



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE
Faculdade de Educação e Comunicação

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO ENSINO SUPERIOR E AS SUAS IMPLICAÇÕES
NO TRABALHO DOCENTE**

Tese apresentada à Universidade Católica de Moçambique para a obtenção do grau de Doutor em
Inovação Educativa

Por:

Almeida Meque Gomundanhe

Nampula, Fevereiro de 2020



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO ENSINO SUPERIOR E AS SUAS IMPLICAÇÕES
NO TRABALHO DOCENTE**

Tese apresentada à Universidade Católica de Moçambique para a obtenção do grau de Doutor em
Inovação Educativa

Por Almeida Meque Gomundanhe

Sob orientação de Professor Doutor Felipe André Angst

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Nampula, Fevereiro de 2020

Agradecimentos

À Deus pelo dom da vida e pela protecção ao longos dos três anos da minha formação.

Aos meus pais, Meque Gomundanhe e Belina Mucambe e aos meus irmãos, Fernando Meque Gomundanhe, Odete Belina Gomundanhe, Jaime Meque Gomundanhe, João Meque Gomundanhe, Regina Belina Gomundanhe e Armando Meque Gomundanhe pelo apoio moral que me concederam.

À minha esposa Adélia Tomás Wacitela Gomundanhe e aos meus filhos Belina Adélia Almeida Gomundanhe e Meque Almeida Gomundanhe que estiveram constantemente privados do meu afecto durante a realização deste trabalho

À mamã Rosa pela hospitalidade.

Ao meu cunhado Ginote Mauca pelo apoio moral.

Ao Professor Doutor Felipe André Angst, pela orientação e encorajamento durante a realização desta Tese de Doutoramento.

Ao professor Doutor Dionísio Tumbo pela partilha dos seus conhecimentos.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio moral.

À Universidade Rovuma (extinta UP-Niassa), por me ter autorizado continuar com os mesmos estudos.

Aos docentes da Universidade Católica de Moçambique (UCM), Faculdade de Educação e Comunicação, pela partilha de conhecimento.

E a todos aqueles que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais Meque Gomundanhe e Belina Gomundanhe, à minha esposa Adélia Tomás Wacitela Gomundanhe e aos meus filhos Belina Adélia Almeida Gomundanhe e Meque Almeida Gomundanhe e aos meus irmãos Fernando Meque Gomundanhe, Odete Belina Gomundanhe, Jaime Meque Gomundanhe, João Meque Gomundanhe, Regina Belina Gomundanhe e Armando Meque Gomundanhe e a todos professores que usam a avaliação com carácter diagnóstico.

Siglas e abreviaturas

CTA.....	Corpo Técnico Administrativo
EGULM.....	Estudos Gerais Universitários de Lourenço Marques
FRELIMO.....	Frente de Libertação de Moçambique
IES.....	Instituição do Ensino Superior
IIE.....	Instituto de Inovação Educacional
INE.....	Instituto Nacional de Educação
ISP.....	Instituto Superior Pedagógico
MESCT.....	Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia
PCCLQ.....	Plano curricular do curso de Licenciatura em Ensino de Química
PEES.....	Plano estratégico do Ensino Superior
RA.....	Regulamento académico
s/d.....	sem data
s/p.....	sem página
UCM.....	Universidade Católica de Moçambique
UEM.....	Universidade Eduardo Mondlane
ULM.....	Universidade de Lourenço Marques
UniRovuma.....	Universidade Rovuma
UP.....	Universidade Pedagógica

Resumo

A avaliação é um instrumento usado em diferentes ciclos de aprendizagem no ensino superior. Ela pode ser classificada em avaliação diagnóstica; avaliação formativa e avaliação sumativa. E todas elas podem fornecer informações importantes sobre a aprendizagem do estudante. Porém, o objecto de estudo da nossa investigação é avaliação diagnóstica. Desenvolvemos este estudo numa das Universidades da Província do Niassa, com o objectivo geral de analisar as práticas da avaliação diagnóstica e as suas implicações no trabalho docente. E especificamente, consistia em: (a) descrever a concepção que os professores, estudantes e a direcção pedagógica têm sobre a avaliação, avaliação diagnóstica e diferenciação pedagógica; (b) verificar como é que a avaliação diagnóstica se processa na sala de aula; (c) identificar as modalidades de avaliação privilegiadas pelos professores; (d) descrever a forma de fornecimento do feedback; (e) identificar os elementos diferenciados pelos professores. Para a consecução destes objectivos, recorreremos a estudo de caso associado à abordagem qualitativa e combinado com as técnicas de entrevista semiestrutura à três professores e a direcção pedagógica; entrevista aos quatro grupos focais constituídos por nove estudantes cada; observação de aulas e análise documental. Recorreremos ao paradigma fenomenológico-interpretativo. Dos resultados obtidos, constatamos que os participantes não têm entendimento comum sobre o conceito de avaliação e avaliação diagnóstica. Os professores praticam a avaliação diagnóstica oral, mas privilegiam a avaliação sumativa na classificação final devido as instruções dadas pelo regulamento académico. Importa referir que a relação entre a avaliação diagnóstica e a diferenciação pedagógica é fraca, privilegiando-se apenas a abordagem diferenciada dos conteúdos. Quanto aos efeitos, a avaliação diagnóstica: (a) incentiva o professor a diferenciar a abordagem dos conteúdos; (b) estimula a interacção professor-estudante e; (c) orienta o professor na definição de volume de conteúdos a abordar na sala de aula.

Palavras-chaves: avaliação diagnóstica, avaliação sumativa, diferenciação pedagógica.

Abstract

Assessment is an instrument used in different learning cycles in higher education. It can be classified as diagnostic evaluation; formative assessment and summative assessment. And they can all provide important information about student learning. However, the object of study of our investigation is diagnostic evaluation. We developed this study in one of the Universities in the Province of Niassa, with the general objective of analyzing the practices of diagnostic evaluation and its implications for teaching work. And specifically, it consisted of: (a) describing the conception that teachers, students and the pedagogical direction have on evaluation, diagnostic evaluation and pedagogical differentiation; (b) verify how the diagnostic assessment is carried out in the classroom; (c) identify the evaluation methods favored by teachers; (d) describe how feedback is provided; (e) identify the elements differentiated by teachers. To achieve these objectives, we resort to a case study associated with a qualitative approach and combined with semi-structured interview techniques to three teachers and the pedagogical direction; interview with the four focus groups made up of nine students each; classroom observation and document analysis. We use the phenomenological-interpretative paradigm. From the results obtained, we found that the participants do not have a common understanding about the concept of evaluation and diagnostic evaluation. Teachers practice oral diagnostic evaluation, but favor summative evaluation in the final classification due to the instructions given by the academic regulation. It is important to note that the relationship between diagnostic assessment and pedagogical differentiation is weak, with only a differentiated approach to content being privileged. As for the effects, the diagnostic evaluation: (a) encourages the teacher to differentiate the approach from the contents; (b) stimulates teacher-student interaction and; (c) guides the teacher in defining the volume of content to be addressed in the classroom.

Keywords: diagnostic evaluation; summative evaluation; pedagogical differentiation.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I: ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE	19
1.1. Breve resenha histórica do surgimento do ensino superior em Moçambique	19
1.2. Missão e visão do Ensino Superior em Moçambique	21
1.3. Ensino superior em Niassa: breve resenha histórica	21
CAPÍTULO II: TRABALHO DOCENTE	23
2.1. Estruturação do trabalho docente	23
2.2. Planificação: conceito e etapas	27
2.3. Planificação didáctica ou de ensino.....	30
2.4. Plano de avaliação: objectivo, critérios e bases de elaboração	39
CAPÍTULO III: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	42
3.1. Avaliação: um pouco de história	42
3.2. Avaliação: concepção, objecto e etapas	44
3.3. Gerações da avaliação	49
3.4. Funções da avaliação	52
3.5. Modalidades da avaliação.....	55
3.6. Técnicas e instrumentos de avaliação.....	61
3.7. Critérios e princípios da avaliação.....	68
3.8. Resultados da avaliação e feedback.....	71
3.8.1. Resultados da avaliação.....	71
3.8.2. Feedback.....	73
3.9. Finalidades da avaliação.....	80
CAPÍTULO IV: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	86
4.1. Concepção da avaliação diagnóstica	86
4.1.1. Etapas da avaliação diagnóstica	96
4.1.2. Pré-requisitos	98
4.2. Diferenciação pedagógica	103
4.2.1. Concepção e princípios da diferenciação pedagógica	103
4.2.2. Elementos curriculares suscetíveis de diferenciação pedagógica.....	109
4.3. Estilos de aprendizagem	114

CAPÍTULO V: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	116
5.1. Opções metodológicas	116
5.1.1. Tipo de estudo	116
5.1.2. Participantes da investigação	117
5.2. Caracterização do curso de nível de graduação	118
5.3. Paradigma de investigação	119
5.4. Método de investigação	120
5.5. Técnicas de recolha de dados	121
5.5.1. Observação não participante	121
5.5.2. Análise documental	123
5.5.3. Entrevista semiestruturada	124
5.5.4. Entrevista em grupos focais	127
5.6. Caracterização do local de estudo	128
5.7. Forma de tratamento de dados	130
5.8. Limitações do estudo	132
5.9. Considerações éticas	132
CAPÍTULO VI: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	134
6.1. Observação de aulas	136
6.1.1. Estrutura da aula	136
6.1.2. Planificação da aula	137
6.1.3. Feedback	138
6.1.4. Avaliação diagnóstica na sala de aula	139
6.1.5. Diferenciação pedagógica	142
6.2. Entrevista aos professores	143
6.2.1. Avaliação da aprendizagem	143
6.2.2. Planificação da avaliação	148
6.2.3. Avaliação diagnóstica	150
6.2.4. Resultados/respostas da avaliação diagnóstica	153
6.2.5. Obstáculo ao uso da avaliação diagnóstica	155
6.2.6. Feedback	157
6.2.7. Pré-requisitos	159

6.2.8. Diferenciação pedagógica.....	160
6.3. Entrevista em grupos focais aos estudantes.....	162
6.3.1. Avaliação da aprendizagem.....	162
6.3.2. Feedback.....	165
6.3.3. Avaliação diagnóstica.....	167
6.3.4. Diferenciação pedagógica.....	169
6.4. Entrevista à direcção pedagógica	171
6.4.1. Avaliação da aprendizagem.....	171
6.4.2. Avaliação diagnóstica.....	172
6.4.3. Diferenciação pedagógica.....	175
6. 5. Análise documental	176
6.5.1. Plano curricular do curso de nível de graduação	176
6.5.2. Planos temáticos e analíticos das disciplinas.....	177
6.5.2.1. Pré-requisitos	177
6.5.2.2. Avaliação da aprendizagem.....	178
6.5.3. Planos de aula das disciplinas.....	180
6.5.4. Regulamento académico.....	181
CAPÍTULO VII: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	184
7.1. Avaliação da aprendizagem.....	184
7.2. Feedback.....	194
7.3. Pré-requisitos	199
7.4. Avaliação diagnóstica.....	203
7.5. Resultados da avaliação diagnóstica.....	207
7.6. Obstáculos ao uso da avaliação diagnóstica	212
7.7. Diferenciação pedagógica	213
CONCLUSÃO.....	218
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	230
APÊNDICES	241
Apêndice 1: Grelha de observação de aulas de professores	241
Apêndice 2: Grelha de análise de conteúdo da entrevista aos professores.....	242
Apêndice 3: Grelha de análise de conteúdo da entrevista aos grupos focais	258

Apêndice 4: Grelha de análise de conteúdo da entrevista a direcção pedagógica.....	263
Apêndice 5: Guião de entrevista para os professores.....	265
Apêndice 6: Guião de entrevista para os grupos focais.....	266
Apêndice 7: Guião de entrevista à direcção pedagógica (DP).....	267

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: Relação objectivos de aprendizagem, planificação do ensino e avaliação.....	26
Figura 2: Questões fundamentais na elaboração da planificação.....	28
Figura 3: Elementos envolvidos no processo de planificação de uma unidade de ensino.....	29
Figura 4: primeira etapa de planificação didáctica ou de ensino.....	31
Figura 5: Etapas da planificação didáctica ou do ensino.....	32
Figura 6: Sequência de uma aula.....	35
Figura 7: Relação entre objectivos da aprendizagem, conteúdos, actividades propostas na sala de aula e critérios de avaliação.....	41
Figura 8: Etapas da avaliação.....	49
Figura 9: Modalidades de avaliação.....	58
Figura 10: Modalidades de avaliação.....	60
Figura 11: Fonte de feedback.....	73
Figura 12: Postura do professor frente ao ensino e à avaliação.....	83
Figura 13: Objectivos e utilidades da avaliação diagnóstica.....	90
Figura 14: Objectivos, objecto da Avaliação diagnóstica.....	91
Figura 15: Interligação entre objectivo, nível inicial do aluno, método e conteúdo.....	102
Quadro 1: Proposta de um plano de avaliação.....	40
Quadro 2: Diferenças entre actos de examinar e avaliar.....	48
Quadro 3: Funções da avaliação.....	54
Quadro 4: Objectivos, modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação.....	61
Quadro 5: Grelha de registo de erros.....	95
Quadro 6: Diferentes estilos de aprendizagens.....	115

Quadro 7: Perfil dos professores	117
Quadro 8: Efectivo de estudantes do curso em 2019.....	119
Quadro 9: Categorias e subcategorias da grelha de observação.....	122
Quadro 10: Horário do I semestre das aulas de disciplinas observadas	123
Quadro 11: Categorias, subcategorias e documentos analisados	124
Quadro 12: Categorias e subcategorias do guião de entrevista aos professores.....	126
Quadro 13: Categorias e subcategorias do guião de entrevista a direcção pedagógica.....	127
Quadro 14: Categorias e subcategorias do guia de entrevista em grupos focais.....	128
Quadro 15: Número de graduados em 2019.....	130
Quadro 16: Categorias, subcategorias e técnicas de colecta de dados usadas.....	134
Quadro 17: Pré-requisitos para algumas disciplinas do curso de Química	177
Quadro 18: Instrumentos de avaliação	179
Quadro 19: Critérios de avaliação	180

INTRODUÇÃO

No seu dia-a-dia, o Homem tem desenvolvido várias actividades ligadas a diversas áreas. E para aferir o nível de desenvolvimento das mesmas tem recorrido a avaliação. Segundo Rabaglio (2010), “a avaliação é praticamente tão antiga quanto ao homem que significa que todo trabalho que é realizado precisa ser aperfeiçoado. Sem isso, estamos nos divorciando do aperfeiçoamento contínuo exigido pelo nosso mercado tão exigente e veloz” (p. 4). Neste sentido, “o processo de avaliação é uma etapa de um processo mais amplo que se inicia na sociedade, define o sistema educacional, se institucionaliza na escola e acontece na sala de aula” (Krahe, 1990, p. 20). Para que uma avaliação tenha sucesso é necessário que as técnicas e instrumentos sejam seleccionados de acordo com os objectivos que se pretendem alcançar e competências que se pretendem desenvolver no estudante.

No sistema educacional, os professores praticam várias modalidades de avaliação, sobretudo a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Essas todas modalidades devem estar a “serviço das aprendizagens o máximo possível” (Hadji, 2001, p. 9). Tavares e Alarcão (1989, cit. em Almeida, 1998, p. 54) explicam que a aprendizagem é uma “construção pessoal resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz por uma modificação do comportamento relativamente estável”. Todavia, pode ser impossível aferir a modificação de comportamento se o professor não se empenhar em averiguar as aprendizagens anteriores dos seus estudantes. Estas aprendizagens podem ditar as diferenças individuais no rendimento académico porque “no domínio pedagógico, os alunos confrontam-se como ritmos de trabalho diferentes, com requisitos de mobilização de capacidades cognitivas igualmente diferentes, assim como a necessidade de uma organização mais autónoma do trabalho” (Tavares, Santiago & Lencaste, 1998, p. 14).

Para Andriola (2004), existem quatro factores primários que explicam as diferenças individuais no rendimento académico: “(a) a compreensão; (b) a participação nas actividades académicas de grupo; (c) os conhecimentos anteriores e as crenças no êxito pessoal; e (d) o interesse e motivação” (p. 21).

Entendemos que o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem depende dos dados colectados a partir da avaliação diagnóstica. Por isso, Magalhães e Masiglia (2013, p. 245, cit. em Félix & Martins, 2017) referem que:

a avaliação é a verificação da aprendizagem a partir dos componentes anteriores. É claro que a constatação do que o aluno aprendeu não se dá por meio de um único instrumento, mas devemos planejar situações nas quais possamos avaliar o que o aluno está aprendendo e assim replanear as acções, seja para potencializar ainda mais o que estamos ensinando, seja para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino (p. 508).

No âmbito da avaliação, foram desenvolvidas várias actividades de diagnóstico porque o investigador Itard (1775-1839) tinha interesse pela diferenciação e individualização pedagógica (Fernández, 2002). Segundo este investigador, a configuração científica do diagnóstico e da orientação em educação teve o seu início no período de 1870-1905. Isso deve-se segundo Thorndike e Hagen (1970 cit. em Fernández, 2002, p. 16), “à convergência de diversas correntes científicas do século XIX que o estimulavam, como são o desenvolvimento da experimentação, a diferenciação e o interesse clínico pelo sujeito desajustado e com problemas de desenvolvimento psicopedagógico”.

Desta forma, a iniciação da conformação científica do Diagnóstico e da Orientação Educativa deve-se de acordo com Fernández (2002, p. 16), a seguintes motivos: (a) interesse em avaliar o progresso escolar; (b) preocupação com os alunos desajustados e deficientemente desenvolvidos; (c) busca e identificação dos educandos com dificuldades de aprendizagem; (d) Desenvolvimento da metodologia experimental e estatística; (f) Interesse pela diferenciação e variabilidade.

Atendendo e considerando que os estudantes vão à sala de aula com necessidades de aprendizagem diferentes, é mister que os professores pratiquem primeiro a avaliação diagnóstica e posteriormente, as avaliações formativa e sumativa para no entender do Luckesi (1999), permitir a compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o estudante, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórios para que possa adquirir novas aprendizagens.

Foram vários investigadores que contribuíram para o desenvolvimento da avaliação diagnóstico na área de educação. Dentre eles, o destaque vai para Binet (1857-1991); Wundt (1832-1920); Galton (1822-1911); Kaepelin (1855-1926) e Dewey.

Desenvolvemos esta investigação numa das Universidades da Província do Niassa, com vista a investigar as práticas da avaliação diagnóstica e as suas implicações no trabalho docente dos professores num dos cursos ministrados nesta IES. Para tal, optámos pelo estudo de caso, com uma abordagem qualitativa. Esta abordagem nos ajudou a compreender os significados que os professores, os estudantes e a direcção pedagógica atribuem à avaliação diagnóstica.

Problematização

A avaliação diagnóstica é uma das modalidades de avaliação usadas em todos subsistemas do ensino superior, sobretudo na Universidade na qual realizamos a investigação. Não obstante a existência desta modalidade de avaliação, os professores ainda continuam a privilegiar a avaliação sumativa em detrimento da avaliação diagnóstica.

Contudo, a não valorização da avaliação diagnóstica faz com que os estudantes tenham a tendência de estudar exclusivamente para realizar testes ou exames finais, por conseguinte, estimulando segundo Maria Lopes (2002) “uma abordagem superficial dos alunos na sua aprendizagem” (p. 115). Neste sentido, a avaliação surge como um instrumento de colecta de dados com o propósito de decidir sobre a aprovação ou reprovação de um estudante.

A avaliação vista nesta perspectiva, pode obstruir a comunicação entre professor e estudante, causando insucesso académico e por via disso, “fortalecer o clima de acusações recíprocas ou a manutenção dos estereótipos reducionistas de que os professores não sabem e não ensinam, e/ou que os alunos não estudam e não sabem” (Maria Lopes, 2002, p. 116). Ademais, “a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo. De instrumento de libertação, passa a assumir o papel de espada ameaçadora que pode descer a qualquer hora sobre a cabeça daqueles que ferirem possíveis ditames da ordem da escolar” (Luckesi, 1999, p. 40). Ainda a este respeito, Gérard e Xavier Roegiers (1998, p. 219) afirmam que a avaliação sumativa pode “provocar uma diminuição da confiança em si próprio, um desencorajamento, uma perda de interesse”. E isso pode afectar negativamente o rendimento académico dos estudantes.

O nosso estudo foi norteado pelo seguinte problema de investigação: *Como é feita a avaliação diagnóstica e quais são as suas implicações em trabalho docente?*

Questões de investigação

Para melhor condução e compreensão do nosso objecto de estudo, no contexto de uma das Universidades da Província do Niassa, colocamos as seguintes questões de investigação:

- a) Qual é a concepção que os professores, estudantes e a direcção pedagógica têm sobre a avaliação, avaliação diagnóstica e diferenciação pedagógica?
- b) Qual é a modalidade privilegiada pelos professores?
- c) Como é que os professores fornecem o feedback aos seus estudantes?
- d) Quais são os elementos que os professores diferenciam?
- e) Como é que se processa a avaliação diagnóstica e a averiguação dos pré-requisitos na sala de aula?
- f) Quais são os efeitos da avaliação diagnóstica?

Objectivos da investigação

O objectivo da investigação científica é a finalidade geral a que nos propomos, e “o quadro teórico/pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados”, tal como refere Bardin (1977, p. 98). Para Sacristán e Gómez (1998) “o objectivo prioritário de toda a investigação em educação é a produção de conhecimento” (p. 104); ou seja, os objectivos que pretendemos atingir permitir-nos-ão construir um conhecimento duradouro e válido, através da reflexão e da pesquisa, repleto de significados. Os objectivos estabelecidos para este estudo são subdivididos em geral e em específicos.

Objectivo geral

O presente estudo tinha como objectivo geral analisar as práticas da avaliação diagnóstica e as suas implicações no trabalho docente em um dos cursos de nível de graduação ministrado numa das Universidades da Província do Niassa.

Objectivos específicos

Especificamente, o presente trabalho consistiu em:

- a) Descrever a concepção que os professores, estudantes e a direcção pedagógica têm sobre a avaliação, avaliação diagnóstica e diferenciação pedagógica;
- b) Verificar como é que a avaliação diagnóstica se processa na sala de aula;
- c) Identificar as modalidades de avaliação privilegiadas pelos professores;
- d) Descrever a forma de fornecimento do feedback;
- e) Identificar os elementos diferenciados pelos professores e;

Justificativa

Ao longo de semestre ou ano académico, os estudantes são submetidos na maioria das vezes a testes. Estes instrumentos têm fornecido aos professores, resultados não muito satisfatórios. E para que o professor possa reverter este quadro de resultados é fundamental que utilize a avaliação diagnóstica.

A utilização da avaliação diagnóstica permite ao professor identificar precocemente as dificuldades do estudante em relação ao tema em questão e, conseqüentemente, permitir-lhe-á corrigir antecipadamente os possíveis problemas e igualmente o ajudará a replanificar a sua aula. Ademais, com o uso dos resultados da avaliação diagnóstica, os professores poderão ser capazes de orientar e reorientar o seu trabalho com vista a melhoria do processo de ensino-aprendizagem; e poderão compreender a necessidade da utilização da avaliação diagnóstica para a promoção da diferenciação pedagógica, em consequência disso, promover a inclusão do estudante no processo de ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento deste tema num dos cursos de graduação ministrados numa das Universidades da Província do Niassa, deve-se ao facto de eu ser docente do mesmo curso. E como docente deste curso, julgo importante contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e para a redução de exclusão e/ou reprovação, contribuindo deste modo, na melhoria da prática avaliativa e qualidade do curso.

A escolha do campo de estudo prende-se com o facto desta instituição do ensino superior (IES) também ser vocacionada à formação de professores e o investigador ser docente desta IES, o que lhe permitiu obter informações com facilidade. E por fim, a escolha do tema deveu-se, igualmente, ao facto de os planos curriculares que norteiam a formação dos professores na UniRovuma descreverem as potencialidades da diagnóstica.

Metodologia

Para o alcance dos objectivos definidos e responder às questões de investigação, optámos por estudo de caso, com uma abordagem qualitativa. A opção por este tipo de estudo deve-se ao facto de pretendermos estudar numa forma profunda e exaustiva a avaliação diagnóstica praticada numa das Universidades da Província do Niassa. Pretendíamos ainda com este tipo de estudo, conhecer as implicações que advêm do uso da avaliação diagnóstica. Optámos por abordagem qualitativa porque pretendíamos perceber junto dos nossos participantes, a concepção sobre avaliação, avaliação diagnóstica, pré-requisitos e diferenciação pedagógica. Para o efeito, optámos por diversas técnicas e instrumentos de colecta de dados, a saber: (a) entrevista semiestruturada; (b) observação participante, (c) grupos focais; (d) análise documental. E tratamos os dados por meio de análise de conteúdo que incidiu sobre: (a) a estrutura da aula; (b) a avaliação da aprendizagem; (c) o feedback; (d) os pré-requisitos; (e) a avaliação diagnóstica; (f) os resultados da avaliação diagnóstica; (g) os obstáculos ao uso da avaliação diagnóstica; e (h) a diferenciação pedagógica.

Estrutura da tese

Excluindo os elementos pré-textuais e introdução, esta tese encontra-se organizada em sete capítulos. Na introdução, apresentamos a contextualização e caracterização do tema, a problematização, a justificativa, os objectivos da investigação, questões de investigação e, de forma breve, a metodologia de investigação e a definição da estrutura do trabalho.

No Capítulo I-Ensino Superior em Moçambique: contextualizamos o Ensino Superior em Moçambique.

No Capítulo II-Trabalho docente: apresentamos a abordagem do conceito e da estruturação do trabalho docente; planificação didáctica ou de ensino e de plano de avaliação.

No Capítulo III-Avaliação de aprendizagem: procuramos abordar o conceito de avaliação sob perspectiva de vários investigadores.

No Capítulo IV - Avaliação diagnóstica e diferenciação pedagógica: procuramos trazer uma abordagem aprofundada e exaustiva do conceito de avaliação diagnóstica e diferenciação pedagógica.

No Capítulo V - Metodologia de investigação: procuramos descrever o tipo de estudo; a forma de abordagem; as técnicas de colecta de dados; os participantes; as formas de tratamento de dados; as questões éticas e as limitações da investigação.

No Capítulo VI - Apresentação e análise de dados: apresentamos e analisamos os dados obtidos através das técnicas de observação de aula; entrevista semiestrutura; entrevista em grupos focais e da análise documental.

Capítulo VII - Discussão de dados: apresentamos a discussão dos principais resultados, tomando em consideração as questões de investigação e, igualmente, procuramos no mesmo capítulo, triangular as fontes com o quadro teórico concebido.

Na conclusão, procuramos responder de uma forma sucinta, as questões de investigação através da triangulação de dados provenientes dos professores, dos estudantes, da direcção pedagógica e das análises de conteúdo dos documentos com o quadro teórico.

CAPÍTULO I: ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

1.1. Breve resenha histórica do surgimento do ensino superior em Moçambique

O Ensino Superior em Moçambique teve o seu desenvolvimento ao longo do tempo. Segundo Premugy (2012), este ensino teve a sua origem no dia 21 de Agosto de 1962, com a criação da Instituição Estudos Gerais Universitários de Lourenço Marques (EGULM), então capital de Moçambique. O Ensino Superior em Moçambique foi criado através do Decreto-Lei n.º 44530. O mesmo Decreto-Lei também foi usado para criar o Ensino Superior em Angola. De acordo com Omar (2017), este decreto-lei “reconhece que tinha chegado o momento de instituir o ensino superior em Angola e Moçambique, resultado de um esforço honroso levado a cabo no domínio da instrução” (p. 120). Assim, Anuário (1962, p. 189, cit. em Omar, 2017) defende que “ao ser tomada esta decisão não deixou de estar presente a complexa problemática do ensino nos territórios em via de desenvolvimento onde avultam as questões relacionadas com a ocupação escolar de base, pilar fundamental do portuguesismo dos povos” (p. 120).

Perante o exposto, podemos afirmar que o Sistema de Educação moçambicano na era colonial, era dominado pelos portugueses. Esta ideia também é sustentada com base na afirmação da Lopes (2017) ao referir que “os estudantes da instituição Estudos Gerais Universitários de Lourenço Marques iniciavam os estudos em Moçambique e terminavam-nos em Portugal” (p. 21). Por outra, os EGULM tinham como objectivo principal “ministrar a parte geral de alguns cursos (os primeiros dois anos) destinando-se fundamentalmente aos filhos de uma população crescente de colonos que se radicavam na então colónia de Moçambique e a elite de moçambicanos assimilados” (Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia-MESCT, 2000, cit. em Lopes, 2017, p. 21).

Em 1968, os “Estudos Gerais Universitários” foram transformados por Decreto-Lei n.º 48790/1968), em “Universidade de Lourenço Marques (ULM) e oferece cursos de Licenciatura inteiramente realizados em Moçambique” (Beverwijk, 2005 cit. em Omar, 2017 & Lopes, 2017 cit. em Dias, 2009; Chilundo, 2003; Cruz & Silva, 2009; MESCT, 2000).

A ULM era a única instituição de ensino superior em Moçambique, mas poucos estudantes negros moçambicanos tinham acesso a ela; ou seja, em toda Universidade só tinha apenas 40 estudantes negros moçambicanos, o que correspondia a cerca de 2% dos estudantes (MESCT cit.

em Lopes, 2017). Este fraco acesso dos estudantes negros moçambicanos à ULM deviam ao facto do mesmo depender aos factores económico, social e cultural que não favoreciam os filhos dos moçambicanos (Omar, 2017). De acordo com Omar (2017) e Lopes (2017), a partir de 1976 a ULM passa a designar-se por Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em homenagem ao fundador do partido Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Eduardo Chivambo Mondlane.

MECST (2000, cit. em Lopes, 2017) afirma que a UEM surge como resultado de um processo de profundas transformações político-sociais decorrentes da ascensão do país à independência, nomeadamente: o desenvolvimento da identidade nacional e a reorganização socioeconómica. Segundo este autor, entre 1976 a 1983, a UEM orientou-se para a renovação e democratização das estruturas universitárias; abertura de novos cursos vistos como essenciais na nova fase; o recrutamento e a formação de um corpo docente moçambicano (em 1975 a instituição tinha cinco docentes moçambicanos); a adequação da estrutura curricular às necessidades imediatas do mercado de trabalho como por exemplo ao nível de bacharelato; a rápida preparação dos estudantes a nível pré-universitário, os chamados Cursos Propedêuticos; e os cursos de Formação de Professores que levaram a criação da Faculdade de Educação.

Em 1985, por despacho Ministerial nº 73/85 do Ministério da Educação, o Estado moçambicano cria a segunda instituição superior, designado por Instituto Superior Pedagógico (ISP). O ISP teve a sua origem na então Faculdade de Educação da UEM e tinha como missão de proceder à formação de professores e técnicos de educação para todos os níveis do Sistema Nacional de Educação (MESCT, 2000; Dias, 2009, cit. em Lopes, 2017).

Através do despacho Ministerial nº 7/2019, o estado moçambicano cria cinco novas Universidades a partir da divisão da Universidade Pedagógica. Esta divisão deu origem a criação da Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo); Universidade Save (UniSave); Universidade Licungo (UniLicungo); Universidade Púngué (UniPúngué) e Universidade Rovuma (UniRovuma).

A UniMaputo é a actual sede da extinta UP, enquanto a UniSave congrega as antigas delegações que funcionam em Massinga e Gaza. A UniLicungo foi criada a partir da UP-Beira e da UP-Quelimane e a UniPúngué foi criada pela junção da UP-Manica e de UP-Tete. Já a UniRovuma foi criada a partir das antigas UP-Niassa, UP-Nampula e UP-Montepuez.

1.2. Missão e visão do Ensino Superior em Moçambique

De acordo com o Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES) (2012-2020), o subsistema do ES possui uma missão que consiste em:

promover a participação e o acesso equitativos, no ES, e responder às necessidades do país de uma forma dinâmica, desenvolvendo o ensino, investigação e extensão para o fortalecimento da capacidade intelectual, científica, tecnológica e cultural, num contexto de uma sociedade em crescimento (p. 9).

Este PEES (2012-2020) foi elaborado de modo a responder a seguinte visão:

um Ensino Superior em expansão, com equilíbrio e qualidade, sob uma governação eficiente e respeitadora da autonomia das instituições que, guiando-se, pelo princípio da democraticidade, desenvolvam actividades produtoras de conhecimento e que sejam objecto de reconhecimento nacional e internacional (p. 9).

Ainda o mesmo documento salienta que a promoção da qualidade no ES é realizada “através de medidas que vão desde a diversificação das instituições de Ensino Superior (IES), aumento do volume de bolsas de estudo, passando pela utilização de Tecnologia de Informação e Comunicação e sistema de ensino à distância, até ao melhoramento na formação dos docentes e nas infraestruturas” (p. 3).

Concluindo, a expansão do Ensino Superior deve ser acompanhada pelo acesso equitativo e promoção da cultura de qualidade de modo a responder às exigências da sociedade em contexto de desenvolvimento cultural e socioeconómico.

1.3. Ensino superior em Niassa: breve resenha histórica

A Província de Niassa é caracterizada por instituições públicas e privadas do ensino superior. A primeira Instituição do Ensino Superior (IES) privada a se instalar nessa província foi a Universidade Católica de Moçambique (UCM). Segundo o relatório da cerimónia de graduação de licenciados em ciências agrárias e licenciados em direcção e gestão (cit. em Pinto, 2013), a UCM abre pela primeira vez as suas portas ao público na Província de Niassa, distrito de Cuamba, em 1999.

E a primeira Instituição Pública do Ensino Superior foi a UP-Niassa. Esta Delegação foi criada por despacho n.º21 do Magnífico Reitor de 17 de Maio de 2005 (Anuário da UP-Niassa, 2017). Mais tarde, por decreto n.º 7/2019, a Universidade Pedagógica de Moçambique foi dividida em cinco Universidades. Desta divisão, surgiu a Universidade Rovuma (UniRovuma) com a missão

de “formar técnicos superiores com qualidade de modo a que contribuam de forma criativa para um desenvolvimento económico e sociocultural sustentável (Decreto nº 7/2019, p. 230). Para a materialização desta missão, o mesmo decreto propõe como visão “ser uma instituição de ensino superior de qualidade e excelência no processo de ensino e aprendizagem e nos serviços de pesquisa e extensão a nível nacional, regional e internacional” (Decreto nº 7/2019, p. 230). Esta instituição do ensino superior possui duas extensões, nomeadamente a extensão de Niassa e de Montepuez.

A extensão de Niassa iniciou oficialmente com as suas actividades académicas em 20 de Março de 2006. De acordo com Ismael et al. (2015), esta Extensão (extinta Delegação) iniciou as actividades com 17 docentes (7 em regime de contrato a tempo inteiro e 10 a tempo parcial), 14 funcionários para o Corpo Técnico Administrativo e 307 estudantes.

Quatro ano mais tarde é criada outra Instituição Pública do Ensino Superior. Desta feita, a Universidade Lúrio. Segundo Pinto (2013), esta IES iniciou as suas actividades com a abertura da Faculdade de Ciências Agrárias e com um universo de 62 estudantes.

Em 2010, abre na Província de Niassa, uma outra Instituição Privada do Ensino Superior (IPES) que designa Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças (Pinto, 2013).

CAPÍTULO II: TRABALHO DOCENTE

2.1. Estruturação do trabalho docente

Deve ser do nosso conhecimento que para que a aula decorra de uma forma organizada e o trabalho docente seja executado sem dificuldades, é necessário que ela seja bem estruturada. Conforme Libâneo (1990), “a estruturação da aula é a organização, sequência e inter-relação dos momentos do processo de ensino” (p. 96) e deve reflectir um trabalho activo e conjunto do professor e dos estudantes, sob a direcção do professor, tendo como objectivo a assimilação consciente e sólida de conhecimentos, habilidades, e hábitos pelos estudantes e, por este processo, o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas (Libâneo, 1990).

Já o trabalho docente é “uma actividade intencional, planificada conscientemente visando atingir objectivos de aprendizagem” (Libâneo, 1990, p. 96). E inclui segundo este autor, metodologia que envolve os movimentos (ou passos) do processo de ensino no decorrer de uma aula ou unidade didáctica; os métodos didácticos e as técnicas de ensino; a organização da situação de ensino.

Na óptica de Nivagara (2010) e Libâneo (1990), existem três variantes metódicas, nomeadamente o método expositivo; elaboração conjunta e trabalho independente.

No método expositivo o processo de ensino-aprendizagem é bastante centralizado no professor e a atitude de aprendizagem por parte do estudante é receptiva, isto é, o professor expõe a matéria e os estudantes “recebem-na”. O professor o aplica se pretender transmitir muita matéria de modo sistemático e em tempo relativamente curto, independentemente de estarem ou não presentes nos estudantes, os pré-requisitos para assimilação dos novos conteúdos. Este método promove uma educação bancária que segundo Gadotti (2004) “tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores” (p. 69).

O método de elaboração conjunta caracteriza-se por uma interacção activa entre o professor e estudante com vista a obtenção de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, bem como à fixação e consolidação de conhecimentos e convicções já adquiridos. Pode ser optado na fase inicial de introdução e preparação para o estudo do conteúdo, durante a fase de organização e sistematização, seja ainda na fase de fixação, consolidação e aplicação. Recorre-se a este método quando os estudantes têm pré-requisitos, habilidades para se chegar a novas compreensões,

conclusões, conceitos e juízos; na aplicação de conhecimentos, capacidades e quando se pretende aproveitar as experiências ou vivências dos estudantes. Este método não consiste simplesmente em perguntas e respostas, numa conversa “fechada” em que os estudantes pensem e falem o que o professor já pensou e falou. Este método promove uma educação problematizadora, que no entender do Gadotti (2004), funda-se justamente na relação dialógica entre o professor e estudante: ambos aprendem juntos. Para este autor, “o diálogo é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Ultrapassando suas “situações-limites”, o educador-educando chega a uma visão totalizante do contexto. Isso deve ocorrer desde a elaboração do programa, dos temas geradores, da apreensão das contradições até a última etapa do desenvolvimento de cada estudo” (p. 69). Porém, para o sucesso deste método é fundamental que o professor tenha a capacidade de “escutar as urgências e opções do educando escutar e tolerância para conviver com o diferente para poder brigar o antagônico” (Gadotti, 2004, p. 67).

Finalmente, o método de trabalho independente caracteriza-se por uma actividade visível dos estudantes, individualmente ou em grupo. Mas, esta actividade é realizada pelo estudante sob a orientação do professor, para o primeiro a resolve de modo relativamente independente e criativa. Recorre-se a este método quando os estudantes têm bases de conhecimentos, habilidades e comportamentos; há diferenças de aproveitamento (o professor pode dar mais apoio aos mais fracos e/ou os elementos mais fracos do grupo são apoiados pelos outros) ; há tempo disponível e quando os estudantes podem coordenar correctamente a tarefa e o(s) métodos de solução, aplicar os conhecimentos e capacidades que possuem e resolver a tarefa que foi posta.

Como podemos ver, os métodos acima descritos podem induzir ao professor a utilizar uma determinada modalidade de avaliação. Por exemplo, o método expositivo induz ao professor a privilegiar a avaliação sumativa e já os métodos de elaboração conjunta induzem o professor a utilizar as avaliações diagnóstica e formativa para a obtenção dos dados relacionados com a aprendizagens dos estudantes. Segundo este pressuposto, os professores devem procurar utilizar os métodos de uma forma interdependente de modo a responder na totalidade as necessidades de aprendizagem de cada estudante.

De acordo com Libâneo, o sucesso do trabalho docente depende da articulação dos momentos da estratégia de ensino, mas tendo em conta: orientação inicial dos objectivos de ensino e

aprendizagem; transmissão/assimilação da matéria; consolidação e aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e hábitos; aplicação de conhecimentos, habilidades e hábitos; e verificação e avaliação dos conhecimentos.

Na orientação inicial dos objectivos de ensino e aprendizagem, o professor procura incentivar os estudantes no estudo da matéria, colocando os objectivos e os resultados que devem ser conseguidos. Estimula nos estudantes, o desejo de dominar um novo conhecimento para nossos progressos, indica as habilidades que podem ser aprendidas para a aplicação dos conhecimentos na prática, aplicando os seguintes procedimentos: põe um problema, conversa com os alunos, incita sua curiosidade; analisa exercícios já resolvidos; enlaça os conhecimentos anteriores com a matéria nova; usa ilustrações; pede uma redacção rápida; dá breves exercícios que indicam o tipo que será estudado, entre outros aspectos.

Ora, os objectivos devem ser definidos de uma forma clara e partilhados com estudantes, pois:

Quando os professores definem objetivos de aprendizagem que, de forma clara, informam os alunos do que pretendem que saibam e sejam capazes de fazer no final de uma sequência de aprendizagem, melhora o ensino, melhora a avaliação e, em consequência, melhora a aprendizagem (Tenbrink, 2011, cit. em Silva & Lopes, 2016, p. 13).

Por outra, os objectivos:

expressam, portanto, propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade. O carácter pedagógico da prática educativa está, precisamente, em explicitar fins e meios que orientam tarefas da escola e do professor para aquela direcção (Libâneo, 1990, p. 120).

Silva e Lopes (2016) justificam a posição do Tenbrink e Libâneo nos seguintes termos:

os professores têm maiores possibilidades de fazer uma avaliação mais consentânea com o que realmente pretendem que os alunos aprendam. Em consequência disso, tem também maior possibilidade de os ajudar a ultrapassar as suas dificuldades, através do *feedback* que lhes podem dar e do que deles podem receber. As informações que o *feedback* disponibiliza permitem, ao professor, adequar o ensino ao ritmo e necessidades individuais de aprendizagem dos diferentes alunos e aos alunos monitorizar os progressos que fazem na sua aprendizagem, tornando-se progressivamente mais autónomos perante a mesma (p.13).

Em suma, o trabalho docente deve ter em vista o alcance dos objectivos da aprendizagem, tal como se demonstra na figura 1.

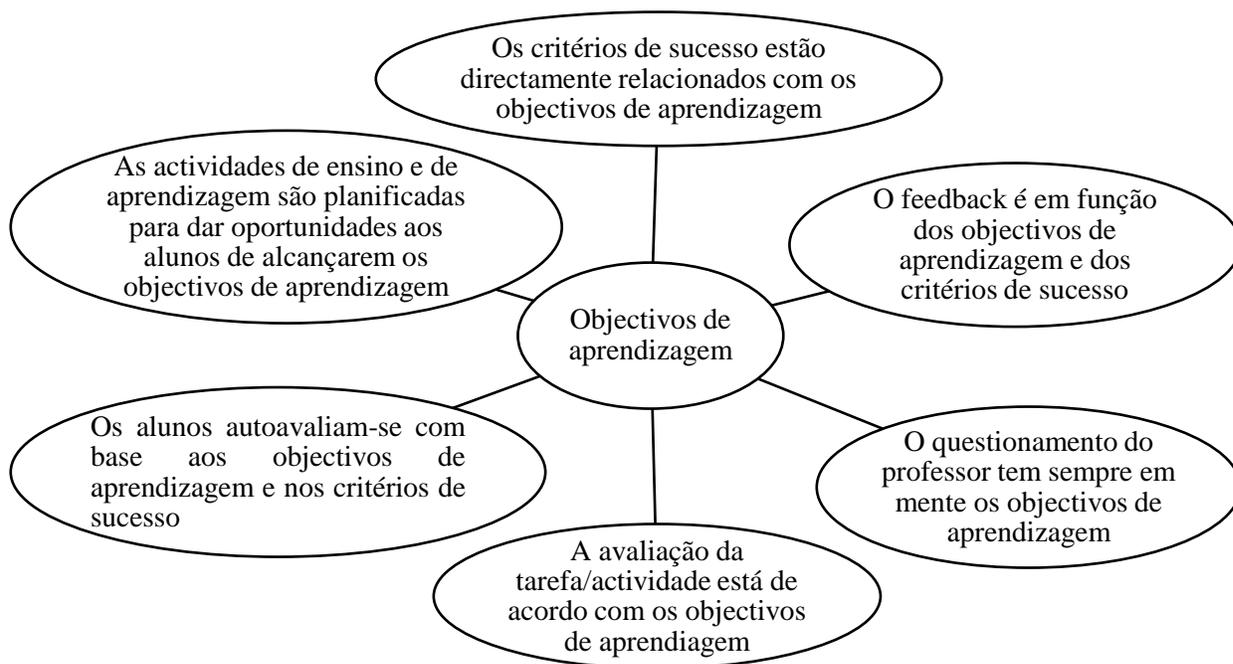


Figura 1: Relação objectivos de aprendizagem, planificação do ensino e avaliação
 Fonte: Silva e Lopes (2016, p. 54).

A transmissão/assimilação da matéria consiste em familiarizar os estudantes com a matéria que vão estudar. Nesta fase, os estudantes formem ideias claras sobre o assunto e vão juntando elementos para compreensão. Para o alcance deste objectivo, é imprescindível que haja uma permanente ligação com o que o estudante já sabe; uma aproximação dos conteúdos com experiências de vida; estimulação do pensamento dos estudantes para que expressem os resultados da sua observação e de sua experiência. A consolidação e aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e hábitos visa tornar os conhecimentos em instrumentos do pensamento independente e da actividade mental. Isso é possível pela aplicação de exercícios, tarefas de casa, provas de revisão e recordação da matéria onde são aplicados conhecimentos e habilidades. A aplicação de conhecimentos, habilidades e hábitos consiste na utilização de conhecimentos em situações diferentes daquelas anteriormente trabalhada. Assim sendo, a assimilação dos conhecimentos deve ser comprovada mediante tarefas que se ligam à vida, que estimulem capacidades de análise, síntese, crítica, comparação, generalização. A verificação e avaliação dos conhecimentos consiste na verificação e avaliação dos resultados da aprendizagem. A este respeito, Basso (1998) sugere que o trabalho docente deve ser:

Considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjectivas – formação do professor – e as condições objectivas, entendidas como as condições efectivas de trabalho, englobando desde a organização da prática – participação do planejamento escolar, preparação de aula, etc.- até a remuneração do professor (p. 2).

De acordo com o mesmo autor, citando Duarte (1993):

o trabalho docente tem como finalidade garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social. Dito de outra forma, o professor teria uma acção mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, dos objectos, dos usos e dos costume, e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objectivações como ciência, arte, moral, etc (p. 5).

Em síntese, o trabalho docente deve consistir na ligação entre os conhecimentos construídos na sala de aula e as experiências individuais de cada estudante de modo a garantir a sua aprendizagem. Neste contexto, o professor deixa de ser o protagonista principal do processo de ensino-aprendizagem.

2.2. Planificação: conceito e etapas

Para o sucesso de qualquer tipo de actividade é necessária uma boa planificação. Para Haydt (2011), a planificação “é um processo mental que supõe análise, reflexão e previsão” (p. 75). Já para Martinez e Lahone (1997, p. 11 cit. em Menegolla & Sant’Anna, 1991, p. 18), planificação é:

um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objectivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original.

Luckesi (1999) define o conceito de planificação como sendo: (a) Um conjunto de acções coordenadas entre si, que concorrem para a obtenção de um certo resultado desejado; (b) um processo que consiste em preparar um conjunto de decisões tendo em vista agir, posteriormente, para atingir determinados objectivos; (c) uma tomada de decisões, dentre possíveis alternativas, visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e económica.

Libâneo (2004) diz que planificação é “um processo de racionalização, organização e coordenação da acção docente, articulando a actividade escolar e a problemática do contexto social (p. 222)”. Neste sentido, a planificação “define aonde se deseja chegar com a acção, assim como os meios para chegar aos resultados” (Luckesi, 2011, p. 20).

Ante o exposto, podemos afirmar que a através da planificação podemos prever o que é necessário para o alcance dos objectivos previstos para uma determinada actividade académica. De acordo com Xavier (2012), este processo pressupõe responder as seguintes perguntas: para quem é que se está a organizar o trabalho? (os estudantes); para quê levar a cabo este trabalho? (objectivos); que assunto se vai estudar? (conteúdo); como é que se vai realizar o trabalho? (estratégias); quanto tempo se vai gastar? (tempo previsto) e; em que medida foi conseguido? (avaliação). Silva e Lopes (2015, p. 4) resume estas perguntas em três principais, nomeadamente: o que é importante que os alunos aprendam?, que actividades devo proporcionar para que aprendam? e como posso verificar se aprenderam o pretendido?

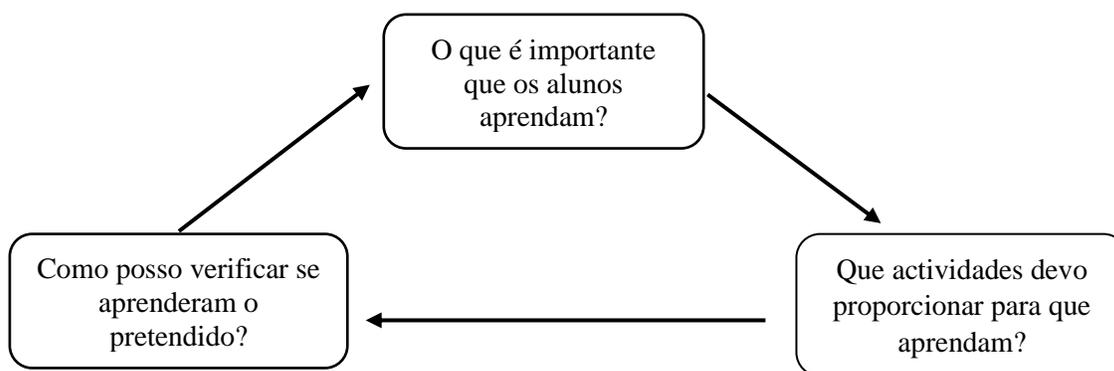


Figura 2: Questões fundamentais na elaboração da planificação

Fonte: Silva e Lopes (2015, p. 5)

De acordo com Silva e Lopes (2015), as respostas destas perguntas levantadas implicam: (a) seleccionar os objectivos de aprendizagem com referência às metas curriculares e de acordo com as características dos alunos; (b) seleccionar as actividades de ensino e de aprendizagem com vista ao cumprimento dos objectivos e descritores de desempenho; (c) seleccionar os métodos/estratégias de avaliação de avaliação formativa e sumativa e; (d) prever actividades de remediação das dificuldades de aprendizagem diagnosticadas com base nas avaliações realizadas (p. 15). Para Gérald e Xavier Roegiers (1998) “um processo completo de remediação deverá, a partir de uma dificuldade, previamente constatada e analisada, propor uma actividade de remediação apropriada que, ela mesma, em caso de dificuldade, poderá ser objecto de uma nova remediação retomando pré-requisitos ainda mais antigos” (p. 69).

De acordo com as respostas dadas pelos estudantes, o professor passa a saber o nível do alcance dos objectivos traçados e a partir daí, decidir se pode ou não modificar as estratégias de ensino anteriormente adoptadas e, conseqüentemente, replanificar e sugerir actividades que visem sanar as dificuldades detectadas.

Para além da avaliação, o processo de planificação envolve outros elementos que são evidenciados na figura 3.

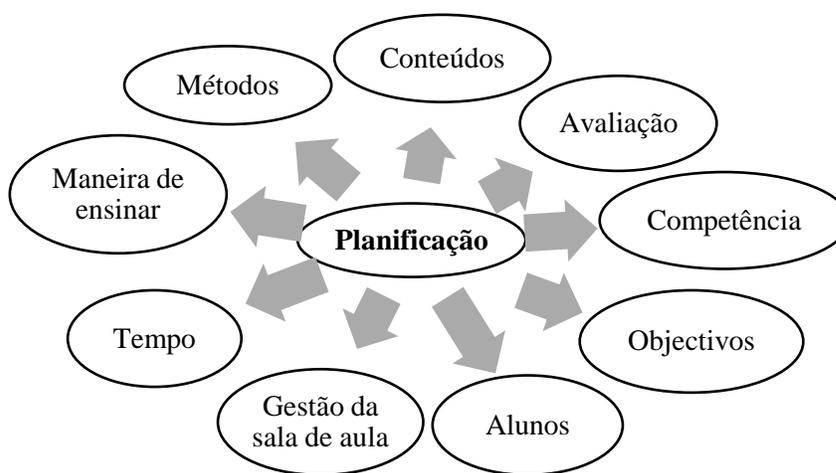


Figura 3: Elementos envolvidos no processo de planificação de uma unidade de ensino
Fonte: Silva e Lopes (2015, p.14).

Para o sucesso do processo de planificação, o professor deverá obedecer as seguintes etapas (Hadyt, 2011, p. 70): sondagem e diagnóstico da realidade da escola; definição dos objetivos e prioridades da escola; proposição da organização geral da escola; elaboração de plano de curso contendo as programações das actividades curriculares; elaboração do sistema disciplinar da escola, com a participação de todos os membros da escola, inclusive do corpo discente; atribuição de funções a todos os participantes da equipe escolar: direcção, corpo docente, corpo discente, equipe pedagógica, equipe administrativa, equipe de limpeza e outros.

Joana Xavier (2012) salienta que na planificação é importante ter-se em consideração dois factores importantes, a saber: “a sequência lógica das aulas de uma mesma unidade e de uma unidade com a seguinte; e uma certa flexibilidade que permita, por um lado, ir ao encontro dos interesses dos alunos e, por outro lado, a partir dos dados colhidos na avaliação, fazer reajustamentos” (p. 34).

Ao elaborarmos uma planificação é fundamental que recordemos que ela deve ser avaliada porque segundo García (1999), “a avaliação da planificação corresponde à fase de transformação das necessidades detectadas em propostas formativas” (p. 216). Durante este processo temos que considerar os seguintes aspectos: objectivos do plano de formação: de conhecimento, competências, atitudes; variedade das estratégias de formação seleccionadas: cursos, seminários, jornadas, demonstrações, etc.; qualidade dos conteúdos seleccionados (relevância teórico-prática); relação entre a proposta e as necessidades diagnosticadas; realismo do plano; relevância em relação às necessidades dos professores; previsão de recursos pessoais, económicos, didácticos; estabelecimento de “percursos formativos” dentro do próprio plano; previsão de acompanhamento das actividades que se iniciam; previsão de procedimento de avaliação do próprio plano (García, 1999, p. 217).

2.3. Planificação didáctica ou de ensino

Na perspectiva de João da Fonseca e Sónia da Fonseca (2016), planificação didáctica ou de ensino “envolve a especificação e a operacionalização do plano curricular e prevê as acções que o professor irá realizar tendo em vista atingir os objetivos educacionais estabelecidos, envolve a organização das atividades dos estudantes e as suas experiências de aprendizagem” (pp. 56-57) e obedece quatro etapas, a saber: conhecimento da realidade, elaboração do plano, execução do plano, avaliação e aperfeiçoamento (Piletti, 2004).

- a) Conhecimento da realidade: é a etapa em que o professor procura saber através da sondagem e do diagnóstico, quais as aspirações, frustrações, necessidades e possibilidades dos alunos. Zabala (1998) partilha da ideia do Piletti dizendo que:

O conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como é, é o ponto de partida que deve nos permitir, em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos, estabelecer o tipo de actividades e tarefas que têm que favorecer a aprendizagem de cada menino e menina. Assim, pois, nos proporciona referências para definir uma proposta hipotética de intervenção, a organização de uma série de

actividades de aprendizagem que, dada nossa experiência e nosso conhecimento pessoais, supomos que possibilitará o progresso dos alunos (p. 199).

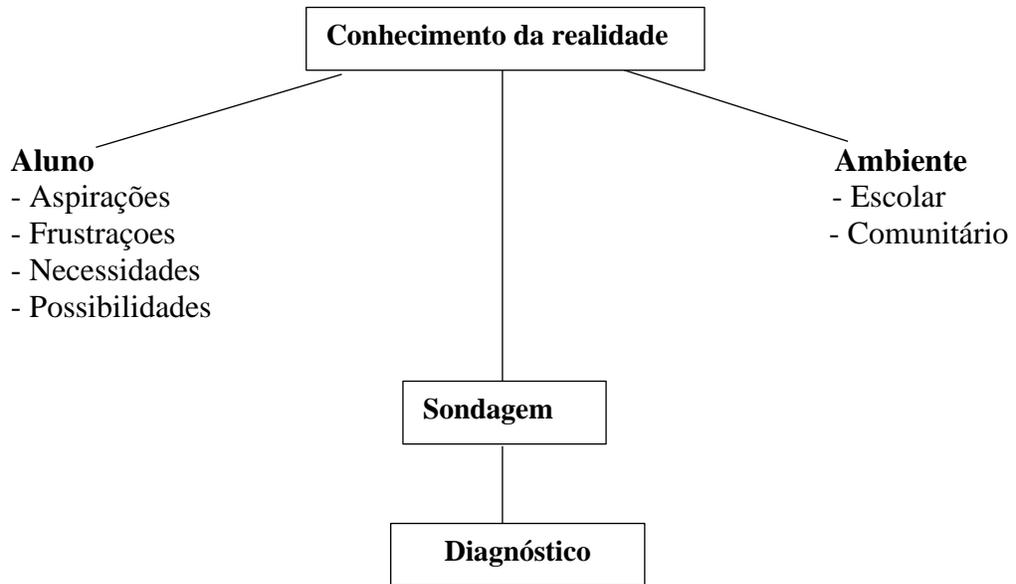


Figura 4: primeira etapa de planificação didáctica ou de ensino.

Fonte: Piletti (1990, p. 64)

- b) Elaboração do plano: depois de obtidos os dados através do diagnóstico, o professor procura estabelecer o que é possível alcançar, como fazer para alcançar o que julgamos possível e como avaliar os resultados.
- c) Execução do plano: é nesta etapa em que o professor desenvolve todas as actividades previstas no plano.
- d) Avaliação e aperfeiçoamento: nesta etapa avalia-se os resultados do processo de ensino-aprendizagem, a qualidade do plano, a eficiência do professor e do sistema escolar.

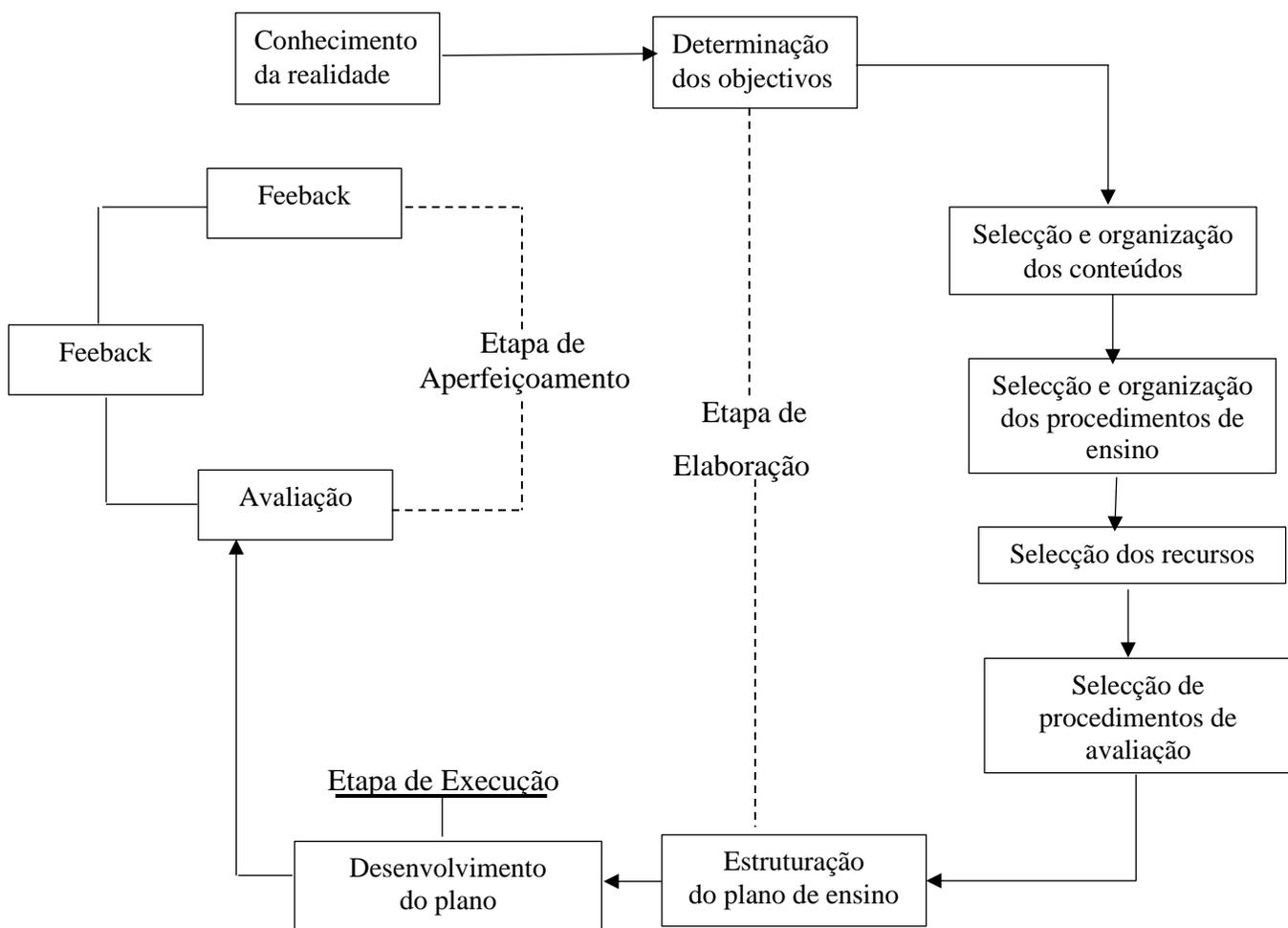


Figura 5: Etapas da planificação didáctica ou do ensino

Fonte: Turra (1982, p. 26, cit. em Piletti 1990, p. 63)

Esta figura 5 dá-nos a atender que o professor antes de elaborar o seu plano de ensino deve primeiro conhecer através do uso da avaliação diagnóstica, as necessidades específicas de cada estudante em termos de aprendizagem e a partir daí traçar os objectivos. Portanto, os objectivos é que determinam a selecção dos conteúdos; das metodologias de ensino; e a selecção dos recursos didácticos. E depois disso tudo, o professor deverá seleccionar os procedimentos de avaliação. A este respeito, Menegolla e Sant’Anna (1991) enfatizam que:

Uma das etapas principais do processo de planificação é a definição e selecção dos melhores objectivos. Porque são os objectivos que vão dar a orientação e direcção à dinâmica do processo de planificação, como também à sua execução. Os objectivos constituem o núcleo e a dinâmica da planificação; são eles que determinam e orientam todas as demais etapas do acto de planificar (p. 20).

Na estruturação do plano de ensino, o professor deve especificar as actividades que vai desenvolver, incluindo os recursos didácticos a serem usados e o tipo de avaliação da aprendizagem a ser aplicado aos estudantes. Depois da avaliação, segue a fase do feedback que dita a direcção do processo de ensino-aprendizagem. Se os resultados da avaliação não forem satisfatórios, segue a fase de replanificação e o conseqüente aperfeiçoamento deste instrumento de trabalho.

O processo de planificação didáctica reveste-se de grande importância porque: evita a rotina, a improvisação e a repetição; ajuda o professor a definir objectivos que atendam os interesses dos estudantes; promove a eficiência do ensino através da selecção de melhores procedimentos e de recursos; garante maior segurança na direcção do ensino; garante economia do tempo e energia; facilita a organização dos conteúdos de forma lógica, obedecendo a estrutura da aula ou da disciplina; facilita a integração com as mais diversas experiências de aprendizagem; facilita a integração e a continuidade do ensino; ajuda a ter uma visão global de toda a acção docente e discente; ajuda o professor e os estudantes a tomarem decisões de forma cooperativa e possibilita ao professor seleccionar e organizar os conteúdos mais significativos para seus estudantes (Piletti, 2004; Menegolla & Sant'Anna, 1991).

Em suma, uma boa planificação didáctica deve ser caracterizada por conteúdos que têm uma relação com os conhecimentos anteriores (pré-requisitos) e seja garantida a participação do professor e estudante na construção de conhecimentos e resposta às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Existem três tipos de planificação didáctica ou de ensino, a saber (Haydt, 2011; João da Fonseca & Sónia da Fonseca, 2016): (a) planificação de curso: é a previsão do trabalho docente e discente durante um período de tempo. Nele, o professor prevê os conhecimentos a serem construídos e as actividades a serem realizadas pelos estudantes, por exemplo, um ano ou um semestre letivo; (b) planificação de unidade didáctica: obriga o professor a reunir várias aulas sobre assuntos relacionados, estabelecendo entre cada uma delas inter-relações; (c) planificação de aula: é o momento em que o professor especifica e operacionaliza a sua actuação diária, de forma a concretizar os planos de curso e unidade. Para Piletti (2004), planificação de aula é:

A sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. É a especificação dos comportamentos esperados do aluno e dos meios – conteúdos, procedimentos e recursos – que serão utilizados para a sua realização. Assim, o planeamento de aula é a sistematização

de todas as actividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem (p. 72).

Zabala (1998, p. 18 cit. em Mantovani, 2015, p. 17) define sequência didáctica como sendo “um conjunto de actividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (...)”. Estas sequências são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois:

contribuem com a consolidação de conhecimentos que estão em fase de construção e permite que progressivamente novas aquisições sejam possíveis, pois a organização dessas actividades prevê uma progressão modular, a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre um determinado assunto (Brasil, 2012, p. 20 cit. em Mantovani, 2015, p. 17).

Concordando com Brasil, Giordan e de Vecchi (s/d, cit. em Muller, 2005, p. 15) referem que:

Um aluno não é de forma alguma um saco vazio que se pode encher com conhecimentos e, ainda menos, um objecto de cerca que conserva em memoria as formas que nele se modelaram. Um aluno é um organismo actor que constrói uma estrutura conceptual onde se inserem e organizam os conhecimentos de que se apropria e as operações mentais que domina. Faz a construção do conhecimento ao longo da sua história social e em contacto com o ensino e sobretudo, através das informações mediatizadas e experiências da vida quotidiana.

Haydt (2011, p. 74) defende que ao planificar uma aula o professor deve prever os objetivos imediatos a serem alcançados (conhecimentos, habilidades, atitudes); especificar os itens e subitens do conteúdo que serão trabalhados durante a aula; definir os procedimentos de ensino e organizar as actividades de aprendizagem de seus alunos (individuais e em grupo); indicar os recursos (cartazes, mapas, jornais, livros, objetos variados) que vão ser usados durante a aula para despertar o interesse, facilitar a compreensão e estimular a participação dos alunos; e estabelecer como será feita a avaliação das actividades.

Segundo Libâneo (1990), o plano de aula “é o detalhamento do plano de ensino” (p. 241) e Nhangumbe (2017) diz que o plano de aula “é o produto do momento de preparação das aulas pelo professor” (p. 66).

A preparação de aula deve seguir a seguinte sequência articulada de fases: “preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação, exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação; avaliação” (Libâneo, 1990, p. 241).

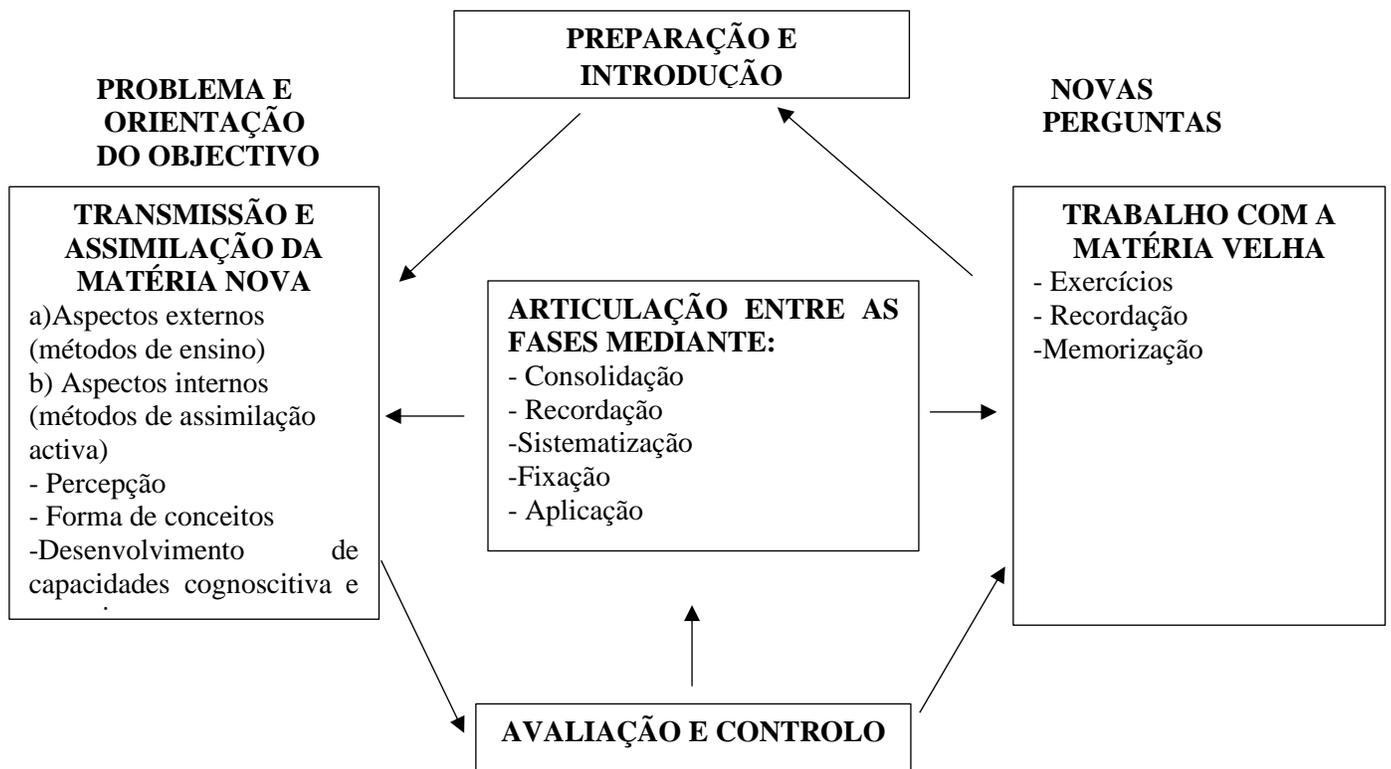


Figura 6: Sequência de uma aula
 Fonte: Libâneo (1990, p.180)

Importa referir que quando o professor estiver a elaborar o seu plano de aula deve em primeiro lugar, definir claramente os objectivos dessa aula porque conforme Masetto (2003, p. 176, cit. em Marinalva Ribeiro, Mussi & Farias, s/d, pp. 13-14), a planificação de uma aula “consiste numa organização de acções daquilo que vai ser realizado, com base nos objectivos traçados e não unicamente apenas dos conteúdos a serem transmitidos” e apreendidos porque “ao apreender-se um conteúdo, apreende-se também determinadas formas de pensar e de elaborar esse conteúdo, motivo pelo qual cada área exige formas de ensinar e de aprender específicas, que explicitem as respectivas lógicas” (Anastasiou, 2002, p. 72). Para tal, é fundamental a:

competência docente na definição de acções a serem efectivadas pelos alunos sob sua supervisão, visando os objectivos pretendidos, ou seja, estabelecer-se um processo de apreensão e construção do conhecimento. (...) e uma relação contatual na qual ambos, professor e aluno, tenham responsabilidades na conquista do conhecimento, como forma auxiliar da efectivação de processos de parceria e de colaboração (Anastasiou, 2002, p. 72).

