

ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE EXAME ESCOLAR APLICADO EM MOÇAMBIQUE: CASO DA DISCIPLINA DE QUÍMICA DA 10ª CLASSE

TEIMOSO, Agostinho Rosário¹; GOMUNDANHE, Almeida Meque².

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-347>

RESUMO

O exame é uma das práticas avaliativas levadas a cabo nas escolas e constitui um dos principais instrumentos de avaliação que garantem a transição de classe dos alunos. Este estudo tem por objetivo analisar a concepção de exame escolar aplicado em Moçambique. Metodologicamente, optou-se pela pesquisa qualitativa. Para o processo de recolha de dados, foi usada a técnica de análise documental. Os documentos analisados foram o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos e a pauta de exame da disciplina de Química da 10ª classe, do Júri nº 4, 1ª época. A pauta analisada é referente ao exame realizado em 2019, numa das escolas secundárias que se localiza no distrito de Mandimba, Província de Niassa, em Moçambique. O tratamento e a discussão dos dados foram realizados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que há uma maior valorização das notas obtidas no exame. Outros resultados demonstram que o maior número de alunos tem obtido notas baixas no exame, comparando com as de frequência. Isso tem ocasionado maior taxa de reprovação.

Palavras-chave: Avaliação. Exames. Notas.

ABSTRACT

The exam is one of the assessment practices carried out in classes with exams and constitutes one of the main assessment instruments that guarantee the students' class transition. This study aims to analyze the conception of school examination applied in Mozambique. Methodologically, was chosen qualitative research. For the data collection process, was used the document analysis technique. The documents analyzed were the General Regulations for the Evaluation of Primary Education, General Secondary Education and Adult Literacy and Education and the examination schedule for the 10th grade Chemistry subject, by Jury No. 4, 1st season. The analyzed agenda refers to the exam carried out in 2019, in one of the secondary schools located in the district of Mandimba, Niassa Province, in Mozambique. The treatment and discussion of the data was carried out using the content analysis technique. The results showed that there is a greater appreciation of the scores obtained in the exam. Other results demonstrate that the largest number of students have obtained low grades in the exam compared to those of frequency. This has resulted in a higher failure rate.

Keywords: Evaluation. Exams. Grades.

¹ Mestrando em Avaliação Educacional na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Licenciado em Ensino de Química pela Universidade Pedagógica Delegação do Niassa. Docente na Escola Secundária Geral de Mandimba. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE).
E-mail: agostinhoteimosorosario@gmail.com

² Doutor em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Educação e Comunicação e Mestre em Educação/Ensino de Química pela Universidade Pedagógica. Docente dos cursos de graduação e pós-graduação na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE).
E-mail: amequegomundanhe@gamil.com

INTRODUÇÃO

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e visa a “melhorar a qualidade de ensino e do sistema educativo” (MOÇAMBIQUE, 2015, p. 189). Ela pode ocorrer antes, durante e depois de uma aula ou de uma unidade didática. Geralmente, a que ocorre no final do processo de ensino e aprendizagem tem função classificatória. Um dos tipos de avaliação que desempenham esta função é o exame.

Este tipo de avaliação parece ter sido iniciado há cerca de 2500 anos na China, tendo como objetivo selecionar o pessoal militar e os funcionários públicos e, simultaneamente, evitar que a seleção fosse feita com base em nepotismo dos candidatos com os diferentes dignitários dos poderes instituídos (FERNANDES, 2005).

Para Kellaghan e Madaus (*apud* FERNANDES, 2005), os jesuítas foram os responsáveis em trazer os exames para a Europa e pela sua introdução nas escolas europeias. No entanto, só no século XVIII, em 1748, a administração de exames foi largamente utilizada na Europa, concretamente na antiga Prússia (Alemanha), com intuito de ainda continuar a selecionar funcionários públicos. Em 1793, os exames também foram adotados na França. No século XIX, o Reino Unido decidiu adotar os exames com o propósito de selecionar funcionários públicos para um império então em plena expansão. Em 1883, os Estados Unidos introduziram os exames com vista a selecionar funcionários para o governo, depois de passarem a ser utilizados na cidade de Boston, em 1845 (KELLAGHAN; MADAUS *apud* FERNANDES, 2005).

