

Atributos do discurso de avaliação subjacente ao regulamento geral de avaliação da aprendizagem de Moçambique

ROSALINO SBTIL CHICOTE^I

GERALDO VERNIJO DEIXA^{II}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i43.3691>

Resumo

Desenvolveu-se uma pesquisa com objectivo de caracterizar o discurso de avaliação subjacente ao Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral de Moçambique. Tratou-se de uma pesquisa documental. Construiu-se e aplicou-se um guião de observação sistemática sobre três Artigos do documento acima mencionado. A partir da Análise de Conteúdo, resultados da pesquisa indicam concentração de indicadores nas concepções de avaliação como distância e como juízo de valor. Portanto, o discurso de avaliação subjacente ao documento é transversal e incompleto. O discurso em si, não desconstrói os ritos das práticas de avaliação escolar. Cabe empreender acções de fiscalização permanente.

Palavras-chave: concepções de avaliação; regulamento de avaliação; discurso de avaliação.

Submetido em: 26/09/2021

Aprovado em: 03/04/2022

^I Universidade Rovuma (UniRovuma), Nampula, Moçambique; <https://orcid.org/0000-0003-3454-7816>; e-mail: rschicote1@gmail.com

^{II} Universidade Licungo (UniLicungo), Quelimane, Moçambique; <https://orcid.org/0000-0002-3992-0993>; e-mail: gdeixa@gmail.com

Atributos del discurso de la evaluación que subyacen a la regulación general de la evaluación del aprendizaje en Mozambique

Resumen

Se realizó una investigación con el objetivo de caracterizar el discurso evaluativo que subyace en el Reglamento General para la Evaluación de la Educación Primaria, Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos y la Educación Secundaria General DE Mozambique. Fue una investigación documental. Se construyó una guía de observación sistemática y se aplicó a tres artículos del documento antes mencionado. A partir del Análisis de Contenido, los resultados de la investigación indican concentración de indicadores en los conceptos de evaluación como distancia y evaluación como juicio de valor. Por lo tanto, el discurso de evaluación que subyace al documento es transversal e incompleto. El discurso en sí mismo no deconstruye los ritos de las prácticas de evaluación escolar. Es necesario realizar acciones de inspección permanente.

Palabras llave: concepciones de evaluación; reglamento de evaluación; discurso de evaluación.

Attributes of the evaluation discourse underlying the general regulation of learning evaluation in Mozambique

Abstract

A research was carried out with the aim of characterize the evaluation discourse underlying the General Regulation for the Evaluation of Primary Education, Literacy and Education of Youth and Adults and General Secondary Education OF Mozambique. It was a documentary research. A systematic observation guide was built and applied to three Articles in the document mentioned above. From the Content Analysis, research results indicate concentration of indicators in the concepts of evaluation as distance and evaluation as value judgment. Therefore, the evaluation discourse underlying the document is transversal and incomplete. The discourse itself does not deconstruct the rites of school evaluation practices. It is necessary to undertake permanent inspection actions.

Keywords: conceptions of evaluation; evaluation regulation; evaluation speech.

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional tem levantado questões de diferentes ordens. Algumas das questões têm origem nas representações que se recalam em concepções. A prevalência da concepção tradicional de avaliação ganha relevo a partir do momento em que há mais preocupação com notas do que a qualidade das aprendizagens. Essa resistência tem como uma das causas representações inibidoras (HADJI, 2001). Todavia, pouco se sabe a respeito da postura de documentos curriculares referentes a avaliação em Moçambique.

A pesquisa teve como propósito caracterizar o discurso normativo^{III} de avaliação subjacente ao Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral de Moçambique. Constituiu *corpus* da pesquisa o Regulamento de Avaliação. Ele consta no Boletim da República, Diploma Ministerial, publicado em Janeiro de 2019, I Série, número 7.

O objecto de estudo foi o discurso de avaliação veiculado por esse documento. Para o efeito, foi colocada a seguinte questão de pesquisa: quais são as concepções de Avaliação subjacente ao Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral de Moçambique?

Uma análise do documento norteador da avaliação pode explicar relações com práticas avaliativas do quotidiano escolar. Em outros quadrantes, incluindo Moçambique, pesquisas se consagram em explorar concepções de professores, alunos, encarregados de educação em relação a avaliação, mas pouco se observa a respeito das políticas de avaliação.

A novidade nesta pesquisa reside no facto de descortinar a ideologia inerente a avaliação instituída oficialmente. É importante verificar como se conecta o quadro normativo e o quadro teórico sobre avaliação.

REVISÃO DE LITERATURA

^{III} Visa comandar a estrutura do sistema nacional de educação moçambicana de modo que todos os professores entendam e utilizem da mesma maneira.

