

Avaliação da aprendizagem e inclusão de alunos no espaço escolar em Moçambique: uma análise com base em documentos normativos

 Alice Castigo Binda Freia¹

<https://orcid.org/0000-0002-2619-4953>

 Almeida Meque Gomundanhe²

<https://orcid.org/0000-0003-0011-6399>

Resumo

Este trabalho objetiva compreender, com base na análise de documentos normativos, a avaliação da aprendizagem como instrumento de inclusão no espaço educativo e o seu significado. Para o alcance desse objetivo optou-se pela pesquisa qualitativa com recurso à análise documental suportada pela pesquisa bibliográfica. Os resultados indicam que os documentos normativos analisados garantem a prática de uma avaliação da aprendizagem inclusiva por meio da aplicação de diferentes modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação plasmados no regulamento de avaliação. Essa prática possibilita atender ao princípio de inclusão de alunos no espaço escolar.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Moçambique; Inclusão.

Assessment of learning and inclusion of students in the school environment in Mozambique: an analysis based on normative documents

Abstract

This work aims to understand, based on the analysis of normative documents, the evaluation of learning as an instrument of inclusion in the educational space and its meaning. In order to achieve this objective, qualitative research was chosen using documental analysis supported by bibliographical research. The results indicate that the normative documents analysed guarantee the practice of an inclusive learning evaluation through the application of different modalities, techniques and evaluation instruments embodied in the evaluation regulation. This practice makes it possible to comply with the principle of including students in the school space.

Keywords: Learning assessment; Mozambique; Inclusion.

¹ Universidade Rovuma-Moçambique, Lichinga, acbfreia@gmail.com

² Universidade Rovuma-Moçambique, Lichinga, amequegomundanhe@gmail.com

Introdução

Na história da educação moderna ela sempre foi um privilégio de poucos – e é assim que, em Moçambique, durante o período colonial, o sistema educativo era caracterizado por ser segregacionista. Desse modo, havia no país: a) escolas a cargo do Estado, para a população branca e poucos assimilados (negros que sabiam ler, escrever e falar português, que tinham meios para sustentar a sua família e que apresentavam boa conduta); e b) escolas para os indígenas, sob a responsabilidade da Igreja. Essa seletividade impediu que a maioria de moçambicanos tivesse acesso à escola até a independência do país. Nesse sentido, após a independência, as autoridades governamentais moçambicanas introduziram reformas no sistema educativo, através da nacionalização da educação, da alteração de programas de ensino e da formação de professores.

No seu estudo sobre o processo de introdução da educação inclusiva em Moçambique, Chambal (2007) considera quatro períodos. Segundo esse autor, o primeiro deles, o período colonial, começa com a criação de escolas especiais, pelo Diploma Legislativo n. 288, de 25 de setembro de 1962, “e funcionavam com carácter particular onde prestavam atendimento aos filhos de uma elite colonial e estavam destinadas à recuperação de crianças em que se verificassem atrasos de educação” (CHAMBAL, 2007, p. 42). O segundo período (1975-1980), o da pós-independência, pode ser considerado de estagnação, pela falta de recursos humanos capazes de dar continuidade ao trabalho iniciado nas escolas especiais. Seguiu-se o período do conflito armado (1981-1991), no qual Moçambique esteve mergulhado em uma guerra civil. Nesse período é aprovada a Lei 4/83, de 23 de março de 1983, do Sistema Nacional da Educação – SNE – (MOÇAMBIQUE, 1983), que define que a educação especial deveria ser realizada em escolas especiais. Essa fase é caracterizada pela introdução do programa de turmas diagnósticas,

constituídas por alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem (com repetência mínima de dois anos na mesma classe); esta estratégia tinha como finalidade, a de capacitar os professores em metodologia de ensino especial, melhorar a qualidade de ensino, e reduzir os índices de repetência e abandono escolar. (CHAMBAL, 2007, p. 43)