Libâneo (1990) sugere que a “preparação de aulas deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as acções do professor como também, para possibilitar constantes

revisões e aprimoramento do ano para ano (...)” (p. 241) e “se os professores fizerem bons planos escritos estarão em melhores condições para dar boas aulas” (Joana Xavier, 2012, p. 34). E para o efeito:

o professor deve reler os objectivos gerais da matéria e a sequência de conteúdos do plano de ensino. Não pode esquecer que cada tópico novo é uma continuidade do anterior; é necessário, assim, considerar o nível de preparação inicial dos alunos para a matéria nova. Deve, também, tomar o tópico da unidade a ser desenvolvido e desdobrá-lo numa sequência lógica, na forma de conceitos, problemas, ideias. Trata-se de organizar um conjunto de noções básicas em torno de uma ideia central, formando um todo significativo que possibilite ao aluno uma percepção clara e coordenada do assunto em questão. Ao mesmo em que são listados as noções, conceitos, ideias e problemas, é feita previsão de tempo necessário (Libâneo, 1990, p. 241).

É imprescindível a ligação entre o tópico novo e o anterior para a motivação inicial do estudante. E esta motivação:

inclui perguntas para averiguar se os conhecimentos anteriores estão efectivamente disponíveis e prontos para o conhecimento novo. Aqui o empenho do professor está em estimular o raciocínio dos alunos, instigá-los a emitir opiniões próprias sobre o que aprenderam, fazê-los ligar os conteúdos a coisas ou eventos do quotidiano. (...), a preparação dos alunos é uma actividade de sondagem das condições escolares prévias dos alunos para enfrentarem o assunto novo (Libâneo, 1990, p. 182)

Assim sendo, “o conhecimento novo se apoia numa estrutura cognitiva já existente, ou o professor provê a estrutura de que o aluno ainda não dispõe. O grau de envolvimento na aprendizagem depende tanto da prontidão e disposição do aluno, quanto do professor e do contexto da sala de aula” (Luckesi, 1994, p. 72). Em virtude disso, Haydt (2011) recomenda que ao se seleccionar um conteúdo:

o professor deve procurar relacionar, sempre que possível, os novos conhecimentos, a serem adquiridos pelos alunos, com suas experiências e conhecimentos anteriores, fazendo uma ponte para ligar o já conhecido ao novo e ao desconhecido. É esta ligação do conhecido e vivenciado ao desconhecido e novo que torna o conteúdo significativo e interessante (p. 95).

À semelhança da Haydt, Zabala (1998) afirma que:

O conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como é, é o ponto de partida que deve nos permitir, em relação aos objectivos e conteúdos de aprendizagem previstos, estabelecer o tipo de actividades e tarefas que têm que favorecer a aprendizagem de cada menino e menina. Assim, pois, nos proporciona referências para definir uma proposta hipotética de intervenção, a organização de uma série de actividades de aprendizagem que, dada nossa experiência e nosso conhecimento pessoais, supomos que possibilitará o progresso dos alunos (p. 199).

Para que os objectivos da aula sejam alcançados é necessário que no plano de aula se preveja estímulos adequados aos estudantes, a fim de motivá-los, e criar uma atmosfera de comunicação entre professor e estudantes que favoreça a aprendizagem (Piletti, 2004). Neste sentido, ao elaborar o plano de aula, o professor deve “conhecer a sua personalidade enquanto professor, conhecer seus alunos (características psicossociais e cognitivas), conhecer a epistemologia e a metodologia mais adequada às características das disciplinas, conhecer o contexto social de seus alunos” (Moretto, 2007, p. 101, cit. em Castro, Tucunduva & Arns, 2008, p.58); ou seja, ao “elaborar o seu plano de aula, o professor deve levar em conta as características dos alunos e partir dos conhecimentos que eles já possuem. Por isso, é importante que o professor faça uma sondagem do que os alunos já sabem sobre os conhecimentos a serem desenvolvidos” (Haydt, 2011, p. 75).

Quanto a estrutura do plano de aula, Takahashi e Maria Fernandes (2004, p. 115) dizem que este instrumento é constituído por seguintes elementos: (a) estrutura didáctica; (b) temática; (c) objectivo; (d) conteúdo programático; (e) estratégias e recursos didáctico; (f) duração; (g) referências.

- a) Estrutura didáctica: compreende organizar e desenhar a estrutura básica do plano de aula a ser desenvolvido. Consiste em orientar para acção, sendo que o plano é uma estrutura de decisões quanto aos fins e meios, apresentando os objectivos e a metodologia.
- b) Temática: o tema da aula deve estar inserido no conteúdo programático e vinculado ao objectivo geral do mesmo. Deve reflectir a realidade, podendo apresentar-se de forma abrangente ou específica.
- c) Objectivo: consiste na organização de conteúdos orientando procedimentos que circunscrevem e antecipam possíveis resultados. Apresenta também a função de facilitar a avaliação diagnóstica do trabalho do professor e dos alunos.
- d) Conteúdo programático: deve estar subdividido em apresentação, introdução, desenvolvimento do tema, síntese e avaliação.
 - Apresentação: significa o mapeamento preliminar do conteúdo selecionado que deve ser apresentado numa sequência determinada, porém flexível, de modo sistemático; assegurando a efectivação do conteúdo, do tempo e das actividades. Também, refere-se à preparação dos alunos, provendo

condições favoráveis para o desenvolvimento do estudo; introduzindo o assunto e a colocação didáctica dos objectivos.

- Introdução: deve oferecer suporte conceitual para a compreensão do tema que será desenvolvido durante a aula, relacionando os principais assuntos, conceitos básicos, factos e exemplos, terminologia, bem como técnicas específicas, propiciando ao aluno uma orientação sobre o que será desenvolvido durante a aula (...).
 - Desenvolvimento do tema: significa discorrer sobre o conteúdo específico com abordagem teórica/prática que possibilita a conscientização e a construção do conhecimento, bem como oferecer ao aluno a condição de integrar o conteúdo com a realidade (...).
 - Síntese: ressalta os pontos mais importantes que foram trabalhados em aula, fixando os principais conceitos e conteúdos apresentados de forma diversas. Pode ainda, incluir reflexões, indagações, discussões, leituras, exercícios, vivências e novas orientações de cunho didáctico.
 - Avaliação: permite a reflexão dos alunos, com direito a dirimir dúvidas e criar espaços para novas discussões e elaboração de outros trabalhos. É uma forma de estudo e revalidação dos conhecimentos adquiridos.
- e) Estratégias e recursos didácticos: refere-se aos métodos e técnicas que devem ser utilizados conforme os objectivos, os conteúdos e os recursos disponíveis para o desenvolvimento da aula, sempre visando o crescimento científico e humano e do professor.
- f) Duração: compreende o tempo disponível para o desenvolvimento de cada um dos itens do conteúdo programático, dentro das possibilidades e condições apresentadas. A duração da aula deve levar em conta a oportunidade de escolhas oferecidas, respeitando-se a singularidade do grupo.
- g) Referências: refere-se à indicação do material utilizado para sustentar o conteúdo desenvolvido em aula e ajudar a atingir os objectivos propostos. Tem o intuito de fornecer um conjunto de informações actualizadas, pertinentes e coerentes com a realidade, que visa complementar o aprendizado.

O plano de aula é muito fundamental na melhoria do processo de ensino-aprendizagem porque através deste instrumento, os professores:

poderão obter maior confiança e domínio da situação a ser desenvolvida, pois o seu saber fazer estará embasado na teoria e prática. Esse recurso possibilita ao aluno construir seu caminho com sensibilidade percebendo novos valores, o que o ajudará a adquirir maior autonomia e competência, mediante um novo olhar, um novo sentir, um novo pensar e uma nova forma de fazer, que incorporam desejos, aspirações, sentimentos, conflitos e comportamentos (Takahashi & Maria Fernandes, 2004, p. 116).

Em resumo, o plano de aula não é um instrumento exclusivo do professor e deve contemplar na sua estrutura elementos que possibilitem o desenvolvimento de uma aula.

2.4. Plano de avaliação: objectivo, critérios e bases de elaboração

No seu dia-a-dia, o professor tem usado o plano de avaliação. Mas este instrumento:

não visa, por conseguinte, seleccionar ou classificar alunos, mas obter informações sobre o seu progresso ao longo do programa face aos objectivos propostos; essa informação sobre a aprendizagem conseguida constituirá, em fase posterior, um dos índices mais significativos - entre outros igualmente necessários- para avaliar da eficiência e qualidade do currículo e programas bem como dos seus efeitos principais e secundários (Ribeiro, 1993, p. 170).

Mas sim:

visará, fundamentalmente, fornecer informações sobre o ponto em que o aluno se encontra relativamente aos objectivos estabelecidos num programa ou unidade de ensino, servindo de orientação para o aluno (enquanto à sua aprendizagem) e para o professor (quanto ao seu ensino)” (Ribeiro, pp. 170-171).

Existem vários critérios para elaboração de um plano de avaliação, que são (Ribeiro, 1993, p. 171): (a) deve ser coerente com os princípios orientadores do currículo, os objectivos, os conteúdos e os tipos de actividades de ensino-aprendizagem propostos, de modo a evitar contradições entre o que ou como se vai avaliar e o que ou como se propõe aprender e ensinar; (b) suficientemente abrangente dos diversos domínios e níveis de objectivos de ensino propostos e desde que seja possível determinar formas e processos de os avaliar (a definição de propriedades e a selecção representativa do universo a avaliar constituem decisões importantes); (c) dotado de suficiente poder de discriminação entre graus de proficiência ou domínio dos objectivos considerados, atendendo designadamente a tipos e níveis diferentes de aprendizagem; (d) dotado de validade científico-técnica, isto é, capaz de descrever ou medir o que se pretende descrever ou medir, para o que muito contribui a consistência do sistema de avaliação com os objectivos e

conteúdos curriculares; (e) capaz de assegurar uma avaliação contínua do progresso dos alunos na consecução dos objectivos de aprendizagem, detectando sucessivamente pontos fortes e fracos ou dificuldades e permitindo, assim, uma orientação permanente do ensino e da aprendizagem.

Quadro 1: Proposta de um plano de avaliação

Ordem	Conteúdo	Questões	Objectivos	Observação
01	A	1.		
02	B	1.		
03	C	2.		
04	D	3.		
05	E	4.		
06	F	5.		

A elaboração de um plano de avaliação repousa sobre as seguintes bases indispensáveis: (a) definição clara e precisa dos objectivos visados pelo currículo, que se podem resumir numa matriz de conteúdos e comportamentos, constituindo, por assim dizer, o perfil de conhecimentos e aptidões a demonstrar pelo aluno; (b) estabelecimento de prioridades quanto a objectivos sobre que deve incidir a avaliação, tendo em atenção os tipos e níveis de aprendizagem e; (c) definição dos critérios de avaliação a aplicar e dos indicadores comportamentais de proficiência para cada objectivo (Ribeiro, 1993, p. 171).

Assim, para o sucesso de um plano de avaliação, o professor deve ter em conta aos objectivos previstos no plano de aula, aos conteúdos, as actividades propostas na sala de aula e aos critérios de avaliação de modo a que as questões constantes neste instrumento não constituíam surpresa para o estudante e, conseqüentemente, contribua no baixo no rendimento académico do estudante. Por outra, o professor deve avaliar o que ensina.

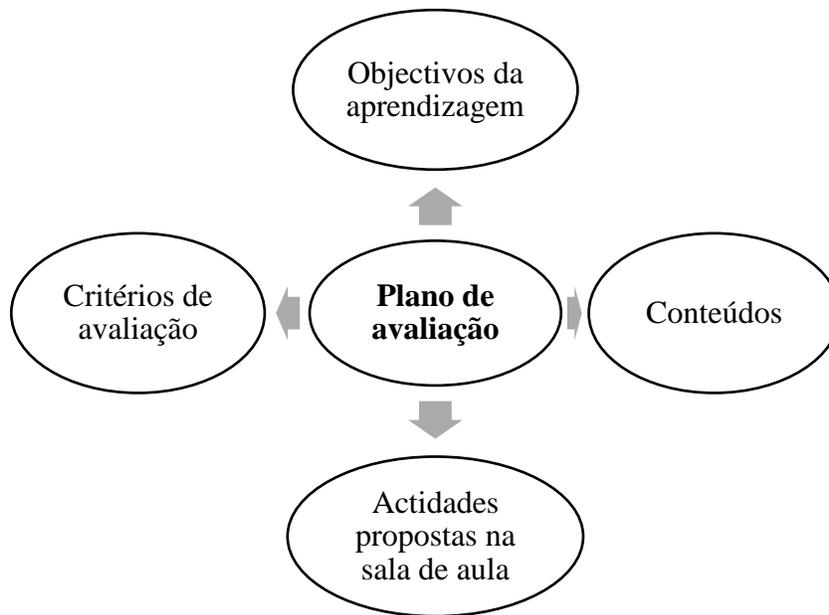


Figura 7: Relação entre objectivos da aprendizagem, conteúdos, actividades propostas na sala de aula e critérios de avaliação.

CAPÍTULO III: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

3.1. Avaliação: um pouco de história

Segundo Luckesi (2008), a palavra avaliar vem do latim *a-valere* que significa “dar valor a...”. O termo avaliação apareceu em 1930 com um educador norte americano chamado o Ralph Tyler. O objectivo deste norte americano era tornar o ensino eficiente (Sakamoto & Verástegui, 2010). De acordo com Tyler (1981, p. 66, cit. em Sakamoto & Verástegui, 2010), “a prática avaliativa continuou a basear-se em provas e exames, pese embora vários educadores defendam que a avaliação poderia ou deveria subsidiar um modo eficiente de fazer ensino”.

A partir da primeira década do século XX, verificou-se um rápido envelhecimento do currículo e programas devido ao processo acelerado da transformação tecno-científica. Esta transformação iniciou nos tempos modernos (Vianna, 2000). O rápido envelhecimento de currículo e programas foi incompatível com a vida moderna, influenciando negativamente nas práticas de ensino e nos materiais pedagógicos, tornando-os inúteis para o ensino de qualidade e uma orientação pedagógica eficiente (Vianna, 2000).

Deste modo, a avaliação surge segundo Vianna (2000), para transformar numa forma crítica, a escola, os seus currículos e os seus programas. Daí que Fernandes (2008) considera a avaliação como sendo a peça central da modernidade escolar. E como consequência desta modernidade, na primeira metade do século XX, a tradição de exame de conhecimento deixou de ser a preocupação da avaliação. Assim, a avaliação passou a procurar diagnosticar a inteligência e as aptidões através da aplicação de testes e métodos psicotécnicos, de diagnóstico e de avaliação, que a nova ciência dos exames (a docimologia) sistematiza e difunde em todo o mundo (Fernandes, 2008). Esta prática avaliativa tradicional (classificatória) dificilmente é superada porque os educadores de todos os graus de ensino acreditam que a acção classificatória é o garante de um ensino de qualidade, que resguarda um saber competente dos alunos (Hoffmann, 1993).

Podemos, assim, assumir que antigamente praticava-se bastante a pedagogia de exame. Segundo Luckesi (1999), este tipo de pedagogia traz consequências de ordem pedagógico, psicológico e sociológico. Pedagogicamente, o exame não auxilia a aprendizagem dos alunos, pois secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como actividades significativas em si

mesmas. Psicologicamente, o exame permite desenvolver personalidades submissas. Já âmbito sociológico, o exame possui um carácter selectivo; promovendo as desigualdades sociais.

Para Perrenoud (1999), a avaliação foi “nascida com colégios, por volta do século XVII, e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória” (p. 9).

Conforme Hadji (1994), historicamente, o desenvolvimento da avaliação está ligado ao da medida. Assim sendo, Guy Berger divide o desenvolvimento da avaliação em três fases, nomeadamente a fase de “*testing*”, de “*measurement period*” e finalmente a fase de avaliação.

A fase de “*testing*” (séc. XX) foi caracterizado pelo controlo de resultados e dos desempenhos com ajuda de provas objectivas e estandardizadas: os testes. A fase de “*measurement period*” surgiu durante a guerra com objectivo de formar, em massa, soldados ou trabalhadores para as indústrias de ponta e de criar os instrumentos que permitissem apreciar e controlar a sua eficácia. Já a fase de avaliação é a de interesse pelos objectivos e pelos efeitos das políticas educativas, com a ambição de apreciar a coerência dos sistemas educativos e de medir-lhes o rendimento (Hadji, 1994). É neste contexto que a avaliação “adquire um carácter regular e sistemático, orgânico, que a distingue das suas formas modernas” (Fernandes, 2008, p. 11). Este autor defende que a mudança de avaliação se deve a três razões, nomeadamente: (a) desenvolvimento das teorias da aprendizagem; (b) desenvolvimento das teorias do currículo e; (c) democratização dos sistemas educativos. Mas, os maiores responsáveis pelo desenvolvimento da avaliação são os grandes financiadores nacionais e internacionais (Vianna, 1997).

Neste sentido, a avaliação deve ser vista como um instrumento que permite alcançar os objectivos traçados e, conseqüentemente, melhorar o processo de ensino- aprendizagem através do seu alinhamento com os objectivos, conteúdos e metodologias. Para que isso aconteça é necessário que a avaliação seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tomando em consideração, seus aspectos essenciais e, como objectivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando (Luckesi, 2010). Ainda este autor (1999) esclarece que “essa tomada de decisão se refere à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou

insatisfatória. Se não se tomar uma decisão sobre isso, o ato de avaliar não completou seu ciclo construtivo” (p. 71).

3.2. Avaliação: concepção, objecto e etapas

Antes de discutirmos o conceito de avaliação, é importante discutirmos primeiro o conceito avaliar. O termo avaliar é concebido por autores de forma diferente. Para Roldão (2003), avaliar é “um conjunto organizado de processos que visam: (a) o acompanhamento regular de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo (b) a verificação da sua consecução” (p. 41). Todavia, a mesma autora pontua que para se avaliar é importante que se adoptem mecanismos de acompanhamento deste processo de modo a ir entendendo, acertando e reorientando no sentido desejado. Na mesma perspectiva, Ketele et al. (1988) enfatiza que avaliar é: (a) “fazer juízo de valor sobre o resultado de uma medida e, (b) atribuir um significado a um resultado, relativamente a um quadro de referências, um critério, uma escala de valores” (p. 124). Assim sendo, o termo avaliar é um processo que envolve a descrição qualitativa e quantitativa do desempenho do estudante, tal como defende Sant’Anna et al. (1986). Segundo Luckesi (2008):

o acto de avaliar implica colecta, análise e síntese dos dados que configuram o objecto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação do objecto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objecto (p. 93).

Assim sendo:

no processo de ensino-aprendizagem escolar, o ensino e a avaliação se interdependem. Não teria sentido avaliar o que não foi objecto de ensino, como não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se reflectissem nas próximas actuações de ensino. Assim, um alimenta o outro – tudo, é claro, em função de se conseguir realizar o objectivo maior que é o desenvolver competências nos campos que elegemos (Antunes, 2003, p. 155, cit. em Portal, 2008, p. 72).

Entretanto, os investigadores não são unânimes quanto ao objecto de avaliação. Por exemplo, Nhapulo (2012) diz que “avaliamos conteúdos curriculares constantes nos programas de ensino e os demais leccionados pelo professor ou pré-requeridos, os conteúdos comportamentais-sugeridos pelo professor ou pressupostos pela comunidade- no caso do nosso país os conteúdos do currículo local” (p. 29). Já a Nova (1997) pontua que a “avaliação da aprendizagem dos alunos, deve incidir sobre a consecução dos objectivos gerais curriculares do respectivo grau de ensino e dos objectivos específicos de cada disciplina ou área disciplinar” (p. 17).

A posição da Nova é partilhada por Gérard e Xavier Roegiers (1998) ao afirmarem que “a avaliação das aquisições deve ser feita em estreita interacção com os objectivos da sequência de aprendizagem” (p. 220); ou seja:

avaliação educacional (seja a avaliação pedagógica das aprendizagens dos alunos, a avaliação profissional dos professores, a avaliação institucional ou, mesmo, a avaliação das políticas educacionais) deve visar, sobretudo, os objectivos de desenvolvimento pessoal e coletivo, ou seja, deve estar prioritariamente ao serviço de projetos de natureza mais emancipatória do que regulatória (Afonso, 2003, cit. em Angst, 2017, p. 21).

Desta forma, a avaliação deve começar depois de serem definidos os objectivos (Gérard & Roegiers, 1998). Contudo, as posições do Nhapulo e Nova são discordadas por Luckesi (2005, p. 56, cit. em & Janete Ribeiro, 2017) ao referir que:

O foco de toda a avaliação jamais deve ser centrado no conteúdo trabalhado, mas na capacidade de contextualização revelada pelo educando em aplicar conceito, ou seja, através da participação efectiva nas aulas (actividades orais e escritas), a interacção professor-aluno e também por meio de dinâmicas em grupo.

Mas a possibilidade de interacção entre professor-estudante pode reduzir devido ao elevado rácio professor-estudante. Porém, para se fazer face a esta problemática, Ferreira (2002, p. 34, cit. em Portal, 2008, p. 68) afirma que:

As pesquisas sobre a correcção com os pares têm mostrado que as interacções ocorridas nesse processo não apenas facilitam a aprendizagem, mas também possibilitam ao aluno desempenhar diferentes papéis sociais, tais como: receber e dar conselhos, fazer perguntas e responder a elas, agir tanto como quem aprende quanto como quem ensina. A correcção com os pares reduz a dependência que os alunos têm do professor, encoraja-os a ter outro leitor que não o professor e os ajuda a escrever textos tendo um leitor em vista.

Por seu turno, Nova (1997) diz que a “avaliação da aprendizagem dos alunos, deve incidir sobre a consecução dos objectivos gerais curriculares do respectivo grau de ensino e dos objectivos específicos de cada disciplina ou área disciplinar” (p. 17). Por isso:

é errado quando ao nível escolar pensarmos em avaliação, reduzindo-a apenas à “avaliação dos alunos”. É importante saber que quando avaliamos a aprendizagem dos alunos, avaliamos a nossa competência e a dos colegas, a estrutura escolar, os órgãos de gestão, os programas (Nhapulo, 2012, p. 22).

Concluindo, podemos afirmar que os objectos a avaliar são objectivos e conteúdos, não obstante, Guba e Lincon (cit. em Fernandes, 2008) clarificarem que as avaliações que incidem exclusivamente sobre os conteúdos e objectivos apresentam as seguintes limitações: (a) os professores são tidos como os únicos juizes nos processos de avaliação interna, ou da administração

educativa, nos processos de avaliação externa. Todo o fraco rendimento escolar é atribuído apenas aos alunos; (b) há dificuldades em as avaliações acomodarem a pluralidade de valores e de culturas existentes nas sociedades actuais. (c) há uma excessiva dependência do método científico (paradigma positivista de investigação).

Para que o acto de avaliar cumpra com os seus objectivos, Luckesi (2008) recomenda a combinação de três variáveis: (a) juízo de qualidade: o juízo deve expressar a qualidade do objecto que está sendo ajuizado; (b) o juízo de qualidade deve estar fundado sobre dados relevantes da realidade: o juízo de qualidade, para não ser arbitrário, deve incidir sobre dados relevantes da realidade, tomando em consideração o objectivo que se tem como objecto a ser avaliado ; e (c) tomada de decisão: se refere à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifeste satisfatória ou insatisfatória. Entretanto, se a última variável não for tomada em consideração, o acto de avaliar não completará o seu ciclo constitutivo, alerta Luckesi (2008).

À semelhança do termo avaliar, a avaliação também possui vários significados. Na visão de Stufflebean e Shinkfiel (1987, p.183, cit. em Rosales, 1990, p. 37), a avaliação “é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva a cerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objecto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões para solucionar os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados.” Para Peralta (2002), a avaliação “é a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões” (p.27). Por seu turno, Ferreira (2007) afirma que a avaliação “consiste sempre no processo de produção de um juízo de valor, o que pressupõe uma tomada de decisões sobre os procedimentos técnicos formais ou informais” (p. 17).

Sant’Anna (1995) define a avaliação como sendo “um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático” (pp. 31-32). A avaliação pode ser definida ainda como sendo:

um processo contínuo de pesquisa que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objectivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planeamento do trabalho do professor e da escola como um todo (Piletti, 2004, p. 190).

Comentando sobre o mesmo conceito, Luckesi (2008) explicita que avaliação é “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (p. 69). Ainda este autor refere que avaliação é “um acto amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um acto acolhedor, interactivo, inclusivo” (p. 172). Assim, podemos assumir que a avaliação “tem por base acolher uma situação, para, então, (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário” (Luckesi, 2008, 172). Para tal, a avaliação deve ser considerada como:

uma tarefa didáctica necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos estudantes que são comparados com objetos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias (Saviani, 1967, p. 195, cit. em Félix & Martins, 2017, pp. 508-509).

Neste sentido, a avaliação da aprendizagem desempenha a função reguladora que na opinião do Nova (2012) e Instituto de Inovação Educacional-IIE (1992), está relacionada com: (a) a selecção dos métodos e recursos mais adequados; (b) as adaptações curriculares necessárias; (c) a resposta às necessidades educativas especiais; (d) a orientação da relação dos professores com os outros intervenientes no processo educativo; (e) a formulação ou reformulação pelos alunos das decisões acerca do seu próprio processo educativo; (f) a introdução das alterações necessárias à melhoria da qualidade do sistema educativo.

Alves (2001, p. 130, cit. em Ferreira, 2007, p. 29) acrescenta afirmando esta função é proporcionada em dois níveis que são: (a) uma regulação do dispositivo pedagógico: o professor, informado dos efeitos do seu trabalho pedagógico, modifica a acção ajustando as suas intervenções; (b) uma regulação da actividade do aprendente que lhe permite tomar consciência das dificuldades com que se depara no seu percurso de formação a fim de reconhecer e de corrigir os erros.

Em síntese, a avaliação é um instrumento que visa obter informações necessárias para a tomada de decisões, independentemente dos resultados da aprendizagem obtidos pelos estudantes, isto é, ela deve ser usada com finalidade de desenvolver a aprendizagem do estudante, apesar de Luckesi (2011) considerar que “(...) praticarmos predominantemente exames escolares, em vez de avaliação; todavia, de forma inadequada, usamos o termo “avaliação” para denominar essa prática” (p. 180).

Mediante o exposto, é de capital importância explicitarmos de acordo com Luckesi (2011), as diferenças que existem entre actos de examinar e avaliar, tal como consta no quadro 2.

Quadro 2: Diferenças entre actos de examinar e avaliar

CATEGORIAS	EXAMINAR	AVALIAR
1. Temporalidade	Voltado ao passado	Voltado ao presente
2. Solução de problemas	Voltado para problema	Voltado para solução
3. Expectativa dos resultados	Centrado no produto final	Centrado no processo e no produto
4. Abrangência das variáveis consideradas	Simplifica a realidade	Tem presente a complexidade da realidade
5. Abrangência do tempo em que o educando pode manifestar o seu desempenho	Pontuais	Não pontual
6. Função	Classificatória	Diagnóstica
7. Consequência da função	Selectiva	Inclusiva
8. Dimensão política do exame e da avaliação	Antidemocrática	Democrática
9. Acto pedagógico	Autoritária	Dialógica

Fonte: Elaborado a partir dos estudos do Luckesi (2011).

Para Luckesi (1999), a avaliação classificatória é antidemocrática uma vez que “não encaminha uma tomada de decisão para avanço, para crescimento” (p. 77) porque de acordo com o mesmo autor, ela torna-se em um instrumento estático e frenador do processo de crescimento. Para contrariar essa antidemocraticidade da avaliação classificatória, Luckesi (1999) sugere o seguinte:

em primeiro lugar, há que partir para a perspectiva de uma avaliação diagnóstica. Com isso, queremos dizer que a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se for importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários (p. 81).

Quanto as etapas da avaliação, Turra et al. (1986) afirmam que a avaliação obedece quatro etapas, a saber: (a) determinar o que vai ser avaliado: refere-se à formulação de objectivos em termos observáveis bem como distinguir as dimensões realmente mensuráveis do atributo; (b) estabelecer os critérios e as condições para avaliação: estabelecem-se os critérios e condições para avaliação depois de serem formulado o objectivo e definido o atributo a ser mensurado; (c) seleccionar os procedimentos e instrumentos de avaliação: deve-se seleccionar meios e técnicas que permitirão o alcance de objectivos determinados; (d) quantificar o atributo em unidades de grau ou quantidade: consiste na aferição de resultados.

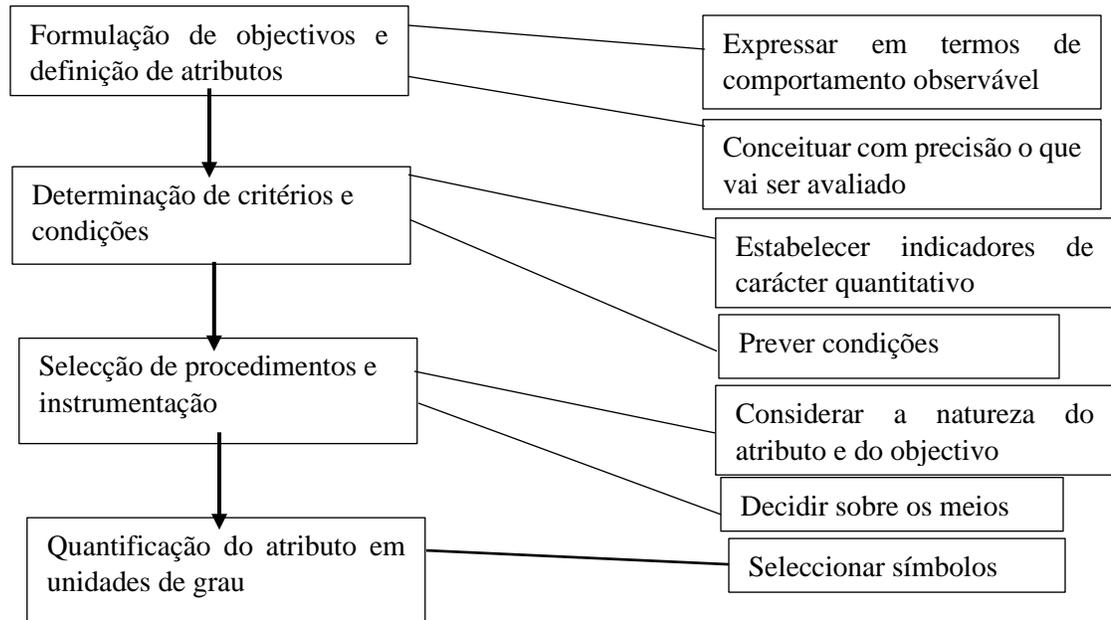


Figura 8: Etapas da avaliação

Fonte: Thorndike e Hagen (1973, p. 27, cit. em Turra et al., 1986, p.193)

3.3. Gerações da avaliação

Ao longo de muitos anos, a avaliação conheceu a evolução do seu significado e, por conseguinte, surgiram gerações de avaliações. Guba e Lincoln (cit. em Fernandes, 2008) destacam quatro gerações de avaliação, nomeadamente: (a) a avaliação como medida; (b) a avaliação como descrição; (c) a avaliação como juízo de valor e a avaliação como negociação e construção.

Na primeira geração, a avaliação é associada à medida, isto é, os avaliadores socorriam-se de instrumento como testes para medir o rendimento escolar dos alunos, ou seja, a avaliação era eminentemente uma questão técnica. A avaliação se reduz a pouco mais do que à administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados. Neste sentido, eram consideradas como funções da avaliação, classificar, seleccionar e certificar; os conhecimentos são o único objecto de avaliação; os alunos não participam no processo de avaliação; a avaliação é, em geral, descontextualizada; se privilegia a quantificação de resultados em busca da objectividade, procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador); a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos.

Na segunda geração, os conhecimentos dos alunos eram considerados como os únicos objectos de avaliação, pois considerava-se que era uma limitação o professor avaliar o aluno tomando apenas como base, os seus resultados. A essência desta geração de avaliação era de acordo com os objectivos educacionais previamente definidos, descrever padrões de pontos fortes e de pontos fracos, ou seja, a avaliação passou a não se limitar apenas em medir, mas também passou a descrever o nível de alcance dos objectivos definidos.

Já na terceira geração, os professores para além de manter as funções técnicas e descritivas, eles também passaram a desempenhar as funções de juízes. Daí surgiram as seguintes ideias: a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes; os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objecto de avaliação.

Entretanto, as três gerações de avaliação apresentam as seguintes limitações: (a) os professores são tidos como os únicos juízes nos processos de avaliação interna, ou da administração educativa, nos processos de avaliação externa. Todo o fraco rendimento escolar é atribuído apenas aos alunos; (b) há dificuldades em as avaliações acomodarem a pluralidade de valores e de culturas existentes nas sociedades actuais. (c) há uma excessiva dependência do método científico (paradigma positivista de investigação).

Finalmente, a avaliação como negociação e construção (quarta geração) é um processo de negociação e interacção com aqueles que estão envolvidos na avaliação. E este processo tem como base o construtivismo. Portanto, a avaliação de referência construtivista tem como base os princípios, ideias e concepções seguintes: os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação; a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem; a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens; o feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem; a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala; a avaliação é uma construção

social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula; e a avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos.

Para Santos (2008, p. 16) , no âmbito da negociação avaliativa : (a) ensinar significa facilitar, gerir e orientar; (b) a reflexão antecede a aprendizagem e passa pela atribuição de sentidos, e personalização; (c) as experiências de aprendizagem organizam-se do complexo para o complexo; (d) o professor é interveniente e proponente; (e) o aluno é interveniente e proponente; (f) a negociação avaliativa procura a compreensão; a negociação avaliativa é essencialmente interactiva.

Assim, podemos perceber que a avaliação de quarta geração é a que os professores deveriam praticar, pois, ela é participativa e, por conseguinte, promove comunicação entre professor e estudante. E:

através da comunicação estabelecida entre professor, por meio do diálogo produzido na interacção, é possível aceder a informações que permitem situar o aluno no seu processo de aprendizagem: o diálogo permite aprofundar as áreas que constituem problema e acaba por compensar, pois há menos necessidade de recorrer a outras fontes de informação (Cardinet, 1993, p. 118, cit. em Ferreira, 2007, p. 81).

Ainda sobre a importância da interacção entre professor e aluno, Ferreira (2007) diz que:

É através da interacção entre aluno e professor que se torna possível conhecer os raciocínios, as estratégias utilizadas no processo de aprendizagem, as suas dificuldades, os seus problemas e as suas causas, aquilo que o aluno conseguiu aprender, o que não estudou, o que não percebeu, ou seja, compreender o processo de aprendizagem do aluno, levando a consciencializar-se desse processo (p. 82).

Na quarta geração de avaliação, a responsabilidade na melhoria do processo de ensino-aprendizagem é do professor e estudante. A avaliação desta geração privilegia a avaliação qualitativa, deixando assim de ser considerada como um instrumento punitivo. Por isso, Souza (1993, cit. em Kraemer, 2005, p. 140) refere que:

a avaliação, de acordo com a quarta geração, é fornecer, sobre o processo pedagógico, informação que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redireccionamentos que fizerem necessários em face do projecto educativo, definido colectivamente, e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. Converte-se, então, em um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural, que se concretiza por meio de relações partilhadas e cooperativas.

Em relação a este mesmo assunto, Masseto (2003, p. 51, cit. em Laita, 2014, p. 90) enfatiza que a avaliação:

deve ser vista como uma contínua informação ao aluno e ao professor sobre o desempenho do primeiro, de modo a saber se ele está aprendendo ou não, o que deverá ser feito caso esteja com dificuldades e como superá-las. Fazer da avaliação um processo sem tensão, voltado mais para identificar o que o aluno aprendeu e motivá-lo a aprender o que ainda não foi capaz, é um meio de solidificar a participação.

Deste modo, a avaliação deixa ser vista como um instrumento eminentemente selectivo, mas sim como um processo que visa formar e socializar os alunos. Neste sentido, a avaliação passa a desempenhar as funções formativa e social (Laita, 2015). Portanto, a primeira, a segunda e a terceira gerações de avaliação traduzem uma concepção tradicional sobre a avaliação. Já a quarta geração de avaliação traduz uma concepção construtivista.

3.4. Funções da avaliação

Segundo Ferreira (2007), as funções da avaliação das aprendizagens determinam os momentos de avaliação que se traduzem em antes, durante e depois do processo de aprendizagem. Elas permitem aos professores recolher diferentes tipos de informações (o que avaliar?), distintos procedimentos de avaliação (como avaliar?) e a tomada de decisões diferentes (para quê avaliar?).

Para Turra et al. (1986), as funções da avaliação se dividem em duas, a saber: (a) funções gerais da avaliação: consistem em fornecer as bases para a planificação; possibilitar a selecção e a classificação de pessoal (professores, estudantes, especialistas, etc.); ajustar políticas e práticas curriculares; (b) funções específicas da avaliação: consistem em facilitar o diagnóstico (diagnóstico); melhorar a aprendizagem e o ensino (controle); estabelecer situações individuais de aprendizagem e; promover, agrupar alunos (classificação).

E também podem ser divididas em: (a) função diagnóstica: tem o propósito de estabelecer se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidades que são necessários para aprender algo novo (pré-requisitos); identificar, discriminar, compreender, caracterizar as causas determinante das dificuldades de aprendizagem, ou essas próprias dificuldades; (b) função formativa (controle) possibilita informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das actividades; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, para corrigí-las; (c) função de

classificação (sumativa) visa identificar o aluno o nível de aproveitamento, ou rendimento alcançado, em comparação ao grupo de classe.

De acordo com Eugénia Correia (2002, p. 41), a avaliação possui: função social; função pedagógica e (função político-administrativa).

Na função social liga-se, por um lado, a necessidades sociais de certificação e selecção; e, por outro, a expectativas sociais de elevação do nível escolar. Simultaneamente de certificação e de orientação de percursos escolares em vista ao sucesso escolar para todos. Na função pedagógica liga-se à regulação das interacções comunicacionais de sala de aula e outros espaços formativos para melhoria do processo educativo e promoção do sucesso escolar, individual e colectivo. Funda-se na legitimação do erro como alicerce da aprendizagem; e dá importância à heterogeneidade do ensino nas salas de aula, em vista ao atendimento da diferença. Anula a competitividade selectiva entre alunos, favorecendo a competitividade de cada um consigo próprio. E na função político-administrativa: liga-se à prestação de conta, como modo de cada escola obter apoio público, ao revelar-se a conformidade dos resultados da acção educativa com as expectativas sociais face à escola; e à regulação do sistema educativo por parte dos órgãos centrais.

Relativamente ao mesmo assunto, Gérard e Xavier Roegiers (1998) acrescentam que a avaliação possui funções indirecta que são: reforço da confiança em si próprio; desenvolvimento da autonomia (por exemplo, quando se leva o aluno a verificar os progressos que já realizou) e; integração das aquisições, entre outras. A seguir apresentamos um quadro-resumo de funções de avaliação.

Quadro 3: Funções da avaliação

Funções da avaliação	Propósito	Objecto de medida	Época	Instrumentos
Diagnóstica	<ul style="list-style-type: none">-Determinar a presença ou ausência de habilidades e/ou pré-requisitos-Identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none">- Comportamento cognitivo e psicomotor.	<ul style="list-style-type: none">-No início de um semestre, ano lectivo ou curso.-Durante o ensino, quando o aluno evidencia incapacidade em seu desempenho escolar	<ul style="list-style-type: none">- Pré-teste,- Teste padronizado de rendimento,- Teste diagnóstico;-Ficha de observação-Instrumento elaborado pelo professor.
Formativa	<ul style="list-style-type: none">- Informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem durante o desenvolvimento das catividades escolares	<ul style="list-style-type: none">- Comportamento cognitivo, afectivo e psicomotor.	<ul style="list-style-type: none">- Durante o ensino	<ul style="list-style-type: none">- Instrumentos especificamente planificados de acordo com os objectivos propostos
Classificatória	<ul style="list-style-type: none">- Classificar os alunos ao fim de um semestre, ano ou curso, segundo níveis de aproveitamento	<ul style="list-style-type: none">-Geralmente Comportamento cognitivo, às vezes Comportamento psicomotor e ocasionalmente comportamento afectivo.	<ul style="list-style-type: none">- Ao final de um semestre, ano lectivo ou curso.	<ul style="list-style-type: none">- Exame, prova ou teste final

Fonte: Adaptado de Bloom (1971 cit. em Martins Sant'Anna, 1995).

3.5. Modalidades da avaliação

De acordo com Turra et al. (1986) e Sant'Anna (1995), as modalidades de avaliação foram estabelecidas a partir de funções que assumem. Com esta afirmação, podemos assumir que existem três modalidades de avaliação.

A avaliação diagnóstica (inicial) visa determinar presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Segundo Padilha (2001), esta modalidade “ênfatisa a mudança, a mutação, a dinâmica, o desejado e o processo” (p. 112).

A Avaliação formativa é realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das actividades escolares. Localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegura o alcance dos objectivos, contribuindo, conforme Hadji (1994), na melhoria da aprendizagem. Segundo este autor, esta função permite: (a) segurança: consolidar a confiança do estudante em si próprio; (b) assistência: marcar as etapas, dar pontos de apoio para progredir; feedback: dar, o mais rapidamente possível, uma informação útil sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas; (c) diálogo: alimentar um verdadeiro diálogo entre professor/estudante que esteja fundamentado em dados precisos.

No entanto, Black e Wiliam (2009, p. 9, cit. em Punhagui & Souza, 2011, pp. 214-215) esclarecem que:

A prática em sala de aula é formativa quando evidências sobre as conquistas do aluno são obtidas, interpretadas e utilizadas pelos professores, alunos ou seus colegas para tomar decisões dos próximos passos, no processo de ensino e aprendizagem, que são provavelmente melhores, ou fundamentados, do que as decisões que eles teriam tomado na falta da evidência obtida.

A avaliação sumativa é um processo de descrição e julgamento para classificar os alunos ao final de uma unidade, semestre ou curso, segundo níveis de aproveitamento, expressos em graus (notas) ou conceitos. Todavia, de acordo com Álvez Méndez (2002, p. 17 cit. em Punhagui & Souza, 2011, p. 213):

Avaliar somente no final, ou por unidade de tempo ou de conteúdo, é chegar tarde para garantir a aprendizagem contínua e oportuna. Neste caso e neste uso, a avaliação só chega a tempo de qualificar, condição para a classificação, que é o passo prévio para a seleção e

para a exclusão racional. Ela desempenha funções distintas aos fins educativos, artificialmente necessárias, mas os principais beneficiados já não são os sujeitos que participam do processo. Só lhes interessa (aos professores) a informação dos dados, isolados de seus contextos, porém sobre eles são tomadas decisões que resultam transcendentais na vida dos alunos.

Sobre o mesmo assunto, Hoffmann (1993) também explica que:

a acção avaliativa, enquanto mediação, não está ao final do processo, mas pretende se fazer presente entre uma tarefa do aluno e a etapa posterior de construção, por ele, de um saber enriquecido, complementado. O significado principal é o de perseguir o envolvimento do aluno, sua curiosidade e comprometimento sobre o objecto de conhecimento, reflectindo juntamente como o professor sobre seus avanços e suas dificuldades, buscando o aperfeiçoamento de ambos (p. 159).

Ainda em relação a avaliação sumativa, IIE (1994) diz que ela “tem em conta os objectivos gerais, ou seja, os objectivos terminais de integração que, uma vez atingidos, certificam o progresso do aluno” (s/p). Contudo, Perrenoud (1999) não é defensor à certificação porque ela:

fornece poucos detalhes dos saberes e das competências adquiridos e do nível de domínio precisamente atingido em cada campo abrangido. Ela garante sobretudo que um aluno sabe globalmente “o que é necessário saber” para passar para a série seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão. Dentro do sistema escolar, a certificação é sobretudo um modo de regulação da divisão vertical do trabalho pedagógico (p. 9).

Do ponto de vista de Correia, Silva e Tavares (2016, p. 24), “a avaliação com a função classificatória serve somente para definir a aprendizagem em inferior, média ou superior, ou como forma de castigo, se tiver um baixo aproveitamento”. Assim, “o esforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelo aos pais), às vezes, é positivo (emulação, classificação)” (Luckesi, 1994, p. 57). Por esta razão a finalidade classificatória da avaliação:

perde seu significado, pois não interessa classificar o aluno como fraco, carente, incompetente, mas buscar (...) diagnosticar as dificuldades do processo de transmissão, aquisição de conhecimento, buscar falhas tanto na transmissão, como na aquisição, para tomar decisões da próxima etapa do processo (Mediano, 2007, p. 157, cit. em Correia, Silva & Tavares, 2016, p. 24).

E isso, “empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didácticas conservadoras; nos alunos, estratégias utilitaristas” (Perrenoud, 1999, p. 18), porque “os alunos trabalham pela nota” (Perrenoud, 1998, s/p); frequentemente absorve a melhor parte da energia dos alunos e dos professores e não sobra muito para inovar; participa de uma chantagem, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, mais geralmente, jovens e adultos, em

campos opostos, impedindo sua cooperação; esconde uma grande arbitrariedade, difícil de alcançar unanimidade em uma equipe pedagógica; obriga os professores a preferir os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em uma prova ou em tarefas individuais (Perrenoud, 1998, s/p).

Deste modo, a avaliação sumativa é “uma *amarra* importante, que impede ou atrasa todo tipo de outras mudanças. Soltá-la é, portanto, abrir a porta a outras inovações” (Perrenoud, 1998, s/p). Por isso, o mesmo autor, (1999, p. 37, cit. em Buchelt, et al, s/d, s/p) sugere que “na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de carácter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, mas que tenha carácter diagnóstico” uma vez que “a prática de provas e exames exclui parte dos alunos, por basear-se no julgamento, a avaliação pode incluí-los devido ao facto de proceder por diagnóstico e, por isso, pode oferecer-lhes condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem” (Luckesi, 2008, p. 173).

A atribuição de notas ao estudante nos leva a acreditar que “um algarismo diz tudo, enquanto que, originalmente, a nota é uma notação, com o duplo sentido de representação por um símbolo, e de breve comunicação escrita” (Hadjji, 1994, p. 95). Devido a este facto, “durante o ano lectivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas. O que predomina é a nota: não importa *como* elas foram obtidas nem *por quais caminhos*. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso activo do processo de aprendizagem. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso activo do processo de aprendizagem” (Luckesi, 1999, p. 18). De acordo com Hoffmann (1993):

a verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de mais nada. Apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos (p. 26).

A autora anteriormente citada, critica o uso deste tipo de avaliação, pois, “tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória” (p. 110). E a “prática de provas e exames exclui parte dos alunos por basear-se no julgamento” (Luckesi, 1999, p. 173).

Assim, “uma simples nota pode também se transformar em uma barreira intransponível, podendo favorecer ao desestímulo nos estudos e até ser motivo para a evasão escolar” (Romão, 2001, p. 21, cit. em Lima & Janete Ribeiro, 2017, s/p).

Sant’Anna (1995) hierarquiza as três modalidades de avaliação de seguinte modo:

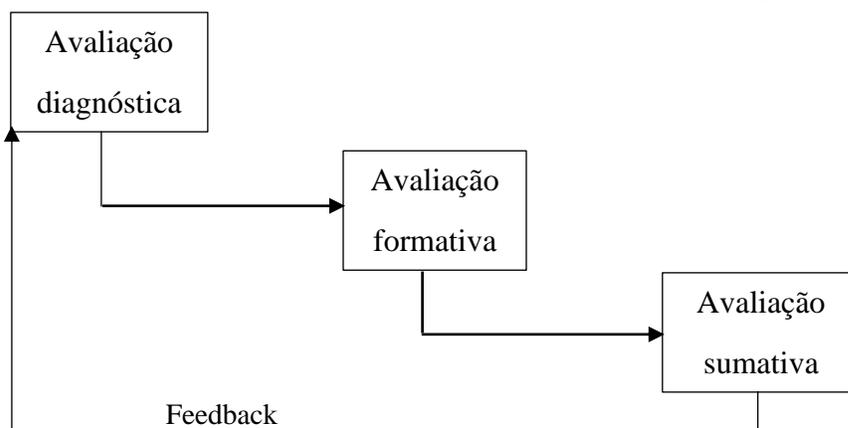


Figura 9: modalidades de avaliação
Fonte: Sant’Anna (1995).

A figura 9 demonstra que a avaliação diagnóstica “está estreitamente vinculada às demais e ao mesmo tempo, distinta” (Turra, 1986, p. 186). Luckesi (2008) partilha desta posição, dizendo que:

A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista. Esta forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação (p. 82).

Assim sendo, nenhuma dessas três modalidades deve ser considerada mais importante que outra. Isto significa que as informações da avaliação sumativa devem ser cruzadas com as informações obtidas pelas avaliações diagnóstica e formativa. Daí que Hoffmann (1993) explicita que:

a acção avaliativa, enquanto mediação, não está ao final do processo, mas pretende se fazer presente entre uma tarefa do aluno e a etapa posterior de construção, por ele, de um saber enriquecido, complementado. O significado principal é o de perseguir o envolvimento do aluno, sua curiosidade e comprometimento sobre o objecto de conhecimento, reflectindo juntamente como o professor sobre seus avanços e suas dificuldades, buscando o aperfeiçoamento de ambos (p. 159).

A posição da Hoffmann também é defendida pela Nova (1997) ao referir que:

no que diz respeito à classificação final de período ou de ano escolar, é necessário ter em conta todos os dados avaliativos recolhidos ao longo do processo ensino/aprendizagem e convertê-lo num resultado síntese que possa ser quantificado (transformado num nível ou numa nota, consoante a escala utilizada) (p.19).

Em face do exposto, podemos afirmar que as três modalidades de avaliação se resumem em avaliação domesticadora (avaliação sumativa) e em avaliação libertadora (avaliações diagnóstica e formativa). De acordo com Krahe (1990), a avaliação domesticadora se baseia na reprodução do conhecimento transmitido na sala de aula e na repetição de informações, na memorização e numa relação de conhecimento marcada pela autoridade. Já a avaliação libertadora consiste em acreditar a capacidade de investigação, criatividade e espírito de pesquisa, colaborando para a independência do avaliando, através do desenvolvimento da autoconsciência do educador e educando. Desta maneira, a avaliação libertadora é participativa e possibilita ao professor “intervir oportuna e eficientemente e, ao aluno, investir esforços naqueles aspectos que reconhece frágeis (Punhagui & Souza, 2011, 213).

Assim sendo, a avaliação pode ser para a aprendizagem; como aprendizagem e da aprendizagem. De acordo com Lopes e Silva (2012), a avaliação para aprendizagem ajuda os professores a averiguarem o conhecimento dos estudantes, as suas percepções, concepções alternativas e falhas na aprendizagem através da avaliação diagnóstica. A avaliação como aprendizagem centraliza o processo de aprendizagem no estudante, isto é, a responsabilidade de aprender é do estudante. A avaliação da aprendizagem consiste em utilizar os resultados da aprendizagem do estudante para julgá-lo, isto é, para atribuir notas.

As modalidades de avaliação acima descritas decorrem em momentos diferentes, tal como Ballester (2003, cit. em Lorencini, 2013, p. 12) sugerem na figura 10.

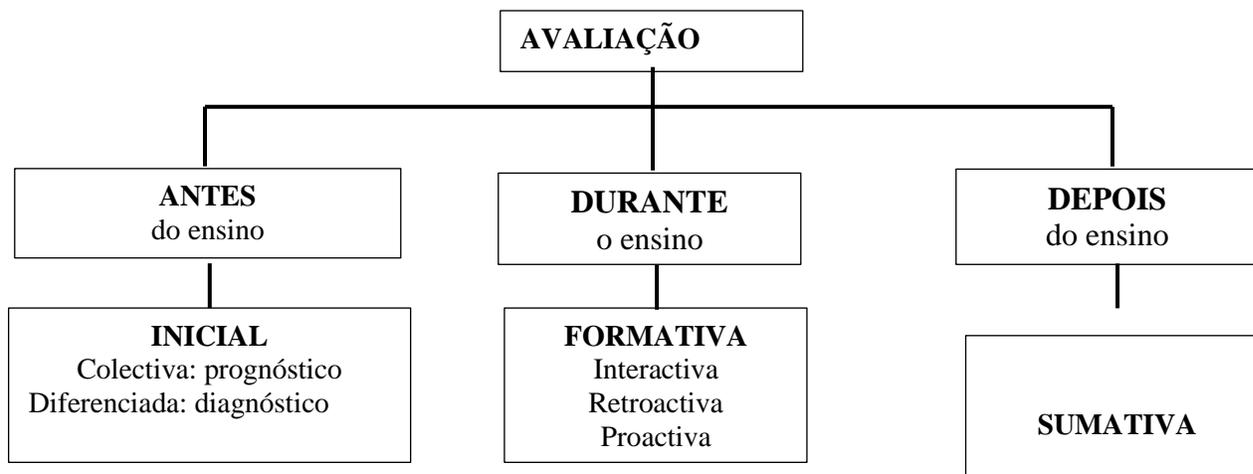


Figura 10: Modalidades de avaliação

Fonte: Ballester (2003 cit. em Lorencini, 2013, p. 12)

Observando a figura 10 podemos notar que a avaliação diagnóstica ocorre antes do processo de ensino-aprendizagem, não obstante, Libâneo (1990) defende que esta modalidade ocorre em três momentos distintos, nomeadamente: “início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas” (p. 197). Assim:

no início, verifica-se as condições prévias dos alunos de modo a prepará-lo para o estudo da matéria nova. Esta etapa inicial é de sondagem de conhecimentos e de experiências já disponíveis bem como de provimento dos pré-requisitos para a sequência da unidade didáctica. Durante o processo de transmissão e assimilação é feito o acompanhamento do progresso dos alunos, apreciando os resultados, corrigindo falhas, esclarecendo dúvidas, estimulando-os a continuarem trabalhando até que alcancem resultados positivos. Ao mesmo tempo, essa avaliação fornece ao professor informações sobre como ele está conduzindo o seu trabalho: andamento da matéria, adequação de métodos e materiais, comunicação com os alunos, adequabilidade da sua linguagem etc. Finalmente, é necessário avaliar os resultados da aprendizagem no final de uma unidade didáctica, no bimestre ou do ano lectivo. A avaliação global de um determinado período de trabalho também a função de retroalimentação do processo de ensino (Libâneo, 1990, p. 197).

A avaliação formativa ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação sumativa ocorre depois do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem resulta da combinação das três modalidades. A relação que existe entre elas é de interdependência. Daí que não existe modalidade mais importante em relação ao outro. O importante é seleccionar técnicas e instrumentos adequados para cada modalidade de avaliação. A seguir abordaremos com detalhe as técnicas e instrumentos de avaliação.

3.6. Técnicas e instrumentos de avaliação

No processo de ensino-aprendizagem os professores recorrerem a várias técnicas e instrumentos de avaliação. Para Haydt (2011), instrumentos de avaliação são recursos que são usados para colectar e analisar dados.

As técnicas e instrumentos estão associados as avaliações diagnóstica, formativa e sumativa. A este respeito, Piletti (2004) e Turra et al. (1986) referem que se o professor pretender usar a avaliação diagnóstica deverá recorrer a pré-teste, teste diagnóstico e as fichas de observação e de registo de ocorrência), etc. Se o professor quiser usar a avaliação formativa ele deverá recorrer as observações, os exercícios, os questionários, as pesquisas etc. Por último, se o professor pretender usar a avaliação sumativa deverá recorrer as provas objectivas e as subjectivas, fichas de acompanhamento, inventários (interesse), escalas de atitudes, entre outros. Porém, as técnicas, os instrumentos e as modalidades de avaliação adoptados, devem permitir o alcance dos objectivos nos domínios cognitivo, afectivo e psicomotor, tal como podemos perceber no quadro 4.

Quadro 4: Objectivos, modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação

OBJECTIVOS (domínio)	MODALIDADES DE AVALIAÇÃO	TÉCNICA ACONSELHADA	INSTRUMENTOS E RECURSOS
Cognitivo	Diagnóstico	Observação	Escalas, sistemas de categorias, anedotários, fichas, etc.
		Testagem	Teste objectivo e de ensaio (diagnóstico)
		Entrevista	Fichas
	Formativa	Testagem	Testes com referência a critérios.
		Observação	Sistemas de categorias, escalas, fichas, etc.
	Sumativa	Testagem	Testes objectivos e de ensaio.
		Observação e entrevista de sondagem	Escalas, fichas, etc.
Afectivo	Diagnóstica	Testagem	Testes psicológicos
		Sociometria	Sociograma
	Formativa	Observação	Sistema de categorias, escalas, anedotários, etc.
		Questionário	Questionário
		Observação	Sistema de categorias, escalas, etc.
	Sumativa	Testagem	Testes de atitudes, etc.
		Observação	Fichas de acompanhamento,

			inventários (interesse), escalas de atitudes.
		Testagem	Testes objectivos, de atitude, atenção, etc.
Psicomotor	Diagnóstica	Observação	Escalas, sistemas de categorias, anedotários.
		Testagem	Teste objectivo e de ensaio (diagnóstico)
		Entrevista	Fichas
	Formativa	Testagem	Testes com referência a critérios.
		Observação	Sistema de categorias, escalas, etc.
	Sumativa	Testagem	Testes objectivos e ensaio.
		Observação	Escalas, fichas.

Fonte: Bloom (1971, p. 249, cit. em Turra et al, 1986, p. 195-196).

Observando o quadro 4, podemos perceber que as três modalidades de avaliação combinam com duas ou mais técnicas e instrumentos de avaliação e, como consequência deste procedimento, “a validade das informações recolhidas aumenta” (Pais & Monteiro, 1996, p. 55). Neste sentido, este quadro insta ao professor a diversificar as técnicas e instrumentos de recolha de dados das avaliações uma vez que “não há nenhuma estratégia, técnica ou instrumento que nos permita avaliar exactamente determinadas aprendizagens dos alunos. Todos têm as suas vantagens e desvantagens e todos nos induzem num erro que, naturalmente, temos de procurar reduzir à sua ínfima expressão” (Fernandes, 2008, p. 81). Ainda sobre a importância da diversificação das técnicas e instrumentos de avaliação, Laita (2015) refere que “quanto mais diversificadas as técnicas de avaliação, maior é a possibilidade de se captar, de forma holística, os níveis de aprendizagem dos estudantes” (p. 91). Para Ferreira (2007), “com a utilização de instrumentos diversificados é possível ver os alunos sob diversos ângulos e compreender a complexidade da aprendizagem, na individualidade de cada aluno. Consequentemente, também é possível delinear uma intervenção mais adequada face ao percurso avaliado” (p. 128). Ainda o mesmo autor diz que a diversificação de técnicas e instrumentos de avaliação é importante:

porque interessa diagnosticar as dificuldades/erros no momento em que surgem e as suas causas, bem como verificar os êxitos conseguidos, reforça-se a importância da utilização de instrumentos variados que se centrem mais no processo de aprendizagem, do que aqueles que nos dão só informações sobre resultados de algumas aprendizagens feitas pelos alunos e sobre as dificuldades sentidas após estas terem surgido (p.127).

Em relação a diversificação das técnicas e instrumentos de avaliação, Fernandes (2008) explica que:

é necessário diversificar os métodos e instrumentos de recolha de dados e encontrar formas de dar alguma estrutura à avaliação de natureza mais informal. É através da avaliação que os alunos tomam consciência do tipo de atividades, experiências de aprendizagem, atitude, valores, conhecimentos e competências que são valorizados. A utilização privilegiada de testes de papel e lápis é manifestamente insuficiente. É desejável que se recolha informação através de relatórios, de pequenos comentários, de observações mais ou menos estruturada, de conversas (entrevistas) mais ou menos formais ou de trabalhos e produtos de diversas naturezas realizados pelos alunos. Perante a diversidade de tarefas de avaliação os alunos percebem que não chega estudar para o teste e que se espera que desenvolvam um alargado leque de aprendizagens (p. 81).

É por isso que Nova (1997) comenta que a diversificação das técnicas e instrumentos permite que o professor obtenha uma informação complementar. Daí que Ribeiro e Jorge Figueiredo (2010) referem que “o empenho direccionado à diversificação dos instrumentos avaliativos remete a uma melhor compreensão do objecto avaliado, com a finalidade precípua de melhorar sua qualidade ao invés de classificá-lo, de diagnosticar e intervir ao invés de seleccionar e excluir” (s/p).

A necessidade de diversificação das técnicas e instrumento de avaliação é devida ainda ao facto de haver uma diversidade de situações de avaliação e dos alunos em termos de níveis etários e sócio-culturais (Pais & Monteiro, 1996). Neste sentido:

diversificar os instrumentos de avaliação significa adaptá-los às diversas situações de ensino e a cada aluno em particular. Assim, não se trata de utilizar exclusivamente testes de papel e lápis, mas todos os instrumentos necessários, dos registos de incidentes críticos e das listas de verificação às grelhas de observação e aos questionários (IIE, 1992, p. 17).

As posições do Pais e Monteiro e do IIE são reforçadas por Fernandes (2008, p.81) ao afirmar que a diversificação de técnicas e instrumentos de avaliação “permite avaliar mais domínios do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje estão nas salas de aula e também reduzir os erros inerentes à avaliação”, mas a reduzida diversificação de técnicas e instrumentos causa a sobreposição de funções nos existentes (Méndez, 2002, cit. em Eugénia Correia, 2002).

Assim sendo, as técnicas e instrumentos de avaliação não podem ser usados numa forma solta e isolada. A diversificação de técnicas e instrumentos de avaliação visa responder as necessidades particulares de cada estudante e colher informações diversificadas sobre o mesmo objecto de avaliação a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Para tal, é imprescindível

conforme Eugénia Correia (2002), o professor procure “decidir sobre o método e instrumentos mais aconselhados ao objecto de avaliação e ao tipo de informação que se pretende obter; ao uso a dar a essa informação; ao nível das competências manifestadas; às abordagens didácticas e modos de trabalho desenvolvidos com os alunos” (p. 37). Ainda sobre o mesmo assunto, Ferreira (2007, p. 126) afirma que a selecção de técnicas e instrumentos de avaliação a usar depende dos seguintes factores: “tipo de informação a recolher, do momento e da forma de recolha da informação, da finalidade com que é recolhida, dos intervenientes no processo de recolha, das características específicas do instrumento, das condições da prática e do trabalho dos professores (número de alunos, número de anos de escolaridade por turma, formação dos professores)”; ou por outra, as técnicas e respectivos instrumentos devem garantir a recolha de uma informação significativa e abrangente sobre os contextos, aprendizagens e competências desenvolvidas pelo estudante (Eugenia Correia, 2002).

À semelhança do Ferreira e Eugénia Correia; Haydt (1994) refere que na selecção de técnica e instrumentos de avaliação, o professor deve ter em atenção: os objectivos visados para o ensino-aprendizagem (aplicação de conhecimentos, habilidades, atitudes); a natureza do componente curricular ou área de estudo; os métodos e procedimentos usados no ensino e as situações de aprendizagem; as condições de tempo do professor e o número de estudante na classe.

Corroborando com Ferreira e Haydt, Felisbino e Silva (2009, p. 37) esclarecem que a selecção de um ou outro instrumento é determinada por seguintes aspectos: (a) relação entre: profissional a ser formado, objetivo da disciplina, objetivos do conteúdo; que competências e habilidades o aluno deve apresentar? Por quê?; por que o aluno deve saber determinado conteúdo, procedimento?; (b) qual a relevância do que se avalia para o exercício profissional?; (c) metodologia empregada na ministração dos conteúdos; (d) exercícios que possibilitaram a fixação dos conteúdos; (e) bibliografia indicada e/ou usada; (f) nível de conhecimento dos alunos, semestre, conteúdos que já tiveram.

E para que os recursos de avaliação se adequem aos objectivos previstos, aos conteúdos estabelecidos e às actividades propostas para o processo ensino-aprendizagem, é fundamental que o processo de selecção das técnicas e instrumentos de avaliação aconteça durante o processo de planificação de ensino (Haydt, 2011).

O outro aspecto que podemos observar no quadro 4, é que em todas as modalidades de avaliação se usa a observação como principal técnica de recolha de dados que conforme Eugénia Correia (2002) é um:

Processo de olhar e escutar, dando conta dos aspectos essenciais dos acontecimentos de aula-Como desempenham os alunos as tarefas? Que competências revelam? Que capacidades manifestam? Quais os comportamentos típicos? Que atitudes? Integra-se no processo de ensino/aprendizagem – os dados são colhidos no decurso de aula, enquanto os alunos realizam as tarefas de aprendizagem e em interacção comunicacional. O seu carácter informal e um clima insuspeito, de abertura e encorajamento de confiança e espontaneidade, favorecem a predisposição no aluno para revelar dificuldades e adesão à sua ultrapassagem (p. 37).

A técnica de observação é importante no processo de ensino-aprendizagem porque através dela “o professor aprende a identificar e a responder às necessidades de cada aluno e, conseqüentemente, a planificação a efectuar será mais fácil, porque adaptada à realidade” (Pais & Monteiro, 1996, p. 54) e “evita a ansiedade característica que, por exemplo, os testes provocam que nos alunos quer no professor. Para além desta vantagem, possibilita a intervenção do professor no sentido de orientar o aluno em situações difíceis” (Pais & Monteiro, 1996, p. 55). Neste contexto, Turra et al. (1986, p. 196) argumentam que a observação é uma importante técnica de compreensão, possibilitando o conhecimento do aluno e do grupo de alunos (proporciona dados para avaliação diagnóstica, formativa e sumativa); e uma técnica de ensino, quando o professor a utiliza deliberadamente, no sentido de levar o aluno a adquirir conhecimentos e desenvolver processos mentais correlatos. Desta forma:

com a observação durante a aprendizagem, associada a pequenas entrevistas no sentido da exploração do funcionamento cognitivo dos alunos, o professor obtém informações sobre os percursos efectuados, sobre as estratégias e os raciocínios utilizados, diagnosticando as dificuldades dos alunos e as suas necessidades. Daí que a observação facilite o processo de recolha de informações sobre os vários componentes da aprendizagem e permita uma melhor adequação entre a maneira de aprender dos alunos e as actividades propostas (Bélair, 2000, cit. Ferreira, 2007, p. 130).

Daí que Haydt (1994) considera que a observação como sendo a técnica que melhor permite ao professor conhecer seus alunos, identificando suas dificuldades e avaliando seu avanço nas várias actividades realizadas e seu progresso na aprendizagem; ou seja, é a partir dos dados obtidos através da observação que o professor terá condições de modificar ou não a acção pedagógica em função das reais necessidades de aprendizagem dos alunos (Portal, 2008).

Para o sucesso desta técnica é necessário de acordo com Turra et al. (1986), o professor ter em conta os seguintes aspectos: (a) especificação: o que vamos observar deve ser definido anteriormente; (b) quantificação: os fenómenos seleccionados devem ser passíveis de mensuração, no caso de classificação e ordenação e; (c) objectividade: os fenómenos devem ser descritos tal como ocorrem” (p. 197). Além disso, é importante que o “professor e aluno procurem desencadear comportamentos a observar; interpretar os comportamentos observados; comunicar os resultados da análise; e remediar os erros e as dificuldades analisados” (Hadjji, 2001, p. 11).

Para o efeito, a observação deve ser estruturada de modo a responder as seguintes questões: o quê, quem, como, quando e porquê observar e os elementos a observação devem estar reflectidos num instrumento que pode ser dentre vários: a fichas de observação, as escalas de classificação ou de graduação e as grelhas de observação (Ferreira, 2007). Conforme Turra et al. (1982), estes instrumentos devem ser usados para indicar a presença ou ausência de certos factores e explorar um determinado grupo de alunos e “permite ao professor acompanhar o progresso dos seus alunos, os passos que os mesmos vão dando, as dificuldades, de modo a programar as acções de superação” (Nhapulo, 2012, p. 57) e “evita-se que o professor esteja desorientado na utilização desta importante técnica de recolha de informações, ou o faça de forma intuitiva, e que o registo dessas informações seja apenas mental, tornando-se falível” (Ferreira 2007, p. 131). Para tal, é necessário que o instrumento de registo da observação seja prático, fácil e compreensível para os professores e os pais, de modo a facilitar a análise conjunta do rendimento académico (Haydt, 2011) e “(...) devemos focar a nossa atenção num grupo de alunos de cada vez, considerar um pequeno número de critérios para cada aluno e escolher bem a ocasião” (Pais & Monteiro, 1996, p. 55). Da forma idêntica, é importante que o professor discuta e registe continuamente a qualidade do conhecimento construído de modo a lhe permitir planificar novas acções que visam atingir os objectivos do programa de ensino ou do plano de aula (Padilha, 2001). Assim, podemos entender que:

O registo da observação e da análise da produção dos alunos é um instrumento de trabalho do professor. Quanto mais dados ele puder colectar e registar sobre o aluno, como resultado da observação, mais condições terá para fazer um diagnóstico e uma análise precisa de seu aproveitamento na aprendizagem. Estas informações ajudam o professor a replanejar o seu trabalho didáctico e a aperfeiçoar sua acção educativa, pois indicam os encaminhamentos e as intervenções necessárias (p. 299).

Diante disso, o autor anteriormente citado, classifica o registo em seis tipos: (a) do aluno: refere-se as produções realizadas no quotidiano da vida escolar em todas as áreas do conhecimento:

exercícios, trabalhos, pesquisas, relatórios, provas, além de auto-avaliação, em que registrará observações a respeito do seu processo, como “se viu” nas actividades individuais e colectivas, sentimentos, conhecimentos construídos, avanços e dificuldades; (b) do grupo-classe: é realizado conjuntamente por aluno e professor: avaliação das actividades, o conhecimento construído em cada área e o movimento do grupo, incluindo a relação aluno-aluno e aluno-professor, apontando os avanços e dificuldades encontrados, bem como os caminhos para uma nova acção. Este registo possibilitará o levantamento de critérios para a elaboração de instrumentos para avaliação (avanço) e para a reformulação do trabalho do professor (as dificuldades); (c) do professor: diz respeito ao acompanhamento do processo de cada aluno, do grupo-classe e do seu próprio processo; (d) em relação ao aluno: consiste em registar avanços e necessidades em cada área do conhecimento, frequências, envolvimento na execução de tarefas, produções individuais e em grupo, o que ainda não consegue produzir, hipóteses sobre as possíveis causas e formas de intervenção e; (d) em relação ao grupo-classe: regista-se avanços e necessidades em cada área do conhecimento/conteúdos trabalhados, movimento do grupo, possíveis formas de intervenção em relação ao trabalho do professor: regista-se objectivos de sua proposta de trabalho, recursos metodológicos utilizados, seu papel, enquanto mediador do grupo-classe, avanços e necessidades de intervenção/reformulação de sua proposta, na direcção de alcançar os objectivos propostos pela escola, em seu projecto pedagógico (p. 118-119).

