

AS METODOLOGIAS AVALIATIVAS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DO 1.º CICLO BG 3001 1.º DE AGOSTO DA BAÍA-FARTA

ASSESSMENT METHODOLOGIES IN THE PORTUGUESE LANGUAGE COURSE AND STUDENT LEARNING AT THE "1.º DE AGOSTO" SECONDARY SCHOOL (1 CYCLE BG 3001) IN BAÍA-FARTA

LAS METODOLOGÍAS DE EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA DE LENGUA PORTUGUESA Y LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA DEL 1.º CICLO BG 3001 «1.º DE AGOSTO» DE BAÍA-FARTA.

Rodino Sapateiro Senguenha Ngumbe¹
Domingos António Senguenha Ngumbe²

RESUMO: O presente artigo visou contribuir para a compreensão dos efeitos das metodologias de avaliação utilizadas na disciplina de Língua Portuguesa, nas aprendizagens dos alunos da Escola Secundária do 1.º Ciclo BLA 3001 1.º de Agosto da Baía-Farta. Trata-se de um estudo com incisões de uma abordagem mista, do tipo descritivo, cuja discussão ocorreu em dois momentos: o primeiro, mediante uma ampla revisão bibliográfica; e o segundo, por meio de um inquérito aplicado aos professores, entrevistas aplicada aos gestores escolares e observação das aulas de língua portuguesa na instituição visada pelo nosso estudo. No entanto, os resultados assinalaram que as práticas avaliativas, na escola 1.º de Agosto da Baía-Farta, valorizam metodologias mais quantitativas, pois são privilegiadas metodologias assentes, fundamentalmente, na modalidade sumativa, sintetizando deste modo o processo de avaliação das aprendizagens na classificação dos alunos através da atribuição de notas. Nesta ótica, sugere-se que processo avaliativo tenha um carácter global e concatenado desde as modalidades, os instrumentos e metodologias para a sua aplicação a fim de que o referido processo permita o fornecimento de informações credíveis e significativas em relação às aprendizagens dos alunos e sirvam sobretudo não só para orientar e controlar os ritmos e promover as aprendizagens dos alunos mas também sirva para regular a ação do avaliador respondendo desta forma a essência do processo de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Aprendizagem. Metodologias avaliativas.

¹ Licenciado em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) – Benguela/Angola. Ativista, escritor e professor do Colégio Missionário Católico, Nossa Senhora da Sabedoria do Lobito/Benguela-Angola.

² Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) – Benguela/Angola. Docente universitário do Instituto Superior Politécnico Sol Nascente, Huambo/Angola.

ABSTRACT: This article aimed to contribute to the understanding of how assessment methodologies used in the Portuguese Language course affect student learning at the BLA 3001 "1.º de Agosto" Lower Secondary School in Baía-Farta. The study employed a mixed-methods, descriptive approach, with the analysis conducted in two stages: first, through an extensive literature review; and second, through surveys administered to teachers, interviews with school administrators, and classroom observations of Portuguese language lessons at the school in question. The results indicated that assessment practices at the "1.º de Agosto" school in Baía-Farta prioritize quantitative methodologies, favoring approaches based primarily on summative assessment, thereby reducing the learning assessment process to the assignment of grades. In light of this, it is suggested that the assessment process adopt a comprehensive and integrated nature encompassing modalities, instruments, and application methodologies so that it yields credible and meaningful information regarding student learning. Such a process should serve not only to guide and monitor learning paces and foster student achievement but also to regulate the assessor's actions, thereby fulfilling the true essence of the assessment process.

Keywords: Learning assessment. Learning. Assessment methodologies.

RESUMEN: El presente artículo tuvo como objetivo contribuir a la comprensión de los efectos de las metodologías de evaluación utilizadas en la asignatura de Lengua Portuguesa sobre el aprendizaje de los alumnos de la Escuela Secundaria de Primer Ciclo "BLA 3001 1.º de Agosto" de Baía-Farta. Se trata de un estudio con un enfoque mixto y de carácter descriptivo, cuya discusión se desarrolló en dos momentos: el primero, mediante una amplia revisión bibliográfica; y el segundo, a través de una encuesta aplicada a los docentes, entrevistas a los directivos escolares y la observación de las clases de lengua portuguesa en la institución objeto de estudio. Los resultados indicaron que las prácticas evaluativas en la escuela "1.º de Agosto" de Baía-Farta privilegian metodologías de corte cuantitativo, basándose fundamentalmente en la modalidad sumativa; de este modo, el proceso de evaluación del aprendizaje se reduce a la calificación de los alumnos mediante la asignación de notas. En este sentido, se sugiere que el proceso evaluativo adopte un carácter integral y coherente, abarcando modalidades, instrumentos y metodologías de aplicación, para que proporcione información fiable y significativa sobre el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, dicho proceso debe servir no solo para orientar y controlar los ritmos y fomentar el aprendizaje del alumnado, sino también para regular la actuación del evaluador, respondiendo así a la esencia misma de la evaluación.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Aprendizaje. Metodologías de evaluación.

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo a escola tem vindo a assumir a responsabilidade de formar homens visando a sua integração social e muni-los de capacidade para responder aos desafios da sociedade em que estes se encontram inseridos. Para tal é preciso que a escola forme o homem nas mais diversas dimensões através da instrução e da educação.

Se recuarmos na história da educação e olharmos para as mais diversas fases da sua evolução mesmo antes do aparecimento das primeiras escolas, veremos que ela caminhou

sempre em paralelo com a instrução. As suas características foram variando de acordo as diferentes fases da evolução da sociedade e do próprio homem. A avaliação por sua vez também acompanhou sempre o processo da educação e instrução e isso justifica-se mesmo pelas reformas que esses dois processos foram sofrendo.

Hoje em relação as práticas avaliativas as aprendizagens importa referir que as mesmas evoluíram bastante do ponto de vista metodológico, se tivermos em conta o seu início no limiar do século XX e dada a sua implicação no processo de ensino-aprendizagem, elas passaram a ser um assunto merecedor da atenção dos governos que definem as políticas educacionais. É nesta harmonia que o Executivo angolano concebeu o Decreto n.º 4/26 sobre o Regulamento da Avaliação das Aprendizagens (RAA), onde estão definidos os princípios orientadores, os intervenientes, as modalidades, as técnicas e instrumentos de avaliação, etc., cujos intentos são: aferir os conhecimentos e as habilidades dos alunos mediante a implementação de diferentes modalidades de avaliação; mensurar a qualidade do ensino ministrado e das aprendizagens alcançadas; melhorar a qualidade do Sistema de Educação e Ensino, fornecendo subsídios para a adequação e a consequente formulação dos currículos e das metodologias adotadas, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento; produzir informações, através dos resultados obtidos das avaliações, sobre os fatores do contexto socioeconómico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos; definir os parâmetros para a implementação das diferentes modalidades da avaliação para a aprendizagem e regular e monitorar a prática avaliativa.