Certamente há muitas publicações sobre avaliação. Reconhecesse a distinção entre avaliação educacional e pedagógica. Entende-se que a avaliação educacional precede a avaliação pedagógica. Não é escopo da secção dissertar sobre os conceitos estruturantes da avaliação pedagógica (avaliação formativa e sumativa) o que conduziria a convocação de autores seminais.

Contudo, demonstra-se o enquadramento desses conceitos estruturantes a nível das concepções de avaliação educacional. Ademais, reconhecesse a existência de vários retratos históricos de avaliação educacional, porém aqui apresenta-se as concepções de avaliação a luz de Guba e Lincoln (1989) e seus seguidores.

A PRIMEIRA CONCEPÇÃO: AVALIAÇÃO COMO MENSURAÇÃO

Os exames e testes (provas) escolares que são utilizados por muitos professores e sistemas educativos constituem fruto da concepção de avaliação orientada pela mensuração. Essa concepção emerge com o Positivismo e foi apadrinhada pela Psicologia. A luz dela subentende-se que uma avaliação consiste em quantificar aprendizagens. Avaliação é o acto de medir. É nesse contexto que o número é associado ao produto.

Na época, além dos testes escolares, desenvolvem-se e aperfeiçoam-se outros tipos de testes que visam medir características intelectuais dos sujeitos. Joseph Mayer Rice e Edward Thorndike desenvolvem testes e métodos estatísticos de uso escolar. Alfred Binet e Lewis Terman desenvolvem e aperfeiçoam, o que mais tarde seria chamado por teste de quociente de inteligência, utilizado no âmbito escolar assim como no contexto das forças armadas norte-americanas (SILVA; GOMES, 2018).

Gradualmente, inicia a compreender-se que a avaliação orientada pela mensuração não integra outras esferas do contexto educacional, tais como: currículo, processos de ensino, entre outros. Além disso, Silva e Gomes (2018) invocam a ocorrência de uma nova demanda social que, em última análise exige uma nova postura a respeito de a avaliação.

Iniciam a desencadear-se debates nas ciências sociais e humanas, questionam-se as metodologias quantitativas como única forma de gerar conhecimentos científicos (FERNANDES, 2010). Sublinha-se a dificuldade do método quantitativo

abarcam complexidades dos fenómenos sociais, abrindo assim oportunidade para inserção de outros paradigmas de investigação.

Na actualidade, reconhece-se que avaliação não coincide com mensuração (BARLOW, 2006; HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999). Por exemplo, Hadji (2001) especifica dois motivos para contrapor a tese de avaliação como mensuração: (a) o avaliador não é um instrumento; (b) o que é avaliado não é um objecto. Para o autor, o que se avalia não é o objecto em si, mas algo imanente nele. Hadji (2001) acrescenta que só se pode medir algo quando haver uma unidade de medida, ou seja, um sistema universal. Outro detalhe inerente ao acto de medir sujeita-se a erros que podem ser calculados e neutralizados.

No caso da avaliação, não há uma unidade de medida muito menos se pode neutralizar variabilidades. Deste modo, percebe-se as deficiências dessa concepção na fraca articulação com o currículo. Por forma a minimizar esse cenário, surge a concepção de avaliação como descrição que a seguir se apresenta.

A SEGUNDA CONCEPÇÃO: AVALIAÇÃO COMO DESCRIÇÃO

Reconhece-se que avaliação como mensuração não contribui para a melhoria do currículo. Por outro lado, algumas universidades não admitem estudantes formados pelo currículo alicerçado na abordagem progressista. Nesse contexto desenvolve-se a pesquisa: *The Eighth Years Study* que pretende avaliar a eficácia do currículo tradicional em relação ao currículo progressista. No meio da problemática, Ralph Tyler institui objectivos como foco para e da avaliação.

Guba e Lincoln (1989), Silva e Gomes (2018), destacam que a avaliação orientada pelos objectivos remete à descrição, onde o desempenho interpreta-se na base do grupo do qual se faz parte. Dessa forma, ela incide a respeito de conhecimentos, habilidades e atitudes. Sendo assim, a avaliação assume uma dimensão instrumental no sistema educativo, ela permite vigiar o currículo (SILVA; GOMES, 2018; VIANNA, 2000).

A nota continua presente, mas desgasta-se seu estatuto de referência. Adota-se como referência objectivos educacionais. Fortalece-se a concepção de avaliação orientada por objectivos com a criação da Taxonomia dos Objectivos Educacionais de

Benjamin Bloom. A taxonomia possui duas funções: ajudar a planificar e tornar flexível a avaliação das componentes do sistema em diversos níveis (CHICOTE; DEIXA, 2018)

A luz dessa concepção, Tyler refere: “avaliação é um processo para determinar até que ponto os objectivos educacionais foram realmente alcançados” (RISTOFF, 2003, p. 22). “ A avaliação é a operação pela qual se determina a congruência entre o desempenho e os objectivos” (TYLER apud HADJI, 1994, p. 36). Nos dois casos, subentende-se que a avaliação expressa o nível de aproximação entre o real e o ideal.