Contudo, estes todos tipos de registo devem ser realizados num instrumento de avaliação que obedece de acordo com Luckesi (1999), os seguintes princípios: medir resultados de aprendizagem claramente definidos, que estivessem em harmonia com os objectivos instrucionais; medir uma amostra adequada dos resultados de aprendizagem e os conteúdos da matéria incluída na instrução; conter os tipos de itens que são mais adequados para medir os resultados de aprendizagem desejados; ser planificado para ajudar aos usos particulares a serem feitos dos resultados; ser construídos tao fidedignos quanto possível e, em consequência, ser interpretados com cautela; ser utilizados para melhorar a aprendizagem do estudante e do sistema de ensino.

De acordo com Luckesi (1999), os instrumentos de avaliação que não obedecem os princípios anteriormente citados, impede que a escola identifique o próprio desempenho e o país revele com precisão quais estão sendo os efectivos resultados escolares decorrentes de suas próprias políticas

públicas. Esses prejuízos reflectem em todos intervenientes do sistema do ensino (os docentes, as escolas, os pais, sistema de ensino, sociedade).

3.7. Critérios e princípios da avaliação

Luckesi (2011) conceitua critérios como sendo “os padrões de expectativa com os quais comparamos a realidade descrita no processo metodológico da prática da avaliação” (p. 411). Para Pacheco (2001), critério de avaliação é “uma norma com os indicadores e a regra de correspondência em que se dá a intersecção entre um aspecto dado e um elemento de contraste, de modo a suscitar uma valorização por parte do respondente e que pode variar de positivo a negativo ou de aceitável a inaceitável” (p. 135); ou seja, “orientam o professor nos procedimentos avaliativos” (Nhapulo, 2012, p. 38).

Na óptica do Luckesi (2011), os critérios definem o que ensinar e o que aprender e a sua qualidade desejada determina o que e como avaliar na aprendizagem escolar. Por isso, o mesmo autor enfatiza que os critérios de avaliação “definem o que queremos como resultado de nossa actividade e, desse modo, estabelece direcção tanto para o acto de ensinar quanto para o de avaliar” (p. 412). Todos estes aspectos são definidos durante a planificação do processo de ensino-aprendizagem. Mas, essas normas devem ser claras porque:

reduzem ambiguidades e incertezas, ao prestar orientações de avaliação precisas. Permitem determinar o domínio de aprendizagens e níveis de competência aos estudantes; elucidam sobre o objecto de avaliação e o modo de julgar os dados recolhidos sobre esse mesmo objecto e quais os aspectos que necessitam de ser burilados (Eugénia Correia, 2002, p. 24).

Os critérios de avaliação não só devem ser claros, mas também devem ser divulgados e esclarecidos a todos intervenientes na avaliação, sobretudo aos estudantes. Através desta prática, os estudantes conseguem entender que a avaliação é um jogo, onde são definidas regras que os mesmos passam a conhecê-las e para as quais podem ser chamados a intervir (Pacheco, 2002).

A definição de critérios depende de várias variáveis, nomeadamente da concepção de educação que temos (o que desejamos com a nossa prática educativa?); da concepção de educando que temos (quem é o educando? Como ele será olhado? Como será levada em consideração sua idade? Seu processo psicológico? A bagagem sociocultural que possui? Seu modo de relacionar-se? Suas possibilidades de relacionar-se); das necessidades a serem atendidas pela prática educativa (que objectivo se tem ao realizar a prática educativa? É teórico? É teórico-prático? Só prático? Qual

o desempenho desejado? Operará com operações mentais ou somente com informações?); dos conteúdos necessários e selecionados (que conteúdos serão utilizados para a aprendizagem que estabelecemos como objectivo? Em que nível esses conteúdos serão tratados?) e; do nível de exigência de desempenho do conteúdo selecionado (que nível de desempenho desejamos que nosso educando apresente com essa aprendizagem?) (Luckesi, 2011).

Importa referir que o critério de avaliação tem em vista a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Para que a qualidade deste processo melhore, Eugénia Correia (2002) e Sant'Anna (1995) sugerem que o critério de avaliação deve abranger os factores de ponderação e indicadores de qualidade e se fundamente na fidedignidade, validade e eficiência da avaliação.

E depois de recolhidos os dados de acordo com critérios de avaliação previamente definidos no plano analítico ou no plano de aula, recomenda-se que:

o professor saiba gerir esses dados em conjuntos com os alunos, que são os principais actores em todo este processo. Para esta gestão participada pelo professor em colaboração com o aluno, é fundamental que se tenha estabelecido uma comunicação facilitadora entre ambos, isto é, que o aluno que aproprie dos critérios de avaliação e que não se sinta constrangido ou com medo para expor um problema, para falar sobre as estratégias utilizadas na realização das tarefas de aprendizagem, na medida em que os erros não são objecto de punição, mas considerados pontos de partida para a análise do processo de aprendizagem dos alunos (Ferreira, 2007, p. 79).

Em resumo, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem depende da definição e cruzamento de vários critérios de avaliação e da negociação dos mesmos com os estudantes para que a comunicação entre professor e estudante flua sem dificuldades.

As avaliações podem nos proporcionar segundo Santos Gerra (2003), uma aprendizagem através de três vias: a primeira refere-se ao conteúdo da informação proporcionada; a segunda, através do próprio processo que tenha sido levado a cabo; a terceira, através do contraste entre o que sucede em diferentes avaliações. Contudo, Morales (2003) aponta duas situações que fazem com às vezes a avaliação tenha menos importância, nomeadamente em ensino não-regulares, voluntários, informais etc.: neste tipo de situação pode ser (não necessariamente) que não haja sentido em atribuir notas, mas há sentido sim em avaliar, verificar se são atingidos os resultados pretendidos; há situações que pode nos ser mais próxima: nesta situação as notas não são em certos casos tomadas em consideração. Aqui o professor entende que o essencial é que os alunos o escutem na sala de aula e tomem conhecimento de uma série de coisas, e reputa todo o resto, no

caso concreto da sua disciplina, como formalismos acadêmicos de menor importância. Este tipo de situações também pode acontecer quando às vezes alguns professores consideram algumas disciplinas como sendo secundárias ou quando o professor não quer tornar a disciplina impopular por algum motivo.

Os professores que optam por essas duas situações, causam uma preguiça mental nos seus estudantes, retirando-lhes a oportunidade de aprender significativamente essas disciplinas. Contudo, a avaliação deve promover a aprendizagem significativa dos estudantes. Para que tal aconteça é necessário segundo Abrantes (2001, pp. 46-47, cit. em Eugénia Correia, 2002), obedecer os seguintes princípios de avaliação: (a) princípio da congruência curricular (compatibilidade, consistência ou integração curricular): a avaliação deve cobrir de modo equilibrado os diferentes tópicos de ensino e o leque de competências essenciais e gerais expressas no currículo nacional. As tarefas de avaliação devem ser consistentes com as relações e a ênfase relativa dada aos diferentes tópicos/conteúdos de ensino e a processos, em conformidade com o currículo e com as abordagens de ensino e tarefas de aprendizagem desenvolvidas nas salas de aula; (b) princípio da integração no processo de ensino-aprendizagem: a avaliação deve ser vista como componente integrante do trabalho nas salas de aula, de ensino e aprendizagem; (c) princípio da diversificação de procedimentos de avaliação: na avaliação o professor deve recorrer às fontes diversas para recolher informações significativas e convergentes de modo a permitir-lhe tomar decisões relacionadas ao ensino e aprendizagens e competências; (d) princípio da adequação dos procedimentos de avaliação: o professor deve escolher os métodos e instrumentos de avaliação tomando como base o tipo de informação que pretende obter e com os objectos de avaliação, nomeadamente os conteúdos; processos e estratégias de acção; o uso a dar à informação recolhida; a natureza das actividades realizadas pelos estudantes e das experiências de aprendizagem proporcionadas e seus contextos, inclusive a maturidade e desenvolvimento dos estudantes; (e) Princípio do primado da avaliação formativa: a aplicação da avaliação formativa deve implicar na melhoria das aprendizagens, pelo seu carácter regulador. A avaliação deve desenvolver-se num clima de confiança, em que a diferença é “aproveitada” e o erro adquire legitimidade, como elemento impulsionador da (re)construção de conhecimentos e aprofundamento de outras aprendizagens; (f) Princípio da positividade: a avaliação deve permitir aos estudantes revelarem o que podem e sabem fazer, isto é, o estado de desenvolvimento das competências essenciais e gerais; (g) Princípio da transparência: o professor deve dar a conhecer aos estudantes, os critérios de apreciação do seu

trabalho; deve divulgar a avaliação feita, e as evidências de aprendizagem que utilizou aos estudantes; (h) Princípio da diversificação de intervenientes: a avaliação deve ser partilhada, no que respeita à prestação de informação e deve admitir negociação.

3.8. Resultados da avaliação e feedback

3.8.1. Resultados da avaliação

A avaliação é um instrumento que podem produzir resultados da aprendizagem. Esses resultados podem ser obtidos através do uso da avaliação diagnóstica, da avaliação formativa e da avaliação sumativa. Para Piletti (2004), se os resultados forem obtidos a partir da avaliação diagnóstica, o professor deverá usá-los para definir os objectivos e os planos de ensino. Se os mesmos forem obtidos a partir da avaliação formativa, o professor deverá usá-los para verificar o grau de adequação dos objectivos para os seus alunos e verificar se estão sendo alcançados. Finalmente, se os resultados obtidos avaliação sumativa, o professor deverá usá-los para: (a) verificar até que ponto os objectivos foram alcançados para eventualmente fazer uma replanificação; (b) promover os alunos, se eles tiverem alcançado os objectivos propostos; (c) iniciar nova planificação e estabelecer novos objectivos; (d) retomar nova planificação, se os objectivos não tiverem sido atingidos satisfatoriamente (repetência).

Em síntese, a elaboração dos planos de ensino depende dos resultados obtidos a partir da avaliação diagnóstica. Esses resultados servem para reajustar as estratégias de ensino de acordo com os objectivos que se pretendem alcançar. Já os resultados obtidos a partir da avaliação sumativa são usados para aperfeiçoamento dos planos de ensino.

Quanto ao uso dos resultados da avaliação, Luckesi (1999) aconselha que estes “deverão ser utilizados para diagnosticar a situação do aluno, tendo em vista o cumprimento das funções de autocompreensão” (p. 84). A este respeito, Barreira, Boavida e Araújo (2006) defendem que “ao verificar o perfil de resultados, o professor tenta identificar os objectivos que não foram atingidos, procurando determinar os factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem do aluno” (p. 102). Ainda Barreira, Boavida e Araújo (2006, p. 102, cit. em Allal, 1986, p. 182) enfatizam que “para cada objectivo não atingido organizar-se-ão actividades de remediação (exercícios individuais, trabalhos em grupo, leituras complementares) que irão permitir ao aluno dedicar um

tempo suplementar de estudo às actividades nas quais tem dificuldade”. Por isso, Laita (2015) refere que:

Os resultados de aprendizagem orientam o trabalho do estudante para o alcance dos mesmos. Isto é, facilitam o desenvolvimento de conteúdos, actividades, cronogramas, metodologias de ensino, de aprendizagem e avaliação coerente entre si. Mais importante ainda, os resultados de aprendizagem ajudam a determinar, de forma mais real, o volume de trabalho, a respectiva quantidade de esforço e o tempo que um estudante médio requer para concluir com sucesso um determinado programa ou módulo (pp. 64-65).

Mas, estes resultados analisados devem resultar em:

em conclusões sobre o que anda bem e sobre o que precisa melhorar no funcionamento da escola. A partir daí, podem ser tomadas as decisões sobre quais actividades devem ser implementadas para melhorar a qualidade do ensino e os resultados da aprendizagem (Nhangumbe, 2017, p. 74).

No entender do Luckesi (1999), o professor tem a possibilidade de usar os resultados da avaliação para:

registá-lo, simplesmente, no diário de classe ou caderneta de alunos; oferecer ao educando, caso ele tenha obtido uma nota ou conceito inferior, uma “oportunidade” de melhorar a nota ou conceito, permitindo que faça uma nova aferição; atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de facto, aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efectivamente os resultados necessários das aprendizagens (p. 84).

Em suma, os resultados da avaliação ajudam a orientar não só as estratégias de aprendizagem dos estudantes, como também ajudam ao professor a adaptar as suas estratégias de ensino e de avaliação, tendo em conta as necessidades individuais de cada estudante. Mas mesmo com o exposto, Luckesi (2008) diz que muitas vezes os resultados da avaliação são usados para classificar os alunos em aprovados ou reprovados porque segundo ele, “nas ocasiões em que se possibilita uma revisão dos resultados, em si, não é para proceder a uma aprendizagem ainda não realizada ou ao aprofundamento de determinada aprendizagem, mas sim para “melhorar” a nota do educando e, com isso, aprová-lo”(p. 92).

3.8.2. Feedback

Para que a avaliação esteja a serviço da aprendizagem dos estudantes é necessário que recebam um feedback do que fizeram. Para Almeida (2007, p. 263, cit. em Hermenegilda Correia, 2017, p. 87), feedback é:

o processo pelo qual nos certificamos de que algo que dissemos foi corretamente percebido pelo interlocutor. Quanto mais complexa for a mensagem que queremos comunicar, mais se deve estimular o recetor a fazer perguntas e solicitar clarificações. Sinais não-verbais que podem ser preciosos são expressões faciais. Por vezes as pessoas refletem na sua expressão dúvidas em relação ao que está a ser comunicado; é necessário estar atento a estes sinais. A melhor forma de assegurar que a sua mensagem é entendida é fazer perguntas sobre o conteúdo do que acaba de transmitir.

O feedback pode ser dado em diferentes ambientes, nomeadamente na sala de aula ou fora da sala de aula, mas o feedback dado no primeiro ambiente:

só consegue mitigar as incertezas do ensino num grau limitado. Obviamente, todo o ensino implica, intrinsecamente, um certo grau de incerteza, facto este que justifica a importância de conferir aos professores a capacidade e a flexibilidade necessárias ao exercício discricionário de juízos sobre o currículo, as práticas de ensino e a disciplina na sala de aula. Mas em situações de isolamento imposto, quando a incerteza é experienciada a sós, é seguramente amplificada, atingindo proporções pouco saudáveis. Para além disso, o feedback obtido às experiências, interpretações e motivações de aperfeiçoamento de um único professor (Fullan & Hargreaves, 1991, p. 73).

O feedback pode ser acontecer entre professor-estudante; estudante-professor e entre estudante-estudante. No primeiro, as informações sobre a aprendizagem são fornecidas pelo professor ao estudante. Quando o feedback é fornecido pelo estudante ao professor visa fornecer informações críticas, que este precisa para identificar o estado actual da aprendizagem. Já quando o feedback é dado ao aluno visa melhorar a sua aprendizagem (Lopes & Silva, 2012).

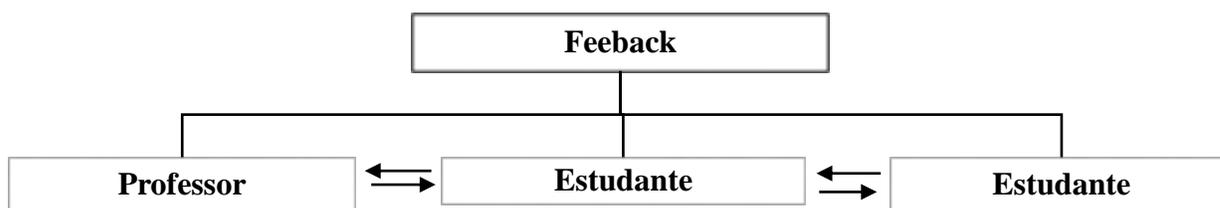


Figura 11: Fonte de feedback

O feedback pode ser usado pelo professor e estudante de diferentes maneiras. Assim:

O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados a sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim para que os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados (Mendes 2013, p. 383, cit. em Villas Boas, 2009, p. 40).

Por isso, a sua falta pode, no dizer do Luckesi (s/d), “deixar o aluno sem saber qual direcção seguir, já que a função de realimentação ou feedback é a avaliação dos resultados no processo de ensino. Para o professor é o momento de analisar se está tendo algo de errado no seu ensino para que possa reformular suas estratégias e, para o aluno é a oportunidade de saber sobre seu aprendizado e o que precisa dominar” (p. 18).

Em geral, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem é fundamental que a fonte do feedback sejam os professores e os estudantes, pois, a interação e comunicação dos dois “são fundamentais para conectar os interesses de ensino e aprendizagem entre eles, bem como a compreensão do que e como aprendem, impulsionam os alunos à responsabilidade, autonomia e à partilha de conhecimento” (Camargo & Mendes, 2013, p. 383). E daí que Haydt (2011) comenta que:

o processo educativo e, mais especificamente, a construção do conhecimento são processos interativos, e, portanto, sociais, nos quais os agentes que deles participam estabelecem relações entre si. Nessa interação, eles transmitem e assimilam conhecimentos, trocam ideias, expressam opiniões, compartilham experiências, manifestam suas formas de ver e conceber o mundo e veiculam os valores que norteiam suas vidas. No processo de construção do conhecimento, o valor pedagógico da interação humana é ainda mais evidente, pois, é por intermédio da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno que o conhecimento vai sendo coletivamente construído (p. 43).

Para Cardoso (2018, p. 384), “interagindo entre colegas, os alunos têm a possibilidade de compartilhar ideias e conhecimento. A troca de ideias e o feedback entre os alunos permite, também, a construção de ideias complexas.” Anderson (2002, cit. em Cardoso, 2018, p. 384), enfatiza que “a interacção é importante para a criação de comunidade de aprendizagem, o que leva o aluno a desenvolver habilidades interpessoais; ou seja, habilidades de se comunicar e relacionar com os outros”.

Fullan e Hargreaves (1991) referem que os estudantes são as principais fontes de feedback, mas:

pode muito bem acontecer que apenas os mais corajosos confessem prontamente a sua ignorância a um professor extremamente ocupado, determinado a dar toda a matéria. Para além disso, os testes, os exercícios e os exames avaliam apenas um seguimento limitado do desempenho dos alunos, informando pouco sobre atributos como a motivação, o prazer obtido com a actividade e o entusiasmo (p. 73).

Todavia, quando o professor for a principal fonte de feedback:

a aprendizagem, assim, é receptiva e mecânica, para o que se recorre frequentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem, depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores (Luckesi, 1994, p. 57).

Desta forma, “o professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência; a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio” (Luckesi, 1994, p. 57). Em virtude disso, “a educação se torna um acto de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 1987, p. 33). Além disso, os “conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual” (Luckesi, 1994, p. 56). Contudo, “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem-ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social” (idem, p. 70).

Relativamente à forma de fornecimento, feedback pode ser fornecido de forma escrita ou verbal, mas ambas as formas apresentam vantagens diferenciadas. Segundo Silva e Lopes (2014, cit. em Silva & Lopes, 2015, p. 109):

o feedback verbal pode ser altamente eficaz, porque tem a vantagem de poder ser facilmente fornecido no momento exacto em que a aprendizagem está a decorrer. O diálogo com os alunos estimula-os a pensar sobre a aprendizagem e proporciona excelentes oportunidades de ocorrência de feedback entre o professor e os alunos. O feedback escrito acrescenta como aspecto positivo a possibilidade de o aluno consultar, em diferentes momentos, os comentários feitos pelo professor ao seu trabalho, e ao aluno consultar em diferentes momentos, os comentários feitos pelo professor ao seu trabalho, e ao professor monitorizar se e como o aluno usa esse feedback na melhoria da sua aprendizagem.

Lopes e Silva (2012) enfatizam que “o feedback dos professores, seja escrito ou oral, deve inicialmente concentrar-se no que o aluno tenha feito bem, antes de destacar as áreas que carecem de melhorias. O feedback deve incluir orientações sobre como o aluno pode fazer as melhorias necessárias” (p. 31). Porém, o papel do feedback pode ser contrário à sua intenção de melhorar a

aprendizagem dos alunos. Por exemplo, se o feedback “for telegráfica, profética em relação à desgraça, ou culpabilizante, certamente que não terá grandes efeitos no seu destinatário. Pelo contrário, se for incentivadora e mobilizadora de um diálogo pode ser de grande utilidade enquanto instrumento de ajuda ao aluno” (Santos, 2008, p. 25). Contudo, o feedback é incentivadora e mobilizadora de um diálogo para ajudar o estudante quando é dada numa “forma sintáctica, em particular a interrogativa, quer como estímulo para a reflexão, quer para solicitar a melhoria da produção, facilita a compreensão, por parte dos alunos, do conteúdo do feedback, isto é, daquilo que o professor pretende que o aluno faça” (Bruno, 2006, cit. em Santos, 2008, p. 25).

Durante o fornecimento do feedback pelo estudante, o professor pode deter erros. Mas esses erros não podem ser usados para rotular os alunos em bons ou maus. Por isso, Santos (2008) insta ao professor a reconhecer que:

toda a aprendizagem comporta necessariamente dificuldades e erros, porque é um processo de reestruturação de representações prévias. Contudo, para que a aprendizagem aconteça e seja duradoura no tempo, nomeadamente através dos erros cometidos, é essencial que estes sejam reconhecidos e compreendidos não só pelo professor, mas fundamentalmente pelo aluno, cabendo a este último desejavelmente a sua correcção (p.14).

Para que o feedback produza os efeitos desejados é necessário que se garanta que “o que se pretende comunicar aos alunos seja efectivamente percebido de forma a que eles possam saber o que fazer com tal comunicação (Fernandes, 2008, p.83)” porque:

os alunos precisam de orientações sistemáticas e de avaliações do seu trabalho e dos seus desempenhos que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens, que os estimulem e que os motivem a ir tao longe quanto possível, quer reconhecendo os seus progressos e sucessos, quer ajudando a ultrapassar os seus pontos fracos. Ou seja, os alunos precisam de *feedback* acerca dos processos e produtos do seu trabalho e acerca dos seus comportamentos (Fernandes, 2008, p. 83).

Ainda o mesmo autor, comenta que através do feedback, “os alunos são sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem, ou dos *standards*, que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos tendo em conta a comparação com os seus próprios desempenhos anteriores ou critérios previamente definidos (p. 84).” Neste sentido, o feedback “torna o professor mais presente, orienta, motiva e auxilia os alunos durante a realização das tarefas, deixa o aluno ciente de seu desempenho, serve como fonte de troca de experiências e ajuda na formação do aluno autónomo” (Cardoso, 2011, cit. em Cardoso, 2018, p. 385) e, conseqüentemente, permite a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, “através de um feedback regular e sistematicamente providenciado, os alunos podem começar a desenvolver competências de auto-avaliação e de auto-regulação das suas aprendizagens durante, e não no final, de um dado período de ensino e aprendizagem” (Fernandes p. 84).

Ora, é fundamental que o professor pondere um aspecto relacionado com a distribuição do feedback aos seus estudantes porque:

pode haver a tendência para que, numa turma, o feedback seja mal distribuído pelos diferentes alunos. Pode acontecer que os bons alunos, os alunos que apresentam mais respostas certas, os rapazes, os alunos das etnias dominantes, os que estão sentados nos lugares da frente ou os alunos das classes média e média alta recebam mais feedback do que os alunos mais fracos, do que os que apresentam mais respostas erradas, do que as raparigas, do que os alunos de minorias étnicas, do que os que estão sentados nas carteiras do fundo da sala ou do que os alunos das classes sociais desfavorecidas (Fernandes, 2008, pp. 84-85).

Durante a correcção das respostas dos estudantes os estudantes apresentam erros que podem revelar entre outros aspectos: (a) o desenvolvimento da aprendizagem individual do aluno; (b) como está ocorrendo o processo de ensino-aprendizagem na turma; (c) indícios de obstáculos didáticos ao se evidenciar que determinados procedimentos ou resultados são comuns em uma ou mais turmas, embora não seja o esperado, contribuindo para a tomada de decisão sobre a escolha metodológica, entre outros aspectos (Miranda & Silva, 2011, p. 7). Por isso, assume-se que:

o estudo do erro em qualquer disciplina, pode contribuir para tornar a avaliação mais produtiva em sua função diagnóstica e formativa no processo de aprendizagem, tendo como consequência a facilitação da aquisição dos conhecimentos (..) e desmistificação de ensino. O erro é sempre revelador do que está ocorrendo em qualquer processo (Miranda & Silva, 2011, p. 6).

Assim sendo, “investigar tarefas avaliativas exige a interpretação das respostas dos alunos em termos da natureza dos erros cometidos para planeamento de intervenções coerentes” (Hoffmann, 1993, p. 82). Por isso, “ao invés do certo/errado e da pontuação tradicional, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes a oportunidade de descobrir melhores soluções” (Hoffmann, 1993, p. 82). Nesta ordem de ideia, os erros do estudante, “passam a ser, também, uma fonte de informação importante, quer para a própria aprendizagem do aluno, quer para o diagnóstico de dificuldades” (Amigues et al., 1996, cit. em Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 105); ou seja, “os erros, em vez de serem considerados falhas, são ocorrências naturais da aprendizagem e fonte de informação essencial tanto do professor

como para o aluno” (Barbosa & Ferraz, 1995 cit. em Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 105).

Entretanto:

considerando a aprendizagem no sentido amplo, podemos, entre outras coisas, corrigir “Errando se aprende” por “Errando também se aprende”: o erro, ou o fracasso não é condição necessária para haver aprendizagem. Por outro lado, torna-se exagerada, neste contexto teórico, a preocupação “skinneriana” de evitar todo o fracasso torna-se eventualmente necessário para que o sujeito tome consciência da conseqüente necessidade de construir novos esquemas, ou seja, reconstruir os já existentes (Becker, 1993, pp. 97-98 cit. em Hoffmann, 1993, p. 113).

Todavia, a interação entre o professor e estudante é muito fundamental para que o erro seja assumido por ambos como parte do processo de aprendizagem porque permite que “o aluno vá progressivamente interpretando e compreendendo cada vez melhor o que o professor espera dele. A avaliação pode assim tornar-se um processo de diálogo entre actores que, partindo de pontos de vista diferentes, é capaz, através da explicitação das suas divergências, de construir entendimentos comuns e partilhados” (Santos, 2008, p.14). Para que o erro não seja considerado como uma sentença de punição, Duarte (2002) aconselha que a relação professor(a)-estudante seja:

estruturada de modo a evitar um clima de ameaça, ansiedade e cinismo visto que tal conduz a uma abordagem “superficial” à aprendizagem. Em a alternativa, é de desenvolver uma “atmosfera” relacional amigável (mas organizada e sem ausência de controlo pelo(a) professor(a) que conduza a uma abordagem “profunda e de sucesso” à aprendizagem (p. 131).

Os erros podem ser cometidos por um ou mais estudantes. Daí que Miranda e Silva (2011) sugerem que o erro seja estudado em dois níveis, a saber: individual e colectivo.

- a) Individual: no qual a atenção sobre os erros manifestos por um aluno deve buscar relação de conhecimentos manifestos e/ou ausentes entre dois ou mais erros detectados, o que dará subsídio para auxiliar a superação das dificuldades;
- b) Colectivo: no qual se “mapeiam” todos os conhecimentos manifestos e/ou ausentes em cada erro identificado (p.7).

Os erros cometidos tanto ao nível individual como ao nível colectivo exigem um certo procedimento de intervenção, mas Hoffmann (1993) adverte que:

não há possibilidade de desenvolvermos procedimentos de intervenção que sirvam de respostas gerais, que se apliquem a todas as tarefas, seja qual for a sua natureza. Nenhum extremo é válido: considerar que sempre devemos dizer a resposta certa para o aluno ou,

no outro extremo, considerar que todo e qualquer erro que ele cometa tenha o carácter construtivo e que ele poderá descobrir todas as respostas (pp. 112-113).

Os exercícios são actividades que devem ser regulamente atribuídos aos estudantes na sala de aula porque conforme Pozo e Gómez Crespo (2009 cit. em Barreto & Santos, 2012), permitem ao professor ensinar e consolidar os conhecimentos dos alunos. E o processo da sua correcção é fundamental no processo de ensino-aprendizagem por seguintes razões: (a) possibilita obter informações sobre as aprendizagens dos alunos. Por intermédio das correcções, pode-se observar a natureza dos erros dos alunos como elemento que oferece pistas sobre as formas de pensar as questões propostas nas actividades. Como os alunos escrevem, o que indagam, o que respondem e como desenvolvem o pensamento são elementos essenciais para o professor conhecer melhor o aluno; (b) possibilita planificar a acção dos professores na previsão das actividades (*o que vou ensinar*) e na regulação das aprendizagens (*como vou ensinar*). A partir do conhecimento das aprendizagens dos alunos nas actividades propostas, pode-se trabalhar sobre os níveis de dificuldade e de facilidade nas elaborações das tarefas, as quais devem promover a integração dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação; (c) contribui com a interacção professor-aluno, com especial destaque aos níveis do feedback e aos estudos sobre zonas de desenvolvimento (Morreira & Rangel, 2015, p. 523).

Corroborando com Pozo e Gómez Crespo; Morreira e Rangel, Nivagara (2010) afirma que os exercícios “fazem os alunos penetrar mais profundamente na matéria” (p.146). Para o mesmo autor:

A exercitação é a execução repetida de actividades (desenvolvimento de acções) com o objectivo de ser contínuo aperfeiçoamento e a mecanização parcial das habilidades e hábitos. Para além de ter importância na formação de capacidade, a exercitação tem, indirectamente, como objectivo a fixação e aprofundamento de conhecimentos: a exercitação está em estreita relação com a repetição e ambas criam condições importantes para a aplicação dos conhecimentos e capacidades (p. 146).

Portanto, a correcção de exercício deve ser realizada por professor e estudante, mas o maior responsável por esse processo deve ser o estudante para que ele participe na construção do seu próprio conhecimento. Para tal:

exige-se do professor que estimule os alunos, valorizando qualquer aspecto positivo do seu trabalho e, sempre que possível, dirigir-lhe, na margem da folha de trabalhos. Corrigir e remediar o erro, riscando o menos possível o trabalho dos alunos; utilizar uma cor diferente daquela que o aluno escreveu; emendar o erro, escrevendo por cima, na entrelinha, a forma correcta (Joana Xavier, 2012, pp. 35-36).

Em síntese, o processo de correção de exercício deve permitir o desenvolvimento da aprendizagem do estudante.

3.9. Finalidades da avaliação

Existem várias razões que justificam a inclusão da avaliação na instituição escolar. Segundo Brown, Race e Smith (2000), a avaliação é para: (a) classificar ou escalonar os alunos: os métodos de avaliação utilizados para fazer são normalmente sumativos e têm a ver com a atribuição de valores expressos por números ou letras aos trabalhos dos alunos, de vários tipos; (b) possibilitar aos alunos a sua progressão: geralmente os alunos não conseguem ter bom êxito num curso porque não possuem bases sólidas no que tange aos seus conhecimentos ou capacidades adquiridas. Daí a necessidade de se optar por métodos de avaliação que lhes permitam progredir, dando-lhes noção clara sobre quais os seus níveis de desempenho nesse momento, para que eles possam saber (e os professores também), se já estão aptos a progredir; (c) orientar a progressão: a progressão depende muito do feedback que os professores dão aos seus alunos, isto é, quanto mais pormenorizada for o feedback que os professores derem aos seus alunos, mais oportunidades eles terão de progredir no seu desenvolvimento. Por isso que Nhapulo (2012) diz que “não deve ser apenas uma avaliação que classifica ou reprova, deve ser o resultado de análise crítica e permanente, que possibilita a leitura e a compressão do seu desenvolvimento” (p. 22); (d) facilitar as opções dos estudantes: a avaliação permite aos estudantes escolher determinadas cadeiras de opção, pois o conhecimento de como eles estão ou não a progredir nas cadeiras básicas permitir-lhe-á uma melhor compreensão das suas capacidades reais nas diferentes matérias, fornecendo-lhes uma orientação sobre quais as cadeiras de opção que deverão escolher. Segundo Seco et al (2012), “é nesta etapa que terá oportunidade de testar os conhecimentos acerca do que estudou” (p. 83); (e) diagnosticar falhas e permitir aos alunos que rectifiquem os seus erros: a avaliação eficaz permite aos alunos saber onde residem os seus problemas, e fornece-lhes uma ferramenta essencial para remediar as coisas; nos dar um feedback sobre o modo como ensinamos: os resultados da avaliação informam aos professores se durante o processo de ensino houve ou não falhas numa área de conhecimento; motivar os alunos: os métodos de avaliação devem ser usados para maximizar a motivação dos alunos, e para orientar os seus esforços; (f) fornecer estatísticas ao curso ou ao estabelecimento de ensino: as universidades têm de às entidades financiadoras dados acerca do aproveitamento dos alunos, e os métodos de avaliação têm de ter em conta a necessidade de informações estatísticas

adequadas; (g) possibilitar uma graduação dos alunos e uma classe final: a avaliação permite as instituições de ensino atribuírem aos alunos uma classificação que lhes garantem a graduação; (h) enriquecer a diversidade da experiência de aprendizagem dos alunos e a orientação do ensino: a utilização de métodos de avaliação diversificado estimula os alunos a desenvolverem capacidades e processos, dando origem a um ensino e aprendizagem mais eficazes e agradáveis.

Instituto de Desenvolvimento de Educação-INDE (2008, p.47) diz que a avaliação de aprendizagem deve ser incluída na instituição escolar porque permite ao (s): (a) aluno para consciencializá-lo sobre os pontos fortes e fracos do desempenho; estimular o gosto e o interesse pelo estudo de modo a superar as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem e desenvolver uma atitude crítica e participativa, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das suas próprias potencialidades. Além disso, Nova (1997) refere que a avaliação permite o mesmo a Controlar em pequenos passos a sua aprendizagem. Este controle deve ser feito através da colaboração activa entre professor e aluno; não acumular deficiências e lacunas e a reflectir sobre os seus erros para ensaiar outros caminhos (Nova, 1997). Desta forma, “a avaliação deve ter em vista apreciar a evolução global dos alunos, mantendo como referência as aprendizagens e competências essenciais, quer as de natureza transversal quer as que dizem respeito especificamente às diversas áreas e disciplinas” Abrantes, 2001, p. 57); (b) Professor para identificar o nível de desempenho dos alunos, os principais problemas e os factores associados; adequar os métodos e materiais de ensino-aprendizagem utilizando a informação recolhida sobre o desempenho dos alunos e informar, regularmente, aos pais sobre o progresso (quantitativo e qualitativo) dos seus educandos.

Existem cinco campos que potenciam o crescimento dos professores através da avaliação, a saber: (a) o desenvolvimento pedagógico, que coloca o acento sobre o desenvolvimento de capacidades inerentes à intervenção didácticas; (b) o desenvolvimento profissional, que enfatiza o crescimento do professor individual no âmbito do contexto institucional e social da profissão; (c) o desenvolvimento organizativo, que acentua os elementos organizativos que condicionam e matriciam a actividade nas escolas; (d) o desenvolvimento da trajectória profissional, que enfatiza a preparação para a progressão na carreira e; (e) o desenvolvimento pessoal, que enfatiza a comunicação interpessoal e o crescimento do professor como indivíduo (Riegle, 1987 cit. em Santos Guerra, 2003).

Para Mwamwenda (2005), a avaliação permite aos: (a)alunos saberem o que aprenderam; aquilo que ainda terão de aprender, como também e decidir de acordo com os objectivos dos seus cursos, se devem continuar com os estudos ou pensarem num negócio ou num curso profissional, e que profissão dever seguir. No outro desenvolvimento, o mesmo autor defende que a “avaliação pode motivar os alunos a trabalhar mais para um determinado curso ou disciplina” (p. 323). Por seu turno, Fernandes (2008) diz que a partir e através da avaliação, os pais e encarregados de educação podem acompanhar a vida escolar dos seus filhos ou educandos com maior ou menor interesse, a sociedade em geral pode estar mais ou menos informada acerca do que os jovens estão a aprender e como estão a aprender e os governos podem, ou não, delinear mais fundamentada e adequadamente as políticas educativas e formativas. Nova (1997) acrescenta ainda que a avaliação permite ao professor analisar criticamente a sua actuação; definir estratégias alternativas e introduzir mecanismos de correcção e de reforço das aprendizagens. (b) Pais para sugerir, em conjunto com o professor e o director da escola, formas e actividades apropriadas para a melhoria do desempenho do seu educando e da escola no geral.

Sant’Anna (1995) resume os pensamentos de Nova, Brown, Race e Smith afirmando que a avaliação é utilizada na instituição escolar para garantir a melhoria da instrução e o desenvolvimento do pessoal. Para este autor, a melhoria da instrução está dependente a uma avaliação eficiente e eficaz da organização. Já o desenvolvimento do pessoal se concretiza através de parâmetros que motivam o processo de crescimento. Daí que Abrantes (2001) diz que “a avaliação deve ter em vista apreciar a evolução global dos alunos, mantendo como referência as aprendizagens e competências essenciais, quer as de natureza transversal quer as que dizem respeito especificamente às diversas áreas e disciplinas” (p. 57).

Ainda sobre a razão do uso da avaliação, Zabala (1998) diz que:

o alcance dos objectivos por parte de cada aluno é um alvo que exige conhecer os resultados e os processos de aprendizagem que os alunos seguem. E para melhorar a qualidade do ensino é preciso conhecer e poder avaliar a intervenção pedagógica dos professores, de forma que acção avaliadora observe simultaneamente os processos individuais e os grupais. Referimo-nos tanto aos processos de aprendizagem como aos de ensino, já que, desde uma perspectiva profissional, o conhecimento de como os meninos e meninas aprendem é, em primeiro lugar, um meio para ajudá-lo em seu crescimento e, em segundo lugar, é o instrumento que tem que nos permitir melhorar nossa actuação na aula (p. 201).

Em geral, a avaliação tem a finalidade precípua de ajudar a garantir a formação integral do estudante pela mediação da efectiva construção conjunta do conhecimento e a aprendizagem de todos os estudantes, tal como defende Vasconcellos (2008). E para que isso aconteça é necessário que o professor passe de transmissor à educador, tal como sugere-se na figura 12.

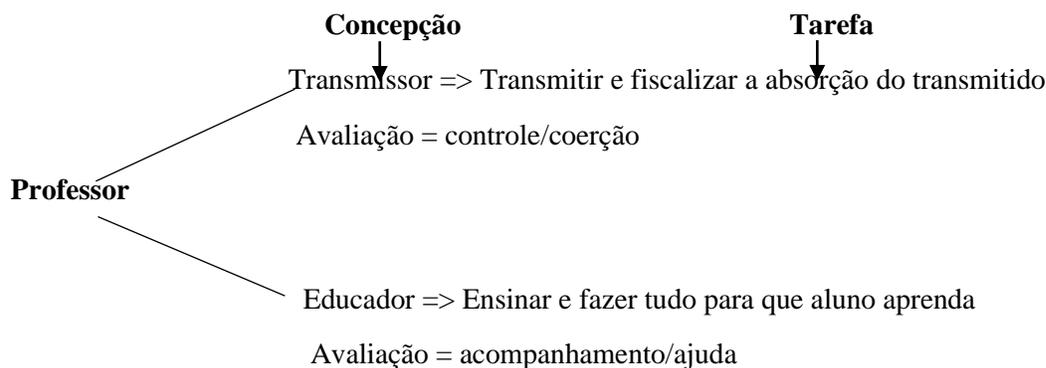


Figura 12: Postura do professor frente ao ensino e à avaliação
 Fonte: Vasconcellos (2008, p. 57).

Em resumo, podemos dizer que a avaliação tem como finalidade melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, os professores encaram dificuldades no processo de avaliação porque não existem registos/ou escalas suficientemente correctas, concisas e fáceis de utilizar; não há tempo para promover os processos que conduzem à avaliação formativa e sistemática de todos os estudantes numa sala; não há tempo para registar por meio escrito todas as avaliações formativas da aula. Normalmente, o professor memoriza-as, construindo ao longo do tempo uma síntese descritiva e quantitativa das avaliações a cada estudante e não há unanimidade na ponderação de cada parcela na avaliação final (Nhapulo, 2012).

Para Luckesi (2008), a avaliação deve ser usada para colectar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas cognitivas, afectivas, psicomotoras - dos educandos, produzindo uma configuração do efectivamente aprendido; atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados; a partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista: (a) a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando e; (b) o encaminhamento dos

educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível da satisfatoriedade no que estava sendo trabalhado (Luckesi, 2010, p.77).

Por isso, “avaliar a aprendizagem e melhorar os métodos de aprendizagem exigem uma análise cuidadosa das tarefas ao nível de componentes de competências, em estreita articulação com o estudo da interacção destas competências no contexto de tarefas e ambientes mais abrangentes” (Reder, et al., 2011, p.13) para que o objectivo primeiro da aferição do aproveitamento escolar não consista em aprovar ou reprovar o estudante, mas em um direcionamento da aprendizagem e seu consequente desenvolvimento (Luckesi, 2010). Ou conforme Krahe (1990):

a avaliação não serve mais para simplesmente quantificar o aprendizado do educando, e com isso moldá-lo para um padrão social já existente, mas sim para, através de uma interacção entre avaliador e avaliado, repensar a situação e, em uma avaliação participativa, despertar a consciência crítica dentro de um compromisso com a práxis dialética em um projecto histórico de transformação (p. 21).

A avaliação participativa garante a participação do professor e estudante na construção do conhecimento, pois, segundo Luckesi (1999), “o objectivo da participação é o professor e alunos chegarem juntos a um entendimento da situação de aprendizagem que, por sua vez, está articulado com o processo de ensino” (p. 84). Neste sentido, pode-se assumir que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 21), tomando em consideração conforme Freitas e Pereira (2010), “a autonomia do aluno e sabendo escutá-lo” (p. 1184). Mas, “o escutar aqui mencionado é escutar o que realmente o aluno quer dizer, muitas vezes não utilizando de palavras, mas pequenos gestos que o educador vai saber escutar” (Freitas & Pereira, 2010, p. 1184). A este respeito, Padilha (2001) afirma que a construção do conhecimento depende da interacção entre o sujeito que conhece (idealismo racionalista) e objecto de conhecimento (idealismo empirista) e entre o sujeito (interaccionismo). É com base nestes pressupostos que Tardif (2002, cit em Cruz, 2017, p. 674) afirma que “o conhecimento é uma construção colectiva porque é partilhado por um grupo de agentes, sustentando-se por meio de um sistema educativo que o cria, utiliza-o e legitima-o, e decorre de práticas sociais”. Assim sendo, “o conhecimento não deve, portanto, esgotar-se na compreensão, mas deve tender a transformar-se em práxis – acção intencional, consciente. Para isso é preciso que os conhecimentos construídos na escola pelo educando estejam vinculados ao social” (Padilha, 2001, p. 114).

Em conclusão, podemos afirmar que a avaliação é um instrumento que deve garantir a participação do estudante na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento da sua aprendizagem.

CAPÍTULO IV: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

4.1. Concepção da avaliação diagnóstica

Segundo Luckesi (2011), a palavra diagnosticar tem sua origem em dois termos gregos: *gnosis* (conhecer) + *dia* (através de). “Conhecer através de” significa colectar dados da realidade e interpretá-los com o intuito de compreender seu modo de ser e, no caso da avaliação, qualidade” (p. 278). Fala-se desta modalidade de avaliação quando se pretende explorar ou identificar algumas características de um aluno com o objectivo de escolher estratégias mais adaptadas às suas necessidades (Hadji, 1994). Assim sendo, a avaliação diagnóstica tem como objectivo “averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes” (Figueiredo, 2006, p. 5).

Ribeiro e Vilarinho (1993, 1973, cit. em Duarte, 1993) entendem que a avaliação diagnóstica é uma modalidade que “tem em vista fazer o levantamento dos pré-requisitos, ou seja, conhecimentos, aptidões ou atitudes que são indispensáveis para a aquisição de outro. É considerada avaliação de entrada” (p. 37).

Desta forma, a avaliação diagnóstica “tem a função de obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos alunos/alfabetizandos/educandos com vista à organização do processo de ensino-aprendizagem de acordo com as situações identificadas” (Diploma Ministerial n.º 7/2019, p.34); ou seja, esta modalidade de avaliação assume duas finalidades que são: determinar o nível de aprendizado e descobrir as causas ou circunstâncias que dificultam a aprendizagem no decorrer do processo de aprendizagem (Luckesi, s/d).

Na visão do Santos Guerra (1993, cit. em Ferreira, 2007, p. 25), a avaliação diagnóstica “permite ao professor averiguar os conhecimentos prévios dos alunos, as suas expectativas, as suas concepções sobre o tema a leccionar, sobre a escola, sobre a aprendizagem e, ainda, conhecer as atitudes dos alunos, os seus interesses e necessidades” (p. 25). Por outra, com a avaliação diagnóstica:

procura-se determinar se o aluno possui os pré-requisitos (em termos de habilidades e de comportamentos) necessários para iniciar uma nova aprendizagem, para verificar o domínio de certos objectivos que possam levá-los à inserção num programa mais avançado e, ainda, classificar os alunos de acordo com o seu interesse, aptidões, background, personalidade e

o seu percurso de aprendizagem em relação a uma determinada estratégia de ensino (Ferreira, 2007, p. 24).

Na mesma linha de pensamento, INDE (2008) afirma que a avaliação diagnóstica “tem em vista colher informação sobre o nível inicial de aprendizagem dos alunos como pré-requisito para o desenvolvimento de uma determinada aptidão e capacidade” (INDE, p. 48). Por isso, com a avaliação diagnóstica professor pode: (a) identificar a realidade de cada aluno que participará do processo; (b) verificar se o aluno apresenta ou não habilidades e pré-requisitos para o processo; e (c) identificar as causas de dificuldades recorrentes na aprendizagem” (Tereza Ferreira et al., 2015, p. 321). A posição semelhante também é defendida por Martins (1988 cit. em Santos & Varela, 2007, p. 7) ao afirmar que a avaliação diagnóstica pode ser utilizado para: (a) determinar a existência de comportamento de entrada do aluno, que sejam pré-requisitos para o alcance dos objetivos formulados; (b) determinar o domínio de certos objetivos por parte do educando, que possibilitem o ensino de assuntos de nível mais elevado; (c) classificar os alunos de acordo com seus interesses, aptidões e traços da personalidade.

Segundo Luckesi (1999), a avaliação diagnóstica permite o “professor e alunos chegarem juntos a um entendimento da situação da aprendizagem que, por sua vez, está articulado com o processo de ensino” (p. 84). Desta forma, os dados da avaliação diagnóstica têm em vista “a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua aprendizagem se mostre insatisfatória e caso o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efectivamente essencial para a formação do educando” (Luckesi, 2008, p. 95).

Contudo, Melchior (1998, p. 74, cit. em Luckesi, s/d, p. 16) recordam que “não basta identificar que o aluno não sabe, ou rotulá-lo como aluno fraco, é necessário saber o que cada um não sabe e em que ponto estão aqueles que conseguem acompanhar de forma satisfatória o que está sendo trabalhado” e é também necessário que o professor “forneça feedback construtivo que ajude os alunos a identificar as formas de melhorar o seu rendimento; acredite que cada aluno pode melhorar os seus resultados de aprendizagem anteriores e que os alunos possam rever e reflectir sobre o desempenho e os progressos conseguidos e; reconheça que tanto a motivação como a autoestima, essenciais para uma aprendizagem eficaz e para o progresso, podem ser intensificadas através de avaliação eficaz” (Lopes & Silva, 2012, p. 4).

Hoffmann (2012, cit. em Pires, Santos & Kohn, 2016, p. 125) diz que a avaliação diagnóstica “possibilita a autoavaliação num processo de aprendizagem, na tentativa de verificar como está o

atingimento dos objectivos estabelecidos. Por meio deste processo de aprendizagem, o educador poderá verificar o seu avanço e retrocessos ao ensino, e o nível de aprendizagem dos educandos”.

Cortesão (2002) comunga da ideia do Ferreira ao dizer que a avaliação diagnóstica “fornece ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar” (p.39). Além disso, a avaliação diagnóstica “permite que todos (docente, discente e sistema de ensino) possam se autocompreender, diagnosticando deficiências e capacidades e direcionando acções correctivas” (Ribeiro & Figueiredo, 2010, p.5), isto é, a avaliação diagnóstica deve ser partilhada entre os actores principais (professores e estudantes) do processo de ensino-aprendizagem, pois, conforme Carlinda Leite (2002), “o recurso a uma avaliação diagnóstica, partilhada entre professores e alunos, pode contribuir para que sejam identificados os “ancoradouros” para novas aprendizagens e os pontos de partida para níveis de desenvolvimento de competências” (p. 47). Por outras palavras, os resultados da avaliação diagnóstica deverão possibilitar a equipa pedagógica e os professores a seleccionar as estratégias de diferenciação pedagógica que irão utilizar, para possibilitar que todos os alunos atinjam os objectivos definidos no programa, assim tornando a educação inclusiva (Nhangumbe, 2017). Por isso, esta modalidade de avaliação:

é fundamental na tomada de decisão em relação de por onde e como iniciar um curso, unidade ou abordagem de um tema específico. Fornece uma visão do que se atingiu com o trabalho realizado e o real aproveitamento do grupo. Orienta ainda a escolha das estratégias metodológicas que favoreçam o alcance de novos objetivos (Miranda & Silva, 2011, p. 2).

Daí que o Diploma Ministerial n.º7/2019 enfatiza que:

os resultados da avaliação diagnóstica permitem ao professor/alfabetizador/educador reestruturar o processo de ensino-aprendizagem em função dos conhecimentos, habilidades e atitudes que os alunos/alfabetizandos/educandos possuem, especificamente: (a) adoptar as estratégias de diferenciação pedagógica que possibilitem que todos os alunos/alfabetizandos/educandos atinjam os objectivos definidos ao programa e, (b) preparar os alunos/alfabetizandos/educandos, verificando se possuem pré-requisitos para novas aprendizagens (p. 34).

Mas, estes resultados não podem ser pré-determinados porque no entender do Lukesi (s/d) “pode causar no aluno um sentimento de medo por achar que não vai corresponder à expectativa da professora, visto que actos como de julgamento tendem a influenciar negativamente o processo de aprendizagem do aluno” (p. 17). Nesta perspectiva, “os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um “rótulo” que se “cola” para sempre ao aluno, mas

sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e professor, em conjunto, conseguia um progresso na aprendizagem” (Cortesão, 2002, p. 39).

Do exposto acima, podemos concluir é imperioso que a avaliação sumativa seja substituída por uma avaliação diagnóstica porque na óptica do Luckesi (2008), a avaliação diagnóstica:

constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da acção, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente (p. 35).

Outra razão que força a substituição da avaliação sumativa pela diagnóstica prende-se com o facto de Nhapulo (2012) constatar que a primeira:

promove sentimentos de competição precoce, criando nos estudantes uma prática de luta pela nota e as práticas negativas como copiar, memorizar as matérias ou de procurar enganar o professor. Sendo também, geradora de conflitos na relação professor-estudante podendo prejudicar as aprendizagens (p. 25).

À semelhança do Nhapulo, Luckesi (1999) refere que “a prática da avaliação classificatória é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento” (p.77). Contudo, ao se usar a avaliação diagnóstica “pressupõe que os dados colectados por meio dos instrumentos sejam lidos com rigor científico tendo por objectivo não a aprovação ou reprovação dos alunos, mas uma compreensão adequada do processo do aluno, de tal forma que ele possa avançar no seu processo de crescimento” (Luckesi, 1999, p. 84).

Nhapulo (2012) diz que com o uso da avaliação diagnóstica, o professor obtém dos estudantes, respostas relacionadas com as seguintes questões: o que pensam?, o que sabem? e o que precisam saber para aprender? E García (1999) enfatiza que:

A avaliação do diagnóstico de necessidades deve ser realizada de modo a que se possam responder questões tais como: que objectivos se pretendem alcançar ao realizar o diagnóstico de necessidades, que tipo de informação se obtém quando se efectua o diagnóstico; de quem se obtém essa informação e com que métodos; quanto tempo é necessário; como se processam os dados (p. 216).

E deve-se fazer estas questões porque:

Quando os alunos chegam à aula, trazem já consigo, quer através do meio familiar, quer dos médias, um conjunto de conhecimentos, a maior parte das vezes fragmentadas ou deturpados, mas que têm que ser tidos em conta, para que o aluno os possa aperfeiçoar e contextualizar, com a ajuda do professor. É, pois claro, que o saber se constrói a partir das

vivências dentro e fora da escola. Compete, pois, a escola, explorar estas ideias táticas e ajudar o aluno a desenvolvê-las, numa perspectiva de conhecimento (Nhapulo, 2012, p. 56).

Neste sentido, “a avaliação diagnóstica tem a função formativa, pois tem como finalidade, através de conhecimento do nível inicial dos alunos, elevarmos a aprendizagem pela aquisição dos objectivos educacionais propostos” (Nivagara, 2010, p. 160) porque:

O conhecimento da realidade do aluno é essencial para subsidiar o processo de planeamento numa perspectiva dialética. Devemos ter em conta o aluno real, de carne e osso que efectivamente está na sala de aula, que é um ser que tem suas necessidades, interesses, nível de desenvolvimento (psicomotor, sócio-afectivo e cognitivo), quadro de significações, experiências anteriores (história pessoal), sendo bem distinto daquele aluno ideal, dos manuais pedagógicos (marcados pelos valores de classe) ou do sonho de alguns professores. Temos que trabalhar em função daquilo que realmente o aluno é, e não do que gostaríamos que fosse (Vasconcelos, 2002, p. 107).

Piletti (2004) sintetiza as ideias do Hadji, Ferreira, Nhapulo e INDE afirmando que a avaliação diagnóstica é utilizada para verificar: (a) conhecimentos que os alunos têm; (b) pré-requisitos que os alunos apresentam e; (c) particularidades dos alunos (p. 191).

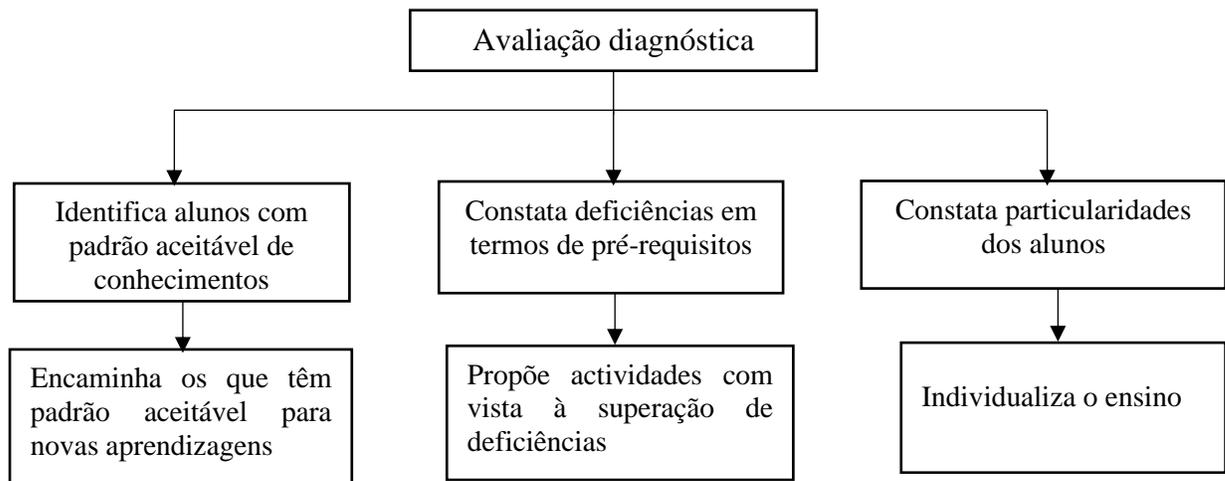


Figura 13: Objectivos e utilidades da avaliação diagnóstica
Fonte: adaptado de Piletti (2004)

Ballester (2003 cit. em Lorencini, 2013, p. 14) apresenta uma figura que ilustra de uma forma exaustiva os objetivos utilidades da avaliação diagnóstica:

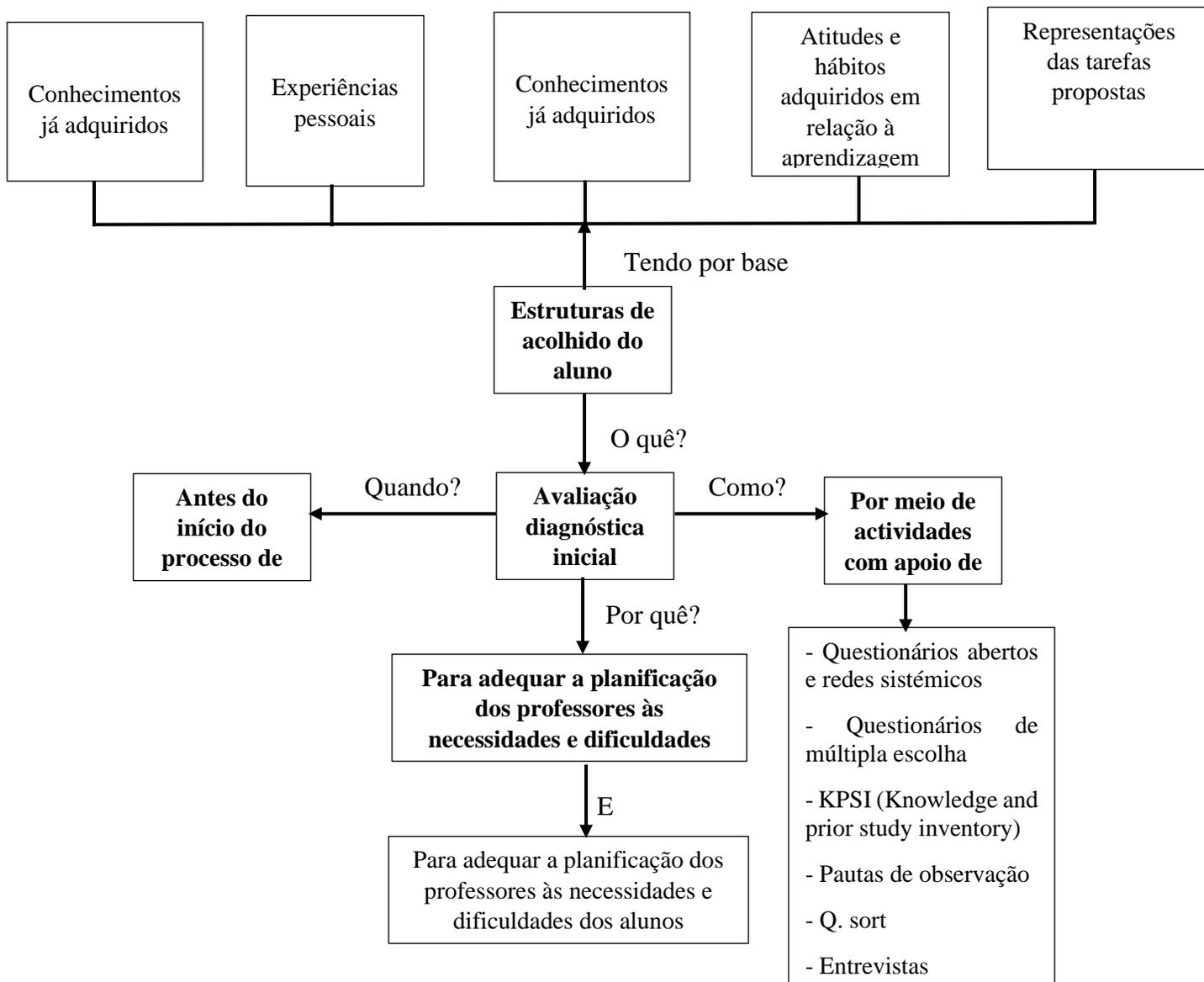


Figura 14: Objectivos, objecto da Avaliação diagnóstica

Fonte: Ballester (2003 cit. em Lorencini, 2013, p. 14)

As figuras 13 e 14 revelam que os resultados da avaliação diagnóstica permitem ao professor a partir do conhecimento pré-existente do estudante: (a) decidir se o aluno está em condições ou não de prosseguir com as novas aprendizagens; (b) propor as actividades de acordo com o nível de dificuldade dos alunos e; (c) individualizar o ensino.

Com base nas informações obtidas a partir da avaliação diagnóstica, é possível que se faça de acordo com Nivagara (2010, p. 160): (a) organização de aulas de recuperação; (b) simplificação dos conteúdos programáticos que serão estudados, reduzindo-os ao essencial; (c) acompanhamento contínuo dos alunos individualmente ou em grupo e; (d) elaboração constante de trabalho pelos alunos e sua correção regular pelo professor; (e) testagem regular dos progressos e resultados de aprendizagem. Todavia, Lemos (1990) diz que há problema em o professor recuperarem ou remediarem estudantes com ausência de pré-requisitos porque:

os “professores queixam que não têm tempo para acções de recuperação, porque têm que continuar a «dar o programa». Mas «dar o programa» a quem? A progressão à toa pelo programa sem a recuperação de atrasos dos alunos, provoca atrasos cada vez maiores e progressivamente irrecuperáveis. Além de que a alegada falta de tempo, se deve, quase sempre, a planeamento deficiente, quando não inexistente” (p. 73).

Para fazer face a este problema, este autor recomenda que “no seu planeamento o professor deve prever espaços para actividades de recuperação, porque sabe que inevitavelmente elas terão lugar”. Ainda para este autor, “esses espaços são simultaneamente utilizados em actividades de desenvolvimento ou enriquecimento, dos alunos com melhores resultados, o que obsta também à observação por vezes feita, de «durante esse tempo, o que faço aos que não necessitam de recuperar?»; ou seja, “uma aula, pode perfeitamente servir os dois desígnios. Enquanto o professor trabalha com o grupo de alunos em recuperação, distribui aos alunos do outro grupo tarefas e actividades de desenvolvimento ou enriquecimento”.

Para Ferreira (2007), “a principal finalidade da avaliação diagnóstica consiste em determinar o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, já que determina o seu nível prévio e possibilita averiguar possíveis dificuldades que possam ter no decorrer do processo de aprendizagem” (p. 24). Neste sentido, a utilização da avaliação diagnóstica:

justifica-se sempre que se pretende identificar o ponto de partida, quer ele seja em relação às características do contexto e da comunidade em que se insere a escola, quer às características da turma e dos seus alunos, quer aos conhecimentos que possuem sobre assuntos relacionados com os conteúdos curriculares e às competências que desenvolvem (Carlinda Leite, 2002, p. 46).

Por isso, Libâneo (1990) afirma que:

O levantamento das condições prévias dos alunos para iniciar nova matéria, os indícios de progresso ou deficiências detectadas na assimilação de conhecimentos, as verificações parciais e finais são elementos que possibilitam a revisão do plano de ensino e o

encaminhamento do trabalho docente para direcção certa. Não apenas nas aulas, mas nos contactos informais na classe e no recreio, o professor vai conhecendo dados sobre o desempenho e aproveitamento escolar e crescimento dos alunos (p. 201).

A posição do Libâneo também é comungada por Costa e Darsie (2017) ao referirem que a avaliação diagnostica visa “orientar o professor no encaminhamento da sua planificação e sua prática pedagógica, uma vez que possui os dados que identificam a realidade do aluno envolvido no processo de ensino e aprendizagem” (p. 2). Assim, há necessidade de o professor saber que:

Um aluno não é de forma alguma um saco vazio que se pode encher com conhecimentos e, ainda menos, um objecto de cerca que conserva em memória as formas que nele se modelaram. Um aluno é um organismo actor que constrói uma estrutura conceptual onde se inserem e organizam os conhecimentos de que se apropria e as operações mentais que domina. Faz a construção do conhecimento ao longo da sua história social e em contacto com o ensino e sobretudo, através das informações mediatizadas e experiências da vida quotidiana (Giordan & de Vecchi, s/d, cit. em Muller, 2005, p. 15).

Como podemos notar, o estudante é considerado como um parceiro importante no desenvolvimento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Este pensamento derruba a pedagogia da transmissão (concepção bancária) que considera que:

o educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, actua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional e é o sujeito do processo. Por sua vez, o educando é o que é educado, quem não sabe, quem é pensado, segue a prescrição, tem a ilusão de que actua na actuação do educador, acomoda-se à sua escolha do conteúdo programático, adapta-se às suas determinações, recebe os depósitos, arquiva-os, memoriza-os para depois os repetir; enfim, é mero objecto do processo (Freire, 1974, pp.14-15 & 1975, pp. 84-85 cit. em Machado & Formosinho, 2017, pp.57-58).

No dizer do Miranda e Silva (2011, p. 2), a avaliação diagnóstica tem três funções, a saber: (a) autocompreensão do sistema: possibilita ao sistema de ensino verificar como está atingindo seus objectivos; (b) autocompreensão do professor: pela observação sistemática de seus alunos pode verificar o quanto seu trabalho está sendo eficiente e que novos obstáculos podem ser superados; (c) Autocompreensão do aluno: tem a chance de estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço. Assim sendo, os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica auxiliam o estudante num processo de automotivação (Luckesi, 2008). Entretanto, para que a avaliação diagnóstica cumpra a função de autocompreensão é necessário que tenha um carácter participativo de modo a que o professor e o estudante cheguem juntos a um entendimento de aprendizagem que se articule com o processo de aprendizagem (Luckesi, 2008).

Diante disso, Correia, Silva e Tavares (2016) afirmam que esta modalidade de avaliação, humaniza os estudantes e permite ultrapassar o autoritarismo da sociedade conservadora, pois, de acordo com Luckesi (1999):

a avaliação, como acto diagnóstico, tem por objectivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a selecção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objectivo aquilatar coisas, actos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo (p. 173).

Para o alcance desse objectivo, Luckesi (1999, p. 82) diz que é necessário “compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica” de modo a auxiliar o “aluno num processo de automotivação, na medida em que lhes fornece consciência dos níveis obtidos de aprendizagem” (Luckesi, 1999, p. 83).

Paralelo a isso, o professor deve ser mediador do processo de construção de novos conhecimentos; permanecer mais tempo na escola para atender os alunos individualmente, lhe oferecer novas actividades desafiadoras; explicações diferentes e indicar obras bibliográficas que lhe ajuda a compreender melhor o tema estudado (Meurer, 2016).

Para Hadji (1994), a condução da estratégia diferente é possível: (a) se o objectivo é o de certificar: fazer o ponto da situação sobre os conhecimentos adquiridos e, eventualmente, outorgar um diploma, a observação debruçar-se-á sobre os comportamentos globais, socialmente significativos; (b) se o objectivo é o de regular: o avaliador esforçar-se-á por obter informações sobre as estratégias de ataque dos problemas e sobre as dificuldades encontradas e; (c) se o objectivo é o de orientar: a avaliação debruçar-se-á sobre as aptidões, os interesses e as capacidades e competências consideradas como pré-requisitos para as futuras aquisições.

A avaliação diagnóstica pode ser aplicada aos estudantes numa forma colectiva. Segundo Mialaret (1992):

o diagnóstico colectivo resulta de certas maneiras de analisar os exercícios feitos pelos alunos de uma turma. Utiliza-se, em geral, um quadro com duas entradas. Ao longo do eixo horizontal, por exemplo, anota-se todo o tipo de reacções (em particular os erros) e indicam-se os nomes dos alunos no eixo vertical; uma análise de cada exercício vai permitir preencher a grelha, e o conjunto dos resultados pode revelar fenómenos com interesse para o educador (p. 87).

Quadro 5: Grelha de registo de erros

Nome dos alunos	Tipos de erros							
	1	2	3	4	5	6	7	8
A	X		X		X	X	X	X
B		X	X		X	X	X	X
C				X			X	
D	X		X				X	
E		X	X		X	X		X
F	X		X		X	X	X	X
G		X					X	
H			X	X				
I	X		X		X	X	X	X
J		X	X				X	

Fonte: Mialaret (1992, p. 87)

É possível através do quadro 5, verificarmos quais são os erros individuais e colectivos. Para Mialaret (1992), os erros individuais são indicados no eixo horizontal e os colectivos são indicados no eixo vertical.

A avaliação diagnóstica enfrenta alguns obstáculos para a sua utilização na sala de aula, não obstante, a sua importância. Segundo Perrenoud (1998, 1999), fazem parte de obstáculos à avaliação diagnóstica o efectivo das turmas; a sobrecarga dos programas e a concepção dos meios de ensino e das didácticas, que quase não privilegiam a diferenciação; o horário escolar; a divisão do curso em graus e a ordenação dos espaços são restrições dissuasivas para quem não sente, visceralmente, a paixão pela igualdade; a insuficiência ou excessiva complexidade dos modelos de avaliação diagnóstica e a falta de tempo. Ainda outro obstáculo tem a ver segundo Nhapulo (2012) com estratégia de realização da avaliação diagnóstica inicial, atendendo que o professor não sabe o que os alunos aprenderam e também não sabe o nível de aquisição das habilidades/competências.

Para se fazer face ao obstáculo relacionado com o elevado número de estudantes, Gilbert (1995, p. 5, cit. em Portal, 2008) sugere ao professor a fazer perguntas aos alunos e instigá-los a fazerem perguntas encorajam as trocas e o diálogo. A qualidade e o tipo de resposta e as perguntas indicam os pontos fortes e as lacunas de compreensão e; ter objectivos explícitos para a aula e expectativas sobre os resultados dos alunos, planejar, organizar e coordenar o conteúdo e a sequência do curso, motivar os alunos, recorrer a diversos meios de ensino e aprendizagem.

De salientar que a avaliação diagnóstica pode ser feita de uma forma oral. Gordon Joughin (2010, cit. em Calomeno, s/d, p. 26), afirma que este tipo de avaliação apresenta as seguintes vantagens: (a) avaliar a capacidade de resolver problemas aplicados a cenários, os quais podem envolver os alunos uns com os outros e com terceiros (público, cliente, paciente, etc.), ajudando a desenvolver a sua inteligência e autoconsciência; sondar parcialmente os conhecimentos dos alunos, de forma a acompanhar o aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem; (b) experimentar actividades práticas, com simulações de falar, de ouvir e de responder, nos campos profissionais nos quais a linguagem oral é uma habilidade importante; contemplar a capacidade de expressão oral de alguns alunos com necessidades especiais como dislexia, deficiência visual ou outros fatores; esclarecer o significado de questões ambíguas ou pouco claras as quais podem ser novamente expressadas na linguagem do próprio aluno.

Ainda Gordon Joughin (2010, cit. em Calomeno, s/d, p. 26, p. 28) refere que para o sucesso de uma avaliação diagnóstica oral, é necessário que o professor a planifique tomando em consideração alguns aspectos, a saber: (a) o que será avaliado (conceitos, teorias, procedimentos, resolução de problemas, competências interpessoais, etc.); (b) o nível de interação (de uma pergunta e resposta, de diálogo, de debate com grupo, etc.); (c) a autenticidade de simulação, quanto a replicar uma prática oral da “vida real” e; (d) a estrutura da avaliação ou a sequência de eventos, as informações e ferramentas para aplicação (slides explicativos, papel de prova, etc.), seguindo o intuito de reduzir a ansiedade dos alunos e: a aplicação somente da prova oral ou combinada a outras estratégias (projeto, trabalho escrito, representação gráfica, etc.).