3

Não obstante esta evolução que tiveram as praticas avaliativas e que atrás aludimos justifica-se ainda a abordagem deste assunto visando tornar o referido processo e o ensino-aprendizagem de modo geral mais eficiente se tivermos em conta que muitas vezes ainda as práticas avaliativas das aprendizagens são confinadas na utilização dos testes de verificação das aprendizagens em detrimento da sua dimensão mais complexa e consciente relacionado com o seu carácter humano, psicossocial, cultural, democrático, subjectivo, uso de instrumentos adaptados às circunstâncias que concorrem na construção de significados.

Além de promover as aprendizagens dos alunos e auxiliar os professores na tomada de decisões e no desempenho da sua profissão, as práticas avaliativas jogam um papel importante no melhoramento dos currículos escolares, na qualidade institucional, dos métodos de técnicas de ensino, pelo que elas devem merecer uma organização, planificação a fim de produzirem os efeitos necessários.

O presente estudo aborda as metodologias de avaliação na disciplina de Língua Portuguesa e as aprendizagens dos alunos na Escola Secundária do I Ciclo BLA 3001 1º de Agosto da Baía-Farta.

A preocupação de se abordar a tema circunscrito às metodologias avaliativas na disciplina de Língua portuguesa e as aprendizagens dos alunos na Escola Secundária do I Ciclo BLA 3001 1º de Agosto na Baía-Farta, decorre da necessidade de um melhor conhecimento sobre as mesmas e as suas implicações nas aprendizagens, num contexto em que têm sido levantados questionamentos sobre a eficácia e eficiência do processo avaliativo.

No contexto em que muitos questionamentos são levantados sobre a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, o estudo das metodologias utilizadas para aferir as aprendizagens dos alunos mostra-se pertinente, dado que, contribuiu para compreender as práticas avaliativas e os seus reflexos nas aprendizagens.

É importante referir que a avaliação tem sido uma temática abordada nos mais diversos campos do conhecimento, entre os quais o educacional. A expressão educacional surge em 1934 com Ralph Tyler e a partir dessa altura ela deixou de ser vista como um processo puramente positivista e passou a abranger também os aspectos subjectivos, desenvolvimento curricular e institucional em função dos adjectivos, tornando-se num processo não só descritivo mas também prescritivo.

4

Face as suas peculiaridades e sendo a avaliação um acto que faz parte da vida individual das pessoas e das sociedades em geral na medida em que dela se servem os homens para orientar de modo sistemático suas decisões (Valdares e Graça, 1998 p. 34), foram para abordagem do tema em estudo mobilizados um conjunto de fundamentos teóricos sobre a estruturação do processo de ensino-aprendizagem e sobre a avaliação das aprendizagens, perspectivando a construção de um quadro teórico consistente para compreender os efeitos das práticas avaliativas nas aprendizagens dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa.

CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

As concepções de aprendizagens são, segundo Tavares e Alarcão (2005) repartidas em dois grandes grupos: Teorias behavioristas e Teorias cognitivas. As primeiras dão grande relevância ao aspecto externo da modificação do comportamento ao passo que as segundas destacam a construção pessoal do conhecimento por parte do aprendiz.

Segundo as teorias behaviorismo da aprendizagem, a aprendizagem é resultado da antiguidade, da ocorrência simultâneo de estímulos (Moreira, 1999).

Segundo Hill (1990) citado por Moreira (1990), reportando-se a Watson, fundador do behaviorismo, toda aprendizagem é resultado do condicionamento clássico. A visão de Watson reduz o aprendiz (aluno) para um ser ou agente completamente passivo sem iniciativa própria em relação ao processo de ensino-aprendizagem em que encontra-se envolvido na medida a sua aprendizagem é completamente dependente de um estímulo externo sem o qual é impossível qualquer acção deste. É portanto uma teoria que privilegia sobretudo a aprendizagem por via da memorização deixando o aluno numa posição de dependente do professor que apresenta estímulo (conteúdo, interrogações, etc) cabendo ao aluno responder tal como lhe foi ensinado em detrimento da compreensão do raciocínio, interpretação que revelam a autonomia do aluno.

Thorndike, outro influente behaviorista, concebia a aprendizagem como resolução de problema, isto é, estabelecer uma conexão entre estímulo e resposta a nível do sistema nervoso, facto que é conseguido segundo este behaviorista através de tentativas e erros (Moreira, 1990 p. 94). Com base nas suas experienciais Thorndike definiu três leis da aprendizagem onde destaca a importância da recompensa para que este processo aconteça:

- Lei do feito: de acordo com esta lei, a conexão entre estímulo e uma resposta da qual resulta a aprendizagem, é fortalecida quando é seguida de uma consequência satisfatória, facto que não acontece quando há ausência de satisfação.

- Lei do exercício ou frequência: com esta lei, Thorndike queria demonstrar que a aprendizagem é fornecida pela prática e o enfraquecimento ou esquecimento com ausência prática (Moreira, 1990). Tavares e Alarcão (2005 p. 95) acrescentam que a repetição ou a prática que Thorndike faz menção só resulta em aprendizagem quando acompanhado de resultados positivos.

- Lei da prontidão ou maturidade: Thorndike demonstrou com esta que para ocorrer aprendizagem é necessário que o organismo esteja preparado para estabelecer conexão entre estímulo e resposta, de contrário é impossível ocorrer aprendizagem.

Diferente de Watson, Thorndike com a sua visão sobre aprendizagem, não obstante considerar esta como resultado da conexão entre estímulo e resposta, retira o aluno da posição de um ser passivo ao considerar que a solidificação deste processo é dependente da prática e exercício do indivíduo facto que confere ao aprendiz uma certa autonomia e capacidade de manipulação dos factos.

