



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Faculdade de Educação e Comunicação

A UTILIDADE DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PARA AFERIÇÃO DA
EFICIÊNCIA TÉCNICA INTERNA:
UM ESTUDO SOBRE OS RESULTADOS DOS EXAMES NACIONAIS DO
ENSINO SECUNDÁRIO EM MOÇAMBIQUE

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

Por

Ivan Collinson

Nampula, Janeiro de 2023



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

A UTILIDADE DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PARA AFERIÇÃO DA
EFICIÊNCIA TÉCNICA INTERNA:
UM ESTUDO SOBRE OS RESULTADOS DOS EXAMES NACIONAIS DO
ENSINO SECUNDÁRIO EM MOÇAMBIQUE

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

Por Ivan Collinson

Sob orientação: Prof^a. Doutora Albertina Ribáuè

Faculdade de Educação e Comunicação

Janeiro, 2023

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	iv
ÍNDICE DE GRÁFICOS	v
ÍNDICE DE QUADROS	vi
DECLARAÇÃO DE HONRA	vii
AGRADECIMENTOS	viii
DEDICATÓRIA	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	x
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – QUADRO CONCEPTUAL E TEÓRICO	26
1.1. O Conceito de Educação	26
1.2. A Utilidade e Importância da Educação	32
1.3. A Educação como Produto Social	45
1.4. As Funções Sociais da Educação	48
1.5. As Categorias da Educação	50
1.6. Os Ciclos de Aprendizagem	53
1.6.1. Os Ciclos de Aprendizagem em Moçambique	54
1.7. Impacto da Educação à Dimensão Económica	60
1.8. Os Modelos Clássicos da Economia da Educação	62
1.9. O Retorno do Investimento na Educação	63
1.9.1. Críticas à Economia da Educação	67
1.10. O Investimento na Educação em Moçambique	68
1.11. A Avaliação Educacional	70
1.11.1. Teorização Filosófica da Avaliação	72
1.11.1.1. O Empirismo	72
1.11.1.2. O Racionalismo	73
1.11.1.3. O Construtivismo	73
1.11.2. Teoria da Avaliação	75

1.11.2.1. Teoria Clássica dos Testes (TCT)	76
1.11.2.2. Teoria de Resposta ao Item (TRI)	76
1.11.3. Enfoques da Avaliação	77
1.11.3.1. Modelos de House	77
1.11.3.2. Classificação de De Ketele	79
1.11.3.3. Paradigmas de Guba e Lincoln	80
1.11.3.4. Enfoques de MacDonald	81
1.11.3.5. Classificação Metodológica da Avaliação de Rasco	82
1.11.4. Evolução do Conceito de Avaliação Educacional	83
1.11.5. Características da Avaliação Educacional	94
1.11.6. Taxonomia da Avaliação Educacional	94
1.11.6.1. Tipos de Avaliação Quanto à Regularidade	95
1.11.6.2. Tipos de Avaliação Quanto ao Avaliador	95
1.11.6.3. Tipos de Avaliação Quanto à Explicidade	95
1.11.6.4. Tipos de Avaliação Quanto à Comparação	96
1.11.6.5. Tipos de Avaliação Quanto à Formação ou Conhecimento	96
1.11.7. Métodos e Técnicas de Avaliação	99
1.11.8. Funções da Avaliação Educacional	102
1.11.9. Importância da Avaliação Educacional	106
1.11.9.1. Viragem de Foco: Do Acesso ao Sucesso	107
1.11.9.2. Críticas às Avaliações de Larga-Escala	111
1.11.10. Os Exames Finais	112
1.11.10.1. Vantagens e Desvantagens dos Exames Finais	115
1.11.10.2. Funções dos Exames Finais	116
1.11.10.3. Objectivos da Avaliação do Sistema Educativo	117
1.11.10.4. Avaliação e a Concepção da Qualidade em Educação	119
1.11.10.5. Elaboração dos Exames Finais	120
1.11.10.6. Caracterização e Descrição dos Exames em Moçambique	125
1.12. Eficiência Educacional Interna	127
1.12.1. Determinantes da Eficiência Educacional Interna	133
1.13. Estudos Prévios	136

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	143
2.1. Enquadramento Metodológico.....	143
2.2. Abordagem de Pesquisa.....	144
2.3. Paradigma de Pesquisa	145
2.4. Caracterização Metodológica	146
2.5. Técnicas de Colecta de Dados	149
2.5.1. Análise Documental.....	150
2.5.2. Questionário	151
2.5.3. Processo de Amostragem.....	153
2.6. Procedimentos para Análise e Tratamento de Dados	159
2.7. Validade e Fiabilidade	164
2.8. Preocupações Éticas.....	166
2.9. Limitações do Estudo	168
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	169
3.1. Primeira Fase: Abordagem Qualitativa Baseada na Análise Documental.....	170
3.2. Segunda Fase: Abordagem Quantitativa Baseada nos Inquéritos	172
3.2.1. Caracterização das Respostas dos Alunos	173
3.2.2. Caracterização das Respostas dos Professores	182
3.2.3. Caracterização das Respostas dos Encarregados de Educação	186
3.2.4. Caracterização das Respostas dos Directores de Escolas	189
3.3. Discussão de Resultados.....	193
3.4. Contribuição à Inovação	200
CONCLUSÃO.....	202
Sugestões.....	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	212
APÊNDICES	240
ANEXOS.....	254

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Teorias da Educação e relação com componentes da educação.....	28
Figura 2. Triângulo ilustrativo dos processos educativos.....	44
Figura 3. Estrutura do Ensino em Moçambique em 1930.	56
Figura 4. Estrutura do Ensino em Moçambique, em 1964.	57
Figura 5. Estrutura do Ensino em Moçambique (1983).	58
Figura 6. Estrutura do Ensino em Moçambique (1992).	59
Figura 7. Estrutura do Sub-Sistema de Educação Geral (2018).	60
Figura 8. Práticas sociais de avaliação.	83
Figura 9. Processo de avaliação.....	84
Figura 10. Modalidades de Avaliação.	96
Figura 11. Relações entre Teste, Medição e Avaliação.....	100
Figura 12. Esquema dos Tipos de Decisões Educacionais Inspiradas pelas Avaliações.....	104
Figura 13. Espectro de ideologias subjacentes à teoria e política de inclusão social.	108
Figura 14. Impacto combinado destas três formas de capital sobre o desempenho dos alunos.	134
Figura 15. Esquema da Leitura Analítica.	162
Figura 16. Modelo de Triangulação Aplicado.	165

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Comportamento da Taxa de Aprovação nos Exames Finais da 10 ^a e 12 ^a classes.	18
Gráfico 2. Evolução da Taxa de Matrícula do Ensino Primário no Mundo - 1960 à 2010.	64
Gráfico 3. Evolução da Taxa de Matrícula do Ensino Secundário no Mundo - 1960 à 2010.	64
Gráfico 4. Retornos do investimento em educação.	66
Gráfico 5. Evolução do Orçamento da Educação nos gastos correntes do Estado.	69
Gráfico 6. Comportamento do Orçamento da Educação (2015-2020).	70
Gráfico 7. Taxas de Eficiência Educacional Interna em Moçambique, por Ciclos.	139
Gráfico 8. Desempenho dos alunos da 6 ^a . classe, em Literacia e Numeracia.	140
Gráfico 9. Desempenho dos alunos da 8. ^a classe, na avaliação TIMSS 2003.	141
Gráfico 10. Desempenho dos alunos da 3. ^a classe, na Avaliação Nacional - 2013 e 2016.	142
Gráfico 11. Taxas de Eficiência Técnica Interna – 10. ^a e 12. ^a Classes.	172
Gráfico 12. Alunos Respondentes por Escolas.	173
Gráfico 13. Alunos Respondentes por Sexo e Escola de proveniência.	174
Gráfico 14. Alunos por Grau de Parentesco com as pessoas com quem vivem.	175
Gráfico 15. Alunos por Grau de Parentesco com quem vive, por Escola.	175
Gráfico 16. Alunos por Grau de Parentesco com quem vive, por Classe.	176
Gráfico 17. Acesso à Livros em Domicílio, por Escola.	177
Gráfico 18. Acesso à Livros em Domicílio, por Classe.	177
Gráfico 19. Posse à Mesa de Estudos e Computador, por Escola.	178
Gráfico 20. Posse à Mesa de Estudos e Computador, por Classe.	178
Gráfico 21. Percepção dos Alunos em relação à dificuldade dos exames finais.	179
Gráfico 22. Percepção dos Alunos em relação à dificuldade dos exames finais, por Classe.	179
Gráfico 23. Acesso à Energia Eléctrica, por Escola.	180
Gráfico 24. Acesso à Energia Eléctrica, por Classe.	181
Gráfico 25. Acesso à Meios de Comunicação e Locomoção, por Escola.	181
Gráfico 26. Acesso à Meios de Comunicação e Locomoção, por Classe.	182
Gráfico 27. Professores Respondentes por Escolas.	183
Gráfico 28. Professores Respondentes por Sexo e Escola de proveniência.	183
Gráfico 29. Professores Respondentes por Estado Civil.	184
Gráfico 30. Professores Respondentes por Formação e Escola.	185
Gráfico 31. Professores Respondentes por Tempo de Serviço.	185
Gráfico 32. Encarregados Respondentes por Escola de proveniência.	186
Gráfico 33. Encarregados Respondentes por Sexo.	187
Gráfico 34. Estado Civil dos Encarregados de Educação.	187
Gráfico 35. Percepção dos Encarregados ao acesso à livros em casa.	188
Gráfico 36. Encarregados por Escolaridade.	188
Gráfico 37. Posse à Mesa de Estudos e Computador, pelos Encarregados.	189
Gráfico 38. Percepção dos Encarregados ao Acesso à Energia Eléctrica.	189
Gráfico 39. Acompanhamento dos Alunos pelos Encarregados.	190
Gráfico 40. Causas sócio-culturais para o baixo desempenho nos exames finais.	191
Gráfico 41. Causas didáctico-académicas para o baixo desempenho nos exames finais.	192
Gráfico 42. Variação do aproveitamento global nos exames finais.	196

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Eficiência do Ensino Primário em 1972-1973.....	17
Quadro 2. Comportamento das promoções no Ensino Primário (1982 - 1983).	19
Quadro 3. Concepções Clássicas de Educação.....	29
Quadro 4. Análise sistemática do funcionamento de uma sociedade.....	46
Quadro 5. Sinopse dos paradigmas sócio-culturais e educacionais.....	47
Quadro 6. Funções do paradigma educacional.....	48
Quadro 7. Diferenças entre a educação formal, não formal e informal.....	52
Quadro 8. Periodização da Educação em Moçambique.	55
Quadro 9. Diferenças entre os Sistemas de Ensino Colonial e Nacional.	58
Quadro 10. Principais Pressupostos às Concepções de Aprendizagem.....	75
Quadro 11. Distinção de Enfoques da Avaliação Técnico-Burocrática e Participativa.	82
Quadro 12. Periodização das Concepções de Avaliação, segundo Luckesi.	90
Quadro 13. Tipos de Avaliação Quanto à Formação.....	99
Quadro 14. Tipologia dos Métodos de Avaliação.	100
Quadro 15. Funções da Avaliação.	105
Quadro 16. Inventário das avaliações da aprendizagem de grande-escala.....	110
Quadro 17. Classificação das Acepções de Qualidade.....	119
Quadro 18. Tabela de Especificações para Organização e Elaboração de Testes.	123
Quadro 19. Número de participantes nos painéis do ESG de 2016.....	126
Quadro 20. Distribuição das disciplinas por províncias – 10. ^a classe.	126
Quadro 21. Distribuição das disciplinas por províncias – 12. ^a classe.	127
Quadro 22. Eficiência e Eficácia Internas e Externas nos Sistemas de Educação.	129
Quadro 23. Dicotomias conceptuais sobre a avaliação.	131
Quadro 24. Grau de eficiência entre os objectivos educacionais e técnicas de ensino.	132
Quadro 25. Variáveis do Capital Social, Cultural e Económico que impactam o desempenho..	135
Quadro 26. Levantamento de dados sobre o universo e os respectivos estratos.	155
Quadro 27. Tamanho da amostra estratificada usada para a condução dos questionários.	157
Quadro 28. Taxa de Retorno dos Questionários por Estrato.	158
Quadro 29. Estrutura da Ficha Electrónica de Documentação.....	160
Quadro 30. Dados de suporte para o Cálculo das Taxas de Eficiência Técnica Interna (TETI).	171

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro, por minha honra, que o presente trabalho académico foi elaborado por mim próprio. Não se recorreu a quaisquer outras fontes, para além das indicadas, e todas as formulações e conceitos usados, quer adoptados literalmente ou adaptados a partir das suas ocorrências originais (em fontes impressas, não impressas ou na internet), se encontram adequadamente identificados e citados, com observância das convenções do trabalho académico em vigor.

Mais declaro que esta tese não foi apresentada, para efeitos de avaliação, a qualquer outra entidade ou instituição, para além da directamente envolvida na sua elaboração, e que os conteúdos das versões impressa e electrónica são inteiramente coincidentes.

Declaro, finalmente, encontrar-me ciente de que a inclusão, neste texto, de qualquer falsa declaração terá consequências legais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida.

A pesquisa doutoral é produto de um trabalho e colaboração de uma colectividade. Reservo aqui um espaço especial para agradecer à minha mãe, Sara e à minha avó, Aissa, por tanto sacrifício feito para que eu e a minha irmã tivéssemos acesso à educação.

À minha esposa Nilza, pelo enorme carinho com que encorajou este trabalho e pela enorme contribuição no acesso à informação.

Aos meus queridos filhos, Daniel e Maya, por tanta paz e tranquilidade que proporcionaram ao longo desta caminhada.

À Professora Albertina Ribáuè por ter acreditado neste projecto de pesquisa, pela paciência e generosidade com o tempo para discussão e pelos conselhos minuciosos para que este trabalho pudesse ser realizado.

À Professora Olívia Matusse, pelo acompanhamento generoso ao longo desta caminhada académica, desde o primeiro momento.

Ao Professor Adérito Barbosa, pelo ânimo e exemplo, com que nos recebeu neste programa doutoral.

À família da Universidade Católica de Moçambique que sempre me abraçou.

À Universidade Eduardo Mondlane, minha casa e domicílio profissional, por toda a contribuição ao crescimento profissional.

Ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, pela grandeza dos profissionais que tem e apoio à realização desta pesquisa.

Aos directores, professores, alunos e seus respectivos encarregados de educação, da Escola Secundária Josina Machel, Escola Secundária de Xai-xai, Escola Secundária Emília Daússe e Escola Secundária de Macombe, pela generosidade.

À minha família pela presença permanente.

Aos amigos, pela fraternidade.

O meu muito obrigado à todos.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese doutoral aos meus queridos filhos, Daniel e Maya.

LISTA DE ABREVIATURAS

CLA	<i>Citizen-Led Assessments</i>
CNECE	Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências
COVID-19	Novo coronavírus que provocou a pandemia a partir de Dezembro de 2019
DEC	Departamento de Educação e Cultura da FRELIMO
DINES	Direcção Nacional do Ensino Secundário
DPEDH	Direcção Provincial da Educação da Educação e Desenvolvimento Humano
EGMA	<i>Early Grade Mathematics Assessment</i>
EGRA	<i>Early Grade Reading Assessment</i>
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
GPE	<i>Global Partnership for Education</i>
ICCS	<i>International Civic and Citizenship Study</i>
INDE	Instituto de Desenvolvimento da Educação
LaNA	<i>Literacy and Numeracy Assessment</i>
LLECE	<i>Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MICS	<i>Multiple Indicator Cluster Survey Foundational Learning Skills Module</i>
MINED	Ministério da Educação
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
OCDE	Organização para Cooperação Económica e Desenvolvimento
PASEC	<i>Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN</i>
PILNA	<i>Pacific Islands Literacy and Numeracy Assessment</i>
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PISA-D	<i>Programme for International Student Assessment for Development</i>
RGA	Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos
REO	Relatório de Execução do Orçamento de Estado
ROPE	Regulamento da Organização do Processo de Exames
SEA-PLM	<i>Southeast Asia Primary Learning Metric</i>

SEACMEQ	<i>Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality</i>
SNE	Sistema Nacional de Educação
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento

RESUMO

Historicamente, a importância atribuída à educação foi sendo consolidada em cada momento da História da Humanidade, devido a sua incontornabilidade à construção do tipo de sociedade que se procurou construir em cada momento histórico, demonstrando assim a relação de dependência dialéctica entre o paradigma sócio-cultural escolhido como projecto de sociedade e o paradigma educacional então seleccionado para o efeito. Deste modo, as funções sociais da educação remeteram à uma expectativa social legítima e à consequente necessidade de aferição da qualidade desse produto ora alvo de investimento público. Com a assumpção da avaliação como instrumento de predilecção para a aferição da eficiência técnica interna, torna-se necessário consolidar a importância e o estatuto deste instrumento importante para o diagnóstico do desempenho do sistema educacional. Sendo que tal pode ser feito, através dos exames nacionais, pela sua abrangência, sua inclusão, sua homogeneidade e regularidade. Em Moçambique, a análise regular do desempenho da eficiência técnica interna do sistema tem sido feita com recurso às taxas de progressão, de repetição ou de desistência. Entretanto, todas estas são condicionadas por instrumentos regulamentares voláteis, com implicações directas às mesmas. O presente estudo intitulado “A Utilidade da Avaliação Educacional para Aferição da Eficiência Técnica Interna: Um Estudo sobre os Resultados dos Exames Nacionais do Ensino Secundário em Moçambique”, serve-se de quadros teóricos oferecidos pela Teoria Psico-cognitiva, pela Teoria da Avaliação e pela Teoria do Capital Humano e, uma vez inspirado pelo enfoque qualitativo, serve-se de uma abordagem eclética de triangulação para uso de dados qualitativos de fontes secundárias e quantitativos de fontes primárias. O estudo baseia-se no paradigma fenomenológico-interpretativo, considerando que a sua predisposição para captar as percepções de actores-chave envolvidos no fenómeno em estudo, nomeadamente, alunos, professores, encarregados de educação e directores de escolas seleccionadas nas províncias da Cidade de Maputo, Gaza, Inhambane e Manica. Por conseguinte, o presente estudo propôs-se facultar compreensão à importância dos exames nacionais para aferição da eficiência técnica interna, bem como caracterizar a relação entre os resultados dos exames nacionais e a eficiência técnica interna, tendo por base os dados de ingressos e os dados dos aprovados nos exames nacionais. Os resultados desta pesquisa demonstram a abrangência dos exames, a sua regularidade e sua funcionalidade multi-variada, mas principalmente, a sua utilidade para aferição da eficiência técnica interna. Estes resultados encontram suporte, nos dados de matriculados e de desempenho nos exames, sobretudo quando comparados às avaliações de larga-escala que, entre outras limitações, resgatam a noção reducionista imposta pela economia à educação. Relativamente à eficiência técnica interna do ensino secundário, os dados desta pesquisa permitem ilustrar que a taxa de eficiência técnica interna da 10ª e 12ª classes é de 16% e 11%, respectivamente. A percepção em relação aos determinantes desse desempenho foi realizada tendo por base as três categorias de capital, designadamente, social, cultural e económico. Com efeito, foi possível concluir que, para além de fundamentar a importância dos exames nacionais para este fim, à luz da literatura consultada, outros aspectos sociais jogam um papel preponderante no processo. De tal modo que, alunos com mais acesso à livros, têm uma atitude mais positiva diante dos exames nacionais, considerando-os fáceis ou muito fáceis, bem como aqueles que vivem em meio familiar mais completo e têm mais acesso à mesa para estudo e computador, embora tenha desafios com o acesso à energia eléctrica.

Palavras-chave: Avaliação Educacional, Exames Nacionais, Eficiência Técnica Interna.