Desta forma, os pré-requisitos a averiguar nos estudantes devem ser planificados de modo a evitar o imprevisto das perguntas.

4.1.1. Etapas da avaliação diagnóstica

A realização da avaliação diagnóstica obedece as seguintes etapas (Voltolini & Almeida, 2014): (a) anamnese; (b) entrevista familiar; (c) entrevista inicial com o aluno; (d) ficha de referência pedagógica; (e) observação do material escolar e ficha de interesse social; (f) escala optométrica decimil de Snellen; (g) avaliação de transtornos globais do desenvolvimento e; (h) relatório de avaliação psicoeducacional no contexto escolar.

- a) Anamnese: consiste em obter informações do passado e presente do aluno que auxiliam na identificação das possíveis causas das dificuldades de aprendizagem dele. Ela é realizada através da técnica de entrevista
- b) Entrevista familiar: permite conhecer melhor a família do aluno, identificar possíveis dificuldades, sejam eles de ordem económica, estrutural, emocional e a forma como lidam com os problemas do dia-a-dia. Esta técnica facilita o entendimento básico das possíveis causas do problema do aluno e possibilitará a planificação de mudanças.
- c) Entrevista inicial com o aluno: visa verificar a atitude do aluno diante do interesse em estabelecer um vínculo e ajudar a equipe da escola; aprofundar o conhecimento da situação do indivíduo e proporcionar uma visão prévia das suas necessidades com o fim de reconstruir a história de vida do aluno.
- d) Ficha de referência pedagógica: possibilita o levantamento de informações importantes sobre o processo de aprendizagem e das condições em que ocorre, bem como da eficácia e dos fracassos identificados no contexto educacional. Este instrumento permite ao professor obter subsídios mais específicos para avaliar os eixos principais de sua disciplina, o comportamento e as habilidades de interacção em sala de aula e em outros ambientes escolares e a colecta de informações sobre os factores que contribuem para a não aprendizagem do aluno e as estratégias que o professor adopta para diminuir as dificuldades académicas do mesmo.
- e) Observação do material escolar e ficha de interesse social: possibilita analisar e averiguar como o aluno faz uso do material escolar.
- f) Escala optométrica decimal de Snellen: serve para medir a acuidade visual para longe, ou seja, a percepção de forma e posição a uma distância de 6 metros.
- g) Avaliação de transtornos globais do desenvolvimento: consiste em avaliar conteúdo que corresponda ao conteúdo escolar, observando não só em provas ou exames, mas também no que o aluno demonstra no dia-a-dia, por meio de suas produções cognitivas, atitudinais ou procedimentais.
- h) Relatório de avaliação psicoeducacional no contexto escolar: consiste em descrever de todo trabalho realizado pelos profissionais envolvidos no processo avaliativo, após discussão e análise qualitativa das informações colectadas. A avaliação psicoeducacional tem por objectivo investigar o processo de ensino-aprendizagem para

atender a origem dos problemas de aprendizagem do aluno e propor intervenções pedagógica que possam orientar o processo educacional do aluno, atender as características individuais do mesmo, assim como ajudar na reorganização da prática docente.

Luckesi (2011) pontua apenas duas etapas do diagnóstico, nomeadamente: (a) descrever a realidade; (b) qualificação da realidade.

- a) Descrever a realidade: consiste na descrição do desempenho cognitivo, afectivo e motor dos alunos em sua aprendizagem. Esta etapa tem como objectivo permitir ao professor saber se os mesmos aprenderam ou não alguma coisa e auxilia na identificação das possíveis razões pela qual aprendizagem não foi realizada. Mas para se descrever efectivamente a realidade, a avaliação deve assentar-se sobre dados que configuram a conduta que cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender. No caso da aprendizagem, dados essenciais são os que estão definidos no projecto pedagógico e nas planificações de ensino.
- b) Qualificação da realidade: visa atribuir aos alunos, qualidades que podem ser positivas ou negativas, completando o diagnóstico. Para qualificar os alunos é necessário ter-se consciência tanto da teoria empregada como suporte de nossa prática pedagógica quanto da planificação de ensino, o guia prático do acto de ensinar no decurso das unidades de estudos do ano lectivo.

4.1.2. Pré-requisitos

Como foi explicado nos pontos anteriores, a avaliação diagnóstica é fundamental na averiguação dos pré-requisitos necessários para a aquisição de novos conhecimentos. Segundo Figueiredo (2006), “pré-requisitos são os conhecimentos, atitudes ou aptidões indispensáveis à aquisição de outros que deles dependem e que, sem eles, não é possível adquirir” (p. 5).

À semelhança do Figueiredo, Silva e Lopes (2015) definem pré-requisitos como sendo “conhecimentos ou competências adquiridos e necessários à aprendizagem de uma tarefa nova. São o que os professores costumam designar por falta de bases” (p. 241). Estes autores assemelham pré-requisitos ao processo de construção de uma casa porque no entender dos mesmos “não se poderia pôr em pé o primeiro andar de uma casa sem primeiro construir o rés-do-chão”. Isso numa

clara alusão de que “não é possível construir o conhecimento sem o alicerçar em bases sólidas” (Silva & Lopes, 2015, p. 241).

Diante disso, podemos concluir que os pré-requisitos são conhecimentos que os estudantes adquiriram nas classes ou aulas anteriores e que são fundamentais para a assimilação de conhecimentos novos. Porém, Figueiredo (2006) procura clarificar o conceito de pré-requisitos nos seguintes termos:

muitas vezes, confundem pré-requisitos com aprendizagens antecedentes ou com “a matéria anteriormente dada”. É claro que dessa matéria é apenas pré-requisito o que for indispensável à compreensão de novos objectivos. Todavia, é desejável que o aluno tenha aprendido toda a matéria anterior mas cuja ausência não impede que possa adquirir integralmente novas aptidões (p. 5).

É igualmente fundamental distinguir pré-requisitos de pré-aquisições. Para Xavier Roegiers (1998, p. 64), pré-requisitos “são objectivos que, no início de uma aprendizagem, sob pena de esta se revelar um fracasso, devem ter sido atingidos pelos alunos. Já as pré-aquisições “são objectivos que, quer se trate de pré-requisitos ou não, foram efectivamente atingidos pelo aluno no início da nova aprendizagem”. Estes autores dizem ainda que “o ideal seria que todos os pré-requisitos fossem pré-aquisições adquiridas. Infelizmente, nem sempre assim sucede e isso justifica a importância que assume a revisão activa dos pré-requisitos para permitir que o aluno remedeie eventuais lacunas”.

Em suma, os estudantes podem possuir conhecimentos que não são importantes para adquirir novas aprendizagens.

De acordo com Gérard e Roegiers (1998, p. 64), a revisão dos pré-requisitos tem dois objectivos: (a) activar, por um lado, os saberes necessários à nova aprendizagem, a fim de a associar à estrutura cognitiva preexistente; e, por outro, (b) permitir a remediação dos pré-requisitos que não estejam adquiridos.

A ausência de pré-requisitos no estudante causa prejuízos à aprendizagem do estudante e, por conseguinte, o seu rendimento académico. Os estudos realizados por Bloom (1976, cit. em Figueiredo, 2006, p. 6) evidenciam que “a ausência de pré-requisitos cognitivos afecta a margem de sucesso do aluno em cerca de 50% e a ausência de pré-requisitos afectivos em cerca de 25%. A ausência simultânea de ambos afectaria em cerca de 65% o sucesso do aluno.” Daí que a

averiguação dos mesmos não pode ser ignorada no processo de ensino-aprendizagem porque segundo Neves e Graça (1987, pp. 24 -25, cit. em Nivagara, 2010, p. 178), pode resultar ou em enfado dos alunos por estarem a serem ensinados algo de baixo nível em relação aos pré-requisitos; e/ou os alunos se sentem frustrados porque não têm os pré-requisitos necessários para começarem a aprenderem as habilidades requeridas, não podendo assim aprender. Contudo, para que o professor atenda aos pré-requisitos, deve identificar quais os pré-requisitos necessários para tornar compreensível o novo tema e verificar, antes de iniciar o processo de ensino-aprendizagem (de uma aula, unidade, programa, etc), se os pré-requisitos são já do domínio dos alunos ou não. No caso negativo, ele deve propor actividades de recuperação e enriquecimento dos alunos, e no caso positivo, planeia o estudo do novo tema de modo que todos os conceitos novos (em suma, todo o conteúdo novo) se relacionem com os precedentes (Neves & Graça, 1987, pp. 24 -25, cit. em Nivagara, 2010, p. 178).

A averiguação dos pré-requisitos incide sobre quatro tipos de conteúdos, a saber: conteúdos factuais; conteúdos conceituais; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais (Zabala, 1998).

- a) Conteúdos factuais: quando se pretende saber de um estudante sobre um determinado facto, o nome da capital de um país, por exemplo.
- b) Conteúdos conceituais: quando se pretende determinar o conhecimento que um estudante tem sobre um facto, sua confiabilidade.
- c) Conteúdos procedimentais: estes conteúdos dizem respeito a aplicação dos conhecimentos (saber fazer).
- d) Conteúdos atitudinais: quando se pretende determinar a atitude dos estudantes em relação a uma determinada situação.

Segundo Libâneo (1990), esses conteúdos devem ser “organizados em materiais de ensino e dinamizados pela articulação objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino, nas condições reais em que ocorre o processo de ensino” (p. 129) e devem ser úteis para adequar “às exigências e condições do meio em que os alunos vivem, satisfazendo suas necessidades e expectativas, e quando têm valor prático para eles, ajudando-os na vida cotidiana a solucionar seus problemas e a enfrentar as situações novas” (Haydt, 2010, p. 95).

A averiguação dos pré-requisitos pode ser feita através de perguntas e respostas que visam “estimular o raciocínio dos alunos, instigá-los a emitir opiniões próprias sobre o que aprenderam, fazê-los ligar os conteúdos a coisas ou eventos do quotidiano” (Nivagara, 2010, p. 106) e “fazer com que o aluno estude por conta própria, a fim de ganhar confiança em sua capacidade de interpretar fonte de informação, sem a assistência do professor; facilitar o desenvolvimento da capacidade de expressão do aluno e; possibilitar melhor conhecimento do aluno, seu tipo de personalidade, sua instrução e formação, o que facilitará a actividade didáctica” (Piletti, 2004, p. 107). Mas, Zabala (1998) alerta para o facto de:

estas perguntas, e principalmente as respostas, tenham sido feitas pelos alunos que se encontram numa situação mais desfavorável e não apenas por uns poucos alunos, nem por aqueles que geralmente dispõem de mais informação. Caso contrário, é fácil cair na ilusão de acreditar que as respostas das espontaneamente por parte dos alunos correspondem ao conhecimento de todos e de cada um dos meninos e meninas (p. 67).

Neste sentido, na busca de uma resposta sobre uma pergunta, o professor não deve prestar muita atenção apenas aos estudantes que indiciam ter muito domínio sobre a matéria em discussão. Se assim for, os estudantes com défice ou ausência de pré-requisitos podem se sentir excluídos do processo de ensino-aprendizagem.

A averiguação dos pré-requisitos através de perguntas é um processo-chave na orientação do trabalho docente, pois, no entender do Libâneo (1990), “as respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à actuação do professor, às dificuldades que encontraram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades” (p. 250).

Importa referir que um bom diagnóstico acontece quando a interacção entre professor-estudante for boa. Esta interacção permite que “o conhecimento sobre o estado de elaboração e o que sabem apareça frequentemente e que possibilita ao mesmo tempo, a adequação das intervenções do professor às necessidades que se apresentam” (Zabala, 1998, p. 70). Para tal, é necessário que o professor tenha de acordo com Libâneo (1990), em atenção os seguintes aspectos: “variar o tom de voz, falar com simplicidade os temas complexos; conhecer bem o nível de conhecimentos dos alunos; ter um bom plano de aluno e objectivos claros; explicar aos alunos o que se espera em relação à assimilação da matéria” (p. 250). Além disso, o professor deve colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que o estudante também é portador de saber

adquirido a partir da experiência de vida (Gadotti, 2004), transformando o estudante num centro da aprendizagem e construção de conhecimento, admitindo-se, assim, que os “docentes podem também aprender com os alunos, bem como estes aprendem com os docentes, em comunhão” (Freire cit. em Arruda, 2015, p. 245), isto é, ao se introduzir um conteúdo novo é necessário que os professores não considerem os estudantes como indivíduos desprovidos de algum tipo de conhecimento. Por outra, os conhecimentos produzidos na sala de aula devem resultar do confronto entre os conhecimentos que os estudantes trazem da sua experiência de vida, dos níveis ou aulas anteriores com os novos conteúdos. Para o efeito, é importante que os professores acarinhem os estudantes para que estes se sintam à vontade diante deles e dos seus colegas (Laita, 2015). Por isso, “a relação que se deve desenvolver entre o professor e o estudante é uma relação de parceria e corresponsabilização entre adultos que buscam a aprendizagem do último” (Masetto, 2003, cit. em Laita, 2015, p. 93). A este respeito, Anastasiou (2002) realça que:

O envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade, neste processo é fundamental. Além do “o quê” e do “como”, deve-se pela Ensinagem possibilitar o “pensar”, através dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa acção conjunta do professor e do aluno, com acções e nível de responsabilidades próprias e específicas (p. 68).

Nivagara (2010) afirma que o nível inicial do aluno deve estar relacionado com os métodos de ensino, objectivos a atingir e os conteúdos a mediar.

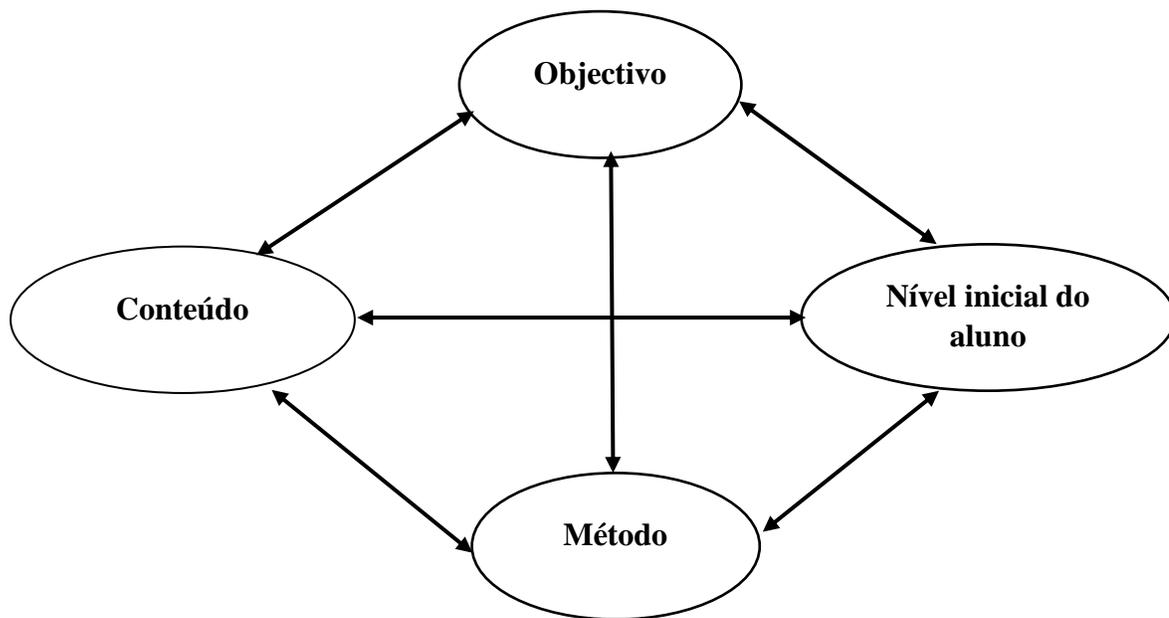


Figura 15: Interligação entre objectivo, nível inicial do aluno, método e conteúdo
Fonte: Nivagara (2010, p. 126)

Assim sendo, na:

unidade dialéctica processual propõe-se o papel condutor do professor e auto-actividade do aluno, com o ensino provocando a aprendizagem, através das tarefas contínuas dos sujeitos, de tal forma que o processo interligue o aluno à matéria, colocando-os frente a frente, mediados pela acção docente, produzindo e dirigindo as actividades e as acções necessárias, levando os alunos ao desenvolvimento de processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento (Vasconcelos, 1996, p. 68).

Resumindo, podemos afirmar que a função do professor deve consistir em levar o estudante à construção do seu próprio conhecimento através da atribuição de actividades que visam responder as suas necessidades de aprendizagem.

4.2. Diferenciação pedagógica

4.2.1. Concepção e princípios da diferenciação pedagógica

Antes de definirmos o conceito de diferenciação, é fundamental distinguirmos os seguintes conceitos: diferenciar e diferenciação. Para Roldão (1999) diferenciar significa “definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (p. 52). Para esta autora:

diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social (p. 53).

Em suma, diferenciar é um acto que visa essencialmente adoptar estratégias diferentes que permite que todos os estudantes adquiram as mesmas competências exigidas para uma unidade didáctica ou aula.

Já a diferenciação consiste em “conduzir o aluno a uma igual mestria” (Cardinet, 1986, p. 15, cit. em Pacheco, 2011, p. 90). Este processo “ajuda os professores a desenvolvem planos de lições e actividades que podem impedir que as crianças sejam deixadas para trás, ou que tenham de esperar, antes de prosseguirem para a próxima unidade” (Heacox, 2006, p. 14).

Neste sentido, a diferenciação fornece a mesma oportunidade de aprender aos estudantes, tornando, deste modo o processo de ensino-aprendizagem participativo e inclusivo. Segundo Heacox (2006), ela se processa em duas etapas, a saber: (a) o professor analisa o grau de estímulo

e de variedade nos seus planos de ensino actuais; (b) o professor modifica, adapta ou elabora novas abordagens de ensino, em resposta às necessidades, interesses e preferências de aprendizagem dos alunos (p. 12). Mas, o professor:

não se contentará, entretanto, em satisfazer apenas as necessidades e carências; buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação activa” (Luckesi, 1994, p. 71).

Assim sendo, para que o professor possa responder as necessidades de aprendizagem de cada estudante é importante que adopte estratégias de ensino, conteúdos e actividades diferentes; promovendo, assim, uma diferenciação pedagógica que de acordo com Almeida (2012, p.32, cit. em Clérigo et al., 2017, p. 100), a diferenciação pedagógica é:

uma educação baseada na diferenciação dos estilos de aprendizagem, tendo como ponto de partida a identificação e a valorização das competências mais evidentes dos alunos. Portanto, os professores devem recorrer a estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso.

Já para Nhangumbe et al. (2017), a diferenciação pedagógica “é o conjunto de medidas didácticas que visam adaptar o processo de ensino e aprendizagem às diferenças individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objectivos didácticos” (p. 125) de modo a “responder às necessidades de cada aluno e pressupõe o diagnóstico sobre as características - as suas necessidades, os seus interesses, as suas experiências anteriores e as suas preferências de aprendizagem – e a modificação, adaptação ou elaboração de novas abordagens do ensino” (Machado & Formosinho, 2017, p. 60).

Deste modo podemos afirmar que a diferenciação pedagógica integra novas formas de tutoria entre estudantes, adopta a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem (Henrique, 2011). Para o efeito, Nhangumbe et al. (2017) instam ao director da escola a orientar os seus professores a:

adoptar o caderno de desempenho do aluno como instrumento de monitoria da aprendizagem de cada aluno e não apenas como um documento administrativo; adoptar a avaliação diagnóstica como elemento fundamental de individualização do ensino, evitando pressupor que os alunos são iguais; evitar dar as mesmas tarefas para toda uma turma, pois esta é sempre diversa; adoptar o trabalho em grupos como estratégia de ensino: às vezes grupos de nível semelhante de aprendizagem, e às vezes em grupos diversos, a depender da intenção do trabalho; e a valorizar cada um dos alunos pelos seus esforços e conquistas e evitar a comparação entre os “melhores” e “piores”. Cada um de nós tem as suas virtudes (p. 77).

Daí que Nhapulo (2012) recorda aos professores que na orientação do processo de ensino-aprendizagem devem saber que:

a potencialidade para aprender não é igual em todas as pessoas, variando a distância entre nível de desenvolvimento natural e o potencial; a capacidade de aprendizagem depende da maturidade de cada aluno; a estimulação essencial da aprendizagem é construída por meio de desafios; é o problema da essência da construção do saber, pelo esforço da superação; muitos alunos aprendem melhor com os seus colegas que com a explicação do seu professor; não é possível aceitar que o aluno aprenda construtivamente isolando-os dos seus colegas; a necessidade da construção de um ambiente afectivo entre o professor e o aluno (p. 29).

A adopção da diferenciação pedagógica depende da identificação através da avaliação diagnóstica, do nível de conhecimento que os estudantes possuem antes de o professor iniciar com a abordagem de novos conteúdos. Esta medida visa facilitar a apreensão dos novos conhecimentos por parte dos estudantes. Contudo:

uma pedagogia francamente diferenciada, que destina a todos os mesmos conteúdos, os mesmos exercícios, os mesmos trabalhos de casa, o mesmo tratamento, só pode transformar as diferenças culturais em desigualdades de aprendizagem escolar. Quando as situações de aprendizagem propostas são idênticas, os alunos, aos quais elas são adaptadas, aprendem; os mais adiantados aborrecem-se; os que não têm o nível pedido ou não vêem o sentido da actividade perdem também o seu tempo e convencem-se, progressivamente, da sua inaptidão para aprender (Perrenoud, 2003, p. 118).

Para contrariar todos os aspectos negativos relacionados com a pedagogia voltada à atribuição de mesmas actividades a todos os alunos, é necessário que se promova de uma forma intensa a diferenciação pedagógica, tal como defende Morgado (2004) ao explicar que:

no sentido de promover a qualidade dos processos educativos, parece assumir especial relevância o entendimento de que o processo de ensino/aprendizagem deve ser concebido e organizado a partir das características de cada grupo de alunos e de cada contexto. Para além disto, sendo aceite que os professores ensinam de formas diferentes tanto quanto os alunos aprendem de formas diferentes, importa então que o ensinar e o aprender se organizem em torno de um conjunto diferenciado de estratégias que, tanto quanto possível, tornem as diferenças compatíveis entre si. Porque esta gestão diferenciada da sala de aula parece constituir o núcleo central da qualidade (ao nível da de aula), dar-lhe-emos posteriormente atenção mais aprofundada (p. 16).

A respeito da afirmação feita por Morgado, Roldão (1999) nota que:

a todos estes níveis, requer-se um equilíbrio constante entre o modo de diferenciação que se escolhe e a aprendizagem que se quer assegurar. Ou seja, as escolas diferenciam os seus

projectos, mas para que em todas elas se alcancem melhor as aprendizagens socialmente necessárias, comuns a todos; diferenciam-se os métodos pedagógicos e as actividades para corresponder às diferentes vias de acesso e pontos de partida dos alunos, mas para que assim todos eles cheguem a um nível mais elevado de aprendizagem (p. 52).

Desta forma, a pedagogia diferenciada deve estar a serviço do estudante de modo a que ele se sinta colocado numa situação fecundada (Perrenoud, 1997a, cit. em Perrenoud, 2003), pois, “quando falamos em pedagogia diferenciada, referimo-nos a estratégias de adequação do trabalho pedagógico com os alunos da turma, em função das necessidades, ritmo de trabalho e dificuldades individuais” (Henrique, 2011, p. 172). Mas, os objectivos de formação não devem ser diferenciados nem as exigências a médio prazo, ou seja, o que deve ser diferenciado são as tarefas, os desempenhos do quotidiano (Perrenoud, 2003). Para o efeito, é fundamental que se rompa a pedagogia explosiva e se reorganize o trabalho escolar com o propósito de otimizar as situações de aprendizagem (Perrenoud, 2003). Com isso:

não se pode conceber a escola como uma instituição que escolhe e promove só aqueles alunos que, por razões várias, têm mais facilidades de entender as propostas pedagógicas que lhes são oferecidas. Pelo contrário, a escola tem de “promover todos e cada um”, tem de fomentar o êxito através do êxito, tem de valorizar as diferenças detectadas nos seus alunos, utilizando-as como uma fonte de recursos para um ensino mais rico, aberto e democrático (Cortesão & Torres, 1983, p. 9).

As instituições do ensino superior devem promover a diferenciação pedagógica ou pedagogia diferenciada de modo a garantir a inclusão dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem porque de acordo com Baptista (2011):

Na escola inclusiva, à grande diversidade e diferença entre os alunos tem de corresponder uma grande flexibilidade curricular, quer no que diz respeito aos conteúdos de aprendizagem, quer aos métodos de ensino e de aprendizagem, quer aos materiais utilizados e modalidades de avaliação. Pessoas diferentes na sua língua, cultura, capacidades, interesses, têm de encontrar na escola respostas adequadas às suas situações. O professor tem de ter uma grande receptividade para tomar decisões sobre cada uma das componentes curriculares e a necessária contextualização à realidade concreta dos alunos, o que pressupõe um conhecimento minucioso das suas características e necessidades (p. 86).

Todavia, ao se falar da pedagogia diferenciada “não se trata de introduzir facilidades e muito menos facilitismos comprometedores da qualidade da educação, trata-se de proporcionar a cada um, um trabalho sério e exigente naquilo que tem condições e meios para realizar. Mas, os percursos de aprendizagem não podem ser os mesmos” (Baptista, 2011, p. 86).

Em suma, a pedagogia diferenciada só fará sentido se for aplicada para diferenciar conteúdos, metodologias de ensino, as actividades pedagógicas e avaliação. Mas, isso será possível quando o professor aplicar a avaliação diagnóstica aos seus estudantes e registar os resultados. Daí que Tomlinson (2008) defende que esta modalidade de avaliação permite ao professor determinar as necessidades específicas de cada aluno em relação aos objectivos de uma determinada unidade.

É muito fundamental que o professor adopte a pedagogia diferenciada, pois esta pedagogia “reconhece que compreensões posteriores devem ser baseadas em compreensões anteriores e que nem todos os alunos possuem o mesmo nível de compreensão no início de uma determinada investigação” (Tomlinson, 2008, p.18). Este autor ainda defende que o professor ao entender a necessidade de ajustar o ensino ele espera por cada oportunidade de conhecê-lo. E as informações necessárias para ajustar as necessidades específicas de cada aluno podem ser recolhidas através de conversa com os alunos, debates na sala de aula, o trabalho que cada um executa, a observação e a avaliação.

Assim, podemos afirmar que a pedagogia diferenciada procura centralizar a aprendizagem no estudante tendo de acordo com Lancho et al. (2008 cit. em Laita, 2015, p. 85):

implicações didáctico-pedagógicas e organizacionais profundas, uma vez que preconiza uma reformulação de planos de estudos e enfatiza metodologias de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento de competências e menos para a transmissão de conhecimento, novos ambientes físicos e virtuais e uma relação pedagógica alicerçada na participação e responsabilização dos estudantes na sua própria aprendizagem.

Destarte, o estudante é “colocado no centro do processo de construção do conhecimento e os professores, os colegas e o meio constituem meios de suporte ao estudante na construção deste conhecimento” (Tavares, 2003 cit. em Laita, 2015, p. 87).

Na opinião do Pacheco (2011), os mecanismos de diferenciação podem ser inventariados pelas seguintes medidas: (a) cursos orientados para prosseguimento de estudos; (b) cursos profissionais; (c) percursos curriculares alternativos; (d) currículos funcionais; (e) planos de recuperação e acompanhamento; (f) apoio pedagógico específico e; (g) modalidades específicas de formação de jovens e adultos.

Para o sucesso da diferenciação pedagógica deve-se obedecer conforme Silva (2017, p. 1262), os seguintes princípios: (a) o professor põe em evidência o *essencial*, havendo lugar à

definição clara dos conhecimentos e competências essenciais a promover em cada área curricular; (b) o professor reconhece as diferenças entre os alunos, procedendo, para o efeito, a uma avaliação diagnóstica das potencialidades e dificuldades por eles reveladas; (c) as estratégias e actividades propostas são exequíveis e adequadas às diferenças individuais dos alunos, em função do diagnóstico efectuado, e atendendo ao nível de desenvolvimento proximal originalmente proposto por Vigotsky, enquanto distância que medeia entre o actual nível de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial; (d) os conteúdos/informação são significativos para o aluno, quando promovidos visando a resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes, visando o envolvimento do aprendente; (e) há equilíbrio entre o trabalho individual e o de grupo, atendendo a que, à necessária flexibilidade na gestão do ensino-aprendizagem, corresponde igualmente a responsabilização do aprendente nesse processo; (f) o professor está atento ao ajustamento dos conteúdos aos processos e aos produtos em função dos níveis de conhecimento, interesse e perfis de aprendizagem dos alunos, cabendo ao professor o papel de coordenador dos tempos, espaços e actividades a desenvolver; (g) a avaliação e a instrução são inseparáveis e necessariamente articuladas, numa perspectiva de avaliação contínua e formativa, sendo a avaliação encarada enquanto parte integrante do processo de ensino-aprendizagem; (h) os alunos são corresponsáveis pela sua própria instrução, numa perspectiva de responsabilização para a autonomia e adoptando-se uma perspectiva construtivista do aprendente, enquanto construtor do seu próprio conhecimento e; (i) o professor e os alunos colaboram no processo de aprendizagem: planificam, definem objetivos, reflectem sobre o processo, analisam o sucesso e os fracassos, configurando-se este como um processo colaborativo e reflexivo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, Tomlinon e Allan (2002, pp.72-73, cit. em Machado & Formosinho, 2017, p. 62), apontam limitadores dos projectos de diferenciação dos educadores que incluem os seguintes aspectos:

os professores falam e os alunos absorvem; o tempo na sala de aula é fixo; o currículo é amplamente baseado em factos e competências; a aprendizagem agradável é um luxo; “justo” significa tratar todas as crianças da mesma maneira; os alunos não aprendem aquilo que o professor não domina completamente; a vida é difícil e os professores devem ajudar os alunos a prepararem-se para os seus rigores, fornecendo-lhes uma prova da “realidade” na sala de aula; é apropriado e eficaz ordenar os alunos por anos lectivos e horários; se pudéssemos organizar os alunos por grupos homogéneos, não necessitaríamos da diferenciação; a inteligência é fixa, a capacidade e condescendência estão interligadas; a maioria dos alunos não consegue lidar com a responsabilidade na sala de aula; a maioria dos alunos deveria ser capaz de aprender da mesma maneira; os alunos que diferem

amplamente nas suas expectativas em relação à exigência de um determinado ano de escolaridade são problemáticos; os estudantes que passam de ano são bons e não precisamos de nos preocupar com eles; os défices académicos dos alunos devem-se ao facto de estes não aprenderem.

Além disso, “a diversidade e a complexidade das situações sociais trazidas para dentro da escola com a massificação de ensino não se compadecem com uma rigidez programática que inviabiliza a adequação e a diferenciação curricular necessárias para que todos tenham acesso ao mesmo a que têm direito, através dos caminhos diversos que lhes permitam chegar lá” (Roldão, 1999, p. 4).

4.2.2. Elementos curriculares suscetíveis de diferenciação pedagógica

De acordo com Heacox (2006) e Tomlinson (2008), a diferenciação pedagógica envolve os seguintes elementos: (a) conteúdo (*input*); (b) processo e; (c) produto.

- a) Conteúdo (o quê do ensino): diz respeito a o que os estudantes aprendem. Este elemento é diferenciado através de um enfoque nos conceitos, nos processos e nas competências mais relevantes e essenciais, ou através de um aumento da complexidade da aprendizagem. O professor diferencia o conteúdo quando faz uma pré-avaliação das competências e dos conhecimentos dos alunos, atribuindo-lhes, de seguida, actividades apropriadas, de acordo com a sua preparação para se envolverem nelas; quando oferece aos alunos opções entre tópicos a serem explorados em maior profundidade; e quando lhes fornece recursos básicos e avançados que vão ao encontro dos seus níveis actuais de conhecimentos. Ademais, o professor pode, também, diferenciar o conteúdo, seleccionando recursos que estejam relacionados com um tópico curricular, incluindo alguns básicos e fundamentais e outros mais sofisticados, técnicos, avançados ou profundos.
- b) Processo (como do ensino): refere-se ao modo como os estudantes assimilam as ideias e a informação. O professor pode modificar este elemento, acrescentando mais complexidade ou um maior grau de abstracção às tarefas, envolvendo os alunos em actividades de pensamento crítico ou criativo, ou aumentando a variedade das maneiras que utiliza para estimular a aprenderem. Este procedimento é necessário porque os estilos e preferências de aprendizagem dos estudantes são diferentes. Isto

é, este elemento, pode ser diferenciado em resposta ao nível de preparação, interesse e perfil de aprendizagem dos estudantes.

- c) Produto: são os resultados finais da aprendizagem e reflecte aquilo que os estudantes compreenderam e são capazes de aplicar. Este elemento mostra a aprendizagem em acção e pode revelar novas formas de pensar ou novas ideias. Os produtos são diferenciados quando o professor planeia unidades que reflectem muitas formas de representar a aprendizagem e quando fornece listas de projectos, a partir das quais os estudantes podem fazer as suas escolhas. Os professores e estudantes podem fazer adaptações ao essencial deste elemento de acordo com a preparação, interesse e perfil de aprendizagem.

O professor pode adoptar várias estratégias pedagógicas que facilitam a diferenciação pedagógica nos três elementos curriculares apontados por Tomlinson. Para o elemento conteúdo, Silva (2017) recomenda ao professor a:

organizar e recentrar o currículo nas informações, conhecimentos e capacidades essenciais (valorizando a qualidade em detrimento da quantidade) e por estabelecer objetivos para os estudantes que necessitam de adaptações, negociando com estes os temas e produtos diferenciados a alcançar e envolvendo-os no processo de ensino-aprendizagem de forma a estes serem capazes de o gerir com crescente autonomia (p. 1265).

Para o efeito, é fundamental que a abordagem dos conteúdos seja diferenciada porque no entender do Tomlinson (2008), o recurso a diversas formas de abordar os conteúdos torna a aprendizagem bem-sucedida. Por isso, Ferreira (2007) garante que “só diferenciando as estratégias de ensino, proporcionadas por uma avaliação formativa com uma função reguladora do processo de ensino-aprendizagem, se torna possível gerir a diversidade” (p. 69).

Daí que o ensino diferenciado implique a reorganização dos procedimentos de desenvolvimento do currículo e didácticos, de modo que o professor, pela recolha contínua e sistemática de informações sobre os percursos de aprendizagem dos alunos, possa utilizar as estratégias e as actividades que melhor se adequem aos diferentes e aos erros diagnosticados na prática da avaliação formativa (Ferreira, 2007, p. 69).

Entretanto, Meirieu (2000, cit. em Ferreira, 2007, p. 72) afirma que “ao adoptar estratégias de ensino diferenciadas em função da individualidade de cada aluno, é preciso que o professor não transforme as diferenças existentes nos alunos em desigualdades sociais e em factor da exclusão”. Na mesma linha de chamada de atenção, Perrenoud (2002, p. 103, cit. em Ferreira, 2007, p. 72) acrescenta que “ao individualizarem-se as estratégias e as actividades em função dos percursos de

aprendizagem dos diferentes alunos, tem de se ter consciência de que não se trata de ensino individualizado nem de uma forma generalizada de tutoria. O que é individualizado é o caminho do aprendente”.

A adopção de estratégias diferenciadas de ensino promove o ensino diferenciado. Para Heacox (2006) “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estímulos ou aos interesses de cada aluno” (p.10). Neste sentido, “no ensino diferenciado, os professores elaboram actividades que apoiam as preferências de aprendizagem e os pontos fortes dos alunos, ao mesmo tempo que lhes apresentam tarefas que encorajam o seu desenvolvimento nas áreas em que são mais fracos” (Heacox, 2006, p. 13). Assim:

quando o ensino e a avaliação são modificados, em resposta às necessidades únicas de cada aluno, as probabilidades de obtenção de sucesso académico por parte de todos os alunos aumentam, quer no caso dos alunos com ritmos de aprendizagem normais quer no caso dos alunos com problemas de aprendizagem, ou daqueles que não dominam a língua predominante (no caso dos alunos pertencentes a minorias étnicas ou culturas) (Heacox, 2006, p. 13).

É a partir desta lógica que Hoffmann (2006, cit. em Buchelt et al., s/d) diz que “o processo avaliativo não se limita apenas às provas similares”.

Para que o professor seja, na óptica do Heacox (2006, p. 18), facilitador do ensino diferenciado deve ser responsável em: (a) fornecer e prescrever oportunidade de aprendizagem diferenciadas: consiste em o professor fornecer um leque de actividades que estimulam os alunos e oferece variedades, tanto nas formas como os alunos aprendem (processo) como nas maneiras de eles mostrarem que aprenderam (produtos) com vista a satisfazer as necessidades de determinados alunos ou grupos de alunos; (b) organizar os alunos durante as actividades de aprendizagem: os alunos podem ser organizados para trabalharem sozinhos, aos pares, em equipas, em grupos colaborativos/cooperativos, em grupos flexíveis de instrução ou enquanto turma. Os mesmos podem também ser agrupados tomando em consideração as suas preferências de aprendizagem ou interesse; (c) usar o tempo de maneira flexível: significa que o professor deve disponibilizar mais tempo para os alunos que necessitam de mais explicações, de actividades de revisão ou de prática adicional. E para os que precisam de menos tempo para captar e dominar os conteúdos, o professor pode acelerar a sua instrução.

Tomlinson (2008) diz que o ensino diferenciado possui as seguintes características: (a) providencia múltiplas abordagens, (b) é centrado no aluno, (c) é pró-ativo; (d) é mais qualitativo do que quantitativo; (e) é uma mistura de ensino para grupo-turma, para pequeno grupo e ensino individualizado; (f) é orgânico.

- a) Múltiplas abordagens: os professores ao diferenciarem o conteúdo, processo e produto, oferecem diferentes abordagens sobre o que os alunos aprendem, como o aprendem e de que modo demonstram e o que aprendem, pois, segundo Heacox (2006, p. 13):

Quanto maior for o número de formas que o professor utilizar para envolver os seus alunos na aprendizagem- dando-lhes mais oportunidades de usar as suas maneiras preferidas de pensar – maior será a capacidade de estes aprenderem. Quando o ensino e a avaliação são modificados, em resposta as necessidades únicas de cada aluno, as probabilidades de obtenção de sucesso académico por parte de todos os alunos aumentam, quer no caso dos alunos com ritmos de aprendizagem normais quer no caso de alunos com problemas de aprendizagem, ou daqueles que não dominam a língua predominante (no caso de alunos pertencentes a minorias étnicas ou culturais).

Heacox (2006) acrescenta ainda que “quanto maior for a variedade que o professor oferece aos alunos, no que diz respeito aos modos como lhes solicita que aprendam e que demonstrem que aprenderam, maiores serão as possibilidades de ele ensinar com sucesso todos os alunos” (p. 76).

- b) Centra-se no aluno: os professores procuram providenciar experiências de aprendizagem com desafios adequados a todos os seus alunos. Por isso, Ferreira (2007) salienta que:

Uma vez que os alunos têm características pessoais e recursos de aprendizagem próprios, os meios pelos quais conseguem os objetivos terminais podem ser diferentes, o que justifica a necessidade da formulação de objetivos intermédios diferenciados para os alunos, em função das suas características, das suas necessidades, dos seus interesses e êxitos conseguidos nas aprendizagens pontuais (p. 87).

- c) Pró-ativo: o professor procura adoptar diferentes opções de aprendizagem baseadas no seu conhecimento das diversas necessidades dos alunos.
- d) Mais qualitativo do que quantitativo: o professor deve privilegiar o ajustamento da natureza do trabalho para corresponder às necessidades do aluno, em detrimento de ajustamento da quantidade de trabalho.

- e) Mistura de ensino para grupo-turma, para pequeno grupo e ensino individualizado: garante através da partilha de debates e revisões, estabelecer compreensões comuns e um sentimento de comunidade para os alunos. Para Oliveira (2007), o ensino individualizado “procura adaptar a prática às necessidades, interesses e ritmos individuais dos alunos do mesmo grupo” (pp. 63-64). Duarte (2002,) acrescenta que:

o objectivo do ensino individualizado parece assim consistir, neste caso, em adaptar o contexto de aprendizagem ao tipo de aprendizagem particular de cada estudante, no sentido de rendibilizar as abordagens à aprendizagem espontaneamente utilizadas (p. 134).

- f) Orgânico: garante que os alunos e professores aprendam juntos e permite que os professores monitorizem a correspondência entre aluno e aprendizagem e procede aos ajustes necessários.

O ensino diferenciado é muito fundamental no processo de ensino-aprendizagem porque na visão do Heacox (2006):

melhora a aprendizagem de todos os alunos, envolvendo-os em actividades que respondem mais adequadamente às suas necessidades educativas, aos seus pontos fortes e às suas preferências. Os objectivos do ensino diferenciado são: desenvolver tarefas estimulantes e interessantes para cada aluno; desenvolver actividades baseadas em tópicos e conceitos essenciais, em processos e competências com significados, e em múltiplas formas de os alunos poderem mostrar a sua aprendizagem; oferecer abordagens flexíveis ao conteúdo, ao ensino e aos produtos; responder à disponibilidade, às necessidades de aprendizagem, aos interesses e às preferências de aprendizagem dos alunos; fornecer aos alunos oportunidades de trabalharem em vários formatos de ensino; satisfazer os padrões e as exigências curriculares, relativamente a cada aluno; criar ambientes de sala de aula que respondam às expectativas dos alunos e que facilitem o trabalho dos professores (p. 6).

Apesar de se reconhecer a relevância da diferenciação pedagógica para o desenvolvimento e melhoria da qualidade de ensino, Perrenoud (1999c, 2002, cit. em Perrenoud, 2003, p. 119) diz que:

não se pode pedir aos docentes para diferenciar muito a sua pedagogia porque nenhum sistema educativo dispõe actualmente de um modelo alternativo satisfatório, pelo menos em escala. A reorganização do trabalho escolar é um espaço no qual é urgente investir, mas cujo fecho não se pode esperar logo de seguida; nenhuma organização do trabalho dispensará que os docentes assumam uma parte da diferenciação na interacção pedagógica e didáctica com os alunos, não se pode, pois, delegar tudo nos dispositivos e nada se fará sem uma sensível elevação do nível de competências dos docentes em matéria de pedagogia diferenciada, de organização do trabalho, de agrupamento de alunos, de observação das

progressões, da engenharia de formação à escala de um ciclo de aprendizagem plurianual ou de uma escola inteira.

Em resumo, para que o professor possa diferenciar a sua pedagogia é importante que a Universidade crie condições de trabalho e procure capacitá-lo em matéria de diferenciação pedagógica.

4.3. Estilos de aprendizagem

A averiguação dos pré-requisitos através do uso da avaliação diagnóstica visa promover a diferenciação pedagógica para atender o estilo de aprendizagem de cada estudante e, conseqüentemente, às necessidades de aprendizagem de cada um deles. Lobour (2002, cit. em Miranda & Morais, 2008) define estilo de aprendizagem como sendo “um conjunto constituído por diferentes elementos que o ambiente permite ao indivíduo desenvolver de um modo preferido quando identifica, executa ou avalia uma tarefa particular, numa dada situação de aprendizagem” (p. 70). Estes autores citando Alonso et al. (1999), Gordon e Bull (2004, p. 917) garantem que a definição consensual sobre estilo de aprendizagem é a que foi proposta por Keefe (1979) ao afirmar que o estilo de aprendizagem é “o composto de características cognitivas, afectivas e factores psicológicos que servem como indicadores relativamente estáveis, do modo como o aluno percebe, interage e responde ao ambiente de aprendizagem” (p. 70). Já o Cavelucci (2006, p. 3, cit. em Mühlbeier & Mozzaquatro, 2012, p. 133) define estilo de aprendizagem como sendo “a maneira com que o aprendiz utiliza estratégias de aprendizagem na construção do conhecimento”.

Segundo Alonso, Gallego e Honey (2005, cit. em Mouta, 2015, p.33); Amaral e Barros (s/d, p. 3 cit. em Tezani, 2011), existem quatro estilos de aprendizagem, a saber: (a) estilo activo: valoriza dados da experiência, entusiasma-se com tarefas novas e é muito ágil; (b) estilo reflexivo: actualiza dados, estuda, reflete e analisa; (c) estilo teórico: é lógico, estabelece teorias, princípios, modelos, busca a estrutura, sintetiza e; (d) estilo pragmático: aplica a ideia e faz experiências.

Os estilos de aprendizagem propostos pelos autores anteriores, se assemelham com os propostos por Tennant (1991, cit. em García, 1999, p. 51). Mas, este autor designa-os por convergente, divergente, assimilativo e acomodativo, tal como podemos observar no quadro 6.

Quadro 6: Diferentes estilos de aprendizagens

Estilos de aprendizagem	Caracterização da aprendizagem	Descrição
Convergente	Conceptualização abstrata + Experimentação activa	<ul style="list-style-type: none">- Forte na aplicação prática de ideias- Bom desempenho quando há uma única resposta correcta- Pode utilizar um raciocínio hipotético-dedutivo em problemas específicos- Pouco emotivo, prefere lidar com coisas do que com pessoas- Tem interesses restritos e opta por se especializar nas ciências físicas- Característico de muitos engenheiros
Divergente	Experimentação concreta + Observação reflexiva	<ul style="list-style-type: none">- Grande capacidade imaginativa- Capacidade para gerar ideias e ver as coisas em diferentes perspectivas- Interesse por pessoas- especializa-se em artes- Característicos das pessoas com conhecimentos em ciências humanas e artes liberais
Assimilativo	Conceptualização abstrata + Observação reflexiva	<ul style="list-style-type: none">- Grande capacidade para criar modelos teóricos- Sobressai no raciocínio indutivo- Mais interessado nos conceitos abstractos do que nas pessoas; não lhe interessa muito a aplicação das teorias- Atraído pelas ciências e matemáticas básicas- Pode trabalhar em departamentos de investigação e planificação
Acomodativo	Experiência concreta + Experimentação activa	<ul style="list-style-type: none">- O seu ponto mais forte é fazer coisas- Gosta de correr riscos- Bom desempenho quando deve adaptar-se rapidamente a circunstâncias imediatas- Depende dos outros para a informação- Tende para trabalhos que exijam acção, como <i>marketing</i> e as vendas.

Fonte: Tennant (1991 cit. em García, 1999, p. 51).

Existem vários elementos que afectam a aprendizagem do estudante. Segundo Heacox (2006, p. 13):

Algumas teorias de aprendizagem focam elementos, como os do ambiente (luz, temperatura, som), os da organização social (trabalho individual, com um colega ou em grupo), os das circunstâncias físicas (grau de mobilidade, momento do dia), os do clima emocional (motivação, grau de estruturação) e os dos factores psicológicos (se um aluno é reflexivo, impulsivo ou analítico).

Em síntese, podemos afirmar que o professor ao ensinar deve ter em consideração os estilos de aprendizagem dos seus estudantes porque os estudantes não possuem o mesmo desenvolvimento cognitivo.

CAPÍTULO V: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Pretendíamos com esta investigação, analisar as práticas da avaliação diagnóstica e as suas implicações no trabalho dos professores de um dos cursos de nível de graduação. Para a consecução deste objectivo, procuramos seleccionar e descrever detalhadamente o tipo de estudo; paradigma de investigação; método de investigação, técnicas de recolha de dados; área de estudo; participantes com o propósito de obtermos dados para respondemos as seguintes questões de investigação: (a) Qual é a concepção que os professores, estudantes e a direcção pedagógica têm sobre a avaliação, avaliação diagnóstica e diferenciação pedagógica? (b) qual é a modalidade privilegiada pelos professores? (c) como é que os professores fornecem o feedback aos seus estudantes? (d) quais são os elementos que os professores diferenciam? (e) como é que se processa a avaliação diagnóstica e a averiguação dos pré-requisitos na sala de aula? e; (f) Quais são os efeitos da avaliação diagnóstica?

As questões de investigação acima mencionadas, nos permitiram conduzir a nossa investigação e, conseqüentemente, alcançar os objectivos específicos, nomeadamente: (a) descrever as concepções que professores, estudantes e a direcção pedagógica têm sobre a avaliação, avaliação diagnóstica e diferenciação pedagógica; (b) verificar como é que a avaliação diagnóstica se processa na sala de aula; (c) identificar as modalidades de avaliação privilegiadas pelos professores; (d) descrever a forma de fornecimento do feedback; (e) identificar os elementos diferenciados pelos professores e; (f) proceder o levantamento dos efeitos da avaliação diagnóstica.

5.1. Opções metodológicas

5.1.1. Tipo de estudo

O tipo de estudo que adoptamos para a realização deste trabalho é estudo de caso. Este tipo de estudo procura responder as questões do tipo “como” ou “por que” (Yin, 2001).

Pretendíamos com este tipo de estudo, obter um conhecimento profundo e detalhado sobre os efeitos da avaliação diagnóstica no trabalho docente em um dos curso de nível de graduação (Gil, 2008). E para uma abordagem aprofundada e detalhada da avaliação diagnóstica e as suas implicações no trabalho docente, triangulamos as fontes de dados variados: análise de documental, nomeadamente os planos analíticos, planos temáticos e planos de aula; regulamento académico; observação de aula; a entrevista semiestruturada; entrevista em grupos focais. E triangulamos, igualmente, os elementos provenientes das fontes anteriores com o quadro teórico.

5.1.2. Participantes da investigação

a) Professores

Na presente investigação envolvemos três professores de um dos cursos de nível de graduação. Os professores que participaram desta investigação leccionavam as disciplinas de Química Básica, Química Inorgânica I; Didáctica de Química II; Didáctica de Química IV; Didáctica de Química I/Práticas Pedagógicas I; Química Física I; Química Orgânica II e Cálculo e Representação de Dados Experimentais.

Quadro 7: Perfil dos professores

Professor	Sexo	Disciplina (s) que lecciona	Ano	Grau académico	Idade	Local de entrevista	Tempo de serviço
P1	M	Química Básica	1º	Mestre em Educação/Ensino de Química	36	Laboratório de Química	9
		Química Inorgânica I	2º				
P2	M	Didáctica de Química II	3º	Mestre em Educação/Ensino de Química	41	Gabinete do Director da pós-graduação	12
		Didáctica de Química IV	4º				
P3	M	Didáctica de Química I/Práticas Pedagógica I	2º	Mestre em Engenharia Química	31	Gabinete do Director do curso de Química	6
		Química Física I					
		Química Orgânica II	3º				
		Cálculo e Representação de Dados Experimentais	4º				

A partir do quadro 7 podemos notar que todos os professores que participaram desta investigação foram apenas do sexo masculino porque o curso não tem professor de sexo oposto e todos eles possuem o grau de Mestre em Educação/ensino de Química. Ainda notamos que os mesmos professores leccionaram duas a quatro disciplinas. Esse número de disciplinas pode diminuir a possibilidade de se utilizar a avaliação diagnóstica e de se promover a diferenciação pedagógica no curso. E a média de idade e de tempo de serviço era de 36 e 9 anos, respectivamente. Importa ainda referir que o professor “P3” possui uma Licenciatura em Ensino de Química. Isso significa que todos os professores possuem uma formação psicopedagógica que lhes possibilitou falar com alguma propriedade sobre a avaliação diagnóstica.

b) Direcção pedagógica

A Direcção Pedagógica é uma unidade orgânica de uma das Universidades da Província do Niassa que zela pelos processos pedagógicos da instituição a saber: Exames de admissão; Planificação pedagógica; Monitoria e supervisão pedagógicas; capacitações pedagógicas do corpo docente; efectivação de práticas profissionalizantes e Avaliações pedagógica e do corpo docente.

A par destas actividades, a Direcção Pedagógica dá apoio pedagógico a todas as unidades académicas. Como resultado das suas actividades, a Direcção Pedagógica produz relatórios referentes às actividades acima aludidas. Ela é composta por uma Directora Pedagógica, uma Repartição de Planificação e Avaliação; uma Repartição de Práticas Pedagógicas e uma Repartição de Monitoria e Supervisão Pedagógica.

c) Estudantes

Dos 189 estudantes matriculados no académico de 2019, envolvemos na nossa investigação, um total de 36 estudantes (25 estudantes do sexo masculino e 11 estudantes do sexo feminino), sendo nove estudantes para cada turma. Esses estudantes eram do 1º, 2º, 3º e 4º anos e a sua média de idades era de 25.5 anos.

5.2. Caracterização do curso de nível de graduação

O curso em estudo, iniciou a funcionar em 2006 com 55 estudantes (49 estudantes do sexo masculino e seis do sexo feminino) e dois docentes (um efectivo e um contratado a tempo parcial. Desse número total de docentes, um era licenciado e o outro era doutorado. Em 2019, esse curso funcionou com 189 estudantes (140 estudantes do sexo masculino e 49 estudantes do sexo feminino) e cinco docentes (todos efectivos). Os dados do ano 2006 e 2019 nos revelam que o número de estudantes e de docentes cresceu. O efectivo estudantil desse curso se encontra distribuído em anos académicos, tal como consta no quadro 8.

Quadro 8: Efectivo de estudantes do curso em 2019

Ano	Sexo		
	M	F	MF
1º	32	18	50
2º	41	11	52
3º	37	9	46
4º	30	11	41
Total	140	49	189

Fonte: Direcção do curso, 2019.

Podemos perceber que os dados patentes no quadro 8 mostram que no ano 2019, o 2º ano é que teve maior número de estudantes matriculados e o 4º ano, menos. O mesmo quadro nos dá, em geral, uma informação de que as turmas do curso foram constituídas por muitos estudantes do sexo masculino.

No ano 2019, o curso graduou 10 licenciados. Desse número, seis foram do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

5.3. Paradigma de investigação

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (p. 52). Para a orientação da nossa investigação optámos por paradigma fenomenológico-interpretativa porque:

central nesta investigação é a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, etc.- que os seres humanos colocam nas próprias acções, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem. Procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados (Amado, 2017, pp. 42-43).

A nossa opção por este paradigma prende-se com o facto de o nosso objectivo consistir em compreender as concepções que os professores, os estudantes e a direcção pedagógica têm sobre a avaliação diagnóstica. De acordo com Chizzotti (2006):

a fenomenologia considera que a imersão no quotidiano e a familiaridade com as coisas tangíveis velam os fenómenos. É necessário ir além das manifestações imediatas para captá-los e desvelar o sentido oculto das impressões imediatas. O sujeito precisa ultrapassar as aparências para alcançar a essência dos fenómenos (p. 80).

Neste sentido, visitamos uma das Universidades da Província do Niassa com o objectivo de nos familiarizar com o processo de avaliação diagnóstica na sala de aula e compreendermos os significados que os participantes desta investigação atribuem a avaliação diagnóstica.

Para Martinez (2004, cit. em Vilelas, 2009), o método fenomenológico consiste na “interpretação dos factos e processos estudados: para captar o sentido dos fenómenos e a intenção das actividades sociais. Centra-se no estudo das realidades vivenciadas e que são como comunicadas” (pp. 52-53) e “exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente à consciência, enfatizando a experiência pura do sujeito” (Martins & Bicudo, 1989, cit. em Vilelas, 2009, p. 53).

Portanto, a investigação fenomenológica parte da compreensão do viver e é uma compreensão voltada para expressões claras sobre as concepções que os professores, estudantes e a direcção pedagógica têm sobre o nosso objecto de estudo (Martins & Bicudo, 1989, cit. em Vilelas, 2009).

5.4. Método de investigação

Realizamos esta investigação com base em uma abordagem qualitativa. Optámos por esta abordagem porque “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Assim sendo, para a colecta de dados visitamos uma das Universidades da Província do Niassa porque tínhamos preocupação com o contexto. Esta preocupação pelo contexto deve-se ao facto de entendermos que “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Colectámos os dados com recurso a um telefone digital, um computador e a um bloco de apontamento de depoimentos dos professores, estudantes e a direcção pedagógica. Depois de registados os dados, seguimos com a fase de revisão dos mesmos por entendermos que eles constituem um instrumento-chave de análise.

A investigação qualitativa nos permitiu abordar de uma forma holística às nossas questões de investigação por reconhecermos que as realidades humanas são complexas (Vilelas, 2009) e, por via disso, nos garantir abordar o nosso objecto de estudo com maior nível de profundidade as

particularidades do comportamento dos nossos participantes da investigação (Diehl & Tatim, 2004).

5.5. Técnicas de recolha de dados

Para o processo de recolha de dados optámos pelas seguintes técnicas: observação não participante; análise documental; entrevista semiestruturada e entrevista em grupos focais.

5.5.1. Observação não participante

No entender do Marconi e Lakatos (2003, p. 189) observação é “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade” e engloba segundo Quivy e Campenhoudt (1995, p. 155), “o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis”. Todavia, esta técnica “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar factos ou fenômenos que se desejam estudar” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 189).

Existem vários tipos de observação, mas para este estudo, optámos pela observação não participante porque permitiu-nos tomar em contacto com o nosso objecto de estudo, mas sem integrarmo-nos nele, isto é, desempenhamos o papel de meros espectadores. Pretendíamos com este tipo de observação, compreender como é que se processava a avaliação diagnóstica na sala de aulas. Mas para tal, procuramos responder as seguintes questões: observar o quê?; em quem?; como? (Quivy & Campenhoudt, 1995).

E para nos facilitar recolher os dados na sala de aula, tivemos que conceber uma grelha de observação constituída por cinco categorias e aspectos a observar que deram origem as subcategorias, de acordo com quadro 9.

Quadro 9: Categorias e subcategorias da grelha de observação

Categorias	Subcategorias
1. Estrutura da aula	a) Partilha dos objectivos da aula entre professores e estudantes b) Sequência da aula
2. Planificação da aula	
3. Feedback	a) Correção de exercícios b) Fornecimento de feedback d) Fonte de feedback na sala de aula
4. Avaliação diagnóstica na sala de aula	a) Forma do uso da avaliação diagnóstica b) Momentos do uso da avaliação diagnóstica na sala de aula c) Técnica usada para avaliação diagnóstica d) Instrumentos da avaliação diagnóstica
5. Diferenciação pedagógica	a) Abordagem diferenciada dos conteúdos b) Proposta de actividades diferenciadas

A observação não participante consistiu de duas partes. Na primeira parte, tivemos acesso ao campo de estudo e aos participantes (professores, estudantes e a direcção pedagógica) mediante a autorização pela direcção máxima da Universidade. E na segunda parte consistiu em assistirmos as aulas dos professores à luz das seguintes questões de investigações: (c) como é que os professores fornecem o feedback aos seus estudantes?; (d) quais são os elementos que os professores diferenciam?; (e) como é que se processa a avaliação diagnóstica e a averiguação dos pré-requisitos na sala de aula?

Observamos as aulas nos meses de Fevereiro e Março de 2019 (I semestre). No fim, observamos 35 aulas, sendo 15 aulas da disciplina de Química Básica, oito aulas da disciplina de Química Inorgânica, seis aulas da disciplina de Didáctica de Química II e seis aulas da disciplina de Cálculos e Representação de dados experimentais.

Iniciámos com o processo de observação de aulas, depois de negociarmos o horário de trabalho com os professores. Mas, antes da observação de aulas dos professores, tivemos acesso ao horário das disciplinas. Algumas aulas observadas decorriam no período da manhã e outras no período da tarde.

Observamos as aulas das disciplinas de Química Básica (1º), Química Inorgânica I (2º ano), Didáctica de Química II (3º ano) e Cálculos e Representação de dados experimentais (4º ano). As aulas das disciplinas de Química Básica e Didáctica de Química II decorriam no período da manhã

e as aulas das disciplinas de Química Inorgânica I e Cálculos e Representação de dados experimentais decorriam período da tarde.

Quadro 10: Horário do I semestre das aulas de disciplinas observadas

Disciplinas	Carga horária	Nível	Semana				
			Seg.	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Química Básica	5	1º			7h-9h:55		
Química Inorgânica I	4	2º				13h-16h:55	
Didáctica de Química II	3	3º	7h-9h:55				
Cálculos e Representação de dados experimentais	3	4º		13h-15h:55			

O quadro 10 mostra que a disciplina de Química Básica é a que possui uma elevada carga horária. Isto pode estar a dever-se ao facto de a disciplina ser fundamental na compreensão das disciplinas subsequentes do curso ora em estudo.

5.5.2. Análise documental

A escolha desta técnica tinha como objectivo validar as informações obtidas pelas técnicas de entrevista destinada aos professores, estudantes e à direcção pedagógica (Hosti, 1969, cit. em Lüdke & André, 1986). Para Hosti (1969, cit. em Lüdke & André, 1986, p. 39), esta técnica se usa quando:

o acesso aos dados é problemático, seja porque o pesquisador tem limitações de tempo ou de deslocamento, seja porque o sujeito da investigação não está mais vivo, seja porque é conveniente utilizar uma técnica não-obstrusiva, isto é, que não cause alterações no ambiente ou nos sujeitos estudados e quando o interesse de pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação.

De acordo com Diehl e Tatim (2004), a análise documental vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objectivo do trabalho. Esses materiais podem ser jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais (Severino, 2007). Para esta investigação, esta técnica baseou-se na análise do plano curricular do curso de nível de graduação, planos temáticos, planos analíticos, planos de aula referentes as disciplinas de Química Básica (1º ano), Química Inorgânica I (2º ano), Didáctica de Química II (3º ano) e de Cálculo e Representação de Dados Experimentais (4º ano) e do Regulamento Académico. Estes documentos constituíram uma fonte poderosa de retirada de evidências que fundamentaram as nossas afirmações e declarações (Lüdke e André, 1986).

A análise dos conteúdos dos documentos acima descritos incidiu sobre as categorias e subcategorias, tal como mostra o quadro 11.

Quadro 11: categorias, subcategorias e documentos analisados

Categorias	Subcategorias	Documentos analisados
1. Avaliação de aprendizagem	a) Conceito de avaliação b) Modalidades de avaliação c) Modalidade de avaliação sugerida ao professor d) Critérios de avaliação e) Instrumento de avaliação f) Peso da avaliação sumativa	-Plano curricular do curso de nível de graduação -Plano de aula -Regulamento académico -Planos temáticos e analíticos das disciplinas
2. Pré-requisitos	a) Disciplinas/conteúdos b) Estratégias de averiguação de pré-requisitos	-Planos temáticos e analíticos das disciplinas -Planos de aula

5.5.3. Entrevista semiestruturada

A entrevista “é uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador” (Minayo, Deslandes & Gomes, 2009, p. 64). Para este estudo, optámos por uma entrevista semiestrutura que foi dirigida a três professores e a direcção pedagógica, com o objectivo de obtermos dados relacionados com a concepção que os professores e a direcção pedagógica tinham sobre a avaliação e avaliação diagnóstica.

A escolha desta técnica prende-se com o facto de a entrevista nos ter permitido recolhido dados descritivos na linguagem dos professores, estudantes e direcção pedagógica e, por via disso,

nos permitir desenvolver intuitivamente uma ideia sobre maneira como esses participantes interpretam aspectos relacionados com a avaliação diagnóstica (Bogdan e Biklen, 1994) e, de forma semelhantes pelo facto de nos ter permitido obter visões individuais dos professores e da direcção pedagógica sobre o nosso objecto de estudo.

Outra razão prende-se com o facto de este tipo de entrevista dar, durante a interacção, uma grande liberdade de resposta aos professores e a directora pedagógica (Amado, 2017).

Para a obtenção de informações relevantes que nos permitisse apoiar a nossa análise, usamos guiões de entrevista previamente elaborados. Estes guiões foram constituídos por questões fechadas e abertas. E para captarmos informações relacionadas com o nosso tema, concebemos dois guiões de entrevista. Destinamos o primeiro guião, aos professores do 1º, 2º, 3º e 4º anos de um dos cursos de nível de graduação e o segundo guião de entrevista destinamos a direcção pedagógica de uma das Universidades da Província do Niassa.

O primeiro guião de entrevista visava obter informações sobre os aspectos relacionados com as concepções que os professores do curso de nível de graduação têm sobre a avaliação diagnóstica e as suas implicações no seu trabalho docente. Já com o segundo guião de entrevista, pretendíamos captar informações relacionadas com as políticas de avaliação de aprendizagem numa das Universidades da Província do Niassa. Trabalhamos com três professores e a direcção pedagógica.

Para a construção do nosso guião de entrevista tivemos como foco quatro critérios propostos por Flick (2013), a saber: (a) não direcção na relação com os professores e à direcção pedagógica; (b) especificidade das opiniões e definição da situação a partir do seu ponto de vista; (c) cobertura de uma ampla série de significados do nosso tema e; (d) a profundidade e o contexto pessoal exibidos pelos professores e direcção pedagógica.

Realizamos as entrevistas entre os meses de Fevereiro e Março de 2019, numa das Universidades da Província do Niassa e a média de duração da entrevista foi de 29,5 minutos.

Todas as entrevistas foram marcadas com antecedência e os professores e a directora adjunta pedagógica foram avisados da duração média esperada, explicitamos o objecto de investigação e pedimos a autorização para gravar os seus depoimentos. Para garantirmos a fidedignidade de entrevistas tivemos que gravá-las com ajuda de um telefone digital e um computador e, depois, transcrevemo-las porque segundo Amado (2017), “a entrevista transcrita permite o manuseio indispensável na sua análise, além de permitir melhor conservação e melhor acesso aos dados” (p. 222). E atribuímos a cada entrevista transcrita, um código “P” acompanhado por um número e DP.

Assim, os códigos da letra “P” referem-se aos professores (P1, P2 e P3) e DP refere-se a direcção pedagógica.

O guião de entrevista dirigido aos professores continha oito categorias que deram origem a subcategorias, conforme o quadro 12.

Quadro 12: Categorias e subcategorias do guião de entrevista aos professores

Categorias	Subcategorias
1. Avaliação da aprendizagem	a) Conceito de avaliação b) Uso de avaliação de aprendizagem c) Técnicas e instrumentos de avaliação d) Objecto de avaliação e) Avaliação que dita a classificação final f) Informação aos estudantes dos aspectos a avaliar g) Finalidade da avaliação
2. Planificação da avaliação	a) Contemplação da avaliação na planificação b) Modalidade de avaliação privilegiada na planificação c) Critérios de elaboração do plano de avaliação d) Finalidade do plano de avaliação
3. Avaliação diagnóstica	a) Conceito de avaliação diagnóstica b) Forma de uso da avaliação diagnóstica na sala de aula c) Momentos da avaliação diagnóstica d) Contemplação da avaliação diagnóstica na planificação e) Finalidade da avaliação diagnóstica
4. Resultados/respostas da avaliação diagnóstica	a) Significado dos resultados da avaliação diagnóstica b) Desenvolvimento de actividades após a avaliação diagnóstica c) Efeitos dos resultados da avaliação diagnóstica no trabalho docente
5. Obstáculo ao uso da avaliação diagnóstica	a) Factores que condicionam o uso da avaliação diagnóstica b) Estimulação do uso da avaliação diagnóstica na sala de aula
6. Feedback	a) Fornecimento de feedback b) Finalidade de feedback
7. Pré-requisitos	a) Noções do conceito de pré-requisitos b) Estratégia de averiguação dos pré-requisitos
8. Diferenciação pedagógica	a) Noções do conceito de diferenciação pedagógica b) Avaliação diferenciada

O guião de entrevista dirigido à direcção pedagógica continha três categorias com questões que deram origem a subcategorias que estão patentes no quadro 13.

Quadro 13: categorias e subcategorias do guião de entrevista a direcção pedagógica

Categorias	Subcategorias
1. Avaliação da aprendizagem	a) Conceito de avaliação b) Modalidade de avaliação frequentemente usada pelos professores c) Finalidade da avaliação
2. Avaliação diagnóstica	a) Conceito de avaliação diagnóstica b) Momentos da avaliação diagnóstica d) Efeitos da avaliação diagnóstica e) Finalidade da avaliação diagnóstica
3. Diferenciação pedagógica	a) Noção do conceito de diferenciação pedagógica b) Obstáculos à promoção da diferenciação pedagógica

5.5.4. Entrevista em grupos focais

Para além da entrevista semiestrutura, recorreremos também a entrevista em grupos focais. Segundo Amado (2017), esta técnica:

consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interacção e assegurará que a discussão não extravase do tema em foco. É no contexto da interacção que se espera que surjam as informações pretendidas (pp. 227-228).

Os defensores da utilização desta técnica, não reúnem consenso quanto a composição do grupo focal. Gil (2008); Minayo, Deslandes e Gomes (2009) propõem que o grupo focal seja constituído por seis a 12 pessoas; Sampieri, Collado e Lúcio (2013) sugerem que o grupo focal seja constituído por um número de 3 a 10 pessoas enquanto que Amado (2017) propõe que cada grupo seja constituído por 4 a 15 pessoas. Contudo, optámos por trabalhar com a proposta sugerida por Sampieri, Collado e Lúcio. Neste sentido, trabalhamos com 36 estudantes, mas divididos em quatro grupos. Cada grupo era constituída por nove estudantes de ambos sexo provenientes do 1º, 2º, 3º e 4º anos.

Os critérios que utilizamos para seleccionarmos os estudantes para a nossa investigação foram: (a) ser estudante dos professores com aulas observadas e; (b) voluntariedade dos estudantes em participar no estudo.

E para garantirmos o anonimato dos grupos, atribuímos-lhes um código constituído por três letras e um número (“GF1E, GF2E, GF3E e GF4E). A letra “E” refere-se a estudantes e os números 1; 2; 3 e 4 se referem aos grupos focais do 1º, 2º, 3º e 4º anos.

Para nos facilitar a análise e a compreensão dos dados recolhidos através do uso desta técnica, optámos por categorizá-los e de seguida subcategorizá-los, de acordo com o quadro 14.

Quadro 14: categorias e subcategorias do guia de entrevista em grupos focais

Categorias	Subcategorias
1. Avaliação da aprendizagem	a) Conceito de avaliação b) Modalidade de avaliação realizada na sala de aula c) Finalidade da avaliação
2 Feedback	a) Atribuição de exercícios b) forma de correcção dos exercícios
3. Avaliação diagnóstica	a) Conceito de avaliação diagnóstica b) Forma de aplicação da avaliação diagnóstica c) Momento da avaliação diagnóstica d) Finalidade da avaliação diagnóstica
8. Diferenciação pedagógica	a) Exercícios iguais/diferentes b) Vantagens da prática dos exercícios diferenciados

5.6. Caracterização do local de estudo

A Universidade escolhida para o estudo de caso, é a primeira Instituição Pública do Ensino Superior (IES). Em 2019, as instalações desta Universidade funcionaram com seis edifícios, 22 salas de aulas, dois laboratórios (um de Química e um de Biologia), 25 gabinetes, um anfiteatro, três bibliotecas, três salas de informática, um centro de línguas, duas salas de professores, uma sala de reunião, dois centros de pesquisa, três centros de recurso e um centro social.