Skinner outro influente behaviorista considerou a aprendizagem como uma forma de condicionamento operante ou instrumental pelo que defende que a conexão entre estímulo e uma resposta é fornecida pela recompensa que sucede a uma resposta e que estimula novos comportamentos e aumenta as possibilidades de sucesso. Por isso Skinner considerou importante definir as três condições em que as reacções ou aprendizagens podem ser reforçadas ou enfraquecidas (Tavares e Alarcão, 2005):

- i. Reforço positivo ou recompensa: aplicável a acções positivas, agradáveis de acordo os objectivos definidos visando a repetição das mesmas em ocasiões futuras.
- ii. Reforço negativo: visa estimular no aluno a exibição de comportamentos que lhe impeçam de desviar-se dos objectivos pretendidos.
- iii. Extinção: consiste no desaparecimento de uma acção positiva quando ela não é recompensada.
- iv. Castigo: visa a extinção de respostas que conduzem a consequências indesejadas.

Para Skinner segundo Tavares e Alarcão (2005 p. 96) a recompensa é importante para que a aprendizagem se efective, pois ela permite que o aluno conheça através de um feedback o ritmo da sua aprendizagem, facto que pode ajudar na elevação dos níveis motivacionais do aluno que são imprescindíveis para a aprendizagem.

De modo geral, os behavioristas consideram que toda aprendizagem só é possível com o condicionamento (Piletti, 2006). Isso significa que para que uma pessoa aprenda um novo comportamento é necessário que a condicionemos a esta aprendizagem, tornando agradável a ela o comportamento que desejamos que ela aprenda de facto que é possível através da apresentação de estímulos agradáveis ou seja reforços, quando o aprendiz apresenta um comportamento que se deseja que ela aprenda.

Os behavioristas vêem a aprendizagem como um condicionamento que resulta da associação de estímulos e reacções específicas sujeitas a reforços visando a sua optimização quando adequadas aos objectivos pretendidos e ignorados ou extintos quando afastados dos pretendidos. É uma teoria da aprendizagem que acentua a importância do “saber fazer”.

Quanto as teorias cognitivas representam um avanço em relação as teorias behavioristas. Diferentes destas, as teorias cognitivas consideram importantes os processos mentais inerentes a aprendizagem, a motivação, transferência de conhecimentos. Portanto são teorias da aprendizagem muito fundamentais e estreitamente ligadas às pedagogias libertárias de Freire que numa adaptação ao contexto africano Cruz (2010 p. 109) chama de Pedagogia do Parto.

A teoria da Gestalt surge como uma reacção a visão mecanicista da aprendizagem dos behavioristas, sustentando uma teoria da aprendizagem onde o sujeito interpreta e organiza os fenómenos a sua volta, ou seja, uma teoria, que dá ênfase a sistemas de aprendizagens holísticos onde as partes encontram-se inter-relacionadas.

De acordo com Lefrançois citado por Moreira (1990), para esta teoria, o conceito mais importante para o estudo da aprendizagem é o insight. A aprendizagem por insight é considerada por três aspectos fundamentais (Tavares e Alarcão, 2005): (i) surgimento súbito da solução de um determinado problema; (ii) estabilidade e susceptibilidade de transferência da solução para situações semelhantes; (iii) surgimento da solução em consequência da compreensão da relação existente entre elementos de uma determinada situação.

Segundo Piletti (2006) a compreensão repentina, o insight portanto, é antecedida de várias tentativas fracassadas na busca de solução para um problema e determinada pelas experiências anteriores e os objectivos pretendidos pelo aprendiz.

Percebe-se claramente que ao contrario dos behavioristas que defendem o condicionamento como veículo para a aprendizagem, os gestaltistas defendem a necessidade de se incentivar a criatividade do aprendiz de forma que este saiba por si mesmo explorar as situações e acontecimentos, fazer descobertas e percepção selectiva dos mesmos factos que concorrerá para uma aprendizagem significativa do aluno (Tavares e Alarcão, 2005).

Contudo os gestaltistas consideram o insight, a finalidade e estrutura como os elementos sobre os quais deve assentar a aprendizagem, pois consideram que quando o sujeito sabe o que se pretende alcançar, facilmente pode definir a sua estrutura que facilitará a ocorrência da aprendizagem.

Tavares e Alarcão (2005) acrescentam entre as teorias cognitivas as de Piaget, Bruner, Ausebel e o modelo informático.

A Teoria de Piaget considera o desenvolvimento normal da criança como o papel fundamental da escola pelo que o seu currículo deve acompanhar o desenvolvimento desta. Este autor considera que a aprendizagem deve ser um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental, em busca de equilibração da personalidade, pelo que o ensino segundo este psicólogo deve estar de acordo com os interesses e curiosidades da criança a fim de ser significativo para ela (Tavares e Alarcão, 2005 p. 102).

A teoria de Bruner focaliza a aprendizagem como um processo activo do sujeito que apreende, organiza e guarda a informação recebida, pelo que defende um ensino pela descoberta

onde se dá a primazia a pesquisa, exploração, análise de problemas e resultados, integração de novos conhecimentos e explicações de causa e efeito de modo que se concretize o objectivo de ensino que é a construção pessoal de um conhecimento sobre a realidade (Tavares e Alarcão, 2005 p. 103).

A teoria da aprendizagem significativa de Ausebel: apondo-se à aprendizagem mecânica e a ideia segundo a qual este tipo de aprendizagem é decorrente de um ensino expositivo, enquanto, a aprendizagem significativa ou compreendida do ensino pela descoberta, Ausebel identificou quatro tipos de aprendizagens (Tavares e Alarcão, 2005 p. 104).

a) Aprendizagem por recepção significativa: aqui em função de uma organização prévia do conteúdo por parte do professor, o aluno visando a percepção dos novos conhecimentos, relaciona-os com os seus conhecimentos anteriores para posteriormente integrá-los na sua estrutura cognitiva depois de ter sido percebido e nunca o contrário, justificando assim o nome recepção significativa.

b) A aprendizagem por recepção mecânica: ao contrário da aprendizagem por recepção significativa aonde o armazenamento do material é antecedido pela sua percepção, na aprendizagem por recepção mecânica o material é literalmente memorizado tal como ele é apresentado pelo professor sem analisá-lo e compreender as suas particularidades e o seu significado.

c) Aprendizagem pela descoberta significativa: aqui já não há recepção do material ou do conhecimento, pelo contrário, o aluno por si mesmo faz explorações, descobre conhecimentos, faz deduções, procura soluções para o problema que lhe é apresentado e os resultados e conhecimentos que advierem dessa descoberta são depois relacionados com os conhecimentos anteriores que já possuía antes da aquisição do novo.