Em outras palavras, a avaliação espelha o grau de mudanças de comportamentos decorrente da acção pedagógica. Por conseguinte, os objectivos se configuram como um instrumento mediador, uma grelha de referência a respeito de a qual o avaliador se orienta. É o que acontece no sistema de educação moçambicano ao apostar em matrizes de conteúdos de exames/testes provinciais buscando uma aproximação entre o real e o ideal.

Por dar ainda primazia os métodos quantitativos, por agregar fenómenos sociais aos naturais, alguns autores criticam o modelo de Tyler (SILVA; GOMES, 2018). Entende-se que uma avaliação alicerçada em métodos quantitativos não oferece muitas informações para as transformações curriculares (SILVA; GOMES, 2018; VIANNA, 2000). De acordo com Fernandes (2010) as concepções de avaliação como mensuração e descrição possuem algumas características em comum.

Quadro 1 - Convergências entre concepções de avaliação como mensuração e descrição

	Avaliação como	
	Mensuração	Descrição
Características	<ul style="list-style-type: none">▪ Intenções de captar a verdade recorrendo ao objetivismo e rigor▪ Metodologias de natureza quantitativa▪ Imagem do avaliador como um sujeito neutro em relação ao objecto de avaliação▪ Pouca participação dos interessados no processo de avaliação	

Fonte: FERNANDES (2004; 2010); BAGIO, PEREIRA; COSTA (2017).

O esclarecimento a respeito das duas concepções e o quadro acima destacam uma avaliação situada no fim da acção de formação, ou seja, evidenciam o

propósito sumativo. Trata-se de um balanço operado com diferentes referências. Na primeira concepção a referência são as médias dos alunos (o posicionamento da nota de um aluno em relação a média de referência da turma/grupo). Na segunda concepção a referência é um objectivo de aprendizagem, ou seja, se o aluno conseguiu alcançar os objectivos previstos. Neste caso, quanto maior for a nota supõe-se que tenha alcançado uma boa dose dos objectivos planificados.

Em síntese, ambos casos são orientados por normas. A diferença reside na referência adoptada. De resto, as características da concepção de avaliação como mensuração e como descrição caminham para a mesma direcção: medir aprendizagem (BAGIO; PEREIRA; COSTA, 2017; FERNANDES, 2004). Como esclarece Fernandes (2020b, p. 9):

Nas avaliações de referência normativa, sublinha-se a comparação entre os resultados dos alunos e a hierarquização através do seu posicionamento numa escala. Esta é uma visão que faz parte da cultura dominante da avaliação, estando profundamente enraizada na maioria dos sistemas escolares e traduz na primazia que é dada à medida, às classificações e à selecção.

Por isso, Perrenoud (1999) agrega essas duas concepções como uma lógica: avaliação ao serviço da selecção. É comum designar-se por avaliação como mensuração ou medida de maneira que abarca as duas concepções (mensuração e descrição). Enfim, pelos seus propósitos, essas concepções dão suporte a avaliação sumativa.

Essa concepção à semelhança da primeira, não se preocupa com o processo de obtenção da nota pelo aluno. Assim, essa concepção começa a ser contestada e torna-se desajustada as necessidades sociais da época. Em decorrência, surge então a terceira concepção que a seguir apresenta-se.

A TERCEIRA CONCEPÇÃO: AVALIAÇÃO COMO JUÍZO DE VALOR

Como se referiu anteriormente, a avaliação orientada por objectivos (descrição) começa a ser questionada e torna-se desajustada às demandas sociais, especificamente por não responder as exigências da corrida à exploração espacial. O

Estado passou a responsabilizar as escolas pelos baixos desempenhos dos alunos. Em parte, o financiamento às escolas também sofre mudanças em consequência dos produtos de aprendizagens dos alunos. Por isso, no âmbito educacional passa a vigorar uma avaliação preocupada com o processo. Assim, “o juízo de valor passou a distinguir o processo do produto” (SILVA; GOMES, 2018, p. 365).

De acordo com Hadji (1994, p. 32) “Os juízos de valor são aqueles por meio dos quais se aprecia o que vale a realidade”. Na direcção da concepção, os juízos de valor não só indicam o que vale, mas também se preocupam em melhorar a qualidade dos processos. Defende-se desse modo, uma avaliação capaz de contribuir para melhorar o processo, consequentemente contribuindo na qualidade do produto (DEIXA; DINIZ; CHICOTE; FINIASSE, 2017).

A melhoria dos processos é instituída e assegurada pela tomada de decisão. Rompe-se com o paradigma positivista e recorre-se ao paradigma naturalista/intepretativista, isto é, o discurso avaliativo passa a ser verbal e não-verbal.