ABSTRACT

Historically, the importance attributed to education has been consolidated at each moment in the History of Humanity, due to its unavoidability in the construction of the type of society that was sought to be built in each historical moment. Thus demonstrating the relationship of dialectical dependence between the socio-cultural paradigm chosen as a society project and the educational paradigm selected for that purpose. In this way, the social functions of education referred to a legitimate social expectation and the consequent need to measure the quality of this product which is now the target of public investment. With the assumption of evaluation as an instrument of predilection for the measurement of internal technical efficiency, it becomes necessary to consolidate the importance and status of this important instrument for the diagnosis of the performance of the educational system, through national exams, due to its scope, its inclusion, its homogeneity and regularity. In Mozambique, the regular analysis of the performance of the system's internal technical efficiency has been made using progression, repetition or dropout rates, and all of them are conditioned by volatile regulatory instruments, with direct implications for them. The present study entitled “The Usefulness of Educational Assessment for Assessing Internal Technical Efficiency: A Study on the Results of National Secondary Education Examinations in Mozambique”, adopts a theoretical framework combining Psycho-cognitive Theory, Evaluation Theory and Human Capital Theory and once inspired by the qualitative approach, using an eclectic triangulation approach to use qualitative data from secondary sources and quantitative data from primary sources. This study was based on the phenomenological-interpretative paradigm, since it was predisposed to capture the perceptions of the actors of the phenomenon under study, namely, students, teachers, guardians and directors of selected schools in the provinces of Maputo City, Gaza, Inhambane and Manica. Thus, aiming to provide an understanding of the importance of national exams, as well as to characterize the relationship between the results of national exams and internal technical efficiency, based on admission data and data on those who approved the national exams. The results of this research demonstrate the scope of the exams, their regularity, and their multi-varied functionality, but mainly, their usefulness for gauging the internal technical efficiency. Therefore, based on the enrollment and performance data in the exams, especially when compared to the large-scale evaluations that, among other limitations, rescue the reductionist notion imposed by the economy on education field of study. Regarding the internal technical efficiency of secondary education, the data from this research show that the internal technical efficiency rate of the 10th and 12th grades is 16% and 11%, respectively. The perception in relation to the determinants of this performance was carried out based on the three categories of capital, namely, social, cultural and economic. In fact, it was possible to conclude that, in addition to substantiating the importance of national exams for this purpose, in the light of the consulted literature, other social conditions play a significant role in the process. While students with more access to books have a more positive attitude towards national exams, considering them easy or very easy, which also applies to those who live in a more complete family environment and have more access to a study table and computer, although they have challenges with access to electricity.

Keywords: Educational Assessment, National Exams, Internal Technical Efficiency.

INTRODUÇÃO

O presente documento descreve o processo de pesquisa científica realizado para a obtenção do grau de Doutor em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique. Esta pesquisa, que se enquadra no campo da educação, é intitulada “A Utilidade da Avaliação Educacional para Aferição da Eficiência Técnica Interna: Um Estudo sobre os Resultados dos Exames Nacionais do Ensino Secundário em Moçambique” e procura expandir a compreensão sobre a avaliação como indicador de eficiência educacional interna e a percepção que os diferentes actores da educação, em particular do ambiente escolar, têm sobre o desempenho, em especial, sobre os seus determinantes, tendo como referência o desempenho nos exames nacionais realizados no segundo ciclo do ensino secundário.

A Introdução deste trabalho comporta a síntese de seis tópicos que serão explorados ao detalhe mais adiante ao longo do trabalho, nomeadamente, a descrição da contextualização, a base de problematização, os objectivos que se pretendem atingir, as opções metodológicas, a justificação sobre a pertinência da pesquisa em causa e a estrutura do respectivo documento.

Sendo uma pesquisa no campo da educação, na perspectiva que Libâneo (2003) e Amado (2017) a definem, a mesma está delimitada à dois domínios específicos, designadamente, o da avaliação educacional e o da eficiência técnica interna. Neste contexto, o estudo ora apresentado é o reflexo de uma inquietação ainda maior, relativamente à utilidade e importância da educação, cuja percepção remonta à antiguidade. De tal forma que, como afirma Libâneo, “não há sociedade sem prática educativa, nem prática educativa sem sociedade” (Libâneo, 2003, p.17), a educação torna-se numa exigência da vida em sociedade.

A importância atribuída então à educação é resultado de um processo histórico e cumulativo sobre a utilidade da educação que foi sendo construída ao longo dos tempos, justificando, portanto, a definição de uma linha temporal com os registos da função atribuída à educação em cada um dos períodos da História da Humanidade.

Ora, a educação, justamente pela importância que lhe vem sendo atribuída, como se verá com mais pormenor mais adiante, passou então a ser considerada como uma actividade de responsabilidade estatal desde o Séc. IV d.C. e a avaliação passou a ser o instrumento privilegiado

de aferição para a prestação de contas, verificação de qualidade do ensino e de diagnóstico dos processos pedagógicos (Sobrinho, 2003).

Estas noções sobre a utilidade da avaliação educacional estão associadas ao impacto da educação sobre o indivíduo, família e sociedade, com evidências colectadas nos últimos 50 anos (Patrinos, 2015).

Se, por um lado, existe uma preocupação com o investimento estatal e, portanto, do povo, à educação, também surgiu a preocupação com a qualidade da educação, ou seja, com o sucesso dos alunos, marcando uma viragem do eixo de pensamento (Gidley, Hampson, Wheeler & Bereded-Samuel, 2010). E é neste domínio específico do desempenho dos alunos, onde a noção dos determinantes à eficiência técnica interna da educação enquanto sistema, se torna uma inquietação à pesquisar, sobretudo, para o ensino secundário entendido como fase de transformação chave no sistema educacional (Gwang-Jo Kim cit. em Hill, 2013).

No espectro geral de determinantes ou variáveis que explicam o rendimento escolar, as variáveis extrínsecas (Ferrer, 2003), e em particular a família, são consensualmente os determinantes mais preponderantes (Vilela-Ribeiro & Benite, 2017), pelo que, sua apreciação é relevante para melhor entender o seu impacto directo aos resultados do investimento feito à educação, dentro do contexto mais amplo da economia da educação.

Considerando a importância e impacto da educação, em especial do segundo ciclo do ensino secundário, a justificada necessidade de investimento público, o pertinente envolvimento familiar, a vital relevância da avaliação como garante de medição de qualidade e não só, percebe-se, a partir da revisão de literatura existente, que o espólio da pesquisa educacional em Moçambique tem poucas referências ao estudo da relação entre a avaliação, a eficiência educacional interna e respectivos determinantes ou variáveis, tornando-se assim pertinente uma contribuição neste domínio, visto que a preocupação mais recente é exactamente com o sucesso dos alunos.

Entretanto, embora tenha sido assumido em documento oficial que os exames nacionais têm o potencial de servir como indicador de eficiência, ainda assim, percebe-se que o sector de educação em Moçambique tem estado a servir-se de avaliações de larga-escala para aferir a sua eficiência, sendo que enferma das limitações associadas a este tipo de avaliação, entre elas, o alcance (somente a 3.^a, 6.^a e 8.^a classes já foram avaliadas) e abrangência (recorre à amostragem).

O uso periódico de instrumentos de medição internacionais permite estabelecer algum *benchmarking*, mas também a comparabilidade necessária a nível regional e internacional, mesmo não atingindo todas as classes do ensino geral.

Com efeito, é no contexto de baixa ineficiência do sector da educação, comprovada por levantamentos de larga-escala, mas também visível a partir dos exames nacionais, em particular do ensino secundário, que este estudo se realizou, pretendendo demonstrar a utilidade da avaliação educacional entendida também como avaliação da aprendizagem na óptica de Menezes (2001), mais concretamente de uma das suas interfaces, os exames nacionais, entendido como instrumento de medição de eficiência técnica interna, no âmbito da avaliação educacional.

Os exames nacionais são aplicados anualmente e abrangem à todos os alunos matriculados no Sistema Nacional de Educação, em especial, no final de cada ciclo de aprendizagem, de acordo com a estrutura do sistema de educação e em estrito cumprimento do Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos. O desempenho dos alunos neste tipo de avaliação tem ilustrado que o sistema também se ressentia da volatilidade dos instrumentos e políticas de gestão internas à avaliação, embora haja outros factores ou determinantes que têm determinado este desempenho, conforme a revisão de literatura demonstrará mais adiante.

A importância que cada geração atribuiu à educação, tem legitimado a intervenção das famílias, da sociedade e do Estado, esperando, por sua vez, um retorno proporcional ao investimento e, principalmente, às expectativas definidas. De modo a assegurar este retorno em qualidade, foi adoptada a avaliação como instrumento de controlo interno de diagnóstico quantitativo da rentabilidade e eficiência da escola, mas também para controlo do investimento proveniente do erário público, reconhecendo o impacto que a qualidade da educação exerce sobre o crescimento económico das nações.

Entretanto, não é toda a avaliação que permite fazer esta apreciação geral do estado da educação. Historicamente, as avaliações de larga escala permitem fazer estas aferições com recurso à amostragem e, mesmo reconhecendo o seu mérito, elas não têm abrangência global, tal como acontece com os exames nacionais, pois seleccionam apenas uma amostra de alunos de uma classe ou idade, comportando apenas um ou dois conteúdos curriculares, com uma periodicidade de três a cinco anos. Já a avaliação sumativa, concretamente na forma de exames nacionais, é realizada

anualmente e abrange à todos os alunos do sistema, comportando todos os conteúdos e disciplinas e, no caso de Moçambique, os ciclos de aprendizagem.

O actual Sistema Nacional de Educação de Moçambique é produto de um percurso histórico que teve início no período colonial onde, a 14 de Agosto de 1845, por Decreto, criaram-se escolas públicas nas colónias, com a taxa de analfabetismo mais elevada em África (98,5%), num sistema educacional estruturado em (i) Ensino Primário Rudimentar e (ii) Ensino Profissional Indígena. Embora a realidade do analfabetismo tenha, de facto, registado melhorias, ainda assim, a ineficiência do sistema foi consistentemente preocupante, mesmo antes da independência, como ilustra o Quadro 1.

Quadro 1. Eficiência do Ensino Primário em 1972-1973.

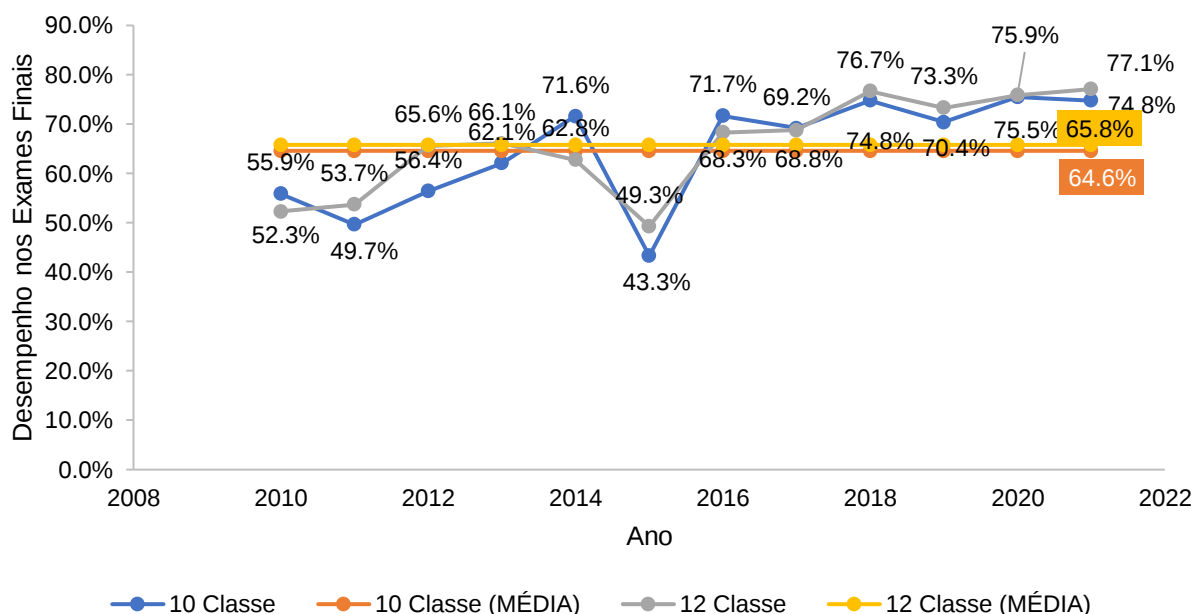
Matrícula			Promoção		
Estado		Privado	Interna	Graduados	
Oficializado	Oficial			Estado	Privados
414991	150350	12656	267810	17644	1118
Proporção da promoção:			50%	3%	9%

Fonte: Johnston (1989, p.59).

Considerando o mérito dos exames nacionais na captação de dados sobre a eficiência técnica interna e sua importância para o controlo e monitoria da aprendizagem e emancipação, graças ao enorme valor informativo que os exames carregam em si, informando a política educacional e impulsionando a qualidade, ainda assim, eles, os exames, não explicam o comportamento do aproveitamento escolar. Na realidade, em pesquisas realizadas e referidas adiante neste trabalho, percebe-se que uma parte considerável do aproveitamento escolar obtido é essencialmente dependente do ambiente familiar no qual os alunos se encontram inseridos. Entretanto, tal informação não é completamente captada pelos resultados dos exames realizados.

Os resultados dos exames finais de 2010, 2011, 2012 e 2015 dos dois ciclos do ensino secundário apontaram um aproveitamento abaixo da média nacional dos últimos doze anos (2010 - 2021), conforme ilustra o Gráfico 1. Embora este facto se explique melhor mais adiante ao expôr o impacto da implementação de políticas educacionais, nomeadamente, regulamentos, ainda assim os dados demonstram que o desempenho dos alunos é relativamente baixo, tornando-se preocupante quando este é analisado à luz dos ingressos por *co-hort*.

Gráfico 1. Comportamento da Taxa de Aprovação nos Exames Finais da 10ª e 12ª classes.



É importante notar que a aferição da eficiência educacional interna em Moçambique, num dos poucos documentos científicos produzidos sobre o contexto moçambicano, foi descrita por Jonhston (1989) e inspirou-se nos dados colectados pela UNESCO em 1976, tendo ensaiado uma fórmula relativamente simples, a partir dos dados disponíveis na altura, baseado na abordagem de *Minimum Cross Entropy* de Golan, Judge e Miller (1996, cit. em MPD, 2004, p.14).

$$\text{Eficiência}_x = \frac{\text{Nr. Graduados}_x}{\text{Nr. Matriculados}_x}$$

Com a explosão escolar pós-independência, a taxa anual de participação no Ensino Primário passou de 7,6% para 31,5%, mas foram sobrevieram outros desafios, nomeadamente, a qualidade de ensino e sua manifestação na ineficiência do sistema, a partir da análise das taxas de desistência e de reprovação, superiores à taxa de repetência.

Como forma de justificar a ineficiência do sistema, o Ministério de tutela passou a incluir as condições de ensino, de infra-estruturas escolares, baixa formação psicopedagógica dos professores, falta de equipamento nas escolas secundárias, em detrimento do impacto que a dimensão sócio-cultural tem sobre o aproveitamento escolar. O facto é que durante o período de

1981 à 1986, as taxas de aproveitamento no Ensino Primário registaram uma média global de 50%, sendo que as classes iniciais são as mais sofridas.

Os registos oficiais mais antigos da aferição da eficiência educacional a que se teve acesso durante esta pesquisa, remontam ao levantamento realizado pelo Ministério da Educação no ano de 1988 (Mazula, 1995) e revelam as taxas de eficiência educacional com recurso aos anos de ingresso e tempo de estudos de cada um dos *co-horts* (vide Quadro 2).

Quadro 2. Comportamento das promoções no Ensino Primário (1982 - 1983).

Ano/Classe	1 Classe	2 Classe	3 Classe	4 Classe	5 Classe
1982	1000			10,7%	
1983	1000	452		17,3%	
1984		530	209		
1985			289	107	
1986				173	55
1987					102

Fonte: MINED cit. em Mazula (1995, p.194.).

Portanto, a problemática da ineficiência interna não só é um desafio histórico do Sistema de Educação, mas também se espalha pelo sistema como um todo, como aliás, os vários Planos Estratégicos do Sector da Educação que foram sendo elaborados o demonstram. Porém, de modo peculiar para este estudo, o foco foi essencialmente no ensino secundário e, fazendo uso dos indicadores inicialmente seleccionados pelo Ministério de tutela, designadamente, as taxas de repetição e taxas de aprovação nos exames, percebe-se que o ensino secundário permanece com uma eficiência muito baixa (MINED, 1998; MEC, 2005; MINED, 2012; MINEDH, 2020).

Os dados de base recolhidos para efeitos de análise neste presente estudo demonstram que, durante o período em análise, a taxa de aprovação nos exames do ensino secundário, portanto, no final de cada um dos seus dois ciclos, ou seja, 10ª e 12ª classes, esteve sempre acima dos 50%, com excepção para ao ano de 2015, como demonstra o Gráfico 1.

O comportamento da Taxa de Aprovação nestes exames, ilustra que o ensino secundário tem a taxa mais baixa quando comparada à do ensino primário, formação de professores ou ensino técnico profissional, contrariamente ao demonstrado por outros estudos e documentos de referência. Entretanto, ainda assim, esses mesmos resultados não são usados, formal e

documentalmente, a partir dos relatórios dos exames aqui invocados, para aferição da eficiência técnica interna. Esta inexistência de evidência do uso e aplicação dos resultados dos exames nacionais para fins de aferição de eficiência técnica interna, mesmo diante dos benefícios descritos acima, suportam a problematização desta pesquisa, salientando que este cenário de aparente inutilidade destes dados permite que o sector da educação recorra à avaliações de larga-escala, ou ainda às taxas de reprovação e desistência anuais, com suas respectivas limitantes, uma vez que não se reportam à longitudinalidade desses mesmos dados.

O presente estudo recorreu à uma abordagem mista, com procedimento sequencial quali-quantitativo e, baseando-se em Creswell (2007), a apresentação das perguntas de pesquisa combinou as especificidades de ambas abordagens, nomeadamente, qualitativa que, neste caso, tem o maior pendor, e quantitativa, que serviu para explicar parte dos dados qualitativos.

Com efeito, para a primeira fase do estudo, portanto, a qualitativa, a pergunta central de pesquisa, resultante da problematização já apresentada e que norteará a definição objectivos deste estudo, resume-se à questão: De que modo a avaliação educacional serve à aferição da eficiência técnica interna?

As perguntas subsequentes à esta pergunta central, são as seguintes:

- i. Qual é a relevância da avaliação educacional para a verificação do estado da educação?
- ii. Como é que os resultados dos exames nacionais podem indicar a eficiência técnica interna?
- iii. Qual é a eficiência técnica interna do II ciclo do ensino secundário?
- iv. Quais são os principais determinantes da eficiência técnica interna ~~do II ciclo~~ do ensino secundário?

Segundo o rigor metodológico misto proposto por Creswell (2007), foi também hipotetizado que o capital social e o capital cultural exercem mais influência sobre o desempenho dos alunos do ensino secundário, a partir das percepções dos inquiridos.

Conforme referido por Kerlinger “o objectivo básico da ciência é a explicação de fenómenos naturais” (Kerlinger, 2007, p.13). Com efeito, a presente pesquisa, propõe-se a realizar um estudo exploratório-descritivo sobre um fenómeno específico, caracterizá-lo e, a posterior, inventariar as causas da sua ocorrência. O estudo tem como propósito aumentar a familiaridade do pesquisador com o referido fenómeno, enquanto o descreve (Marconi & Lakatos, 2017).

Assim, reconhecendo o propósito dos objectivos gerais e objectivos específicos no contexto da pesquisa quali-quantitativa (Creswell, 2007; Ivankova, Creswell, & Clark, 2007), o objectivo geral do presente estudo é o de dar a conhecer a utilidade da avaliação educacional para a aferição da eficiência técnica interna dos ciclos de aprendizagem do Ensino Secundário. Os objectivos específicos traçados para auxiliar o alcance do propósito global deste estudo são: (i) descrever a relevância dos exames nacionais para aferição da eficiência técnica interna no ensino secundário; (ii) demonstrar a eficiência técnica interna do ensino secundário com base nos resultados dos exames finais; (iii) aferir os determinantes da eficiência técnica interna no ensino secundário.