Aprendizagem por descoberta mecânica: aqui o aluno igualmente faz descoberta, porém chegando a solução de problema ou a um conhecimento novo o aluno apenas memoriza-o de modo mecânico se relacioná-lo com conhecimentos anteriores que já possui (Tavares e Alarcão, 2005 p. 104-105).

Portanto, para Ausebel, a aprendizagem significativa é um processo através do qual há uma interacção entre uma nova informação e os conceitos, preposições relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aluno ou aprendiz (Moreira, 1999). É justamente a sua estrutura cognitiva que vai servir de base, facilitadora da aprendizagem de novos elementos. De forma

sintética, Ausebel adverte sobre a necessidade da relação entre o material a ser aprendido e a estrutura cognitiva do aluno.

O Modelo informático, inspirado pela matemática, computadores e a linguística, visa explicar e compreender como se processa a informação, isto é desde a recepção da mesma, se processamento, retenção e posteriormente a sua utilização. Os fundadores desta corrente acreditam que o processamento da informação é dependente de estruturas superiores que são: o corpo executivo a quem cabe definir as estratégias que o indivíduo deverá seguir durante o processo de codificação e decodificação da mesma. É justamente através deste corpo executivo que as pessoas não codificam e nem sequer decodificam informações da mesma maneira. Outra estrutura é a expectativa, que corresponde as motivações do aluno para aprender determinado assunto que acabam influenciando a sua atenção, memorização e decisão.

Adicionando nas teorias cognitivas apresentadas por Tavares e Alarcão (2005), trouxemos igualmente Pocinho (2018), que tipifica as teorias cognitivas da aprendizagem da seguinte maneira: Desenvolvimento cognitivo segundo Piaget, processamento de informação, aprendizagem significativa de Ausubel, mapas conceptuais, aprendizagem por descoberta de Brunner, Construtivismo sócio-interaccionista, inteligências múltiplas, inteligências triárquica e aprendizagem social.

9

Para ser lacónico e evitar tautologias, destacaremos apenas duas teorias propostas por Pocinho: construtivismo sociointeracionista e inteligências múltiplas.

O construtivismo sócio-interacionista de Vygotsky, desenvolvido nos anos trinta do século XX, foi ignorado no Ocidente, quer pela influência do comportamentalismo, quer pelas ideias de Piaget aquando da publicação de *Thought and Language* (Cole & Wertsch, 1996; Kozulin, 1999).

De acordo com Pocinho (2018), Vygotsky colocou em causa a perspectiva de Piaget e William James, porquanto, ele acreditava que a aprendizagem interage e gera o desenvolvimento, onde a interação social desempenha um papel fundamental. Nesta altura, introduz o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” que consiste na distância entre dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real ou efectivo (já adquirido) e o desenvolvimento potencial (realizável com a ajuda de adultos).

A perspectiva apresentada por Vygotsky concebeu duas implicações educativas fundamentais (Pocinho, 2018 p. 26-27):

A primeira implicação educativa é a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a cultura. O pensamento do aluno é construído gradualmente num ambiente histórico e social, onde a aprendizagem e a linguagem desempenham um papel crucial. Vygotsky (1962) critica as concepções mecanicistas do comportamento humano e defende que todas as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem, na relação que estabelece com o meio que o rodeia. Adota, assim, um referencial histórico e dialéctico para a psicologia, defendendo a natureza sócio-histórica do psiquismo humano.

A segunda e última implicação educativa é a relação entre o desenvolvimento da linguagem e o pensamento. Vigotsky sugeriu que o desenvolvimento do pensamento lógico está, em grande parte, ligado ao desenvolvimento das competências linguísticas. Estabeleceu uma relação causa-efeito em dois tipos de desenvolvimentos: os linguísticos (representação simbólica, a sintaxe, a interiorização da linguagem e a aquisição de vocabulário mais abstracto) e os cognitivos (interiorização de operações lógicas, a capacidade de compreensão e de manipulação de relações entre abstracções, sem a vantagem de experiências práticas concretas recentes, e o alcance da capacidade de pensar em termos de relações hipotéticas entre variáveis).

No que toca a inteligências múltiplas, Gardner (2000), citado por Pocinho (2018), acentua que a inteligência não pode ser centrada numa só dimensão linguística ou lógico-matemática, dadas as diferenças individuais no desempenho de tarefas verbais académicas, rítmico-motoras ou sociais, entre outras. Por este motivo o autor combateu a ideia unitária de inteligência definida em termos de testes padronizados de Q.I. e tentou provar que o indivíduo desenvolve múltiplas inteligências. Assim sendo, Gardner apresentou a seguinte classificação das inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal, intrapessoal e a inteligência naturalística e ecológica e está a estudar a possibilidade duma inteligência espiritual.

Os teóricos desta corrente consideram a recepção através dos órgãos receptores, o primeiro passo para transformação da informação que são seguidamente encaminhados para os órgãos centrais que relacionam, codificam e retêm as informações para serem encaminhadas para os órgãos de reacção que por sua vez tomam a decisão em função das informações vindas dos órgãos centrais. Depois de todo esse processo vem a acção que consiste em colocar em prática através dos órgãos executores, as decisões saídas dos órgãos de reacção. Em função desta visão os teóricos desta corrente definem a aprendizagem como um processo cujo ponto de partida é o estímulo, independentemente da sua natureza, que provem do meio externo e se

reflete no indivíduo produzindo reacções que têm reflexo no meio externo (Tavares e Alarcão, 2005).

METODOLOGIAS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

São várias as metodologias e instrumentos ao dispor do professor para determinar o nível de aproveitamento dos seus alunos. O Decreto Executivo n.º 04/26 sobre o Regulamento da Avaliação das Aprendizagens apresenta os seguintes instrumentos: Entrevistas, questionários, provas objectivas e dissecativas, registo de incidente, grelhas de observação, grelha de auto-avaliação, escalas de ordenação, listas de verificação, análise de conteúdos, testes de aproveitamento, testes de aptidão e medidas de desempenho típico. Nós porém, trataremos de apresentar a lista de Esteves (1973) citado por Haydt (2008) e Mandes (2007) dada a sua abrangência. Assim sendo, temos as seguintes técnicas:

- Aplicação de testes: é uma metodologia que permite fundamentalmente avaliar os conhecimentos, ou seja, determinar se os aspectos cognitivos estabelecidos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo alcançados. Esta técnica pressupõe a utilização de instrumentos como provas objectivas e testes padronizados.