Outro aspecto marcante é a abertura das fronteiras para entrada de contribuições de outros campos científicos como: Antropologia, Sociologia e Psicologia Social, ultrapassando assim os limites da teoria *behaviorista* (SILVA; GOMES, 2018). Nessa fase há um incremento dos modelos e definições de avaliação carregando a marca de juízo de valor, segundo evidencia o quadro abaixo.

Quadro 2 - Definições de avaliação alicerçadas no juízo de valor

Autor	Definição
Cronbach (1963)	Avaliação é a colecta de informações com vista à tomada de decisões.
Stake (1969)	Avaliação é a descoberta da natureza e do valor de alguma coisa.
Joint Committee (1981)	Avaliação é a investigação sistemática do valor e do mérito de um objecto.
Stufflebeam (1983)	Avaliação é o estudo concebido e conduzido para ajudar o público a julgar e a apreçoar a valor de algum objecto educacional.
Kemmis (1986)	Avaliação é o processo de organização de informações e argumentos que permitam aos indivíduos ou grupos participarem do debate crítico a respeito de programa específico.

Scriven (1991)	Avaliação é o processo através do qual se determina o mérito, o valor de mercado e o valor das coisas.
----------------	--

Fonte: RISTOFF (2003).

Guba e Lincoln (1989 apud RISTOFF, 2003, p. 24) defendem que “não existe uma maneira ‘correcta’ de definir avaliação, uma maneira que, se encontrada, poria fim à argumentação a respeito de como ela deve proceder e a respeito de quais são os seus propósitos”. Em concordância, Fernandes (2010) prognostica que as definições e concepções de avaliação passarão por crivos teóricos, podendo haver outras.

Esses pronunciamentos revelam um debate em aberto, assumindo a emergência de novas definições até corporizarem uma concepção. No entanto, fica a advertência “como definimos a avaliação e que nome dar a uma avaliação específica são questões que precisam ser discutidas, clarificadas e negociadas. O que não é negociável é que a avaliação esteja baseada em dados” (PATTON, 1997 apud RISTOFF, 2003, p. 27). Dito doutro modo, nunca se pode ignorar dados porque são essenciais no processo de avaliação.

Todavia, as definições expostas no quadro 2 assumem a existência de um valor a respeito de o objecto avaliado. Esse valor se configura de forma dual: como uma qualidade intrínseca (mérito) ou extrínseca (valor). O valor extrínseco é utilitarista, sinaliza as intenções do mercado, característica que faz com que apreciemos coisas (HADJI, 1994; RISTOFF, 2003). É um valor que aflora nos objectos.

O avaliador se preocupa com o valor (intrínseco e extrínseco) do objecto. O valor intrínseco (mérito) exige mais, por isso, as definições do *Joint Committee*, Stake e Scriven colocam a avaliação como um acto investigativo. Na vertente de Cronbach, Stufflebeam e Kemmis a avaliação transcende a identificação do mérito. Ela permite operações subsequentes como: tomada de decisão, aperfeiçoamento do mérito e tomada de consciência dos sujeitos o que possibilita a participação.

Ristoff (2003) assinala que em todos casos se exige do avaliador a necessidade de emitir um juízo de valor. Neste contexto, juízo de valor veicula a ideia de prestação de contas (*accountability*), anteriormente mencionado por ter relação com os processos de financiamento da escola.

Produzir um juízo de valor é uma operação complexa, não se subordina às opiniões pessoais (FERNANDES, 2010). Para contornar a sensibilidade da opinião Hadji (1994) sugere a necessidade de se construir uma grelha de leitura para o objecto. Essa grelha constitui-se de critérios que caracterizam uma situação desejada.

Guba e Lincoln (1989), Fernandes (2004) indicam algumas limitações dessa concepção, por exemplo, pouca participação dos pais e encarregados de educação e outros atores no processo de elaboração e definição do objecto da avaliação e desconsideração da diversidade de valores e culturais dos actores. Em decorrência disso, surge outra concepção que a seguir se apresenta.

A QUARTA CONCEPÇÃO: AVALIAÇÃO COMO NEGOCIAÇÃO

A avaliação concebida como negociação aprofunda o debate a respeito de os modelos de tomada de decisão. Incrementam-se os actores dos processos avaliativos abarcando mais interesses e valores por isso, as exigências são partilhadas. Essa perspectiva enquadra-se na racionalidade incremental (SILVA; GOMES, 2018). Para esses autores, a racionalidade incremental permite a parcialidade e decisões baseadas em acordos.

O debate é conduzido pelo avaliador, que também se configura num orquestrador. Consenso implica que os integrantes da avaliação partilharam e construíram uma realidade comum. Com isso, os produtos da avaliação não são factos, são construções (realidades) (GUBA; LINCOLN, 1989).