O quarto período é o de pós-guerra (a partir de 1992) e trouxe um novo alento ao sistema educativo do país. A Lei 4/83 do SNE (MOÇAMBIQUE, 1983) é revogada, e, em 1992, é aprovada a Lei 6/92, de 6 de maio (MOÇAMBIQUE, 1992), também do SNE, que orienta, no seu Artigo 29,

a integração, nas escolas regulares, de crianças com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência. Ao mesmo tempo, esse período coincide com a Declaração de Jontiem (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as quais Moçambique ratifica, o que cria condições para a introdução do Projeto Escolas Inclusivas em 1998. Esse projeto tinha como objetivo estimular

o desenvolvimento escolar através da formação de professores para responder às necessidades especiais na sala de aula do sistema regular de ensino. O propósito era e continua sendo o de escolarizar todas as crianças, jovens e adultos que tenham ou não dificuldades de aprendizagem, incluindo aquelas que tenham deficiências. (CHAMBAL, 2007, p. 45)

Mais recentemente, foi aprovada a Lei 18/2018, de 28 de dezembro (MOÇAMBIQUE, 2018), do SNE, que preconiza que o ensino da criança, do jovem e do adulto com necessidades educativas especiais realiza-se em escolas regulares e em escolas de educação especial.

O Plano Estratégico da Educação 2020-2029 (MOÇAMBIQUE, 2020) – sob o lema “Por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade” – define, como objetivo estratégico, garantir a inclusão e a equidade no acesso, na participação e na retenção, referindo que a inclusão é garantida quando as estruturas de ensino atendem às necessidades de todos e quando se insere em uma estratégia mais abrangente de promoção de uma sociedade mais inclusiva. Essa preocupação, legítima, com a infraestrutura educacional é retomada e ampliada pela estratégia de educação inclusiva de Moçambique, ao assumir a definição da UNESCO (1998, p. 891) sobre a educação inclusiva, que explica: “é um processo de desenvolvimento da escola regular, no seu todo, virado para o acolhimento educacional de todas as crianças, jovens e adultos, respeitando as suas diversidades físico-mental, cultural, social, linguística, racial, religiosa e outras particularidades”. Esse processo exige, de acordo com Mitchell (2015), uma transformação da escola de modo a atender a todas as crianças. Segundo esse autor, o conceito de inclusão é multifacetado e pode ser analisado a partir do acesso à educação, ao currículo adaptado e à avaliação adaptada; da visão dos educadores sobre a filosofia subjacente à educação inclusiva e da disposição para implementá-la; da colocação de todos os alunos em escolas regulares e salas de aula (LUCIAK; BIEWER, 2011 *apud* MITCHELL, 2015); da colaboração de professores e

familiares; da aceitação dos direitos de cada aluno e da diversidade humana; dos recursos para cobrir os custos de construção, aquisição de equipamentos e pessoal; da liderança na consecução dos objetivos da escola; da adaptação do ensino; e da adaptação da avaliação. Este último aspecto é o que nos interessa, e, por isso, o objetivo geral deste estudo é compreender, com base em documentos normativos, a avaliação da aprendizagem como instrumento de inclusão no espaço escolar. Especificamente, pretendemos: descrever o significado da avaliação apresentado no Regulamento de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral (RGA); identificar as modalidades, as técnicas e os instrumentos privilegiados no RGA; e descrever as técnicas de avaliação inclusivas previstas no RGA.

Nesse sentido, nosso estudo foi norteado pela seguinte questão de partida: como o princípio de Educação Inclusiva é integrado no RGA em vigor no país³? Dessa questão, emergiram as seguintes questões de pesquisa: a) Que definição de avaliação é apresentada pelo RGA?; b) Quais são as modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação privilegiados pelo RGA?; e c) Como o RGA prevê, através da avaliação, a materialização do princípio de Educação Inclusiva?

De modo a responder a essas questões, trataremos, em um primeiro momento, nas linhas a seguir, de concepções de avaliação da aprendizagem e de inclusão de alunos. Em seguida, falaremos dos procedimentos metodológicos e, por fim, faremos análise e discussão de dados levando em conta os documentos normativos e as referências bibliográficas aqui apresentadas.