- Aplicação de provas subjectivas: é uma metodologia que impulsiona a autonomia do aluno permite dentre outros aspectos avaliar a capacidade criativa, critica e reflexiva do aluno, organização de ideias, transferência de conhecimentos e este fim pode ser concretizado por meio de instrumentos como provas de dissertação e provas orais.

- Observação: este método permite ao professor colher muitas informações relacionadas com o comportamento do aluno que os testes não podem fornecer, tal é o caso por exemplo de habilidades motoras, artísticas, afectivas, bem como o relacionamento social. Portanto, a observação oferece ao professor informações que não se cingem apenas à assimilação. A eficácia deste método dependerá da sua paralela operacionalização com instrumentos como fichas de anotações, cadernetas, etc.

- Estudo de caso: esta metodologia engloba outras técnicas e instrumentos já acima referidos a fim de permitir alcançar maior número possível de informações dada a especificidade e consiste numa análise minuciosa e integral das condições que envolvem o aluno e é realizado quando o aluno apresenta elevadas dificuldades de ajustamento, precisando por isso uma atenção especial e se necessário um encaminhamento médico ou psicólogo conforme o caso (Haydt, 2008).

Face ao carácter processual da avaliação, Mendes (2007) apresenta três variantes importantes dentro do processo avaliativo.

- Hetero-avaliação: permite que cada sujeito participante do processo de ensino-aprendizagem faça uma avaliação dos outros partindo de um padrão por si elaborado. É uma metodologia importante pois permite a construção de um juízo de valor sobre o outro.
- Co-avaliação: é uma metodologia que dá grande realce a cooperação entre professor e alunos que permite aos mesmos definirem um padrão sobre o qual gravitará a avaliação levada a cabo pelo professor e aluno sobre os outros. Esta metodologia é segundo Brown et al citado por Mendes (2007 p. 71) muito importante pois proporciona aos alunos um feedback formativo.
- Auto-avaliação: esta variante permite que o aluno faça uma avaliação da sua própria aprendizagem, uma das técnicas bastante importantes pois segundo Libânio citado por Mendes (2007 p. 73) devolve o senso de responsabilidade e uma atitude crítica face a própria aprendizagem.

ARTICULAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO E A APRENDIZAGEM

A articulação entre a avaliação e a aprendizagem consiste no facto de que uma é objecto sobre o qual a outra age. Todas as teorias da aprendizagem apesar de algumas diferenças encontram um ponto de intercessão na ideia segundo a qual a aprendizagem é um processo consciente que se materializa com as mudanças orientadas pelos objectivos preconizados. Porém, é preciso durante o processo docente-educativo, assegurar-se de que esses objectivos ou seja as mudanças pretendidas estão ocorrendo. Esta informação só nos pode ser fornecida por um processo avaliativo sistemático, coerente, organizado, previamente planificado a fim de oferecer dados fidedignos que correspondam aos diversos aspectos (Comportamento, habilidades e atitudes) relativos ao aluno.

Desta forma a articulação entre a avaliação e a aprendizagem é indiscutível pois enquanto uma é do processo de ensino, outra é o elemento regulador que permite que esse desiderato seja um facto ou então definirem-se outros mecanismos se os resultados predefinidos não estiverem a ser alcançados.

A avaliação é importante para que as aprendizagens sejam cada vez mais qualificadas e significativas mas para isso é preciso que as práticas avaliativas ocorram através de modalidades, metodologias, instrumentos diversificados e adaptadas às particularidades dos

alunos, ao contexto e outras circunstâncias que possam existir em função do ambiente aonde ela decorre.

Para o efeito, as práticas avaliativas que assumem uma orientação mais pedagógica e formativa, segundo Afonso e Agostinho (2007) envolvem um conjunto de aspectos, designadamente:

a) Coerência: significa que a prática avaliativa deve ser de acordo aos objectivos, conteúdos, métodos e meios de ensino utilizados, bem como outros elementos intra e extracurriculares que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

b) Integridade: significa que a prática avaliativa não pode limitar-se apenas aos conhecimentos que são determinados pelos conteúdos programáticos, pelo contrário deve ir para além disso abrangendo também as capacidades, atitudes, valores, comportamentos e todos outros elementos que concorram para formação integral da personalidade do indivíduo.

c) Promoção da aprendizagem: significa que as práticas avaliativas não podem limitar-se às perguntas e respostas ao nível reprodutivo, ou seja, limitar-se a aferir aquilo que o aluno memorizou. O foco central de uma avaliação orientada para promoção das aprendizagens será a colocação das novas situações que permitem a transferência do conhecimento. Tais situações constituem elementos propiciadores da vinculação do aprendido à prática.

d) Positivismo: significa que a avaliação deve valorizar o que o aluno sabe e é capaz de fazer, estimular o desempenho escolar dos alunos.

e) Diversificação: para que a avaliação permita recolher dados significativos é necessário que se diversifique os instrumentos e técnicas para a sua aplicação, pois o aluno é feito de várias dimensões e não apenas do domínio cognitivo.

f) Transparência: para que o aluno tenha conhecimento do seu desempenho, dos aspectos a melhorar e seja estimulado ao acesso escolar, é necessário que os resultados da avaliação não sejam mantidos em segredo pelo professor, mas sim sejam revelados aos alunos com transparência.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo com incisões de uma abordagem mista, do tipo descritivo, que recaiu sobre a Escola Secundária do I Ciclo BLA 3001 1.º de Agosto da Baía Farta. O estudo contou com a participação de catorze elementos, sendo doze professores, isto é, três do género masculino e nove do género feminino, e mais dois gestores da instituição. A amostra foi

intencional, envolvendo todos os professores da escola que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa.

A recolha de informações ocorreu em ambiente presencial, através de uma ficha de observação das aulas de Língua Portuguesa, por meio da aplicação de um questionário e através de um roteiro de entrevista elaborado pelos pesquisadores. A observação das aulas tinha como intenção avaliar os seguintes aspetos: (i) estratégias e atividades de abertura; (ii) estratégias e atividades de desenvolvimento; (iii) estratégias e atividades de conclusão e, por último, (iv) promoção do trabalho autónomo dos alunos e da aquisição dos métodos de estudo. Por sua vez, o questionário aplicado aos professores tinha uma escala de apreciação de 1 a 5 e procurou avaliar os seguintes aspetos: (i) linhas orientadoras do processo de avaliação das aprendizagens; (ii) metodologias avaliativas utilizadas na disciplina de Língua Portuguesa; (iii) instrumentos utilizados; (iv) momentos da avaliação das aprendizagens; (v) efeitos dos resultados da avaliação das aprendizagens. Quanto ao roteiro de entrevista, era composto por cinco perguntas dirigidas aos gestores e coordenadores de disciplina. A pesquisa foi realizada na Escola Secundária do I Ciclo BLA 3001 1.º de Agosto da Baía Farta depois de uma prévia autorização dos gestores.