Conforme referido, esta pesquisa está delimitada aos exames nacionais realizados em Moçambique nos anos de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019, e serve-se dos resultados dos exames nacionais no fim de cada ciclo de aprendizagem do ensino secundário, cuja estrutura fora introduzida através da reforma curricular do Ensino Básico em Moçambique, em 2004 (INDEMINED, 2003), no quadro legal estabelecido pelo Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos (RGA) em uso a partir do ano de 2014 (MINED, 2014). Deste modo, será possível apreciar o objecto da pesquisa, nomeadamente, a utilidade da avaliação sob forma de exames nacionais, para a aferição da eficiência educacional interna e a percepção dos seus principais actores, à luz de um único quadro legal, designadamente, o RGA em vigor nesses anos. Assim, tenta-se eliminar a possível influência de um ambiente permeável à mudança legislativa, decorrente da análise de realidades sociais com instrumentos legais diferentes e seu possível impacto.

O presente estudo segue o rigor científico, de modo a permitir constituir um *corpus* argumentativo e sustentação científica para a edificação do estatuto epistemológico dos exames nacionais, no âmbito da discussão sobre a eficiência técnica interna do sistema da educação que, hoje, é dependente da visão economicista dada à educação, em detrimento das virtudes dos exames nacionais, no que se refere à abrangência, à inclusão e alinhamento com os programas de ensino. Entretanto, é igualmente importante captar as percepções que os principais actores têm acerca do desempenho nos exames nacionais e seus determinantes, especialmente como aporte adicional à literatura revista.

Ora, a pretensão de atingir os objectivos desta pesquisa é encorajada pelo facto de se constatar uma crise global de aprendizagem, agravada pela pandemia da COVID-19, sendo que, de modo específico para Moçambique, esta crise é anterior à COVID-19 e foi sendo

sucessivamente comprovada pelos resultados de avaliações de larga escala nos últimos anos, embora os dados mais antigos de que há registo, sustentam a ideia de crise de aprendizagem permanente, sobretudo, após a independência, onde o grande mérito para a educação foi a expansão do acesso e o combate extenso ao analfabetismo.

Entretanto, com a mudança do eixo de pensamento e foco da economia da educação, ou seja, do acesso ao sucesso (ou qualidade), a preocupação com o investimento estatal e das famílias, passou a merecer um escrutínio maior, até pela relação que a educação tem com a melhoria das condições de vida, materializando a sua função de mobilidade social, sempre presente desde os primórdios da educação antiga. Portanto, a preocupação apresentada para discussão nesta pesquisa é actual, pertinente e legítima. Ela só se torna ainda mais relevante pelo facto de se concentrar no ensino secundário, considerado como fase de transformação chave no sistema educacional, ampliando o leque de opções de integração social, altamente utilitarista, uma vez que está profundamente referida ao emprego (ou auto-emprego) ou à continuação dos estudos.

Se por um lado, é relevante a pesquisa sobre a eficiência educacional interna, também é relevante a sua base para este estudo, designadamente, as informações e percepções sobre os exames nacionais, compreendida aqui como fonte privilegiada de informação sobre a eficiência educacional interna. Entretanto, a herança científica ora existente neste campo de estudo, combinando a eficiência educacional interna à avaliação educacional contínua e abrangente, é escassa e circunscrita às avaliações de larga escala ou relatórios institucionais com base em taxas anuais de reprovação ou desistência escolar. As avaliações de larga-escala carregam consigo limitações que vão desde à abrangência, pois que se cingem apenas à um grupo etário ou classe específicos, não abrangem o plano curricular, enquanto promovem um certo isomorfismo e homogeneização educacional, ignorando, nalguns casos, a heterogeneidade dos alunos e do seu contexto sócio-económico, cultural e político (macro e micro), uma vez que têm inspiração em instrumentos de avaliação internacional, nomeadamente, o *Early Grade Mathematics Assessment* (EGMA) e o *Early Grade Reading Assessment* (EGRA).

Diante das insuficiências que os actuais recursos de avaliação educacional de grande-escala apresentam, percebe-se que um outro mérito deste estudo é exactamente o de recuperar o valor epistemológico dos resultados dos exames nacionais para dentro da pesquisa científica sobre avaliação educacional, enquanto se caracteriza, simultaneamente, o contexto familiar em

que os alunos se encontram inseridos, entendido como determinante de desempenho mais preponderante.

Do ponto de vista da sua contribuição à inovação educativa, que é a linha mote deste programa doutoral, a presente investigação resgata um método antigo de avaliação da eficiência educacional interna que, segundo a proposta deste estudo, deveria ser restaurado, aperfeiçoado em sistema e formalizado como fonte primária deste indicador importante à avaliação do estado permanente da educação em Moçambique. Este método é o do uso dos dados do aproveitamento dos exames nacionais e sua análise comparativa em relação aos dados de ingresso desse mesmo *co-hort* no ano de referência.

Com efeito, demonstra-se que, para além da escassez de informação sobre a eficiência educacional interna, com dados abrangentes e inclusivos, também se percebe a necessidade de caracterizar o seu meio sócio-económico. Assim, conclue-se que este estudo é relevante, essencialmente, pela sua contribuição à pesquisa neste campo e tem como população-alvo primário, os estudiosos, pesquisadores, estudantes do campo da avaliação educacional, aos fazedores e influenciadores de política pública para a educação.

A estrutura desta tese segue uma lógica demonstrativo-evolutiva de apresentação de conteúdos previamente seleccionados à literatura disponível sobre as temáticas em discussão. Com efeito, foram trazidos para este documento cinco grandes blocos de assuntos, nomeadamente, sobre a educação, a economia da educação, a avaliação educacional, os exames finais e a eficiência educacional. Cada um destes blocos de assuntos foi posteriormente tratado e sofreu desdobramentos em forma de capítulos e sub-capítulos. Assim, a tese apresenta-se com quatro capítulos após a introdução e os elementos pré-textuais.

Os elementos pré-textuais que compõem este trabalho são a declaração, os agradecimentos, a lista de abreviaturas, o resumo ou *abstract* e os índices de referência, designadamente, o geral, o índice de figuras, o índice de gráficos e o índice de quadros.

A Introdução acomoda a contextualização histórica e justificação à importância da educação ao longo da história da Humanidade, as suas características mais proeminentes salientando os seus principais marcos históricos e conferindo respaldo teórico inicial ao objectivo geral deste trabalho. É ainda na Introdução que o problema, as perguntas de pesquisa e os objectivos são descritos, para justificar as opções metodológicas seleccionadas para este trabalho, considerado a delimitação do mesmo.

O Capítulo I denominado Quadro Conceptual e Teórico, contém todo o referencial teórico consultado para este trabalho, ou seja, desde a problemática da conceptualização, à relação entre a educação e sociedade, invocando as funções da educação ao longo dos tempos, Este capítulo ainda acomoda as categorias da educação, exactamente porque os exames nacionais e o debate sobre a eficiência educacional ocorrem num espaço de educação formal específico. A caracterização dos ciclos de aprendizagem foi incorporada para justificar a importância dada ao desempenho escolar e as alterações feitas à organização do ensino para colmatar este desafio. Invocou-se a Economia da Educação como parte integrante deste capítulo porque cria-se o ambiente teórico necessário ao debate sobre o termo eficiência e sua contextualização ao campo da educação, para então permitir que se descreva com relativa exatidão o instrumento de eleição dessa medição, através da avaliação educacional e de seguida, os exames finais e sua caracterização em Moçambique. O ponto sobre a eficiência educacional interna é apresentado e com ele o debate sobre os seus determinantes, antes de se referir aos vários estudos similares que inspiraram esta redacção.

O Capítulo II, sobre as Referências Metodológicas, encerra as opções metodológicas aplicadas para atingir os objectivos deste trabalho, justificando a delimitação da pesquisa, bem como a caracterização do procedimento metodológico aplicado. Os procedimentos de colecta de dados constam deste capítulo, à semelhança dos aspectos associados à análise e tratamento de dados que sustentam a validade da informação colectada, dentro do contexto das obrigações éticas, concluindo com os desafios encontrados no decurso desta pesquisa.

O Capítulo III é sobre a Apresentação, Análise e Interpretação de Dados e, para efeitos de melhor enquadramento, foi descrita uma resenha ao espólio bibliográfico utilizado nesta pesquisa, salientando as duas fases do projecto metodológico, englobando a análise documental e à caracterização às respostas dadas aos questionários aplicados aos actores da educação, nas escolas seleccionadas para este efeito. Por fim, este capítulo ainda contém o relato da contribuição desta pesquisa à inovação em educação. O trabalho contém uma conclusão que abarca recomendações finais, antes de citar as Referências Bibliográficas utilizadas e citadas ao longo deste trabalho de pesquisa.

Os Apêndices que contêm os questionários administrados aos alunos, professores, encarregados de educação e directores, mas também, a Ficha de Documentação e as Plataformas Digitais usadas para o tratamento inicial dos dados colectados pelos questionários.

Finalmente, este documento contém ainda Anexos que reflectem os modelos de exames nacionais aplicados na 10.^a e 12.^a classes.

CAPÍTULO I – QUADRO CONCEPTUAL E TEÓRICO

A educação possui um carácter complexo, graças as suas especificidades que, aliás, serão descritas neste capítulo, sendo de destacar, a sua longevidade como prática social humana histórica, sua intencionalidade e factor humanizador. Considerando esta sua complexidade, serão invocados quadros conceptuais e teóricos que ajudarão a restringir a amplitude dos factos a estudar, orientando a pesquisa, como afirmam Marconi e Lakatos (2017). Para além de conferir um sistema de conceptualização, a teoria permite classificar os factos, representando-os e sistematizando-os dentro de um quadro conceptual próprio do campo de estudo.

Assim, neste capítulo, apresenta-se quadros conceptuais, traçados históricos e quadros teóricos para os conceitos basilares em discussão, nomeadamente, educação, economia da educação e avaliação educacional. Entretanto, esta construção teórica requer um quadro teórico abrangedor e eclético, também chamado de quadro de referência ou até grande teoria (Gil, 2008) que, uma vez inspirado nos objectivos, confere orientação teórica ao pensamento em construção. Com efeito, a teoria fundamental invocada para este estudo é o Construtivismo que confere respaldo às funções da educação, à relação dialéctica entre a educação e a sociedade e à fundamentação da avaliação educacional, a partir das suas derivações de inspiração psico-cognitiva, que confere respaldo à Psicometria.

1.1. O Conceito de Educação

A presente pesquisa projecta-se no campo da educação, pelo que se torna necessário elaborar sobre o conceito de educação que é trazido para este trabalho, considerando as suas variadas interpretações. O histórico da evolução humana evidencia a preocupação do ser humano em transmitir as suas experiências quotidianas aos seus semelhantes, sendo que os mais velhos assumem um protagonismo nesse processo de transmissão, mas também de perceber o mundo à volta e suas representações, invocando a característica preambular da educação, a mitológica. Esta dimensão sobrevivencial do ser humano, que é essencial à sua própria evolução, marca, segundo Meksenas (2011) o nascimento da educação, pois entende a educação como:

Maneiras de transmitir e assegurar a outras pessoas o conhecimento de crenças, técnicas e hábitos que um grupo social já desenvolveu a partir de suas experiências de sobrevivência. (Meksenas, 2011, p.19).

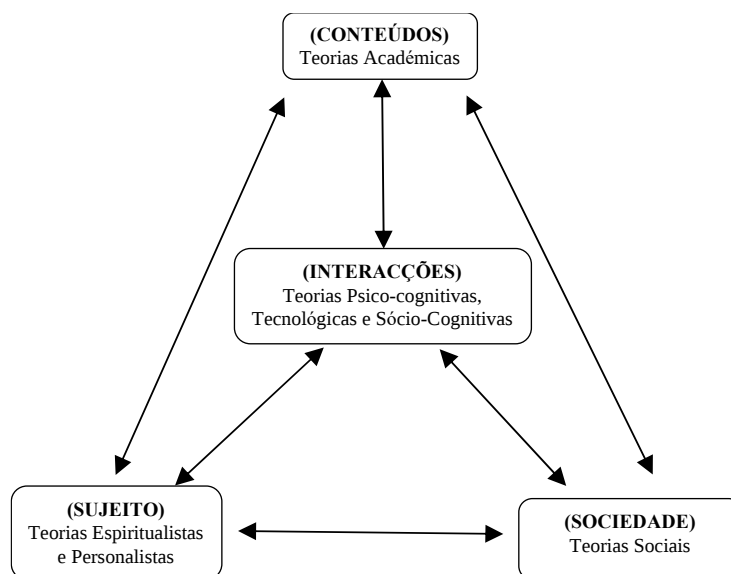
Esta reflexão sobre o conceito de educação, como já se pôde observar desde o primeiro parágrafo deste capítulo, iniciada pelos vários autores proponentes ao longo da história, associam a sua propositura à sua própria experiência formativa e relação com o fenómeno educação, levando inevitavelmente à uma crise conceptual mais adiante. Segundo Libâneo (2010), estas propostas distinguem-se em dois pontos, nomeadamente, (i) dependência do fenómeno educativo em relação ao meio influente (interno ou externo) e; (ii) finalidade última e estão enquadradas no contexto das teorias da educação, entendidas, segundo Bertrand (2001), como:

Conjuntos sistematizados das percepções e das representações que as pessoas têm da organização da educação e que são utilizadas na evolução [...] desta organização. (Bertrand, 2001, p.9).

Assim, cada uma destas imagens organizacionais descritas em cada uma das teorias educativas, carregam em si um conceito prévio de educação que dá sentido ao seu respectivo aporte, no qual também revelam o tipo de relação existente entre os quatro componentes polarizadores das teorias educativas, designadamente, (i) o sujeito; (ii) os conteúdos; (iii) a sociedade e; (iv) as interacções pedagógicas entre os três componentes anteriores (Bertrand, 2001).

Com efeito, Bertrand (2001) propõe sete categorias classificatórias das teorias de educação, a saber, (i) espiritualista; (ii) personalista; (iii) psicognitiva; (iv) tecnológica; (v) sócio-cognitiva; (vi) social e; (vii) académica, sendo que cada uma delas actua numa esfera específica em função do componente sobre o qual mais se inclina, conforme se apresenta na Figura 1.

Figura 1. Teorias da Educação e relação com componentes da educação.



Fonte: Bertrand (2001, p.14).

O autor Bertrand (2001), faz uma descrição das teorias da educação, destacando seu agrupamento respectivo. Com efeito, as Teorias Espiritualistas ou Metafísicas ou ainda Transcendentais, reemergiram na década de 70, com valores espirituais insculpidos na pessoa, na metafísica e transcendência, enfatizando o contacto com a divindade, através da libertação do conhecido. Nas décadas de 60 e 70, surgiram as Teorias Personalistas ou Humanistas e têm como elementos estruturantes o crescimento da pessoa, o inconsciente, a afectividade, os desejos e interesses, destacando o papel do professor como facilitador, enquanto se assume que a pessoa deve dominar a sua educação através das suas energias interiores, tornando-se assim no percursor da abordagem de desenvolvimento integral.

Segundo o autor citado antes, as Teorias Psico-cognitivas dão particular atenção ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, ao raciocínio, à análise, resolução de problemas, às representações e concepções espontâneas, perfis pedagógicos, construção do conhecimento e metacognição. Do componente interações, tal como as anteriores, as Teorias Tecnológicas ou Sistémicas, têm o seu foco nas tecnologias de comunicação, na Informática, na comunicação de massa e na abordagem sistémica do ensino, advogando a melhoria do processo educativo através do recurso à tecnologia, em especial, à hipermédia.

As Teorias Sócio-cognitivas têm na cultura, meio social, nos determinantes sociais do conhecimento, nas interações sociais, nas comunidades de alunos e sua interação, a sua força, pois elas pleiteam que os factores culturais e sociais influem na construção do conhecimento.

Já as Teorias Sociais, muito tenuemente, consideram como seus elementos estruturantes, a divisão de classes, os determinismos sociais da natureza humana, os problemas ambientais e sociais, as relações de poder e mudanças sociais, enquanto realça a função da educação: resolver os problemas sociais, culturais e ambientais.

As Teorias Académicas ou Funcionalistas, compõem o último agrupamento destas grandes correntes teóricas da educação. Influenciadas pelos conteúdos, matérias, disciplinas, intelecto, cultura ocidental de competição académica, espírito crítico e tradições, focam-se na transmissão de conhecimentos clássico-gerais, combinando a perpetuação da transmissão de conhecimento e a autonomia educativa de aprendizagem.

Esta descrição das grandes correntes teóricas da educação, é útil pelo facto de expôr a natureza filosófica do conceito de educação. Deste modo, e propondo um agrupamento ligeiramente diferente do ponto de vista semântico, Libâneo (2010), destaca alguns conceitos que foram emergindo ao longo do desenvolvimento destas teorias.

Quadro 3. Concepções Clássicas de Educação.

Concepção	Definição	Influência	Finalidade	Proponente
Naturalista ou Inatista	A educação é o [processo] de conformação com a natureza, desenvolvendo as faculdades da raça humana, aspirando a perfeição	Factores biológicos, sociais e culturais	“Tirar para fora” o que já existe na natureza do indivíduo	Pestalozzi
Pragmática	Educação é organização dos recursos biológicos do indivíduo, de todas as capacidades de comportamento que o fazem adaptável ao meio físico e social Educação é um processo de crescimento e desenvolvimento pelo qual o indivíduo assimila um corpo de conhecimentos, demarca seus ideias e aprimora sua habilidade no trato dos conhecimentos para a consecução de grandes ideais	Recusa toda a orientação externa	Adaptação do indivíduo ao meio social	Dewey
Espiritualista		Transcendência, Metafísica, Cristianismo	Atingir o ideal de perfeição, cujo modelo é Cristo	Pio XI
Culturalista	Educação é a actividade planificada pela qual os adultos formam a vida anímica dos seres em desenvolvimento	Cultura	Facultar aos indivíduos uma forma de vida e ordem às forças espirituais	Dilthey

Ambientalista	Educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social	Sociedade, Ambiente externo	Desenvolver na criança estados físicos, intelectuais e morais, definidos pela sociedade	Durkheim
Interacionistas	[Educação] é um processo interactivo em que os sujeitos constroem seus conhecimentos através da sua interacção com o meio	Meio ambiente (biológico e psíquico)	Desenvolvimento biológico e psíquico, a partir da interacção com o meio ambiente	Piaget, Wallon, Vygostki

Fonte: Libâneo (2010, pp.74-77).

O debate sobre a conceptualização do fenómeno educação leva, posteriormente à convergência fundamental e princípio de que a educação é um fenómeno social, uma vez que ela se realiza no contexto gregário a que o Homem está fatalmente sujeito (Zimmerman, 1997) e, exactamente por essa razão, é também ubíquo, como bem refere Brandão (1986):

A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da [acção] de todo o meio [sócio-cultural] sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. (Brandão, 1986, p.47).

Esta noção mais ampla de educação, segundo Libâneo (2003), foi inspirada no grego *paideia*, que se refere à toda a formação harmónica (física e intelectual) a que era sujeito o homem, de modo a tornar-se útil à sociedade, desde criança à adultez, isto é, fora de casa (Brandão, 1986; Cambi, 1999; Aranha, M. L., 2012; Cicone & Moraes, 2016; Carneiro, 2017). Todavia, no sentido mais restrito ela passou a ocorrer em instituições específicas de instrução formal, com recurso à pedagogia, isto é, com “finalidade explícita, [...] consciente, deliberada, planificada e [...] intencional” (Libâneo, 2003, p.17), sem, contudo, confundir-se com instrução ou ensino.

Etimologicamente, educação provém de dois termos latinos, nomeadamente, *educare* que quer dizer alimentar, cuidar, criar) ou *educere* que quer dizer conduzir para ou modificar um estado (Libâneo, 2010), denotando a sua dimensão final sócio-relacional, inspirando a definição de educação que o próprio Libâneo (2003) conceptualiza:

Processo de desenvolvimento unilateral [e integral] da personalidade [...] tendo em vista a orientação da actividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. (Libâneo, 2003, p.22).