A subjectividade faz parte de todo processo avaliativo. Pois a avaliação é produzida por homens sujeitos a viés de diferentes índoles: cultural, moral, social, entre outros. Por consequência, a negociação aparece como forma de valorizar todos envolvidos, reduzindo assim subjectividade do avaliador. Segundo Guba e Lincoln (1989, p. 9) avaliação como negociação repousa em dois elementos:

- (1) foco de resposta - determinar que perguntas devem ser feitas e que informações devem ser coletadas com base nas informações dos titulares das participações;
- (2) metodologia construtivista - realizar o processo de inquérito dentro das pressuposições ontológicas e epistemológicas do paradigma construtivista.

Para tornar operacional, os autores apresentam um conjunto de princípios norteadores da avaliação como negociação. A seguir apresentam-se pontos de intersecção entre as duas últimas concepções de avaliação educacional.

Quadro 3 - Convergências entre concepções de avaliação como juízo de valor e negociação

	Avaliação como	
	Juízo de valor	Negociação
Características	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intenções de captar a verdade recorrendo ao subjectivismo ▪ Metodologias predominantemente de natureza qualitativa ▪ Imagem do avaliador como sujeito de correlação não nula ao objecto de avaliação ▪ Participação constante de avaliados e outros intervenientes 	

Fonte: FERNANDES (2004; 2010); BAGIO; PEREIRA; COSTA (2017).

O quadro 3 clarifica que as concepções de avaliação como juízo de valor e como negociação partilham algumas características. Ambas reconhecem o valor da subjectividade no processo avaliativo e são sensíveis ao pronunciamento a respeito de aprendizagens dos alunos. As duas são orientadas por critérios (FERNANDES, 2004; 2020b; PERRENOUD, 1999). Um aluno é avaliado em função de critérios passíveis de negociação prévia.

Esses aspectos reforçam a perspectiva da avaliação como um processo. Com essas duas concepções a avaliação situa-se no centro da ação de formação, há mais diálogo entre os actores do processo (HADJI, 1994; 2001; FERNANDES, 2020a). Por isso, essas concepções configuram a avaliação formativa, avaliação ao serviço das aprendizagens (FERNANDES, 2020a; PEDROCHI JUNIOR; BURIASCO, 2019; FERNANDES, 2010; BLACK; WILIAM, 2009; HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999; BLACK; WILIAM, 1998; HADJI, 1994).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Decidiu-se abordar o problema de pesquisa do ponto de vista qualitativo. Compreendeu-se que o objecto de estudo possui características das quais pode ser

difícil estabelecer uma unidade de medida. Outra razão para tal escolha reside no facto do referencial metodológico para análise de dados justapor-se a intenção. O que estava em pauta era uma possibilidade de iluminar o discurso normativo de avaliação do Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral.

O Regulamento encontra-se publicado no Diploma Ministerial nº 7 de 10 de Janeiro de 2019. É um documento que ainda não sofreu algum tratamento analítico. Por isso, trata-se de uma pesquisa documental.

A pesquisa documental pode ser explicada como sendo o exame de materiais de natureza distinta, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, procurando-se novas e/ou interpretações adicionais (GODOY, 1995). De acordo com essa autora, a palavra "documentos" deve ser compreendida de uma ampla forma envolvendo materiais escritos, como por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios, ofícios, actas de reunião, boletim, arquivos, documentos pessoais, comunicação de massas; dados estatísticos e os elementos iconográficos como filmes, gravações, sinais, grafismos, imagens, fotografias, entre outras.

O recurso a pesquisa documental esclarece-se pelo facto de constituir uma fonte não reativa, isto é, as informações neles contidas manter-se as mesmas após longos períodos de tempo. É a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica; não requerem de contacto com os sujeitos da pesquisa e, possibilita a investigação dos processos de mudança social e cultural, neste caso, as políticas de avaliação do Sistema Nacional de Educação moçambicano.

Há dois motivos que influenciaram essa escolha:

- Constitui um documento (pronunciamento) recente sobre as políticas da avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem em Moçambique, visto que foi publicado em 2019, portanto, ainda não sofreu tratamento analítico.
- Constitui um documento abrangente uma vez que engloba: Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral. É um documento de uso obrigatório no âmbito da educação a nível nacional.

Obeve-se o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral a partir do Portal do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique. O Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral encontra-se organizado em Capítulos, Secções e Artigos^{IV}. No total ele possui 10 capítulos, 14 secções e 111 artigos. Abaixo indicamos a parcela submetida a análise.

Tabela 1 - Excerto submetido à análise

Capítulo	Secção	Artigo
Capítulo I	I e II	3, 4 e 5

Fonte: MOÇAMBIQUE (2019).

A tabela acima expõe a parte do material analisado. O capítulo I traz elementos que permitiram analisar a concepção de avaliação, nomeadamente: definição de avaliação, objectivos de avaliação e princípios de avaliação. Por essa razão, assumiu-se ter dados suficientes para esquadrihar o discurso normativo patente sobre avaliação referente ao documento como um todo. Esse documento constitui o *corpus* desta pesquisa. Por *corpus*, entendemos como um conjunto de documentos a ser submetidos ao processo analítico (BARDIN, 2011).