RESULTADOS

Tal como aludimos anteriormente, contou com o envolvimento de doze professores, com idades compreendidas entre 26 e 52 anos de idade, sendo (75%) do género feminino e (25%) do género masculino e mais dois gestores escolares. Quanto à formação académica, os resultados evidenciaram que 25% dos professores eram técnicos médios, 50% bacharéis e 25% eram licenciados. Quanto à instituição onde obtiveram o grau académico, os resultados indicaram que 8,1% dos professores frequentaram o curso de formação de professores no Instituto de Ciências Religiosas de Angola (ICRA); 16,1% frequentaram o pré-universitário; 50% obtiveram o seu grau no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) e 25% dos professores obtiveram o seu grau académico no Instituto Superior Politécnico Jean Piaget.

Tabela 1: Aspectos contemplados pelas linhas orientadoras do processo de avaliação das aprendizagens.

Aspectos apreciados	Frequências/ Percentagens					Valor médio
	CT	C	I	D	DT	
1.1. Organização do processo	5	6	1	0	0	

	(41,6)	(50)	(8,3)	-	-	4,3
1.2. Modalidades e procedimentos avaliativos	3 (25)	6 (50)	3 (25)	0 -	0 -	4
1.3. Instrumentos avaliativos	3 (25)	5 (41,6)	4 (33,3)	0 -	0 -	3,9
1.4. Adequação aos objectivos de ensino-aprendizagens previstos	3 (25)	9 (75)	0 -	0 -	0 -	4,25
Total	14 (35,5)	26 (52,5)	8 (12,2)	0 -	0 -	4,1

Fonte: Autores 2026 - Legenda: (CT) concordo totalmente; (C) concordo; (I) indeciso; (D) discordo; (DT) discordo totalmente.

Relativamente aos aspectos contemplados pelas linhas orientadoras do processo de avaliação das aprendizagens, expressas nos documentos normativos, as opiniões dos inqueridos distribuem-se com maior incidências nas três primeiras opções da escala, isto é, concordo totalmente, concordo e indeciso.

A partir desses dados supracitados podemos concluir que a maioria dos professores de Língua Portuguesa da instituição visada pela nossa pesquisa, cerca de 75% concorda que as práticas avaliativas devem contemplar as três modalidades ou procedimentos avaliativos, o que implica uma prática avaliativa integrada. Ou seja, como sugerem Monteiro (2002) e Haydt (2008), estes pressupostos podem contribuir para eficiência das práticas avaliativas e o alcance dos objectivos dada a interdependência destas modalidades.

15

Tabela 2: Aspectos contemplados pelas metodologias avaliativas na disciplina de Língua Portuguesa

Aspectos apreciados	Frequências/ Percentagens					Valor médio
	CT	C	I	D	DT	
2.1. Identificar aprendizagens mal sucedidas.	5 (41,6)	6 (50)	1 (8,3)	0 -	0 -	4,3
2.2. Superar as fragilidades de aprendizagens dos alunos.	5 (41,6)	6 (50)	0 -	1 (8,3)	0 -	4,25
2.3. Identificar os ritmos de aprendizagem	1 (8,3)	8 (66,6)	2 (16,6)	1 (8,3)	0 -	3,8
2.4. Prescrever medidas correctivas face às dificuldades identificadas.	2 (16,6)	5 (41,6)	3 (25)	2 (16,6)	0 -	3,6
2.5. Identificar aprendizagens bem-sucedidas	5 (41,6)	4 (33,3)	1 (8,3)	1 (8,3)	1 (8,3)	3,9
2.6. Realizar balanços periódicos das aprendizagens.	1 (8,3)	7 (58,3)	2 (16,6)	2 (16,6)	0 -	3,5
2.7. Balancear o trabalho realizado pelo professor	3 (25)	6 (50)	1 (8,3)	2 (16,6)	0 -	3,8

2.8. Determinar a progressão ou retenção do aluno.	3 (25)	4 (33,3)	3 (25)	2 (16,6)	0 -	3,6
2.9. Promover a auto-avaliação.	2 (16,6)	5 (41,6)	1 (8,3)	3 (25)	1 (8,3)	3,3
2.10. Promover a avaliação pelos colegas (alunos).	2 (16,6)	3 (25)	4 (33,3)	3 (25)	0 -	3,3
2.11. Promover a heteroavaliação (pelo professor).	2 (16,6)	2 (16,6)	4 (33,3)	3 (25)	0 -	3,25
2.12. Avaliar conhecimentos adquiridos.	3 (25)	9 (75)	0 -	0 -	0 -	3,4
2.13. Avaliar a aplicação prática das aprendizagens.	1 (8,3)	6 (50)	4 (33,3)	0 -	1 (8,3)	3,5
2.14. Avaliar atitudes e comportamentos dos alunos.	5 (41,6)	5 (41,6)	1 (8,3)	0 -	1 (8,3)	4,08
Total	40 (31,5)	76 (47,9)	29 (13,2)	18 (6,46)	5 (0,78)	3,77

Fonte: Autores 2026 - Legenda: (CT) concordo totalmente; (C) concordo; (I) indeciso; (D) discordo; (DT) discordo totalmente.

No que tange às metodologias avaliativas estabelecidas pelos documentos normativos (Manual de Apoio ao Sistema de Avaliação das Aprendizagens), as opiniões dos inqueridos distribuem-se pelas cinco opções da escala.

A partir dos dados que a tabela numero dois nos ilustra em relação as opiniões dos nossos inqueridos sobre as metodologias avaliativas, podemos inferir que os professores numa escala percentual não muito elevada têm utilizado nas suas aulas de Língua Portuguesa metodologias que permitem identificar as aprendizagens mal sucedidas, bem-sucedidas e a consequente superação das fragilidades, uma prática que por si só responde a imperiosa necessidade do diagnóstico como referem o Ribeiro e Ribeiro (1990, p.342) sobre a avaliação diagnóstica que consideram ter como objectivos identificar com antecedências as valências e fragilidades dos alunos em termos de aprendizagens, oferecendo assim dados que permitem prescrever medidas correctivas necessárias facto que ainda assim pensamos devia acontecer numa escala percentual mais elevada, se tivermos em conta a disparidade percentual não muito proporcional entre aqueles que usam metodologias para prescrever medidas correctivas e os que abdicam desta prática, contrariando assim o objectivo da avaliação diagnóstica já referido acima.