A educação assim, agrega as influências que irão contribuir à formação dos traços de personalidade, quer como indivíduo, quer como ser social, materializando-se em forma de sistema, portanto, educação é fundamentalmente função social (De Andrade, 1976), mas nota-se um pendor individualista nesta definição. Libâneo (2010), entretanto, acrescenta em sua definição que a educação é:

É o conjunto das acções, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação activa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (Libâneo, 2010, p.30).

Assim, ilustra que a educação é, de facto, um fenómeno eminentemente social, pois actua na sua configuração existencial humana individual e grupal, marcando assim uma ruptura com as concepções individualistas e é este o conceito de educação que guiará esta pesquisa. Graças à ubiquidade descrita antes, a educação então poderá acontecer em todo o lado, não só na escola e o professor não é o seu único praticante (Libâneo, 2010).

Diante do exposto antes, torna-se premente estabelecer alguma distinção entre com outros conceitos associados, nomeadamente, a instrução e o ensino. A instrução é percebida como formação intelectual, apenas, ou seja, exclusivo ao domínio cognitivo e o ensino diz respeito às acções, meios e condições para a concretização da instrução referida (Libâneo, 2003). As demais definições da educação são apresentadas mais adiante, mas associadas há um tempo histórico que dá sentido peculiar à noção de educação e sua função (Marrou, 1973; Cambi, 1999; Amado, 2017).

Contrapondo-se à uma ideia romantizada¹ sobre a educação, os autores Paulo Freire e Ivan Illich (Piletti, 2005) denunciam a característica opressora da sociedade actual, segundo a qual o Homem tornou-se essencialmente dependente, na medida em que não consegue transformar as condições de vida, vivendo “sob domínio de forças e estruturas opressoras” (Piletti, 2005, p.36). E ambos veem na educação um sistema moderno que contribui exactamente para a perpetuação da opressão deste mesmo ser humano, embora apresentem também, propostas bem distintas de como ultrapassar tal opressão. Para Illich, a escola era uma “instituição que funciona como classificadora dos indivíduos num processo selectivo de classes sociais” (Piletti, 2005, p.38) e propõe que a

¹ O termo “romantizada” aqui empregue inspira-se no conceito de Romantismo de Reale e Antiseri (2005).

escolarização deixe de ser obrigatória, abrindo mais espaço ao lazer e ao trabalho. Já Freire entende que a sociedade dominante impõe os seus interesses através da educação, pelo que se torna então necessário uma transformação profunda e radical, isto é, libertadora.

Entendendo a educação como fenómeno social que acontece dentro e fora do espaço da escola, portanto, fenómeno social de carácter ubíquo, Durkheim (cit. em Meksenas, 2011, p.41), refere-se à duas características da educação, nominalmente, a educação é uma e é múltipla. Ela é uma porque “reproduz a sociedade” (Meksenas, 2011, p.41), que é, por sua vez, um corpo uno com objectivo comum, com uma tendência natural de progredir harmonicamente. Por outro lado, ela é paradoxalmente múltipla, pois que é produto de conhecimentos vários, diversos e especializados.

1.2. A Utilidade e Importância da Educação

A evolução histórica da educação é um facto histórico consolidado e merece uma atenção peculiar, diante do resultado agregado que hoje ela, a educação, revela, até porque a História é “a ciência de uma mudança [...] uma ciência das diferenças” segundo Bloch (cit. em Cambi, 1999, p.13). O relato histórico de fenómenos passados oferece, segundo Bryan, Black, Land e Porra (2013), bases que conferem sentido e explicam fenómenos contemporâneos, clareando a identidade de uma determinada disciplina e, deste modo, sua legitimidade. Para Smith e Lux (1993, cit. em Porra, Hirschheim & Parks, 2014), a História, graças ao seu método:

Destaca-se praticamente sozinha entre as disciplinas das Ciências Sociais em sua capacidade de analisar episódios particulares, ou casos empíricos, e explicar padrões amplos de actividade social, cultural, política, econômica e intelectual. Ao explorar a mudança, as questões de pesquisa histórica realmente enfatizam a complexidade em vez da simplicidade, e é essa característica que marca a ruptura mais marcante da história com as metodologias empregadas em outras Ciências Sociais e Humanas. (Porra, Hirschheim & Parks, 2014. p.538).

Para além de sedimentar a profissão, de ampliar a memória sobre o passado colectivo da educação ou até ajudar a retratar as origens da nossa tradição pedagógica (Marrou, 1973), a História da Educação, neste caso concreto, propõe-se relativizar as propostas educativas actualmente em prática, indagando sobre os seus métodos, modas e reformas (Cambi, 1999).

Assim, diante do contexto da importância da história, este traçado histórico da educação deverá ser entendido como evidência da dialéctica permanente entre a organização educativa e a sociedade, como exposto por Bertrand e Valois (1994). No contexto educativo, a escolha de uma determinada concepção, de uma crença, de uma norma, lei, organização, valores ou interesses, é essencialmente resultado de uma perspectiva sócio-cultural ou paradigma, que foi sendo reproduzido, readaptado ou construído, pelo que se torna pertinente analisar o facto histórico educativo, compreendendo o respaldo sócio-cultural paradigmático que o sustenta.

Ora, antes da História da Educação, a historiografia da educação, fundamentalmente dos Séc. XVIII d.C e XIX d.C. dedicou-se à História da Pedagogia, sendo que só na década de 70 registou-se uma deslocação do eixo epistemológico para História da Educação e mais tarde para Ciências da Educação, como produto de uma necessidade de maior problematização do fenómeno educativo ao longo da História, mas também da sua cientificização decorrente da afirmação de outras disciplinas constitutivas do campo da educação, nomeadamente, a Psicologia, a Sociologia, a Avaliação Escolar, as Tecnologias Educativas, tornando o campo da educação mais rico, orgânico e plural² (Cambi, 1999).

Sendo uma pesquisa no campo da educação, é fundamental perceber a importância atribuída à educação, pelas sociedades anteriores, a fim de entender melhor o papel do Estado como provedor de tal serviço à sociedade, compreender a noção que determinada sociedade tem da importância da educação, para, finalmente, apreender o contexto em que a avaliação surge no quadro da monitoria ao investimento feito por tal Estado. Para Cambi (1999, p.35), a História é:

O exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível. (p.35).

Portanto, a interpretação do fenómeno educativo actual, requer um *corpus* de conhecimento sobre a génese do mesmo, para melhor interpretar a sua morfologia e comportamento, pois a

² O Pluralismo a que se refere Cambi (1999) encerra em si o respaldo metodológico característico da nova abordagem historiográfica atribuída à esta mudança, pois que o método narrativo-explicativo, típico do modelo teoreticista, unitário, continuísta e ideológico, passou a ser enriquecido por metodologias diferenciadas por objectos, processos cognitivos e instrumentos lógicos.

História que está por trás é uma “infra-estrutura condicionante unitária e dotada de sentido orgânico e permanente no tempo” (Cambi, 1999, p.37).

Com efeito, pretende-se com a descrição destas etapas a seguir, constituir o *trait d’union* necessário à uma melhor compreensão dos objectos em estudo na presente pesquisa. Assim, da Antiguidade salienta-se o papel da família, a função do Estado e os modelos sócio-educativos de então; da Cristandade, destaca-se a orientação religiosa rígida, embora especializada em caridade e esperança; do Medievo retém-se a dialéctica entre a teoria e a *práxis*; da Modernidade evidencia-se a emancipação do Homem e sua individualidade, bem como os ideias do pluralismo ideológico e liberdade; na Contemporaneidade, distingue-se as lutas sociais, o desenvolvimento tecnológico, a sociedade de massa e o controlo social.

i. A Educação na Antiguidade: Antigo Egipto

Segundo Manacorda (1992), os textos mais antigos sobre a educação terão surgido no Antigo Egipto durante o Séc. XXVII a.C., no período arcaico do reinado de Mênfis. Estes textos continham os preceitos morais e comportamentais, passados de geração em geração, cujas características se estenderam até ao Séc. III a.C., altura em que se documenta o tirocínio ginástico-militar, destinado à formação específica das classes dominantes, destacando uma primeira forma institucionalizada de educação. É importante referir que a formação em escrita era estendida à vários jovens (escribas) que viam na instrução³ um mecanismo de ascensão social, caso não o tivessem por nascimento. O Séc. II a.C. é marcado pela adição de novas características funcionais, designadamente, o facto interno à família (o pai ensino ao filho) e o elemento técnico, embora preservando a mobilidade social, como função expectável.

³ Embora antigo, o conceito de instrução invocado neste trecho é aquele à que Libâneo (2003) subordina à educação e o define como:

“Formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados” (Libâneo, 2003, p.23).

ii. A Educação na Antiguidade: Grécia

Diferentemente da educação no Egipto, a educação na Grécia foi uma das mais expressivas e distinta daquela, quer a partir da separação dos processos educativos segundo classes sociais, mas também pela introdução de formas de democracia educativa.

Segundo Manacorda (1992), a importância dos processos educativos, também resumida à sua função social, determinava que, para as classes governantes, a educação tinha a função de prepará-los para as tarefas do poder, ou seja, política (pensar e falar) e defesa (fazer). Para os dominados, essencialmente, os produtores, a educação era limitada à preparação para o trabalho, observando e imitando a actividade dos adultos. Para efeitos da demonstração cronológica da importância que a educação foi tendo, graças às funções sociais que a ela foram atribuídas, é importante destacar seis momentos, nomeadamente, a educação Homérica, a educação Espartana, a educação Ateniense, o Sofismo, a educação Platónica e a educação Socrática.

Para os gregos, a educação Homérica⁴ terá marcado o início da educação clássica (Séc. VIII), inicialmente privilégio da aristocracia de guerreiros (Marrou, 1973). O conteúdo da proposta educativa Homérica congregava, segundo Marrou (1973), “um manual de moral prática” (Marrou, 1973, pp.27–28), sendo que a verdadeira essência residia na sua atmosfera ética, tendo como principal inspiração, os heróis gregos, fazendo residir aqui a função ulterior da sua proposta pedagógica, também chamada *educação cavaleiresca homérica*.

iii. A Educação na Antiguidade: Esparta

Caracteristicamente militar, aristocrata e conservadora, Esparta foi um importante Estado guerreiro dos Séc. VIII–VI a.C. Portanto, a importância da educação era totalmente concentrada ao aprendizado directo e indirecto do ofício das armas. Na realidade, Marrou (1973) afirma que “a educação do cidadão espartano não é mais a de um cavaleiro, mas a de um soldado” (Marrou, 1973, p.35), ou seja, a educação é o adestramento colectivo na comunidade de jovens, para defesa e satisfação das necessidades do Estado, tornando a criança, neste caso, o jovem, sua pertença.

⁴ Homero é considerado, inclusive por Platão, o educador da Grécia (Marrou, 1973; Manacorda, 1992), pois é com ele que começa a cultura grega, assumindo o primeiro plano na educação clássica grega, sobre a qual representa base fundamental de toda a tradição pedagógica grega (Marrou, 1973).

iv. A Educação na Antiguidade: Atenas

O registo da educação Ateniense é importante, pois, embora antiga (Séc. VI-V a.C.), marca o início de transformações importantes que até hoje é preservada, nomeadamente, o distanciamento ao antigo costume armado, portanto, educação não militar, isto é, civil e a democratização da escola, agora destinada à toda a criança grega e não apenas aos aristocratas e nobres, onde se aprende a ler, a escrever e a contar (Marrou, 1973). Segundo este autor, a institucionalização da escola, como acção colectiva, é um salto evolutivo do conceito de escola e também da importância da educação para a sociedade Ateniense, contrapondo-se à educação particular.

Contudo, preservou algumas características basilares da educação grega, permanecendo fiel à importância ulterior da educação, designadamente, a formação moral do indivíduo. Ainda neste período, a contribuição de Platão para a educação, para além da fundação da primeira universidade, a Academia no ano de 387 a.C. (Mondin, 2002), foi a apresentação de um projecto pedagógico orgânico, no qual, conforma atesta Manacorda (1992) “a sociedade como um todo educa” (Manacorda, 1992, p.57), partindo da divisão social do trabalho e de seu impacto na *pólis*, culminando com a proposta de “estágios de todo o *cursus* de estudos (Marrou, 1973, p.125), mais desenvolvido pelos Helénicos, mas que precede a organização de classes por ciclos, também alvo de estudo nesta pesquisa.

Já Aristóteles, discípulo de Platão na Academia, foi fundador da Escola Peripatética (anos 335-322 a.C.) que era, na realidade também uma universidade e, embora tivesse uma preferência pelas ciências naturais (Mondin, 2002), ainda assim tentou sistematizar e interpretar a prática educativa, destacando o papel das disciplinas das Letras na formação intelectual do cidadão, que entendia ser de “utilidade prática no plano da vida profissional, familiar e política, [pois] são [...] o instrumento pelo qual se pode adquirir uma multidão de conhecimentos” (Marrou, 1973, p.154), visando o ideal humano, ou seja, o espírito desenvolvido, virtuoso, o verdadeiro homem. Desde modo, Aristóteles impôs que o Estado passasse a regular oficialmente a educação, assumindo-a como atributo necessário do Estado civilizado (Marrou, 1973), muito embora tenha evoluído inicialmente graças às contribuições de cidadãos particulares (Manacorda, 1992).

v. A Educação na Antiguidade: Roma

A educação Romana adoptou muito da educação Grega, especialmente, a instrução escolar, ou seja, o sentido técnico da educação, enquanto que a educação moral, cívica e religiosa, também

chamada de inculturação, permaneceu essencialmente romana (Manacorda, 1992). Inicialmente, para os romanos, a família era a principal artífice da educação dos filhos e esta era essencialmente uma iniciação progressiva à um modo de vida tradicionalmente estabelecido. Embora, com o tempo e importação da educação grega, a actividade de ensino tenha passado a ser desempenhada pelos escravos, num processo de aculturação, pois estes ensinavam às crianças o grego (a não unificação linguística deu origem ao bilinguismo), marcando o início da partilha de património cultural dentro do espaço educacional. Entretanto e ainda assim, a mãe e o pai desempenhavam um papel fundamental, contrariamente à educação grega (Marrou, 1973).

Para o mesmo Marrou (1973), este processo de adopção da educação grega pela romana, permitiu ainda que fosse importado o conceito de estágios, que culminou com a aparição de uma nova organização do ensino, com três graus, designadamente, a escola primária (no Séc. VII-VI a.C.), a escola secundária (no Séc. II a.C.) e o ensino superior (no Séc. I a.C.). Segundo este autor, a importância da educação, portanto, é o de “formar a consciência da criança ou do jovem, inculcar-lhe um sistema rígido de valores morais, reflexos seguros, um estilo de vida” (Marrou, 1973, p.365). A importância atribuída à educação neste período foi tal, que foi estabelecido, pela primeira vez, honorários e salários aos professores, a 27 de Setembro de 333 d.C. (Manacorda, 1992).

vi. A Educação Cristã e Medieval

O uso do termo Educação Cristã data do ano 96 d.C. e sua maior preocupação era com a educação dos filhos, com dois grandes enfoques que reservam a sua principal função e, consequentemente, o seu grau de importância, nomeadamente, a iniciação dogmática doutrinal cristã (donde surgiu o catecumenado) e a formação moral (Marrou, 1973), para fugir do ócio (Manacorda, 1992). O modelo de escola com estas duas facetas vigorou até ao início da Idade Média (Séc. IV d.C.), altura em que se deu início ao aparecimento sequencial de três tipos de escola totalmente voltada à vida religiosa, notadamente, a escola monástica, escola episcopal e escola presbiterial. Os desenvolvimentos e conflitos entre a educação clássica (greco-romana) e a fé, marcam este período onde também se sistematizou as ciências em sete artes liberais, designadamente, gramática, retórica e dialéctica (também chamadas *Trivium* que são essencialmente cursos básicos necessários para as profissões liberais), música, aritmética, geometria e astronomia (chamadas de *Quadrivium*) que, após conclusão serviam de requisito para

a frequência de cursos superiores, nomeadamente, Teologia, Direito ou Medicina (Goodchild & Wechsler, 1997).

vii. O Fim da Escola Antiga

As invasões dos anglo-saxões, durante o Séc. V d.C destruíram a escola antiga, tendo-sido preservada a característica classicista presente em África, concretamente, na civilização cartaginesa, durante o Séc. VII d.C. (Marrou, 1973). A educação a partir do XIII-XIV d.C. privilegiou inicialmente a função preparatória para o trabalho, à que também Manacorda (1992) chama de aprendizagem para o trabalho, muito graças aos novos mestres provenientes da classe burguesa que ora surgia (a burguesia), impulsionadores das escolas comunais e respectiva gratuitidade, substituindo as escolas de tradição religiosa, típicas do medievo. Portanto, com uma função social mais ampla, uma vez que são incorporados valores humanísticos, este período, segundo Manacorda (1992), foi altamente sensível aos problemas da formação do Homem (pedagogia humanística), em resultado da influência dos valores antropomorfistas do Renascimento que entendiam que a “educação [devia] ressaltar as belezas do homem latentes na criança” (Nunes, 1980, p.27), exactamente por ser o *Piccolo Mondo*, como descreve Francesco Cattani da Diacceto (Nunes, 1980).

Este ambiente reformista permitiu a difusão de duas características fundamentais à educação, nomeadamente, “[o] da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a mediação do clero [...] e de democracia” (Manacorda, 1992, p.194). Aliás, estas noções de maior autonomia e sentido crítico, no quadro da formação integral do ser humana, são características da influência renascentista, como afirma Montaigne (Carneiro, 2017).

Não se poderá, entretanto, ignorar a resposta da Igreja Católica, por via da Contra-Reforma e seu impacto à educação, reforçando, por via do Concílio de Trento, a função das escolas católicas, as virtudes e defeitos da pedagogia Jesuíta, a os efeitos da Reforma Protestante, que, conglomeradamente, compuseram a história da educação religiosa, sendo que esta última etapa, em particular na voz de Martinho Lutero, atribui-se uma ênfase particular ao carácter público (Estatual) e universal da educação (Amado, 2007).

viii. A Educação Moderna

O Séc. XVII d.C. foi próspero na apresentação de propostas educacionais, fundamentalmente, graças às contribuições de Jan Amos Comênio, oferecendo a sua enorme contribuição à educação moderna debatendo o realismo, o método (didáctica, o horário escolar com rotação de disciplinas ou escola-relógio) e a utilização das línguas nacionais na instrução, enquanto também defendia a universalidade da educação, ou seja, acessível à todos (Carneiro, 2017; Amado, 2007), mas também a sistematização do saber em oito graus, a pesquisa e a valorização de todas as metodologias activas (Manacorda, 1992).

O Séc. XVIII d.C., considerado o Século Pedagógico (Amado, 2007), foi também particular na inclusão, resultante da reforma da instrução, que encerrava a importância atribuída à educação durante este período, que era o de preparar o cidadão para servir ao Estado, consolidando um pensamento antigo, como já se viu anteriormente.

A preocupação com o social, ou a identidade social da educação (Cambi, 1999), distinguiu a função da educação este período, fortemente influenciado pelo Iluminismo, pela Revolução Francesa (que embora pertença à Época Contemporânea, ainda assim, tem os seus resquícios nesta etapa) e pela Revolução Industrial, e assumiu a responsabilidade de homologar classes e grupos sociais, promovendo a emancipação intelectual, sobretudo na voz de Jean-Jaques Rousseau (que marca a ruptura com o dogma axiomático rígido cristão) e universal, traduzindo a máxima de então, segundo a qual a educação é a chave mestra da vida social e, portanto, da participação da vida em sociedade, a chamada voz da razão (Cambi, 1999). Como parte do seu contributo, a educação neste período ofereceu os fundamentos para a educação contemporânea, na medida em que importa da Revolução Francesa o “carácter estatal [e gratuito], centralizado, organicamente articulado, unificado por horários, programas e livros de texto” (Cambi, 1999, p.365)

Esta função, presente em quase todos os períodos da história (preparação do cidadão), é estendida ao Séc. XIX d.C., influenciada pela Revolução Industrial e seu impacto ao sistema produtivo e de relações sociais que, na altura, fez com que Karl Marx, ao propor a sua pedagogia social, também, carregasse consigo exactamente esta noção de importância da educação, nomeadamente, educação para promoção e ascensão social.