Avaliação da aprendizagem

No país, a massificação do ensino faz com que a instituição escolar se reinvente para conseguir atender ao número elevado de alunos que chega à escola e à demanda de culturas cada vez mais diversas e diferenciadas, abrindo assim um espaço para discussão sobre as estratégias de trabalho do professor e avaliação de alunos em espaços de aprendizagem inclusiva. Na verdade, a avaliação deve garantir a inclusão dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, importa-nos analisar a avaliação tendo em conta a escola

³ Na ocasião da pesquisa o RGA vigente era o estabelecido pelo Diploma Ministerial n. 7/2019, de 10 de janeiro (MOÇAMBIQUE, 2019).

inclusiva, como é o nosso caso em Moçambique, e, sobretudo, com base no RGA em vigor (MOÇAMBIQUE, 2019) e no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral – PCESG (MOÇAMBIQUE, 2007).

Quando falamos da avaliação da aprendizagem, pensamos nas provas e nos exames, tratados, geralmente, como sinônimos. Contudo, ao analisarmos as pesquisas publicadas sobre avaliação escolar, constatamos que isso acontece devido ao peso da herança de um modelo de organização escolar dos jesuítas, que iniciaram em 1799 a implantação da escola em Moçambique. Essa escola, implantada para formar a elite, estava estruturada de tal modo que o objetivo era a seleção de um número reduzido de executivos competentes (CARDINET, 1991). De fato, de acordo com Luckesi (2011), o termo “avaliação da aprendizagem” é recente e deve-se à Ralph Tyler, que, preocupado com os resultados dos exames,

propôs que se pensasse e se usasse uma prática pedagógica que fosse eficiente e, para tanto, estabeleceu o “ensino por objetivos”, o que significava estabelecer, com clareza e precisão o que o educando deveria aprender e, como consequência, o que o educador necessitava fazer para que o educando efetivamente aprendesse. E para construir resultados desejados, propôs um sistema de ensino que seria o mais óbvio possível: (1) ensinar alguma coisa, (2) diagnosticar sua consecução, (3) caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente, (4) caso fosse insatisfatória, proceder a reorientação, tendo em vista obter o resultado satisfatório. (LUCKESI, 2011, p. 28)

O que interessava a Tyler era a aprendizagem do aluno a partir do diagnóstico das suas dificuldades e a proposta de solução, pois, de acordo com Scriven (*apud* DE KETELE, 1993), os “erros” cometidos durante o processo não eram nem repreensíveis nem manifestações patológicas, mas faziam parte de um processo normal de aprendizagem inacabado e por melhorar. É esta a essência da avaliação em que se acredita e que se defende: a procura constante da aprendizagem do aluno em um processo de orientação e reorientação. Todavia, o fato de que durante muito tempo foram praticados exames escolares, de acordo com Luckesi (2002), alimentou, ao longo dos anos, equívocos sobre avaliação. Um dos grandes equívocos está relacionado à confusão que há na ideia de avaliação como sinônimo de exame. Para esse autor, avaliar significa auxiliar o aluno na obtenção de melhores resultados, o que implica conhecer suas potencialidades e fraquezas, de modo a reorientar as atividades de ensino-aprendizagem. Nesse sentido,

avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excluyente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. (LUCKESI, 2002, p. 5)

A avaliação não é o exame, não é a nota nem é aprovação ou reprovação. Entendemos que a avaliação é um ato humano, sensível, que se preocupa com o aluno e com as suas dificuldades de aprendizagem. A avaliação não se contenta com o fracasso escolar – pelo contrário, ela procura compreender a sua origem. Através da avaliação, o professor identifica as necessidades e as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de modo a auxiliar o aluno, pois toda avaliação, segundo Hoffmann (2018), exige mediação, uma intervenção pedagógica decorrente da interpretação das tarefas. Isso significa que, à medida que avalia, o professor vai conhecendo o aluno, seu domínio dos conteúdos, sua forma de raciocínio, seu modo de ser e estar no mundo e com os outros, seus anseios e receios. Esse conhecimento servirá de base de reflexão e de ação ou atuação do professor – para a melhoria das condições do processo de ensino-aprendizagem dos alunos – e de superação das suas dificuldades.