Tabela 3: Aspectos relacionados aos instrumentos para a avaliação das aprendizagens

Aspectos apreciados	Frequências/ Percentagens					Valor médio
	CT	C	I	D	DT	
3.1. Perguntas objectivas	4	3	3	1	1	

	(33,3)	(25)	(25)	(8,3)	(8,3)	3,6
3.2. Perguntas de interpretação	0 -	6 (50)	6 (50)	0 -	0 -	3,5
3.3. Provas orais	4 (33,3)	3 (25)	0 -	3 (25)	2 (16,6)	3,5
3.4. Provas escritas	7 (58,3)	4 (33,3)	1 (8,3)	0 -	0 -	4,5
3.5. Trabalhos práticos	2 (16,6)	0 -	0 -	2 (16,6)	8 (66,6)	1,83
3.6. Testes ou provas somativas	2 (16,6)	7 (58,3)	3 (25)	0 -	0 -	3,6
3.7. Debate	1 (8,3)	3 (25)	0 -	0 -	8 (66,6)	2,08
3.8. Observação	2 (16,6)	3 (25)	6 (50)	0 -	1 (8,3)	3,4
3.9. Relatório individual	0 -	1 (8,3)	1 (8,3)	10 (83,3)	0 -	2,25
3.10. Auto-avaliação	3 (25)	0 -	1 (8,3)	6 (50)	2 (16,6)	2,6
Total	25 (34,2)	30 (30,4)	21 (17,2)	44 (12)	22 (6)	3,04

Fonte: Autores 2026 - Legenda: (CT) concordo totalmente; (C) concordo; (I) indeciso; (D) discordo; (DT) discordo totalmente.

Quanto aos aspectos contemplados pelos instrumentos de avaliação das aprendizagens, as opiniões dos nossos inqueridos distribuem-se fundamentalmente nas três opções da escala, isto é, concordo, concordo totalmente e indeciso.

17

A partir do que nos é ilustrado pelos dados da tabela em relação aos instrumentos que têm sido utilizados para a avaliação das aprendizagens, é possível inferir que os instrumentos de avaliação têm sido pouco diversificados uma prática que pode estar contribuindo para um processo avaliativo extremamente parcial.

Tabela 4: Aspectos relacionados contemplados pela periodização da avaliação.

Aspectos apreciados	Frequências/ Percentagens					Valor médio
	CT	C	I	D	DT	
4.1. Início do ano lectivo	2 (16,6)	5 (41,6)	1 (8,3)	2 (16,6)	2 (16,6)	3,25
4.2. Ao longo das aulas	6 (50)	6 (50)	0 -	0 -	0 -	4,5
4.3. No final de cada unidade temática	4 (33,3)	5 (41,6)	3 (25)	0 -	0 -	4,08
4.4. No final de cada trimestre	5 (41,6)	5 (41,6)	2 (16,6)	0 -	0 -	4,25
4.5. No final do ano lectivo	4 (33,3)	5 (41,6)	2 (16,6)	1 (8,3)	0 -	4

Total	21 (43,5)	26 (43,1)	8 (9,9)	3 (2,4)	2 (0,8)	4,01
-------	--------------	--------------	------------	------------	------------	------

Fonte: Autores 2026 - Legenda: (CT) concordo totalmente; (C) concordo; (I) indeciso; (D) discordo; (DT) discordo totalmente.

DISCUSSÃO

Na globalidade as opiniões dos inqueridos quanto à inclusão dos aspectos relacionados as linhas orientadoras do processo avaliativo das aprendizagens indicam um valor médio de 4,1 que corresponde à opção concordo. No entanto, verifica-se que a precisão dos instrumentos avaliativos é o indicador com valor médio mais baixo, indicando a necessidade de melhor explicitação deste aspecto nos guias orientadores da avaliação da aprendizagem, pois, como foi referido no capítulo anterior, a precisão dos indicadores de avaliação contribui para uma melhor objectividade desta. Os dados encontram-se alinhados com a literatura, segundo a qual avaliação não pode ser esporádica nem improvisada, pelo contrario deve ser planificada a fim de que ela ocorra normalmente ao longo do processo de ensino-aprendizagem fornecendo feedback e permitindo a recuperação imediata quanto por necessário (Haydt, 2008, p. 13).

Os dados permitiram aferir igualmente, que na sua atuação, os professores ignoram a diversificação das metodologias avaliativas, facto que pode dar lugar ao fornecimento de dados deturpados sobre a aprendizagem dos alunos, característica das práticas avaliativas que são avessas ao que nos foi proposto nos fundamentos teóricos por Afonso e Agostinho (2007, p. 21) afirmando que para que as práticas avaliativas permitam a recolha de dados significativos é necessário que se diversifiquem as metodologias para a sua aplicação.

Outro elemento que não pode ser ignorado tem a ver com o pronunciamento dos professores quanto a utilização dos instrumentos de avaliação das aprendizagens que indicam um valor médio 3,04 que corresponde a opção indeciso, uma realidade que pode estar a concorrer para ineficácia das práticas avaliativas. Paralelamente ao que reportamos acima verifica-se também que a utilização de trabalhos práticos é o indicador com valor médio mais baixo, indicando por isso a necessidade de uma utilização equilibrada dos instrumentos, pois, como referem Afonso e Agostinho (2008, p. 21) a avaliação só fornece dados significativos e importantíssimos se durante a recolha dos mesmos forem utilizados vários instrumentos e técnicas de avaliação.