Manacorda (1992) resume o dilema dicotómico mais profundo deste período, isto é, “exige-se, de um lado, uma mudança das condições sociais para criar um sistema de instrução adequado e, do outro lado, um adequado sistema de instrução para poder mudar as condições sociais”

(Manacorda, 1992, p.304), questionando assim o papel da educação para ajudar o povo contra o mal da pobreza e da ignorância. Este período termina com uma enorme distinção à função da educação, pois que para os europeus, a escola tornou-se um centro de instrução (portanto, com um elemento prático altamente presente), enquanto que para os norte-americanos, a escola preocupava-se com a educação integral, física, intelectual e moral das crianças (Manacorda, 1992).

ix. A Educação Contemporânea

A contemporaneidade inicia com a Revolução Francesa em 1789 e traz consigo os fragmentos da Idade Moderna e da Revolução Industrial, especialmente os associados à convulsão social, permanente renovação, pensamento voltado ao futuro e para o pluralismo de ideias, caracterizando o então ambiente de enorme dinamismo social, ideológico e político (Cambi, 1999). Este período de massas, de democracia, de autonomia individual de plenos direitos que, aliás, também caracterizou o fim do Modernismo, permeou este período, mantendo a dimensão social da educação como o centro do debate e preocupação educativos. Na realidade, Althusser (cit. em Cambi, 1999, p.382), afirma a escola é o lugar de difusão social da ideologia e aqui se reconhece o carácter duplo das funções da educação, nomeadamente, ideológica crítico-reprodutiva e política da educação, consolidando o vínculo escola-sociedade.

Com este atributo fortemente social, a educação neste período teve o mérito de se tornar inclusivo, na medida em que outros actores são chamados à sujeitos educativos, nomeadamente, a criança, a mulher, o deficiente, o estrangeiro e, mais tarde, a família, segundo Airès (cit. em Cambi, 1999, p.386). De certa forma, o Mito da Educação⁵ foi também advogado, embora mais tarde se pôde perceber os seus limites e até o carácter autoritário desta forma de pensar, na medida em que prevê, paralelamente aos seus benefícios, convergência (obrigatoriedade da frequência à escola) e massificação (conformação com os programas universais). As Grandes Guerras Mundiais, seguidas da Guerra Fria e dos processos de descolonização, permitiram que este mito de sociedade

⁵ Segundo Cambi (1999), o Mito da Educação pode ser interpretado de três formas, nomeadamente:

- Democrática: a educação é vista como centro sobre o qual gravita a vida social e é precursora do seu desenvolvimento;
- Socialista: a educação tem inerentemente uma característica política, garantindo assim a renovação social, a partir da ascensão social;
- Totalitária: a educação promove socialização integral e conformista, necessárias à preservação da funcionalidade da sociedade.

educadora perdurasse, mais tarde assumindo um perfil mais profissionalizante (*práxis*), marcando aqui também uma ruptura em relação à tradição intelectual-humanística (Cambi, 1999).

O nascimento da escola activa (Cambi, 1999), como laboratório de pedagogia activa, reflecte a crítica feita por Buyse à educação europeia, comparativamente à americana (1908, cit. em Manacorda, 1992, p.309), nomeadamente, a instrução técnico-científica (caracteristicamente europeia) e a educação intelectual e de consciência moral (de inspiração americana). Para além dos desenvolvimentos da psicologia e seus múltiplos usos à educação, a segunda metade do Séc. XX d.C. foi intencionalmente marcada por dois grandes eventos que, certamente, caracterizaram a forma como a educação passaria a ser vista, designadamente, o lançamento do *Sputnik* e seu impacto à necessidade e importância da multidisciplinariedade no estudo da educação, mas também a relação entre o aluno e o professor, denunciando a opressão educativa exercida sobre a geração adolescente, tendo em Paulo Freire o principal percursor (Freire, 2013).

Entretanto, se por um lado, o Homem Novo é mais independente, por outro, notam-se também algumas perdas, nomeadamente, “a perda da interioridade, o esquecimento do passado, [...] a rebeldia, o embrutecimento” (Cambi, 1999, p.511). Mas os ganhos obtidos durante este período foram amplamente notórios, designadamente, o foco no Homem-indivíduo e Homem-massa, a inclusividade (novos actores, já referidos anteriormente por Airès) e a emergência de novas instituições formativas para além do ambiente escolar formal, isto é, a família, o sector produtivo, que deu espaço à introdução da componente profissionalizante à Escola.⁶

De modo particular, os países não europeus também se beneficiaram dos desenvolvimentos no campo da educação ocidental. Contudo, o seu contexto sócio-cultural e, sobretudo, político, impulsionou a emergência de outras prioridades, como por exemplo, no contexto da descolonização, logo após a Segunda Grande Guerra Mundial, onde o foco na alfabetização de massa nas ex-colónias, particularmente voltada para a educação de adultos, fora visto como instrumento de tomada de consciência cultural para o estabelecimento de sociedades democráticas, mais críticas, mais racionais cientificamente e, portanto, distantes do folclore (Cambi, 1999).

Na realidade, a Escola do Pós-Guerra até à actualidade, foi e é essencialmente caracterizada por um maior sentido social, pela noção de importância para o desenvolvimento económico, pela sua função social no estabelecimento da ordem democrática e, por último, pela característica fortemente reformadora (Cambi, 1999). Neste quadro, e fazendo uso do sistema escolar da

⁶ A chamada Escola do Trabalho proposta por Kerschensteiner (Cambi, 1999).

Modernidade, a Escola elementar (ou média) tem um papel fundamental na consolidação da cultura, enquanto cabe à secundária a profissionalização, colocando em debate permanente a identidade da escola, gravitando em quatro pontos bem distintos e paradoxais, nomeadamente:

- i. A Escola de Massa *versus* a Escola de Elite;
- ii. A Escola de Todos *versus* a Escola Selectiva;
- iii. A Escola de Cultura *versus* a Escola Profissionalizante;
- iv. A Escola Livre *versus* a Escola Conformativa.

Segundo Durkheim, a escola é uma representação da sociedade onde está inserido o indivíduo, o seu micro-cosmos social e a educação nada mais é do que um processo de “socialização da jovem geração pela geração adulta” (Durkheim, 2007, p.8), ou seja, é essencialmente privada e doméstica, portanto, o papel da família, primeiro círculo de socialização, é essencial na direcção do desenvolvimento intelectual e moral das crianças e o do Estado, auxiliar.

Entretanto, com o advento dos *mass media* ou como Cambi (1999, p.630) denomina, os “persuadores ocultos”, um novo actor passou a tomar o protagonismo antes reservado à família, contrariando a concepção Durkheimiana, tornando-se em educador de primeiro plano, com enormes consequências dicotómicas à educação, pois que promove deseducação, enquanto também se afirma como meio pedagógico (Cambi, 1999), mas também tem seus efeitos à visão localizada do Mundo, uma vez que se passa a projectar uma ideia globalizante de Homem Unidimensional, como afirma Herbert Marcuse (Mondin, 1983), materializando o conceito de educação internacionalizada sob direcção da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Gadotti, 2003), no âmbito do fenómeno Globalização⁷, sendo que a tecnologia é sua face visível e, portanto, com impacto na educação que, aliás, foi crucial para manter o serviço de educação durante o período de pandemia da COVID-19 a partir de Dezembro de 2019 (UNESCO, 2022).

Mas, para além dos efeitos da comunicação de massa, novos temas emergiram e passam a requerer espaço no contexto cultural onde o campo da educação opera, nomeadamente, o feminismo, a ecologia e a interculturalidade, tingindo o discurso e conteúdo educativos (Cambi,

⁷ O autor Florentino Dick Kassotche (Kassotche, 1999), na sua obra “Globalização – Receios dos países em vias de desenvolvimento: Reflexões sobre o caso de Moçambique”, disserta sobre o mapa conceptual, periodização, processo e impacto da Globalização, enquanto fenómeno social. Para este trabalho, foi-se recuperar o conceito de Globalização proferido de modo claro e eloquente por Albrow (1989, cit. Kassotche, 1999, p.23), segundo o qual “globalização refere-se a todos aqueles processos em que os povos do mundo são incorporados numa única sociedade, a sociedade global”.

1999). Por fim, entre as preciosas contribuições de Dewey, Freud, Piaget, Vygotsky, Tolstói, Lévi-Strauss, Bloom (Cambi, 1999), este período também foi marcado pela definição profunda da função última da educação, a partir do Concílio Vaticano II, cit. em Manacorda (1992):

A verdadeira educação deve promover a formação da pessoa humana, quer em vista de seu fim último, quer para o bem das várias sociedades de que o homem é membro. (p.337). [pois] o fim principal da educação, no sentido mais amplo, consiste em ajudar o pequeno homem a atingir a sua plena formação humana. (Manacorda, 1992, p.338).

E, para efeitos da descrição da importância da educação e sua função, no contexto da pesquisa que ora se desenrola, é importante descrever que foi também na segunda metade do Séc. XX d.C. que as pesquisas sobre o impacto mais tangível da educação, ao indivíduo, à família e à sociedade, prosperaram, pioneiramente com os trabalhos iniciados por Schultz (1960, 1961).

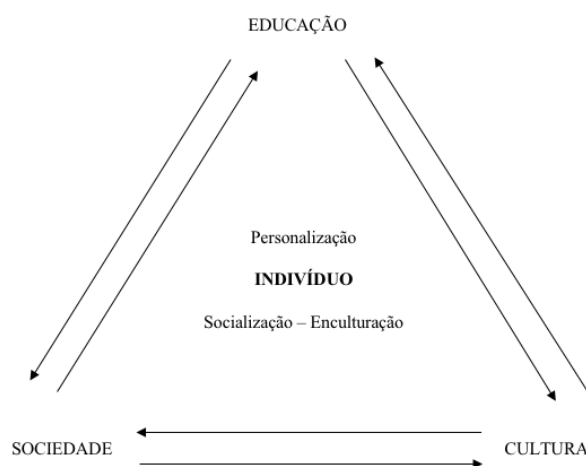
Este traçado histórico da importância atribuída à educação consolida um pensamento anterior agora na voz de Bianchi (2001, cit. em Pires, 2005, p.33), a partir do qual a autoridade administrativa assume deliberadamente a responsabilidade pela actividade educativa, centralizando-a e uniformizando-a (padronização), de modo a dar respostas à vida em sociedade:

A centralização das instituições educativas sob autoridade imperial e, conseqüentemente [sic], a relativa uniformização da sua organização e da sua actividade [sic], aparecem como objectivos [sic] de uma política deliberada, que se prolonga no tempo e no espaço, tentando responder adequadamente às complexas exigências da vida pública suscitadas pela imensidão e heterogeneidade do Império. (Pires, 2005, p.33).

Em perfeita harmonia com o pensamento sobre a importância da educação, descrita anteriormente, conclui-se justamente que, no seu sentido mais amplo, a educação procura o aperfeiçoamento moral do humano, como Simões afirma (2007, cit. em Amado, 2017, p.20) e que Amado (2017) ainda descreve:

É à educação que compete trabalhar pela realização desta dimensão moral⁸, libertando o homem de determinismos, de pressões, de tiranias. [transformando] a criança e o jovem em adulto, adulto num ser mais completo e melhor – em ordem a um desenvolvimento que se pretenda integral [...] e, portanto, com vista ao aperfeiçoamento de cada ser humano nos mais diversos aspectos [sic]. (Amado, 2017, p.20).

Figura 2. Triângulo ilustrativo dos processos educativos.



Fonte: Amado (2007, p.22).

Este aperfeiçoamento moral, ou “especificamente educativo” como afirma Amado (2017), que a educação promove, não é apenas individual, aliás, ele é essencialmente colectivo, pela sua natureza intrinsecamente gregária (Mondin, 1980) e, por isso, a educação é vista como “caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros” (Amado, 2017, p.21), perspectivando a hominização e humanização do indivíduo, num longo processo de socialização integradora, conforme ilustra a Figura 1. O “especificamente educativo” está presente em todos os processos e práticas educativos, inclusive

⁸ Segundo Amado (2017), a dimensão moral aqui descrita refere-se ao:

“Ser humano como um ser livre, não programado, autónomo, cooperante e responsável pelo seu destino enquanto indivíduo e enquanto espécie, enquanto pessoa e membro de uma comunidade, enquanto ser vivo e participante de um contexto biofísico e cósmico.” (Amado, 2017, p.20)

na avaliação, que é ponto de referência de mensuração para esta pesquisa, conforme Amado e Boavida (2015, cit. Amado, 2017, p.23) esclarecem, desde:

[Os seus] pressupostos [isto é,] capacidades tais como a educabilidade, a perfetibilidade e a plasticidade, [as] condições (de ordem espiritual, cultural, social e material), [as] intenções (em que dominam, ou devem dominar, as ideias de aperfeiçoamento e de qualificação), [os] actos [sic] e acções [sic] (práticas e métodos pedagógicos), [a] relação educativa (entre o educador e educando com vista ao desenvolvimento deste) e, finalmente a avaliação (como ‘cálculo’ explícito ou implícito dos resultados obtidos; deve ser auto-avaliação [sic] ou hetero-avaliação? (Amado, 2017, p.23).

Se por um lado, o especificamente educativo pode ser perspectivado no plano filosófico, como já se pôde ver antes, ele também o é no plano científico e praxeológico. Com efeito, quer num, quer noutro, o denominador comum é a construção do conhecimento e acumulação do saber interdisciplinar e transdisciplinar a ele associado, quer pelo enquadramento aos cânones teórico-científicos (plano científico), quer pela pesquisa às práticas educativas, à produção e à avaliação desse conhecimento (plano praxeológico), segundo Amado (2017). Na realidade, Boavida e Amado (2007), descrevem o especificamente educativo como:

Tudo aquilo que não é susceptível de catalogação de outra maneira ou de integração noutra área que não a educativa, sendo, em todas as situações aparentadas ou próximas das situações educativas, aquilo que nelas, apesar de toda a sua diversidade, é comum. [portanto] o denominador comum de natureza educativa. (Amado, 2007, p.22).

1.3. A Educação como Produto Social

Com efeito, a dependência ao contexto histórico revela o quão permeável a educação é enquanto instituição social (Libâneo, 2003), concretizando as orientações da sociedade em que se insere, mas que, concomitantemente, também a influencia, dando corpo à dialéctica existente entre

a escola e a sociedade que opera segundo sistemas, sub-sistemas, organizações, orientações, normas, leis e regras, denotando assim a sua complexidade social em três importantes níveis ou campos paradigmáticos, como apresentam Bertrand e Valois (1994, pp.21-22):

Quadro 4. Análise sistemática do funcionamento de uma sociedade.

Campos	Descrição
Paradigmático	Espaço onde ocorre a transformação das generalizações e concepções da pessoa, da sociedade e natureza, valores e interesses, em orientações da actividade social.
Político	Zona de conversão das orientações do campo paradigmático em normas, leis e regras.
Organizacional	Corresponde à área das organizações concretas.

Fonte: Bertrand & Valois (1994, pp.21-22).

Cada um destes campos exprime um modelo de sociedade e suas respectivas características e ênfase particular. Ora, servindo-se do conceito de sociedade de Durkheim, segundo o qual sociedade é uma vida em grupo que se caracteriza por apresentar relações sociais complexas em que o interesse colectivo impõe regras às condutas individuais (Meksenas, 2011), percebe-se que o comportamento, usos, costumes, crenças, concepções, valores e interesses dos indivíduos de uma determinada sociedade, também chamado de paradigma sócio-cultural por Betrand e Valois (1994), são então determinados por uma série de relações encadeadas complexas entre estes três campos descritos acima, cuja dialéctica com a escola se materializa em forma de reprodução, adaptação e criação ou produção.

Na realidade, segundo estes autores “a escolha de um paradigma educacional assenta na escolha explícita ou implícita de um paradigma sócio-cultural” (Betrand e Valois, 1994, p.50), que pode ser industrial, existencial, da dialéctica social ou ainda simbiosinérgico, conforme o quadro a seguir os descrevem.

Quadro 5. Sinopse dos paradigmas sócio-culturais e educacionais.

Paradigmas Educacionais		Paradigmas Sócio-Culturais	
Dimensão Normativa	Dimensão Exemplar	Tipologia	Tipos de Sociedade
Paradigma racional	Abordagem mecanicista	Correspondência	Dominante
Paradigma tecno-sistémico	Abordagem tecno-sistémica		
Paradigma humanista	Abordagem orgânica		Sociedade centrada na pessoa
Paradigma sócio-interacional	Abordagem da autogestão pedagógica		Sociedades sem estrutura de classes e, portanto, autor-gerida
Paradigma inventivo	Abordagem da pedagogia social de auto-desenvolvimento		Define as novas comunidades

Fonte: Bertrand & Valois (1994, pp.53, 231).

Embora não se pretenda perscrutar ao detalhe a relação entre os paradigmas sócio-culturais e os paradigmas educacionais adoptados, reconhecendo a contínua relação dialéctica entre eles, ainda assim é importante, neste estágio da pesquisa, referir-se ao tipo de sociedade que se pretende obter ao adoptar uma determinada teoria da educação, ou seja, a escolha, portanto, de um paradigma educacional, implica implícita ou explicitamente, a escolha de um tipo de sociedade.

O paradigma educacional tem, por conseguinte e no contexto da sua relação dialéctica com a sociedade, funções muito normativas específicas, designadamente, geral, epistemológica, cultural, política, económica e social, correspondente ao descrito no Quadro abaixo.

Quadro 6. Funções do paradigma educacional.

Funções	Definições
Geral	A função de uma organização educativa vista no seu conjunto; esta noção une-se analogicamente à do significado global de um paradigma sócio-cultural; ela sintetiza, resume [...] o paradigma educacional num projecto central que descreve em termos de mudança.
Epistemológica	A forma de conhecimento que transmite, explícita ou implicitamente ou que aspira transmitir uma organização educativa; contribuição para a criação de um modo de conhecimento, forma de apreender a realidade.
Cultural	Difusão de um modelo de criatividade, ou seja, de uma forma de mudar a realidade; difusão de uma imagem do que deveria ser a cultura; difusão de uma imagem da pessoa; difusão dos valores e interesses a promover.
Política	Favorecer um tipo de instituição política conforme às orientações do campo paradigmático traduzidas em normas, leis e regras pelo sistema político dominante ou facilitar uma oposição às normas, leis e regras dominantes quando se tratar de um contra-paradigma; difusão de um modelo de tomada de decisão.
Económica e Social	Transmissão ou contestação de uma concepção das relações entre a pessoa, a sociedade e a natureza; transmissão ou contestação de uma forma de executar; apresentação de uma imagem da permanência, da adaptação ou da transformação societal.

Fonte: Bertrand & Valois (1994, p.42).

Com efeito, a antelação por um tipo sociedade reflecte a vontade de um determinado grupo social, suas crenças, valores, interesses para o futuro desse mesmo grupo. Daí que a escolha entre reprodução, adaptação e criação ou produção, são opções de carácter até estratégico, completamente subjugado ao objectivo unânime daquele grupo social.

Segundo Bertrand e Valois (1994), a reprodução é uma das opções de mudança das organizações educativas que mantêm o equilíbrio e continuidade das mesmas, através do controlo social. Já a adaptação refere-se à sociedade que propõe alterações às organizações educativas, concretamente, a nível de aprendizagem e comportamento, sem, contudo, rever os seus fins últimos. Por fim, a criação ou produção, diz respeito à sociedade que tem a autonomia para constituir o seu meio, o seu sistema de orientação da actividade social.

1.4. As Funções Sociais da Educação

Se o paradigma educacional implica a escolha de um tipo de sociedade, então consegue-se depreender que a educação tem uma função social importantíssima que, aliás, remonta desde os primórdios da história de evolução do ser humano. Perscrutando então a dimensão sociológica da educação, depreende-se que, segundo Émile Durkheim (1978, cit. em Meksenas, 2011, p.40), a

função da educação é integradora, na medida em que vê a educação como elemento adaptador e normalizador básico na integração indivíduo-sociedade, isto é, integrador do indivíduo à sociedade.