Em Moçambique, o ensino é organizado em três ciclos de aprendizagem. A 10ª classe constitui a classe terminal do I ciclo do Ensino Secundário Geral.

Para o aluno da 10ª classe admitir ao exame, é necessário que obtenha uma média global do I ciclo igual ou superior a 10 valores, e no exame deve obter uma nota não inferior a 8 valores na disciplina. Esta prática faz com que os alunos e professores se centrem demasiadamente no exame, e não nas informações recolhidas durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o exame acaba colocando o aluno numa posição de um desconhecido do professor em termos das suas competências, porque é um instrumento que se aplica apenas naquele momento que decorre. Isso pode fazer com que a avaliação perca a sua função reguladora do processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo tem como objetivo geral analisar a concepção de exame escolar aplicado em Moçambique. Este objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: a) identificar as notas de frequência; b) descrever o impacto de exame; c) verificar a tendência de notas do

exame em relação à nota de frequência.

Para o desenvolvimento deste estudo, recorreu-se à investigação qualitativa suportada pela técnica de análise documental. Esta técnica incidiu sobre o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos e a pauta de exame da 1ª época, do Júri nº 4, 10ª Classe, 1ª época 2019.

Estruturalmente, este artigo comporta: a) introdução, onde são definidos os objetivos da pesquisa; b) referencial teórico, no qual são desenvolvidos os conteúdos relacionados com a avaliação e o exame; c) metodologia, onde são descritos o tipo de investigação e a técnica de coleta de dado; d) análise e discussão dos resultados, onde são apresentados e discutidos os resultados à luz do referencial teórico. Finalmente, são apresentadas as considerações finais e as referências que serviram de base para a construção do referencial teórico.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Conceito e finalidades da avaliação

O conceito da avaliação é extremamente vasto. Para Sant'anna (1995, p. 31), avaliação é 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”. Já Piletti (2004, p. 190) define a avaliação 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 objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo.

De uma forma geral, a avaliação é um instrumento vinculado ao processo de ensino e aprendizagem e permite ao professor tomar a decisão sobre a sua prática pedagógica e acompanhar o processo de aprendizagem do aluno. Por outra, a avaliação permite ao professor: a) analisar criticamente a sua atuação; b) definir estratégias alternativas e; c) introduzir mecanismos de correção e de reforço das aprendizagens. E para alunos permite: a) controlar em pequenos passos a sua aprendizagem; b) consciencializar as suas dificuldades; c) não acumular deficiências e lacunas e; d) refletir sobre os seus erros para ensaiar outros caminhos (NOVA, 2012, p. 14).

Em resumo, os dados provenientes da avaliação visam a ajudar o professor a tomar decisões sobre a sua forma de atuação e estratégias de ensino. Para os alunos, esses dados ajudam-lhes a repensar sobre os seus métodos de estudo. Por isso, Libâneo (1990, p. 1990) afirma que a avaliação “é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho do escolar tanto

do professor como dos alunos”. Essa reflexão permite aos principais atores do processo de ensino e aprendizagem replanificarem as suas atividades e, conseqüentemente, melhorarem a qualidade desse processo.

Assim sendo, as informações da avaliação devem estimular os professores e alunos a efetuarem a autoavaliação do seu desempenho.

1.2 Modalidades da avaliação

No processo de ensino e aprendizagem, os professores usam três principais modalidades de avaliação, nomeadamente a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e a avaliação somativa. A descrição de cada modalidade de avaliação consta no Quadro 1.