Na posse do *corpus*, recorreu-se a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011) para obtenção de meta-dados. De acordo com essa autora, o processo de análise de dados estrutura-se em três fases, nomeadamente: a pré-análise, organização do material e tratamento dos dados. Com objectivos de indicar as concepções e discutir as suas tendências da avaliação presentes no o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral, seguiram-se as fases propostas por Bardin (2011).

A pré-análise consistiu na leitura de 111 Artigos. Ao longo da leitura, foram anotados aspectos salientes. Essa fase serviu para identificar Artigos que estavam

^{IV} Artigo, neste contexto, são cláusulas indicados no documento normativo. Não estamos fazendo menção a artigos científicos.

directamente ligados ao objecto de estudo. Dessa leitura, elegeu-se os Artigos 3, 4 e 5 que constituíram o *corpus* da pesquisa. A segunda fase consistiu na leitura profunda dos Artigos 3 a 5. Com isso efectuou-se uma correspondência entre indicadores das concepções e artigos 3 a 5.

Na fase da organização do material, enquadraram-se as palavras presentes nos Artigos 3 a 5 nas categorias *a priori* (concepções de avaliação educacional). Para o efeito, foram criadas algumas fichas documentais com vista a possibilitar o registo das constatações de cada Artigo analisado.

Por fim, analisou-se cada um dos Artigos seleccionados e comparado com o referencial teórico proposto, o que permitiu a obtenção das respostas à questão de pesquisa, consequentemente a possibilidade de caracterizar o discurso normativo de avaliação subjacente ao *corpus*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, expõem-se resultados da pesquisa em 4 quadros. O primeiro quadro expõe transcrição da definição de avaliação de acordo com o regulamento em estudo. Os últimos três quadros apresentam uma correspondência entre concepções de avaliação e indicadores.

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO SUBJACENTE AO CORPUS

O Artigo 1 do Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral indica que este foi concebido para dar suporte aos programas de ensino dos subsistemas de ensino acima mencionados. O referido regulamento é extensivo às Instituições de Ensino Público e Privado. A seguir, apresenta-se a definição de avaliação segundo o documento.

Quadro 4 - Definição de avaliação segundo o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral

A avaliação é uma componente curricular, presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, a partir da qual se obtém dados e informações, permitindo relacionar o que foi proposto e o que foi alcançado, analisar criticamente os resultados, formular juízos de valor e tomar decisões, visando promover o desenvolvimento de competências, melhorar a qualidade de ensino e do sistema educativo.

Fonte: MOÇAMBIQUE (2019).

Do exposto acima, sustenta-se que avaliação é parte integrante do currículo. Ao mesmo tempo, coloca-se avaliação como sendo juízo de valor entre o que foi proposto e o que foi alcançado. Trata-se de um discurso sobre expectativas (HADJI, 2001).

A luz desse Artigo defende-se que professor deve tomar decisões, que em última instância, promovem o desenvolvimento de competências dos alunos. Por outro lado, a avaliação deve melhorar a qualidade de ensino, como menciona (BARLOW, 2006, p. 14) "avaliação é o eco da ação".

Dito doutro modo, avaliação deve servir para fornecer dados que transformados em informações dizem algo respeito do processo. O quadro a seguir traduz resultados da concepção de avaliação de acordo com indicadores construídos na base da revisão de literatura.

Quadro 5 - Indicadores de concepções de avaliação no Artigo 3 do Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral

Avaliação como mensuração	Avaliação como descrição	Avaliação como juízo de valor	Avaliação como negociação
	Faz-se referência aos objectivos de aprendizagem Faz-se referência a articulação entre avaliação e PEA	Faz-se referência a um determinado juízo de valor	

Fonte: Os autores (2020).

O quadro acima evidencia que o Artigo 3 intercepta elementos das duas concepções: avaliação como descrição e juízo de valor. De modo contrário, na definição de avaliação não há predominância da concepção de avaliação como mensuração e, a mais recente, avaliação como negociação.

Os resultados da análise do Artigo 3 apontam que na definição de avaliação, não se assumiu apenas uma concepção. As duas concepções indicadas denotam

uma evolução em relação a avaliação como mensuração. Cabe neste sentido, investigar o significado de avaliação no contexto escolar. A análise de discursos em quarenta narrativas de professores enquanto alunos, Alves e Cabral (2015) revelam que avaliação significou abusos: humilhação, violência, discriminação, decepção e arbitrariedade. Apesar da pesquisa não ter sido realizada em Moçambique, no nosso contexto, há intenção de “promover uma função de confiança social no funcionamento da avaliação” (MOÇAMBIQUE, 2019).