Para Karl Manheim (cit. em Meksenas, 2011, p.48), a educação tem uma função socializadora, destinada a tornar o cidadão útil à sociedade onde está inserido, através da técnica social presente na escola. Karl Marx (cit. em Meksenas, 2011, p.68), embora contemporâneo de Durkheim, considera a educação como elemento de reprodução dos interesses da classe empresarial, mantendo a ordem social na qual a classe trabalhadora é dominada pelo poder capitalista, que a explora. Os autores Roger Establet e Christian Baudelot (cit. em Meksenas, 2011, p.70), fazem eco à forma como Marx interpreta a educação e sugerem que a escola reproduz as relações sociais, em particular as de exclusão da classe trabalhadora da escola, portanto, aqui vê-se a função da educação como sendo reprodutora.

Na óptica de Georges Snyders (cit. em Meksenas, 2011, p.80), entende-se que a escola tem uma função diferente, designadamente, transformadora, pois contém uma força progressista interna, composta pelos próprios alunos, professores e, externamente, os movimentos populares progressistas.

Para além do que as funções da educação remetem sobre a necessidade de educação, a educação, a partir do impacto que tem sobre o indivíduo e sociedade, tem uma função mais prática. Com efeito, o retorno do investimento na educação tem sido tratado desde o início do século, por Adam Smith, mas principalmente através dos trabalhos de Schultz (1961) que categoriza o impacto do investimento na educação em três partes, designadamente, no indivíduo, na organização e na sociedade e de Psacharopoulos e Patrinos (2004) que demonstram nos seus trabalhos que o investimento no ensino primário produz um retorno de cerca de 26% nos ganhos médios privados, no ensino secundário 17% e no ensino superior 19%.

A África Sub-Sahariana, onde Moçambique está localizado, é a região do Mundo onde esse impacto é mais expressivo, pois o investimento no ensino primário representa um retorno de 37,6%, no ensino secundário um retorno de 24,6% e no ensino superior 27,8%. Entretanto, a associação binominal entre a educação *versus* desenvolvimento, tem sido amplamente discutida no espectro da Teoria do Capital Humano, em resultado de estudos em ciências sociais sobre o impacto económico do investimento em educação (Agbo, 2003).

Segundo os principais teóricos contemporâneos do Capital Humano, nomeadamente, Mincer (1958), Schultz (1961), Denison (1962), Becker (1964, cit. Burton-Jones & Spender, 2011),

o caminho para o desenvolvimento nacional de qualquer sociedade está no desenvolvimento da sua população, isto é capital humano⁹. Esta noção surge para sintetizar uma assumpção anterior, segundo a qual uma população educada é uma população produtora, logo a educação contribuirá directamente para o crescimento da renda nacional, através da melhoria das capacidades produtivas dos trabalhadores. Segundo Schultz (cit. por Agbo, 2003, p.4, tradução nossa), “a educação é um investimento que produz a qualidade de população [necessária] capaz de impulsionar o desenvolvimento económico e o bem-estar de uma nação.” Portanto, percebe-se que há uma correlação positiva entre a educação e os ganhos individuais dela resultantes (Checchi, 2006).

Contudo, há reservas ao assumir a relação quase que linear entre a educação e o desenvolvimento, na medida em que alguns teóricos críticos à Teoria do Capital Humano, afirmam, por exemplo, que (i) a Teoria toma por constantes algumas assumpções, designadamente, que os cidadãos com melhor educação tendem a obter melhores empregos, tornando-se eventualmente mais produtivos; um outro aspecto criticado é (ii) a necessidade de incorporar na reflexão alguns elementos deixados de parte, designadamente, a satisfação laboral e as condições de trabalho que tendem, igualmente a influenciar a produtividade e finalmente; (iii) a Teoria do Capital Humano não reconhece a educação como instrumento de selecção. Por último, o autor Blaug (cit. Agbo, 2003), afirma que o aumento indiscriminado dos níveis de educação numa sociedade, poderá também significar o aumento das desigualdades na distribuição da renda, justificando posteriormente a importância do ensino secundário como *gatekeeper*, referido mais adiante.

1.5. As Categorias da Educação

A educação, enquanto organização, como referem Bertrand e Valois (1994), possui quatro características fundamentais, designadamente, i) possui objectivos indicados pelo meio social onde se encontra inserido; ii) realiza actividades e processos ao longo de período estipulado; iii) tem uma estrutura e actores; iv) as funções são realizadas num ambiente e meio específicos.

Cada uma destas características da educação, enquanto organização, podem ser verificadas dentro e fora da escola. Na realidade, o Relatório Faure de 1972 (UNESCO, 1972) já havia feito

⁹ Historicamente, o conceito de capital humano não é uma descoberta contemporânea. Segundo Rajaram (2008), o filósofo chinês Kuan-Tzu (500 a.C.) já havia conceptualizado a importância do investimento na pessoa para o crescimento económico. No ocidente, este pensamento chegou através de William Petty (1681), quando se estimou, pela primeira vez, o valor da população da Inglaterra.

este levantamento ao resumir os trabalhos realizados pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, estabelecida no ano de 1971, tendo proposto, pela primeira vez, categorias da educação, nomeadamente, formal, não formal e informal, mais tarde amplamente redefinidos por vários outros autores do campo da tipologia da educação (Eshach, 2007; Libâneo, 2010; Libâneo, Oliveira & Toschi, 2012; Grunzke, 2019; Ferreira, Sirino & Mota, 2020).

O relato da evolução do ser humano teve a sua história caracterizada pela caça, colecta, agricultura e competências de liderança que foram sendo transmitidas de geração em geração, integrada nas actividades quotidianas dos membros das sociedades humanas. Com a longa história da Humanidade de mais de quinhentos mil anos (Harari, 2015), percebe-se que a educação informal teve e continua a ter uma longevidade maior do que a educação formal, sendo que a primazia desta última só se evidencia na Modernidade, como produto da Revolução Industrial (Grunzke, 2019). Segundo este último autor, no período industrial, os jovens aprendiam sobre as profissões em programas de ensino promovidos por mestres dos respectivos ofícios.

Com o advento da industrialização na segunda metade do Séc. XVIII d.C. (Hobsbawm, 2000), a necessidade por uma força de trabalho mais eficiente, motivou a padronização do processo educacional que, aliás, naquela altura já era criticada pelo seu atraso, criando instituições formais de educação (Grunzke, 2019).

Para a UNESCO (1972), a educação formal é então definida como o tipo de educação conduzida predominantemente por instituições de educação estatais, dentro das quais existe uma explicitação dos objectivos educativos, bem como uma acção institucionalizada com intenção, estruturada, sistemática (Libâneo, 2010; Libâneo, Oliveira & Toschi, 2012), organizada, com conteúdos catalogados previamente, com meios definidos e planificados (Ferreira, Sirino & Mota, 2020).

Pelo mesmo Relatório, nomeadamente, Relatório Faure de 1972 (UNESCO, 1972), a educação não formal é interpretada como o conjunto de sistemas educacionais desenhados para complementar, suplementar ou mesmo facultar uma alternativa ao actual sistema formal de aprendizagem (Grunzke, 2019). Para este autor, ela corresponde às actividades de baixa sistematização de intenções, em que há relações pedagógicas de pouca estruturação e sistematização, muitas vezes condicionada ao interesse e escolha do próprio sujeito. Ocorre fora das instituições educativas, bem como dos marcos institucionais estabelecidos, ou seja, nos meios de comunicação de massa, nos locais de lazer (Libâneo, 2010; Libâneo, Oliveira & Toschi, 2012),

mas também outros espaços educativos como as igrejas, sindicatos, empresas, a internet e o ambiente familiar (Ferreira, Sirino & Mota, 2020).

Para Grunzke (2019), o conceito de educação informal é relativamente recente, embora paradoxalmente, seja a forma de educação mais antiga, cuja génese conceptual carrega alguma controvérsia à mistura, uma vez que alguns pensadores atribuem a origem do conceito aos trabalhos de Josephine Brew no ano de 1946, enquanto outros advogam que terá sido a partir dos trabalhos de Malcolm Knowles em 1950 que o conceito terá sido cunhado, portanto, muito antes de Faure ter popularizado o conceito em seu Relatório à UNESCO.

A educação informal, também chamada de não intencional (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2012), se detém com as experiências quotidianas, não planificadas, nas quais o indivíduo pode, acidentalmente, interagir com a aprendizagem e, por esta razão, tem um grau de abrangência de diversidade maior que a educação não formal, desde a interacção com amigos à brincadeira com brinquedos (Grunzke, 2019). Assim, como bem conclui Libâneo (2010), a educação informal:

Corresponde às acções e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sócio-cultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. (Libâneo, 2010, p.31).

Quadro 7. Diferenças entre a educação formal, não formal e informal.

Formal	Não Formal	Informal
Normalmente na escola	Em instituições fora da escola	Em todo o lado
Pode ser repressiva	Geralmente de suporte	É de suporte
Estruturada	Estruturada	Não estruturada
Organizada	Organizada	Espontânea
Motivação mais extrínseca	Motivação mais intrínseca	Motivação principalmente intrínseca
Compulsória	Geralmente voluntária	Voluntária
Guiado por professores	Pode ser guiado por professores	Geralmente conduzida pelo aluno
A aprendizagem é avaliada	A aprendizagem nem sempre é avaliada	A aprendizagem nem sempre é avaliada
Sequencial	Tipicamente não sequencial	Não sequencial

Fonte: Eshach (2007, p.174).

A reflexão sobre a categorização da educação é aqui invocada pela necessidade de se estabelecer o espaço no qual a presente pesquisa se desenrolará, no caso vertente, o espaço formal

da educação, embora se reconheçam a existência de avanços na pesquisa sobre a avaliação de competências em contextos não-formais.

1.6. Os Ciclos de Aprendizagem

A educação ocorre em contextos formais e não formais, como já se pôde comprovar anteriormente. No contexto formal, que é aquele que interessa à esta pesquisa, a educação adoptou várias estruturas de organização, para interceptar um desiderato específico daquela sociedade em particular, ou paradigma sócio-cultural, como parte do objectivo maior definido pelo paradigma educacional indicado, por aquele. Com efeito, diante do carácter público que a educação passou a adoptar, ela também registou e continua registando, várias pressões por parte da sociedade, em especial, associadas à sua qualidade e eficiência, como já se pôde referir antes, destacando, por exemplo, a taxa de reprovação como indicador de eficiência (Mazula, 1995).

Ora, esta preocupação com o retorno da educação, associados aos problemas da aprendizagem e o fracasso escolar, que aliás, remeteu à uma reflexão sobre a Economia da Educação, que será tratada mais adiante e passou a ocupar um lugar de destaque no contexto da organização escolar, desde o início do Séc. XX d.C., levando mais tarde a adoptar a política de ciclos de aprendizagem (Duarte, 2018) ou, como Stremel (2010) rotula, políticas de não-reprovação.

Historicamente, a organização escolar burguesa já estava estruturada em classes (Silva, 2006 cit. em Mainardes, 2009, ao referir-se ao Relatório de Condorcet), logo após a Revolução Francesa, nos finais do séc. XVIII d.C. Aliás, a contribuição deste período histórico à educação, vai para além da organização da estrutura de ensino, mas também por princípios que até hoje são preservados, nomeadamente, a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade.

Por conseguinte, a forma de organização do ensino, em ciclos de aprendizagem, teve o seu início em 1944, com as discussões de Paul Langevin e Henri Wallon, formalizadas em 1946, aquando da submissão do Projecto de Reforma do Ensino à Assembleia Nacional Francesa (Gratiot-Alfandéry, 2010). Este projecto continha na essência e, aliás, são seus principais fundamentos, (i) uma crítica à reprovação nas escolas que, como afirma Perrenoud (2007), tinham uma eficácia muito limitada; pois (ii) permite a continuidade da aprendizagem, uma vez que evita a ruptura por reprovação ao longo de degressos anuais e sua consequente fragmentação dos percursos

escolares; e (iii) respeita os ritmos e especificidades dos alunos, materializando, de facto, o princípio da centralidade da criança, no sistema educativo.

Segundo o autor Mainardes (2009), a escola de então enfrentava vários desafios, superáveis através de uma nova organização, nomeadamente, (i) elevados índices de reprovação; (ii) a evasão escolar; e (iii) os alunos vivem em situação de distorção idade/série (em decorrência das reprovações, da evasão ou do ingresso tardio na escola). Para além do contexto organizacional, filosoficamente, a organização em ciclos de aprendizagem, permite a criação de um sistema não-excludente e não-selectivo, portanto, mais inclusivo e apoiante, contribuindo assim, para o acesso à educação, sua democratização e, por fim, com as práticas excludentes escolares (Mainardes, 2009).

Os ciclos de aprendizagem são assim um meio para ensinar melhor e lutar contra o fracasso escolar e desigualdades; são, em rigor de sentido, uma série de etapas anuais formando um conjunto que apresenta uma certa unidade de concepção e de estruturação com a função de orientar as progressões individuais, servindo assim de ponto de referência intermediário durante a escolaridade (Perrenoud, 2007). Em termos práticos, como refere este autor, os ciclos são espaços-tempos de formação, com característica plurianual, portanto, com duração de 2, 3 ou 4 anos, contrariamente à organização clássica em etapas de um ano, que, segundo Perrenoud (2007):

Favorecem uma maior [...] igualdade na escola por meio de uma pedagogia diferenciada, baseada em uma avaliação formativa [e em] percursos diversificados de formação. (Perrenoud, 2007, p.41).

Ora, entre os vários benefícios descritos por Perrenoud (2007), a fluidez das progressões é, para este estudo, a vantagem a ser explorada, pelo seu impacto à eficiência do sistema educativo, mas também pelo facto de basear sua intervenção na avaliação.

1.6.1. Os Ciclos de Aprendizagem em Moçambique

A descrição dos ciclos de aprendizagem em Moçambique, carece de uma disposição político-temporal, para melhor captar o seu enquadramento histórico. Com efeito, para Uaciquete (2011) a periodização da educação em Moçambique contém dois grandes períodos (vide Quadro a

seguir), contendo momentos específicos que reflectem um contexto político-social muito particular.

Quadro 8. Periodização da Educação em Moçambique.

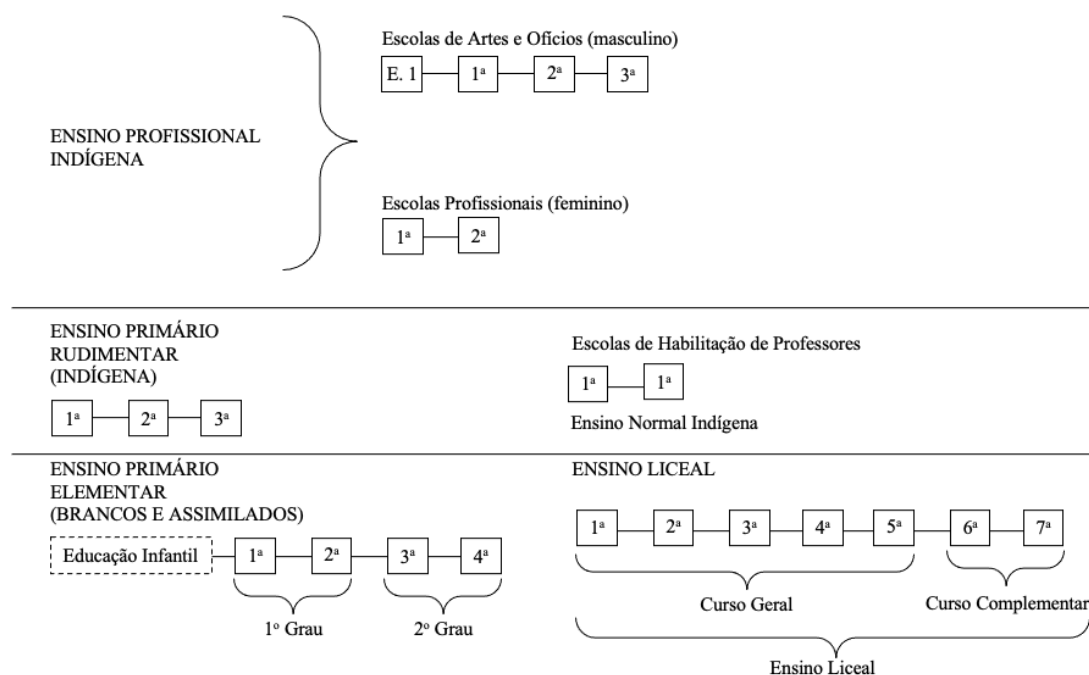
Períodos					
Antes da Independência		Pós-Independência			
Educação Colonial	Educação no Gov. Transição	Antes do SNE	Lei 4/83	Lei 6/92	Lei 18/2018
1845 a 1974	1974 a 1975	1975 a 1982	1983 a 1991	1992 a 2018	2018 até à actualidade

Fonte: Uaciquete (2011, p.24).

Ao longo do período de vida da educação formal em Moçambique, o foco da educação passou de orientação à dominação, alienação e cristianização (Educação Colonial), para organização, institucionalização, planificação e controlo centralizado (logo depois da independência, contudo, antes da introdução do SNE), para logo de seguida à introdução do SNE, ter o seu eixo voltado à instrumentalização política-ideológica e motor de desenvolvimento (Uaciquete, 2011).

Historicamente, a influência colonial portuguesa sobre a organização escolar perdurou mesmo depois da independência, inspirada pela Portaria Ministerial n.º 17883 de 5.8.1960, através da qual todos os programas do Ensino Primário usados na Metrópole passaram a ser aplicados também nas Províncias Ultramarinas (Golias, 1993). Conforme descreve Mazula (1995), o sistema escolar em Moçambique, no ano de 1930, organizava-se em (i) Ensino Primário Rudimentar e (ii) Ensino Profissional Indígena, prevendo, já nessa altura, Escolas de Artes e Ofícios, Escolas Profissionais Femininas e Escolas de Habilitação de Professores, como descrito na figura a seguir (Mazula, 1995).

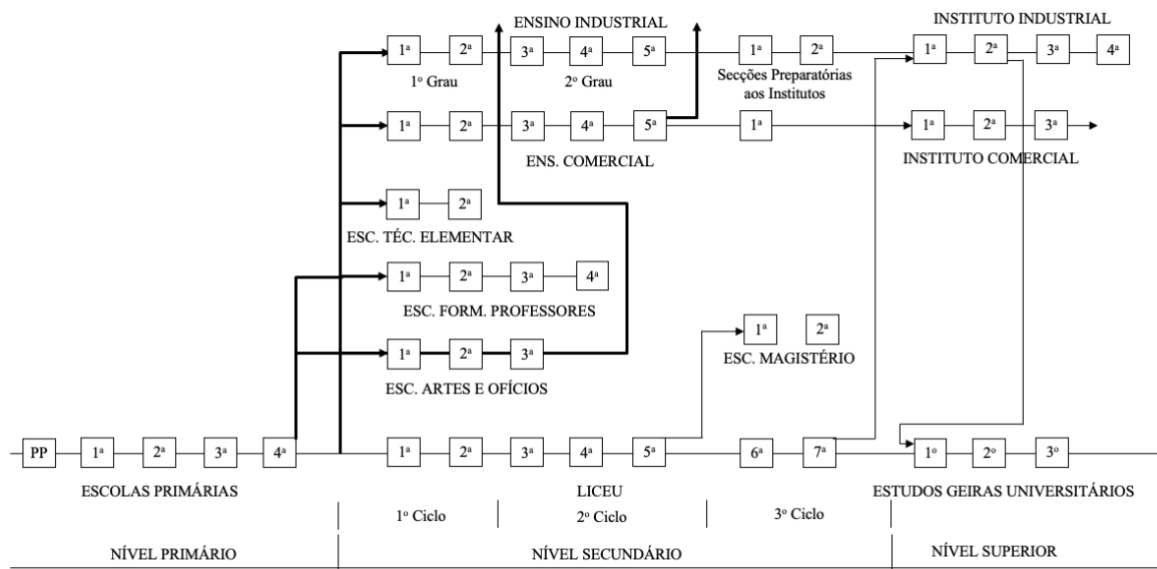
Figura 3. Estrutura do Ensino em Moçambique em 1930.