Quadro 1: Avaliação como meio de regulação no seio de um sistema de formação

| Formas de regulação | Momento | Modalidade da avaliação | Decisão a tomar |
|---|-----------------------------------|-------------------------|---|
| Assegurar que as características dos alunos correspondam às exigências do sistema | No início de um ciclo de formação | Diagnóstica | Admissão, orientação |
| | No fim de um período de formação | Somativa | Certificação intermediária ou final |
| Assegurar que os meios de formação correspondam às características dos alunos | Durante um período de formação | Formativa | Adaptação das atividades de ensino/aprendizagem |

Fonte: Allal (1986, p. 176)

Entretanto, é importante que os professores privilegiem a avaliação formativa, em virtude de que esta é “sensível à diferença e contribui para a diferenciação do ensino, de modo que as aprendizagens e competências se estendam a todos e se efetuem de fato, embora de modos diferentes. Permite a individualização do atendimento didático e pedagógico, de acordo com cada caso – a diferença pedagógica” (CORREIA, 2002, p. 26) – e garante efetivamente a regulação do processo de ensino e aprendizagem por meio da prática da diferenciação pedagógica. Mas, para tal, devem-se seguir as seguintes etapas:

- a) Recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;
- b) Interpretação dessas informações numa perspectiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;
- c) Adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas (ALLAL, 1986, p. 176).

De acordo com Allal (1986), estas etapas constituem uma definição da avaliação formativa. Contudo, é preciso que essas etapas passem de uma mera definição a uma elaboração de uma estratégia, defende a mesma autora. Para o efeito, é necessário que se defina um quadro

conceitual que permita precisar: a) os aspectos da aprendizagem do aluno que é necessário observar e os processos a utilizar na recolha das informações; b) os princípios que devem orientar a interpretação dos dados e o diagnóstico dos problemas de aprendizagem; c) os caminhos a seguir na adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem (ALLAL, 1986, p. 176).

Em síntese, a avaliação formativa visa a satisfazer às necessidades de aprendizagem de cada aluno. Mas para que tal aconteça, é mister que se procure identificar as dificuldades encaradas pelos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem e depois definir estratégias de como ultrapassá-las. Isso permite os “alunos a atingirem o limite máximo das suas competências” (LOPES; SILVA, 2012, p. 3).

Por isso, é urgente que haja mudança na prática avaliativa. Esta mudança passa necessariamente por “questionar a educação desde as suas concepções, seus fundamentos, sua organização, suas normas burocráticas” (DATRINO, R.; DATRINO, I.; MEIRELES, 2010, p. 39) para a promoção do desenvolvimento e melhoria do processo de ensino e das aprendizagens dos alunos.

1.3 Exame: objetivo, funções e características

O exame constitui uma das práticas avaliativas integradas no processo de ensino e aprendizagem. Ele tem como objetivo “comprovar as competências, avaliando conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem e contribui para a classificação final da disciplina, área curricular ou na globalidade das disciplinas” (MOÇAMBIQUE, 2019, p. 38).

Segundo Fernandes (2005), o exame desempenha várias funções, a saber: a) certificação: consiste em comprovar se um candidato demonstrou possuir um dado conjunto de aprendizagens, ao fim de um período de tempo; b) seleção: visa a controlar a progressão escolar dos alunos; c) controle: permite aos governos, através de exames estandardizados e por si controlados, assegurarem que as escolas lecionem os conteúdos semelhantes de acordo com o currículo formal; d) monitorização: esta função está relacionada com a prestação de contas e com o pedido de contas às escolas e aos professores de acordo com os resultados de exame e, e) motivação: os exames devem ter efeitos no progresso escolar dos alunos.

Em síntese, o exame tem a função de aferir o nível de cumprimento de objetivos gerais definidos nos planos curriculares das disciplinas com exame e, igualmente, serve para responsabilizar as escolas e os professores, em caso de obtenção de resultados não satisfatórios.

Portanto, os resultados do exame devem ser assumidos pelos alunos, pelas escolas e pelos professores.

As características do exame encontram-se resumidas no Quadro 2.

Quadro 2: Descrição das características do exame

| CATEGORIA | CARATERÍSTICA |
|---|-----------------------------------|
| Temporalidade | Está voltado ao passado |
| Busca de solução | Permanece aprisionado no problema |
| Expectativa dos resultados | Está centrado no produto final |
| Abrangência das variáveis consideradas | Simplifica a realidade |
| Abrangência do tempo de manifestação do desempenho do aluno | É pontual |
| Função | É classificatório |
| Consequências | É seletivo |
| Participação do aluno na sua aprendizagem | É antidemocrático |
| Ato pedagógico | É autoritário |

Fonte: Adaptado de Luckesi (2011).