Esta IES com a sua sede em Nampula, iniciou com as suas actividades em 2006 com quatro cursos, nomeadamente os cursos de Licenciatura em Ensino de Matemática, de Química, de História e de Geografia. E no ano 2019, a mesma funcionou com 18 cursos, distribuídos em seis Departamentos: curso de Licenciatura em ensino de História, curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia e curso de Licenciatura em Direito (Departamento de Ciências Sociais e Filosóficas); curso de Licenciatura em Ensino de Geografia e curso de Licenciatura Gestão Ambiental e Desenvolvimento Comunitário (Departamento de Ciências da Terra e Ambiente); curso de Licenciatura em ensino de Português e curso de Licenciatura em ensino de Inglês (Departamento

de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes); curso de Licenciatura em ensino de Química, curso de Licenciatura em ensino de Biologia e Agro-pecuária (Departamento de Ciências Naturais e Matemática); curso de Licenciatura em Administração e Gestão Escolar, curso de Licenciatura em Ensino Básico, Psicologia, Psicologia Educacional, Psicologia Social e das Organizações (Departamento de Educação e Psicologia); curso de Licenciatura em Contabilidade e curso de Licenciatura em Gestão dos Recursos Humanos (Departamento Contabilidade e Gestão).

No mesmo ano, a mesma instituição funcionou com 17 docentes (sete em regime de contrato a tempo inteiro e 10 a tempo parcial), 14 funcionários para o corpo técnico-administrativo (CTA) e 307 estudantes provenientes de todas as províncias.

O número de docentes e funcionários tem vindo a crescer. Assim, no ano de 2019, esta IES funcionou com 90 docentes do quadro, 94 funcionários para o CTA (92 são do quadro e dois são contratados a tempo inteiro) e 3504 estudantes distribuídos em três regimes, a saber: 1840 estudantes no regime laboral; 883 estudantes no regime pós-laboral e 781 estudantes no regime de ensino à distância.

Com o intuito de promover a qualidade institucional, esta IES tem-se empenhado, desde 2007, no processo de formação dos seus funcionários (corpo docente e CTA) aos níveis de Pós-doutoramento, Doutoramento e Mestrado. Desse modo, em 2019, esta IES teve 37 funcionários em formação, sendo um docente ao nível de pós-doutoramento, 14 docentes ao nível de doutoramento e 26 funcionários ao nível de mestrado (14 docentes e 12 CTA). Nesse ano, ela funcionou com 28 docentes com o nível de Licenciatura; 53 com o nível de mestrado e nove docentes com o nível de doutoramento.

No mesmo período, esta instituição do ensino superior graduou 299 técnicos do ensino superior (162 do sexo masculino e 137 do sexo feminino) que frequentaram 19 cursos distribuídos em seis Departamentos. Deste número de graduados, 297 foram graduados ao nível de licenciatura e dois foram graduados ao nível de mestrado.

Quadro 15: Número de graduados em 2019

Faculdade/Escola Superior	Curso	Sexo		Nº de Estudantes
		M	F	
Departamento de Contabilidade e Gestão	Licenciatura em Contabilidade	11	9	20
	Licenciatura em Gestão dos Recursos Humanos	21	27	48
Departamento das Ciências Sociais e Filosóficas	Licenciatura em Ensino de Filosofia	18	9	27
	Licenciatura em Direito	14	2	16
	Licenciatura em Ensino de História	3	5	8
Departamento de Ciências da Educação e Psicologia	Licenciatura em Administração e Gestão da Educação	21	20	41
	Mestrado em Administração e Gestão Escolar	1	1	2
	Licenciatura em Psicologia Educacional	6	2	8
	Licenciatura em Psicologia	9	27	36
	Licenciatura em Ensino Básico	5	0	5
Departamento de Ciências da Linguagem, Comunicação e Arte	Licenciatura em Ensino de Inglês	7	3	10
	Licenciatura em Ensino de Português	2	2	4
Departamento de Ciências da Terra e Ambiente	Licenciatura em Ensino de Geografia	9	4	13
	Licenciatura em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Comunitário	4	6	10
Departamento de Ciências Naturais e Matemática	Licenciatura em Ensino de Biologia	7	5	12
	Licenciatura em Ensino de Matemática	6	6	12
	Licenciatura em Ensino de Química	6	4	10
	Licenciatura em Agro-pecuária	10	4	14
	Licenciatura em Ensino de Agro-pecuária	2	1	3
Total		162	137	299

Fonte: Adaptado do livro da XXIV Cerimónia de Graduação da UP (2019).

No quadro 15 podemos observar que a nossa Universidade de estudo graduou mais licenciados e o maior número de graduado foi de sexo masculino e, o curso de Licenciatura em Gestão dos Recursos Humanos é que graduou mais licenciados comparativamente aos outros cursos.

5.7. Forma de tratamento de dados

Para o tratamento dos nossos dados, optámos por análise de conteúdo. Pretendíamos com esta forma de tratamento de dados procurar interpretar o sentido dos depoimentos dos professores, estudantes e da direcção pedagógica e os conteúdos contidos nos planos curricular, temático, analítico e de aula e no regulamento académico (Isabel Gerra, 2006).

Importa referir que a análise de conteúdo utiliza um procedimento normal de investigação que consiste num confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Daí que este autor conclui que a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que consiste em considerar o que foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista em torno do objecto de estudo, através do sistema de conceitos teórico-analíticos que permite formular as regras de inferências (Isabel Gerra, 2006).

A análise de conteúdo consistiu, primeiro, em definirmos os instrumentos de colecta de dados (guião de entrevista semiestruturada; guião de entrevista em grupo focal e grelha de observação de aulas). Em seguida, atribuímos códigos aos alunos (E), professores (P) e a direcção pedagógica (DP). E utilizamos os códigos GF1E, GF2E, GF3E, GF4E para nos referirmos dos grupos focais pertencentes aos estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos, respectivamente. E acrescente um número ao código “E”, ficando a se designar E1, E2...E36. Os números que aparem depois da letra “E” se referem a ordem dos estudantes. Assim sendo, fizeram parte do GF1, os estudantes “E1 até E9”; GF2, os estudantes “E10 até E18”; GF3, os estudantes “E19...E27”; e os estudantes “E28 até E36” pertencem ao GF4.

E para o aprofundamento da análise, interpretação e a compreensão do nosso objecto de estudo, recorremos ao processo de triangulação que consiste de acordo com Gil (2016a, p. 13, cit. em Lakatos, 2017, p. 343), no:

uso de dois ou mais métodos para verificar se os resultados obtidos são semelhantes, com vista a reforçar a validade interna dos resultados. Na pesquisa etnográfica, seu propósito é a utilização de dois ou mais processos comparáveis com vista a ampliar a compreensão dos dados, a contextualizar as interpretações e a explorar a variedade dos pontos de vista relativos ao tema.

Segundo Colás (cit. em Aires, 2011), existem seis modalidades de triangulação de dados, mas optámos por três modalidades, nomeadamente: a) de fontes; (b) teórica; (c) metodológica. A primeira nos permitiu combinar os dados fornecidos pelos professores, estudantes, direcção pedagógica e documentos. A segunda modalidade nos permitiu discutir através da combinação de várias teorias levantadas em torno do nosso objecto de estudo, os dados empíricos. Por fim, a terceira nos permitiu validar as informações através da combinação das técnicas de entrevista; grupos focais, observação de aula e de análise documental. Realizamos a análise de conteúdo à quatro categorias, nomeadamente: (a) estrutura da aula; (b) planificação da aula; (c) feedback; (d)

pré-requisitos; (e) avaliação da aprendizagem; (f) avaliação diagnóstica e; (g) diferenciação pedagógica.

Para nos facilitar a análise de conteúdo das entrevistas tivemos que seguir as seguintes fases: transcrição; leitura das entrevistas e construção de grelha de análise de conteúdo das entrevistas (Isabel Guerra, 2006). A fase de transcrição consistiu em transcrever o que os professores, estudantes e a direcção pedagógica disseram em relação ao objecto de estudo e deixamos espaços brancos nas passagens em que a audição não era clara. Em seguida revimos as gravações e preenchemos manualmente os espaços brancos e, finalmente, redigimos um discurso capaz de ser inteligível, com pontuação, supressão de elementos inúteis. Depois de transcrevemos as entrevistas, procedemos a leitura cuidadosa de cada entrevista. Com base na leitura anterior, construímos uma grelha vertical de análise de conteúdos das entrevistas, constituída por quatro colunas. Na primeira coluna apresentamos categorias; na segunda, apresentamos subcategorias; na terceira, apresentamos os indicadores e por fim, na quarta coluna apresentamos as unidades de registo.

5.8. Limitações do estudo

Constituí-nos uma limitação durante o desenvolvimento desta investigação, o surgimento de novos documentos, nomeadamente novos estatutos ocasionados pela divisão da Universidade Pedagógica. Isto induziu-nos a reestruturarmos e também a enriquecermos o nosso trabalho com os novos elementos relacionados com o nosso objecto de estudo. A segunda limitação prendeu-se com o facto de o investigador usar recursos próprios para sustentar a maior parte do seu doutoramento. E a terceira limitação esteve aliada a exiguidade de tempo para o desenvolvimento da tese devido a questões profissionais.

5.9. Considerações éticas

Na realização de qualquer tipo de investigação é fundamental que tomemos em conta uma série de questões éticas. Segundo Schnell e Heinritz (2006, p. 17, cit. Flick, 2013, p. 2018):

A ética na pesquisada trata da questão de quais problemas eticamente relevantes causados pela intervenção de pesquisadores pode-se esperar que causem impacto nas pessoas com as quais ou sobre as quais eles pesquisam. Ela também está preocupada com os passos tomados para proteger àqueles que participam da pesquisa, se isto for necessário.

Para não colocarmos em causa as questões éticas da nossa investigação, tivemos que assegurar que os entrevistados (professores, estudantes e direcção pedagógica) aderissem

voluntariamente ao nosso estudo e informá-los que eram participantes da nossa investigação. E explicamos também a eles sobre o objectivo da nossa investigação; os procedimentos metodológicos que foram seguidos na nossa investigação e a relevância do nosso tema (Flick, 2013). Além disso, garantimo-los a confidencialidade, anonimato e protecção dos dados recolhidos.

Como dissemos nos pontos anteriores, registamos os depoimentos dos professores, dos estudantes e da direcção pedagógica com recurso a técnica de entrevista. Porém, procedemos a recolha destes depoimentos mediante o consentimento dos entrevistados e a garantia da confidencialidade, anonimato e protecção dos dados. Os depoimentos dos entrevistados foram gravados através de um telefone digital e de um computador e depois transcrevemos respeitando a forma original da gravação. O processo de gravação dos depoimentos foi mediante o pedido verbal de autorização. Negociamos com os professores, os estudantes e à direcção pedagógica, o local e o horário da realização das entrevistas. Igualmente, negociamos com os professores, o horário de observação das suas aulas.

Contudo, antes da realização da nossa investigação na UniRovuma-Extensão de Niassa, solicitamos a autorização à direcção máxima desta Instituição do Ensino Superior, explicitando o tema, o objectivo e os participantes da nossa investigação.

CAPÍTULO VI: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após o processo de recolha de dados, seguimos com a fase da sua análise. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205), a análise de dados é o “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

Por questões organizacionais, primeiro são apresentados e analisados dados colectados através da observação da aula; segundo, os dados obtidos através da entrevista destinada aos professores; terceiro, os dados obtidos através de entrevista em grupos focais dos estudantes; quarto, dados obtidos através da entrevista destinada à direcção pedagógica e, por fim, os dados obtidos através da análise documental.

Para melhor análise, organizamos os dados em categorias e subcategorias que se encontram no quadro 16.

E para melhor análise e compreensão deste capítulo, organizamos os dados obtidos através de técnicas constante do quadro, em categorias e subcategorias, como podemos observar a seguir.

Quadro 16: Categorias, subcategorias e técnicas de colecta de dados usadas

Categorias	Subcategorias	Técnicas de colecta de dados usadas
A. Estrutura da aula	a) Partilha dos objectivos da aula entre professores e estudantes b) Sequência de aula	- Observação de aula
B. Planificação da aula	a) Elaboração de Plano de aula b) Definição dos pré-requisitos no plano de aula	- Observação de aula
C. Pré-requisitos	a) Averiguação dos pré-requisitos b) Técnica de averiguação dos pré-requisitos	- Observação de aula - Análise documental - Entrevista aos professores
D. Feedback	a) Correção dos exercícios b) Tipo/forma de fornecimento de feedback c) Fonte de feedback d) Finalidade de feedback e) Forma de correção dos exercícios	- Observação de aula - Entrevista aos professores - Entrevista em grupo focal
E. Técnica e instrumento de avaliação diagnóstica na sala de aula	a) Uso de técnica da avaliação diagnóstica b) Uso de instrumento de avaliação diagnóstica	- Observação de aula - Entrevista aos professores

F. Diferenciação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> a) Abordagem diferenciada dos conteúdos b) Proposta de actividades diferenciadas c) Exercícios iguais/diferentes d) Avaliação igual/diferente 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação de aula - Entrevista aos professores - Entrevista em grupos focais aos estudantes - Entrevista à direcção pedagógica
G. Avaliação da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> a) Conceito de avaliação b) Uso de avaliação de aprendizagem c) Técnicas e instrumentos de avaliação d) Objecto de avaliação e) Finalidade da avaliação f) Avaliação que dita a classificação final g) Informação aos estudantes dos aspectos a avaliar h) Contemplação da avaliação na planificação g) Modalidade de avaliação privilegiada na planificação h) Critérios para elaboração do plano de avaliação i) Finalidade do plano de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista aos professores - Entrevista em grupos focais aos estudantes - Entrevista à direcção pedagógica - Análise documental
H. Avaliação diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> a) Conceito de avaliação diagnóstica b) Forma de uso da avaliação diagnóstica na sala de aula c) Momentos da avaliação diagnóstica d) Contemplação da avaliação diagnóstica na planificação e) Finalidade da avaliação diagnóstica f) Significado dos resultados da avaliação diagnóstica g) Desenvolvimento de actividades após os resultados da avaliação diagnóstica h) Efeitos da avaliação diagnóstica no trabalho docente i) Factores que condicionam o uso da avaliação diagnóstica j) Estimulação do uso da avaliação diagnóstica 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista aos professores - Entrevista em grupos focais aos estudantes - Entrevista à direcção pedagógica - Análise documental
G. Resultados/respostas da avaliação diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> a) Significado dos resultados da avaliação diagnóstica b) Desenvolvimento de actividades após a avaliação diagnóstica c) Efeitos dos resultados da avaliação diagnóstica no trabalho docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista aos professores
I. Obstáculos à avaliação diagnóstica.	<ul style="list-style-type: none"> a) Factores que condicionam o uso da avaliação diagnóstica b) Estimulação do uso da avaliação diagnóstica 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista aos professores

6.1. Observação de aulas

6.1.1. Estrutura da aula

Toda a aula deve ser estruturada de forma a permitir uma abordagem sequenciada dos conteúdos. Para Libâneo (1990), estrutura da aula é uma “organização, sequência e inter-relação dos momentos do processo de ensino” (p. 96).

A análise desta categoria se centrou em duas subcategorias, nomeadamente: (a) partilha dos objectivos da aula entre professores e estudantes; (b) sequência de aula.

a) Partilha dos objectivos da aula entre professores e estudantes

Quando observamos o conjunto de aulas de todos os professores, constatamos que os professores não partilhavam objectivos da aprendizagem das suas aulas aos seus estudantes. Esta prática pode estar a dever-se ao facto dos mesmos não os fazer constar nos seus planos de aula. Os professores apenas anunciavam o tema do dia e partiam para a discussão com os estudantes. A análise feita aos planos de aula confirma esta constatação. Contudo, da observação feita nas primeiras semanas de aula, constatamos que os professores apenas se preocuparam em partilhar os objectivos gerais da disciplina por meio de planos analíticos.

As constatações feitas na sala de aula, demonstram que para os professores assistidos, a definição de objectivos de cada aula não faz parte do processo de ensino-aprendizagem e os estudantes não poderão saber definir concretamente o que estudar e dominar em cada aula. Isto pode afectar negativamente nas suas aprendizagens e, por conseguinte, o seu rendimento académico.

Em síntese, a definição e a partilha de objectivos de aula entre professor e estudantes contribui significativamente na melhoria dos resultados da aprendizagem e do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da qualidade do ensino. Mas para que tal aconteça é importante que a avaliação seja elaborada de acordo com os objectivos definidos nos planos temáticos, analíticos de cada aula.

b) Sequência de aula

Durante a observação das aulas constatamos que todos os professores seguiam uma sequência lógica no tratamento dos conteúdos. E uma das sequências didáticas consistia em procurar explorar os pré-requisitos dos estudantes. Esta prática pode conduzir ou ajudar aos estudantes a compreenderem os novos conteúdos e a consolidarem os antigos. A compreensão de novos conteúdos leva os estudantes a adquirir novas aprendizagens e a consolidação pode fazê-los a não esquecer os conteúdos antigos.

Desta forma, percebemos que a sequência didática ou de aula implica o levantamento de pré-requisitos que estejam relacionados com os novos conteúdos de modo a permitir aos estudantes a percebê-los de uma forma integrada, organizada e continuada e, conseqüentemente. O seguimento desta lógica pode levar aos estudantes a construir um conhecimento complexo e, deste modo, a desenvolverem a sua aprendizagem.

6.1.2. Planificação da aula

Com esta categoria, pretendíamos colher evidências se os professores elaboravam o plano de aula.

Da observação que realizamos, constatamos que todos os professores elaboravam previamente os seus planos de aula para orientar o processo de ensino-aprendizagem, colaborando, deste modo, com a tese defendida por Libâneo (1990, p. 241) ao referir que a preparação de aula “deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as acções do professor como também, para possibilitar constantes revisões e aprimoramento de ano para ano”, porém, estes instrumentos de trabalho devem ser bem estruturados para que as aulas sejam boas.

Portanto, a elaboração de planos de aula pode fazer com os professores sejam capazes de leccionar as suas aulas com maior domínio e segurança e sem improvisos que podem prejudicar a aprendizagem do estudante e, conseqüentemente, da qualidade do ensino.

Outro aspecto que notamos prende-se com o facto de os professores não fazerem constar nos seus planos de aulas, os elementos, tais como: objectivos de aprendizagem, estratégias de ensino, tempo e avaliação. A não definição destes elementos pode induzir aos professores: (a) a

não anteciparem os resultados da aprendizagem dos estudantes; (b) a improvisarem as estratégias de ensino; (c) a não serem capazes de abordar os conteúdos em tempo útil; (d) a não serem capazes de identificar as necessidades de aprendizagem dos estudantes, respectivamente.

6.1.3. Feedback

a) Correção de exercícios

Com esta subcategoria, pretendíamos verificar se os professores corrigiam os exercícios que atribuíam aos seus estudantes. Das observações de aula realizadas, constatámos que todos os professores corrigiam os exercícios que atribuíam aos seus estudantes. E durante o processo de correção de exercícios, os professores procuravam estabelecer uma relação saudável com os estudantes. E isso propiciava a participação activa e a identificação dos erros cometidos durante a resolução dos exercícios por parte dos estudantes e, conseqüentemente, na consolidação, na reconstrução e construção do próprio seu conhecimento. Mas, para que tal aconteça, é importante que o professor seja capaz de criar condições para o decurso normal do processo de ensino e aprendizagem.

É importante compreender que o mesmo processo não deve terminar na sala de aula porque os estilos de aprendizagem não são homogêneos para todos os estudantes. Daí que os professores devem disponibilizar um tempo-extra para puderem responder às necessidades de aprendizagem daqueles estudantes que, possivelmente, demonstraram algum grau de dificuldade na resolução dos exercícios, isto é, durante o processo de resolução de exercícios, os professores devem evitar prestar muita atenção nos estudantes que demonstram possuir muito domínio nos exercícios propostos para resolver. Caso contrário, os estudantes com défice de conhecimentos relacionados com os exercícios, podem se sentir excluídos do processo de ensino-aprendizagem.

b) Fornecimento de feedback

Em geral, os dados recolhidos durante a observação de aulas no campo de estudo, evidenciam que os professores davam feedback aos seus estudantes, fazendo-os perguntas, não obstante, um professor lhes dizer directamente o que está certo ou errado num determinado exercício; ou seja, os professores não davam respostas de uma forma directa. A prática de corrigir uma resposta por meio de uma pergunta faz com que os estudantes sejam capazes de descobrir os seus próprios erros e as respectivas causas. E em virtude disso, os estudantes passam a compreender melhor os

conteúdos leccionados e dificilmente voltarão a cometer os mesmos erros. Entretanto, o feedback que consiste em informar directamente aos estudantes o que está certo ou errado não é adequado porque não ajuda aos mesmos a identificarem os erros por eles cometidos. Esse tipo/forma de feedback pode promover nos estudantes, a assimilação mecânica dos conteúdos e, aumentando desta forma, a probabilidade de voltarem a cometer os mesmos erros em exercícios similares. A opção por este tipo/forma de feedback por parte dos professores pode estar aliada a sobrecarga horária dos mesmos.

c) Fonte de feedback na sala de aula

Durante a observação de aulas, notamos que o feedback era fornecido de estudante para estudantes (feedback estudante-estudante), do professor para estudante (feedback professor-estudante) e do estudante para professor.

A primeira fonte de feedback estimula a interacção entre eles e a partilha de conhecimentos que pode resultar na construção de conhecimentos cada vez mais complexos. A segunda fonte de feedback permitia ao estudante obter informações necessárias para a melhoria da sua aprendizagem e, por fim, a terceira fonte de feedback pode permitir ao professor obter dados relacionados com os pontos fortes e fracos da aprendizagem antiga ou actual do estudante. Contudo, o feedback predominantemente dado na sala de aula foi do tipo estudante-estudante.

Importa referir que para a promoção da melhora do processo de ensino-aprendizagem é imprescindível que todos interveniente deste processo na sala de aula, sejam a fonte do feedback para que se garanta maior participação, interactividade e co-responsabilização na construção de conhecimento.

6.1.4. Avaliação diagnóstica na sala de aula

a) Forma do uso da avaliação diagnóstica

A observação de aula no campo de estudo, nos permitiu constatar que todos os professores praticavam a avaliação diagnóstica na forma oral. Esta forma de avaliação diagnóstica consistia de perguntas orais relacionadas com o novo conteúdo.

A prática desta forma de avaliação diagnóstica permite diálogo entre professor e estudante e ajuda a identificar rápida e parcialmente os pré-requisitos do estudante. Entretanto, esta avaliação

era aplicada a poucos estudantes devido ao elevado rácio professor/estudante por turma e por falta de tempo por parte dos professores. Portanto, a fraca abrangência de aplicação dessa forma de avaliação pode impedir aos professores a obterem um leque de dados relacionados com os pré-requisitos necessários para se encetar novas aprendizagens por parte do estudante devido ao elevado rácio professor/estudante. Assim sendo, os poucos dados obtidos através dessa forma de avaliação podem induzir erradamente aos professores a pensarem que todos os estudantes têm a mesma necessidade de aprendizagem.

b) Momentos do uso da avaliação diagnóstica na sala de aula

Quando observamos um conjunto de aulas, constatámos que todos os professores usavam a avaliação diagnóstica no início de cada aula, isto é, antes da abordagem de novos conteúdos. Os professores ao usarem esta modalidade de avaliação no início de cada aula, podem estar a pretender verificar a presença de pré-requisitos nos estudantes para, posteriormente, prepará-los para a compreensão de novos conteúdos; ou seja, a verificação dos pré-requisitos nesta fase, pode permitir que os professores obtenham dados relacionados com conhecimentos prévios e experiências já adquiridos pelos estudantes, bem como ajudar a activá-los de modo a dar seguimento a abordagem de novos conteúdos. Entretanto, o uso desta avaliação deve ser em todos momentos da aula de forma a garantir a verificação da presença de pré-requisitos; o acompanhamento da aprendizagem do estudante e a retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem. Para o efeito, os professores devem possuir o conhecimento da existência desses momentos.

c) Técnica da avaliação diagnóstica

Os dados recolhidos na sala de aula evidenciam que a técnica de avaliação diagnóstica usada foi a observação. Esta técnica era usada tanto pelos professores como pelos estudantes. Aos professores, esta técnica pode lhes ter permitido conhecer a realidade dos seus estudantes no que diz respeito ao seu desempenho académico anterior; os conhecimentos prévios que revelam; as suas capacidades em compreender os novos conteúdos. Portanto, conhecendo esta realidade, os professores podem elaborar um plano de aula que responde as suas necessidades de aprendizagem e, conseqüentemente, alcançar os objectivos de aprendizagem. Já para os estudantes, a técnica de observação pode lhes ter ajudado a acompanhar os aspectos relacionados com as questões da avaliação diagnóstica oral para, posteriormente, procurar respondê-las com alguma segurança e

consolidar os seus conhecimentos prévios e suas experiências e, conseqüentemente, melhorar e desenvolver a sua aprendizagem.

Todavia, para o sucesso desta técnica é fundamental que os professores definam nos seus planos de aula, os aspectos a observar; sejam capazes de analisar e descrever o significado dos fenómenos observados e corrigir as falhas identificadas.

d) Instrumentos da avaliação diagnóstica

A técnica de observação usada deve ser acompanhada por um instrumento de colecta de dados. Contudo, durante a observação de aulas no campo de estudo, notamos que os professores não usavam nenhum instrumento de colecta de dados. Esta prática pode não lhes permitir que os registar os avanços e dificuldades da aprendizagem dos estudantes e, em virtude disso, pode não lhes facilitar orientar e acompanhar os estudantes em casos de dificuldades. Ademais, o não uso de um instrumento de avaliação diagnóstica pode não permitir ao professor adaptar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades de cada estudante e, por via disso, acompanhar a progressão da sua aprendizagem e fazer uma avaliação do seu desempenho.

Neste sentido, podemos afirmar que o registo de dados obtidos através da avaliação diagnóstica, pode ajudar ao professor a promover a diferenciação pedagógica na sala de aula com o objectivo de incluir o estudante no processo de ensino-aprendizagem. Daí que a técnica de observação não deve ser dissociada do seu instrumento de registo.

Para o alcance dos objectivos do uso dos instrumentos da avaliação diagnóstica é importante que o seu uso seja da responsabilidade dos professores e estudantes e também o seu uso e compreensão sejam fáceis por parte desses principais intervenientes do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os professores devem procurar registar muitos dados de modo a lhes permitir tomar decisões que poderão consistir em recuperar os estudantes desprovidos de pré-requisitos e enriquecer os conhecimentos daqueles que já os têm.

6.1.5. Diferenciação pedagógica

a) Abordagem diferenciada dos conteúdos

Durante a observação de todas as aulas no campo de estudo, notamos que os professores se preocupavam em diferenciar as formas de abordagens dos conteúdos. E esta prática pode permitir a assimilação fácil dos conteúdos por parte dos estudantes; melhorar a interação entre professor e estudante e, conseqüentemente, tornar o processo de ensino mais inclusivo; ou seja, a diferenciação de forma de abordagem dos conteúdos deve procurar responder às necessidades de aprendizagem de cada estudante com vista a desenvolver a sua aprendizagem e, permitindo deste modo, o alcance dos objectivos e desenvolver as competências previstos no plano de aula e de plano curricular, respectivamente.

b) Proposta de actividades diferenciadas

Durante a observação de aula, não nos foi possível colher evidências que testemunhassem que os professores planificavam e propunham as actividades diferenciadas aos seus estudantes. Esta prática evidencia que os professores consideram que todos os estudantes possuem a mesma dificuldade ou o mesmo nível de conhecimento.

Mas, importa referir que para a adequação destas actividades à cada estudante e a aquisição de competências por parte deste através do processo da diferenciação das mesmas, é necessário que os professores as planifiquem; haja redução do rácio professor/estudante e da carga horária dos professores. Além disso, a diferenciação pedagógica deve promover eventos de capacitação do corpo docente em matéria de diferenciação de actividades em sala de aula.

6.2. Entrevista aos professores

6.2.1. Avaliação da aprendizagem

a) Conceito de avaliação

Pretendendo saber dos professores sobre o conceito da avaliação, colocamos a seguinte questão: o que entende por avaliação? E eles responderam da seguinte maneira:

“avaliação é um processo de verificação do nível de aprendizagem dos alunos” (P1).

“avaliação é um instrumento do trabalho docente que ajuda a aferir o nível de assimilação por parte do aluno e a eficácia ou ineficácia do trabalho docente...” (P2).

“avaliação é uma ferramenta didático-pedagógica que ajuda o docente a perceber o nível de assimilação dos estudantes da matéria já discutida na sala de aula. Então, significa que é aí onde ele faz uma auto-avaliação daquilo que foi o seu desempenho durante o processo de ensino-aprendizagem” (P3).

Analisando os depoimentos dos nossos entrevistados, podemos destacar os seguintes elementos: (a) processo verificação do nível de aprendizagem dos alunos; (b) instrumento de aferição do nível de conhecimento do estudante e da eficácia do trabalho docente; (c) instrumento de autoavaliação do desempenho do professor e do estudante.

Neste sentido, os resultados demonstram que os nossos entrevistados não têm mesmo entendimento sobre o conceito de avaliação.

b) Uso de avaliação de aprendizagem

Tendo como objectivo saber dos professores sobre a modalidades de avaliação que privilegiam na sala de aula, colocamos a seguinte questão: que modalidade de avaliação tem frequentemente privilegiado na sua prática avaliativa? Quanto a esta questão, os professores afirmaram que:

“Privilégio vários tipos, desde a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e a avaliação sumativa” (P1).

“(...) geralmente a formativa e a sumativa (...)” (P2).

“(...) tenho feito primeiro a avaliação diagnóstica e avaliação sumativa. Então, estas duas avaliações que costumo privilegiar (...)” (P3).”

Como podemos perceber, os nossos entrevistados demonstram uma preocupação em diversificar a avaliação. Esta prática pode lhes permitir obter um leque de informação relacionada com o desenvolvimento da aprendizagem dos seus estudantes.

c) Técnicas e instrumentos de avaliação

Pretendíamos com esta subcategoria, conhecer as técnicas e os instrumentos de avaliação têm sido usados pelos professores. Para o efeito, colocamos a seguinte pergunta: quais são as técnicas e instrumentos que usa para avaliar?

As respostas dadas indiciam a preocupação dos professores em diversificar as técnicas e os instrumentos de avaliação, tal como podemos ler nos depoimentos a seguir:

“Depende do tipo de avaliação. Na diagnóstica, por exemplo, uma avaliação oral. Durante a aula pergunto aos alunos se já tiveram aquela matéria ou não. Se já tiveram, qual é o conhecimento que têm. Então, trocamos esses tipos de impressões. Dou questões e eles respondem. Se for outro tipo de avaliação, sumativa ou formativa, uso os testes e os seminários. Fazem o trabalho e vão apresentar. Eu vejo o trabalho escrito e o oral. O oral é individual e o escrito é em grupo (...)” (P1).

“São vários. Pelo regulamento de avaliação vigente, são vários instrumentos, mas confesso que nem todos são por mim adoptados. Os mais comuns são os próprios testes, os seminários, os trabalhos práticos. Dependendo da natureza dos conteúdos, há trabalhos práticos escritos, há trabalhos práticos laboratoriais, por exemplo, se for o caso das didácticas. Dou privilégio muito grande aos testes, avaliação dos seminários depois das apresentações e os trabalhos laboratoriais...” (P2).

“São várias. Testes e interacção na sala de aula ...” (P3).

Em geral, os instrumentos de avaliação frequentemente usados pelos professores são testes, seminários e trabalhos escritos. Esses resultados mostram que os professores diversificam menos os instrumentos avaliativos. Esta prática pode não lhes permitir captar maior quantidade de informação relacionada com a aprendizagem dos estudantes. E isso pode lhes induzir a tomar decisão que não corresponde com a realidade de aprendizagem dos estudantes.

d) Objecto de avaliação

Com esta subcategoria pretendíamos saber junto dos professores, o objecto de avaliação. Para a concretização deste objectivo, colocamos a seguinte pergunta: o que avalia? Desta pergunta, emergiram as seguintes respostas, tal como podemos ler nos depoimentos a seguir:

“Eu avalio os conteúdos que lecciono. Podem não ser aqueles que eu leccionei, mas constantes no plano analítico. Por isso que digo aos estudantes para puderem não só esperar a mim para dar aulas, mas com base no plano analítico podem indo procurando informações, mas com base nisso posso avaliar, não há problema nenhum” (P1).

“(…) a avaliação cinge muito pelos objectivos que se pretendem com um determinado conteúdo e de algum modo as competências, mas isso tudo é traduzido com base no conteúdo tratado” (P2).

“o meu teste que eu dou tem as duas componentes. Eu primeiro tenho questão dos objectivos. Saber se os objectivos já foram alcançados. E o desenvolvimento das competências. Porque o meu teste tem esta componente porque o aluno tem que partir dum saber e desse saber aí tem que dissertar e a medida que ele vai dissertando isso, se ele não tiver pressuposto em termos de conhecimento não vai conseguir resolver, por exemplo, um exercício de Química Física, tem que conhecer os conceitos, primeiro; perceber o que isso significa para depois ele aplicar. E a medida que vai aplicando, ele vai desenvolvendo umas competências de saber fazer” (P3).

Das respostas dadas, há que destacar que a avaliação feita pelos professores tem se baseado nos conteúdos e objectivos. Mas os dados recolhidos na sala de aula demonstram que os nossos entrevistados avaliam apenas os conteúdos. Por outra, os professores demonstram que estão mais preocupados em avaliar o que ensinam na sala de aula.

Entretanto, a prática dos professores vai de encontro a tese defendida por Guba e Lincon (cit. em Fernandes, 2008) porque: (a) os professores são tidos como os únicos juízes nos processos de avaliação interna, ou da administração educativa, nos processos de avaliação externa. Todo o fraco rendimento escolar é atribuído apenas aos alunos; (b) há dificuldades em as avaliações acomodarem a pluralidade de valores e de culturas existentes nas sociedades actuais e; (c) há uma excessiva dependência do método científico (paradigma positivista de investigação).

Daí que há uma necessidade de os professores nas avaliações valorizarem as experiências de cada estudante de modo a que a aprendizagem seja significativa.

e) Avaliação que dita a classificação final

Pretendendo saber dos professores sobre a modalidade da avaliação que dita a classificação final dos estudantes, colocamos a seguinte pergunta: o que tem tomado em consideração na classificação final do estudante? Nesta pergunta, foram dadas as seguintes respostas:

“tomo mais em atenção a avaliação sumativa, mas não deixando de lado outros dois tipos porque a sumativa é aquela que me diz, epah, passa de classe ou não, mas tem que decidir isso contando com outros tipos de avaliação, senão a avaliação vai ser subjectiva. E vai passar um que não sabe ou etc, etc...ou reprova um que sabe (...)” (P1).

“é a sumativa. É por força do próprio instrumento regulador. Porque mesmo a avaliação formativa, mesmo aqueles outros elementos, recomenda-se que devem ser convertidos em números, então, a avaliação sumativa é que tem mais peso” (P2).

“a minha classificação final tem duas bases. Primeiro, é a participação nas aulas (...) e depois é o teste já feito (...)” (P3).

Os depoimentos acima descritos revelam que a tomada de decisão para decidir sobre a vida académica do estudante depende exclusivamente dos resultados provenientes da avaliação sumativa. E isso denota que os professores parece terem menos preocupação em considerar as informações recolhidas através do uso de outras modalidades de avaliação; ou seja, os professores parece-nos supervalorizarem as informações recolhidas no final de um processo educativo para tomar decisão sobre o progresso de aprendizagem do estudante.

f) Informação aos estudantes dos aspectos a avaliar

Durante o processo de ensino-aprendizagem, os estudantes são confrontados com várias informações relacionadas com uma determinada disciplina. Para fazer face a este volume de informação, é necessário que o professor delimite a informação a avaliar aos seus estudantes. Assim sendo, colocamos aos nossos entrevistados a seguinte pergunta: tem informado aos estudantes sobre os aspectos a avaliar? Se sim, diga porquê?

Nesta pergunta, os professores foram unânimes em responder que têm informado aos seus estudantes sobre os aspectos a avaliar, tal como podemos ler a seguir:

“sim, sim. É para eles terem um nível de preparação um pouco melhor; para se prepararem melhor. Temos tido um dia só para preparação do teste e a gente informa o que vai aparecer no teste, como vão ser o tipo de pergunta, tudo isso. Para além disso, os próprios estudantes às vezes escolhem a matéria que querem ser avaliados (...)” (P1).

“Sim... Tanto no próprio meu plano analítico já diz, até esta abordagem, vamos ter uma avaliação, se for teste, isso já ajuda a orientar o aluno” (P2).

“Sim, porque eu acho que avaliação tem que ser algo não de punição, mas algo de cooperação. O estudante tem que saber quais são os critérios de avaliação para ele ter oportunidade de reclamar. Se eu for injusto com ele, então, ele tem como aparecer e falar que não, isso não fazia parte do instrumento de avaliação. E como se fosse algo de classificarmos e não haver dúvidas de que vai ser avaliado. E com base naquilo que foi avaliado, ele já sabe que a minha preparação tem que ir de acordo com aqueles critérios de avaliação” (P3).

Destas respostas, percebemos que para o sucesso de uma avaliação por parte do estudante é importante que o professor estabeleça balizas em termos de conteúdos a preparar para a avaliação.

Essas respostas revelaram ainda não devemos assumir a avaliação como um instrumento de punição, mas sim, um instrumento de aprendizagem e de reconstrução e construção de conhecimentos partilhados.

g) Finalidade da avaliação

Tendo como objectivo conhecer junto dos professores sobre a finalidade da avaliação, colocamos a seguinte pergunta: para quê avaliar? Desta pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

“(...) é para verificar o nível de apreensão do conhecimento pelos alunos e por parte de docente também, que é para ver se pode mudar de modalidades ou não, de acordo com as notas forem tiradas pelos estudantes” (P1).

“(...) uso avaliação para comparar o que estava planificado, os objectivos que estavam previstos se foram alcançados ou não; se o modo de trabalho foi eficaz ou não e se os alunos assimilaram ou não. Então, avalio como instrumento que me ajuda a aferir (...) mas em grande medida como passo último da avaliação é que depois desta avaliação, você tem que saber se posicionar. Então, a avaliação também serve como instrumento de tomada de decisão, como se direccionar perante os resultados” (P2).

“(...) eu avalio para saber se os nossos objectivos definidos no plano analítico, as competências que foram estabelecidas no plano analítico, o aluno já desenvolveu ou já alcançamos ou não, porque o fim de toda esta avaliação é para eu ter a certeza que o aluno de facto está preparado (como estamos a formar professor) para uma tarefa futura do professor” (P3).

As respostas acima descritas revelam que os nossos entrevistados procuram dissociar a finalidade de avaliação com o processo de atribuição de notas aos estudantes, isto é, eles utilizam a avaliação na perspectiva formativa. Mas, Black e Wiliam (2009, p. 9, cit. em Punhagui & Souza, 2011, pp. 214-215) esclarecem que:

A prática em sala de aula é formativa quando evidências sobre as conquistas do aluno são obtidas, interpretadas e utilizadas pelos professores, alunos ou seus colegas para tomar decisões dos próximos passos, no processo de ensino e aprendizagem, que são provavelmente melhores, ou fundamentados, do que as decisões que eles teriam tomado na falta da evidência obtida.

6.2.2. Planificação da avaliação

a) Contemplação da avaliação na planificação

Um dos elementos a ter em conta da planificação é a avaliação. Diante deste pressuposto, colocamos aos nossos entrevistados, a seguinte pergunta: contempla a avaliação na sua planificação? Nesta pergunta, os professores responderam que a contemplavam.

A unanimidade na resposta indicia que os professores estão cientes da importância da contemplação da avaliação nas suas planificações porque podem estar cientes que este processo, evita que os mesmos improvisem e apliquem as modalidades de avaliação de uma forma espontânea.

b) Modalidade de avaliação privilegiada na planificação

Quando perguntamos aos professores, a modalidade de avaliação que privilegia na sua planificação, obtivemos as seguintes respostas:

“é a sumativa (...)” (P1).

“é a sumativa, mais uma vez. A formativa aparece como estratégias metodológicas que podem ser adoptadas” (P2).

“Praticamente é a sumativa (...)” (P3).

A partir das respostas acima descritas, podemos constatar que os professores dão maior importância a avaliação sumativa na sua prática avaliativa; ou seja, a sua avaliação é marcadamente caracterizada pela atribuição de notas aos estudantes.

Os dados também evidenciam que os professores usam poucos dados para tomar decisão em relação a classificação final dos estudantes. Este procedimento pode induzir os estudantes a estudarem apenas para nota. Esta prática pode estar aliada ao facto de o regulamento académico não enfatizar o uso de outras modalidades de avaliação.

c) Critérios de elaboração do plano de avaliação

A elaboração de um plano de avaliação obedece certos critérios. Para o efeito, colocamos a seguinte pergunta: o que tem tomado em consideração na planificação da avaliação? Desta pergunta, emergiram as seguintes respostas:

“na planificação da avaliação, eu muitas vezes tomo em consideração os conteúdos que estão patentes no plano analítico. E muitas das vezes com maior incidência aos conteúdos que já lecionei” (P1).

“tal como disse, em primeiro são os objectivos e competências a avaliar. E competências a avaliar têm um determinado conteúdo ou unidades abordadas e nessas unidades e esses capítulos, quais são os objectivos e competências devem ser avaliados. E depois vai diferenciando as questões em níveis ou tipos de questões que vão ser elaborados. Aquelas que ajudam a verificar de forma clara aquele objectivo ou aquela competência” (P2).

“(...) tenho levado em consideração aos objectivos que se pretendem alcançar e também as competências que pretendem desenvolver (...)” (P3).

A partir das respostas dadas, podemos perceber que na elaboração do plano de avaliação os entrevistados têm tomado em conta os objectivos, apesar de um entrevistado ter se referido de conteúdos. Isso revela o grau de preocupação dos professores em verificar o nível de alcance dos objectivos traçados para cada avaliação.

d) Finalidade do plano de avaliação

Questionados sobre a finalidade do plano de avaliação, os professores responderam nos seguintes termos:

“o plano de avaliação é muito importante porque aí há uma previsão daquilo que o professor pode avaliar (...)” (P1).

“é importante ter este plano porque é aí onde você verifica o quê é que quer avaliar...” (P2).

“é importante porque com o plano de avaliação ajuda a saber quais são os níveis que os alunos têm, por exemplo, se é memorização, têm nível de aplicação. Então, com uma planificação de avaliação você já sabe o que pretende identificar no aluno para depois você concluir se de facto aquilo que estão a tratar na sala de aula está a acontecer ou não. Então, eu tenho que ter um plano senão não hei-de saber quais são os objectivos que eu pretendo alcançar, quais são as competências que eu tenho que desenvolver, quais são os níveis que eles já desenvolveram (...)” (P3).

Como podemos notar, o plano de avaliação tem como finalidade orientar o processo de ensino-aprendizagem e identificar as dificuldades encaradas pelos estudantes para, posteriormente saná-las.

E para que o plano de avaliação esteja a serviço do processo de ensino-aprendizagem é imprescindível que o professor defina os objectivos de uma forma clara. E que os mesmos estejam relacionados com os conteúdos e as tarefas propostas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

6.2.3. Avaliação diagnóstica

a) Conceito de avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica é uma das modalidades da avaliação que é usada no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, procuramos saber junto dos professores o conceito de avaliação diagnóstica. Para o alcance deste objectivo, colocamos a seguinte pergunta aos professores: o que entende por avaliação diagnóstica?

Em relação a esta pergunta, os professores apresentaram respostas que relacionam o conceito avaliação diagnóstica com a verificação de nível de conhecimento anterior; com o instrumento que ajuda a saber o conhecimento do nível inicial do aluno e com a identificação do nível de preparação do estudante em relação a um determinado conteúdo, tal como podemos ler nos seus depoimentos:

“Avaliação diagnóstica é uma espécie de verificação do nível de conhecimento que os alunos têm ou que os alunos trazem. Pode ser das classes anteriores ou então da aula anterior (...)” (P1).

“avaliação diagnóstica também vai ser aquele instrumento ou aquela acção que me ajuda a ter o nível inicial, a ter o conhecimento sobre o que é que o aluno tem em volta do assunto que pretendemos desenvolver” (P2).

“Avaliação diagnóstica (...) é uma forma de identificar o nível de preparação do estudante para o início duma matéria. Pode ser nova ou aquela matéria que continua” (P3).

O conceito apresentado pelos professores evidencia que a avaliação diagnóstica tem a finalidade de conhecer a realidade do estudante no início de um processo educativo de modo a lhes permitir orientar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com o seu nível de preparação anterior.

b) Forma de uso da avaliação diagnóstica na sala de aula

Quando questionados sobre a forma de aplicação da avaliação diagnóstica, os professores foram unânimes em afirmar que a aplicam de uma forma oral, tal como podemos ler nos relatos abaixo:

“é uma espécie de pergunta e resposta. Eles vão respondendo e nós vamos anotando as palavras, escrevemos no quadro e depois daí tentamos comparar o que está mais aproximado à realidade e quais são as palavras que devem ser retiradas ou devem ser aumentadas, mais ou menos isso (...)” (P1).

“muitas vezes é feita de forma oral, na interação de perguntas, assim, directas. Em poucos casos, poucos mesmo no meu exercício tenho elaborado uma ficha, espécie questionário com perguntas (...)” (P2).

“(...) é feito directamente na sala de aula através de um contacto directo de cada conteúdo” (P3).

Os relatos acima descritos indiciam que a colecta de informações relacionadas com as aprendizagens anteriores dos estudantes é feita através de perguntas e respostas. Este procedimento pode estimular o diálogo e a interacção entre o professor e estudante.

Por outro lado, esses relatos evidenciam que, com o uso da técnica de pergunta e resposta, os professores podem identificar os estudantes com problemas de fala e, por via disso, adoptar estratégias que visam fazer face a esta problemática.

c) Momentos da avaliação diagnóstica

Pretendíamos com esta subcategoria, saber junto dos professores, o momento do uso da avaliação diagnóstica. Para o efeito, colocamos a seguinte pergunta: em que momento usa a avaliação diagnóstica? Os professores responderam o seguinte:

“Sempre no início da aula e sobretudo no início do semestre” (P1).

“Normalmente tem sido no início de abordagem de cada nova abordagem de cada uma das unidades (...)” (P2).

Os testemunhos acima descritos, evidenciam que os professores usam a avaliação diagnóstica antes da abordagem de novos conteúdos, embora o professor 1 enfatize que a usa no início do semestre.

A posição do professor 1 justifica-se pelo facto de no início do semestre “ser imperioso verificar os conhecimentos e as capacidades dos alunos” (Amós & Martins, 2005, p. 49).

Contudo, o professor 3 respondeu que usa a avaliação diagnóstica em qualquer momento da aula, como atesta o depoimento abaixo:

“Faço em cada momento da aula (...)” (P3).

A resposta anterior revela que o professor realiza a avaliação diagnóstica em todos momentos do processo educativo com o objectivo de conhecer a realidade do estudante quanto as suas aprendizagens anteriores relacionadas com o conteúdo novo; acompanhar a aprendizagem do estudante e, no final, tomar decisão que lhe possa permitir orientá-lo à uma aprendizagem.

d) Contemplação da avaliação diagnóstica na planificação

Quando perguntamos aos professores se contemplavam a avaliação diagnóstica na sua planificação, eles foram unânimes em afirmar que não, como podemos ler nos depoimentos abaixo:

“Não. Primeira coisa é por causa do tempo e para mim a avaliação diagnóstica não é importante assim, apesar de trazer o nível do conhecimento dos alunos (...)” (P1).

“Não, talvez pelas estratégias que tenho usado que é muito mais oral. Então, não tenho como apresentar em termos de plano, mas vem lá como uma das actividades a ser feita” (P2).

“não consta porque acho que ..., a avaliação diagnóstica tem que ser feita em cada etapa. Então, não considero como algo taxativo que eu coloco no plano analítico, embora esteja lá; então coloco como algo que eu vou desenvolvendo ao longo do tempo e no final, isso me ajuda mais na questão do ensino-aprendizagem (...)” (P3).

Os depoimentos anteriores mostram que a avaliação diagnóstica não ocupa algum lugar na planificação didáctica, embora em algum momento os nossos entrevista afirmem que a usam nas suas aulas para verificar o nível inicial de conhecimento dos seus estudantes.

e) Finalidade da avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica desempenha um papel importante no processo de ensino-aprendizagem. Para o efeito, colocamos aos professores a seguinte pergunta: por que usa a avaliação diagnóstica? Nesta pergunta, os nossos entrevistados responderam o seguinte:

“é para verificar o nível de conhecimento que os alunos têm ou que os alunos trazem. Pode ser das classes anteriores ou então da aula anterior” (P1).

“(…) ajuda a ter o nível inicial, a ter o conhecimento sobre o que é que o aluno tem em volta do assunto que pretendemos desenvolver” (P2).

“Para buscar os pressupostos em termos da aprendizagem que os alunos têm sobre a matéria que será leccionada ou a matéria nova ou aquilo que eles aprenderam ao longo do tempo” (P3).

As respostas acima descritas revelam que a avaliação diagnóstica tem como a finalidade principal, a verificar a presença dos pré-requisitos nos estudantes para permitir o professor prosseguir com a abordagem de novos conteúdos. Assim sendo, a avaliação diagnóstica não visa atribuir notas aos estudantes; ou seja, ela assume o carácter qualitativo.

6.2.4. Resultados/respostas da avaliação diagnóstica

a) Significado dos resultados da avaliação diagnóstica

Procurando saber junto dos professores, o significado que atribuem aos resultados obtidos através da avaliação diagnóstica, colocamos a seguinte pergunta: o que significam os resultados da avaliação diagnóstica? Quanto a esta pergunta, os nossos entrevistados referiram o seguinte:

“Para mim, os resultados têm me revelado o nível de conhecimento que eles têm (...)” (P1).

“(…) tem sido uma introdução motivadora, tem sido um instrumento que facilita as primeiras abordagens, também tem sido uma espécie de...como eu diria, talvez uma analogia (...)” (P2).

“(…) a maior parte das vezes relevam que os estudantes, a maior parte inicial, não é (...) eles não têm. Então, para a maior parte dos estudantes, há necessidade de lembrá-los daqueles conceitos iniciais que são básicos para que a pessoa possa introduzir uma matéria nova ou aquilo que é uma continuidade (...)” (P3).

Como podemos notar, as respostas dos nossos entrevistados mostram que os resultados da avaliação diagnóstica apresentam dois significados distintos. Primeiro, os resultados da avaliação diagnóstica revelam a presença ou não dos pré-requisitos nos estudantes e; segundo, os mesmos resultados significam uma fonte de motivação para se encetar a abordagem dos novos conteúdos com algum conhecimento da realidade dos estudantes.

Assim sendo, os resultados obtidos através do uso da avaliação diagnóstica podem permitir aos professores, criarem condições óptimas necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

b) Desenvolvimento de actividades após a avaliação diagnóstica

Pretendendo saber dos professores se depois da obtenção das respostas dos estudantes, desenvolviam alguma actividade específica para os estudantes que apresentavam algum défice de da presença de pré-requisitos, colocamos a seguinte pergunta: que actividade tem desenvolvido após dados obtidos através da avaliação diagnóstica? Os professores responderam da seguinte maneira:

“Por causa do número de alunos, fazer um acompanhamento individualizado é um pouco complicado (...)” (P1).

“Não. É a única actividade. Depois da avaliação diagnóstica, vou aferir dos alunos...e a partir dali desenvolvo outras perguntas de modo que se constrói um novo conhecimento. Vou fazendo perguntas aos alunos de tal modo que saiam de nível que eles têm para um nível científico que se requer” (P2).

“(...) Por causa da natureza das cadeiras que estou a dar é exercícios que envolve o mesmo caminho que eles tiveram dificuldades. Eu uso mais para aperfeiçoamento” (P3).

Estes fragmentos indiciam que os professores não têm desenvolvido alguma actividade para sanar possíveis dificuldades relacionados com as aprendizagens anteriores dos estudantes. Esta prática pode influenciar negativamente na compreensão e domínio dos novos conteúdos. Pode estar na origem desta prática, a falta de tempo e ao elevado número de estudantes por turma.

c) Efeitos dos resultados da avaliação diagnóstica no trabalho docente

Apesar de se não desenvolver alguma actividade especifica após a obtenção dos resultados da avaliação diagnóstica, os nossos entrevistados reconhecem os efeitos positivos que os mesmos têm no seu trabalho docente, como eles apontam a seguir nos seus depoimentos:

“com base nas respostas eu posso me preparar duma outra maneira e mudar a maneira de trabalhar, ou seja, mudar alguns conteúdos (...)” (P1).

“pode trazer alguma alteração. Quando tu levas os exercícios para casa e tu tens o nível que os alunos têm em relação a um determinado conteúdo, a forma como você vai planificar a aula seguinte pode ser diferente duma aula que você não fez a avaliação, quer dizer a sua planificação depende muito dos resultados da avaliação diagnóstica. Então, em primeira instância, pode influenciar na minha planificação, no tipo de actividade que posso administrar aos alunos e mesmo na metodologia que posso adoptar. Então, é tão fundamental porque ela vai ditar como é que eu caminho a mina aula, quais são as estratégias que vou adoptar, qual é a minha metodologia. Isso influi dum modo geral na minha planificação” (P2).

“(...) melhoria do sistema, não é (...) da questão do processo de ensino-aprendizagem tem que melhorar, a minha interação e os estudantes tem que melhorar, os métodos que estamos a usar têm que melhorar porque aí consigo ver quantos estudantes conseguem atingir os objectivos estabelecidos, desenvolveram competências. Então, consigo verificar aí (...). Logo tenho que me posicionar e saber que quando eu for a abordar ou orientá-los tenho que recorrer a Matemática, Física, Biologia para permitir que eles percebam (...)” (P3).

Como podemos perceber, os resultados da avaliação diagnóstica têm implicações na criação de condições para o decurso do processo de ensino-aprendizagem porque permite ao professor melhorar a preparação da sua aula; alterar as estratégias de ensino e dos conteúdos. Além disso, esses resultados permitem melhorar a relação pedagógica entre o professor e estudante.

6.2.5. Obstáculo ao uso da avaliação diagnóstica

a) Factores que condicionam o uso da avaliação diagnóstica

Não obstante os depoimentos dos nossos entrevistados revelarem que a avaliação diagnóstica melhora o processo de ensino-aprendizagem, eles mostraram que existem dificuldades no seu uso devido as razões que se encontram expressas a seguir:

“Para além do tempo, é número elevado de alunos na sala de aulas (...)” (P1).

“(...) o problema da avaliação toda ela, tanto diagnóstica é o que fazemos com os resultados da avaliação diagnóstica... talvez pensando um pouco seria a seriedade, o valor que a gente dá a avaliação diagnóstica, nós como professores e assim como os próprios estudantes (...)” (P2).

Entretanto, o outro entrevistado referiu que:

“Para mim não existem limitações, porque acho que é uma ferramenta muito importante que para além de forma já escrita que o docente tem que seguir ao longo da sua tarefa como docente. Tem que avaliar. Verificar e, se este conteúdo se relaciona com Biologia; sei que este tem base de Biologia. Então, é uma avaliação que você faz (...)” (P3).

Apesar de depoimento do último indiciar alguma dificuldade no uso da avaliação diagnóstica, os depoimentos dos primeiros dois revelam que a questão de tempo, o elevado rácio professor/estudante e o desconhecimento do destino dos resultados desta modalidade de avaliação constituem os principais factores no uso de avaliação diagnóstica no ensino superior. Esses factores podem impedir aos professores a proporem actividades de recuperação ou enriquecimento de acordo com o nível de presença dos pré-requisitos nos estudantes, provocando “atrasos cada vez maiores e progressivamente irreversíveis. Além de que a alegada falta de tempo, se deve, quase

sempre, a planeamento deficiente, quando não inexistente” (Lemos, 1990, p. 73). E o elevado rácio professor/estudante pode estar aliado a política de massificação do acesso de conhecimento no ensino superior.

b) Estimulação do uso da avaliação diagnóstica na sala de aula

Face as dificuldades apontadas na alínea anterior, colocamos aos professores a seguinte pergunta: como é que se pode estimular a utilização da avaliação diagnóstica no curso de Química?

Desta pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

“Eu acho que a primeira coisa é aumentar o número de horas para se puder ter mais tempo sobretudo nas cadeiras específicas. Para além de aumentar o número de horas, talvez diminuir o número de estudantes por turma ou então aumentar o número de docentes (...)” (P1).

“Talvez uma das coisas é os instrumentos legais não darem valor apenas ao número, apenas ao resultado da avaliação sumativa. Darem valor aos outros elementos que até podem ser apresentados a partir da avaliação diagnóstica porque se nós continuarmos a dar valor ao número, os outros instrumentos de avaliação não têm o seu espaço. Então, é que o resultado da avaliação simplesmente é visto como uma actividade do professor. Ao professor importa fazer o diagnóstico porque ele tem que dar melhor a sua aula. (...) se se encontrar a forma como ele trabalha, o uso destes instrumentos como um elemento de motivação, de valorização, de crescimento profissional, possivelmente podia ser valorizado. Por exemplo, para ele crescer profissionalmente tem que se verificar quais são os instrumentos de avaliação ele usa, diversifica estes instrumentos de avaliação ou não (...)” (P2).

“Primeiro mostrar a importância desse tipo de avaliação. Eu acho mostrando a importância deste tipo de avaliação aí vai estimular bastante os docentes porque nem todos sabem, ou seja, usam esta ferramenta. E não usando se calhar, pode ser por escolha própria, Então, fazendo uma palestra, ou uma conversa, mostrando um seminário que fala sobre a avaliação diagnóstica, sua importância, como que ela é feita, como planificar, em que momentos da aula pode decorrer ou se é um que tem que decorrer em todos momentos de aula, acho que isso ia incentivar muito, não só no curso de Química, assim como na academia no seu todo” (P3).

Percebemos a partir dos depoimentos anteriores que há uma necessidade de a UniRovuma-Extensão de Niassa em pensar aumentar o número de professores com vista a reduzir a carga horária dos professores do curso de Química. Ademais, é importante que o regulamento académico esteja voltado à valorização de todas as modalidades de avaliação para a tomada de decisão do professor e, por fim, é necessário que a Direcção Pedagógica da Universidade promova eventos de capacitação dos professores em matéria de avaliação diagnóstica, mas neles deve-se explicitar as estratégias e pertinência do seu uso no processo de ensino-aprendizagem.

6.2.6. Feedback

a) Fornecimento de feedback

Qualquer actividade pedagógica atribuído aos estudantes requer o fornecimento de feedback. Neste sentido, colocamos aos professores a seguinte pergunta: como tem dado feedback aos seus estudantes? E eles responderam da seguinte forma:

“Depois de analisar as respostas dos alunos em relação a alguns conteúdos que se obtêm através das perguntas, eu faço uma espécie de resumo daquilo que responderam. Então, verifico as respostas se há uma falha ou não e daí informo a eles que esta sim, aquela não por causa disso, mais aquilo. Então, é para classificar exatamente o que que é e o que que não é (...)” (P1).

No depoimento anterior, percebemos que o professor apenas se limita em indicar o certo ou errado. Esta forma de dar feedback limita a liberdade de raciocínio dos estudantes. Contudo, os professores 2 e 3, referiram que:

“(...) é de forma interrogativa. Poucas vezes de forma afirmativa, senão aquelas questões directas e objectivas em que a resposta é uma e única, mas aquelas que precisam relacionar, analisar e interpretar, o feedback tem sido em forma de outras perguntas no sentido de ele ir descobrindo, por exemplo, onde está o erro, onde está a relação. E isto vai nos introduzindo a nova abordagem, por exemplo, se é uma avaliação diagnóstica” (P2).

“(...) eu submeto exercício e começo a passar (...) e vejo que a maior parte falhou na questão de como resolver, por exemplo, um exercício (...) e chamo atenção e peço uns 3, 4 estudantes para irem mostrar como que funciona em termos daquilo que eles aprenderam (...) e se eles não conseguirem acertar no momento, mesmo que acontece, é aí que nós interagimos...” (P3).

Olhando para os depoimentos acima descritos, podemos concluir que os professores 2 e 3 não demonstram uma preocupação em dizer directamente os aspectos acertados ou errado na resposta de um determinado estudante. Esta forma de dar feedback pode levar o estudante à autodescoberta dos seus erros e identificar a sua respectiva solução.

Podemos ainda notar que os professores demonstram ainda uma preocupação em colocar o estudante no centro da sua aprendizagem e, por conseguinte, na construção do seu próprio conhecimento.

b) Finalidade de feedback

Para colhermos informações relacionadas com a finalidade de feedback, colocamos aos professores a seguinte pergunta: por que dá feedback aos seus estudantes? Desta pergunta, surgiram as seguintes respostas:

“é para clarificar alguns conceitos mal percebidos e orientar os alunos no que devem seguir” (P1).

A resposta acima citada revela que o feedback é importante porque permite ao professor esclarecer as dúvidas dos estudantes e constitui um instrumento de orientação para a sua aprendizagem.

O outro professor entende que o feedback é uma ferramenta que permite ao professor e estudante construir juntos o conhecimento, tal como podemos confirmar nos seus depoimentos:

“a finalidade é ir construindo. A ideia é essa, é construir a ideia. Ok, se tu detectas qual é o nível que o aluno tem, é então a partir daquele nível que vão caminhando juntos para a construção da ideia científica. Então, o feedback serve para o aluno identificar as suas lacunas, indo construindo juntos o conhecimento científico (...)” (P2).

O professor 3 referiu que o feedback permite ao professor obter informações sobre o nível de percepção dos conteúdos abordados, tal como podemos notar no seu discurso:

“essa é para confirmar se eles de facto estão a seguir um caminho certo ou é para eles prestarem atenção naquele pressuposto, por exemplo, um aluno não sabe isolar uma incógnita, então, isso acabo tomando atenção, avalio eles, depois passo a informar (...) eu sei que a partir dali vão prestar atenção das normas como se isola uma incógnita para resolver (...)” (P3).

Como podemos perceber, todos os depoimentos revelam que o feedback é um instrumento orientador do processo de ensino-aprendizagem que visa melhorar o processo de ensino-aprendizagem e garantir que o processo de construção de conhecimento seja da responsabilidade do professor e estudante.

6.2.7. Pré-requisitos

a) Noções do conceito de pré-requisitos

Com esta subcategoria, pretendíamos colher junto dos professores, dados relacionados com o conceito de pré-requisito, colocando-os a seguinte pergunta: para si, o que são pré-requisitos? Nesta pergunta, os nossos entrevistados se expressaram nos seguintes termos:

“Pré-requisitos eu acho que são conteúdos que os alunos devem ter antes de ter aquela disciplina (...) pode se tratar da disciplina do ano anterior ou disciplinas do semestre anterior (...)” (P1).

“Pré-requisitos são os conceitos, os termos, relações que o aluno já tem, já aprendeu e que ele precisa mobilizar para compreender a nova abordagem” (P2).

“Pré-requisitos para mim, posso considerar uma base inicial que o aluno tem que ter em termos de aprendizagem para que ele possa se enquadrar na classe a seguir (...)” (P3).

A partir destes dados, podemos perceber que pré-requisitos são subsídios de um conjunto de conhecimento que constitui como base para a compreensão de novos conteúdos por parte dos estudantes. E a fonte desses subsídios pode ser de acordo com o depoimento apresentado pelo professor 1, uma disciplina precedente.

Ainda analisando o depoimento do professor 1, podemos notar que as aulas anteriores não constituem uma fonte importante de pré-requisitos para a compreensão de novos conteúdos.

Em geral, os professores têm noção do conceito de pré-requisitos. Isso pode dever-se ao facto de estes elementos fazerem parte da estrutura dos planos temáticos e analíticos das disciplinas que eles leccionam.

b) Estratégia de averiguação dos pré-requisitos

Para a averiguação dos pré-requisitos é importante que o professor adopte uma estratégia. É neste contexto que aos professores colocamos a seguinte pergunta: como tem explorado os pré-requisitos aos seus estudantes? Nesta pergunta, os nossos entrevistados responderam nos seguintes termos:

“(...) numa forma de pergunta e resposta (...)” (P1).

“(...) usando a questão, por exemplo, que eu falei de exercícios na sala de aula, né (sic), principalmente esses exercícios” (P3).

As respostas acima descritas apontam que muitas vezes os professores averiguam a presença dos pré-requisitos fazendo perguntas relacionadas com os conteúdos novos.

Outro professor referiu que:

“Faço sempre a avaliação diagnóstica. É aí onde você vem quais são os conteúdos que estão bem consolidados, quais são os que estão mal consolidados, quais são as relações que eles estabelecem facilmente e quais são os que não estabelecem facilmente” (P2).

O posicionamento do professor anterior, indicia que a avaliação diagnóstica é o instrumento responsável pelo fornecimento de informações relacionadas com as aprendizagens anteriores dos estudantes.

Importa referir que as respostas dadas pelos nossos entrevistados revelam que a averiguação de pré-requisitos por meio da técnica de perguntas e resposta, pode permitir ao estudante fornecer informações sobre como ele aprendeu o conteúdo anterior. A estratégia de pergunta e resposta é característica do método de elaboração conjunta. Este método não se deve reduzir em perguntas dos professores e respostas dos estudantes, mas sim, deve promover uma educação problematizadora que se fundamenta na relação dialógica entre professor e estudante para que ambos possam chegar a uma visão totalizante do contexto, tal como sustenta (Gadotti, 2004).

Já o uso da avaliação diagnóstica pode permitir ao professor a tomar decisão sobre as estratégias de ensino a adoptar para recuperar os conhecimentos prévios de modo a que ele possa avançar com as novas abordagens.

Em suma, os professores mostram possuir conhecimento em torno das estratégias a adoptar na averiguação dos pré-requisitos dos seus estudantes, embora não haja consenso na adopção das mesmas. Contudo, é importante o recurso à diversificação de estratégias de averiguação destes elementos para a captação de mais dados.

6.2.8. Diferenciação pedagógica

a) Noções do conceito de diferenciação pedagógica

Quando perguntamos aos professores sobre o conceito de diferenciação pedagógica, obtivemos as seguintes respostas:

“É um termo novo (...) para mim a diferenciação pedagógica é a disparidade que existe em termos de conhecimentos dos alunos; e o professor se calhar pode, atendendo a diferenciação do conhecimento que cada estudante traz, atender numa forma específica. Por exemplo, um aluno que sabe mais, eu não preciso de perder muito tempo para explicar a este aluno (...)” (P1).

“Não tenho um conceito acabado, mas entendo está ligado à actividade docente, mas se está ligado à actividade docente, estaria a ver com o nível de aprendizagem dos alunos, atendendo que cada aluno tem o seu nível de aprendizagem. Então, a diferenciação pedagógica podia estar neste contexto em que cada um precisaria de um trabalho talvez um pouco mais aprofundado do que o outro no mesmo conteúdo. Então, na minha opinião assim vaga, encontraria a diferenciação pedagógica no sentido ao mesmo conteúdo podem ser dadas actividades diferentes de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno” (P2).

“(...) é uma base que explica que o ensino e aprendizagem é dinâmico, é inovador, que não tem uma forma fixa de ser seguido, neste caso” (P3).

Os depoimentos anteriores revelam que o conceito de diferenciação pedagógica não é de domínio dos professores. Isto pode significar que os professores nunca tenham ouvido falar deste conceito durante a sua formação académica. Desta forma, torna difícil aos professores promoverem a diferenciação pedagógica na sala de aula. Daí que a direcção pedagógica da UniRovuma-Extensão de Niassa é instada a promover seminário de capacitação dos professores em matéria de diferenciação pedagógica.

b) Avaliação diferenciada

Como consequência da falta de domínio do conceito de diferenciação pedagógica, os professores não têm promovido uma avaliação, tal como podemos testemunhar nos depoimentos abaixo:

“Nunca diferenciei para que os alunos tenham o mesmo nível de conhecimentos” (P1).

“Não (...). Até que pode, mas poucas vezes fazemos isso” (P2).

“(...) no primeiro teste eu tenho feito duas variantes para diferenciação, mas do mesmo conteúdo. Por que que eu faço isso? (...) acho que no início de toda avaliação há necessidade que o aluno se posicione. Então, eu faço isso aí para verificar até que ponto o que iniciamos ele tem base (...)” (P3).

Os relatos acima descritos podem indiciar que os professores têm algum grau de dificuldade em promover avaliação diferenciada. Esta dificuldade pode estar aliada a falta de conhecimento sobre a relevância desta forma de avaliação.

Analisando o relato do professor 3, podemos concluir que há uma confusão entre a avaliação diferenciada e variante. Esta confusão pode significar que o professor nunca ter ouvido falar da avaliação diferenciada durante a sua formação académica.

Por isso, aqui a direcção pedagógica é mais uma vez convidada a promover formação ou capacitação em matéria ligada a avaliação diferenciada. Mas esta nesta formação ou capacitação deve-se explicitar que esta avaliação não visa facilitar os estudantes tidos como fracos e; as questões não se devem desviar dos objectivos de aprendizagem previstos. Portanto, esta forma de avaliação visa responder as necessidades de aprendizagem de cada estudante de modo a obter um bom rendimento académico.

6.3. Entrevista em grupos focais aos estudantes

6.3.1. Avaliação da aprendizagem

a) Conceito de avaliação

Com base na pergunta que consistia em saber junto dos estudantes, o conceito de avaliação, surgiram as seguintes respostas:

“Avaliação é uma ferramenta usada na educação para se analisar o nível de aprendizagem dos alunos em função dos objectivos traçados” (GF3E26).

“Avaliação é um processo usado para verificar o nível de aquisição de conhecimento dos alunos” (GF4E29).

Analisando as respostas acima citadas, podemos assumir que a avaliação é um instrumento que visa verificar e analisar o nível de assimilação dos conteúdos por parte dos estudantes; ou seja, o conceito de avaliação propostos por nossos entrevistados releva que a avaliação não deve ser vista como um instrumento de medição.

Mas, o outro estudante assume que avaliação é um instrumento que permite a tomada de decisão do professor, tal como podemos depreender no depoimento abaixo:

“Avaliação é um meio em que o professor usa para saber se os objectivos acerca daquele tema se foram alcançados ou não. Se caso aqueles objectivos não foram alcançados, o professor vai criar métodos e estratégias para conseguir alcançar os objectivos” (GF2E12).

Ainda outros estudantes consideram a avaliação como sendo um instrumento de medição, tal como podemos notar nos seus depoimentos:

“Entendo avaliação como sendo um processo em que há medição do nível de assimilação dos conhecimentos ou conteúdos pelos alunos” (GF4E34).

“Para mim avaliação é um método que é usado para medir o nível do professor assim como do aluno” (GF2E17).

“Avaliação para mim entendo que é um método que é usado pelos professores que é para poder medir a capacidade do aluno em relação ao objectivo daquela matéria” (GF1E4).

Os depoimentos dos estudantes 34, 17 e 4 revelam que a modalidade de avaliação que mais realizam no seu dia-a-dia na sala de aula é a sumativa.

Contudo, o estudante 28 trouxe o conceito de avaliação um pouco complexo, tal como ele realça no seu depoimento:

“Avaliação é um processo pelo qual pretende-se adquirir informações qualitativas e quantitativas do aproveitamento de uma certa instituição do ensino” (GF4E28).