Fonte: Mazula (1995, p.82).

Com a abolição do Estatuto do Indígena em 1964, que também coincidiu com o início da luta armada de libertação nacional, o Governo Português reestruturou o seu ensino (Gómez, 1999) e foi então adoptada uma nova estrutura de modo a acomodar europeus e assimilados em três níveis distintos, designadamente, o Primeiro Nível que abrangia Ensino Primário de cinco classes; o Segundo Nível que contemplava o Ensino Liceal, com três ciclos, nomeadamente, o Ensino Preparatório com dois anos, o Ensino Secundário com três anos e o Ensino Pré-Universitário de dois anos; e, o Terceiro Nível que acomodava o Ensino Superior (Gómez, 1999), conforme ilustra a figura a seguir sobre a estrutura adaptada do sistema educacional de 1964 (Mazula, 1995).

Figura 4. Estrutura do Ensino em Moçambique, em 1964.



Fonte: Mazula (1995, p.84).

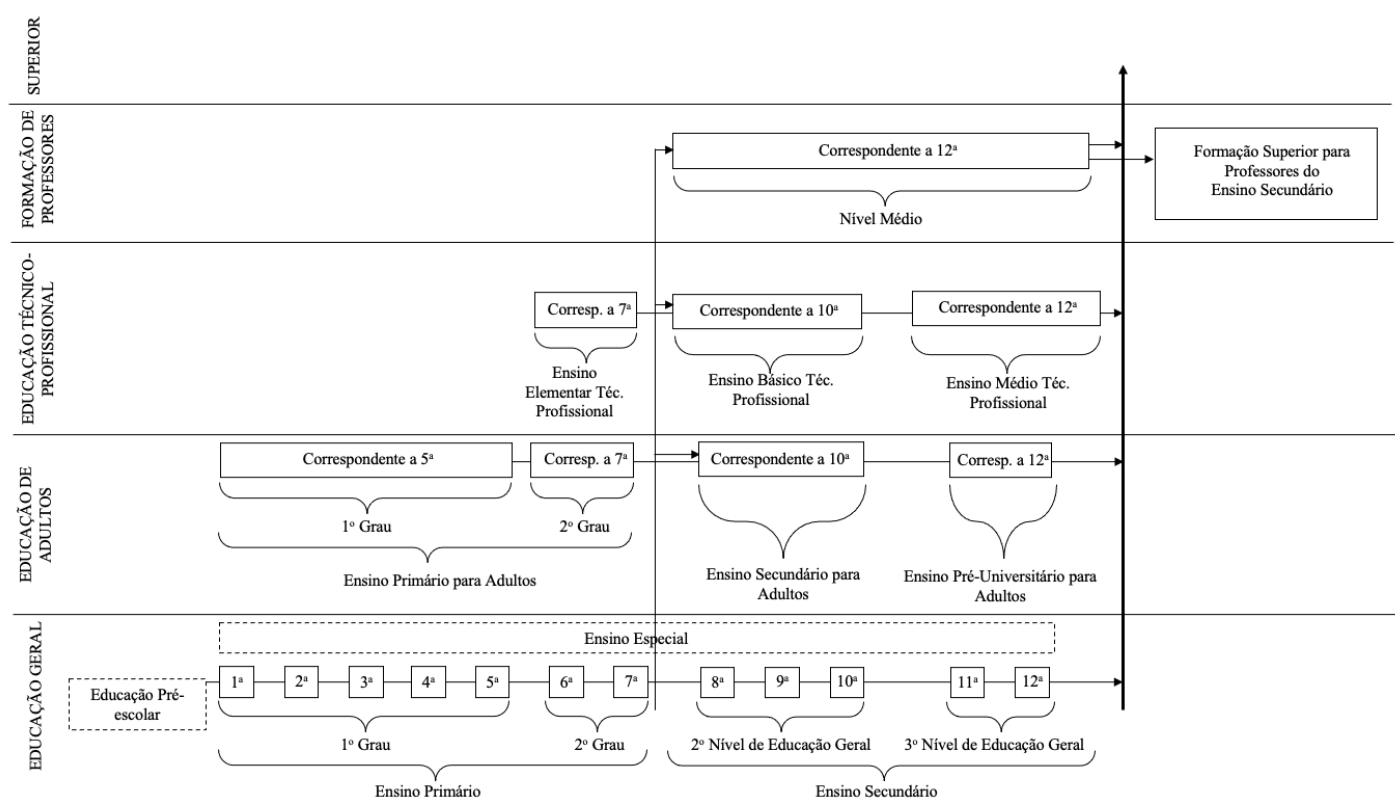
Com a introdução do primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE) a partir da Lei n.º 4/83 de 23 de Março, o sistema educacional moçambicano passou a estar constituído em cinco sub-sistemas (vide Figura 5), nomeadamente, (i) Educação Geral; (ii) Educação de Adultos; (iii) Educação Técnico-Profissional; (iv) Formação de Professores e; (v) Educação Superior, estruturados em quatro níveis, designadamente, (i) Primário; (ii) Secundário; (iii) Médio e; (iv) Superior. Mas esta Lei não trouxe somente uma mudança na estrutura do ensino. Ela alterou profundamente o seu propósito e essência do *corpus* educacional em Moçambique. O autor Mazula (1995) resume as principais diferenças entre o Sistema de Ensino Colonial e o Sistema Nacional de Educação ora em vigor a partir de 1983, no Quadro 9.

Quadro 9. Diferenças entre os Sistemas de Ensino Colonial e Nacional.

Sistema de Ensino Colonial	Sistema Nacional de Educação
– Ensino Oficial e Ensino Indígena; – Estrutura fragmentária (multiplicidade de cursos profissionais, depois dos quatro primeiros anos de escolaridade); – Falta de coordenação entre os diversos cursos profissionais, depois dos quatro primeiros anos de escolaridade; – Sistema de Ensino de 11 anos; – Sem possibilidade simultânea de saída para a vida activa e ingresso num novo nível e sub-sistema; – Objectivos e conteúdos diferentes e não articulados.	– Sistema único de Ensino: laico e público; – Escolaridade Primária de 4 para 7 anos, sem primeiro ciclo; – Sub-sistemas articulados e integrados; – Unicidade do Sistema; – Ensino Secundário Geral, Ensino Técnico e Formação de Professores de três níveis; – Sistema de Ensino de 12 anos; – Possibilidade de saída para a vida activa, no fim de cada nível, ou ingresso num novo; – Definidos objectivos e conteúdos gerais do conteúdo do Sistema; – Carácter politécnico do Ensino Primário.

Fonte: Mazula (1995, p.188).

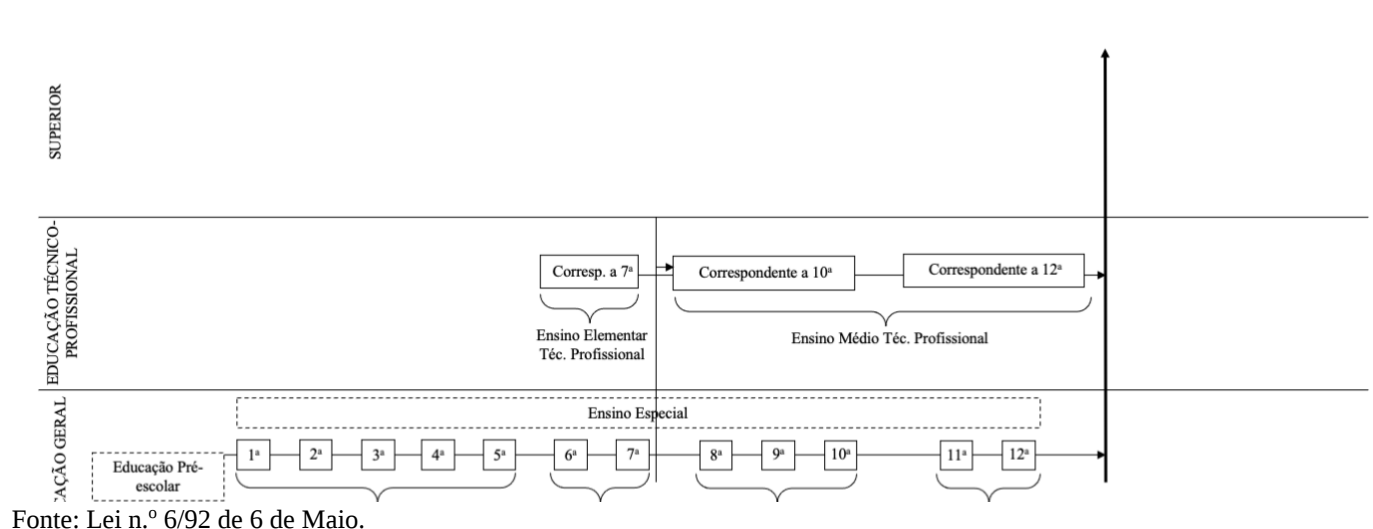
Figura 5. Estrutura do Ensino em Moçambique (1983).



Fonte: Lei n.º 4/83 de 23 de Março.

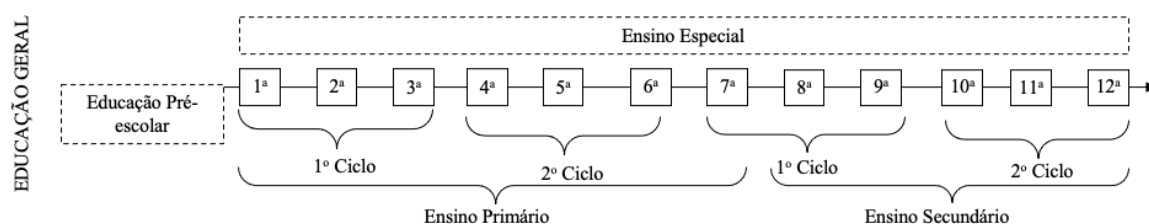
Com a mudança da Constituição da República em 1990, houve implicações para as estruturas da administração pública, entre elas, a educação. Conforme apresenta Uaciquete (2011), a educação passou a permitir a participação de entidades comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas, acomodando uma nova estrutura, conforme revela a Lei n.º 6/92 de 6 de Maio, nomeadamente, (i) Ensino Pré-Escolar; (ii) Ensino Escolar e; (iii) Ensino Extra-Escolar. Com efeito, o Ensino Escolar comportava dois níveis, o Primário e o Secundário, sendo que, para além destes, a estrutura de ensino ainda comportava outras modalidades especiais, não rotuladas como tal na anterior Lei 4/83, ou seja, (i) o Ensino Especial; (ii) o Ensino Vocacional; (iii) o Ensino de Adultos; (iv) o Ensino à Distância e; (v) a Formação de Professores.

Figura 6. Estrutura do Ensino em Moçambique (1992).



É exactamente neste dispositivo que se invoca, pela primeira vez em peça de legislação da educação, o termo ciclo que, mais tarde, vem em formato regulatório a partir do Plano Curricular do Ensino Básico, aprovado em 2003 (MINED, 2003). A introdução duma nova estrutura do Ensino Básico com três ciclos de aprendizagem, foi realizada no ano de 2004 (MINED, 2003) e é mantida na nova Lei do Sistema Nacional de Educação (Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro).

Figura 7. Estrutura do Sub-Sistema de Educação Geral (2018).



Fonte: Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro.

Os ciclos de aprendizagem são tratados neste estudo, exactamente porque é no final de cada um dos ciclos de aprendizagem que ocorrem os exames nacionais, segundo o Regulamento Geral de Avaliação em vigor actualmente em Moçambique e durante os anos em que o estudo se pretende ater.

Em Moçambique, o SNE através da Lei n.º 6/92 de 6 de Maio, prevê um ensino geral com dois níveis, nomeadamente, o primário e o secundário (art. 9), sendo que o primário possui dois graus, da 1ª à 5ª classe e três ciclos, nomeadamente, o primeiro que incorpora a 1ª e 2ª classes; o segundo que abrange a 3ª à 5ª classes e o terceiro que engloba a 6ª e 7ª classes. O secundário possui dois ciclos, sendo o primeiro contendo a 8ª à 10ª classes e o segundo, a 11ª e 12ª classes.

1.7. Impacto da Educação à Dimensão Económica

Ora, diante da ubiquidade do acto educativo¹⁰, a necessidade de uma explicação mais abrangente sobre a importância do estudo da educação, remete também à uma reflexão sobre os seus efeitos práticos e impactos tangíveis e, considerando, que nesta pesquisa é feita uma análise à eficiência educacional interna, parece lógico perceber a relevância da educação à luz da teoria económica, até pela assumpção de que esta é um dos principais fundamentos da política educacional (Pires, 2005), assumida como economia da educação (Sheehan, 1987, cit. em Pires, 2005, p.60).

¹⁰ Esta noção é descrita por Boavida e Amado:

“Se da relação entre duas ou mais pessoas, ou entre situação e pessoa ou pessoas, resultar uma mudança comportamental que implique desenvolvimento e aperfeiçoamento, estamos face a uma relação educativa.” (Boavida e Amado, 2007, p.30).

O autor Sacristan refere que “ao fim ao cabo, a escola é uma instituição social criada e mantida pela sociedade para render a esta uma série de benefícios” (Sacristan, 2002, p.14, tradução nossa). Com efeito, o entendimento de que a escola deve prover benefícios à sociedade, em resultado do investimento inicialmente feito para mantê-la, abre um campo para se reflectir sobre a dimensão económica da educação, uma vez que este investimento público ora feito, requer retorno em qualidade que, aliás, é somente dimensionada através da avaliação.

Assim, a relação entre a economia e a educação é uma característica presente nos desenvolvimentos feitos à educação, sobretudo, à sua dimensão política e de planificação, muito graças à contribuição da Teoria do Capital Humano a partir da década de 60, de que já se falou e se voltará a falar mais adiante, marcando assim uma viragem de paradigma, como afirmam Silva Jr. e Sguissardi (1999, cit. em Pires, 2005):

Novo paradigma educacional [orientado] predominantemente pela racionalidade do capital e conduz a inequívoca subsunção da esfera educacional à esfera económica, em processo que [...] se denomina mercantilização da educação (Silva Jr. e Sguissardi, 1999, cit. em Pires, 2015, p.18).

Esta última citação expõe uma característica particular da educação contemporânea, ou seja, a aparente subordinação (na óptica económica), da educação à economia a partir da sua subordinação aos objectivos pré-determinados pela lógica mercantil capitalista, fundando assim um campo de estudos relativamente novo, nomeadamente, a Economia da Educação (Pires, 2005).

O debate trazido por esta vertente da economia aplicada que é a Economia da Educação (Pires, 2005), confere respaldo teórico para a reflexão entre os ganhos sociais e privados e a reflexão sobre o financiamento que, à semelhança da educação Ateniense ou Romana, entre outros também referidos, cujo pensamento gravitava entre intervencionistas, que advogam maior participação do Governo, segundo a Teoria Keynesiana, e não intervencionistas que, segundo a Teoria Hayekiana, opõe-se à intervenção governamental à política económica, preferindo antes a liberalização do mercado (Caldwell, 2019; Wapshott, 2011; Pires, 2005).

Na realidade, embora estes sejam os grandes expoentes do pensamento teórico sobre a intervenção ou não do Governo, há uma terceira vertente da teoria económica aplicada à educação, nomeadamente, os marxistas, que denunciam a intenção exploratória de cada um dos principais

intervenientes, nomeadamente, o mercado e o Estado, de perpetuar a exploração de uma classe sobre outras (Pires, 2005).

Ainda sob forte influência da Teoria do Capital Humano, os países vêem o investimento à educação como um instrumento básico de mobilidade, equalização e justiça sociais, indispensáveis à manutenção da estabilidade social (Frigotto, 1984, cit. em Pires, 2005, p.16), sendo que a UNESCO (1968) tornou público uma colectânea de pensamentos clássicos da economia da educação, fundamentando essencialmente a relação educação e o desenvolvimento económico, estabelecendo o estatuto basilar da educação como requisito fundamental para o desenvolvimento (novo referencial para a política educacional contemporânea), estimulando, logo de seguida, a ampliação do acesso ao ensino formal, marcando assim um ponto de viragem na educação: a massificação do acesso.

1.8. Os Modelos Clássicos da Economia da Educação

A exposição até agora feita sobre a Economia da Educação, expressam, segundo Freitag (1986), dois modelos clássicos, designadamente, (i) Modelo de Investimento e (ii) Modelo da Demanda. O primeiro, o do Investimento, entende a educação como investimento e, portanto, espera-se uma taxa de retorno. Neste modelo, a unidade de mensuração é a monetária e, obviamente, há uma preocupação com a racionalidade económica, ou seja, com a eficiência do erário público como apresenta Brooke (2012), de modo a obter maior rentabilidade, diante da escassez de recursos que, segundo afirma Sheehan (cit. em Pires, 2005, p.60), caracterizam as actividades de carácter económico, das quais se insere a educação, abrindo então espaço à priorização da atenção do investimento público em educação num determinado ramo, ciclo ou escola, em detrimento de um outro, isto é, abre espaço à manipulação do orçamento público.

O segundo modelo, o da Demanda, tem o seu foco na oferta da mão-de-obra de qualidade ao mercado de trabalho e, por esta razão, a unidade de medida é a pessoa devidamente formada e qualificada pelo sistema formal de ensino. Neste modelo, a manipulação não é dissimulada, é antes bastante evidente e directa, para satisfazer as necessidades de um mercado de trabalho em crescimento ou ainda, para responder às crises geradas pela própria economia capitalista que a manipula, tornando a educação como fábrica de mão-de-obra (Freitag, 1986). Entretanto, como bem afirma Pires (2005) e Freitag (1986), estes dois modelos complementam-se dentro do contexto

mais amplo da política educacional, servindo como referências explicativas e normativas das opções político-económicas de uma determinada sociedade.

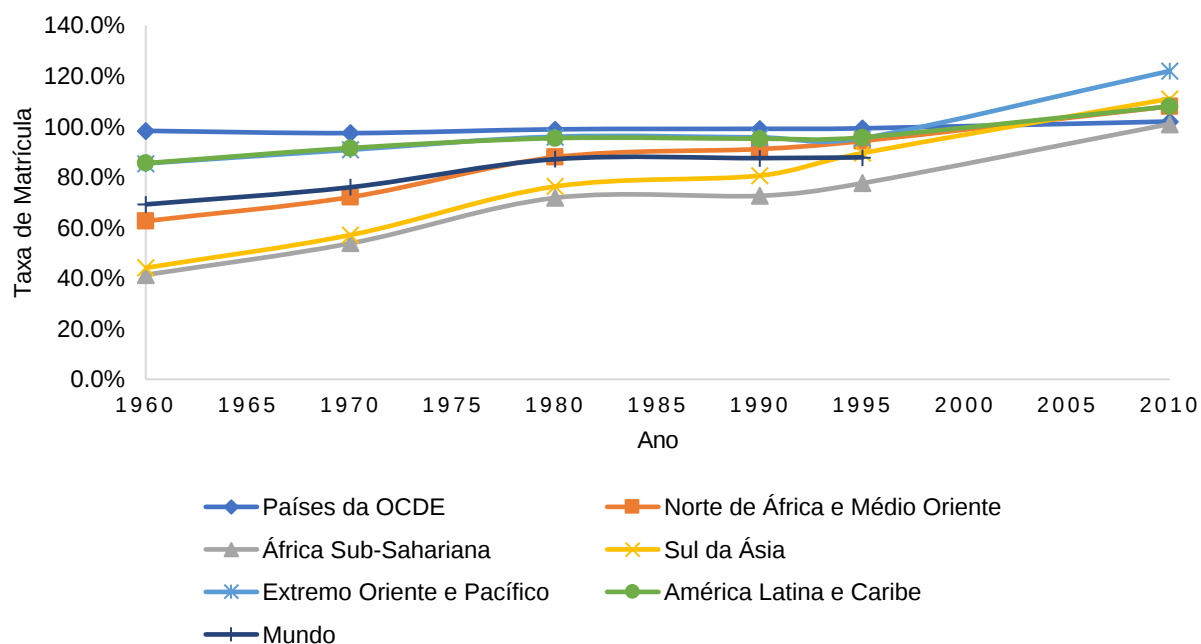
1.9. O Retorno do Investimento na Educação

Ora, a importância da educação assumida pela sociedade, quer pela sua função social, quer pelos ganhos concretos aos indivíduos, às famílias e à sociedade em geral (Patrinos, 2015), associadas ao impulso criado pela publicação da UNESCO (1968), motivou uma procura cada vez maior por este serviço público, portanto, suportado pelo Estado, traduzida por um aumento nos indicadores de participação, entre eles, a taxa de matrícula.