É importante frisar que, apesar de o exame não permitir ao professor acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, deve-se ter em consciência que ele não é um tipo de avaliação “ultrapassado, porém precisa ser repensado como uma forma que pode ser fundamental numa perspectiva que considere o aluno um sujeito ativo na construção do conhecimento” (NHAPULO, 2012, p. 67) e que as informações recolhidas por meio dele sejam usadas para melhorar a planificação do ensino e do sistema no seu todo.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por uma investigação qualitativa, que consistiu em compreender os significados dos resultados do exame dos alunos da 10ª classe (AMADO, 2017). Para o processo de recolha de dados foi usada a análise documental, que permitiu recolher dados relacionados ao exame da disciplina de Química da 10ª classe, sem, no entanto, precisar de entrar em contato com sujeitos (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Os documentos analisados foram o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos e a pauta de exame da 1ª época, do Júri nº 4, 10ª Classe. A pauta analisada é referente ao exame realizado em 2019. Foram analisados os resultados do exame de 10 alunos desta classe.

O estudo foi realizado em 2021, em uma das escolas secundárias do distrito de Mandimba, localizado na Província de Niassa, em Moçambique.

Por questões éticas, foi ocultada a identidade da escola e os nomes dos alunos que realizaram o exame da disciplina de Química da 10ª classe. Para o efeito, foi-lhes atribuída a letra “A” como código.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e discussão dos resultados baseou-se nos seguintes aspectos: a) notas de frequência; b) impacto do exame e; c) comparação das notas de frequência com as de exame.

3.1 Notas de frequência

Para um determinado aluno admitir ao exame, é necessário que ele obtenha uma classificação que se pode ler na Tabela 1.

Tabela 1: Notas de frequência para exame

| CÓDIGO | NOTA DE FREQUÊNCIA (valores) |
|---------------|-------------------------------------|
| A1 | 10 |
| A2 | 12 |
| A3 | 14 |
| A4 | 11 |
| A5 | 13 |
| A6 | 13 |
| A7 | 11 |
| A8 | 10 |
| A9 | 10 |
| A10 | 14 |

Fonte: Pauta de exame do Júri nº 4, 10ª Classe, 1ª Época 2019.

Os dados da Tabela 1 demonstram que os alunos foram submetidos ao exame com uma nota de frequência que é exigida pelo regulamento de avaliação. Este documento refere que “é admitido ao exame, no 1.º Ciclo, o aluno que tenha média global, igual ou superior a 10 valores arredondados, com aproveitamento positivo em todas as disciplinas com exame” (MOÇAMBIQUE, 2019, p. 45).

Pelo exposto, pode-se notar que há uma tendência de se supervalorizarem as notas, não se importando, deste modo, “como elas foram obtidas, nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem” (LUCKESI, 1999, p. 18) do aluno.

É importante frisar que a nota de frequência resulta da “soma das médias trimestrais dividida por três” (MOÇAMBIQUE, 2019, p. 40) e, também, é fruto do uso dos dados provenientes das avaliações formativa e sumativa, tal como pode-se ler no mesmo documento. O apelo, também, ao uso da avaliação formativa deve-se ao fato de a avaliação ser:

[...] uma tarefa didática 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 do professor e dos alunos são comparados com objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e orientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1990, p.195).

Em suma, para que muitos alunos sejam admitidos ao exame e, assim, ter-se uma visão holística do desempenho dos alunos e dos professores, é fundamental que se procure diversificar a modalidade de avaliação e, por conseguinte, os instrumentos de avaliação. Isto porque “as situações de avaliação são muitas e os alunos são todos diferentes uns dos outros” (PAIS; MONTEIRO, 1996, p. 52). Essa prática permite que muitos alunos sintam-se incluídos no processo de ensino e aprendizagem e, por via disso, alcancem os objetivos de aprendizagem definidos na disciplina com exame.