Os resultados denunciaram também, que quanto a periodização da avaliação das aprendizagens, um número pouco elevado de professores realiza avaliação no início do ano

lectivo o que nos faz inferir que ainda não é dado à avaliação diagnostica o valor necessário, se tivermos em conta que é ela que fornece aos professores dados a partir dos quais são prescritas medidas que irão conduzir a sua acção pedagógica (Ribeiro e Ribeiro 1990, p. 342). Não obstante a isso os dados nos revelam que as aprendizagens têm sido controladas através de uma avaliação ao longo das aulas facto que podemos inferir pode estar a contribuir para eficácia do ensino-aprendizagem (ib p. 3648). Contudo, ficam implícita a necessidade de melhor esclarecimento sobre a relevância da aplicação conjugada das três modalidades da avaliação, pois elas têm uma relação de interdependência como refere Haydt (2008 p. 18) na medida em que a classificação, ultima fase da avaliação, se faz sobre um conjunto de dados que foram apreciados durante um certo período, correspondendo este ao controle, segunda fase da avaliação, cujo início está condicionado por um diagnóstico que fornece dados preliminares que merecerão uma sistemática apreciação para se apurarem a sua ou não evolução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas avaliativas, Escola Secundária do I Ciclo BLA 3001 1.º de Agosto da Baía-Farta, valorizam metodologias mais quantitativas, pois são privilegiadas metodologias assentes, fundamentalmente, na modalidade sumativa, sintetizando deste modo o processo de avaliação das aprendizagens na classificação dos alunos através da atribuição de notas. Além do mais têm sido privilegiados procedimentos metodológicos circunscritos na aplicação de testes fazendo recurso a provas escritas objectivas e orais.

As metodologias de avaliação das aprendizagens na disciplina de Língua Portuguesa, face a sua aplicação pouco diversificada têm violado o princípio da integridade, coerência e positivista da avaliação comprometendo a promoção da aprendizagem dos alunos da escola em causa que se vêem estimulando extrinsecamente a uma aprendizagem bancaria e pouco significativa. Face a tal realidade sugeri-se que no processo avaliativo na disciplina de Língua Portuguesa na escola em causa, um carácter global e concatenado desde as modalidades, os instrumentos e metodologias para a sua aplicação a fim de que o referido processo permita o fornecimento de informações credíveis e significativas em relação as aprendizagens dos alunos e sirvam sobretudo não só para orientar e controlar os ritmos e promover as aprendizagens dos alunos mas também sirva para regular a acção do avaliador (professor) respondendo desta forma a essência do processo de avaliação.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AFONSO, M. & AGOSTINHO, S. (2008). Metodologia de Avaliação no Contexto Escolar. Luanda. Texto Editores.

AFONSO, M. (2008). Manual de Apoio ao Sistema Avaliação das aprendizagens 1º ciclo do Ensino Secundário. Luanda: INIDE.

ALFREDO, F. C (2014). Avaliação das Aprendizagens: Políticas, Concepções e Práticas na Formação de Professores em Angola. Rio de Janeiro: Outras Letras.

ALVES, M. P (2012). Metodologia Científica. Lisboa: Escolar Editora.

ANGOLA, (2010). Constituição da República de Angola de 2010. Edição Especial Actualizada. Lexdata. Edições Jurídicas, Lda, 2022

ANGOLA. Decreto Executivo N.º 04/26, de 05 de Março – Regulamento da Avaliação das Aprendizagens. Publicada em Diário da República, I Série – N.º 125.

ANGOLA. Decreto-Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro - I Série – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino, 2017. I Série – N.º 170

ASTOLFI, J. P et al., (1998). Como Crianças Aprendem as Ciências. Lisboa. Instituto Piaget.

BASTOS. M. C. P & Ferreira, D. V. (2016). Metodologia Científica. Londrina: Editora e distribuidora educacional. S.A.

BELL, J. (2008). Como Realizar um projecto de investigação. Lisboa Gradiva.

COMENIUS, J. A. (2001). Didáctica Magna. Tradução. Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.

CRUZ, D. (2010). Quando a Guerra é Necessária e Urgente. Brasília: Ícone Editoras e Gráfica.

CRUZ, D. (2013). Ética Educativa à Luz da Racionalidade Comunicativa. Luanda: Mundo Bantu.

DIESEL, A, BALDEZ, A. L.S. & MARTINS, S. N. (2017). Os princípios das metodologias activas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema. V. 14, n.º1, p. 268 a 288. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>

DUARTE, A. M. (2012). Aprender Melhor: Aumentar o Sucesso e a Qualidade da Aprendizagem. Lisboa: Escolar Editora.

FREIRE, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. S. Paulo: Paz e Terra.

GOUVEIRO, C. S. & Reis, M. A. D (2007). Avaliar, Reflectir e Melhorar. Lisboa: Instituto Piaget.

- HAYDT, R. C (2008). Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem. 6ª ed. Editora Ática. S. Paulo.
- LIBANEO, J. C (1990). Didáctica. S. Paulo: Cortez Editora.
- MARQUES, R. (2001). Saber educar: Guia do Professor. Lisboa: Editorial Presença.
- MARQUES, R. (s.d). Dicionário Breve de Pedagogia. 2ª ed.
- MATTAR, J. & RAMOS, D. K (2021). Metodologias da Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. S. Paulo.
- MEIRELES, M. (2010). Gestão das Informações Organizacionais. Ituiutaba: Ottoni Editora.
- MENDES, M. C. (2007). A Avaliação da Aprendizagem para Além da Nota. Benguela: KAT.
- MENDES, M. C. (2008). Didáctica Geral (Texto de Apoio). Benguela: KAT.
- MENDES, M. C. B & MANUEL, T. (2016). Investigação em educação: opções metodológicas para a pesquisa científica. Benguela: KAT – Editora.
- MENEZES, M. A (2010). Reflexões Sobre a Educação. Luanda: Mayamba editora.
- MOREIRA, M. A. (1999). Teorias de Aprendizagens. 4ª ed. Lisboa.
- PAIS, A. & MONTEIRO, M (2002). A Avaliação – Uma Prática Diária. Lisboa: Editorial Presença.
- PILETTI, C. (2004). Didáctica Geral. 23ª ed. S. Paulo: Editora Ática.
- PILETTI, N. (2006). Psicologia Educacional. 17ª ed. S. Paulo. Editora Ática.
- POCINHO, M. (2018). Teorias Cognitivas da Aprendizagem e Sucesso Escolar. Uma lição de síntese. Universidade de Madeira. <https://digituma.uma.pt/>.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V (2008). Manual de Investigação em Ciências Sociais. 5ª ed. Lisboa: Gradiva.
- SERPA, M. S. (2010). Compreender a avaliação: Fundamento para Práticas Educativas. Lisboa: Edições Colibri.
- SOBRINHO, J. D. (2003). Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas de Educação Superior.
- SOUSA, A. B. (2003). Programação e Avaliação Desenvolvidamental. 2ª ed. Lisboa. Instituto Piaget.
- SPRINTHALL, N. A & SPRINTHALL, R. C (1993). Psicologia Educacional. Lisboa: McGRAW-HILL

TAVARES, J. & ALARCAO, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

VALADARES, J. & GRAÇAS, M (1998). *Avaliando para Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: Plátano.