Inclusão de alunos

O conceito de inclusão tem sido largamente discutido por pensadores da área de Educação. Para Freire (2008, p. 5), a inclusão é “[...] um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites [*sic*] e respeitados naquilo que os diferencia dos outros”. Assim sendo,

[...] o conceito de inclusão deve compreender um processo dinâmico que se proponha responder às necessidades dos alunos com NEE, promovendo-lhes uma educação apropriada que considere três níveis de desenvolvimento essenciais: acadêmico, socioemocional e pessoal. (CORREIA, 2008, p. 21)

O conceito de inclusão engloba sete premissas que procuram proteger os direitos de todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Nesse sentido, todos devem,

a) independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, ter o direito a serem educados em ambientes inclusivos; b) ser capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos; c) ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso; d) ter acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades; e) ter acesso a um currículo diversificado; f) ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em atividades extraescolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos; g) ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano. (CORREIA, 2010, p. 64)

Com o cumprimento efetivo dessas premissas, pode-se garantir

uma educação de qualidade para os alunos, favorecendo a relação entre os alunos com necessidades educacionais especiais com todos os sujeitos envolvidos em seu processo de aprendizagem, assegurando o acesso desse aluno e, também, dando o suporte necessário para atender as suas necessidades de aprendizagem, bem como a actuação dos profissionais envolvidos nesse processo. (MIRANDA; ROCHA; SANTOS, 2009, p. 2108).

Nesse caso, o processo de inclusão muda o paradigma educacional que, segundo Mantoan (2003), tornava a escola um espaço de formalismo da racionalidade que se cingia em modalidades de ensino, tipos de serviço, programas de ensino, burocracia. Essa ruptura constitui “[...] uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam” (MANTOAN, 2003, p. 12). Desse modo, a escola inclusiva, conforme Thomas, Walker e Webb (1998): a) reflete a comunidade como um todo – os seus membros são abertos, positivos e diversificados. Não seleciona, não exclui, não rejeita; b) não tem barreiras, é acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação); c) trabalha *com*, não é competitiva; e d) pratica a democracia, a equidade.

Ou seja, na escola com essas características, “[...] o trabalho do professor regular e a atuação do professor especializado se complementam de maneira colaborativa” (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 351). Além disso, é uma escola na qual

[...] se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas, porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social. (CÉSAR, 2003, p. 119)

Mas, para que uma escola tenha essas características, é fundamental que haja:

[...] uma liderança eficaz, não só por parte do diretor, mas difundida através da escola; (b) um envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; (c) uma planificação realizada colaborativamente; (d) estratégias da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão e; (e) uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa (AINSCOW, 1995, p. 24)

– E ainda há um entendimento de que avaliar é um “[...] conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo, a verificação da sua consecução” (ROLDÃO, 2003, p. 41).

Procedimentos metodológicos

Tendo em conta o objetivo da nossa investigação, optamos por uma análise documental (GIL, 2008) que consistiu na exploração de documentos que não receberam ainda um tratamento analítico, tais como o PCESG (MOÇAMBIQUE, 2007) e o RGA (MOÇAMBIQUE, 2019). Esses documentos constituíram fonte de respostas das questões de investigação e indicam “[...] problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Cabe salientar que, no PCESG (MOÇAMBIQUE, 2007), analisamos o princípio relacionado com Educação Inclusiva como um direito de todo cidadão moçambicano. Já o RGA (MOÇAMBIQUE, 2019) permitiu-nos analisar aspectos associados às práticas avaliativas que proporcionam um ambiente inclusivo de aprendizagem dos alunos.

Para melhor explicação e entendimento do objeto de estudo, recorreremos à técnica de triangulação de dados, que consistiu no cruzamento das informações provenientes do RGA (MOÇAMBIQUE, 2019), do PCESG (MOÇAMBIQUE, 2007) e do quadro teórico. Isso nos permitiu abranger a máxima amplitude de abordagem e o aprofundamento dos resultados que são descritos a seguir (TRIVIÑOS, 1987).

Discussão dos dados

A discussão dos dados incide sobre os seguintes aspectos, nomeadamente: a) definição de avaliação; b) modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação; c) avaliação e inclusão.