O depoimento anterior pode nos induzir a concluir que a avaliação é um instrumento que visa obter dados da aprendizagem expressos em palavras e números; ou seja, a avaliação não deve ser vista simplesmente como um instrumento de atribuição de notas aos estudantes.

Em suma, a partir dos depoimentos expressos acima, é possível observarmos que os estudantes não possuem o mesmo entendimento em relação ao conceito de avaliação.

b) Modalidade de avaliação realizada pelos estudantes na sala de aula

Quando perguntados sobre a modalidade de avaliação que frequentemente realizam na sala de aula, os estudantes foram unânimes em afirmar que realizam a avaliação sumativa, tal como se esclarece no depoimento a seguir:

“é a sumativa porque nós temos dados, valores concretos (...) no curso de Química. Não somos habituados com avaliação do tipo muito bom, bom, suficiente (...). Nós somos habituados com 18, 5, 4. E daí fazemos “4+4+4” e temos a nota final (...)” (GF4E35).

O depoimento anterior revela que a tomada de decisão em relação ao estudante que deve ser admitido/excluído numa determinada disciplina é baseada simplesmente na média obtida em uma determinada quantidade de avaliações. Esta prática obriga os estudantes a se dedicarem apenas na véspera das avaliações para apenas obter notas que lhes possibilitem admitir aos exames. Isto pode significar que o nível de aprendizagem do estudante é determinada apenas pela nota que ele obtém numa determinada avaliação.

c) Finalidade da avaliação

Com esta subcategoria, pretendíamos obter dados relacionados com a finalidade da avaliação na perspectiva dos estudantes. Desta forma, colocamos a seguinte pergunta: Gostam de ser avaliados? Porquê? Em relação a esta pergunta, os estudantes se expressam nos seguintes moldes:

“Sim, gosto de ser avaliado para eu medir até que ponto eu entendi aquela matéria, onde é que eu mais entendi, qual é o meu ponto fraco e qual é o meu ponto forte daquela determinada matéria” (GF2E13).

“Bom, eu gosto quando sou avaliado (...) porque quando sou avaliado é para compreender até que ponto pude perceber a matéria nas aulas” (GF4E33).

“Gosto de ser avaliada porque eu percebo até que ponto percebi os conteúdos” (GF4E34).

“Eu gosto de ser avaliado sobretudo para eu perceber até que ponto eu consigo assimilar aquela matéria (...)” (GF1E6).

“Dizer que sim, gosto de ser avaliada. Porquê? Porque na medida que o docente traz uma avaliação, não só está me avaliar, mas sim, eu sozinha me avalio até que ponto entendi aquela matéria ou o nível de percepção minha” (GF3E23).

Analisando os depoimentos anteriores, podemos perceber que os estudantes gostam de ser avaliados por várias razões. O estudante 13 explica que a avaliação tem como finalidade medir o nível de percepção. Os estudantes 33 e 6 explicam que a avaliação permite-lhes compreender o seu nível de assimilação dos conteúdos leccionados e, por fim, o estudante 23 explica que a avaliação permite-lhe descobrir os seus pontos fracos e fortes.

E estudante 16 assume que a avaliação permitir-lhe repensar sobre o método de estudo a adoptar, tal como podemos ler no seu depoimento:

“eu gosto de ser avaliado de modo que o docente vai avaliando (...) eu posso medir quais os caminhos que eu posso usar (...) consoante naquilo que o professor deu na avaliação” (GF2E16).

Em geral, os depoimentos acima descritos indiciam quão relevante é a avaliação na regulação do processo de aprendizagem do estudante.

6.3.2. Feedback

a) Atribuição de exercícios

A exercitação constitui uma das fases importantes do processo de ensino-aprendizagem. Foi neste contexto que perguntamos aos estudantes se os professores lhes atribuíam exercícios na sala de aula e eles responderam positivamente a esta pergunta.

Com esta unanimidade na resposta, podemos depreender que os professores não só estão preocupados em ensinar, mas também estão preocupados em procurar fixar nos estudantes, os conteúdos adquiridos durante a leccionação; ou seja, os exercícios “fazem os alunos penetrar mais profundamente na matéria” (Nivagara, 2010, p.146) e permite desenvolver neles, a capacidade de raciocinar e aprofundar os conhecimentos adquiridos, tal como defende o mesmo autor.

Todavia, para que esses objectivos sejam alcançados é necessário que os exercícios atribuídos tenham uma relação directa com os objectivos de aprendizagem e os conteúdos leccionados e discutidos na sala de aula.

Resumindo, os professores reconhecem a importância que os exercícios têm no processo de desenvolvimento de aprendizagem do estudante.

b) Forma de correcção dos exercícios

Após a atribuição dos exercícios aos estudantes, segue-se a fase da sua correcção. É com base nisso que nesta subcategoria, procuramos saber junto dos estudantes se os seus professores corrigiam os seus exercícios. Os estudantes foram unânimes em afirmar que sim, apesar deste processo acontecer de uma forma diversificada, tal como podemos perceber nos seus depoimentos:

“(…), o nosso docente de Química, a forma de ele corrigir o exercício, ele primeiro chama alguém, ou seja, ele primeiro, (...) deixa o espaço para interacção dos estudantes e se ele notar que na verdade foram três ou quatro pessoas que foram resolver o mesmo exercício, não conseguiram, ele então, fala a resposta (...)” (GF1E9).

“(…), quando alguém erra, por exemplo, dá uma oportunidade para outros colegas tentarem ajudar, sim. Se não houver isso, o próprio professor é que fecha e dá solução do problema” (GF2E17).

Os depoimentos dos nossos entrevistados relevam que o processo de correcção de exercícios é mais centralizado neles, pese embora os professores participem na correcção dos mesmos. Esta prática estimula a interacção do professor-estudante e do estudante-estudante, tal como é

evidenciado nos depoimentos acima descritos. A interacção pode promover a construção partilhada de conhecimentos. Daí a necessidade deste processo, ser da responsabilidade de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, a intervenção do professor no processo de correcção dos exercícios permite-lhe identificar as dificuldades do estudante e, em consequência disso, propor exercícios diferenciados de modo a promover a inclusão do segundo sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

Mas, importa salientar que, para a participação efectiva do estudante na construção do seu próprio conhecimento é necessário que o professor crie condições de aprendizagem que consistem na valorização dos pontos fortes; na correcção e remediação dos erros cometidos pelo estudante durante a realização dos exercícios.

O outro estudante referiu que:

“(…) o aluno é que vai ao quadro e ele mostra o que fez (…), como que ele resolveu e o professor vai dizendo o que está correcto e o que não está. Se não estiver correcto, dando outras maneiras de como deveria fazer esse exercício. Ao passo que outros, ao invés de fazer isso, eles preferem resolver pessoalmente os exercícios; dizendo como é que deveria ser” (GF3E19).

Este depoimento denota que durante o processo de correcção dos exercícios, o professor só se limita em indicar os aspectos positivos e errado nessa actividade, não obstante o mesmo dar oportunidade ao estudante exhibir o que fez. Além disso, no mesmo depoimento podemos constatar que outros professores não dão ao estudante a oportunidade de exhibir como resolveu esta actividade de aprendizagem, retirando-lhe, deste modo, o seu protagonismo na aprendizagem. Esta atitude pode estar a dever-se a indisponibilidade de muito tempo para o acompanhamento da resolução dos mesmos por bastante tempo por parte dos professores. Assim sendo, podemos concluir que esta forma de correcção não permite a interacção estudante-estudante e, conseqüentemente, não permite a partilha de conhecimentos entre eles.

Contudo, o estudante 12 afirmou que:

“O docente chega na sala de aula (…) pergunta se alguém resolveu aquele exercício ou não. Então, se haver quem resolveu, vai ao quadro, expõe a sua ideia, resolve todo o exercício. Se caso essa pessoa errar, o docente costuma dar ajuda e você começa a raciocinar, começa a criar condição para você resolver o exercício” (GF2E12).

Neste depoimento, compreende-se que os estudantes não recebem a correcção dos seus exercícios de uma forma directa por parte dos professores. Esta prática pode lhes estimular a

capacidade de raciocínio e de pesquisa. Neste caso, o professor participa simplesmente como um mediador na correcção dos mesmos.

6.3.3. Avaliação diagnóstica

a) Conceito de avaliação diagnóstica

Quando perguntamos aos estudantes sobre o conceito de avaliação diagnóstica, responderam nos seguintes termos:

“(…) avaliação diagnóstica é uma ferramenta que consiste em avaliar o nível de conhecimento trazido pela parte dos estudantes, seja da sociedade ou das classes que os antecede” (GF3E26).

“Avaliação diagnóstica é um processo que visa verificar o nível ou até que ponto um aluno tem conhecimento sobre um determinado assunto antes mesmo de o professor expor ou dar aulas sobre aquele conteúdo (…)” GF3E19).

“Eu entendo a avaliação diagnóstica como aquela em que o objectivo é de colher as ideias prévias dos alunos em relação a um conteúdo a ser dado” (GF4E34).

(…) avaliação diagnóstica é aquela que o docente faz uma pergunta aos alunos para saber se os alunos têm uma noção básica acerca do tema.” (GF1E8).

“Avaliação diagnóstica é um processo de reactivação de conhecimentos dos alunos” (GF4E36).

Das respostas dadas, podemos entender que os estudantes relacionam o conceito de avaliação diagnóstica com o acto de avaliar; verificar; colher; investigar os pré-requisitos presentes neles e reactivar os ausentes. Deste modo, fica evidente que a avaliação diagnóstica é uma modalidade avaliativa voltada principalmente, à identificação de aprendizagens anteriores do estudante; ou seja, ela não possui um carácter classificatório.

b) Forma de aplicação da avaliação diagnóstica

A recolha de informações relacionadas com as aprendizagens anteriores do estudante, depende da forma como o professor o faz. É com base neste pressuposto que colocamos aos estudantes, a seguinte pergunta: de que forma o professor tem aplicado a avaliação diagnóstica? Nesta pergunta, os estudantes se expressaram do seguinte modo:

“a avaliação diagnóstica é feita como uma pergunta de abertura” (GF3E31).

“Fazendo questões oralmente” (GF2E17).

“é feita de forma teórica, fazendo perguntas directa (...) é do tipo pergunta directa: já ouviu falar disto? Quem já ouviu daquilo?” (GF4E35).

“A avaliação diagnóstica é feita como uma pergunta de abertura” (GF3E21).

“(...) o professor quando entra na sala de aula depois de ter cumprimentado os alunos, ele põe um certo tema, um certo conteúdo que vai ser tratado naquele dia e depois ele pergunta o que entendem por aquele tema que ele colocou, seja matéria, o que átomo. (...) se põe água, ele pergunta o que é água” (GF3E25).

“O professor tem feito, elaborando questões. Sob a forma de questionário. Duma forma verbal, o professor vai dizendo algumas questões e os alunos vão respondendo” (GF3E19).

Como podemos notar, a avaliação diagnóstica é aplicada aos estudantes com recurso a técnica de perguntas e respostas. Neste caso, as perguntas são feitas pelo professor e os estudantes se responsabilizam em respondê-las. Esta técnica pode estimular a interacção entre professor-estudante e entre estudante-estudante. Ademais, a mesma técnica pode estimular o desenvolvimento da capacidade expressiva dos estudantes em público. Mas, para o efeito, é necessário que as perguntas feitas a eles, não sejam acompanhadas por manifestação de quaisquer tipos de ameaças porque isso pode limitar a sua liberdade de expressão na sala de aula e participação nas aulas. E como consequência dessa atitude, o professor fica impossibilitado em obter informações relacionadas com as aprendizagens anteriores dos estudantes.

c) Momento da avaliação diagnóstica

Com esta subcategoria pretendíamos colher dados relacionados com o momento que os estudantes são lhes aplicada a avaliação diagnóstica. Por isso, colocámo-los a seguinte pergunta: em que momento o professor vos aplica a avaliação diagnóstica?

Das respostas dadas, há que destacar que esta modalidade de avaliação é aplicada aos estudantes no início de abordagem de novos conteúdos, tal como é patente nos seus depoimentos:

“É feita no início de cada aula” (GF4E35).

“Normalmente, a avaliação diagnóstica é feita no início da aula” (GF3E21).

“no início de um tema” (GF2E10).

Contudo, o estudante 29 refere que:

“Ela não só é feita no início de cada aula, pode ser feita no meio de aula ou no fim da aula (...)” (GF4E29).

Podemos notar neste depoimento que o estudante assume que a avaliação diagnóstica é aplicada em todos momentos do processo de ensino-aprendizagem.

d) Finalidade da avaliação diagnóstica

Pretendíamos com esta subcategoria, perceber dos estudantes a finalidade da avaliação diagnóstica. Para a concretização deste objectivo, colocamos a seguinte pergunta: para que serve a avaliação diagnóstica?

Das respostas dadas, podemos constatar que para os estudantes a avaliação diagnóstica constitui uma modalidade avaliativa que lhes permite consolidar os conteúdos já assimilados, tal como podemos notar nos seus depoimentos:

“(…) ela permite o domínio e consolidação dos conteúdos” (GF3E27).

“(…) ajuda a enfatizar mais o conceito que tínhamos” (GF4E32).

O outro estudante afirmou que os resultados da avaliação diagnóstica servem de motivação para ele poder encetar novas aprendizagens, tal como podemos testemunhar no seu depoimento:

“(…) me serve como motivação. Eu me sinto preparado para beber aquilo que se vai dizer ao longo de aula” (GF4E35).

Já o estudante 25 asseverou que:

“(…) me ajuda como a me orientar, a me enquadrar no tema seguinte (…)” (GF3E25).

O depoimento anterior indica que a avaliação diagnóstica permite orientar o estudante à aprendizagem. Esta orientação tem em vista incluí-lo no processo de ensino-aprendizagem; facilitá-lo na compreensão de novos conteúdos e, por conseguinte, melhorar o seu rendimento académico.

6.3.4. Diferenciação pedagógica

a) Exercícios iguais/diferentes

Exercícios diferenciados são actividades que visam atender os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. Questionados os estudantes sobre se os professores lhes atribuíam exercícios iguais ou diferentes, eles foram unânimes em afirmar que os professores lhes atribuíam mesmos exercícios, tal como podemos perceber nos seus depoimentos:

“Sim, os professores dão exercícios iguais, sim” (GF3E24).

“Normalmente os exercícios são iguais” (GF3E26).

“Os professores normalmente nos dão exercícios de igual modo, da mesma forma”
(GF4E36).

“os exercícios são iguais para todos” (GF2E17).

Nos depoimentos anteriores, fica claro que os professores não atribuem aos estudantes exercícios diferenciados. Isto pode levar aos estudantes que dominaram a matéria dos conteúdos que constam nos exercícios a se aborrecem por julgarem que é perda de tempo e os que não a dominam a se acharem cada vez mais incapazes excluídos do processo de ensino-aprendizagem.

b) Vantagens da prática dos exercícios diferenciados

Apesar de os estudantes afirmarem na alínea anterior que são lhes atribuídos exercícios iguais, eles reconhecem as vantagens que os exercícios diferenciados poder ter no processo de ensino-aprendizagem, tal como espelham nos seus depoimentos:

“(…) eu vejo mais desafios nos exercícios individualizados, ou seja, se eu tenho o meu único exercício e o colega, o outro exercício; após a resolução do meu exercício eu me sinto desafiado a procurar um outro exercício, ou seja, há mais curiosidade de passar a visitar todos colegas para resolver mais exercícios” (GF3E25).

“(…) vou-me preparar mais que é para aprender. (...) quando são colectivos muitas vezes, vezes há aquele assunto, “chegar e copiar” o exercício do colega que resolveu e há aluno que não se preocupa como foi feito esse exercício” (GF4E33).

“(…) cada um tendo seus exercícios, cada pessoa vai-se esforçar como resolver aqueles exercícios, sim” (GF4E28).

“(…) isso desenvolve o espírito de busca de conhecimentos e uma criatividade nos alunos. E se forem colectivos, isso vai fazer com o aluno possa copiar o seu colega” (GF4E29).

Dados os depoimentos anteriores, podemos entender que os exercícios diferenciados intensificam a interacção entre estudantes; desincentivam a preguiça mental e estimula no estudante o espírito de pesquisa. Mas para que tal aconteça é necessário que os exercícios diferenciados tenham uma relação directa com os conteúdos de modo a valorizar o ritmo de percepção de cada estudante, tal como podemos ler no depoimento abaixo:

“Para mim também os exercícios poderiam ser diferentes sem fugir do contexto da matéria. Cada um tem a sua maneira de perceber (...)” (GF2E13).

Mas, o outro estudante não vem algum tipo de vantagem oferecida por exercícios diferenciados porque:

“(…) numa primeira fase há casos em que o aluno, por exemplo, se for um exercício de uma forma individualizada, o aluno pode ter dificuldades no acto em que ele faz a correcção. Então, por mim, se for numa forma colectiva, aí há troca de conhecimento de um e outro” (GF3E24).

De uma forma geral, os depoimentos acima apresentados relevam a necessidade de implementação de exercícios diferenciados para atender o nível de percepção de cada estudante e, conseqüentemente, permitir a sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem.

6.4. Entrevista à direcção pedagógica

6.4.1. Avaliação da aprendizagem

a) Conceito de avaliação

A direcção pedagógica convidada a tecer comentário em torno do conceito de avaliação, respondeu nos seguintes termos:

“Na avaliação queremos ver até que ponto os nos estudantes assimilam os conteúdos que nós mesmos damos porque a avaliação não é apenas para o estudante, mas também para o professor. Porque sempre que um docente entra e dá uma avaliação, ele não só vai ver até que ponto é que o estudante assimilou, mas vai ver até que ponto ele se faz perceber (...), até que ponto é que os alunos perceberam(...), quais são as lacunas nisso; que é para ele também puder melhorar e usar outros métodos que possa facilitar na aprendizagem do próprio estudante” (DP).

O depoimento anterior indica que a avaliação é um instrumento que visa verificar o nível de aprendizagem do estudante e de autoavaliação do desempenho do professor para poder melhorar as suas estratégias de ensino. Neste sentido, a nossa entrevistada assume que a avaliação é um instrumento que é usado para colectar informações tanto do estudante como do professor com vista a aperfeiçoar a sua planificação.

b) Modalidade de avaliação frequentemente usada pelos professores

Normalmente, no processo de ensino-aprendizagem são usadas três modalidades de avaliação, nomeadamente a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Entretanto, quando colocamos a direcção pedagógica uma pergunta que visava colher informações

relacionadas com a modalidade avaliativa privilegiada pelos professores da UniRovuma-Extensão de Niassa, afirmou que:

“Geralmente é a avaliação sumativa” (DP).

A afirmação anterior revela que os professores estão preocupados em atribuir notas aos seus estudantes. Esta prática pode inibir o desenvolvimento da sua aprendizagem. Por isso, há uma necessidade de se conciliar esta modalidade avaliativa com as outras para não só os professores promoverem a progressão da aprendizagem dos estudantes, mas também é para terem a possibilidade de colectar uma vasta gama de informação relacionada com a aprendizagem dos seus estudantes.

c) Finalidade da avaliação

Quando perguntamos a direcção pedagógica sobre a finalidade da avaliação, obtivemos a seguinte resposta:

“o docente avalia o estudante para ver se ele conseguiu assimilar os conteúdos que foram leccionados ao longo do semestre ou ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem, (...)” (DP).

Desta resposta, podemos denotar que esta entrevistada assume que avaliação serve para verificar o nível de assimilação dos conteúdos leccionados em todos momentos do processo educativo. Aqui reside a importância do aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação para a obtenção de informações de melhor qualidade.

6.4.2. Avaliação diagnóstica

a) Conceito de avaliação diagnóstica

Nesta subcategoria, tínhamos como objectivo obter junto da direcção pedagógica, dados relacionados com o conceito de avaliação diagnóstica. Para o efeito, colocamos a seguinte pergunta: o que entende por avaliação diagnóstica?

A resposta desta direcção, relaciona o conceito de avaliação diagnóstica com o acto de medir os conhecimentos dos estudantes, tal como podemos observar no seu depoimento:

“avaliação diagnóstica é aquela que geralmente nós fazemos mesmo para medir o nível de conhecimento dos estudantes que nós temos (...)” (DP).

Como podemos observar, esta entrevistada apresenta um conceito distorcido porque na verdade a avaliação diagnóstica não visa atribuir uma nota aos estudantes. Esta distorção do conceito pode revelar o fraco domínio do regulamento académico da direcção pedagógica da UniRovuma-Extensão de Niassa.

b) Momentos da avaliação diagnóstica

Quando perguntamos a direcção pedagógica sobre o momento do uso da avaliação diagnóstica, respondeu da seguinte forma:

“E esta avaliação pode não só ser feita no primeiro semestre, mas sempre que nós vamos usar novos conteúdos (...)” (DP).

Este depoimento revela que o uso da avaliação diagnóstica por parte do professor não se pode circunscrever a um tempo específico; ou seja, a avaliação diagnóstica deve ser usada em todos momentos do processo de ensino-aprendizagem.

c) Recepção dos resultados da avaliação diagnóstica

Procurando saber se a direcção pedagógica tem recebido os planos analíticos para verificar se os professores contemplavam a avaliação diagnóstica, foi categórica em responder que não os tem recebido porque:

“Geralmente, os planos analíticos ficam com os directores de curso. Eu geralmente passo para fazer supervisão para ver o que tem nos planos analíticos dos docentes. Havendo uma necessidade, eu solicito o plano analítico porque estaria cheia de muitas pastas(..)” (DP).

Com este depoimento, podemos depreender que a direcção pedagógica não tem recebido os planos analíticos devido a falta de espaço para acomodá-los. A responsabilidade de conservação é desses documentos é encarregue aos directores de curso. A atitude da direcção pode ser justificada pelo facto de os professores universitários gozarem de uma autonomia de trabalho. Mas, esta autonomia que se revela total pode prejudicar o processo avaliativo e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

d) Efeitos da avaliação diagnóstica

Quanto aos efeitos da avaliação diagnóstica, a direcção pedagógica expressou da seguinte maneira:

“(…) permite para o docente usar métodos e técnicas adequados para esse processo de ensino-aprendizagem” (DP).

Este depoimento indicia que avaliação diagnóstica tem efeito no trabalho docente porque permite ao professor definir as suas estratégias de ensino para a promoção e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Daí a necessidade da direcção pedagógica desta IES estimular aos professores o uso seu. Mas esta modalidade avaliativa não deve ser usada de uma forma isolada, isto é, é preciso combiná-la com outras modalidades.

e) Finalidade da avaliação diagnóstica

Quando perguntamos a direcção pedagógica sobre a finalidade da avaliação diagnóstica no processo de ensino-aprendizagem, respondeu nos seguintes termos:

“ele (estudante) pode procurar a partir disso saber que ele tem problemas em algumas áreas ou alguns assuntos, alguns conteúdos que é para poder buscar mais, fazer mais leitura” (DP).

A partir do depoimento acima descrito, podemos constatar que a direcção pedagógica assume que a avaliação diagnóstica joga um grande papel no processo de aprendizagem do estudante porque lhe permite descobrir as dificuldades ou lacunas relacionadas com as aprendizagens anteriores. As tais dificuldades ou lacunas podem levar a ele a aprofundar e consolidar os conteúdos já abordados nas aulas ou níveis anteriores. Ademais, esses pontos fracos podem igualmente conduzir ao professor à replanificação das suas aulas. Portanto, essas atitudes demonstradas por ambos pode melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

6.4.3. Diferenciação pedagógica

a) Noção do conceito de diferenciação pedagógica

Quando perguntamos a direcção pedagógica sobre o conceito de diferenciação pedagógica, ela respondeu com uma pergunta e pediu esclarecimento do conceito, tal como podemos testemunhar no seu depoimento:

“Diferenciação pedagógica? Eu queria perceber mais se podemos falar de (...). Talvez eu possa falar de uma maneira muito ampla (...)” (DP).

O depoimento acima, nos parece revelar que a direcção pedagógica não possui o domínio do conceito de diferenciação pedagógica, tal como nos foi evidenciado pelos professores. Assim sendo, pode tornar difícil a capacitação/formação dos professores em matéria de diferenciação pedagógica devido a falta de domínio deste conceito pela direcção pedagógica. E isso pode denotar que este conceito não é abordado ou aprofundado no regulamento académico de uma das Universidades da Província do Niassa e no plano curricular de um dos cursos de nível de graduação.

b) Obstáculos à promoção da diferenciação pedagógica

A diferenciação pedagógica é uma prática que visa melhorar a qualidade do ensino, mas a sua promoção torna-se difícil. Daí que procuramos saber da direcção pedagógica dos factores que condicionam a promoção da diferenciação pedagógica, colocando a seguinte pergunta: quais são os factores que condicionam a promoção na sala de aula?

Nesta pergunta, a direcção pedagógica apresentou uma razão que podemos ler no depoimento abaixo:

“é muito complicado na verdade, falarmos de diferenciação pedagógica numa situação que temos muitos estudantes. Temos professores, por exemplo, que têm três turmas numa só sala. Geralmente, este professor não tem como fazer esta diferenciação pedagógica. Mesmo nas salas de aula que temos mais que 60 alunos ou 50 alunos, é difícil fazer essa diferenciação pedagógica” (DP).

Analisando o depoimento anterior, podemos observar que o maior número de estudantes por turma constitui um entrave para a promoção da diferenciação pedagógica no ensino superior.

Portanto, o depoimento da direcção pedagógica nos sugere que se reveja a política de massificação do acesso de conhecimento no ensino superior de modo a se garantir a promoção efectiva da diferenciação pedagógica na sala de aula.

6. 5. Análise documental

Esta técnica consistiu em analisar dados dos seguintes documentos: (a) Plano curricular de um dos curso de nível de graduação; (b) planos temáticos das disciplinas de Química Básica; Química Inorgânica I; Didáctica de Química II e a disciplina de Cálculos e Representação de Dados Experimentais; (c) planos de aula das mesmas disciplinas; (d) Regulamento académico. Com este tipo de análise, pretendíamos alcançar os seguintes objectivos: (a) verificar nos planos temáticos e analíticos critérios de avaliação, a modalidade e os instrumentos de avaliação definidos e; as estratégias sugeridas para a averiguação dos pré-requisitos e; (b) analisar o conceito de avaliação e avaliação diagnóstica apresentado no plano curricular e regulamento académico.

6.5.1. Plano curricular do curso de nível de graduação

A análise de conteúdo deste documento foi baseada numa única categoria, nomeadamente a avaliação da aprendizagem. Desta categoria emergiram duas subcategorias, a saber: (a) conceito de avaliação e; (b) modalidades de avaliação.

a) Conceito de avaliação

O plano curricular do curso não apresenta o conceito de avaliação. Isso pode induzir os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem a não o dominar.

b) Modalidades de avaliação

O documento que nos propusemos analisar sugere que durante o processo de ensino-aprendizagem se usem três modalidades de avaliação, nomeadamente a avaliação diagnóstica; a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Para este documento, a primeira modalidade de avaliação consiste em identificar e compreender as características do estudante com vista a optar por acções de formação mais adequadas as suas particularidades, ela destina-se adequar o perfil do estudante ou do graduado que se pretende formar. A segunda, consiste em apoiar, orientar, reforçar, corrigir e contribuir para aprimorar a aprendizagem em curso. Por fim, a terceira e última modalidade de avaliação faz o balanço das várias sequências e etapas de aprendizagem, tendo como função principal; certificar, situar e informar o estudante sobre o seu desempenho em cada uma das disciplinas do currículo e no fim do curso.

Do exposto acima, há que salientar que a avaliação diagnóstica consiste de três etapas, nomeadamente: (a) identificação das características do estudante; (b) compreensão das características dos estudantes e; (c) adequação do perfil do estudante. A avaliação formativa consiste na melhoria da aprendizagem em curso; esta avaliação é processual. Já a avaliação sumativa consiste na atribuição de nota no fim de uma disciplina ou de curso. Esta última modalidade de avaliação está voltada à atribuição de certificado ao estudante que terá terminado com sucesso a disciplina ou curso.

6.5.2. Planos temáticos e analíticos das disciplinas

Preferimos analisar esses documentos no mesmo ponto porque os planos analíticos são documentos que são elaborados a partir dos planos temáticos, isto é, os primeiros documentos reflectem a estrutura constante dos planos temáticos. E são constituídos por seguintes elementos: (a) competências a serem desenvolvidas; (b) objectivos gerais; (c) pré-requisitos; (d) métodos de ensino-aprendizagem; (e) métodos de avaliação e; (f) Bibliografia. Mas, no nosso estudo, nos deteremos na análise de pré-requisitos e dos métodos de avaliação. Este último elemento inclui a análise de modalidade, critérios e instrumentos de avaliação.

6.5.2.1. Pré-requisitos

a) Disciplinas/conteúdos

Com base nesta categoria, pretendíamos verificar nos planos analíticos das disciplinas anteriormente referenciadas, os pré-requisitos necessários para a compreensão de conteúdos das novas disciplinas.

Da análise realizada a estes documentos, constatamos que se consideram como pré-requisitos as disciplinas anteriores e não especificamente os conteúdos, tal como podemos notar no quadro 17.

Quadro 17: Pré-requisitos para algumas disciplinas do curso de Química

Disciplinas	Ano/semestre	Pré-requisitos	Ano/semestre
Química Básica	1º(I semestre)	Não definidos	----
Química Inorgânica I	2º (I semestre)	Química Geral	1º (II semestre)
Didáctica de Química II	3º (I semestre)	Didáctica de Química I	2º (II semestre)
Cálculos e Representação de Dados Experimentais	4º(I semestre)	Estatística Educacional	3º (I semestre)

Como base nos dados apresentados no quadro 17, podemos notar que a Química Básica é a única disciplina que não possui pré-requisitos devido ao facto de esta ser a primeira disciplina nuclear a ser leccionada no curso. Mas isso não significa que o professor não os procure averiguar porque o estudante já vem aprendendo a Química no nível secundário. E os professores que leccionam neste nível, abordam os conteúdos da disciplina de Química que são necessários para a assimilação e aprendizagem dos conteúdos leccionados na disciplina de Química Básica. Isto significa que os estudantes provenientes do nível secundário possuem algum conhecimento relacionado com a disciplina de Química Básica leccionada no curso, ora em análise.

No processo de averiguação dos pré-requisitos, o professor pode descobrir que alguns estudantes não os possuem. Neste caso, é necessário que ele preveja no seu plano de aula um fundo de tempo destinado à uma aula de consulta com o propósito de activá-los.

b) Estratégias de averiguação de pré-requisitos

Realizada a análise, constatamos que nos planos temáticos e analíticos não foram definidas as estratégias de averiguação dos pré-requisitos, não obstante fazerem parte neles. A não definição destas estratégias pode conduzir aos professores a averiguá-los de uma desorientada., dificulta-lhes colectar os conhecimentos prévios importantes para avançarem com a abordagem de novos conteúdos e, deste modo, criarem condições de apreensão de novas aprendizagens por parte dos estudantes.

6.5.2.2. Avaliação da aprendizagem

a) Modalidade de avaliação sugerida ao professor

Da análise feita a todos documentos, pudemos constatar que a avaliação formativa é a modalidade sugerida aos professores para aplicarem aos seus estudantes. Isto pode revelar que a Universidade esteja mais preocupada em colmatar as dificuldades encaradas pelos estudantes ao longo do processo educativo. Contudo, isso não pode retirar nos professores, a autonomia e a liberdade de usarem outras modalidades avaliativas.

b) Instrumentos de avaliação

Nos planos temáticos e analíticos analisados, encontram-se definidos os instrumentos de avaliação, como podemos notar no quadro 18.

Quadro 18: Instrumentos de avaliação

Disciplinas	Ano/semestre	Instrumentos de avaliação
Química Básica	1º(I semestre)	-Testes escritos -Seminários -Assiduidade -Trabalhos de investigação -Exame escrito
Química Inorgânica I	2º (I semestre)	-Testes escritos - Seminários, - Assiduidade - Trabalhos de investigação
Didáctica de Química II	3º (I semestre)	-Testes escritos -Trabalhos de pesquisa - Discussão e debates - Exame final oral ou escrito
Cálculos e Representação de Dados Experimentais	4º(I semestre)	-Testes escritos e práticos - Trabalhos de pesquisa -Seminário - Exame escrito ou oral.

A partir do quadro 18, podemos notar que os testes, exame escrito, trabalhos de investigação e seminários são os instrumentos mais sugeridos nos planos temáticos e analíticos para serem usados pelos professores na recolha e análise de informações relacionados com as aprendizagens dos estudantes. E parece-nos que os dados constantes do mesmo quadro, instam aos professores a diversificarem os instrumentos de avaliação. Esta prática pode permitir aos professores a captarem mais informações sobre a aprendizagem dos estudantes e a reflectirem sobre as suas estratégias de ensino.

c) Critérios de avaliação

Critérios de avaliação são um dos elementos que deve constar no plano temático ou analítico porque segundo Pacheco (2001), constituem:

uma norma com os indicadores e a regra de correspondência em que se dá a intersecção entre um aspecto dado e um elemento de contraste, de modo a suscitar uma valorização por parte do respondente e que pode variar de positivo a negativo ou aceitável a inaceitável, etc (p. 135).

Da análise realizada aos planos analíticos das disciplinas de Química Básica; Química Inorgânica I; Didática de Química II e Cálculo e Representação de Dados Experimentais, notamos que em todos, com exceção do plano de Química Básica, apresentam critérios de avaliação. A seguir apresentamos no quadro 14, os critérios de avaliação de cada disciplina.

Quadro 19: Critérios de avaliação

Código	Disciplina	Critérios de avaliação
P1	Química Básica	<ul style="list-style-type: none"> • Não definidos
	Química Inorgânica I	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas aulas • Testes
P2	Didática de Química II	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos de pesquisa; • Debates e discussões; • Concepção, construção e avaliação de materiais didáticos; • Apresentação escrita e comunicação oral de trabalhos de pesquisa.
P3	Cálculo e Representação de Dados Experimentais	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas aulas (2.5%) • Assiduidade às aulas (2.5%) • 2 Testes (orais, escritos, práticos) - (40%) • 4 trabalhos práticos (5%) • 4 Relatórios de pesquisa (5%) • Seminários (15%) • Exame (normal, de recorrência) - (30%)

Em geral, o quadro 19 indica que os professores procuram definir os critérios de avaliação para garantir a transparência no processo avaliativo porque os mesmos balizam os aspectos que os professores e estudantes devem tomar em consideração no processo de avaliação. Mas, parece-nos que a definição destes critérios não é negociada com estudantes, pois, os professores já os fazem constar previamente nos seus planos analíticos que são logo distribuídos no primeiro dia de aulas. A falta desta negociação pode fazer com que os estudantes não se revejam nos mesmos e, por conseguinte, se sintam excluídos do processo de avaliação.

6.5.3. Planos de aula das disciplinas

a) Avaliação da aprendizagem

Um dos elementos que faz parte da estrutura de um plano de aula é avaliação. Contudo, quando analisados os planos de aulas das disciplinas supracitadas, constatamos que os professores não contemplavam nestes documentos, qualquer modalidade de avaliação. Na verdade, o que os professores faziam constar neles, são o tema e os conteúdos da aula.

A não previsão da qualquer modalidade de avaliação nos planos de aula pode conduzir aos professores a não serem capazes de determinar adequadamente o nível de aprendizagem tanto dos conteúdos anteriores como dos novos; não contribuindo deste modo, no alcance dos objectivos previstos no plano curricular do curso e, em consequência disso, na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

b) Pré-requisitos

Para a averiguação correcta dos pré-requisitos por parte do professor, é importante que este procure fazer constar no seu plano de aula. Contudo, em todas aulas observadas, constatámos que os professores não fazia constá-los nos seus planos de aula, não obstante, a preocupação que demonstravam em averiguá-los no início de cada aula. Esta prática pode levar os professores a improvisarem as perguntas que visam averiguar os pré-requisitos nos estudantes e, por conseguinte, a não captarem a real condição inicial de aprendizagem destes últimos sujeitos.

Assim sendo, para a determinação dos pré-requisitos é fundamental que os professores tenham noções básicas dos conteúdos da disciplina que precede a leccionada por eles, de modo a conseguir definir correctamente os pré-requisitos essenciais para as novas aprendizagens dos estudantes; ou seja, eles devem possuir as informações básicas sobre os planos das disciplinas precedentes.

6.5.4. Regulamento académico

Realizamos a análise de conteúdo deste documento tomando em consideração uma categoria, nomeadamente a avaliação da aprendizagem. Desta categoria, foram geradas as seguintes subcategorias: (a) conceito da avaliação; (b) modalidades de avaliação; (c) instrumentos de avaliação; (d) peso da avaliação sumativa.

a) Conceito de avaliação

O Regulamento Académico (2017), no seu capítulo VI, refere que a avaliação é:

um processo formativo, contínuo, dinâmico, sistemático, que permite desenvolver no estudante o gosto e o interesse pelo estudo e investigação, identificar e desenvolver as suas potencialidades e a sua formação integral, estimular a auto-avaliação, contribuir para a construção do conhecimento e desenvolver uma atitude crítica e participativa perante a realidade educacional, cultural e social (p.17).

Neste conceito, podemos entender que a avaliação é um instrumento que não possui um carácter punitivo, mas sim um carácter diagnóstico, auto-avaliativo e participativo; ou seja, a avaliação deve ser vista como um instrumento que permite primeiro, ao professor identificar as dificuldades dos seus estudantes e segundo, que permite ao estudante identificar os seus pontos fortes e fracos para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

b) Modalidades de avaliação

As modalidades de avaliação que constam no regulamento académico são: (a) avaliação diagnóstica; (b) avaliação formativa e; (c) avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica tem em vista conhecer o nível actual do estudante, ou seja, as suas competências para permitir desenvolver novas aprendizagens. A avaliação formativa consiste em avaliar o decorrer do processo de ensino-aprendizagem; ou seja, os seus vários momentos e ajudar a solucionar dificuldades. Já a avaliação sumativa está voltada à classificação do estudante ao fim de uma unidade temática, conjunto de unidades temáticas, actividade curricular ou curso.

A apresentação destas modalidades de avaliação, pode significar uma chamada de atenção ao professor para que na sua prática avaliação inicie primeiro por usar a avaliação diagnóstica, em seguida, a avaliação formativa e, por fim, a avaliação sumativa. Caso contrário, o professor pode não ser capaz de obter informações relativas ao desenvolvimento da aprendizagem do estudante e, por conseguinte, classificar o estudante, sem antes conhecer o seu nível inicial de conhecimento.

c) Instrumentos de avaliação

Os instrumentos que constam no Regulamento Académico são os seguintes: trabalhos teóricos; trabalhos práticos; seminários; testes; exames das disciplinas; observação; práticas profissionalizantes; relatórios de práticas profissionalizantes; auto-avaliação; portefólio; exames de qualificação e trabalhos de percurso para a culminação do curso.

Como podemos notar, este documento exhibe uma grande diversidade de instrumentos de avaliação que permite ao professor, obter e analisar informações relativas ao desenvolvimento da aprendizagem do estudante.

d) Peso da avaliação sumativa

Da análise realizada, constatamos que o Regulamento Académico vigente na UniRovuma-Extensão de Niassa incentiva o uso da avaliação sumativa. Por exemplo, o artigo 20 do mesmo regulamento, refere que “a classificação do rendimento escolar é feita na base de índices numéricos, correspondentes a uma escala de zero (0) a vinte (20) valores” (p. 19). Esta escala quantitativa corresponde às seguintes correspondências qualitativas: 19-20 valores (excelente); 17-18 valores (Muito Bom); 14-16 valores (Bom); 10-13 valores (Suficiente); 00-09 valores (Insuficiente) (Artigo 21 do RA).

Ademais, para que o estudante seja admitido ao exame é necessário que obtenha uma classificação de frequência igual ou superior a dez (10) valores, arredondados (Artigo 34 do RA). Esta média de frequência é a média ponderada das notas obtidas pelo estudante ao longo do semestre (...) (Artigo 32 do RA). E também, o estudante é dispensado aos exames quando obtiver média de frequência igual ou superior a catorze (14) valores, arredondados (Artigo 33 do RA). Todavia, para Luckesi (1999), “a média, assim obtida, não revela nem o valor anterior do desempenho, nem o posterior, mas o enquadramento do educando a partir de posicionamentos estáticos e autoritários a respeito da prática educacional” (p. 36).

Pelo exposto, podemos perceber que toda a informação obtida é transformada em nota. E a tendência em transformar a informação qualitativa em quantitativa:

impede ao professor de diagnosticar a real situação do aluno bem como o aluno não toma consciência de sua própria situação em termos de aprendizado. Factos esses que dificultam o avanço do aluno, uma vez que não estão sendo utilizados instrumentos para que ele possa progredir na apropriação activa dos conhecimentos. E isso significa, por sua vez, uma atitude antidemocrática em questões de ensino (Luckesi, 1999, p. 80).

Em resumo, o regulamento académico vigente não promove uma avaliação e ensino democráticos e participativos.

CAPÍTULO VII: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Depois de analisarmos os dados no capítulo anterior, seguimos com a discussão dos principais resultados da investigação com vista a responder as seguintes questões de investigação: (a) qual é a concepção que os professores, estudantes e a direcção pedagógica têm sobre a avaliação, avaliação diagnóstica e diferenciação pedagógica?; (b) qual é a modalidade privilegiada pelos professores?; (c) como é que os professores fornecem o feedback aos seus estudantes? (d) quais são os elementos que os professores diferenciam?; (e) como é que se processa a avaliação diagnóstica e a averiguação dos pré-requisitos na sala de aula?; (f) quais são os efeitos da avaliação diagnóstica?

Ao respondermos as questões acima descritas, procuramos alcançar os seguintes objectivos específicos: (a) descrever a concepção que os professores, estudantes e a direcção pedagógica têm sobre a avaliação, avaliação diagnóstica e diferenciação pedagógica; (b) identificar as modalidades de avaliação privilegiadas pelos professores; (c) descrever o tipo ou forma de fornecimento do feedback; (d) identificar os elementos diferenciados pelos professores; (e) verificar como é que a avaliação diagnóstica se processa na sala de aula e; (f) proceder o levantamento dos efeitos da avaliação diagnóstica.

Importa referir que para uma discussão aprofundada, triangulamos os dados empíricos e depois procuramos confrontá-los com os dados do quadro teórico a fim de explicarmos os aspectos que parecem contraditórios.

7.1. Avaliação da aprendizagem

a) Conceito de avaliação

Com esta subcategoria, pretendíamos descrever a concepção que os nossos entrevistados tinham sobre a avaliação. Os depoimentos dos nossos entrevistados traduzem funções de diagnosticar, de controle e de classificar. Mas, essas funções não se devem dissociar uma da outra porque a decisão final tomada pelo professor deve resultar das informações recolhidas através destas três funções de forma a garantir que a avaliação continue sendo vista “como componente integrante do trabalho nas salas de aula, de ensino e aprendizagem” (Eugénia Correia, 2002, p. 21). Portanto, elas se complementam. Entretanto, o uso excessivo ou exclusivo da avaliação com a função de classificar pode induzir ao professor a recorrer testes para medir o rendimento académico

dos estudantes, tornando-a mais técnica, tal como defende Guba e Licon (cit. em Fernandes, 2008). Assim sendo, a avaliação se reduz à administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados e, como consequência disso, muitos estudantes podem ser excluídos no processo de avaliação (Guba & Licon, cit. em Fernandes, 2008).

Todavia, para que a avaliação não tenha um carácter classificatório, é necessário que ela seja considerada como:

um instrumento do processo de ensino, através do qual se pode comprovar como estão a ser cumpridos os objectivos e as finalidades da educação (...). Deve, pois, ser concebida como um processo dinâmico, contínuo e sistemático que acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem (INDE, 1987, p. 1, cit. em Nhapulo, 2012, p. 22).

O outro aspecto a realçar nos depoimentos dos nossos entrevistados é o facto de considerarem a avaliação como um instrumento de autoavaliação. Esta tese se alinha com a defendida por MEC ao afirmar que a avaliação é um “processo que visa determinar o grau de desempenho do professor na sua nobre missão” (p. 61). E por fim, o conceito de avaliação é associado ao instrumento de tomada de decisão que no entender do Luckesi (1999, p. 71), se refere à “decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Se não se tomar uma decisão sobre isso, o acto de avaliar não completou seu ciclo construtivo”.

De acordo com o exposto, podemos afirmar que o conceito de avaliação apresentado pelos nossos entrevistados é heterogéneo o que lhes pode usar a avaliação de uma forma diferente.

b) Objecto de avaliação

Os dados referentes a esta subcategoria, indiciam que os professores avaliam, predominantemente, os objectivos. Isso pode significar que os professores procuram antecipar os resultados de aprendizagem que “ajudam a determinar, de forma mais real, o volume de trabalho, a respectiva quantidade de esforço e o tempo que um estudante médio requer para concluir com sucesso um determinado programa ou módulo” (Laita, 2015, pp. 64-65).

Esta prática é defendida por Gérard e Xavier Roegiers (1998) ao asseverarem que a “avaliação das aquisições deve ser feita em estreita interacção com os objectivos da sequência de aprendizagem” (p. 220), isto é, a “avaliação da aprendizagem dos alunos, deve incidir sobre a consecução dos objectivos gerais curriculares do respectivo grau de ensino e dos objectivos específicos de cada disciplina ou área disciplinar” (Nova, 1997, p. 17). Isto pode significar que ao

“verificar o perfil de resultados, o professor tenta identificar os objectivos que não foram atingidos, procurando determinar os factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem do aluno” (Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 102).

Entretanto, o outro dado indica que algum professor usa o conteúdo como sendo o seu objecto de avaliação. Esta posição é comungada por Nhapulo (2012) ao referir que numa avaliação toma-se como base “conteúdos curriculares constantes nos programas de ensino e os demais leccionados pelo professor ou pré-requeridos, os conteúdos comportamentais-sugeridos pelo professor ou pressupostos pela comunidade- no caso do nosso país os conteúdos do currículo local” (p. 29). Contudo, Luckesi (2005, p. 56, cit. em Lima & Janete Ribeiro, 2017) alerta que:

O foco de toda a avaliação jamais deve ser centrado no conteúdo trabalhado, mas na capacidade de contextualização revelada pelo educando em aplicar conceito, ou seja, através da participação efectiva nas aulas (actividades orais e escritas), a interacção professor-aluno e também por meio de dinâmicas em grupo.

Em geral, todos os professores têm um objecto a avaliar, concordando com a posição defendida por Antunes (2003, p. 155, cit. em Portal, 2008, p. 72) ao explicar que:

no processo de ensino-aprendizagem escolar, o ensino e a avaliação se interdependem. Não teria sentido avaliar o que não foi objecto de ensino, como não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se reflectissem nas próximas actuações de ensino. Assim, um alimenta o outro – tudo, é claro, em função de se conseguir realizar o objectivo maior que é o desenvolver competências nos campos que elegemos.

Apesar dos relatos dos nossos entrevistados fazerem referência a conteúdos e objectivos como objectos de avaliação, Guba e Lincon (cit. em Fernandes, 2005) entendem que avaliações que têm como objectos exclusivos, conteúdos e objectivos, os professores são tidos como os únicos juizes nos processos de avaliação interna, ou da administração educativa, nos processos de avaliação externa. Todo o fraco rendimento escolar é atribuído apenas aos alunos; há dificuldades em as avaliações acomodarem a pluralidade de valores e de culturas existentes nas sociedades actuais; e há uma excessiva dependência do método científico (paradigma positivista de investigação).

Por outra, o objecto de avaliação deve ir para além dos conteúdos e objectivos de modo a se garantir a participação activa dos estudantes e a estimulação de uma boa relação pedagógica entre o professor e estudante através da promoção da ligação conhecimentos científicos- conhecimentos prévios ou pré-requisitos.

Em suma, há uma divergência na escolha de objecto de avaliação. Esta divergência pode prender-se com o facto do regulamento académico não os explicitar. Daí que há uma necessidade de se indicar os objectos de avaliação, neste documento.

c) Instrumentos de avaliação

Para a obtenção e análise de informações de aprendizagem dos estudantes é importante que o professor use instrumentos de avaliação. De acordo com esse pressuposto, procuramos colher a partir dos professores, os dados relacionados com instrumentos de avaliação, colocando a seguinte pergunta: quais são os instrumentos que usa para avaliar os seus estudantes?

Os dados sugerem que os testes constituem instrumentos comumente usados pelos professores, seguida de seminários. Estes instrumentos estão patentes no regulamento académico, nos planos temáticos e analíticos. Contudo, tentando comparar este número de instrumentos usados por nossos entrevistados com os sugeridos nestes documentos, podemos perceber que eles os diversificam menos. Isto, provavelmente, pode ser devido a falta de tempo. Entretanto, Méndez (2002, p. 89, cit. em Eugénia Correia, 2002, p. 37) alerta que a “reduzida diversificação na oferta de métodos e instrumentos, se verifica sobreposição de funções nos existentes” e pode conduzir o professor a tomar uma decisão errada em relação a vida académica do estudante.

Todavia, a prática contrária, “remete a uma melhor compreensão do objecto avaliado, com finalidade precípua de melhorar sua qualidade ao invés de classifica-lo; de diagnosticar e intervir ao invés de seleccionar e excluir” (s/p). Assim sendo, a diversificação de instrumentos de avaliação estimula os estudantes a desenvolverem capacidades e processos, dando origem a um ensino de aprendizagem mais eficazes e agradáveis, tal como defendem Brown, Race e Smith (2000). Além disso, esta prática, permite ao professor obter uma informação complementar e adaptar às diversas situações de ensino e de cada estudante (Nova, 1997 & IIE, 1992). Por outra, com a promoção da diversificação de instrumentos de avaliação permite a ele “avaliar mais domínios do currículo, lidar melhor com a grande diversificação de alunos que hoje estão nas salas de aula e também reduzir os erros inerentes à avaliação” (Fernandes, 2008, p. 81).

Neste sentido, podemos afirmar que para que os instrumentos de avaliação estejam a serviço da melhoria do processo de ensino-aprendizagem é necessário que viabilizem a “recolha de uma informação significativa e ampla acerca dos contextos, inclusive das aprendizagens e competências

desenvolvidas pelos alunos” (Eugénia Correia, 2002, p. 37) e devem ser consistentes e bem elaborados porque caso contrário, “não fazem jus ao esforço dos alunos e sua dedicação à aprendizagem, às actividades do docente que ensina, como também não fazem jus ao sistema de ensino, seja ele representado pela instituição escolar especificamente ou pelo sistema de ensino do país” (Luckesi, 2011, p. 306).

Diante do exposto, podemos afirmar que há uma necessidade de o professor se empenhar na diversificação de instrumentos de avaliação a fim de lhe permite captar um leque de informações relacionados com a aprendizagem do estudante e, por conseguinte, ser capaz de aperfeiçoar o seu trabalho docente, pois, de outra forma, ele não será capaz de identificar as reais necessidades de aprendizagem do estudante, contribuindo assim, para o insucesso académico. Para tal, o professor deve ser capaz de decidir sobre: “(a) o método e instrumentos mais aconselhados ao objecto de avaliação e ao tipo de informação que se pretende obter; (b) ao uso a dar a essa informação; (c) o nível das competências manifestadas; (d) às abordagens didácticas e modos de trabalho desenvolvidos com os alunos” (Eugénia Correia, p. 37).

Por isso, há uma necessidade de o professor conhecer todas as modalidades de avaliação e os seus respectivos instrumentos para que as informações recolhidas através dos mesmos, sejam usadas para melhorar o seu desempenho e do estudante. Para to efeito, é importante que o professor promova a diversificação de instrumentos de avaliação na sala de aula.

Concluindo, podemos afirmar que o número de instrumentos sugeridos no regulamento académico, a maior parte deles não é usado por nossos entrevistados; o que concorre para a obtenção de pouca informação que não ajuda no acompanhamento da progressão da aprendizagem do estudante.

d) Modalidades de avaliação mais usadas na sala de aula

No que diz respeito a modalidade de avaliação mais usada na sala de aula, os dados revelam que os professores usam predominantemente a avaliação a sumativa. Ou seja, para a tomada de decisão na classificação final do estudante, esses profissionais tomam como base as informações provenientes da avaliação sumativa. Todavia, esta prática vai de encontro da tese defendida por Nova (1997) ao afirmar que na tomada de decisão sobre a classificação final do estudante é “necessário ter em conta todos os dados avaliativos recolhidos ao longo do processo de ensino-

aprendizagem e convertê-lo num resultado síntese que possa ser quantificado (transformado num nível ou nota, consoante a escala utilizada)” (p. 19). Assim sendo, podemos concluir que:

a acção avaliativa, enquanto mediação, não está ao final do processo, mas pretende se fazer presente entre uma tarefa do aluno e a etapa posterior de construção, por ele, de um saber enriquecido, complementado. O significado principal é o de perseguir o envolvimento do aluno, sua curiosidade e comprometimento sobre o objecto de conhecimento, reflectindo juntamente como o professor sobre seus avanços e suas dificuldades, buscando o aperfeiçoamento de ambos (Hoffmann, 1993, p. 159).

Ademais, o uso predominante da avaliação sumativa pode transformar avaliação em um instrumento domesticador que se baseia na reprodução do conhecimento transmitido na sala de aula e na repetição de informações, na memorização e numa relação de conhecimento marcada pela autoridade (Krahe, 1990).

A razão do uso excessivo da avaliação sumativa pode ser por força do Regulamento Académico, no seu artigo 21, que destaca que “a classificação do rendimento escolar é feita na base de índices numéricos, correspondentes a uma escala de zero (0) a vinte (20)” (p. 19). Contudo, Lukesi (1999) não é apologista a esta prática porque a:

transformação indevida de qualidade em quantidade impede ao professor de diagnosticar a real situação do aluno bem como o aluno não toma consciência de sua própria situação em termos de aprendizado. Factos esses que dificultam o avanço do aluno, uma vez que não estão sendo utilizados instrumentos para que ele possa progredir na apropriação activa dos conhecimentos. E isso significa, por sua vez, uma atitude antidemocrática em questões de ensino (Luckesi, 1999, p. 80).

De uma forma geral, os dados recolhidos nesta subcategoria, podem nos induzir a concluir que os professores estão preocupados em obter os resultados de aprendizagem no final de uma unidade didáctica ou de conteúdo o pode significar de acordo com Álvez Méndez (2002, p. 17 cit. em Punhagui & Souza, 2011, p. 213) a “chegar tarde para garantir a aprendizagem contínua e oportuna”. Neste contexto, a prática privilegiada da avaliação sumativa pode levar ao professor a promover um feedback que apenas mostra aos estudantes, considerados fracos, sua não aptidão para aprender (Punhagui & Douza, 2011), transformando-se deste modo, em um instrumento estático e frenador do processo de crescimento, tal como sustenta (Luckesi, 1999). Estas posições se justificam pelo facto de a mesma modalidade avaliativa promover no estudante, “sentimentos de competição precoce, criando nos estudantes uma prática de luta pela nota e as práticas negativas como copiar, memorizar as matérias ou de procurar enganar o professor. Sendo também, geradora de conflitos na relação professor-

estudante podendo prejudicar as aprendizagens” (Nhapulo, 2012, p.25) por ser uma avaliação “disciplinadora, punitiva e discriminatória” (Hoffmann, 1993, p. 110).

Por outra, com a supervalorização da avaliação sumativa por parte dos nossos entrevistados e pela sugestão dada pelo regulamento académico, podemos afirmar que “um algarismo diz tudo, enquanto que, originalmente, a nota é uma notação, com o duplo sentido de representação por um símbolo, e de breve comunicação escrita” (Hadji, 1994, p. 95). Entretanto, para se fazer face a estas limitações oferecidas pela avaliação sumativa, é importante que ela seja substituída pela avaliação diagnóstica porque:

constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da acção, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente (Luckesi, 2008, p. 35).

Resumindo, podemos depreender que a modalidade de avaliação praticada por professores do curso de nível de graduação é predominantemente sumativa. Esta modalidade de avaliação obstrui o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem porque estimula o estudante a estudar apenas para notas através do processo de memorização e também o estimula a cabular. Por outra, a avaliação sumativa não desperta no estudante o espírito de investigação, de auto-descoberta e, igualmente, não permite a integração deste, no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se numa avaliação com carácter excludente; ou seja, ela “apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos” (Hoffmann, 1993, p. 26). Daí que urge a necessidade de se conciliar esta modalidade de avaliação com outras para o professor obter uma visão holística da realidade de aprendizagem do estudante e, a partir daí, decidir conforme os dados recolhidos, se pode ou não propor actividades diferenciadas para o estudante.

e) Critérios de avaliação

Para a promoção de transparência na avaliação é imperioso que se definam os critérios de avaliação. É neste contexto que procuramos analisar os planos analíticos para colhermos dados relativos a esta subcategoria.

Dos dados colectados, constatamos que todos os professores, com excepção de um, definiram previamente, nos seus planos analíticos, os critérios de avaliação que são um conjunto de normas que orientam o trabalho docente e a aprendizagem do estudante; ou seja, “definem o que ensinar

e o que aprender e as sua qualidade determina o que e como avaliar na aprendizagem escolar” (Luckesi, 2011, p. 411).

Em face do exposto, podemos inferir que a definição dos critérios de avaliação permite ao professor orientar com sucesso o processo de ensino-aprendizagem. Para tal, é importante que os mesmos sejam definidos de acordo com os instrumentos de avaliação; objetivos previstos e competências que se pretendem desenvolver no estudante. Além disso, esses critérios de avaliação devem ser partilhados e negociados com os estudantes de modo a que estes entendam que a avaliação é um jogo que consiste em regras que os mesmos passam a conhecê-las e para as quais podem ser chamados a intervir e se apropriar deles (Pacheco, 2002).

Para Santos (2008, p. 16) , no âmbito da negociação avaliativa : (a) ensinar significa facilitar, gerir e orientar; (b) a reflexão antecede a aprendizagem e passa pela atribuição de sentidos, e personalização; (c) as experiências de aprendizagem organizam-se do complexo para o complexo; (d) o professor é interveniente e proponente; (e) o aluno é interveniente e proponente; (f) a negociação avaliativa procura a compreensão e; (g) a negociação avaliativa é essencialmente interactiva.

Nesse diapasão, podemos afirmar que os critérios da avaliação são elementos essenciais na consecução dos objectivos de aprendizagem que requerem uma negociação contínua e permanente. Entretanto, dos dados que colectámos no primeiro dia de observação de aula evidenciam a preocupação dos professores em partilhar os critérios de avaliação com os estudantes,

Fazendo uma comparação, pudemos notar que a definição de muitos critérios de avaliação se observou no plano analítico da disciplina de Cálculo e Representação de Dados Experimentais, seguida do da disciplina de Didáctica de Química II.

Notamos ainda que, apenas foi um professor que procurou definir o peso de cada critério de avaliação, tal como podemos ler a seguir: (a) participação nas aulas-2.5%; (b) assiduidade às aulas-2.5%; (b) 2 Testes - 40%; (c) 4 trabalhos práticos -5%; (d) 4 Relatórios de pesquisa -5%; Seminários-15% e; (f) exames normal e de recorrência - 30%.

Nos dados anteriores, podemos verificar que o professor atribuiu maior peso aos testes (40% e exames (30%). Isto pode levar ao estudante a se preocupar em obter boas notas para poder admitir aos exames; não lhe auxiliando, assim, na sua aprendizagem , pois, a pedagogia baseada no exame,

secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como actividades significativas em si mesmas e permite desenvolver personalidades submissas devido ao seu carácter selectivo. Por este motivo, podemos concluir que este instrumento promove as desigualdades sociais, tal como sustenta Luckesi (1999).

Outro aspecto que podemos captar pretende-se com o facto de o professor atribuir menor peso a participação e a assiduidade do estudante na aula. A fraca valorização do primeiro critério de avaliação pode desincentivar o estudante a partilhar o que sabe sobre um determinado assunto em debate e, por via disso, a não participar na construção do conhecimento. Já com a desvalorização do segundo, pode instigar o estudante a faltar propositadamente às aulas.

Desta forma, podemos deduzir que há uma preocupação por parte dos professores em definir e partilhar os critérios de avaliação para garantir a transparência do processo avaliativo, ainda que não demonstrem uma preocupação em negociá-los com os estudantes.

f) Informação dos aspectos a avaliar aos estudantes

Durante o processo de ensino-aprendizagem, os estudantes são confrontados com maior volume de conteúdos. Daí que há uma necessidade de os professores se empenharem em delimitá-los.

E para recolhermos dados relacionados com esta subcategoria, procuramos saber junto dos professores se partilhavam com estudantes as informações a avaliar, colocando a seguinte pergunta: tem comunicado aos seus estudantes sobre os aspectos a avaliar?

As respostas dadas pelos nossos entrevistados espelham uma preocupação que os professores têm em colocar os estudantes a par dos aspectos a avaliar. Os dados da observação de aula confirmam esta preocupação. Portanto, esta prática é benéfica para a progressão do processo de ensino-aprendizagem porque a “discussão dos objectivos, clarificando o que se pretende com a realização das actividades de aprendizagem, constitui uma estratégia que favorece a relação professor/aluno e a conjugação de esforços na consecução dos objectivos” (Nova, 1997, p. 18).

A posição dos professores indicia ainda que “a avaliação da aprendizagem não pode assentar-se sobre dados secundários do ensino-aprendizagem, mas apenas sobre os que efectivamente

configuram a conduta que cabe ao educador ensinar e ao educando aprender” (Luckesi, 2011, p. 281).

Diante disso, podemos afirmar que os professores têm consciência da necessidade de delimitação dos conteúdos a avaliar. Mas esses conteúdos devem estar relacionados com os objectivos, critérios e instrumentos de avaliação. Por outra, os aspectos a avaliar não se podem distanciar com o que foi negociado em sala de aula, isto é, não se deve avaliar conteúdos que não foram ensinados e nem recomendados para investigar. Caso isso aconteça, o estudante não conseguirá responder as perguntas e, em consequência disso, poderá obter um baixo rendimento académico e assim, prejudicar a relação professor-estudante e daí, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

g) Finalidade da avaliação

Os dados que emergiram desta categoria revelam que os professores reconhecem o propósito que a avaliação tem na melhoria e progressão do processo de ensino-aprendizagem. Eles os seus depoimentos associam o propósito da avaliação com: (a) o processo de verificação do nível de assimilação do conhecimento dos estudantes; (b) o instrumento de comparação e; (c) a verificação do nível de consecução dos objectivos e competências desenvolvidas nos estudantes.

Esta constatação denuncia que os professores reconhecem a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. E o reconhecimento similar notamos nos depoimentos dos estudantes e da direcção pedagógica.

Muitos dados colectados colaboram com vários estudos desenvolvidos sobre o mesmo assunto. Por exemplo, Nova (1997) afirma que a avaliação permite ao estudante “reflectir sobre os seus erros para ensaiar outros caminhos” (p. 14). Para o efeito, ele deve “recorrer a um determinado método de estudo para conseguir estudar e, se possível, melhorar o seu rendimento escolar e melhorar a realização de testes de avaliação” (Vasconcelos & Praia, 2004 cit. em Lopes, 2017). INDE (2008) acrescenta referindo que a avaliação permite “desenvolver nos alunos uma atitude crítica e participativa, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das suas próprias potencialidades” (p. 47) através da autoanálise “sobre os seus erros para ensaiar outros caminhos” (Nova, 1997, p. 14). Mas para que isso aconteça é necessário que haja uma colaboração activa entre o professor e o aluno (1997).

Como podemos constatar, todos os depoimentos evidenciam que a avaliação é um instrumento que auxilia na regulação do processo de ensino-aprendizagem, permitido deste modo, a melhoria do desempenho do professor e do estudante. Deste modo, os resultados da avaliação passam a ser analisados e assumidos por ambos sujeitos. Para tal, é importante que o professor não use a avaliação como um instrumento de punição ao estudante e nem para obter resultado que o professor pré-determinou, porque pode causar no estudante “um sentimento de medo por achar que não vai corresponder à expectativa do professor, visto que actos como de julgamento tendem a influenciar negativamente o processo de aprendizagem do aluno” (Luckesi, s/d, p. 17), excluindo o estudante do processo de ensino-aprendizagem.

7.2. Feedback

a) Atribuição de exercícios aos estudantes

Pretendendo colectar juntos dos estudantes, dados relacionados com a atribuição dos exercícios por parte dos professores, colocamos a seguinte pergunta: os professores vos dão exercícios?

Percebemos a partir dos dados obtidos que os estudantes são lhes atribuídos exercícios na sala de aula, confirmando, assim, os dados obtidos através da observação de aulas.

Portanto, a prática levada a cabo pelos professores pode significar que estejam preocupados em consolidar os conteúdos leccionados na sala de aula e, deste modo, contribuindo com a “interacção professor-aluno, com especial destaque aos níveis do feedback e aos estudos sobre zonas de desenvolvimento” (Morreira & Rangel, 2015, p. 524) e obtenção de um bom rendimento académico por parte de estudante e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

De salientar que os mesmos exercícios eram corrigidos na sala de aula. O processo de correcção de exercícios possibilita:

obter informações sobre as aprendizagens dos alunos. Por intermédio das correcções, pode-se observar a natureza dos erros dos alunos como elemento que oferece pistas sobre as formas de pensar as questões propostas nas actividades. Como os alunos escrevem, o que indagam, o que respondem e como desenvolvem o pensamento são elementos essenciais para o professor conhecer melhor o aluno (Morreira & Rangel, 2015, p. 523).

O mesmo autor conclui dizendo que “a partir do conhecimento das aprendizagens dos nas actividades propostas, pode-se trabalhar sobre os níveis de dificuldades e de facilidade nas

elaborações das tarefas, as quais devem promover a integração dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação” (p. 523).

Assim, podemos assumir que o processo de correcção de exercícios é relevante na regulação do processo de ensino-aprendizagem porque:

o estudo do erro em qualquer disciplina, pode contribuir para tornar a avaliação mais produtiva em sua função diagnóstica e formativa no processo de aprendizagem, tendo como consequência a facilitação da aquisição dos conhecimentos (..) e desmistificação de ensino. O erro é sempre revelador do que está ocorrendo em qualquer processo (Miranda & Silva, 2011, p. 6).

Mas para tal, é fundamental que o professor e estudante entendam que os erros cometidos durante o processo de correcção de exercícios fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e:

toda a aprendizagem comporta necessariamente dificuldades e erros, porque é um processo de reestruturação de representações prévias. Contudo, para que a aprendizagem aconteça e seja duradoura no tempo, nomeadamente através dos erros cometidos, é essencial que estes sejam reconhecidos e compreendidos não só pelo professor, mas fundamentalmente pelo aluno, cabendo a este último desejavelmente a sua correcção (p. 14).

Neste contexto, os erros não podem ser vistos como “objecto de punição, mas considerados pontos de partida para a análise do processo de aprendizagem dos alunos” (Ferreira, 2007, p. 79). Em virtude disso, o erro adquire legitimidade, como elemento impulsionador da (re)construção de conhecimentos e aprofundamento de outras aprendizagens (Abrantes, 2001, pp. 46-47, cit. em Eugénia Correia, 2002). Assim sendo, os erros do estudante, “passam a ser, também, uma fonte de informação importante, quer para a própria aprendizagem do aluno, quer para o diagnóstico de dificuldades” (Amigues et al., 1996, cit. em Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 105).

Contudo, para que o erro não seja considerado como um instrumento de punição, Duarte (2002) sugere que a relação professor(a)-estudante deve ser:

estruturada de modo a evitar um clima de ameaça, ansiedade e cinismo visto que tal conduz a uma abordagem “superficial” à aprendizagem. Em alternativa, é de desenvolver uma “atmosfera” relacional amigável (mas organizada e sem ausência de controlo pelo(a) professor(a) que conduza a uma abordagem “profunda e de sucesso” à aprendizagem (p. 131).

Outro aspecto a realçar prende-se com o facto de os professores e estudantes se envolverem no processo de correcção dos exercícios. O envolvimento de ambos neste processo, pode contribuir na estimulação de interacção em que os estudantes vão “progressivamente interpretando e

compreendendo cada vez melhor o que o professor espera dele” (Santos, 2008, p. 14). No outro desenvolvimento, a avaliação pode transformar-se num instrumento de “diálogo entre actores que, partindo de pontos de vista diferentes, é capaz, através da explicitação das suas divergências, de construir entendimentos comuns e partilhados” (Santos, 2008, p.14).

Como podemos observar, pelos dados obtidos pelos estudantes e confirmados pela observação das aulas, parece haver uma preocupação dos professores em contribuir no domínio e consolidação dos conteúdos já leccionados na sala de aula e existir neles um reconhecimento da relevância de exercitação na formação de capacidade e aprofundamento de conhecimentos, tal como advoga o Nivagara (2010). Mas para o efeito,

exige-se do professor que estimule os alunos, valorizando qualquer aspecto positivo do seu trabalho e, sempre que possível, dirigir-lhe, na margem da folha de trabalhos. Corrigir e remediar o erro, riscando o menos possível o trabalho dos alunos; utilizar uma cor diferente daquela que o aluno escreveu; emendar o erro, escrevendo por cima, na entrelinha, a forma correcta (Joana Xavier, 2012, pp. 35-36).

Assim sendo, podemos afirmar que o comportamento do professor é decisivo na concretização da função dos exercícios no processo de ensino aprendizagem e o processo de correcção dos exercícios é fundamental tanto para o professor, como para o estudante na orientação do processo de ensino-aprendizagem.

b) Forma e fonte de fornecimento de feedback

Com esta subcategoria, pretendíamos colectar dados relacionados com a fonte e forma de fornecimento de feedback dos exercícios.

Dos dados obtidos, podemos constatar que os exercícios eram directamente corrigidos por estudantes no quadro, mas com a forma diversificada de fornecimento de feedback pelos professores. O feedback fornecido pelos professores consistia em: (a) indicar o que está certo ou errado na resposta dos estudantes e; (b) interrogar os estudantes em relação a resposta que deram. Essas todas constatações foram confirmadas com os dados da observação de aulas.

A opção pela indicação do que está certo ou errado nas respostas dos estudantes pode estar a dever-se ao facto de os professores pretenderem “ganhar” tempo para terminar com o processo de correcção dos exercícios e, por via disso, iniciar com a abordagem de novos conteúdos. Já a opção pela interrogação em torno da resposta dada pelo estudante ajuda-o a identificar o seu erro e a dar-

lhe oportunidade para descobrir melhores estratégias de saná-lo (Hoffmann, 1993). Daí que Fernandes (2008) afirma que durante o processo de ensino-aprendizagem:

os alunos precisam de orientações sistemáticas e de avaliações do seu trabalho e dos seus desempenhos que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens, que os estimulem e que os motivem a ir tao longe quanto possível, quer reconhecendo os seus progressos e sucessos, quer ajudando a ultrapassar os seus pontos fracos. Ou seja, os alunos precisam de *feedback* acerca dos processos e produtos do seu trabalho e acerca dos seus comportamentos (p. 83).

Constatamos ainda que, o feedback fornecido pelos professores era predominantemente oral. Esta forma de feedback é pontual porque segundo Silva e Lopes (2015) pode “ser facilmente fornecido no momento exacto em que a aprendizagem está a decorrer. O diálogo com os alunos estimula-os a pensar sobre a aprendizagem e proporciona excelentes oportunidades de ocorrência de feedback entre o professor e os alunos” (p. 109).