Como se manifesta essa intenção a nível dos professores? Os professores são obrigados por meio do seu imaginário a adulterar notas para dar boa impressão ao Sistema Educativo. A qualidade política subjuga a qualidade formal. Essa manifestação enfraquece o Sistema Educativo como um todo. Alunos sentem-se acobertados e realizam pouco esforço pois, o resultado final já é projetado.

A luz do Artigo 3 entende-se que avaliação assume uma dimensão positiva. Contudo, “a avaliação tem seus demónios, os seus não ditos, os seus reinos privados e que a remetem para o lado escuro e recalcado da profissão” (PERRENOUD, 1999 apud ALVES; CABRAL, 2015, p. 638). O quadro a seguir traduz resultados da concepção de avaliação de acordo com indicadores construídos na base da revisão de literatura.

Quadro 6 - Indicadores de concepções de avaliação no Artigo 4 do Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral

Avaliação como mensuração	Avaliação como descrição	Avaliação como juízo de valor	Avaliação como negociação
Faz-se referência ao positivismo Faz-se referência a classificação a partir das notas	Faz-se referência ao julgamento curricular Faz-se referência a articulação entre avaliação e PEA	Rompe-se a relação como o positivismo	

Fonte: Os autores (2020).

O Artigo 4 diz respeito aos objectivos da avaliação. Neste artigo, há vestígios de três concepções, nomeadamente: avaliação como mensuração, descrição e juízo de valor. No Artigo 4, não há elementos para afirmar que jaz a concepção de avaliação

como negociação. Pode-se entender esse resultado como uma necessidade de reflexão.

Evidencia-se que avaliação dirige-se essencialmente ao aluno (BARLOW, 2006). Outros elementos que se beneficiam desse acto de comunicação são: o professor, os pais do aluno, a sociedade, a instituição. Nestes termos, uma negociação entre professor e aluno a respeito da sua aprendizagem se torna um processo dialógico, necessário para a tradução de uma imagem social do processo.

De acordo com Alves e Cabral (2015, p. 636) "a avaliação como negociação acentua a ideia de poder partilhado, de diversidade de fontes, instrumentos e estratégias de integração entre avaliação-ensino-aprendizagem (avaliar é aprender, avaliar é ensinar)". Isto implica que ela possibilita uma interacção social em diversos níveis. Dos resultados, verifica-se que esta concepção é ausente.

Segundo aponta Barlow (2006, p. 13) "avaliar é demarcar o grau de êxito, ao mesmo tempo, as possibilidades ainda abertas de um "ser melhor", de uma realização". Deste modo, a negociação é importante no processo. A concepção de avaliação como negociação enfatiza o construtivismo (ALVES; CABRAL, 2015). O construtivismo é um dos princípios pedagógicos preconizado pelos programas de ensino de Moçambique. O quadro a seguir traduz resultados da concepção de avaliação de acordo com indicadores construídos na base da revisão de literatura.

Quadro 7: Indicadores de concepções de avaliação no Artigo 5 do Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral

Avaliação como mensuração	Avaliação como descrição	Avaliação como juízo de valor	Avaliação como negociação
	Faz-se referência a articulação entre avaliação e PEA	Faz-se referência a algo característico a investigação	

Fonte: Os autores (2020).

O Artigo 5 faz menção aos Princípios Gerais da Avaliação. Neste âmbito, verifica-se a presença de um indicador de duas concepções: avaliação como descrição e avaliação como juízo de valor. Isto sugere que o Regulamento Geral de

Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral, por um lado não coloca a mensuração como princípio e por outro lado não realça a negociação.

No Artigo 5, coloca-se a modalidade de avaliação formativa como base de articulação entre Processos de Ensino e de Aprendizagem e Avaliação. Barlow (2006, p. 110) expõe dois exemplos de avaliação formativa.

Um professor debruça-se no ombro de um aluno de 6ª série: "Mostre-me, Pierrot, como você fez para resolver o problema." Vendo-o fazer, imagina ele, vou entender finalmente por que ele sempre erra ao reduzir as frações ao mesmo denominador. Um professor adjunto diz a estudantes do Instituto de cinema: "Quero que me mostrem como fizeram para *montar* o filme segundo o método que lhes ensinei."

O Artigo 5 defende a pedagogia diferenciada. Isto implica que avaliação formativa deve ser realizada de modo individualizado, de acordo com as particularidades individuais. Perrenoud (1999) menciona que alguns obstáculos materiais e institucionais impedem a concretização desse desiderato. Um dos quais o autor aponta que é difícil realizar uma avaliação formativa numa turma com muitos alunos.

CONCLUSÃO

A pesquisa foi desenvolvida para caracterizar o discurso normativo de avaliação subjacente ao Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral de Moçambique. A partir da Análise de Conteúdo foram analisados 3 Artigos, nomeadamente: Artigo 3, Artigo 4 e Artigo 5 do regulamento supracitado. Esses Artigos permitem inferir sobre o discurso porque versam sobre definição de avaliação, objectivos de avaliação e princípios de avaliação.