Definição de avaliação

No que diz respeito à definição de avaliação, constatamos que ela é um processo contínuo e sistemático e constitui um instrumento de obtenção de dados importantes relacionados com determinados objetivos e de tomada de decisão em relação aos resultados, de modo a reorientar o processo de ensino-aprendizagem, tal como aparece no RGA (MOÇAMBIQUE, 2019, p. 33):

A avaliação é uma componente curricular, presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, a partir da qual se obtêm 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 do ensino e do sistema educativo.

Analisando os paradigmas da avaliação, De Ketele (1993) enquadraria essa definição em duas perspectivas. Nesse contexto, relacionar o que foi proposto com o que foi alcançado está intimamente alicerçado, por um lado, no paradigma da avaliação centrada nos objetivos da abordagem tyleriana e na pedagogia de domínio. Por outro lado, o segundo paradigma seria o da avaliação como ato que conduz à tomada de decisão. Assim sendo, a avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um instrumento que

tem como função acompanhar o progresso do aluno em relação aos objetivos e competências básicas definidas no programa. A avaliação deve estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem e não se limitar apenas a um exercício mecânico de aplicação de fórmulas e tradução das mesmas em números. (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 80-81).

Essa definição do PCESG (MOÇAMBIQUE, 2007) é consentânea com a definição apresentada pelo RGA (MOÇAMBIQUE, 2019) e por autores como Luckesi (2002) e Hoffmann (2018), que consideram a avaliação como instrumento de inclusão, na medida em que, através dela, identificam-se as dificuldades de aprendizagem e encontram-se formas de melhoria do processo de ensino.

Da definição que viemos de apresentar decorrem quatro princípios básicos da avaliação analisados por Haydt (2011). O primeiro é que a avaliação é um processo contínuo e sistemático presente em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, ela deve ser planejada. O segundo princípio é que a avaliação é funcional – ela é efetuada com base em

determinados objetivos da aprendizagem. O terceiro diz respeito à avaliação como orientadora do processo de ensino-aprendizagem. Toda avaliação exige uma tomada de posição do avaliador em relação aos resultados de modo a reorientar o processo de ensino-aprendizagem. Por último, a avaliação é integral porque se avaliam o saber, o saber ser, estar e conviver com os outros e o saber-fazer.

Modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação

A análise do RGA (MOÇAMBIQUE, 2019) permitiu-nos constatar que ele considera como modalidades as avaliações diagnóstica, formativa e sumativa, definindo-as de acordo com os momentos em que cada uma delas é utilizada e a sua função no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação diagnóstica constitui, de acordo com o RGA (MOÇAMBIQUE, 2019, p. 34), uma ação avaliativa – que se aplica tanto no início de uma nova aprendizagem como no primeiro contato do professor com os alunos – cujo objetivo é “[...] verificar se os alunos possuem conhecimentos, habilidades e atitudes imprescindíveis para novas aprendizagens”. O resultado da avaliação diagnóstica, segundo Amós e Martins (2007, p. 49),

ajudará o professor a adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que possibilitarão atingir os objetivos definidos no programa e preparará o aluno para novas aprendizagens, verificando se o conhecimento que ele traz consigo constitui pré-requisito para nova abordagem, ou seja, se o aluno está na posse de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar.

Entretanto, essa modalidade de avaliação exige do professor “[...] o uso de uma variedade de métodos informais de avaliação que lhe permitam elaborar intervenções educativas eficazes” (CORREIA, 2008, p. 61), de modo a se transformar “[...] num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência” (LUCKESI, 1999, p. 35).

Além da avaliação diagnóstica, existem outras modalidades de avaliação – nomeadamente a formativa e a sumativa – que são apresentadas pelo RGA (2019). Segundo De Ketele (1993), o termo “avaliação formativa” foi usado por Scriven em 1967. Essa avaliação consiste em informar o professor, o aluno, o encarregado de educação e outros intervenientes

sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares (NOVA, 2012; SANT'ANNA, 1995).

Já 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 conceito” (TURRA *et al.*, 1986, p. 185). Embora o RGA (MOÇAMBIQUE, 2019) defina a avaliação formativa como aquela que intervém em todo o processo de ensino-aprendizagem – e por isso se realiza em qualquer momento da aula para identificar o nível de aprendizagem dos alunos –, na prática é a avaliação sumativa que se sobrepõe às outras duas modalidades. De acordo com Duarte (2007, p. 109), essa modalidade de avaliação

é, efetivamente, apenas quantitativa, não existindo nenhum registro qualitativo do desempenho do aluno. O regulamento de avaliação, assim como a escola, apenas exige isso do professor. Em períodos definidos, o professor é obrigado a efetuar determinado número de avaliações.