Podemos deprender que a principal fonte de feedback foram os estudantes. Isto é, o feedback era predominantemente dirigido de estudante para estudante. Esta constatação foi confirmada pelos dados obtidos durante a observação de aulas dos professores do curso de nível de graduação.

De acordo com Cardoso (2018, p. 384), “interagindo entre colegas, os alunos têm a possibilidade de partilhar ideias e conhecimento. A troca de ideias e o feedback entre os alunos permite, também, a construção de ideias complexas”. Anderson (2002, cit. em Cardoso, 2018, p. 384) enfatiza que esta interacção “é importante para a criação de comunidade de aprendizagem, o que leva o aluno a desenvolver habilidades interpessoais; ou seja, habilidades de se comunicar e relacionar com os outros”. Na mesma linha de raciocínio, Haydt (2011) comenta que:

o processo educativo e, mais especificamente, a construção do conhecimento são processos interativos, e, portanto, sociais, nos quais os agentes que deles participam estabelecem relações entre si. Nessa interacção, eles transmitem e assimilam conhecimentos, trocam ideias, expressam opiniões, partilham experiências, manifestam suas formas de ver e conceber o mundo e veiculam os valores que norteiam suas vidas. No processo de construção do conhecimento, o valor pedagógico da interacção humana é ainda mais evidente, pois, é por intermédio da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno que o conhecimento vai sendo coletivamente construído (p. 43).

Para que o feedback centralizado no estudante contribuía de facto na construção de conhecimento partilhado, é necessário que o professor tenha maior contacto com os estudantes e ensine a eles o essencial porque de acordo com Fullan e Hargreaves (1991), “pode muito bem

acontecer que apenas os mais corajosos confessem prontamente a sua ignorância a um professor extremamente ocupado, determinado a dar toda a matéria” (p. 73).

Como podemos entender, os conhecimentos podem vir tanto dos professores como dos estudantes, assumindo-se, assim, que os professores “podem também aprender com os alunos, bem como estes aprendem com os docentes, em comunhão” (Freire cit. em Arruda, 2015, p. 245).

De salientar que para que o feedback esteja a serviço do processo de ensino-aprendizagem é importante que o professor não seja o protagonista do uso deste instrumento. Caso contrário, a aprendizagem torna-se “receptiva e mecânica, para o que se recorre frequentemente à coação” (Luckesi, 1994, p. 57).

c) Finalidade do feedback

Os depoimentos dos nossos entrevistados revelam que o feedback é importante na condução e, por conseguinte, na melhoria do processo de ensino-aprendizagem porque de uma geral, permite ao professor detectar as lacunas de aprendizagem dos seus estudantes e melhorar, por parte do professor, as estratégias de abordagem dos conteúdos. Assim sendo, o feedback permite ao professor certificar “de que algo que dissemos foi correctamente percebido pelo interlocutor” (Almeida, 2007, cit. em Hermenegilda Correia, 2017, p. 87). E através deste instrumento, “os alunos são sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem, ou dos *standards*, que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos tendo em conta a comparação com os seus próprios desempenhos anteriores ou critérios previamente definidos” (Fernandes, 2017, p. 84).

Contudo, para que este instrumento produza os efeitos desejados no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que o professor garanta que “o que se pretende comunicar aos alunos seja efectivamente percebido de forma a que eles possam saber o que fazer com tal comunicação” (Fernandes, 2008, p. 83). Caso contrário, este instrumento pode “deixar o aluno sem saber qual direcção seguir” (Luckesi, s/d, p. 18).

Concluindo, podemos inferir que feedback é muito relevante tanto para os professores, como para os estudantes. Para os primeiros, este instrumento lhes permite sanar as dificuldades identificadas nos estudantes; ajuda na reconstrução conjunta dos conhecimentos pré-existentes e na construção partilhada de conhecimentos e, igualmente, lhes permite tomar “decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação (Villas Boas, 2009, p. 40, cit. em Camargo

& Mendes, 2013, p. 372). Para os segundos, este instrumento pode lhes induzir a “desenvolver competências de auto-avaliação e de auto-regulação das suas aprendizagens durante, e não no final, de um dado período de ensino e aprendizagem” (Fernandes, 2008, p.84) e a “acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados a sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim para que os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados (Villas Boas, 2009, p. 40, cit. em Camargo & Mendes, 2013, p. 372).

7.3. Pré-requisitos

a) conceito de pré-requisitos

Os dados recolhidos indicam que, pré-requisitos são subsídios de conhecimentos apresentados pelos estudantes antes de abordagem de novos conteúdos por parte dos professores.

Para Silva e Lopes (2015, p. 241), esses elementos são “conhecimentos ou competências adquiridos e necessários à aprendizagem de uma tarefa nova. Concordando com os dois autores, Figueiredo (2006) acrescenta dizendo que pré-requisitos “são os conhecimentos, atitudes ou aptidões indispensáveis à aquisição de outros que deles dependem e que, sem eles, não é possível adquirir” (p. 5).

Como podemos reparar, os depoimentos dos nossos entrevistados nos parece coadunarem com as teorias apresentados no quadro teórico. Assim sendo, podemos concluir que os nossos entrevistados têm noção do conceito de pré-requisitos.

b) Finalidades dos pré-requisitos

Os dados recolhidos sobre as finalidades dos pré-requisitos, foi-nos possível depreender que os pré-requisitos são elementos necessários para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem porque a averiguação dos mesmos, permite ao professor tomar decisão em relação as estratégias necessárias para facilitar a compreensão dos novos conteúdos e a “ajudar a todos os seus alunos a terem o domínio do saber, saber-fazer e saber ser/estar correspondentes a objectivos considerados fundamentais” (Nivagara, 2010, p.160), visto que:

O conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como é, é o ponto de partida que deve nos permitir, em relação aos objectivos e conteúdos de aprendizagem previstos, estabelecer o tipo de actividades e tarefas que têm que favorecer a aprendizagem de cada menino e

menina. Assim, pois, nos proporciona referências para definir uma proposta hipotética de intervenção, a organização de uma série de actividades de aprendizagem que, dada nossa experiência e nosso conhecimento pessoais, supomos que possibilitará o progresso dos alunos (Zabala, 1998, p. 199).

De acordo com Gérard e Roegiers (1998, p. 64), a revisão dos pré-requisitos tem duas finalidades fundamentais: (a) activar, por um lado, os saberes necessários à nova aprendizagem, a fim de a associar à estrutura cognitiva preexistente; e, por outro, (b) permitir a remediação dos pré-requisitos que não estejam adquiridos.

Perante o exposto, podemos afirmar que os pré-requisitos são elementos essenciais para o desenvolvimento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem dado que permite ao professor repensar nas suas estratégias de ensino com intuito de incluir a todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Provavelmente, é por essa razão que esses elementos constam nos planos temáticos e analíticos para que os professores e estudantes conheçam as disciplinas antigas necessárias para a compreensão das novas. Mas não basta apenas conhecer a existências das disciplinas antigas, mas também é necessário que os conteúdos das mesmas sejam de conhecimento e domínio de ambos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, podemos afirmar que a apreensão dos novos conteúdos e a (re) construção de conhecimento por parte do estudante devem estar alicerçadas nos conteúdos e conhecimentos pré-existentes. Diante disso, é fundamental que se estabeleça “uma relação contratual na qual ambos, professor e aluno, tenham responsabilidade na conquista do conhecimento, como forma auxiliar da efectivação de processo de parceria e de colaboração” (Anastasiou, 2002, p. 72).

Contudo, no caso de o professor verificar a presença dos pré-requisitos nos estudantes, Heacox (2006) recomenda ao professor a eliminar os conteúdos ou a não levar muito tempo na sua apresentação; ou seja, o professor pode de acordo com Nivagara (2010), simplificar os conteúdos programáticos que serão estudados, dando o essencial para a aprendizagem dos estudantes. Desta maneira, o professor poderá deixar de reclamar da falta de tempo para averiguar esses elementos nos estudantes. Todavia, para aquele estudante que não os possui, Heacox (2006) recomenda ao professor a aumentar mais tempo de instrução de modo a garantir a sua integração ou inclusão no processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, os pré-requisitos têm em vista melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Para o efeito, é necessário que o professor crie condições de aprendizagem e ele não se deve preocupar

em dar todos conteúdos programáticos, mesmo sabendo que os estudantes já os trazem e os dominam das aulas ou disciplinas anteriores. Ademais, é importante que o professor não os menospreze porque pode ou cansar os estudantes por estarem a ser ensinados conteúdos que já dominam ou desanima-los por não possuírem informações necessárias para começarem a aprender as habilidades requeridas, não podendo assim aprender (Nivagara, 2010). Por isso, há uma necessidade que a averiguação desses elementos seja uma das primeiras etapas que o professor deve tomar em consideração numa sequência didáctica porque:

contribuem com a consolidação de conhecimentos que estão em fase de construção e permite que progressivamente novas aquisições sejam possíveis, pois a organização dessas actividades prevê uma progressão modular, a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre um determinado assunto (Brasil, 2012, p. 20 cit. em Mantovani, 2015, p. 17).

Daí que o professor é instado a considerar um estudante como sendo:

um organismo actor que constrói uma estrutura conceptual onde se inserem e organizam os conhecimentos de que se apropria e as operações mentais que domina. Faz a construção do conhecimento ao longo da sua história social e em contacto com o ensino e sobretudo, através das informações mediatizadas e experiências da vida quotidiana (Giordan & de Vecchi, cit. em Muller, 2005) p.15).

Assim sendo, podemos assumir que a averiguação dos pré-requisitos é uma das etapas integrantes do processo do ensino-aprendizagem e implica o levantamento dos conhecimentos prévios que permitem ao estudante perceber os novos conteúdos de uma forma integrada, organizada e contínua.

c) Estratégias de averiguação dos pré-requisitos

A partir dos dados recolhidos, notamos que as estratégias predominantes são do tipo pergunta e resposta. As perguntas feitas aos estudantes visam “estimular o raciocínio dos alunos, instigá-los a emitir opiniões próprias sobre o que aprenderam, fazê-los ligar os conteúdos a coisas ou eventos do quotidiano” (Nivagara, 2010, p.106). Mas, Zabala (1998) alerta para o facto de:

(...) estas perguntas, e principalmente as respostas, tenham sido feitas pelos alunos que se encontram numa situação mais desfavorável e não apenas por uns poucos alunos, nem por aqueles que geralmente dispõem de mais informação. Caso contrário, é fácil cair na ilusão de acreditar que as respostas das espontaneamente por parte dos alunos correspondem ao conhecimento de todos e de cada um dos meninos e meninas (p. 67).

Desta forma, a estratégia de pergunta e resposta pode permitir ao estudante fornecer informações em tempo útil sobre como ele aprendeu o conteúdo anterior. Esta estratégia é característica do método de elaboração conjunta. Mas este método não se deve reduzir em perguntas dos professores e respostas dos estudantes, mas sim, deve promover uma educação problematizadora que se fundamenta na relação dialógica entre professor e estudante para que ambos possam chegar a uma visão totalizante do contexto, tal como sustenta (Gadotti, 2004).

Entretanto, a avaliação diagnóstica também é usada para averiguar os pré-requisitos nos estudantes. O uso desta modalidade de avaliação pode permitir ao professor tomar decisão sobre as estratégias de ensino a adotar para aqueles conteúdos anteriores que foram pouco ou não apreendidos pelo estudante.

Todavia, para que todas as estratégias de averiguação dos pré-requisitos produzam bons resultados é necessário que o professor se coloque na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que o estudante também é portador de saber adquirido a partir da experiência de vida (Gadotti, 2004), transformando o estudante num centro da aprendizagem e construção de conhecimento.

Em suma, os professores mostram possuir conhecimento em torno das estratégias a adotar na averiguação dos pré-requisitos dos seus estudantes, embora não haja consenso na adoção das mesmas. Contudo, é importante que as técnicas da averiguação desses elementos sejam diversificadas de modo a permitir recolha de muitos dados relacionados com as aprendizagens anteriores dos estudantes.

d) Pré-requisitos das disciplinas analisadas

Com esta subcategoria, pretendíamos analisar a apropriação dos pré-requisitos nos planos temáticos e analíticos. Para o efeito, analisamos os planos temáticos das disciplinas de Química Básica (1º ano); Química Inorgânica I (2º ano); Didáctica de Química II e Cálculos e Representação de Dados Experimentais (4º).

Da análise realizada, constatamos que as três últimas disciplinas exigem pré-requisitos. E constituem como pré-requisitos, as disciplinas anteriores. Isto pode significar que para a compreensão das novas disciplinas seja “desejável que o aluno tenha aprendido toda a matéria

anterior, mas cuja ausência não impede que possa adquirir integralmente novas aptidões” (Figueiredo, 2006, p. 5).

Mas o conhecimento desses elementos devem ser do conhecimento e do domínio tanto dos professores, como dos estudantes. Caso contrário, o professores apenas irão abordar os novos conteúdos sem ter tido na sua posse informações relevantes sobre as aprendizagens anteriores dos dos estudantes. E para os estudantes com ausência dos pré-requisitos, poderão ter dificuldades em adquirir novas aprendizagens, tal como se confirmou nos estudos desenvolvidos por Bloom (1976, cit. em Figueiredo, 2006, p. 6) ao evidenciarem que “a ausência de pré-requisitos cognitivos afecta a margem de sucesso do aluno em cerca de 50% e a ausência de pré-requisitos afectivos em cerca de 25%. A ausência simultânea de ambos afectaria em cerca de 65% o sucesso do aluno”.

7.4. Avaliação diagnóstica

a) Conceito de avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica é uma das modalidades da avaliação que é usado no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, procuramos saber junto dos professores o conceito de avaliação diagnóstica. Para o alcance deste objectivo, fizemos a seguinte pergunta aos professores: o que entende por avaliação diagnóstica? Em relação a esta pergunta, os professores apresentaram respostas que relacionam o conceito de avaliação diagnóstica com a (o): (a) verificação de nível de conhecimento anterior; (b) instrumento que ajuda a saber o conhecimento do nível inicial do aluno e; (c) com a identificação do nível de preparação do estudante em relação a um determinado conteúdo.

O conceito apresentado pelos professores evidencia que a avaliação diagnóstica tem a função de conhecer a realidade do estudante antes de se avançar com novas abordagens. Com esta modalidade de avaliação, o professor procura verificar “o conhecimento prévio de seus alunos sobre os conteúdos a serem estudados” (Haydt, 2011, p. 219); ou seja, com a avaliação diagnóstica:

E ainda com a avaliação diagnóstica o professor procura recordar o estudante de todos os conhecimentos prévios necessários às novas aprendizagens. Para que esta recordação aconteça é necessário que o professor contemple os pré-requisitos necessários para aquisição de novas aprendizagens por parte dos estudantes: (a) no seu plano de aula; (b) saiba fazer perguntas que conduzem ao estudante relacionar a experiência de vida e dos níveis ou aulas anteriores. Ademais,

o professor deve transformar o estudante num centro da aprendizagem e de construção de conhecimento.

Entretanto, a direcção pedagógica apresenta um conceito que relaciona a avaliação diagnóstica com um instrumento de medição do nível de conhecimento do estudante. Entretanto, esta posição não se alinha com a tese defendida por Luckesi (1999) ao afirmar que a avaliação diagnóstica é uma modalidade que ajuda o professor a compreender o estágio de aprendizagem inicial do estudante com vista a tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa progredir no seu processo de aprendizagem. Neste caso, a avaliação diagnóstica não se deve confundir com a avaliação sumativa.

Em resumo, o conceito de avaliação diagnóstica apresentado pela direcção pedagógica diverge com o apresentado pelos professores e estudantes. A aproximação do conceito apresentado aos estudantes ao apresentado pelos professores pode estar a dever-se ao facto dos primeiros terem já aprendido as modalidades de avaliação e as suas características nas aulas de didáctica.

b) Forma do uso da avaliação diagnóstica na sala de aula

Para percebermos a forma de como é usada a avaliação diagnóstica na sala de aula, colocamos aos professores a seguinte pergunta: De que forma usa a avaliação diagnóstica na sala de aula?

A partir das respostas dadas, percebemos que os professores a usam de forma oral, mas frequentemente recorrendo a técnica de perguntas e respostas. De acordo com Joughin (2010, cit. em Calomeno, 2013) e Pilleti (2004), a avaliação diagnóstica baseada em perguntas e respostas visa sondar parcialmente os conhecimentos dos alunos, de forma a acompanhar o aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da capacidade de expressão do estudante. E ainda, o uso da avaliação diagnóstica oral estimula o diálogo entre professor e estudante. Neste caso, a avaliação diagnóstica tem a função pedagógica que relaciona:

à regulação das interações comunicacionais de sala de aula e outros espaços formativos para a melhoria do processo educativo e promoção do sucesso escolar, individual e colectivo. Funda-se na legitimação do erro como alicerce da aprendizagem; e dá importância à heterogeneização do ensino nas salas de aula, em vista ao atendimento da diferença. Anula a competitividade selectiva entre alunos, favorecendo a competitividade de cada um consigo próprio (Eugénia Correia, 2002, p. 41).

Esta forma de usar a avaliação diagnóstica foi confirmada durante a observação de aulas e, igualmente pelos testemunhos dos estudantes. Entretanto, durante a observação de aulas, constatamos que a avaliação diagnóstica oral era aplicada a poucos estudantes. Pode estar na origem disso, o facto desta forma de avaliação exigir muito tempo para turmas numerosas, tal como defende Joughin (2010, cit. em Calomeno, 2013). Esta prática vai contra a tese defendida por Luckesi (1999) ao afirmar que a avaliação diagnóstica:

tem por objectivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a selecção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objectivo aquilatar coisas, actos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo (p. 173).

Neste contexto, a avaliação diagnóstica possui a função social que está relacionada com a “orientação de percursos escolares em vista ao sucesso escolar para todos” (Eugénia Correia, 2002, p. 41).

Constatamos ainda que para exploração dos pré-requisitos, os professores colocavam uma pergunta e pediam voluntários para respondê-la. Para o sucesso deste procedimento, é importante que:

estas perguntas, e principalmente as respostas, tenham sido feitas pelos alunos que se encontram numa situação mais desfavorável e não apenas por uns pouco alunos, nem por aqueles que geralmente dispõem de mais informação. Caso contrário, é fácil cair na ilusão de acreditar que as respostas dadas espontaneamente por parte dos alunos correspondem ao conhecimento de todos e de cada um dos meninos e meninas (Zabala, 1998, p. 67).

Em síntese, os professores entrevistados praticam uma avaliação diagnóstica que não permite recolher dados sobre a aprendizagem inicial de todos os estudantes e, por conseguinte, não promove o ensino superior inclusivo.

c) Momento do uso da avaliação diagnóstica

Pretendíamos com esta subcategoria, saber junto dos professores, o momento do uso da avaliação diagnóstica. Para o efeito, colocamos a seguinte pergunta: em que momento usa a avaliação diagnóstica? Das respostas dadas, constatamos que dois professores usam a avaliação diagnóstica na sala de aula no início da aula, não obstante um professor afirme que a use em todos

momentos da aula. A posição dos dois professores foi igualmente comungada por maior parte dos estudantes. Já a posição do outro professor foi apenas partilhada por um estudante.

Contundo, Libâneo (1990) sugere que a avaliação diagnóstica seja usada em todos momentos da aula, isto é, “no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas” (p. 197). E ele justifica esta opção afirmando que:

no início, verifica-se as condições prévias dos alunos de modo a prepará-lo para o estudo da matéria nova. Esta etapa inicial é de sondagem de conhecimentos e de experiências já disponíveis bem como de provimento dos pré-requisitos para a sequência da unidade didática. Durante o processo de transmissão e assimilação é feito o acompanhamento do progresso dos alunos, apreciando os resultados, corrigindo falhas, esclarecendo dúvidas, estimulando-os a continuarem trabalhando até que alcancem resultados positivos. Ao mesmo tempo, essa avaliação fornece ao professor informações sobre como ele está conduzindo o seu trabalho: andamento da matéria, adequação de métodos e materiais, comunicação com os alunos, adequabilidade da sua linguagem etc. Finalmente, é necessário avaliar os resultados da aprendizagem no final de uma unidade didática, no bimestre ou do ano lectivo. A avaliação global de um determinado período de trabalho também a função de retroalimentação do processo de ensino (Libâneo, 1990, p. 197).

Como podemos ver, Libâneo na sua afirmação aponta para existência de três fases da avaliação diagnóstica, nomeadamente a sondagem de conhecimentos e de experiência; acompanhamento da aprendizagem do estudante que possibilita ao professor “intervir oportuna e eficientemente e, ao aluno, investir esforços naqueles aspectos que reconhece frágeis” (Punhagui & Souza, 2011, p. 213) e fornecer o feedback do processo de ensino-aprendizagem. É por isso que Joana Xavier (2012) diz que a avaliação diagnóstica “é aplicada no início de cada momento importante do ensino-aprendizagem (ano lectivo, período escolar, unidade de ensino-aprendizagem, nova técnica) para verificar os conhecimentos e as capacidades dos alunos” (p. 22).

Em síntese, a avaliação diagnóstica deve ser usada em todos momento para o professor puder conhecer a realidade do estudante quanto as suas aprendizagens anteriores relacionadas; acompanhar a aprendizagem do estudante e, no final, tomar decisão que lhes possa permitir orientá-lo à uma nova aprendizagem.

d) Contemplação da avaliação diagnóstica na planificação

Quando perguntamos os professores se contemplavam a avaliação diagnóstica na sua planificação, responderam que não a contemplava.

Esta resposta demonstra que a avaliação diagnóstica não tem lugar na planificação dos professores. Esta constatação foi confirmada durante a análise dos planos temáticos, analíticos e de aula. E isso pode significar que os professores têm improvisado o uso da avaliação diagnóstica na sala de aula.

A prática dos professores pode estar a dever-se ao facto de o regulamento académico não os instar a valorizar a informação obtidas através do uso desta modalidade de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, embora nos planos temáticos e analíticos se referenciem os pré-requisitos necessários para a compreensão das novas disciplinas. E estes pré-requisitos podem ser averiguados com recurso a avaliação diagnóstica.

Outra razão que induz os professores a não contemplarem a avaliação diagnóstica pode estar aliada a falta de orientação clara da direcção pedagógica para o uso dela no processo de ensino-aprendizagem. E isso contraria a tese defendida por Nhangumbe et al. (2017) ao instarem a direcção pedagógica a orientar os seus professores no sentido de adoptar a avaliação diagnóstica “como elemento fundamental de individualização do ensino, evitando pressupor que os alunos são todos iguais” (p. 77) e, por via disso, promover o ensino superior inclusivo onde os estudantes têm a mesma oportunidade de aprender.

Entretanto, para o sucesso da avaliação diagnóstica é necessário que o professor a planifique:

tomando em consideração alguns aspectos,: (a) o que será avaliado (conceitos, teorias, procedimentos, resolução de problemas, competências interpessoais, etc.); (b) o nível de interação (de uma pergunta e resposta, de diálogo, de debate com grupo, etc.); (c) a autenticidade de simulação, quanto a replicar uma prática oral da “vida real”; (d) a estrutura da avaliação ou a sequência de eventos, as informações e ferramentas para aplicação (Gordon Joughin, 2010, cit. em Calomeno, s/d, p. 26 , p. 28).

7.5. Resultados da avaliação diagnóstica

a) O significado dos resultados da avaliação diagnóstica

Qualquer modalidade de avaliação fornece resultados que podem permitir ao professor tomar decisão. E a avaliação diagnóstica não fica à parte dessas modalidades avaliativas. É neste contexto que procuramos colher junto dos professores e a direcção pedagógica os dados relacionados com

o significado que a avaliação diagnóstica lhes transmite, levantando a seguinte questão: o que significam os resultados da avaliação diagnóstica?

Dadas as respostas, podemos destacar que os resultados da avaliação diagnóstica significam para o professor: (a) a presença ou não dos pré-requisitos e; (b) elementos motivacionais para se avançar com novas abordagens.

Pelos testemunhos apresentados pelos nossos entrevistados, podemos perceber que os estudantes vão à sala de aula com défice de informações relacionadas com os conteúdos novos. Daí a necessidade de os professores levarem a sério os resultados da avaliação diagnóstica para de acordo com Luckesi (2008) e Xavier Roegiers (1998), puderem observar sistematicamente os seus estudantes e por via disso, verificar o quanto o seu trabalho está sendo eficiente e que novas dificuldades podem ser corrigidas por via da proposta de uma actividade de remediação apropriada que, ela mesma, em caso de dificuldade, poderá ser objecto de uma nova remediação retomando pré-requisitos ainda mais antigos. Ademais, os mesmos resultados possibilitam o estudante a ter oportunidade de descobrir em que nível de aprendizagem se encontra, adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço e auxiliam-no num processo de automotivação (Luckesi, 2008) para a assimilação de novos conteúdos. Mas para tal, é necessário que os resultados da avaliação diagnóstica sejam analisados partindo de “conclusões sobre o que anda bem e sobre o que precisa melhorar no funcionamento da escola. A partir daí, podem ser tomadas as decisões sobre quais actividades devem ser implementadas para melhorar a qualidade do ensino e os resultados da aprendizagem” (Nhangumbe, 2017, p.74) que no entender do Laita (2015):

facilitam o desenvolvimento de conteúdos, actividades, cronogramas, metodologias de ensino, de aprendizagem e avaliação coerente entre si. Mais importante ainda, os resultados de aprendizagem ajudam a determinar, de forma mais real, o volume de trabalho, a respectiva quantidade de esforço e o tempo que um estudante médio requer para concluir com sucesso um determinado programa ou módulo (pp. 64-65).

Por isso, as lacunas de aprendizagem apresentadas pelos estudantes devem permitir ao professor “decidir trabalhar com eles para que, de facto, aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efectivamente os resultados necessários das aprendizagens” (Luckesi, 1999, p. 84).

Contudo, os resultados obtidos através da avaliação diagnóstica não chegam até a direcção pedagógica para a tomada de decisão. E isso leva-nos a concluir que a direcção pedagógica pode estar preocupada em receber apenas os resultados finais da aprendizagem, não se preocupando,

assim, em compreender e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante e de orientar o professor a mudar de atitude face aos resultados da avaliação diagnóstica. Esta atitude pode estar aliada a falta de um comando legal que a exija recebê-los.

Em contrapartida, a prática da direcção pedagógica vai de encontro a posição defendida por Lopes e Silva (2012) ao referirem que os dados obtidos através da avaliação diagnóstica devem ser usados para informar a planificação das aulas e a prática pedagógica com vista a ajudar os estudantes a atingirem o limite máximo das suas competências.

Importa salientar que o não encaminhamento dos resultados da avaliação diagnóstica à direcção pedagógica por parte dos professores pode estar associado ao facto dos mesmos não usarem algum instrumento de registo e a pouca importância que é dada a avaliação diagnóstica no regulamento académico e nos planos temáticos e analíticos.

Em resumo, os professores conhecem o significado que os resultados da avaliação diagnóstica têm no seu trabalho docente. Portanto, conhecendo esses significados, pode-se estimular desenvolvimento e melhoria do trabalho docente e, por via disso, aprendizagem do estudante. Para o efeito, é fundamental que a direcção pedagógica tenha a partir dos professores, conhecimentos sobre os resultados referentes ao estágio de aprendizagem inicial dos estudantes para poder tomar decisão.

b) Desenvolvimento de actividades diferenciadas após os resultados

Os resultados obtidos podem revelar a presença ou não dos pré-requisitos nos estudantes. Se se observar a sua ausência é importante que o professor desenvolva actividades diferenciadas de modo a garantir a integração ou inclusão dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem.

Dadas as respostas, podemos notar que os professores não desenvolvem actividades diferenciadas para activar os pré-requisitos ausentes nos estudantes por motivos aliados ao elevado número de estudantes e a natureza das disciplinas. E isso pode prejudicar o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante. Essa prática foi constatada durante a observação de aulas. Assim sendo, avaliação diagnóstica praticada pelos professores deixa de possuir um carácter inclusivo.

O procedimento dos professores contraria a posição defendida por Nivagara (2010) e Lopes e Silva (2012) ao afirmarem que depois da obtenção dos dados da avaliação diagnóstica é

necessário que se desenvolvam acções que visam acompanhar continuamente os estudantes e se acrescentem novas actividades com o propósito de melhorar a aprendizagem do estudante e, conseqüentemente, o seu rendimento académico.

Contudo, a análise de dados de observação de aula indicia que os professores usam os dados da avaliação diagnóstica apenas para modificar a forma de abordagem dos conteúdos.

Em síntese, os resultados gerados a partir da avaliação diagnóstica não são usados para desenvolver actividades diferenciadas, induzindo-nos a acreditar que os estudantes possuem o mesmo grau de dificuldade, quando na verdade, cada estudante possui um estilo de aprendizagem específico.

c) Efeitos dos resultados da avaliação diagnóstica

Nesta subcategoria, pretendíamos colher dos professores dados relativos aos efeitos da avaliação diagnóstica no seu trabalho docente.

Dos dados recolhidos, podemos perceber que os resultados da avaliação diagnóstica têm efeitos na planificação da aula, em particular e na (re)planificação do processo de ensino-aprendizagem, em geral. A posição dos nossos entrevistados se alinha com a defendida por Haydt (2011) ao referir que os resultados da avaliação diagnóstica “(...) ajudam o professor a replanejar o seu trabalho didático e a aperfeiçoar sua acção educativa, pois indicam os encaminhamentos e as intervenções necessárias” (Haydt, 2011, p. 299) para uma “d direcção certa” (Libâneo, 1990, p. 201) porque o professor já tem informações importantes que espelham a realidade do estudante enquanto actor principal do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, os resultados da avaliação diagnóstica têm em vista “a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua aprendizagem se mostre insatisfatória e caso o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efectivamente essencial para a formação do educando” (Luckesi, 2008, p. 95).

Diante destes pressupostos anteriormente citados, podemos concluir que a avaliação diagnóstica tem:

implicações na gestão curricular, oferecendo dados para a (re)construção de projectos curriculares; e para a organização de experiências de aprendizagem, influenciando a

organização do ensino e possibilitando o seu ajustamento às condições contextuais, inclusive a definição de percursos alternativos (Eugénio Correia, 2002, p.27).

Ademais, avaliação diagnóstica tem implicações na interacção professor-estudante. Esta interacção pode contribuir na (re)construção de conhecimento. Daí que Libâneo (1990) refere que a interacção professor-estudante é “um aspecto fundamental da organização da “situação didáctica”, tendo em vista alcançar os objectivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades” (p. 249). Esta interacção envolve “o aspecto cognoscitivos (que diz respeito a formas de comunicação dos conteúdos e às tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto sócio- emocional (que diz respeito às relações pessoais entre o professor e aluno e às normas disciplinares ao trabalho docente” (Libâneo, 1990, p. 249). É com base nisso que Krahe (1990) refere que:

A avaliação não serve mais para simplesmente quantificar a aprendizagem do educando, e com isso moldá-lo para um padrão social já existente, mas sim para através de uma interacção entre avaliando e avaliador, repensar a situação e em uma avaliação participativa, despertar a consciência crítica dentro de um compromisso com a práxis dialética em um projeto histórico de transformação (p. 21).

No entanto, para que esta interacção flua sem sobressaltos é necessário que os professores não usem os resultados desta avaliação para discriminar os estudantes, mas sim como “um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e professor, em conjunto, conseguia um progresso na aprendizagem” (Cortêsão, 2002, p. 39) através de uma relação dialógica que permitisse que ambos aprendessem juntos (Gadotti, 2004).

Dentro deste contexto, podemos concluir que os resultados da avaliação diagnóstica permitem ao professor redefinir estratégias de ensino e conteúdos que facilitam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A melhoria deste processo, pode se verificar através de estimulação por parte do professor, de um diálogo franco e aberto a fim de permite a participação activa dos estudantes na (re)construção do seu próprio conhecimento e de partilha dos resultados desta avaliação entre os principais actores (professores e estudantes) do processo de ensino-aprendizagem, pois, “o recurso a uma avaliação diagnóstica, partilhada entre professores e alunos, pode contribuir para que sejam identificados os “ancoradouros” para novas aprendizagens e os pontos de partida para níveis de desenvolvimento de competências” (Carlinda Leite, 2002, p. 47).

7.6. Obstáculos ao uso da avaliação diagnóstica

Não obstante os efeitos positivos desta modalidade de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, os dados recolhidos evidenciam que os factores como a falta de tempo; o elevado rácio professor-estudante; o desconhecimento do destino final dos resultados da avaliação diagnóstica; a não atribuição da devida importância e seriedade a esta modalidade de avaliação e a falta de capacitação do corpo docente em matéria da avaliação diagnóstica, constituem como obstáculos no seu uso. Esses obstáculos podem levá-los a ignorar a averiguar os pré-requisitos nos estudantes e, em consequência disso, resultar ou “em enfado dos alunos por estarem a serem ensinados algo de baixo nível em relação aos seus pré-requisitos” ou “os alunos se sentem frustrados porque não têm os pré-requisitos necessários para começarem a aprender as habilidades requeridas, não podendo assim aprender”(Nivagara, 2010, p. 178). Para fazer face a esta problemática é necessário que o professor opte por uma metodologia que consiste em:

fazer perguntas aos alunos e instigá-los a fazerem perguntas encorajam as trocas e o diálogo. A qualidade e o tipo de resposta e as perguntas indicam os pontos fortes e as lacunas de compreensão. Dividir a turma em pequenos grupos centrados em uma actividade, tendo um objectivo determinado, um prazo de execução e tendo a obrigação de fazer resumo, estimula a interacção e a participação (Gilbert, 1995, p. 5, cit. em Portal, 2008, p. 66).

Em geral, os professores reconhecem haver dificuldade no uso da avaliação diagnóstica. E isso pode lhes dificultar atribuir aos estudantes actividades diferenciadas que visam recuperar ou enriquecer conforme a ausência ou presença dos pré-requisitos verificada neles. Nesta perspectiva, é mister que os professores sejam capacitados em matéria de avaliação diagnóstica para que possam “compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica” de modo a auxiliar o “aluno num processo de automotivação, na medida em que lhes fornece consciência dos níveis obtidos de aprendizagem” (Luckesi, 1999, p. 83) e também se abra concurso para a contratação de professor para o curso de Química de modo a reduzir o rácio professor-estudante. Além disso, é importante que o professor esteja mais tempo no local de trabalho de modo a atender os estudantes que necessitam de algum reforço na sua aprendizagem.

7.7. Diferenciação pedagógica

a) Conceito de diferenciação pedagógica

Os depoimentos dos nossos entrevistados revelam que o conceito de diferenciação pedagógica não é de domínio dos professores. Isto pode significar que os professores nunca ouviram falar deste conceito durante a sua formação académica. Esta falta de conhecimento em relação a este conceito foi também evidenciada no discurso da direcção pedagógica ao começar a responder com uma pergunta. A partir desta constatação, podemos perceber que os professores clamam por uma capacitação/formação de modo a se apropriarem do conhecimento relacionado com o conceito de diferenciação pedagógica. De acordo com Nhangumbe et al., (2017), diferenciação pedagógica “é o conjunto de medidas didácticas que visam adaptar o processo de ensino e aprendizagem às diferenças individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objectivos didácticos” (Nhangumbe et al, 2017, p. 125) e é:

uma educação baseada na diferenciação dos estilos de aprendizagem, tendo como ponto de partida a identificação e a valorização das competências mais evidentes dos alunos. Portanto, os professores devem recorrer a estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso (Almeida, 2012, p.32, cit. em Clérigo et al., 2017, p. 100).

Em geral, a diferenciação pedagógica é um instrumento que visa responder as necessidades de aprendizagem de cada estudante com vista a melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Mas o professor não se deve contentar:

Entretanto, em satisfazer apenas as necessidades e carências; buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação activa (Luckesi, 1994, p. 71).

Em síntese, os nossos entrevistados têm uma vaga ideia, não clara sobre o conceito de diferenciação pedagógica. Face a este facto, é fundamental que a política de expansão e de acesso ao ensino superior seja orientada à capacitação/formação dos professores e a direcção pedagógica em matéria de diferenciação pedagógica.

b) Abordagem diferenciada dos conteúdos

Através da observação de aulas, constatamos que os professores demonstravam uma preocupação em diferenciarem a abordagem dos conteúdos. Esta prática pode integrar ou incluir os estudantes na compreensão e assimilação de novos conteúdos e, conseqüentemente, melhorar a interação entre ambos. Por isso, Heacox (2006, p. 76), refere que “quanto maior for a variedade que o professor oferece aos alunos, no que diz respeito aos modos como lhes solicita que aprendam e que demonstrem que aprenderam, maiores serão as possibilidades de ele ensinar com sucesso todos os alunos”; ou seja, “quanto maior for o número de formas que o professor utilizar para envolver os seus alunos na aprendizagem - dando-lhes mais oportunidades de usar as suas maneiras preferidas de pensar - maior será a capacidade de estes aprenderem” (Heacox, 2006, p. 13) e tornando deste modo, a aprendizagem bem-sucedida, tal como afirma Tomlinson (2008).

Resumindo, podemos concluir que a abordagem diferenciada dos conteúdos tem em vista adaptar as estratégias de ensino às necessidades de aprendizagem dos estudantes e, por via disso, alcançar os objectivos e desenvolver as capacidades previstos no plano analítico e, conseqüentemente, no plano curricular do curso de nível de graduação.

c) Exercícios iguais/diferentes

Os exercícios são actividades que são realizadas pelos estudantes. E eles, geralmente, são atribuídos aos estudantes na sala de aula. Para percebermos junto dos estudantes se eram lhes atribuídos exercícios iguais ou não, colocamos a seguinte pergunta: os professores vos dão exercícios iguais ou diferentes?

Das respostas dadas, percebemos que os professores têm atribuído aos estudantes mesmos exercícios. Isto pode criar um desconforto aos estudantes que dominaram os conteúdos tratados em sala de aula e excluir do processo de ensino-aprendizagem, os estudantes que tiveram alguma dificuldade em compreender os mesmos conteúdos. É por este motivo que Perrenoud (2003) afirma que “uma pedagogia fracamente diferenciada, que destina a todos os mesmos conteúdos, os mesmos exercícios, os mesmos trabalhos de casa, o mesmo tratamento, só pode transformar as diferenças culturais em desigualdades de aprendizagem escolar” (p. 118). Para se evitar isso, é necessário que os professores procurem diferenciar “as actividades para corresponder às diferentes

vias de acesso e pontos de partida dos alunos, mas para que assim todos eles cheguem a um nível mais elevado de aprendizagem” (Roldão, 1999, p. 52).

Apesar de ser-lhes atribuídos mesmos exercícios, os estudantes reconhecem a relevância da atribuição de exercícios diferentes, mas é preciso que os exercícios tenham relação com os conteúdos discutidos em sala de aula.

Ademais, a atribuição de exercícios diferentes aos estudantes pode: (a) incentivar a investigação no estudante; (b) desincentivar o plágio ou cópias entre estudantes. Contudo, estes exercícios não se podem dissociar dos objectivos de aprendizagem que se pretender alcançar e das competências que se pretendem desenvolver.

É importante lembrar que, ao se falar da pedagogia diferenciada “não se trata de introduzir facilidades e muito menos facilitismos comprometedores da qualidade da educação, trata-se de proporcionar a cada um, um trabalho sério e exigente naquilo que tem condições e meios para realizar. Mas os percursos de aprendizagem não podem ser os mesmos” (Baptista, 2011, p. 86).

Contudo, alguns se mostraram cépticos quanto as vantagens de atribuição dos exercícios diferenciados devido ao facto deste processo não permitir a partilha de conhecimentos entre os colegas. E este processo pode ser impraticável por causa da sobrecarga horária dos professores.

Em síntese, podemos concluir que todos os estudantes lhes são atribuídos exercícios iguais por motivos da sobrecarga horária, isto é, a atribuição de exercícios diferentes aos estudantes exige a disponibilidade de muito por parte dos professores para atender às necessidades dos estudantes com problemas de aprendizagem.

d) Avaliação igual/diferente

A diferenciação pedagógica não pode apenas incidir sobre as estratégias de abordagem dos conteúdos, mas também deve incidir sobre a avaliação porque segundo Heacox (2006):

Quando o ensino e a avaliação são modificados, em resposta às necessidades únicas de cada aluno, as probabilidades de obtenção de sucesso académico por parte de todos os alunos aumentam, quer no caso dos alunos com ritmos de aprendizagem normais quer no caso dos alunos com problemas de aprendizagem, ou daqueles que não dominam a língua predominante (p. 13).

Daí que Barreira, Boavida e Araújo (2006) exigem que:

os professores façam uma avaliação individualizada e diversificada com vista ao sucesso de todos os alunos; que avaliem os domínios cognitivo e afectivo; que estabeleçam programas de apoio para os alunos com dificuldades, que trabalhem em equipe e que modifiquem as suas práticas pedagógicas e de avaliação (p. 96).

Apesar de essas vantagens, os professores têm adoptado uma avaliação igual para todos os estudantes. Esta constatação também foi confirmada pelos dados obtidos pela observação de aulas no nosso campo de estudo.

Assim, ao se atribuir as mesmas avaliações aos estudantes, induz-nos a afirmar que os professores consideram os estudantes como tendo a mesma capacidade de aprender. Este procedimento não se alinha com a tese defendida por Nova (1997) ao referir que a prática da avaliação diferenciada ou individualiza “respeita a individualidade de cada aluno; adequa a ajuda pedagógica às necessidades de cada aluno; define critérios em função do ponto de partida de cada um e procura desenvolver as capacidades individuais” (p.16).

Concluindo, podemos afirmar que os professores parece não mostrarem alguma preocupação em promover a avaliação diferenciada na sala de aula, provavelmente por falta de tempo e desconhecimento das estratégias que conduzam ao seu uso.

e) Obstáculos à diferenciação pedagógica

Os dados dos nossos entrevistados indiciam que o maior número de estudantes por turma constitui um entrave para a promoção da diferenciação pedagógica no ensino superior. De acordo com Roldão (1999):

a diversidade e a complexidade das situações sociais trazidas para dentro da escola com a massificação de ensino não se compadecem com uma rigidez programática que inviabiliza a adequação e a diferenciação curricular necessárias para que todos tenham acesso ao mesmo a que têm direito, através dos caminhos diversos que lhes permitam chegar lá (p. 41).

Isso fará com que os estudantes destacados na turma se destaquem cada vez mais e os menos destacados se sintam cada vez mais excluídos do processo de ensino-aprendizagem, não obstante, Cortesão e Torres (1993) alertarem que:

não se pode conceber a escola como uma instituição que escolhe e promove só aqueles alunos que, por razões várias, têm mais facilidades de entender as propostas pedagógicas que lhes são oferecidas. Pelo contrário, a escola tem de “promover todos e cada um”, tem de fomentar o êxito através do êxito, tem de valorizar as diferenças detectadas nos seus

alunos, utilizando-as como uma fonte de recursos para um ensino mais rico, aberto e democrático (Cortesão & Torres, 1983, p. 9).

Contudo:

Na escola inclusiva, à grande diversidade e diferença entre os alunos tem de corresponder uma grande flexibilidade curricular, quer no que diz respeito aos conteúdos de aprendizagem, quer aos métodos de ensino e de aprendizagem, quer aos materiais utilizados e modalidades de avaliação. Pessoas diferentes na sua língua, cultura, capacidades, interesses, têm de encontrar na escola respostas adequadas às suas situações. O professor tem de ter uma grande receptividade para tomar decisões sobre cada uma das componentes curriculares e a necessária contextualização à realidade concreta dos alunos, o que pressupõe um conhecimento minucioso das suas características e necessidades (Baptista, 2011, p. 86).

Podemos percebermos que a não adopção da diferenciação pedagógica num dos cursos de nível de graduação ministrado numa das universidades da Província do Niassa pode inibir o desenvolvimento da criatividade no estudante, tornando-o, simplesmente, em depositário de conhecimento. Nesta visão bancária, o estudante é visto como um ser da adaptação, do ajustamento (Freire, 1987) e onde na opinião do Tomlinson e Allan (2002, pp.72-73, cit. em Machado & Formosinho, 2017, p. 62):

os professores falam e os alunos absorvem; o tempo na sala de aula é fixo; o currículo é amplamente baseado em factos e competências; a aprendizagem agradável é um luxo; “justo” significa tratar todas as crianças da mesma maneira; os alunos não aprendem aquilo que o professor não domina completamente; a vida é difícil e os professores devem ajudar os alunos a prepararem-se para os seus rigores, fornecendo-lhes uma prova da “realidade” na sala de aula; é apropriado e eficaz ordenar os alunos por anos lectivos e horários.

Para a promoção da diferenciação pedagógica é necessário que se lute para reduzir o rácio professor-estudante de modo a que os professores possam monitorizar a “correspondência entre aluno e aprendizagem e procedem aos ajustes necessários” (Tomlinson, 2008, p. 20). Ademais, a direcção pedagógica, em particular, deve instar aos seus professores a “adoptar o trabalho em grupos como estratégia de ensino: às vezes grupos de nível semelhante de aprendizagem, e às vezes em grupos diversos, a depender da intenção do trabalho” (Nhangumbe, 2017, p. 77) para que a diferenciação pedagógica seja praticada no ensino superior.

Em suma, a promoção da diferenciação pedagógica é um grande desafio que a direcção da UniRovuma-Extensão de Niassa deve ter em conta nas suas actividades pedagógicas e a sua discussão deve ser contínua e permanente nesta instituição do ensino superior.

CONCLUSÃO

Chegados a esta fase, importa-nos recordar que este trabalho tinha como objectivo geral analisar a prática da avaliação diagnóstica no ensino superior e as suas implicações no trabalho docente em curso de nível de graduação. Para a consecução deste objectivos, recorremos a estudo de caso associado à abordagem qualitativa e combinado com as técnicas de entrevista semiestrutura à três professores e a direcção pedagógica; entrevista aos quatro grupos focais constituídos por nove estudantes cada; observação de aulas e análise documental. Realizamos o presente estudo numa das Universidades da Província do Niassa.

A análise e discussão dos dados incidiu sobre as seguintes categorias: (a) estrutura da aula; (b) Planificação da aula; (c) Pré-requisitos; (d) Feedback; (e) Técnica e instrumento de avaliação diagnóstica na sala de aula; (f) Diferenciação pedagógica; (g) Avaliação da aprendizagem e; (h) Avaliação diagnóstica; (i) Obstáculos à avaliação diagnóstica.

Durante a realização desta investigação procuramos responder as seguintes questões de investigação: (a) Qual é a concepção que os professores, estudantes e a direcção pedagógica têm a avaliação, avaliação diagnóstica e diferenciação pedagógica?; (b) qual é a modalidade privilegiada pelos professores? (c) como é que os professores fornecem o feedback aos seus estudantes? (d) quais são os elementos que os professores diferenciam?; (e) Como é que se processa a avaliação diagnóstica e a averiguação dos pré-requisitos na sala de aula? e; (f) Quais são os efeitos da avaliação diagnóstica?

Estas questões de investigação nos permitiram conduzir o nosso estudo. Deste estudo obtivemos dados que nos permitiram concluir através do processo de triangulação de fontes, métodos com o quadro teórico, que os nossos entrevistados não têm o mesmo entendimento em relação ao conceito de avaliação, avaliação diagnóstica e diferenciação pedagógica.

No que diz respeito ao conceito de avaliação, os nossos entrevistados o relacionavam com: (a) processo verificação do nível de aprendizagem dos alunos; (b) instrumento de aferição do nível de conhecimento do estudante e da eficácia do trabalho docente e; (c) instrumento de autoavaliação do desempenho do professor e do estudante. E ajuda aos professores na tomada decisão em função dos objectivos previstos nos planos seus planos analíticos.

Entretanto, constatamos durante a observação de aula que os professores não procuravam partilhar os objectivos da aula com os estudantes. Estas constatações nos induzem a afirmar que para os professores, a definição de objectivos de aula não faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Como consequência disso, “o professor poderá obter muitos dados isolados, mas de pouco valor para determinar o que cada aluno realmente aprendeu” (Haydt, 2011, p. 294) e os estudantes não poderão saber definir concretamente o que estudar e dominar em cada aula. E isto pode afectar significativamente negativamente nas suas aprendizagens e, por conseguinte, o seu rendimento académico.

Segundo Tenbrink (2011 cit. em Silva & Lopes, 2016, p. 13), “quando os professores definem objetivos de aprendizagem que, de forma clara, informam os alunos do que pretendem que saibam e sejam capazes de fazer no final de uma sequência de aprendizagem, melhora o ensino, melhora a avaliação e, em consequência, melhora a aprendizagem ” porque é segundo Haydt (2011), “a partir da formulação dos objectivos que vão nortear o processo de ensino-aprendizagem, determina-se o que e como julgar, ou seja, o que e como avaliar. É por isso que normalmente se diz que o processo de avaliação começa com a definição dos objetivos” (p. 295) porque os professores que elaboram a avaliação relacionada com os objectivos têm maior probabilidade de ajudar os estudantes a sanar as suas dificuldades (Silva & Lopes, p.13). Neste contexto, os objectivos têm “(...) a função de facilitar a avaliação diagnóstica do trabalho do professor e dos alunos” (Takashi & Maria Fernandes, 2004, p. 115).

Desta forma, a definição e a partilha de objectivos de aula entre professor e estudantes contribui significativamente na melhoria dos resultados da aprendizagem e do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da qualidade do ensino. Mas para que tal aconteça é importante que a avaliação seja elaborada de acordo com os objectivos definidos nos planos de aula.

O outro aspecto é que os professores e estudantes relacionaram o conceito de avaliação diagnóstica com a(o): (a) verificação de nível de conhecimento anterior (P1); (b) instrumento que ajuda a saber o conhecimento do nível inicial do aluno (P2) e; (c) com a identificação do nível de preparação do estudante em relação a um determinado conteúdo. Entretanto, a direcção pedagógica confundiu este conceito com o acto de medir a aprendizagem do estudante. O conceito de avaliação diagnóstica apresentado pela direcção pedagógica não se alinha com a tese defendida por Luckesi

(1999) ao referir que avaliação diagnóstica é uma modalidade que ajuda o professor a compreender o estágio de aprendizagem inicial do estudante com vista a tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa progredir no seu processo de aprendizagem. Neste caso, a avaliação diagnóstica não se deve confundir com a avaliação sumativa. Já em relação a diferenciação pedagógica, os nossos entrevistados demonstraram um certo desconhecimento da sua existência. Este desconhecimento pode estar associado a apropriação deste conceito durante a sua formação. Por isso, há uma necessidade de se promover uma capacitação em matéria de avaliação, sobretudo da avaliação diagnóstica e diferenciação pedagógica.

Percebemos a partir dos dados obtidos que os professores têm incidido a sua avaliação sobre os objectivos. Mas os dados recolhidos na sala de aula confirmam a posição do professor que referia que avaliava conteúdos. De acordo com Guba e Lincon (cit. em Fernandes, 2005), quando as avaliações incidem exclusivamente sobre os conteúdos e objectivos: a) os professores são tidos como os únicos juízes nos processos de avaliação interna, ou da administração educativa, nos processos de avaliação externa. Todo o fraco rendimento escolar é atribuído apenas aos alunos; (b) há dificuldades em as avaliações acomodarem a pluralidade de valores e de culturas existentes nas sociedades actuais e; (c) há uma excessiva dependência do método científico (paradigma positivista de investigação).

A técnica utilizada para colectar esta informação foi a observação que consistia em olhar e escutar as respostas dadas pelos estudantes. Esta técnica permite ao professor conhecer seus estudantes, identificando suas dificuldades e avaliando seu avanço nas várias actividades realizadas e seu progresso na aprendizagem (Haydt, 1994). Esta técnica era usada pelo professor e estudante. Todavia, o registo dos aspectos que eram discutidos após a realização desta avaliação era feito apenas pelos estudantes. Eles faziam esse registo nos seus cadernos. O não uso do instrumento de observação por parte dos professores prejudica o processo de ensino-aprendizagem porque o professor perde a oportunidade de registar o nível de conhecimento do estudante e, conseqüentemente, de acompanhar o desenvolvimento da sua aprendizagem

Analisados os planos temáticos e analíticos observamos que os testes escritos, seminários e trabalhos escritos são os instrumentos frequentemente usados em salas de aula em detrimento dos outros. Isso mostra alguma preocupação por parte dos professores em diversificar os instrumentos

de recolha de dados relacionados com a aprendizagem dos estudantes, ainda que seja de uma forma tímida. A diversificação destes instrumentos:

significa adaptá-los às diversas situações de ensino e a cada aluno em particular. Assim, não se trata de utilizar exclusivamente testes de papel e lápis, mas todos os instrumentos necessários, dos registos de incidentes críticos e das listas de verificação às grelhas de observação e aos questionários (IIE, 1992, p.17).

Mas, a diversificação de instrumentos de avaliação feita pelos professores ainda é fraca comparativamente ao número de instrumentos propostos no regulamento académico. E isso pode resultar em sobreposição de funções dos instrumentos existentes (Eugénia Correia, 2002).

Os professores desenvolvem esforços de partilhar os critérios de avaliação com os seus estudantes. Esta prática pode fortificar a relação entre professor-estudante. Mas em alguns casos, esses critérios são atribuídos um peso numérico. Os critérios de avaliação mais valorizados são os testes e os exames. Segundo Luckesi (1999), a pedagogia que se baseia em exame traz consequências de ordem pedagógico, psicológico e sociológico. Pedagogicamente, o exame não auxilia a aprendizagem dos alunos, pois secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como actividades significativas em si mesmas. Psicologicamente, o exame permite desenvolver personalidades submissas. Já âmbito sociológico, o exame possui um carácter selectivo; promovendo as desigualdades sociais.

Quanto a modalidade de avaliação privilegiada na sala de aula, os professores revelaram que têm frequentemente privilegiado a avaliação sumativa. Este foi confirmado pelos testemunhos dos estudantes e da direcção pedagógica. A opção pela avaliação sumativa pode pretender-se com o facto de o regulamento académico incentivar o uso predominante da mesma. Mas, Punhagui e Souza (2011), referem que o uso predominante desta modalidade de avaliação induz ao professor a promover um feedback que consiste em mostrar aos estudantes, considerados fracos, sua não aptidão para aprender; por isso, Hoffmann (1993) refere que:

a acção avaliativa, enquanto mediação, não está ao final do processo, mas pretende se fazer presente entre uma tarefa do aluno e a etapa posterior de construção, por ele, de um saber enriquecido, complementado. O significado principal é o de perseguir o envolvimento do aluno, sua curiosidade e comprometimento sobre o objecto de conhecimento, reflectindo juntamente como o professor sobre seus avanços e suas dificuldades, buscando o aperfeiçoamento de ambos (p.159).

Entretanto, os dados recolhidos da análise dos planos temáticos e analíticos indiciam que a avaliação formativa é a que é predominantemente recomendada para ser usada na prática avaliativa dos professores do curso de nível de graduação. No entanto, Black e Wiliam (2009, p. 9, cit. em Punhagui & Souza, 2011, pp. 214-215) esclarecem que:

A prática em sala de aula é formativa quando evidências sobre as conquistas do aluno são obtidas, interpretadas e utilizadas pelos professores, alunos ou seus colegas para tomar decisões dos próximos passos, no processo de ensino e aprendizagem, que são provavelmente melhores, ou fundamentados, do que as decisões que eles teriam tomado na falta da evidência obtida.

Os dados obtidos através de observação de aulas e das entrevistas aos professores e da entrevista em grupos focais com estudantes indiciam que os professores fornecem o feedback de uma forma oral, o que permite a viabilização da interação entre professor e estudante. E o feedback, enquanto um instrumento que deve ser integrado no processo de ensino-aprendizagem, requiere que seja dado por todos intervenientes deste processo, nomeadamente os professores e estudantes porque “a interação e comunicação entre alunos e professores são fundamentais para conectar os interesses de ensino e aprendizagem entre eles, bem como a compreensão do que e como aprendem, impulsionam os alunos à responsabilidade, autonomia e à partilha de conhecimento” (Camargo & Mendes, 2013, p. 383).” E isso revela que os conhecimentos podem vir tanto dos professores como dos estudantes. Ou seja, os “(...), docentes podem também aprender com os alunos, bem como estes aprendem com os docentes, em comunhão” (Freire cit. em Arruda, 2015, p. 245).

E o fornecimento do feedback na sala de aula ajuda ao professor orientar a aprendizagem do estudante e na construção mútua de conhecimentos científicos, mas a sua falta “pode deixar o aluno sem saber qual direcção seguir, já que a função de realimentação ou feedback é a avaliação dos resultados no processo de ensino” (Luckesi, s/d, p. 18).

Em relação ao processo de correcção dos exercícios, os resultados indiciam que os professores participam no processo dos mesmos. Este processo contribui “com a interação professor-aluno, com especial destaque aos níveis do feedback e aos estudos sobre zonas de desenvolvimento” (Morreira & Rangel, 2015, p. 524). Contudo, o processo de correcção dos exercícios não era dada de uma forma correcta, pois, um professor só se limita em informar ao estudante o que está certo ou errado, mas Hoffmann (1993) orienta que “ao invés do certo/errado

e da pontuação tradicional, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes a oportunidade de descobrir melhores soluções” (p.82), isto é,

Os alunos precisam de orientações sistemáticas e de avaliações do seu trabalho e dos desempenhos que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens, que os estimulem e que motivem a ir tão longe quanto possível, quer reconhecendo os seus progressos e sucessos, quer ajudando a ultrapassar os seus pontos fracos. Ou seja, os alunos precisam de *feedback* acerca dos processos e produtos do seu trabalho e acerca dos seus comportamentos (Fernandes, 2008, p.83).

Constatamos que não há uma relação directa entre a avaliação diagnóstica e a diferenciação pedagógica porque durante a observação de aula foi-nos possível verificar que os professores apenas diferenciam a forma de abordagem dos conteúdos, mas aplicando aos estudantes a mesma avaliação e lhes atribuído os mesmos exercícios de acordo com os relatos dos estudantes e dos próprios estudantes. A esta prática pedagógica contrasta com a posição defendida por Perrenoud (2003) ao referir que:

uma pedagogia francamente diferenciada, que destina a todos os mesmos conteúdos, os mesmos exercícios, os mesmos trabalhos de casa, o mesmo tratamento, só pode transformar as diferenças culturais em desigualdades de aprendizagem escolar. Quando as situações de aprendizagem propostas são idênticas, os alunos, aos quais elas são adaptadas, aprendem; os mais adiantados aborrecem-se; os que não têm o nível pedido ou não vêem o sentido da actividade perdem também o seu tempo e convencem-se, progressivamente, da sua inaptidão para aprender (p. 118).

Mas, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem:

parece assumir especial relevância o entendimento de que o processo de ensino/aprendizagem deve ser concebido e organizado a partir das características de cada grupo de alunos e de cada contexto. Para além disto, sendo aceite que os professores ensinam de formas diferentes tanto quanto os alunos aprendem de formas diferentes, importa então que o ensinar e o aprender se organizem em torno de um conjunto diferenciado de estratégias que, tanto quanto possível, tornem as diferenças compatíveis entre si. Porque esta gestão diferenciada da sala de aula parece constituir o núcleo central da qualidade (ao nível da de aula), dar-lhe-emos posteriormente atenção mais aprofundada (Morgado, 2004, p. 16).

Não obstante os professores promovem fracamente a diferenciação pedagógica, os estudantes reconhecem a relevância desta prática no processo de ensino-aprendizagem justificando que pode: (a) incentivar a investigação no estudante e; (b) desincentivar o plágio ou cópias entre estudantes. Contudo, estes exercícios não se podem dissociar dos objectivos de aprendizagem que se pretender alcançar e das competências que se pretendem desenvolver.

Quanto a realização da avaliação diferenciada, os dados da observação de aula confirmaram que os professores aplicam a mesma avaliação aos estudantes, conduzindo-nos a acreditar que os estudantes possuem a mesma capacidade de aprender. Na verdade, os estudantes não manifestam os mesmos estilos de aprendizagem. Assim sendo, o professor deixa de acordo com Nova (1997), a: (a) respeitar a individualidade de cada estudante; (b) adequar a ajuda pedagógica às necessidades de cada aluno e; (c) definir critérios em função do ponto de partida de cada um e procura desenvolver as capacidades individuais.

Todavia, ao se falar da pedagogia diferenciada “não se trata de introduzir facilidades e muito menos facilitismos comprometedores da qualidade da educação, trata-se de proporcionar a cada um, um trabalho sério e exigente naquilo que tem condições e meios para realizar. Mas os percursos de aprendizagem não podem ser os mesmos” (Baptista, 2011, p. 86).

Um conceito importante que alia a avaliação diagnóstica é a diferenciação pedagógica. Na análise feita, constatamos que os professores têm uma vaga ideia, não clara, sobre o conceito de diferenciação pedagógica e a praticam apenas no processo, isto é, atribuem a mesma avaliação e os mesmos exercícios, mas para Perrenoud (2003, p. 118), “uma pedagogia fracamente diferenciada, que destina a todos os mesmos conteúdos, os mesmos exercícios, os mesmos trabalhos de casa, o mesmo tratamento, só pode transformar as diferenças culturais em desigualdades de aprendizagem escolar”, podendo promover, deste modo, a exclusão do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Pode estar na origem desta fraca adopção da diferenciação pedagógicas: o elevado número de estudantes na sala de aula e a falta de abordagem deste conceito no regulamento académico. E para se fazer face a esta problemática é necessário que se: (a) reduza o rácio professor/estudante, (b) promova a formação/capacitação dos professores e da direcção pedagógica da UniRovuma-Extensão de modo a apropriarem-se do conceito e práticas sobre o conceito de diferenciação pedagógica.

Em relação a forma de realização da avaliação diagnóstica, constatamos que é realizada de forma oral e baseava-se em pergunta e respostas. Esta constatação foi confirmada durante a observação de aulas e nos depoimentos dos estudantes. Esta forma de avaliação diagnóstica permite um diálogo directo entre professor e estudante e, ainda facilita ao professor saber em tempo útil o nível inicial de conhecimento do estudante e, a partir daí, acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem e da capacidade de expressão do estudante ao longo de todo o processo educativo.

No entanto, durante a observação de aulas constatamos que a avaliação diagnóstica era aplicada a poucos estudantes. Esta prática pode estar aliada a falta de tempo e a preocupação em cumprir com o plano analítico. Todavia, Lemos (1990) observa que a “progressão à toa pelo programa sem a recuperação de atrasos dos alunos, provoca atrasos cada vez maiores e progressivamente irre recuperáveis. Além de que a alegada falta de tempo, se deve, quase sempre, a planeamento deficiente, quando não inexistente” (p. 73). Os depoimentos dos professores e estudantes corroboram com os dados recolhidos durante a observação de aulas. Esta prática permite um diálogo directo entre o professor e o estudante, estimulando, deste modo, uma boa relação entre eles e ainda facilita ao professor saber o nível de conhecimento do estudante e a partir daí, acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem e da capacidade de expressão do estudante ao longo de todo processo educativo.

Constatamos ainda que para a averiguação dos pré-requisitos relacionados ao tema em questão, os professores colocavam uma pergunta e de seguida pediam voluntários para respondê-la. Esta prática pode fazer com que os professores acreditem que as respostas dadas espontaneamente por parte dos estudantes que dispõem de mais informação, correspondam ao conhecimento de todos e de cada um dos estudantes (Zabala, 1998).

Os dados colectados nos permitiram perceber que não há consenso quanto ao momento do uso da avaliação diagnóstica. Por exemplo, os professores 1 e 2 afirmaram que usam esta modalidade de avaliação no início de cada aula e o professor 3 referiu que a usa em todos momentos da aula. Os depoimentos dos professores 1 e 2 foram esmagadoramente confirmadas pelos estudantes e pelos dados da observação de aulas. Entretanto, o depoimento do professor 3 se alinha com a tese defendida por Libâneo (1990) ao defender que esta avaliação deve ser realizada em todos momentos do processo de ensino-aprendizagem; isto é, no “início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didácticas” (p. 197). Assim:

no início, verifica-se as condições prévias dos alunos de modo a prepará-lo para o estudo da matéria nova. Esta etapa inicial é de sondagem de conhecimentos e de experiências já disponíveis bem como de provimento dos pré-requisitos para a sequência da unidade didáctica. Durante o processo de transmissão e assimilação é feito o acompanhamento do progresso dos alunos, apreciando os resultados, corrigindo falhas, esclarecendo dúvidas, estimulando-os a continuarem trabalhando até que alcancem resultados positivos. Ao mesmo tempo, essa avaliação fornece ao professor informações sobre como ele está conduzindo o seu trabalho: andamento da matéria, adequação de métodos e materiais, comunicação com os alunos, adequabilidade da sua linguagem etc. Finalmente, é necessário avaliar os resultados da aprendizagem no final de uma unidade didáctica, no bimestre ou

do ano lectivo. A avaliação global de um determinado período de trabalho também a função de retroalimentação do processo de ensino (Libâneo, 1990, p. 197).

Notamos através da observação das aulas, que os professores não faziam constar nos seus planos de aula, os pré-requisitos necessários para a assimilação de novos conteúdos por parte dos estudantes, podendo lhes conduzir a averiguá-los de uma forma espontânea.

Os pré-requisitos são explorados recorrendo a estratégia de perguntas e respostas. De acordo com Nivagara (2010), essas perguntas visam “estimular o raciocínio dos alunos, instigá-los a emitir opiniões próprias sobre o que aprenderam, fazê-los ligar os conteúdos a coisas ou eventos do quotidiano” (p. 106).

Os pré-requisitos são elementos que constam nos planos temáticos e analíticos, mas nem todas as disciplinas exigem pré-requisitos para a assimilação de novos conteúdos por parte dos professores. A análise realizada, revelou que nos planos analíticos não se prevê um fundo de tempo-extra destinado a aula de recuperação ou de enriquecimento que visa activar nos estudantes, os pré-requisitos ausentes, embora os professores reconheçam a importância desses elementos para a apreensão de novos conteúdos por parte dos estudantes. Porém, Nivagara (2010) recorda que “se se detectar a ausência de pré-requisitos necessários para novas aprendizagens, é necessário que se faça organização de aulas de recuperação” (p. 160). A partir da constatação feita, nos parece que a não indicação nos planos analíticos do fundo de tempo-extra, pode significar que os professores não mostram alguma preocupação em recuperar os pré-requisitos ausentes nos estudantes devido, provavelmente, a falta de tempo aliada a carga horária excessiva que foi confirmada no horário do curso.

No que tange a contemplação da avaliação diagnóstica na planificação, constatamos que os professores não a contemplam nos seus planos analíticos e plano de aula. Esta constatação pode significar que os professores improvisam a utilização da avaliação diagnóstica na sala de aula. Apesar desta prática, eles reconhecem o propósito desta avaliação porque lhes permite conhecer o nível de conhecimento inicial dos estudantes em relação ao conteúdo novo. De forma similar, os estudantes consideram que os resultados desta avaliação têm como propósito lhes permitir: (a) consolidar e dominar os conteúdos dos níveis anteriores e; (b) autocompreender o seu nível de conhecimento inicial em relação ao tema em questão e constituem uma motivação para a apreensão de novos conteúdos.

Quanto aos efeitos, os professores e a direcção pedagógica afirmaram que a avaliação diagnóstica contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do seu trabalho docente visto que: permite: (a) diferenciar a abordagem dos conteúdos; (b) estimula a interacção professor-estudante e; (c) orienta o professor na definição de volume de conteúdos a abordar na sala de aula.

Apesar de avaliação diagnóstica ser fundamental na melhoria do seu trabalho docente, os professores fracamente a usam na sala de aula devido: (a) ao elevado rácio professor-estudante; (b) a elevada carga horária; (c) a ausência de instrumento legal que insta a utilização da avaliação diagnóstica; (d) a falta de tempo. E como estratégias para se ultrapassarem estes obstáculos, os professores sugerem: (a) a valorização da avaliação diagnóstica; (b) aumento de número de docentes no curso; (c) diminuição do rácio professor-estudante e; (d) subvalorização da avaliação sumativa.

Relativamente à sequência da aula, notamos que os professores seguiam uma sequência lógica no tratamento dos conteúdos. Este procedimento ajuda na “consolidação de conhecimentos que estão em fase de construção e permite que progressivamente novas aquisições sejam possíveis, pois a organização dessas actividades prevê uma progressão modular, a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre um determinado assunto” (Brasil, 2012, p. 20 cit. em Mantovani, 2015, p. 17). Assim sendo, a sequência didáctica implica o levantamento de pré-requisitos que estejam relacionados com os novos conteúdos de modo a permitir os estudantes a percebê-los de uma forma integrada, organizada e continuada.

E quanto a planificação de ensino, foi-nos possível constatar que os professores procuravam orientar o processo de ensino-aprendizagem com base em plano de aula previamente elaborado por eles. Esta constatação foi feita durante a apreciação dos planos de aula dos professores assistidos. Isto significa que os professores iam à sala de aula sabendo o que iam leccionar, evitando deste modo, a rotina e a improvisação. Ainda sobre o mesmo assunto, Takahashi e Maria Fernandes (2004), referem que:

os professores ao utilizarem o plano de aula poderão obter maior confiança e domínio da situação a ser desenvolvida, pois o seu saber fazer estará embasado na teoria e prática. Esse recurso possibilita ao aluno construir seu caminho com sensibilidade percebendo novos valores, o que o ajudará a adquirir maior autonomia e competência, mediante um novo olhar, um novo sentir, um novo pensar e uma nova forma de fazer, que incorporam desejos, aspirações, sentimentos, conflitos e comportamentos (p. 116)

Todavia, os planos de aula analisados constavam apenas de tema e conteúdos, deixando de lado outros elementos propostos por Joana Xavier (2002), tais como: objectivos, estratégias, tempo previsto e avaliação. A não definição de objectivos contraria a tese defendida por Menegolla e Sant'Anna (1991) que refere que:

Uma das etapas principais do processo de planificação é a definição e selecção dos melhores objectivos. Porque são os objectivos que vão dar a orientação e direcção à dinâmica do processo de planificação, como também à sua execução. Os objectivos constituem o núcleo e a dinâmica da planificação; são eles que determinam e orientam todas as demais etapas do acto de planificar (p.20).

Portanto, a não definição de objectivos, estratégias de ensino, tempo e avaliação nos planos de aula pode levar aos professores a não anteciparem os possíveis resultados; a usarem estratégias de ensino que não permitem a percepção do tema em destaque; a não desenvolverem a tempo, cada aspecto do conteúdo planificado e também pode lhes induzir a não conseguirem averiguar as necessidades de aprendizagem de cada estudante, respectivamente.

De uma forma geral, é importante reconhecermos que os professores utilizam a avaliação diagnóstica para averiguação dos pré-requisitos nos estudantes, mas esta prática avaliativa não é acompanhada por uma diferenciação pedagógica significativa, isto é, os professores continuam a considerar que os estudantes aprendem da mesma maneira e possuem as mesmas dificuldades de aprendizagem. Para reverter-se este quadro, é necessário que a direcção pedagógica promova uma formação pedagógica em matéria de avaliação diagnóstica e diferenciação pedagógica, pois esta pedagogia “reconhece que compreensões posteriores devem ser baseadas em compreensões anteriores e que nem todos os alunos possuem o mesmo nível de compreensão no início de uma determinada investigação” (Tomlinson, 2008, p.18).