Os resultados da pesquisa indicam concentração de indicadores nas concepções de avaliação como descrição e avaliação como juízo de valor. Isto quer dizer que ela se situa no centro das quatro concepções apresentadas por Guba e Lincoln (1989). Ela pende parcialmente para as duas lógicas avaliação expressa em

Perrenoud (1999), avaliação ao serviço da selecção e avaliação ao serviço da aprendizagem. O discurso normativo não pende completamente para nenhuma das lógicas porque é sustentada por apenas uma concepção, que em termos evolutivos são concepções de transição.

Há pouca incidência sobre a concepção de avaliação como mensuração. Nenhuma menção a avaliação como negociação. Isto implica que a concepção da avaliação como negociação está a margem do regulamento. Uma interrogação é necessária: nas escolas, nas práticas profissionais dos professores, há vestígios da existência dessa concepção?

Portanto, o discurso normativo de avaliação subjacente ao Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral é transversal e incompleto.

Transversal porque se intersecta com três concepções de avaliação: mensuração, descrição e juízo de valor. Isto significa que o discurso vai além do mito de avaliação escolar. Nesta direcção sustenta a intenção de desmitificar avaliação (HADJI, 2001). Incompleto por duas razões: 1) Exclui a concepção de avaliação como negociação. 2) Nas concepções que intercepta, não engloba os três indicadores construídos na base da revisão de literatura. Outra face da incompletude é que o discurso em si, não desconstrói os ritos das práticas de avaliação escolar. Cabe aqui empreender acções de fiscalização permanente.

É importante pesquisar o conhecimento dos materiais curriculares por parte dos professores, especificamente no documento estudado. Além disso importante investigar orientações sobre avaliação de aprendizagem nos Programas de Ensino. Para terminar indagamos, em que medida professores agem a margem das normas prescritas?

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. J. F. M.; CABRAL, I. Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 630-662, 2015. DOI: 10.18222/eae.v26i63.3690. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3690>. Acesso em: 26 set. 2021.
- BAGIO, V. A.; PEREIRA, A. L.; COSTA, C. Um modelo para as conexões entre currículo e avaliação da aprendizagem. *Ensino e Tecnologia em Revista*, Londrina, PR, v. 1, n. 2, p. 170-190, 2017. DOI: 10.3895/etr.v1n2.7466. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7466>. Acesso em: 16 maio 2021.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARLOW, M. *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BLACK, P.; WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. DOI: 10.1080/0969595980050102. Disponível em: https://assess.ucr.edu/sites/default/files/2019-02/blackwilliam_1998.pdf. Acesso em: 11 mar. 2021.
- BLACK, P.; WILLIAM, D. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 5-31, 2009. DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11092-008-9068-5.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- CHICOTE, R. S.; DEIXA, G. V. Níveis cognitivos em exames de matemática da 10ª classe do período de 2011 à 2014 em Moçambique. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 260-272, 2018. DOI: <http://doi.org/105007/1981-1322.2018v13n1p260>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2018v13n1p260/37871>. Acesso em: 7 mar. 2021.
- DEIXA, G. V.; DINIZ, E.; CHICOTE, R.; FINIASSE, J. R. Avaliações provinciais de matemática: potencialidades e fragilidades. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 27, p. 484-502, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v9i27.1396>. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1396>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Portugal: Porto Editora, 2004.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO A. J. (org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

FERNANDES, D. *Folha: avaliação formativa*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2020a. Disponível em: https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_avaliacao_formativa.pdf. Acesso em: 4 abr. 2021.

FERNANDES, D. *Folha: critérios de avaliação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2020b. Disponível em: https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_critérios_de_avaliacao.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2021.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Fourth generation evaluation*. [California]: Sage, 1989.

HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Diploma Ministerial nº 7, de 10 de janeiro de 2019. Regulamento geral da avaliação do ensino primário, educação e alfabetização de jovens e adultos e ensino secundário geral. *Publicação Oficial da República*, Maputo, jan. 2019. Disponível em: <https://gazettes.africa/archive/mz/2019/mz-government-gazette-series-i-dated-2019-01-10-no-7.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

PEDROCHI JUNIOR, O.; BURIASCO, R. L. C. de. A avaliação como fio condutor da prática pedagógica. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 370-377, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2019v20n4p370-377>. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/7615#:~:text=A%20atual%20perspectiva%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o,superando%20a%20suas%20fun%C3%A7%C3%B5es%20mais>. Acesso em: 12 mar. 2021.

PERRENOUD, P. A avaliação entre duas lógicas. In: PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 9-23.

RISTOFF, D. I. Algumas definições de avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, p. 19-30, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1220>. Acesso em: 3 mar. 2021.

SILVA, A. L. da; GOMES, A. M. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v29i71.5048>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312018000200350&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 mar. 2021.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional: teoria, planejamento [e] modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.