Comparativamente a outras modalidades, a avaliação sumativa apresenta uma desvantagem, que consiste em promover

sentimentos de competição precoce, criando nos alunos uma prática cotidiana de luta pela nota e práticas negativas como copiar, memorizar as matérias ou de procurar enganar o professor. Sendo também, geradora de conflitos na relação professor-aluno, podendo prejudicar seriamente as aprendizagens. (NHAPULO, 2012, p. 25)

Nesse âmbito, a avaliação passa a ser “[...] um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo” (LUCKESI, 1999, p. 40). Além disso,

a avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber. Mantém-se, assim a distribuição social. (LUCKESI, 2008, p. 37)

Além das modalidades de avaliação, o RGA (MOÇAMBIQUE, 2019) prevê diversas técnicas e instrumentos de avaliação. Entre as técnicas de avaliação destacam-se: a) a observação sistemática, que, segundo Correia (2008), consiste em estudar o aluno no seu ambiente de aprendizagem, durante um determinado período, com objetivo de descrever padrões do seu

comportamento – geralmente, considera aptidões sociais –; e b) a verificação do caderno do aluno, os trabalhos laboratoriais, as oficinas de trabalho e os seminários. Entre os instrumentos de avaliação registramos os trabalhos para casa, os testes, o questionário, o portfólio, o relatório e o exame. Todavia, Correia (2008) recomenda que, durante a verificação desses instrumentos, deve-se proceder à análise das tarefas atribuídas aos alunos e das respostas dadas por eles. A primeira análise consiste em identificar as componentes principais de uma tarefa e organizá-las em uma sequência educativa apropriada. Já a segunda análise permite ao professor estudar os padrões de erro quanto ao tipo de frequência de sucessos e insucessos. Ademais, a elaboração de testes deve estar centrada em critérios claros, de modo a ajudar o professor a comparar a realização do aluno com um determinado nível de sucesso ou outros critérios.

A utilização dessa diversidade de instrumentos e técnicas aumenta a “[...] possibilidade de se captar, de forma holística, os níveis de aprendizagem dos estudantes” (LAITA, 2015, p. 91) – e “[...] sendo diferenciados os objetos de avaliação e diversos os modos como os alunos podem evidenciar as suas aprendizagens e competências diversos terão também de ser os procedimentos de avaliação” (CORREIA, 2002, p. 22). Daí que o PCESG (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 81) advoga que “nenhum instrumento poderá ser considerado exclusivo”, porque, conforme Fernandes (2008, p. 81),

não há nenhuma estratégia, técnica ou instrumento que nos permita avaliar exatamente 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. Também não é fácil garantir que a avaliação abranja todos os domínios do currículo ou mesmo o essencial de cada um dos domínios.

Apesar de o RGA (MOÇAMBIQUE, 2019) recomendar o uso das avaliações diagnóstica, formativa e sumativa a fim de recolher um leque de informações úteis para a condução do processo de ensino-aprendizagem, o PCESG (MOÇAMBIQUE, 2007) aconselha os professores a privilegiarem a avaliação formativa, porque permite informar a eles e aos alunos “[...] sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares” (SANT’ANNA, 1995, p. 34). Isso ajuda os professores a reformular suas estratégias de ensino e de avaliação – e, por via disso, a promover a educação inclusiva para todos os alunos, incluindo os com necessidade educativa especial.

Para além dessas modalidades, o RGA (MOÇAMBIQUE, 2019, p. 38) inclui o exame, que “[...] contribui para a classificação final na disciplina e na área curricular”. Todavia, para reduzir as desvantagens apresentadas pela avaliação sumativa, é fundamental que o professor possa considerar “[...] todos os dados avaliativos recolhidos ao longo do processo ensino-aprendizagem e convertê-los num resultado síntese que possa ser quantificado (transformado num nível ou numa nota, consoante a escala utilizada)” (NOVA, 2012, p. 19). Ou seja, na classificação final de uma unidade didática ou ano escolar, o professor deverá tomar em consideração os resultados provenientes das avaliações diagnóstica, formativa e sumativa, captados através de múltiplas técnicas e instrumentos de avaliação.