3.2 Impacto do exame

Pretendia-se, com este ponto, analisar o impacto do exame dos alunos. Para o efeito, foram analisados os resultados do exame de Química da 10ª classe.

Tabela 2: Pauta de exame da 1ª época da 10ª classe

| CÓDIGO | NOTA DE FREQUÊNCIA | NOTA DE EXAME | MÉDIA | RESULTADO |
|--------|--------------------|---------------|-------|-----------------|
| A1 | 10 | 4,6 | ----- | Reprovado |
| A2 | 12 | 8 | 11 | Aprovado |
| A3 | 14 | 6,4 | ----- | Reprovado |
| A4 | 11 | 8,8 | 11 | Aprovado |
| A5 | 13 | 3,6 | ----- | Reprovado |
| A6 | 13 | 5,6 | ----- | Reprovado |
| A7 | 11 | 6,1 | ----- | Reprovado |
| A8 | 10 | 3 | ----- | Reprovado |
| A9 | 10 | 11 | 10 | Aprovado |
| A10 | 14 | 9,6 | 13 | Aprovado |

Fonte: Pauta de exame do Júri nº 4, 10ª Classe, 1ª Época 2019

Os dados da Tabela 2 indicam que o maior número de alunos submetidos ao exame não foi aprovado de classe, pois, de acordo com Moçambique (2019, p. 46), só pode ser aprovado no 1º ciclo o aluno que “não tenha obtido no exame uma nota inferior a 8 (oito) valores”. Isto pode significar que a prática avaliativa é orientada pela pedagogia de exame que está voltada à elaboração de estatísticas que, conforme Luckesi (1999, p. 20), “demonstram o quadro global dos alunos no que se refere ao seu processo de promoção ou não nas séries de escolaridade”. Ou seja, este tipo de prática avaliava induz o professor a não se interessar pelo que “está acontecendo com o educando antes da prova, nem o que poderá acontecer depois: só interessa o aqui e agora [...]” (LUCKESI, 1999 *apud* DATRINO, R.; DATRINO, I.; MEIRELES, 2010, p. 32), isto é, o exame desvaloriza todo o esforço desenvolvido pelo aluno ao longo de semestre ou do ano letivo.

Apesar disso, é importante lembrar que o exame é um tipo de avaliação que não deve ser “ultrapassado, porém precisa ser repensado como uma forma que pode ser fundamental

numa perspectiva que considere o aluno um sujeito ativo na construção do conhecimento” (NHAPULO, 2012, p. 67). Em outras palavras, a tomada de decisão sobre a transição de classe de um aluno não pode estar exclusivamente dependente da nota que ele obtém no exame, mas sim de outros dados que foram sendo recolhidos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, porque se a avaliação da aprendizagem “estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem” (LUCKESI, 1999, p. 25) do aluno. Daí que a avaliação não pode ser considerada como um fim em si, mas como um processo.

3.3 Comparação das notas de frequência com as de exame

Esta subcategoria visava a estabelecer a comparação entre as notas de frequências e as obtidas no exame pelos alunos da 10ª classe.

Tabela 3: Relação entre as notas de frequência com as de exame

| CÓDIGO | NOTA DE FREQUÊNCIA | NOTA DE EXAME |
|--------|--------------------|---------------|
| A1 | 10 | 4.6 |
| A2 | 12 | 8 |
| A3 | 14 | 6.4 |
| A4 | 11 | 8.8 |
| A5 | 13 | 3.6 |
| A6 | 13 | 5.6 |
| A7 | 11 | 6,1 |
| A8 | 10 | 3 |
| A9 | 10 | 11 |
| A10 | 14 | 9.6 |

Fonte: Pauta de exame do Júri nº 4, 10ª Classe, 1ª Época 2019.