Assim sendo, o uso da avaliação diagnóstica e a promoção da diferenciação pedagógica constituem um grande desafio para os professores do curso de nível de graduação. Daí que urge a necessidade da direcção da UniRovuma-Extensão de Niassa, procurar envidar esforço no sentido de reduzir rácio professor/estudante e promover a formação psicopedagógica para os professores de modo a apropriarem-se do conceito e práticas sobre diferenciação pedagógica e das estratégias do uso da avaliação diagnóstica.

Estudos futuros

Todo o trabalho científico abre espaço para o desenvolvimento de outros estudos. Neste sentido, convidamos aos investigadores da área de avaliação educacional a desenvolverem e a aprofundarem estudos relacionados com as linhas de investigação relacionadas com a avaliação diagnóstica no processo de aprendizagem no Ensino Superior e a Avaliação diagnóstica e a Diferenciação Pedagógica no Ensino Superior;

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2001). Reorganização Curricular do Ensino Básico: princípios, medidas e implicações. Lisboa: Departamento do Ensino Básico.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativa e práticas de investigação educacional*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Almeida, L. S. (1998). Aprendizagem escolar: dificuldades e prevenção. In Almeida, L. L. S. & Tavares, J. (org). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Amado, J. (coord.) (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação (3ª ed.)*. Coimbra, Portugal:
Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anastasiou, L. das G. C. (2002). A ensinagem como desafio à acção docente. *Revista Pedagógica*. UNOCHAPECÓ, ano 4, nº 8, jan/junh.
- Andriola, W. B. (2004). Equidade na avaliação da aprendizagem: análise comparativa entre escolas públicas e privadas através do uso da teoria de resposta ao ITEM. In Andriola, W. B. & Donald, B. C. MC et al. (Org.) *Avaliação Educacional: navegar é preciso*. Fortaleza, Brasil: Editora UFC.
- Angst, F. A. (2017). *(Auto)avaliação de Qualidade do Ensino Superior na Universidade Católica de Moçambique: um estudo de caso*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Educação e Psicologia.
- Arruda, H. P. de B. (2015). Planejamento e plano de aula na educação: histórico e a prática de dois professores. *Educativa*. Goiânia, Brasil, 18(1), jan/jun.
- Baptista, J. A. (2011). *Introdução às Ciências da Educação: temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa : Universidade Católica Editora. 112p.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdos*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdos*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barreira, C.; Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de pedagogia*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316.2/4472>. Acedido em 22 de Março de 2019.

- Barreto, W. B. Jr. & Santos, B. F. dos. (2012). Os exercícios como instrumento didático no ensino e na aprendizagem de química: contribuições da formação inicial. *XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (XVI ENEQ) e X Encontro de Educação Química da Bahia (X EDUQUI)*. Salvador, BA, Brasil, 17 a 20 de julho.
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. 19(44). Campinas (Cad. CEDES).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Brown, S; Race, P. & Smith, B. (2000). *Guia da Avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Buchelt, A. F. et al.(s/d). A avaliação nos processos de ensino e aprendizagem. Disponível em https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_pronto_quinta_0.pdf. Recuperado em 25 de Outubro de 2019.
- Calomeno, C. (s/d). *Avaliação de ensino-aprendizagem: um relato de experiência da prova oral na disciplina de Produção Gráfica*. Seminário sobre ensino em design.
- Camargo, C. C. O. & Mendes, O. M. (2013). A Avaliação Formativa como uma política incluyente para a educação escolar. *Revista Educação e Políticas em Debate*. 2(2), p. 372-390, jul./dez.
- Cardoso, A. C. S. (2018). O feedback aluno-aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 57(1), 383-409. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647945>. Acedido em 08 de Agosto de 2019.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (8ª. ed.)*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Clérigo, B.; Alves, R.; Piscalho, I. & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. In *Revista da UIIP*. 5 (1), pp.98-118. Recuperado em <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS/article/view/362>. Acedido em 22 de Fevereiro de 2019.
- Conselho de Ministros. Decreto nº 7/2019 de 18 de Fevereiro de 2019. *Estatutos da Universidade Rovuma*. Maputo, Moçambique.
- Correia, E. S. L. (2002). *Avaliação das aprendizagens: o novo rosto*. Aveiro, Portugal: Universidade.
- Correia, E. S.; Silva, V. A. & Tavares, A. C. M. (2016). *Avaliação da aprendizagem: do castigo*

- ao diagnóstico pelo professor*. Interfaces Científicas-Educação, Aracaju, 5(1), pp. 21-28.
- Correia, H. P. (2017). *A Formação Pedagógica de Professores do Ensino Superior e suas implicações no modo de ensinar*. Tese de doutoramento. Porto, Portugal: Universidade Católica Portuguesa.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In Paulo Abrantes e Filomena Araújo(coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens. Das Concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica, pp. 37-42.
- Cortesão, L. & Torres, M. A. (1983). *Avaliação Pedagógica II: perspectivas de sucesso* (2ª. ed.). Lisboa: Porto Editora.
- Costa et al. (2016). Avaliação diagnóstica e os saberes da experiência nos cursos de formação de professores. In *Educação em Debate*. Fortaleza, Brasil, pp. 11-21.
- Diehl, A. A. & Tatim, D. C. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo, Brasil: Prentice Hall.
- Diploma Ministerial n.º 7/2019 de 10 de Janeiro (2019). Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral. *Boletim da República*, I Série-Número 7. Maputo, Moçambique.
- Duarte, A. M. (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional: uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Duarte, S.C.M. (2007). *Avaliação da Aprendizagem em Geografia: desvendando a produção do fracasso escolar*. Maputo, Moçambique.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo (pp.105-126). In Lima, J.A. & Pacheco, J. A. (orgs). *Fazer Investigação: contributos para elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Felisbino, A. & Silva, R. M. (2009). *Procedimentos e instrumentos de Avaliação*. Cad. acad. Tubarão, 1 (2), p. 23-46, jul./dez. Recuperado em http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Cadernos_Academicos/article/view/12. Acedido em 18 de Fevereiro de 2019.
- Félix, N. M. & Martins, E. D. (2017). *Avaliação do ensino-aprendizagem na percepção de discentes e docentes no curso de letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)* 21(20), pp. 502-521. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*. Disponível em

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/9976/6658> . Acedido em 20 de Março de 2019.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*.

Lisboa: Texto Editores, LDA.

Fernández, L. S. (2002). *Diagnóstico em Educação: teorias, modelos e processos*. (Trad. Filipe Duarte). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala e Aula*. Porto-Portugal: Porto Editora.

Ferreira, T. M. S. et al (2015). Avaliações escolares: mitos e desafios, um processo contínuo. In: Congresso Internacional em Avaliação Educacional, Fortaleza. Avaliação: *veredas e experiências educacionais*. Fortaleza: Imprece, pp.314-331. Recuperado em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/24571>. Acedido em 20 de Fevereiro de 2019.

Figueiredo, M. A. R. (2006). *Avaliação: avaliação no 1º ciclo do ensino básico*. “Bola de Neve”. Cova da Piedade.

Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. (Tradução: Magda Lopes). Porto Alegre, Brasil: Monitor.

Flick, U. (2003). *Métodos qualitativos na Investigação Científica*. (Tradução: Artur Parreira). Porto Alegre, Brasil: Penso.

Fonseca, J. J. S. Da & Fonseca, S. Da (2016). *Didáctica Geral*. Sobral: Instituto Superior de Teologia Aplicada.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Tradutor: Jorge Ávila de Lima. Porto,Portugal: Porto Editora, LDA.

Gadotti, M. (2004). *Convite à leitura de Paulo Freire* (2ª. ed.). São Paulo, Brasil: Scipione.

García, C. M. (1999). *Formação de Professores - Para uma mudança educativa*. (Trad. Isabel Narciso). Porto, Portugal: Porto Editora.

Gaspar, P. & Diogo, F. (2010). *Sociologia da Educação e Administração Escolar*. Maputo, Moçambique: Plural Editores.

- Gérard, F-M & Roegiers, X.(1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolar*. Trad.: Júlia Ferreira e Helena Peralta. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª. ed.). São Paulo: Atlas.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: principia. (Trad.: Alcino Matas Vilar). Lisboa, Portugal: ASA Editores, S.A.
- Guerra, M. Á. S. (2003). *Uma Seta no alvo: a avaliação como aprendizagem*. Tradução: Alcino. Porto Alegre, Brasil: ARTMED.
- Haydt, R. C. C. (1994). *Curso de didática geral*. São Paulo, Brasil: Ática
- Haydt, R. C. C. (2011). *Curso de didática geral*. São Paulo, Brasil: Ática.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Henrique, M. (2011). *Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática*. Cadernos de Investigação Aplicada, 5, 167 – 187.
- Hoffmann, J. M. L. (1993). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre, Brasil: Editora Medição.
- INDE (2008). Plano Curricular do Ensino Básico: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. Maputo, Moçambique: INDE/MINED.
- Instituto de Inovação Educacional (1994). Avaliação Sumativa: algumas notas. In: “*Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*”. Lisboa, Portugal : IIE.
- Instituto de Inovação Educacional (1992). *Avaliar é aprender: um novo sistema de avaliação*. Lisboa, Portugal: IIE.
- Ketele, J-M.; Chastrette, M.; Cros, D. et al. (1988). Guia do Formador. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Kraemer, M. E. P. (2005). A avaliação da Aprendizagem como Processo Construtivo de um novo fazer. *Avaliação - Revista Da Avaliação Da Educação Superior*,10(2). Recuperado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1310>. Acedido em 5 de Fevereiro de 2019.
- Krahe, E. D. (1990). *Avaliação escolar: pesquisa conscientizante*. (Dissertação de Mestrado). Porto alegre, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.
- Laita, M. S. V. (2014). *Implicações do processo de Bolonha na Organização dos Planos Curriculares e nas Práticas Pedagógicas na Universidade Católica de Moçambique*. Tese de doutoramento. Porto, Portugal: Universidade Católica Portuguesa.
- Laita, M. S. V. (2015). *A Universidade em questão: uma leitura do Processo de Bolonha no contexto moçambicano*. Nampula-Moçambique: Fundação AIS.
- Lakatos, E. M. (2017). *Metodologia Científica* (7ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Leite, C. (2002). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma. In Paulo Abrantes e Filomena Araújo(coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das*

- aprendizagens. Das Concepções às práticas.* Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica, pp. 45-51.
- Lemos, V. V. (1990). *O critério do sucesso - técnicas de avaliação da aprendizagem.* Lisboa, Portugal: Texto Editora.
- Libâneo, J. C. (1990). *Didáctica.* Cortez Editora.
- Lima, C. M. de; Ribeiro, J. S. M. (2017). A avaliação no processo ensino-aprendizagem na educação infantil e no ensino fundamental. In *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia.* Medianeira, 8(15), E-4761.
- Lopes, B. D. (2017). *Vivências acadêmicas e métodos de estudo no ensino superior.* Maputo-Moçambique: Alcances Editores.
- Lopes, M.C S. (Org.) (2002). *Sucesso e insucesso no ensino superior português.* Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa.* Lisboa, Portugal: Lidel
- Lorencini, P. B. M. (2013). *Avaliação diagnóstica: um instrumento norteador para o trabalho docente no ensino da Matemática para os alunos do 8º ano.* Medianeira: Unidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Luckesi, C. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições (9ª ed.)* São Paulo, Brasil: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2010). *Verificação ou Avaliação: O que pratica a escola?* Recuperado em http://titan2.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/avaliacao1.pdf. Acedido em 5 de Fevereiro de 2019.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: componente do ato pedagógico (9ª ed.)*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Luckesi, C. C. (s/d). *O diagnóstico na avaliação da aprendizagem.*
- Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da Educação.* São Paulo, Brasil: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2002). *Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais.* *Eccos Revista Científica*, São Paulo, Brasil, 4 (2), pp. 79-88.
- Luckesi, C. C. (2008). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições (9ª ed.)*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* São Paulo, Brasil: EPU.
- Menegolla, M. & Sant'Anna, I. M. (1991). *Por que Planejar?, Como Planejar?: Currículo-área-aula (14ª ed.)*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda.
- Nhangumbe, A. et al. (2017). *Manual de Apoio à Gestão de Escolas do Ensino Primário.* Maputo, Moçambique: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- Nova, E. V. (2012). *Avaliação dos Alunos: problemas e soluções-sucesso educativo.* Lisboa: Texto Editores.
- Nivagara, D. (2010). *Didáctica Geral: aprender a ensinar.* Brasília: Ministério de Educação; Moçambique: Ministério de Educação; Universidade Pedagógica; Rio de Janeiro: Fundação

CECIERJ.

- Nhapulo, T. J. (2012). *Avaliação no Ensino Primário: guia prático de apoio aos professores*. Maputo, Moçambique: Alcance Editores.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2017). Igualdade em Educação, Uniformidade Escolar e desafios da diferenciação. In Machado, J. & Alves, J.M.(Orgs.) *Equidade e Justiça em Educação: desafios da escola bem-sucedida com todos*. Porto, Portugal: Universidade Católica de Porto, Faculdade de Educação e Psicologia.
- Mantovani, S. R. (2015). *Sequência didáctica como instrumento para a aprendizagem significativa do efeito fotoeléctrico*. (Dissertação de Mestrado). Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. (5ª. Ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Meurer, M. (2016). A avaliação e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. In *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didácticas*. Paraná: Universidade Estadual de Londrina. Recuperado em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_uel_marilucemeurer.pdf. Acedido em 20 de Fevereiro de 2019.
- Mialaret, G. (1992). *A Psicopedagogia*. (tradução: António José Massamo). Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.
- Minayo, M. C. S (org.), Desland, S. F. & Gomes, R. (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (28ª ed.). Petrópolis, RJ.: Vozes.
- Miranda, L. & Morais, C. (2008). Estilos de aprendizagem: o questionário CHAEA adaptado para língua portuguesa. *Learning style Review – Revista de estilos de aprendizagem*, 1(1), pp. 66-87). Recuperado em <http://learningstylesreview.com>. Acedido em 22 de Fevereiro de 2019.
- Miranda, W. S. & Silva, F. H. S. (2011). A inter-relação entre avaliação, obstáculo e erro. *XIII Conferência Internacional de Educação Matemática*. Recife, Brasil. Recuperado em <http://www.lematec.net.br/CDS/XIIICIAEM/artigos/227.pdf>. Acedido em 22 de Fevereiro de 2019.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Morreira, S. A.; Rangel, M. (2015). A correção como processo avaliativo: diferentes percepções em diálogo. *Est. Aval. Educ.* São Paulo, Brasil, 26(62), p. 520-540, maio/ago.
- Mouta, A. L. C. S. (2015). *Avaliação diagnóstica e diferenciação pedagógica: dispositivos orientadores da aprendizagem*. Dissertação de mestrado. ESE: Politécnica do Porto.
- Muhlbeier, A.R.K. & Mozzaquatro, P.M. (2012). Estilos e Estratégias de aprendizagem personalizadas a alunos das modalidades presenciais e a distância. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Volume 20, Número 1, DOI: 10.5753/RBIE.2012.20.01.132.

Recuperado em <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/download/1369/1200>. Acedido em 19 de Março de 2019

Muller, S. (2005). *Didáctica das Ciências Naturais*. Maputo, Moçambique: Texto Editores.

Mwamwenda, T. S. (2005). *Psicologia Educacional: uma perspectiva africana*. Maputo-Moçambique: Texto Editores.

Oliveira, J. H. B. (2007). *Psicologia da Educação: ensino-professor* (2ª ed.). 2º vol., Porto, Portugal: Porto Editora.

Omar, M. N. (2017). *O Ensino Superior em Moçambique: políticas, concepções e práticas dominantes*. Maputo, Moçambique: Alcance Editoras.

Pacheco, J. A. (1998). A avaliação da aprendizagem. In L. Almeida e J. Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 111-132.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa, Portugal: Departamento da Educação Básica.

Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Pacheco, J. A.. (1999). Introdução: a avaliação entre duas lógicas. In: *Avaliação: excelência à regularização das aprendizagens- entre duas lógicas*. Porto Alegre, Brasil: Artmed

Pacheco, J. A. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In Azevedo, J. *Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: ASA.

Padilha, P. R. (2001). *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo, Brasil: Cortez; Instituto Paulo Freire.

Pais, A.; Monteiro, M. (1996). *Avaliação- uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência (s)? Algumas considerações. In Paulo Abrantes e Filomena Araújo (coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens. Das Concepções às práticas*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica, pp.27-33.

Pereira, P. S. & Freitas, A. L. de S. (2010). *Avaliação Participativa: uma utopia possível?* XI Salão de Iniciação Científica-PUCRS, 09 a 12 de agosto.

Perrenoud, Ph. (1998). *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Piletti, C. (2004). *Didática Geral*. (23ª ed.). São Paulo, Brasil: Editora ática.

Pinto, F. L. F. (2013). *Factores de que Influenciam na Escolha de um Curso e uma Instituição superiores: estudo com jovens na cidade de Lichinga-Niassa*. Dissertação de Mestrado. Maputo: Universidade Pedagógica.

Pires, G. O.; Santos, N.; Kohn, C. D. (2016). A Avaliação com um instrumento diagnóstico: uma reflexão sobre a metodologia utilizada nas turmas do 4º e 5º anos do ensino fundamental da escola Municipal Recanto de Fada no município de Rio Real Bahia. 3 (2), p. 121-136. Aracaju. (Cadernos de Graduação).

- Portal, M. S. (2008). *Contribuição da avaliação formativa para o ensino/aprendizagem da produção escrita em turmas numerosas*. Dissertação de Mestrado. Belém/Pará: Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação.
- Premugy, C. I. C. (2012). *Colectânea de Legislação do Ensino Superior*. Maputo-Moçambique: Ministério da Educação.
- Plano Estratégico do Ensino Superior (2012-2020). Maputo-Moçambique: Ministério da Educação.
- Punhagui, G. C.; Souza, N. A. (2011). Avaliação para aprender: construção de uma realidade. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, 22 (49), p. 209-232, maio/agosto.
- Quivy, R. & Campenhoudt, Lucvan (1995). *Manual de Investigação em ciências sociais* (2ª ed.). (Trad: João Minhoto Marques, Maria Amália & Maria Carvalho). Portugal: Guilherme Valente.
- Rabaglio, M. O. (2010). *Avaliação por competências: ferramenta de remuneração ou de desenvolvimento?* Rio de Janeiro, Brasil: Qualitymark.
- Reder, L. M.; Anderson, J. R.; Simon, H. A.; Carneiro, P. & Albuquerque, P.B. (2011). *Em causa: aprender a aprender*. Tradução: NotaBene. Porto, Portugal: Porto editora.
- Ribeiro, L. P. & Figueiredo, J. A. (2010). Avaliação diagnóstica: uma breve reflexão. In: *O professor PDE e os desafios da Escola pública paranaense*. Vol. I. Paraná. Secretaria de Educação.
- Ribeiro, M. L.; Mussi, A. de A; Farias, I. M. S. (s/d). *Práticas Pedagógicas inovadoras no contexto da educação superior*. EdUECE-Livro 4.
- Richardson, R. J.; Peres, J. A. S. (col.) et al. (2015). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3ª ed). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Rodrigues, A.M.V. (2012). O tratamento e análise de dados. In Silvestre, H. C. & Araújo, J. F. (coord). *Metodologia para Investigação Social*. Lisboa: Escolar Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectiva e práticas em análise*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores*. Lisboa, Portugal: Presença.
- Rosales, C. (1990). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Portugal: Edições ASA.
- Sacristán, J. G. & Gómez, P. A. I.(1998). *Compreender e transformar o ensino* (4ª ed.). Porto Alegre, Brasil: ArtMed.
- Sakamoto, B. A. M. & Verástegui, R. L. A. (2010). Avaliação como ato de amor e não de exclusão. In *II Simpósio Nacional de Educação: Infância, Sociedade e Educação*. Anfiteatro Campus de Carcavel.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F. & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5ª ed.). (Trad.: Daisy Vaz de Moraes). Porto Alegre, Brasil: Penso.
- Sant'Anna, I. M. (1995). *Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos*. Petrópolis, Rj: Vozes.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp.11-35). Viseu:

- Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Santos, M. R.; Varela, S. (2007). A Avaliação como um instrumento diagnóstico da construção nas séries iniciais do ensino fundamental. In *Revista Electrónica de Educação*, 1. Maringá, agosto/dez.
- Seco, G.; Pereira, A. P.; Filipe, L.; Sandra, A. & Duarte, A. L. (2012). *Como ter sucesso no ensino superior: guia prático do estudante segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel-edições técnicas, lda.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23ª. ed. rev. e atual). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Silva, A. I. G. (2017). *Das Concepções às Práticas de Diferenciação Pedagógica no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Final realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II. Lisboa, Portugal: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa, Portugal: Pactor.
- Silva, M. H. S. & Lopes, J. P. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*. Volume 7, pp. 12-31.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3ª ed.). Tradução: Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Takashi, R. T.; Fernandes, M. F. P. (2004). *Plano de aula: conceitos e metodologia*. Acta Pual. São Paulo, 17(1), p. 114-8.
- Tavares, J.; Santiago, R. A. & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no 1º ano do Ensino Superior: um estudo no âmbito dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade.
- Tezani, T. C. R. (2011). Estilos de aprendizagem e o currículo: concepções dos profissionais do ensino fundamental da rede pública municipal. In Vieira, D. M. B. (Org.). *Estilos de Aprendizagem na Atualidade: volume I*. Lisboa: [s.n], 197p.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Lisboa, Portugal: Porto Editora.
- Turra, C. M. G. et al. (1986). *Planejamento de ensino e avaliação* (11ª. ed.) Porto Alegre, Brasil: Sagra.
- Universidade Pedagógica (2017). *Regulamento académico para os cursos de graduação e de pós-graduação*. Maputo, Moçambique.
- Universidade Rovuma e Universidade Pedagógica (2019). *Cerimónia de Graduação, 2019- UniRovuma*. Maputo, Moçambique.
- Vasconcellos, C. S. (2008). *Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar* (18ª. ed.). São Paulo, Brasil: Libertad. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 3).
- Vasconcelos, C. S. (2002). *Planejamento: projeto de Ensino-Aprendizagem e projeto político-*

pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização (10ª. ed.), São Paulo, Brasil: Liberdade. (Cadernos Pedagógicos do Liberdade, v.1).

Vianna, H. M. (2000). *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo, Brasil: IBRASA.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.

Voltolini, M. R.; Almeida, L. E. F. (2014). Avaliação diagnóstica no contexto escolar: o estudo de caso do aluno X. In *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. V. I. Paraná: Secretaria da Educação.

Xavier, J. (2012). *Pedagogia do Português- 2º e 3º ciclos*. Maputo, Moçambique: Plural Editores.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª ed.). Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre, Brasil: Bookman.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. (Trad: Ernani F. da F. Rosa). Porto Alegre, Brasil: Artmed.

APÊNDICES

Apêndice 1: Grelha de observação de aulas de professores

Tema:		Observação n°:		
Nome do professor:	Ano:	Turma:		
Disciplina:	N° de alunos:	Hora:		
Disposição da sala de aula:		Duração da aula:		
observador:	Sala:	Data:		
Categorias	Aspectos a observar	Sim	Nã o	Não observado
A. Estrutura da aula	1. Partilha os objectivos da aula com os alunos?			
	2. O professor desenvolve a aula com uma sequência lógica?			
B. Planificação da aula e Pré-requisitos	1. O professor planifica as aulas?			
	2. O professor define no plano de aula, aspectos que os alunos devem ter antes de avançar com o novo conteúdo?			
	3. O professor procura sempre verificar nos alunos os aspectos indispensáveis para a compreensão de novos conteúdos?			
C. Feedback	1. O professor corrige as respostas dadas pelos alunos?			
	2. O professor indica os erros cometidos?			
	3. O professor utiliza o erro na (re)construção da aprendizagem dos alunos?			
	4. O professor dá feedback a todos alunos?			
D. Conteúdos da aula	1. O conteúdo exige pré-requisitos/conhecimentos prévios?			
	2. O professor sempre parte dos pré-requisitos dos alunos para abordar novo conteúdo?			
E. Técnica e instrumento de avaliação diagnóstica	1. O professor usa algum tipo de técnica de avaliação diagnóstica?			
	2. O professor usa algum tipo de instrumento de avaliação diagnóstica?			
	3. O professor regista as respostas dadas pelos alunos?			
F. Diferenciação pedagógica	1. O professor apresenta diferentes abordagens sobre o mesmo conteúdo?			
	2. O professor diferencia as actividades de aprendizagem tomando em consideração às características dos alunos?			
	3. O professor atribui aos alunos tarefas extra-lectivas em função das suas necessidades?			
Comentários gerais:				

Apêndice 2: Grelha de análise de conteúdo da entrevista aos professores

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria 1 Avaliação da aprendizagem	Conceito de avaliação	- Avaliação é um processo	“avaliação é um processo de verificação do nível de aprendizagem dos alunos” (P1).
		-Avaliação é um instrumento	“avaliação é um instrumento do trabalho docente que ajuda a aferir o nível de assimilação por parte do aluno e a eficácia ou ineficácia do trabalho docente...” (P2).
		-Avaliação é uma Ferramenta	“avaliação é uma ferramenta didático-pedagógica que ajuda o docente a perceber o nível de assimilação dos estudantes da matéria já discutida na sala de aula. Então, significa que é aí onde ele faz uma auto-avaliação daquilo que foi o seu desempenho durante o processo de ensino-aprendizagem” (P3).
	Modalidade de avaliação privilegiada	-Os professores privilegiam a avaliação sumativa	“é a sumativa (...)” (P1). “é a sumativa, mais uma vez. A formativa aparece como estratégias metodológicas que podem ser adoptadas” (P2). “Praticamente vem a sumativa (...)” (P3).
Técnicas e instrumentos de avaliação	-Diversificação reduzida de técnicas/instrumentos de avaliação	“Depende do tipo de avaliação. Na diagnóstica, por exemplo, uma avaliação oral. Durante a aula pergunto aos alunos se já tiveram aquela matéria ou não. Se já tiveram, qual é o conhecimento que têm. Então, trocamos esses tipos de impressões. Dou questões e eles respondem. Se for outro tipo de avaliação, sumativa ou formativa, uso os testes e os seminários. Fazem o trabalho e vão apresentar. Eu vejo o trabalho escrito e o oral. O oral é individual e o escrito é em grupo (...)” (P1). “São vários. Pelo regulamento de avaliação vigente, são vários instrumentos, mas confesso que nem todos são por mim adoptados. Os mais comuns são os próprios testes, os	

			<p>seminários, os trabalhos práticos. Dependendo da natureza dos conteúdos, há trabalhos práticos escritos, há trabalhos práticos laboratoriais, por exemplo, se for o caso das didáticas. Dou privilégio muito grande aos testes, avaliação dos seminários depois das apresentações e os trabalhos laboratoriais...” (P2).</p> <p>“São várias. Testes e interação na sala de aula ...” (P3).</p>
	Objecto de avaliação	- O professor avalia conteúdo	<p>“Eu avalio os conteúdos que leciono. Podem não ser aqueles que eu lecionei, mas constantes no plano analítico. Por isso que digo aos estudantes para puderem não só esperar a mim para dar aulas, mas com base no plano analítico podem indo procurando informações, mas com base nisso posso avaliar, não há problema nenhum” (P1).</p>
		-Os professores avaliam objectivos e competências	<p>“(...) a avaliação cinge muito pelos objectivos que se pretendem com um determinado conteúdo e de algum modo as competências, mas isso tudo é traduzido com base no conteúdo tratado” (P2).</p> <p>“o meu teste que eu dou tem as duas componentes. Eu primeiro tenho questão dos objectivos. Saber se os objectivos já foram alcançados. E o desenvolvimento das competências. Porque o meu teste tem esta componente porque o aluno tem que partir dum saber e desse saber aí tem que dissertar e a medida que ele vai dissertando isso, se ele não tiver pressuposto em termos de conhecimento não vai conseguir resolver, por exemplo, um exercício de Química Física, tem que conhecer os conceitos, primeiro; perceber o que isso significa para depois ele aplicar. E a medida que vai aplicando,</p>

			ele vai desenvolvendo umas competências de saber fazer” (P3).
Finalidade da avaliação	-A avaliação permite verificar o nível de assimilação dos conhecimentos por parte dos estudantes		“(…) é para verificar o nível de apreensão do conhecimento pelos alunos e por parte de docente também, que é para ver se pode mudar de modalidades ou não, de acordo com as notas forem tiradas pelos estudantes” (P1).
	- A avaliação permite ao professor comparar os resultados obtidos os objectivos previstos - Avaliação permite ao professor tomar decisão		“(…) uso avaliação para comparar o que estava planificado, os objectivos que estavam previstos se foram alcançados ou não; se o modo de trabalho foi eficaz ou não e se os alunos assimilaram ou não. Então, avalio como instrumento que me ajuda a aferir (...) mas em grande medida como passo último da avaliação é que depois desta avaliação, você tem que saber se posicionar. Então, a avaliação também serve como instrumento de tomada de decisão, como se direccionar perante os resultados” (P2).
	- A avaliação permite ao professor saber o nível do alcance dos objectivos e competências		“(…) eu avalio para saber se os nossos objectivos definidos no plano analítico, as competências que foram estabelecidas no plano analítico, o aluno já desenvolveu ou já alcançamos ou não, porque o fim de toda esta avaliação é para eu ter a certeza que o aluno de facto está preparado (como estamos a formar professor) para uma tarefa futura do professor” (P3).
Avaliação que dita a classificação final	-Avaliação sumativa		“tomo mais em atenção a avaliação sumativa, mas não deixando de lado outros dois tipos porque a sumativa é aquela que me diz, epah, passa de classe ou não, mas tem que decidir isso contando com outros tipos de avaliação, senão a avaliação vai ser subjectiva. E vai passar um que não sabe ou etc, etc...ou reprova um que sabe(...)” (P1).

			<p>“é a sumativa. É por força do próprio instrumento regulador. Porque mesmo a avaliação formativa, mesmo aqueles outros elementos, recomenda-se que devem ser convertidos em números, então, a avaliação sumativa é que tem mais peso” (P2).</p>
		Avaliação sumativa e participação	<p>“a minha classificação final tem duas bases. Primeiro, é a participação nas aulas (...) e depois é o teste já feito (...)” (P3).</p>
	Informação aos estudantes dos aspectos a avaliar	-Os professores informam os estudantes os aspectos a avaliar	<p>sim, sim. É para eles terem um nível de preparação um pouco melhor; para se prepararem melhor. Temos tido um dia só para preparação do teste e a gente informa o que vai aparecer no teste, como vão ser o tipo de pergunta, tudo isso. Para além disso, os próprios estudantes às vezes escolhem a matéria que querem ser avaliados (...)” (P1).</p> <p>“Sim... Tanto no próprio meu plano analítico já diz, até esta abordagem, vamos ter uma avaliação, se for teste, isso já ajuda a orientar o aluno” (P2).</p> <p>“Sim, porque eu acho que avaliação tem que ser algo não de punição, mas algo de cooperação. O estudante tem que saber quais são os critérios de avaliação para ele ter oportunidade de reclamar. Se eu for injusto com ele, então, ele tem como aparecer e falar que não, isso não fazia parte do instrumento de avaliação. E como se fosse algo de classificarmos e não haver dúvidas de que vai ser avaliado. E com base naquilo que for avaliado, ele já sabe que a minha preparação tem que ir de acordo com aqueles critérios de avaliação” (P3).</p>
Categoria 2	Contemplanção da avaliação na planificação	-Todos os professores contemplan a avaliação na sua planificação	Todos os professores responderam que contemplan a avaliação na sua planificação

Planificação da avaliação da aprendizagem	Modalidade de avaliação privilegiada na planificação	-Avaliação sumativa;	<p>“é a sumativa (...)” (P1).</p> <p>“é a sumativa, mais uma vez. A formativa aparece como estratégias metodológicas que podem ser adoptadas” (P2).</p> <p>“Praticamente vem a sumativa (...)” (P3).</p>
	Critérios para elaboração do plano de avaliação	-Conteúdos	<p>“na planificação da avaliação, eu muitas vezes tomo em consideração os conteúdos que estão patentes no plano analítico. E muitas das vezes com maior incidência aos conteúdos que já lecionei” (P1).</p>
		-Objectivos e competências	<p>“tal como disse, em primeiro são os objectivos e competências a avaliar. E competências a avaliar têm um determinado conteúdo ou unidades abordadas e nessas unidades e esses capítulos, quais são os objectivos e competências devem ser avaliados. E depois vai diferenciando as questões em níveis ou tipos de questões que vão ser elaborados. Aquelas que ajudam a verificar de forma clara aquele objectivo ou aquela competência” (P2).</p>
		-Objectivos	<p>“(...) tenho levado em consideração aos objectivos que se pretendem alcançar e também as competências que pretendem desenvolver (...)” (P3).</p>

	Finalidade do plano de avaliação	-Previsão	<p>“o plano de avaliação é muito importante porque aí há uma previsão daquilo que o professor pode avaliar (...)” (P1).</p> <p>“é importante ter este plano porque é aí onde você verifica o quê é que quer avaliar...” (P2).</p> <p>“é importante porque com o plano de avaliação ajuda a saber quais são os níveis que os alunos têm, por exemplo, se é memorização, têm nível de aplicação. Então, com uma planificação de avaliação você já sabe o que pretende identificar no aluno para depois você concluir se de facto aquilo que estão a tratar na sala de aula está a acontecer ou não. Então, eu tenho que ter um plano senão não hei-de saber quais são os objectivos que eu pretendo alcançar, quais são as competências que eu tenho que desenvolver, quais são os níveis que eles já desenvolveram (...)” (P3).</p>
Categoria 3 Avaliação diagnóstica	Conceito de avaliação diagnóstica	-Conhecimento diferenciado sobre o conceito de avaliação diagnóstica por parte dos entrevistados	“Avaliação diagnóstica é uma espécie de verificação do nível de conhecimento que os alunos têm ou que os alunos trazem. Pode ser das classes anteriores ou então da aula anterior (...)” (P1).
			“avaliação diagnóstica também vai ser aquele instrumento ou aquela acção que me ajuda a ter o nível inicial, a ter o conhecimento sobre o que é que o aluno tem em volta do assunto que pretendemos desenvolver” (P2).
			“Avaliação diagnóstica (...) é uma forma de identificar o nível de preparação do estudante para o início duma matéria. Pode ser nova ou aquela matéria que continua” (P3).

	Forma de utilização da avaliação diagnóstica na sala de aula	-Os professores utilizam a avaliação diagnóstica fazendo perguntas	<p>“é uma espécie de pergunta e resposta. Eles vão respondendo e nós vamos anotando as palavras, escrevemos no quadro e depois daí tentamos comparar o que está mais aproximado à realidade e quais são as palavras que devem ser retiradas ou devem ser aumentadas, mais ou menos isso (...) (P1)</p> <p>“muitas vezes é feita de forma oral, na interação de perguntas, assim, directas. Em poucos casos, poucos mesmo no meu exercício tenho elaborado uma ficha, espécie questionário com perguntas (...) (P2).”</p>
		- o professor utiliza a avaliação diagnóstica privilegiando o contacto directo	“(...) é feito directamente na sala de aula através de um contacto directo de cada conteúdo” (P3).
	Momentos da avaliação diagnóstica	-Realizam da avaliação diagnóstica no início do processo educativo.	<p>“Sempre no início da aula e sobretudo no início do semestre” (P1).</p> <p>“Normalmente tem sido no início de abordagem de cada nova abordagem de cada uma das unidades (...)” (P2).</p>
		-Realiza a avaliação diagnóstica em todos momentos do processo educativo	“Faço em cada momento da aula (...)” (P3).
	Contemplanção da avaliação diagnóstica na planificação	- Os entrevistados não contemplam a avaliação diagnóstica durante a sua planificação	<p>“Não. Primeira coisa é por causa do tempo e para mim a avaliação diagnóstica não é importante assim, apesar de trazer o nível do conhecimento dos alunos (...)” (P1).</p> <p>“Não, talvez pelas estratégias que tenho usado que é muito mais oral. Então, não tenho como apresentar em termos de plano, mas vem lá como uma das actividades a ser feita” (P2).</p> <p>“não consta porque acho que ..., a avaliação diagnóstica tem que ser feita em cada etapa. Então, não considero como algo taxativo que eu coloco no plano analítico, embora esteja lá; então</p>

			coloco como algo que eu vou desenvolvendo ao longo do tempo e no final, isso me ajuda mais na questão do ensino-aprendizagem (...)”(P3).
	Finalidade da avaliação diagnóstica	-Permite verificar o nível inicial dos conhecimentos dos estudantes.	“é para verificar o nível de conhecimento que os alunos têm ou que os alunos trazem. Pode ser das classes anteriores ou então da aula anterior” (P1). “(…) ajuda a ter o nível inicial, a ter o conhecimento sobre o que é que o aluno tem em volta do assunto que pretendemos desenvolver” (P2).
		-Permite buscar dos estudantes, os pressupostos anteriores relacionados com os conteúdos novos.	“Para buscar os pressupostos em termos da aprendizagem que os alunos têm sobre a matéria que será leccionada ou a matéria nova ou aquilo que eles aprenderam ao longo do tempo” (P3).
Categoria 4 Resultados da avaliação diagnóstica	Significado dos resultados da avaliação diagnóstica	-O resultado da avaliação diagnóstica revelam o nível inicial de conhecimento dos estudantes.	“Para mim, os resultados têm me revelado o nível de conhecimento que eles têm (...)” (P1)
		-Os resultados da avaliação diagnóstica constituem um factor motivador para abordagem de novos conteúdos.	“...tem sido uma introdução motivadora, tem sido um instrumento que facilita as primeiras abordagens, também tem sido uma espécie de...como eu diria, talvez uma analogia (...)” (P2)
		-Os resultados da avaliação diagnóstica revelam que os a muitos estudantes estão desprovidos de pré-requisitos.	“ Eih, a maior parte das vezes relevam que os estudantes, a maior parte inicial, não é (...)eles não têm. Então, para a maior parte dos estudantes, há necessidade de lembrá-los daqueles conceitos iniciais que são básicos para que a pessoa possa introduzir uma matéria nova ou aquilo que é uma continuidade (...)” (P3).

	<p>Desenvolvimento de actividades após os resultados da avaliação diagnóstica</p>	<p>- Após os resultados da avaliação diagnóstica os professores não desenvolvem alguma actividade para a activação dos pré-requisitos dos estudantes por causa do maior número de estudantes e natureza das disciplinas.</p>	<p>“Por causa do número de alunos, fazer um acompanhamento individualizado é um pouco complicado (...)” (P1). “Não. É a única actividade. Depois da avaliação diagnóstica, vou aferir dos alunos...e a partir dali desenvolvo outras perguntas de modo que se constrói um novo conhecimento. Vou fazendo perguntas aos alunos de tal modo que saiam de nível que eles têm para um nível científico que se requer” (P2). “(…) Por causa da natureza das cadeiras que estou a dar é exercícios que envolve o mesmo caminho que eles tiveram dificuldades. Eu uso mais para aperfeiçoamento” (P3).</p>
	<p>Efeitos da avaliação diagnóstica no trabalho docente</p>	<p>-A avaliação diagnóstica tem efeitos na preparação da aula; -A avaliação diagnóstica permite professor alteração as estratégias de trabalhar; - A avaliação diagnóstica permite ao professor ajustar os conteúdos</p>	<p>“com base nas respostas eu posso me preparar duma outra maneira e mudar a maneira de trabalhar, ou seja, mudar alguns conteúdos (...)” (P1).</p>
		<p>- A avaliação diagnóstica tem efeitos na planificação da aula; -A avaliação diagnóstica tem efeitos na metodologia de ensino</p>	<p>“pode trazer alguma alteração. Quando tu levas os exercícios para casa e tu tens o nível que os alunos têm em relação a um determinado conteúdo, a forma como você vai planificar a aula seguinte pode ser diferente duma aula que você não fez a avaliação, quer dizer a sua <i>planificação</i> depende muito dos resultados da avaliação diagnóstica. Então, em primeira instância, pode influenciar na minha planificação, no tipo de actividade que posso administrar aos alunos e mesmo na metodologia que posso adoptar. Então, é tão fundamental porque ela vai ditar como é que eu caminho a</p>

			<p>mina aula, quais são as estratégias que vou adoptar, qual é a minha metodologia. Isso influi dum modo geral na minha planificação” (P2).</p>
		<p>- A avaliação diagnóstica tem efeito na melhoria interação entre o professor e estudante;</p> <p>-A avaliação diagnóstica tem efeitos o processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>- A avaliação diagnóstica tem efeitos na tomada de decisão</p>	<p>“(…) melhoria do sistema, não é (…) da questão do processo de ensino-aprendizagem tem que melhorar, <i>a minha interação e os estudantes tem que melhorar, os métodos</i> que estamos a usar têm que melhorar porque aí consigo ver quantos estudantes conseguem atingir os objectivos estabelecidos, desenvolveram competências. Então, consigo verificar aí (...). Logo tenho que me posicionar e saber que quando eu for a abordar ou orientá-los tenho que recorrer a Matemática, Física, Biologia para permitir que eles percebam (...)” (P3).</p>
<p>Categoria 4</p> <p>Obstáculos à utilização da avaliação diagnóstica</p>	<p>Factores que condicionam a realização da avaliação diagnóstica</p>	<p>-O factor que impede a utilização da avaliação diagnóstica é a falta de tempo e</p> <p>-O número elevado de estudantes na sala de aula.</p>	<p>“Para além do tempo, é número elevado de alunos na sala de aulas (...)” (P1).</p>
		<p>- Para o professor não existe o factor que impede a utilização da avaliação diagnóstica, mas admite por lado que que não sabe o que fazer com os resultados da avaliação diagnóstica;</p> <p>- Não se valoriza a avaliação diagnóstica;</p>	<p>“Não. Eu não vejo nenhuma condicionante, mas o problema da avaliação toda ela, tanto diagnóstica é o que fazemos com os resultados da avaliação diagnóstica...talvez pensando um pouco seria a seriedade, o valor que a gente dá a avaliação diagnóstica, nós como professores e assim como os próprios estudantes (...)” (P2).</p>

		- Há falta de seriedade na utilização da avaliação diagnóstica.	
		- Não existe factor que impede a realização da avaliação diagnóstica	“Para mim não existem limitações, porque acho que é uma ferramenta muito importante que para além de forma já escrita que o docente tem que seguir ao longo da sua tarefa como docente. Tem que avaliar. Verificar epah, se este conteúdo se relaciona com Biologia; sei que este tem base de Biologia. Então, é uma avaliação que você faz (...)” (P3).
	Estimulação da utilização avaliação diagnóstica	- Aumentar número de horas, ou - Reduzir o número de estudante por turma, e/ou - Aumentar o número de professores.	“Eu acho que a primeira coisa é aumentar o número de horas para se puder ter mais tempo sobretudo nas cadeiras específicas. Para além de aumentar o número de horas, talvez diminuir o número de estudantes por turma ou então aumentar o número de docentes (...)” (P1).
		-Valorização da avaliação diagnóstica no regulamento académico; -Promover a capacitação do corpo docente em matéria de avaliação diagnóstica.	“Talvez uma das coisas é os instrumentos legais não darem valor apenas ao número, apenas ao resultado da avaliação sumativa. Darem valor aos outros elementos que até podem ser apresentados a partir da avaliação diagnóstica porque se nós continuarmos a dar valor o número, os outros instrumentos de avaliação não têm o seu espaço. Então, é que o resultado da avaliação simplesmente é visto como uma actividade do professor. Ao professor importa fazer o diagnóstico porque ele tem que dar melhor a sua aula. Mas também se nós um dos outros elementos que podem (..)própria profissionalização, quer dizer, se se encontrar a forma como ele trabalha, o uso destes instrumentos como um elemento de motivação, de valorização, de crescimento profissional, possivelmente podia ser valorizado. Por exemplo, para ele crescer

			profissionalmente tem que se verificar quais são os instrumentos de avaliação ele usa, diversifica estes instrumentos de avaliação ou não. Tudo isso.” (P2)
		-Promover a capacitação do corpo docente em matéria de avaliação diagnóstica	“Primeiro mostrar a importância desse tipo de avaliação. Eu acho mostrando a importância deste tipo de avaliação aí vai estimular bastante os docentes porque nem todos sabem, ou seja, usam esta ferramenta. E não usando se calhar, pode ser por escolha própria, Então, fazendo uma palestra, ou uma conversa, mostrando eih, um seminário que fala sobre a avaliação diagnóstica, sua importância, como que ela é feita, como planificar, em que momentos da aula pode decorrer ou se é um que tem que decorrer em todos momentos de aula, acho que isso ia incentivar muito, não só no curso de Química, assim como na academia no seu todo”(P3).

Categoria 5 Feedback	Tipo/forma de fornecimento de feedback	- Os professores fornecem o feedback de forma oral e interrogativa	“Depois de analisar as respostas dos alunos em relação a alguns conteúdos que se obtêm através das perguntas, eu faço uma espécie de resumo daquilo que responderam. Então, verifico as respostas se há uma falha ou não e daí informo a eles que esta sim, aquela não por causa disso, mais aquilo. Então, é para classificar exatamente o que que é e o que que não é (...).” (P1) “é de forma interrogativa. Poucas vezes de forma afirmativa, senão aquelas questões directas e objectivas em que a resposta é uma e única, mas aquelas que precisam relacionar, analisar e interpretar, o feedback tem sido em forma de outras perguntas no sentido de ele ir descobrindo, por exemplo, onde está o erro, onde está a relação. E isto vai nos introduzindo a nova abordagem, por exemplo, se é uma avaliação diagnóstica” (P2). (...) eu submeto exercício e começo a passar (...) e vejo que a maior parte falhou na questão de como resolver, por exemplo, um exercício (...) e chamo atenção e peço uns 3, 4 estudantes para irem mostrar como que funciona em termos daquilo que eles aprenderam (...) e se eles não conseguirem acertar no momento, mesmo que acontece, é aí que nós interagimos...” (P3).
	Fonte de feedback	- A fonte de feedback são professores e estudantes	
	Finalidade de feedback	-Clarificar conceitos mal percebidos.	“é para clarificar alguns conceitos mal percebidos e orientar os alunos no que devem seguir” (P1).

		<p>- Permite a construção conjunta de conhecimentos;</p> <p>-Permite o estudante as suas lacunas</p>	<p>“a finalidade é ir construindo. A ideia é essa, é construir a ideia. Ok, se tu detectas qual é o nível que o aluno tem, é então a partir daquele nível que vão caminhando juntos para a construção da ideia científica. Então, o feedback serve para o aluno identificar as suas lacunas, indo construindo juntos o conhecimento científico (...)” (P2).</p>
		<p>- Permite confirmar o que os estudantes entenderam sobre um determinado conteúdo</p>	<p>“essa é para confirmar se eles de facto estão a seguir um caminho certo ou é para eles prestarem atenção naquele pressuposto, por exemplo, um aluno não sabe isolar uma incógnita, então, isso acabo tomando atenção, avalio eles, depois passo a informar (...) eu sei que a partir daí vão prestar atenção das normas como se isola uma incógnita para resolver (...)” (P3).</p>
<p>Categoria 6 Pré-requisitos</p>	<p>Noções de pré-requisitos</p>	<p>- São conteúdos da disciplina anterior ou de disciplinas do semestre anterior</p>	<p>“Pré-requisitos eu acho que são conteúdos que os alunos devem ter antes de ter aquela disciplina (...) pode se tratar da disciplina do ano anterior ou disciplinas do semestre anterior (...)” (P1).</p>
		<p>- São conceitos, termos, relações anteriores necessárias para compreender novos conteúdos.</p>	<p>“Pré-requisitos são os conceitos, os termos, relações que o aluno já tem, já aprendeu e que ele precisa mobilizar para compreender a nova abordagem” (P2).</p>
		<p>- São uma base necessária para incluir o estudante na nova aprendizagem</p>	<p>“Pré-requisitos para mim, eih, posso considerar uma base inicial que o aluno tem que ter em termos de aprendizagem para que ele possa se enquadrar na classe a seguir (...)” (P3).</p>
	<p>Estratégia de levantamento dos pré-requisitos</p>	<p>-Fazer pergunta.</p>	<p>“(...) duma forma de pergunta e resposta (...)” (P1). “usando a questão, por exemplo, que eu falei de exercícios na sala de aula, né, principalmente esses exercícios” (P3).</p>

		-Fazer avaliação diagnóstica	“Faço sempre a avaliação diagnóstica. É aí onde você vem quais são os conteúdos que estão bem consolidados, quais são os que estão mal consolidados, quais são as relações que eles estabelecem facilmente e quais são os que não estabelecem facilmente” (P2).
	Finalidade dos pré-requisitos	-Colocar os estudantes no mesmo nível de conhecimento	“Acho que é para estar no mesmo nível de conhecimento” (P1).
		- Constituem a base para apreensão de novos conteúdos por parte dos estudantes	“servem como base ou alicerce para apreender novo conteúdo” (P2).
		- Permite ao professor tomar decisão sobre os conteúdos a aprofundar	“(…) ajuda ao docente a saber que conteúdos que ele vai discutir na sala de aula relacionam-se com a cadeira X e Y.” (P3)
Categoria 7 Diferenciação pedagógica	Noções de diferenciação pedagógica	- Os professores apresentam um conceito de diferencia pedagógica não claro	“É um termo novo (...) para mim a diferenciação pedagógica é a disparidade que existe em termos de conhecimentos dos alunos; e o professor se calhar pode, atendendo a diferenciação do conhecimento que cada estudante traz, atender duma forma específica. Por exemplo, um aluno que sabe mais, eu não preciso de perder muito tempo para explicar a este aluno (...)” (P1). “Não tenho um conceito acabado, mas entendo está ligado à actividade docente, mas se está ligado à actividade docente, estaria a ver com o nível de aprendizagem dos alunos, atendendo que cada aluno tem o seu nível de aprendizagem. Então, a diferenciação pedagógica podia estar neste contexto em que cada um precisaria de um trabalho talvez um pouco mais

			<p>aprofundado do que o outro no mesmo conteúdo. Então, na minha opinião assim vaga, encontraria a diferenciação pedagógica no sentido ao mesmo conteúdo podem ser dadas actividades diferentes de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno” (P2).</p> <p>“(…) é uma base que explica que o ensino e aprendizagem é dinâmico, é inovador, que não tem uma forma fixa de ser seguido, neste caso” (P3).</p>
	Abordagem diferenciada dos conteúdos	-O professor aborda de uma forma diferente os conteúdos.	<p>“(…) quando eu verifico que esta questão há necessidade que eu mude a forma como eu estou a abordar ou como estamos a discutir na sala de aula e aí recorro as metodologias activas de ensino que ajudam bastante na questão para melhorar um certo problema que eu identifiquei que da forma como que estávamos a interagir não estava a dar solução. Então, eu vou diferenciar, sigo um outro caminho para verificar se eles vão perceber ou não.” (P3)</p>
	Avaliação diferenciada/individualizada	-Os professores aplicam as mesmas avaliações para todos os estudantes	<p>“Nunca diferenciei para que os alunos tenham o mesmo nível de conhecimentos” (P1).</p> <p>“Não (...). Até que pode, mas poucas vezes fazemos isso” (P2).</p> <p>“(…) no primeiro teste eu tenho feito duas variantes para diferenciação, né; mas do mesmo conteúdo. Por que que eu faço isso? (...) acho que no início de toda avaliação há necessidade que o aluno se posicione. Então, eu faço isso aí para verificar até que ponto o que iniciamos ele tem base (...)” (P3).</p>

Apêndice 3: Grelha de análise de conteúdo da entrevista aos grupos focais

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
<p>Categoria 1 Avaliação da aprendizagem</p>	<p>Conceito de avaliação</p>	<p>-Ferramenta para analisar a aprendizagem dos estudantes tendo em conta os objectivos previstos</p>	<p>“Avaliação é uma ferramenta usada na educação para se analisar o nível de aprendizagem dos alunos em função dos objectivos traçados” (GF3E26).</p>
		<p>-É um processo que consiste em verificar o nível de assimilação dos conhecimentos</p>	<p>“Avaliação é um processo usado para verificar o nível de aquisição de conhecimento dos alunos” (GF4E29).</p>
		<p>-É um processo de medição do nível de assimilação dos conteúdos</p>	<p>“Entendo avaliação como sendo um processo em que há medição do nível de assimilação dos conhecimentos ou conteúdos pelos alunos” (GF4E34).</p>
		<p>- É um meio que para tomada de decisão por parte do professor</p>	<p>“Avaliação é um meio em que o professor usa para saber se os objectivos acerca daquele tema se foram alcançados ou não. Se caso aqueles objectivos não foram alcançados, o professor vai criar métodos e estratégias para conseguir alcançar os objectivos” (GF2E12).</p>
		<p>-É um método de medição do professor e estudante</p>	<p>“Para mim avaliação é um método que é usado para medir o nível do professor assim como do aluno” (GF2E17). “Avaliação para mim entendo que é um método que é usado pelos professores que é para poder medir a capacidade do aluno em relação ao objectivo daquela matéria” (GF1E4).</p>
	<p>Modalidade de avaliação realizada pelos estudantes na sala de aula</p>	<p>-Avaliação sumativa</p>	<p>“é a sumativa porque nós temos dados, valores concretos (...) no curso de Química. Não somos habituados com avaliação do tipo muito bom, bom, suficiente (...). Nós somos habituados com 18, 5, 4. E daí fazemos “4+4+4” e temos a nota final (...)” (GF4E35).</p>

	Finalidade da avaliação	<p>-Permite o estudante se autoavaliar</p>	<p>“Sim, gosto de ser avaliado para eu medir até que ponto eu entendi aquela matéria, onde é que eu mais entendi, qual é o meu ponto fraco e qual é o meu ponto forte daquela determinada matéria” (GF2E13).</p> <p>“Bom, eu gosto quando sou avaliado (...) porque quando sou avaliado é para compreender até que ponto pude perceber a matéria nas aulas” (GF4E33).</p> <p>“Gosto de ser avaliada porque eu percebo até que ponto percebi os conteúdos” (GF4E34).</p> <p>“Eu gosto de ser avaliado sobretudo para eu perceber até que ponto eu consigo assimilar aquela matéria (...)” (GF1E6).</p>
		<p>-Permite a autoavaliação tanto do professor como do estudante</p>	<p>“Dizer que sim, gosto de ser avaliada. Porquê? Porque na medida que o docente traz uma avaliação, não só está me avaliar, mas sim, eu sozinha me avalio até que ponto entendi aquela matéria ou o nível de percepção minha” (GF3E23).</p>
<p>Categoria 2 Feedback</p>	<p>Correcção dos exercícios</p>	<p>-Os professores corrigem exercícios recorrendo estratégias diferentes</p>	<p>“(…), o nosso docente de Química, a forma de ele corrigir o exercício, ele primeiro chama alguém, ou seja, ele primeiro, eih (...) deixa o espaço para interacção dos estudantes e se ele notar que na verdade foram três ou quatro pessoas que foram resolver o mesmo exercício, não conseguiram, ele então, fala a resposta (...)” (GF1E9).</p> <p>“(…), quando alguém erra, por exemplo, dá uma oportunidade para outros colegas tentarem ajudar, sim. Se não houver isso, o próprio professor é que fecha e dá solução do problema” (GF2E17).</p> <p>“(…) o aluno é que vai ao quadro e ele mostra o que fez (...), como que ele resolveu e o professor vai dizendo</p>

			<p>o que está correcto e o que não está. Se não estiver correcto, dando outras maneiras de como deveria fazer esse exercício. Ao passo que outros, ao invés de fazer isso, eles preferem resolver pessoalmente os exercícios, né, dizendo como é que deveria ser” (GF3E19).</p> <p>“O docente chega na sala de aula (...) pergunta se alguém resolveu aquele exercício ou não. Então, se haver quem resolveu, vai ao quadro, expõe a sua ideia, resolve todo o exercício. Se caso essa pessoa errar, o docente costuma dar ajuda e você começa a raciocinar, começa a criar condição para você resolver o exercício” (GF2E12).</p>
<p>Categoria 3 Avaliação diagnóstica</p>	<p>Conceito de avaliação diagnóstica</p>	<p>- Avaliação diagnóstica consiste em identificar os conhecimentos prévios dos estudantes</p>	<p>“(...) avaliação diagnóstica é uma ferramenta que consiste em avaliar o nível de conhecimento trazido pela parte dos estudantes, seja da sociedade ou das classes que os antecede” (GF3E26).</p> <p>“Avaliação diagnóstica é um processo que visa verificar o nível ou até que ponto um aluno tem conhecimento sobre um determinado assunto antes mesmo de o professor expor ou dar aulas sobre aquele conteúdo (...)” GF3E19).</p> <p>“Eu entendo a avaliação diagnóstica como aquela em que o objectivo é de colher as ideias prévias dos alunos em relação a um conteúdo a ser dado” (GF4E34).</p> <p>(...) avaliação diagnóstica é aquela que o docente faz uma pergunta aos alunos para saber se os alunos têm uma noção básica acerca do tema.” (GF1E8).</p>

		- É um processo de reactivação de conhecimentos.	“Avaliação diagnóstica é um processo de reactivação de conhecimentos dos alunos” (GF4E36).
Forma de aplicação da avaliação diagnóstica na sala de aulas		-A avaliação diagnóstica é realizada em forma de pergunta e resposta	<p>“A avaliação diagnóstica é feita como uma pergunta de abertura” (GF3E31).</p> <p>“Fazendo questões oralmente” (GF2E17).</p> <p>“É feita de forma teórica, fazendo perguntas directa (...) é do tipo pergunta directa: já ouviu falar disto? Quem já ouviu daquilo? (GF4E35).”</p> <p>“A avaliação diagnóstica é feita como uma pergunta de abertura” (GF3E21).</p> <p>“(…) o professor quando entra na sala de aula depois de ter cumprimentado os alunos, ele põe um certo tema, um certo conteúdo que vai ser tratado naquele dia e depois ele pergunta o que entendem por aquele tema que ele colocou, seja matéria, o que átomo. (...) se põe água, ele pergunta o que é água” (GF3E25).</p> <p>“O professor tem feito, elaborando questões. Sob a forma de questionário. Duma forma verbal, o professor vai dizendo algumas questões e os alunos vão respondendo” (GF3E19).</p>
Momentos da avaliação diagnóstica		-A avaliação diagnóstica é realizada no início de cada aula.	<p>“É feita no início de cada aula” (GF4E35).</p> <p>“Normalmente, a avaliação diagnóstica é feita no início da aula” (GF3E21).</p> <p>“no início de um tema” (GF2E10).</p>
		-A avaliação diagnóstica é realizada em todos momentos da aula	“Ela não só é feita no início de cada aula, pode ser feita no meio de aula ou no fim da aula (...)” (GF4E29).
Finalidade da avaliação diagnóstica		-Permite aos estudantes a reconstruírem o seu conhecimento prévio	“(…) ajudam a remover aqueles conhecimentos que não eram científicos que trazemos de casa (...)” (GF4E29).

		-A avaliação permite aos estudantes consolidarem os conhecimentos anteriores.	“(…) ela permite o domínio e consolidação dos conteúdos.” (GF3E27) “(…) ajuda a enfatizar mais o conceito que tínhamos” (GF4E32).
		-A avaliação diagnóstica motiva o estudante a apreender novo conteúdo	“(…) me serve como motivação. Eu me sinto preparado para beber aquilo que se vai dizer ao longo de aula” (GF4E35).
		-A avaliação diagnóstica permite a inclusão do estudante no processo de ensino-aprendizagem	“(…) me ajuda como a me orientar, a me enquadrar no tema seguinte (…)” (GF3E25).
Categoria 4 Diferenciação Pedagógica	Exercícios iguais/diferentes	-Os estudantes recebem exercícios não diferenciados	“Sim, os professores dão exercícios iguais, sim” (GF3E24). “Normalmente os exercícios são iguais” (GF3E26). “Os professores normalmente nos dão exercícios de igual modo, da mesma forma (GF4E36).” “os exercícios são iguais para todos” (GF2E17).

	Vantagens da prática de exercícios diferenciados	- Reconhecimento das vantagens	<p>“(…) eu vejo mais desafios nos exercícios individualizados, ou seja, se eu tenho o meu único exercício e o colega, o outro exercício; após a resolução do meu exercício eu me sinto desafiado a procurar um outro exercício, ou seja, há mais curiosidade de passar a visitar todos colegas para resolver mais exercícios” (GF3E25).</p> <p>“(…) vou-me preparar mais que é para aprender. (…) quando são colectivos muitas vezes, vezes há aquele assunto, “chegar e copiar” o exercício do colega que resolveu e há aluno que não se preocupa como foi feito esse exercício” (GF4E33).</p> <p>“(…) cada um tendo seus exercícios, cada pessoa vai-se esforçar como resolver aqueles exercícios, sim” (GF4E28).</p> <p>“(…) isso desenvolve o espírito de busca de conhecimentos e uma criatividade nos alunos. E se forem colectivos, isso vai fazer com o aluno possa copiar o seu colega” (GF4E29).</p>
--	--	--------------------------------	--

Apêndice 4: Grelha de análise de conteúdo da entrevista a direcção pedagógica

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Categoria 1 Avaliação da aprendizagem	Conceito de avaliação	-Avaliação consiste em ver o nível de assimilação dos conteúdos por parte do professor	“Na avaliação queremos ver até que ponto os nos estudantes assimilam os conteúdos que nós mesmos damos porque a avaliação não é apenas para o estudante, mas também para o professor. Porque sempre que um docente entra e dá uma avaliação, ele não só vai ver até que ponto é que o estudante assimilou, mas vai ver até que ponto ele se faz perceber (...), até

			que ponto é que os alunos perceberam(...), quais são as lacunas nisso; que é para ele também puder melhorar e usar outros métodos que possa facilitar na aprendizagem do próprio estudante” (DP).
	Modalidade de avaliação privilegiada	-Avaliação sumativa	“Geralmente é a avaliação sumativa” (DP).
	Finalidade de avaliação	- Permite verificar o nível de assimilação dos conteúdos por estudante ao longo de um processo educativo	“o docente avalia o estudante para ver se ele conseguiu assimilar os conteúdos que foram leccionados ao longo do semestre ou ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem, né (...)” (DP).
Categoria 2 Avaliação diagnóstica	Conceito de avaliação diagnóstica	-Avaliação diagnóstica consiste em medir o nível de conhecimento dos estudantes	“Avaliação diagnóstica é aquela que geralmente nós fazemos mesmo para medir o nível de conhecimento dos estudantes que nós temos (...)” (DP).
	Momentos da avaliação diagnóstica	-No primeiro semestre e sempre na abordagem de novos conteúdos	“E esta avaliação pode não só ser feita no primeiro semestre, mas sempre que nós vamos usar novos conteúdos (...)” (DP).
	Efeitos da avaliação diagnóstica	- Permite ao professor modificar as suas estratégias de ensino.	“ela permite para o docente usar métodos e técnicas adequados para esse processo de ensino-aprendizagem” (DP).
Categoria 3 Diferenciação Pedagógica	Obstáculo à diferenciação pedagógica	- Maior número de estudantes por turma; - Elevada carga horária por parte dos professores.	“É muito complicado na verdade, falarmos de diferenciação pedagógica numa situação que temos muitos estudantes. Temos professores, por exemplo, que têm três turmas numa só sala. Geralmente, este professor não

			tem como fazer esta diferenciação pedagógica. Mesmo nas salas de aula que temos mais que 60 alunos ou 50 alunos, é difícil fazer essa diferenciação pedagógica” (DP).
--	--	--	---

Apêndice 5: Guião de entrevista para os professores

BLOCOS	OBJECTIVOS DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS
BLOCO 1 Legitimação de entrevista	Explicar a situação, criar ambiente propício à entrevista	Agradecer a disponibilidade sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objectivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.
BLOCO 2 Avaliação da aprendizagem	- Descrever os significados que os professores atribuem à avaliação. - Identificar a prática avaliativa dos professores. - Identificar as técnicas e instrumentos utilizados pelos professores para realizarem a avaliação.	1. O que entende por avaliação? 2. Qual a modalidade de avaliação que privilegia na sua prática lectiva? 3. O que avalia? 4. Para quê avalia? 5. Tem informado aos estudantes sobre os aspectos a avaliar? Se sim, diga porquê. 6. Quais são os instrumentos que usa para avaliar os seus estudantes? 7. O que tem tomado em conta na classificação final?
BLOCO 3 Planificação da avaliação de aprendizagem	-Saber dos professores se contemplam a avaliação na sua planificação -Saber dos professores os aspectos que têm tomado em consideração na planificação da sua avaliação -Perceber dos professores a modalidade de avaliação que têm privilegiado na sua planificação -Identificar a finalidade da avaliação	1. Contempla a avaliação na sua planificação? 2. O que tem tomado em consideração na planificação da avaliação? 3. Que é a modalidade de avaliação tem privilegiado na sua planificação? 4. Qual é a relevância de um plano de avaliação?
BLOCO 4 Avaliação diagnóstica	- Compreender o significado que os professores atribuem à avaliação diagnóstica. -Identificar as técnicas e instrumentos utilizados pelos professores para fazerem a avaliação diagnóstica. - Identificar a forma de aplicação da avaliação diagnóstica	1. O que entende por avaliação diagnóstica? 2. De que forma tem aplicado a avaliação diagnóstica? 3. Em que momento realiza a avaliação diagnóstica? 4. Contempla a avaliação diagnóstica na sua planificação?

	<ul style="list-style-type: none"> - Saber dos professores o momento que eles realizam a avaliação diagnóstica - Perceber junto aos professores se contemplam a avaliação diagnóstica na sua planificação - Identificar a finalidade da avaliação diagnóstica 	5. Por que faz a avaliação diagnóstica
BLOCO 5 Resultados da Avaliação diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> -Compreender por parte dos professores o significado dos resultados da avaliação diagnóstica - Saber dos professores as actividades que desenvolvem após a obtenção dos resultados da avaliação diagnóstica 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para si, o que significam os resultados da avaliação diagnóstica? 2. Tem desenvolvido actividades diferenciadas após a avaliação diagnóstica? 3. Que efeitos dos resultados da avaliação diagnóstica no seu trabalho docente?
BLOCO 6 Obstáculo à utilização da avaliação diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar os factores que impedem a realização da avaliação diagnóstica na sala de aula - Identificar as estratégias que incentivam a utilização da avaliação diagnóstica na sala de aula 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que limita o uso da avaliação diagnóstica na sala de aula? 2. Como se pode estimular a utilização da avaliação diagnóstica?
BLOCO 7 Feedback	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar a forma que os professores dão feedback aos seus estudantes - Identificar a finalidade de feedback 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como tem dado o feedback aos seus estudantes? 2. Para quê dá feedback aos seus estudantes?
BLOCO 8 Pré-requisitos	<ul style="list-style-type: none"> -Compreender o significado que os professores atribuem aos pré-requisitos -Identificar as técnicas de exploração dos pré-requisitos -Identificar a finalidade dos pré-requisitos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para si, o que são pré-requisitos? 2. Como tem explorado os pré-requisitos dos estudantes? 3. Para quê explora os pré-requisitos nos estudantes?
BLOCO 9 Diferenciação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> -Compreender o significado que os professores atribuem à diferenciação pedagógica - Saber dos professores se têm diferenciado as actividades - Saber dos professores se têm diferenciado a avaliação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para si, o que é diferenciação pedagógica? 2. Tem diferenciado as actividades de acordo com as necessidades dos estudantes? 3. Tem diferenciado a avaliação aos seus estudantes?

Apêndice 6: Guião de entrevista para os grupos focais

BLOCOS	OBJECTIVOS DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS
BLOCO 1 Legitimação de entrevista	Explicar a situação, criar ambiente propício à entrevista	Agradecer a disponibilidade sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objectivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.

<p align="center">BLOCO 2 Avaliação da aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o significado que os estudantes atribuem à avaliação - Identificar as modalidades de avaliação que lhes são aplicadas - Identificar finalidade de avaliação por parte dos estudantes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que entendem por avaliação? 2. Quais são as modalidades de avaliação que vocês são submetidos? 3. Gostam de ser avaliados? Porquê?
<p align="center">BLOCO 3 Feedback</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber dos estudantes se são lhes dado exercícios - Compreender a forma de correcção de correcção dos exercícios 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os professores vos dão exercícios? 2. De que forma os professores corrigem os exercícios?
<p align="center">BLOCO 4 Diferenciação pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber dos estudantes se são lhes atribuídos exercícios e avaliações iguais? - Perceber dos estudantes sobre a pertinência da diferenciação dos exercícios/avaliações - Identificar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os professores vos dão exercícios e avaliações iguais? 2. O que acham se os exercícios e avaliações fossem individualizados? Por quê? 3. Quais são as vantagens da prática de exercícios diferenciados?
<p align="center">BLOCO 5 Avaliação diagnóstica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o significado que os estudantes atribuem à avaliação diagnóstica. - Saber dos estudantes o momento em realizam a avaliação diagnóstica - Identificar a forma de aplicação da avaliação diagnóstica - Identificar a finalidade da avaliação diagnóstica 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que entendem por avaliação diagnóstica? 2. Em que momento o professor vos aplica a avaliação diagnóstica? 3. De que forma o professor tem feito a avaliação diagnóstica? 4. Para que serve a avaliação diagnóstica?

Apêndice 7: Guião de entrevista à direcção pedagógica (DP)

BLOCOS	OBJECTIVOS DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS
<p align="center">BLOCO 1 Legitimação de entrevista</p>	<p>Explicar a situação, criar ambiente propício à entrevista</p>	<p>Agradecer a disponibilidade sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objectivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.</p>
<p align="center">BLOCO 2 Avaliação da aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o significado que a direcção pedagógica atribui a avaliação - Saber da DP a modalidade da avaliação privilegiada pelos professores 	<ol style="list-style-type: none"> 1. o que entende por avaliação?

	-Identificar a finalidade da avaliação diagnóstica	2. Qual a modalidade de avaliação que os professores têm privilegiado? 3. Para quê avaliar?
BLOCO 3 Avaliação diagnóstica	- Compreender o significado que a DP atribui a avaliação diagnóstica -Saber da DP o momento que os professores utilizam a avaliação diagnóstica na sala de aula -Conhecer os efeitos da avaliação diagnóstica no processo de ensino-aprendizagem -Identificar a finalidade da avaliação diagnóstica	Professora, 1. O que entende por avaliação diagnóstica? 2. Em que momento os professores utilizam a avaliação diagnóstica? 3. Tem recebido os planos analíticos dos professores para verificar se contempla a avaliação diagnóstica? 4. Quais são os efeitos da avaliação diagnóstica no processo de ensino-aprendizagem? 5. Para quê realizar a avaliação diagnóstica?
BLOCO 4 Diferenciação pedagógica	-Compreender o significado que a DP atribui à diferenciação pedagógica - Identificar os factores que impedem a promoção da diferenciação pedagógica na sala de aula	Professora, 1. O que entende por diferenciação pedagógica? 2. Quais são os factores que limitam a promoção da diferenciação pedagógica na sala de aula?