Avaliação e inclusão escolar de alunos no espaço escolar

Após a análise do RGA (MOÇAMBIQUE, 2019), constatamos que a avaliação obedece ao princípio de inclusão. Esse princípio manifesta-se através da diversificação das modalidades, das técnicas, dos instrumentos e dos tipos de avaliação que o documento prevê. Nesse sentido,

para os alunos/alfabetizando/educandos com necessidades educativas especiais far-se-á a alteração do tipo de teste, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que tange às formas e meios de comunicação e a periodicidade, duração e o local da mesma. (MOÇAMBIQUE, 2019, p. 37)

De fato, o RGA (MOÇAMBIQUE, 2019) menciona os instrumentos de avaliação que deverão ser utilizados pelos professores para alunos com necessidades educativas especiais decorrentes de cegueira, baixa visão, surdez, deficiência mental, auditiva, motora e de carácter múltiplo. O documento explica que, para alunos cegos, a avaliação deverá ser transcrita no sistema braile; para alunos com baixa visão, a avaliação deverá ser transcrita com ampliação de caracteres; para alunos surdos, a avaliação deverá ser oral; para alunos com necessidades educativas de carácter físico, a avaliação poderá ser oral em formato digital e aceder a formato de múltipla escolha; para alunos com necessidades de carácter múltiplo, podem ser realizadas avaliações tendo em conta as suas especificidades.

Nesse sentido, o RGA (MOÇAMBIQUE, 2019) cria condições para que todos os alunos tenham oportunidade de ser avaliados a fim de que, por via disso, o professor possa obter dados relacionados com o estágio de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e tomar

decisão sobre as estratégias de ensino necessárias para superar as dificuldades de aprendizagem desses alunos. Por outro lado,

as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades [...]. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas, todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p. 16)

O sucesso dos alunos é o principal objetivo da escola. Por isso, é fundamental compreender as necessidades deles, e utilizar essa compreensão na planificação escolar e no processo de ensino-aprendizagem deveria constituir o ponto de partida e de chegada do trabalho do professor. Portanto, quando o professor procede dessa forma, a avaliação torna-se um poderoso instrumento para “[...] combater a estigmatização de que são vítimas os alunos que não progredem no curso normal” (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 15), e ele estará a criar condições para que todos esses alunos tenham a oportunidade de aprender e, por conseguinte, alcancem os objetivos de aprendizagem definidos no programa curricular.

Considerações finais

A análise do Censo Populacional (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – INE, 2019) mais recente, o de 2017, permite-nos caracterizar a população moçambicana como sendo jovem, multiétnica, multicultural e multilíngue. Embora a língua oficial seja o português, o Censo indica que somente 17% da população a tem como língua materna. Essas características fazem-nos refletir sobre a forma como a escola acolhe, ou não, essa multiplicidade de culturas. As dificuldades dos alunos são, muitas vezes, rotuladas pelos professores como “falta de preparação na classe anterior”, o que, de certo modo, poderá favorecer a exclusão. Todavia, os documentos normativos aqui analisados chamam atenção para o fato de que o professor, em vez de colocar a culpa no seu colega de trabalho da classe precedente – ou de a escola rotular os alunos –, deve utilizar a avaliação para melhor conhecer os alunos. Assim, a avaliação diagnóstica seria útil para analisar, por exemplo, o nível de leitura do espaço geográfico com que esses alunos chegam na 8.^a classe. Através dessa avaliação aplicada em cada unidade temática, o professor poderia conhecer melhor os seus alunos e assim encontrar os fundamentos para nova aprendizagem.