Observando a Tabela 3, pode-se inferir que muitos alunos não foram capazes de defender a sua nota de frequência, isto é, eles obtiveram classificações baixas no exame. Isto ditou a sua reprovação e denota que a avaliação formativa não foi devidamente usada durante o processo de ensino e aprendizagem, porque se tivesse sido devidamente usada, ajudaria os “alunos a atingirem o limite máximo das suas competências” (LOPES; SILVA, 2012, p. 3) e, conseqüentemente, a obterem boas notas no exame, pois a avaliação formativa:

[...] é sensível à diferença e contribui para a diferenciação do ensino, de modo que as aprendizagens e competências se estendam a todos e se efetuem de fato, embora de modos diferentes. Permite a individualização do atendimento didático e pedagógico, de acordo com cada caso – a diferenciação pedagógica (CORREIA, 2002, p. 26).

E “possibilita aplicar medidas educativas de reorientação e superação das dificuldades do aluno [...], contribuindo para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e o sucesso do aluno” (MOÇAMBIQUE, 2015, p. 190). Por isso, o regulamento de avaliação recomenda que

esta modalidade de avaliação seja a principal no processo de ensino-aprendizagem, em razão de ela “conduzir os alunos ao sucesso educativo, pelo cumprimento dos objetivos terminais [...]” (FERREIRA, 2007, p. 78).

Resumindo, a prática da avaliação formativa promove a inclusão dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é urgente que haja mudança na prática avaliativa. Esta mudança passa necessariamente por “questionar a educação desde as suas concepções, seus fundamentos, sua organização, suas normas burocráticas” (DATRINO, R.; DATRINO, I.; MEIRELES, 2010, p. 39) para que a avaliação contribua no desenvolvimento e melhoria das aprendizagens dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo geral deste estudo consistia em analisar a concepção de exame escolar aplicado em Moçambique, a partir dos resultados obtidos, pode-se concluir que os alunos submetidos aos exames são forçados a obter uma nota mínima necessária para a sua transição de classe, independentemente da nota com que tenham admitido aos exames.

A nota de frequência varia entre 10 a 14 valores. Essas notas são resgatadas quando os alunos obtêm no exame uma classificação mínima de oito valores. Isso significa que o exame tem um forte poder na tomada de decisão para o aluno transitar para a outra classe. Ainda pode-se concluir que as notas obtidas pelos alunos da 10ª classe, no exame da disciplina de Química, são baixas em relação às notas de frequência.

Em suma, a prática da pedagogia de exame promove a exclusão de alunos da 10ª classe do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é importante que se procure valorizar o processo e não o produto. Com isso não se pretende afirmar que se anule a prática de exame, mas sim devem ser redefinidos os critérios de transição de classe.

REFERÊNCIAS

ALLAL, Linda. Estratégias de Avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. *In*: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean.; PERRENOUD, Philippe. **A Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1986, p.175-209.

AMADO, João (coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

CORREIA, Eugénio Soares Lopes. **Avaliação das aprendizagens: o novo rosto**. Aveiro: Universidade, 2002.

DATRINO, Roberto Cezar; DATRINO, Iraci Ferro; MEIRELES, Pedro Henriques. Avaliação

como processo de ensino-aprendizagem. **Revista de Educação** [on line], v. 13, n. 15, p. 27-44, 2010. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/1864/0>. Acesso em: 11 maio 2021.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Texto Editores, 2005.

FERREIRA, Carlos Alberto. **A Avaliação no Quotidiano da Sala e Aula**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LOPES, José & SILVA, Helena Santos. **50 técnicas de avaliação formativa**. Lisboa, Portugal: Lidel, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOÇAMBIQUE. **Diploma Ministerial n.º 59/2015: Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos**. Maputo: Ministério da Educação, 2015.

MOÇAMBIQUE. **Diploma Ministerial n.º 7/2019: Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos**. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2019.

NHAPULO, Telésfero de Jesus. **Avaliação no Ensino Primário: guia prático de apoio aos professores**. Maputo-Moçambique: Alcance Editores, 2012.

NOVA, Elisa Vila. **Avaliação dos alunos: problemas e soluções**. Lisboa: Texto editores, 2012.

PAIS, Ana; Monteiro, MANUELA. **Avaliação: uma prática diária**. Lisboa: Presença, 1996.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23 ed. São Paulo: Editora ática, 2004.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1995.