A avaliação formativa preconizada tanto no RGA (MOÇAMBIQUE, 2019) como no PCESG (MOÇAMBIQUE, 2007) proporciona uma análise profícua da assimilação do conteúdo ao longo do processo de ensino-aprendizagem, de modo que o professor vá compreendendo o aluno e encontrando formas concretas de ajudá-lo a superar as suas dificuldades. Nesse processo de reflexão, o professor poderá compreender quais são as melhores estratégias de ensino e os instrumentos de avaliação adequados para serem utilizados na construção do conhecimento, sem colocar de lado a avaliação sumativa – mas esta, juntamente com as duas outras modalidades de avaliação, utilizando diversos instrumentos, contribui para que a avaliação seja um instrumento de inclusão de alunos no espaço escolar.

Embora os documentos normativos aqui estudados permitam a inclusão de alunos no espaço escolar, é importante analisar as práticas dos professores em relação à avaliação.

Referências

AINSCOW, M. *Education for all: making it happen*. Communication présentée au Congrès Internationale d'Education spéciale. Birmingham: Angleterre, 1995.

AMÓS, A.; MARTINS, F. *Didáctica do Português*. Maputo: Texto Editores, 2007.

CARDINET, J. L'apport sociocognitif à la régulation interactive. In: WEISS, J. (ed.). *L'évaluation: problème de communication*. Cousset: Delval, 1991. p. 199-213.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: RODRIGUES, D. (org.). *Perspectivas sobre a inclusão*. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

CHAMBAL, L. A. *A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas de inclusão escolar (1999 – 2006)*. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CORREIA, E. S. L. *Avaliação das aprendizagens: o novo rosto*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002.

CORREIA, L. M. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Lisboa: Porto Editora, 2008.

CORREIA, L. M. *Necessidades Educativas Especiais*. Maputo: Plurais Editores, 2010.

DE KETELE, J. M. L'évaluation conjuguee en paradigms. *Revue Française de pédagogie*, Louvain, v. 103, p. 59-80, 1993. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/rtp>. Acesso em: 28 ago. 2021.

DUARTE, S. C. M. *Avaliação da aprendizagem em Geografia*. Desvelando a produção do fracasso escolar. Maputo: Imprensa Universitária, 2007.

FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2008.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. *Revista Educação*, Lisboa, v. XVI, n. 1, p. 5-20, 2008.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 28 ago. 2021.

HAYDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2011.

HOFFMANN, J. M. L. (2018). *Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. *Online*. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). *Estatística da cultura*. Moçambique: INE, 2019.

LAITA, M. S. V. *A Universidade em questão: uma leitura do Processo de Bolonha no contexto moçambicano*. Nampula: Fundação AIS, 2015.

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

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica – UNINOVE*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/310> Acesso em: 23 abr. 2023.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Brasil: EPU, 1996.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar. O que é? Porquê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MIRANDA, T. G.; ROCHA, N. S.; SANTOS, P. A. A. Educação Especial no Marco do Currículo Escolar. In: CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. *Anais* [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 16 nov. 2009. p. 2107-2121.

MITCHELL, D. Inclusive education is a multi-faceted concept. *C.E.P.S. Journal*, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 9-30, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov> Acesso em: 14 abr. 2023.

MOÇAMBIQUE. *Boletim da República*. Lei n.º 4/83 de 23 de março. Maputo: Ministério da Educação, 1983.

MOÇAMBIQUE. *Boletim da República*. Lei n.º 18/2018 de 28 de dezembro. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2018.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. *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.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*: Documento orientador, objetivos, política, estrutura, planos de estudo e estratégias de implementação. Maputo: Ministério da Educação e Cultura/INDE, 2007.

MOÇAMBIQUE. *Plano Estratégico da Educação 2020-2029*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020.

NHAPULO, T. J. *Avaliação no Ensino Primário*: guia prático de apoio aos professores. Maputo: Alcance Editores, 2012.

NOVA, E. V. *Avaliação dos alunos*: problemas e soluções-sucesso educativo. Lisboa: Texto Editores, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração mundial sobre Educação para todos e plano de acção para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://forumeja.org.br>. Acesso em 2 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.

ROLDÃO, M. C. *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores*. Lisboa: Presença, 2003.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

THOMAS, G.; WALKER, D.; WEBB, J. *The making of the inclusive school*. Londres: Routledge, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURRA, C. M. G. *et al. Planejamento de ensino e avaliação*. 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.

Recebido em abril 2022.

Aprovado em maio 2023.