Com efeito e segundo Checchi (2006), Glewwe e Muralidharan (2016) e UNESCO (2020), o aumento crescente da taxa de matrícula¹¹ revela uma crescente demanda nas últimas cinco décadas, em especial nos dois níveis de ensino à que esta pesquisa diz respeito, nomeadamente, o ensino primário e o ensino secundário (vide Gráficos 3. e 4.).

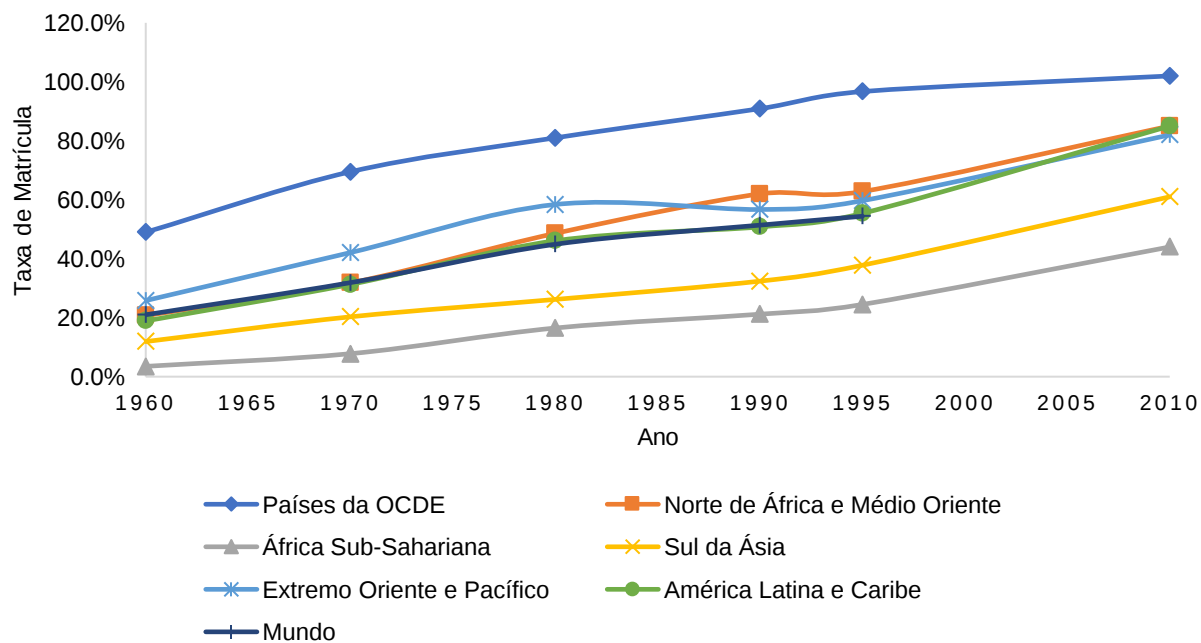
¹¹ A taxa de matrícula ou de escolarização é um indicador educacional entendido como o número de alunos matriculados, frequentando uma determinada classe, sobre a população total da mesma faixa etária (MINED, 2013; UNESCO, 2009; Checchi, 2006).

Gráfico 2. Evolução da Taxa de Matrícula do Ensino Primário no Mundo - 1960 à 2010.



Fonte: Checchi (2006, p.207) & Glewwe & Muralidharan (2016, p.657).

Gráfico 3. Evolução da Taxa de Matrícula do Ensino Secundário no Mundo - 1960 à 2010.



Fonte: Checchi (2006, p.207 & Glewwe & Muralidharan (2016, 657).

Este aumento regular na taxa de matrícula ou de escolarização, ilustra a importância que as famílias e a sociedade, no geral, têm dado à educação, perpetuando uma função milenar, conforme descrito anteriormente. Checchi (2006) explica esta demanda por educação, afirmando que a participação no mercado de trabalho e empregabilidade aumentam significativamente à medida que mais elevado se torna o nível de educação, independentemente do género, tal como Linden, Patrinos e sua equipa também afirmam no relatório Banco Mundial (The World Bank, 2003b). Estes últimos autores mencionados, acrescentam que este último facto, aliás, constitui um dado relevante à redução da desigualdade, nos países e regiões onde as taxas de participação e desempenho educacionais são maiores. Neste registo de impactos positivos tangíveis da educação, à luz da teoria económica, invocada por Checchi (2006), conclui-se um facto importante, designadamente, mais educação está associada a expectativa de mais rendimento individual.

Aliás, esta máxima sustenta o debate sobre a intervenção ou não do Governo, pois que, o ponto central é exactamente sobre quem efectivamente se beneficia mais com o investimento na educação: o indivíduo ou a sociedade? Por exemplo, o investimento no ensino superior, por exemplo, beneficia mais o indivíduo, enquanto que o investimento na educação básica produz resultados e impactos para além do benefício do indivíduo (Pires, 2005).

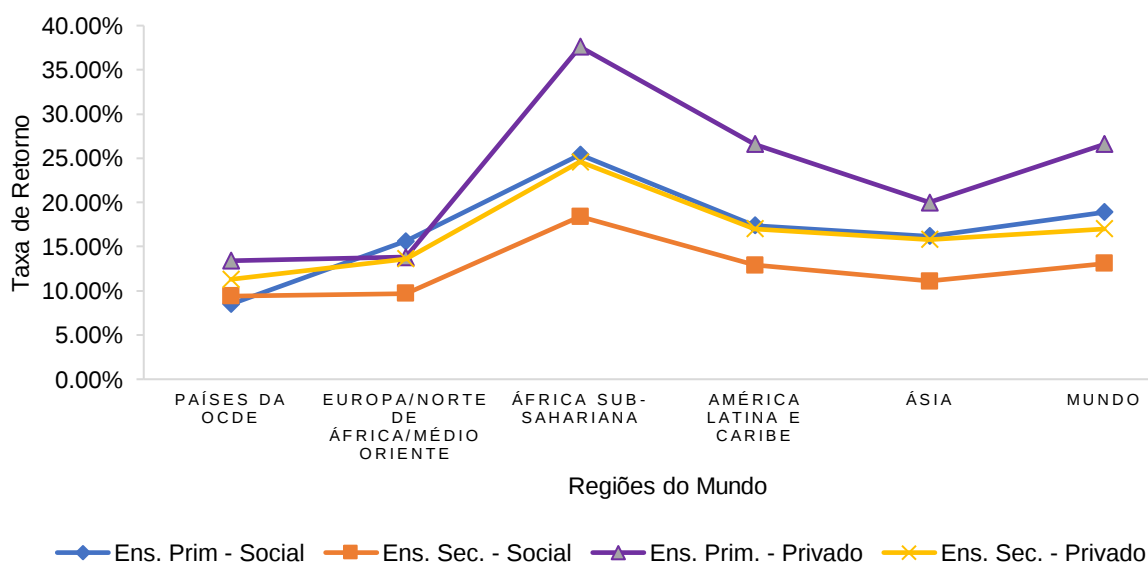
Os trabalhos de pesquisa realizados nos últimos cinquenta anos, essencialmente iniciados por George Psacharopoulos (Patrinos, 2015), são demonstrativos de um real retorno social e privado do investimento na educação, tendo sido inspirados pela Teoria do Capital Humano (Schultz 1960, 1961). Do levantamento efectuado às pesquisas feitas durante este meio século, há conclusões prevaletentes, segundo Montenegro e Patrinos (2014), nomeadamente:

- i. Os retornos privados da escolaridade são geralmente positivos e a taxa média de retorno da escolaridade entre as economias é de 10% ao ano.
- ii. O retorno da escolaridade parece ser maior nas economias de baixa ou média renda do que nas de alta renda.
- iii. Os retornos à escolaridade são mais elevados no nível primário e tornam-se menores (embora ainda grandes) nos níveis de ensino médio e superior.
- iv. O retorno estimado da escolaridade é maior para as mulheres do que para os homens.
- v. Os retornos à escolaridade diminuíram muito modestamente ao longo do tempo, apesar do aumento dos níveis médios de realização de escolaridade, sugerindo que a demanda

mundial por competências tem aumentado à medida que a oferta mundial de competências também aumentou.

No geral, os ganhos privados (retornos) no ensino primário e os do ensino secundário são maiores a nível privado, em todas as regiões, com excepção da Europa, Norte de África e Médio Oriente (Psacharopoulos & Patrinos, 2004), sendo a que África Sub-Sahariana é a região onde estes ganhos são visivelmente mais expressivos (vide Gráfico 4.), mesmo segundo outros estudos mais recentes sobre a realidade africana que, embora escassos, ainda assim, trazem à lume dados empíricos sobre o retorno social e privado do investimento em educação (Chikwekwe, 2020; Nikolov & Jimi, 2018).

Gráfico 4. Retornos do investimento em educação.



Fonte: Psacharopoulos & Patrinos (2004, p.114)

A discussão sobre os ganhos sociais e privados decorrentes do investimento em educação, ocorre no espectro da economia da educação, salientando um grande dilema, como bem coloca Pires (2005):

A questão do financiamento da educação torna mais clara a divisão entre os economistas intervencionistas [...] apoiando maior intervenção do governo [...] e os

não-intervencionistas (que se opõe ao avanço do papel do governo) no traçado da política educacional. [...]. O elemento central da falta de consenso reside principalmente na avaliação de quem se beneficia com a educação: se a educação de um indivíduo beneficia somente ele, seu custo deve ser bancado por ele mesmo; se, por outro lado, o facto [sic] de o indivíduo ser educado gera benefício para toda a sociedade, então é justo e correcto [sic] que parte de sua educação corra por conta do dinheiro público. (Pires, 2005, p.63).

Embora os ganhos ou retornos individuais sejam superiores, Pires (2005) ao problematizar a questão do financiamento da educação, argumenta que o investimento feito à educação do indivíduo tem impacto para a sociedade como um todo, em clara demonstração de uma externalidade positiva, como propõe Miller (1997), invocando Coase (1960) que inicialmente propôs no teorema que carrega o seu nome, embora não tenha usado o termo externalidade (PERC, 2013).

1.9.1. Críticas à Economia da Educação

Os postulados contemporâneos da Economia da Educação, essencialmente inspirados pela Teoria do Capital Humano, foram sempre objecto de críticas, em especial por considerar que uma valorização económica da educação tem o potencial de desvirtuar a dimensão cultural¹² mais global da mesma (Schultz, 1963, cit. em Pires, 2005, p.96), em privilégio das relações sociais de produção da sociedade burguesa, para acumulação de capital, tal como os teóricos marxistas criticavam (Frigotto, 1984, cit. em Pires, 2005, p.96). Por esta razão, acrescenta o autor, a ineficiência do sistema educacional seria então intencional, pois que, com o acesso restringido ao conhecimento, através da má qualidade de ensino, demarca-se a classe dominada da burguesia capitalista, impedindo a primeira de lutar contra a acumulação de capital por um grupo. Assim, estão criadas as condições para a desigualdade e até mesmo uso exclusivo de recurso público para incremento da lucratividade do capital.

¹² Mazula (1995) descreveu os encontros e desencontros entre a educação e a cultura em Moçambique, denunciando a característica predominantemente político-ideológica da relação entre a educação e a cultura, na qual predominou a dimensão patrimonial e a dimensão ideológica, ou seja, de instrumentalização, contrário à proposta inicial de uniformidade ideológico-cultural que deveria sustentar a reforma da educação.

Uma segunda crítica à Economia da Educação, desta feita, é proveniente de Bourdieu e Passeron (1967, cit. em Pires, 2005, pp.100-101), segundo a qual entendem a Economia da Educação como uma formulação reducionista decorrente da substituição do conceito de educação tradicionalmente humanista por um conceito mais técnico-funcional, completamente envolto à ideia de rentabilidade da educação no processo de desenvolvimento económico. Este argumento rebate a preferência de financiamento à projectos de carácter altamente profissionalizante que o Banco Mundial passou a enfatizar, desde a apresentação dos elementos básicos da política educacional do Banco Mundial, em Setembro de 1962 (The World Bank, 1971).

1.10. O Investimento na Educação em Moçambique

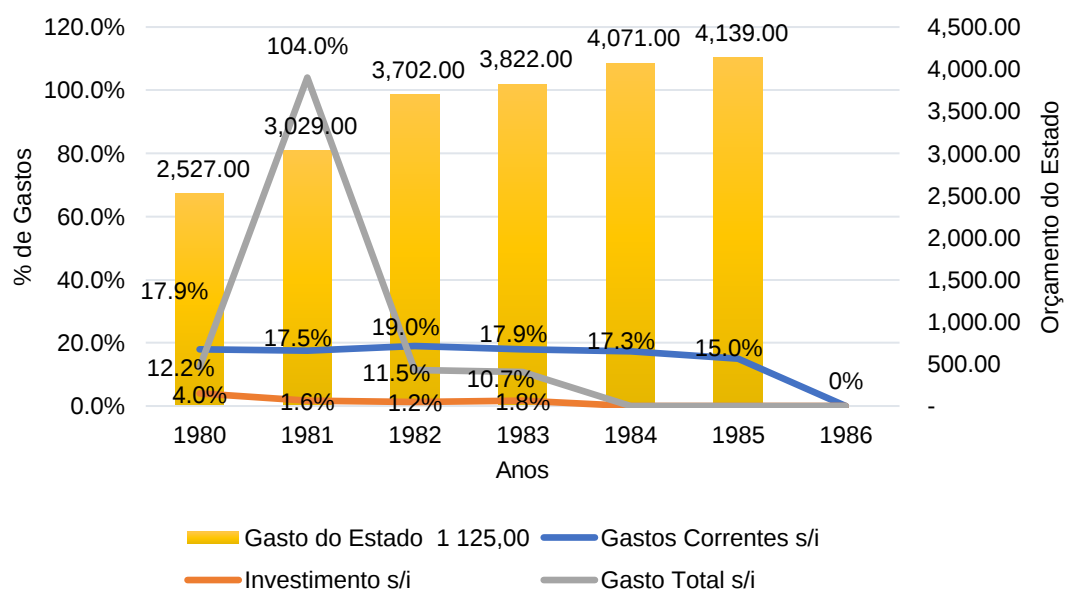
Com alguma notória carência de estudos no campo da Economia da Educação em Moçambique, como afirma Bilale (2007), convém reconhecer que o histórico do financiamento à educação em Moçambique revela que esta está subtilmente alicerçada na complementaridade dos modelos clássicos da Economia da Educação, desde a educação de assimilação imposta pela educação colonial portuguesa (Golias, 1993), até à alteração do seu foco, para o controlo centralizado e, mais tarde, para a instrumentalização política-ideológica e motor de desenvolvimento (Uaciquete, 2011).

Esta última assumpção, nomeadamente, motor de desenvolvimento, decorre dos fundamentos que ofereceram mais tarde respaldo à revisão da Lei n.º 4/83 de 23 de Março, produto das orientações do III Congresso do Partido FRELIMO que se realizou entre os dias 3 a 7 de Fevereiro de 1977. Neste Congresso, Moçambique adoptou uma estratégia de desenvolvimento com inspiração teórica no Marxismo-Leninismo que possui como característica fundamental o facto de “se assumir como dirigente absoluto o Estado e da Sociedade” (Gómez, 1999, p.306), tendo a educação o papel de, por um lado, intensificar a formação político-ideológica e, por outro lado, prover mão-de-obra qualificada, provando o uso da complementaridade dos dois modelos clássicos da Economia de Educação.

Ora, sendo o Estado o único provedor do serviço de educação formal, é exactamente a este Estado que recai a responsabilidade de financia-lo. Assumindo então esta responsabilidade, o Estado garantiu que o orçamento à educação crescesse anualmente, embora tenha registado um decréscimo progressivo de 1982 a 1985, com uma redução de 20% do orçamento à educação em

1986 (vide Gráfico 5.), em resultado da imposição feita pelo Programa de Reajuste Económico (Mazula, 1995). Ademais, com a Lei n.º 6/92 de 6 de Maio, foi permitida a participação de entidades comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas, ampliando assim, a base de financiamento à educação, com a introdução do ensino privado, operacionalizando a ideologia de economia de mercado e o novo papel dos Estados, em particular, os em desenvolvimento, de proporcionar o ambiente ideal para o sector privado operar, deixando de ser assim o único provedor de educação (The World Bank, 2003b).

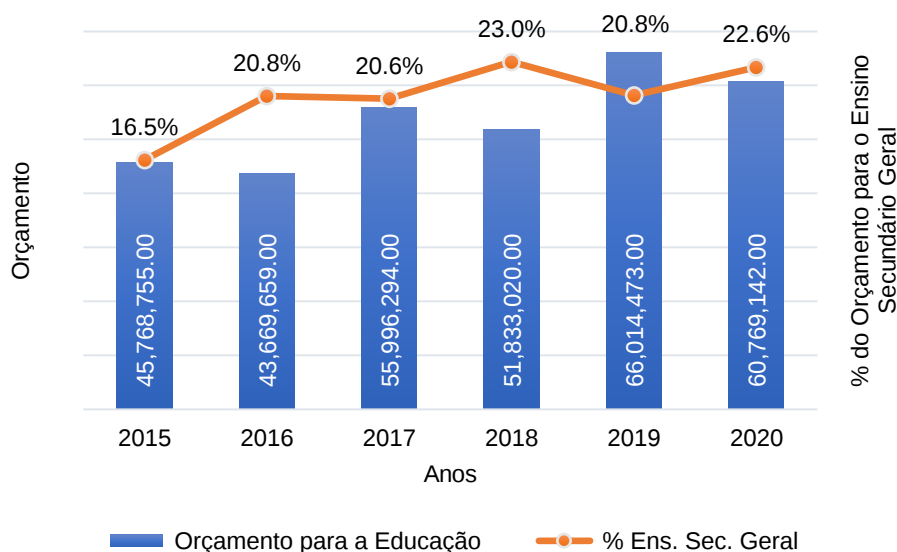
Gráfico 5. Evolução do Orçamento da Educação nos gastos correntes do Estado.



Fonte: Mazula (1995, p.198).

Percebe-se assim que, em Moçambique, o orçamento inicial destinado à educação foi registando um aumento significativo, tendo igualmente assinalado decréscimos, com a introdução do Programa de Reajuste Económico e, mais recentemente, após a crise financeira de 2016 (Castel-Branco & Massarongo, 2016), com grande impacto ao crescimento económico, no qual se registou um abrandamento de 7,4% em 2014, para 3,8% em 2016, de acordo com o Instituto Nacional de Estatísticas (NAI, 2018).

Gráfico 6. Comportamento do Orçamento da Educação (2015-2020).



Fonte: REO's 2015-2020.

Em resultado da crise, o orçamento para a Educação desceu cerca de 4,6% de 2015 para 2016, embora o orçamento para o Ensino Secundário Geral tenha aumentado cerca de 26% no mesmo período, mantendo uma média de 20,7% ao longo de seis anos de 2015 a 2020 que, aliás, é o período de referência para a presente pesquisa (vide Gráfico 7.).

1.11. A Avaliação Educacional

A discussão apresentada neste trabalho sobre a importância da educação e seu impacto à sociedade, impõe uma preocupação legítima sobre a sua qualidade, segundo Díaz (2003). Este mesmo autor afirma que a determinação da qualidade na educação é feita a partir de três dimensões, nomeadamente:

- i. a primeira segundo a qual a qualidade é associada à eficácia, ou seja, quando os alunos superam o que devem aprender no final de um determinado nível de estudos (ou ciclo de estudos, para fins desta pesquisa), portanto, com enfoque aos resultados de aprendizagem;
- ii. a segunda dimensão é aquela em que os conteúdos interceptam de forma adequada ao que o indivíduo precisa para o seu próprio desenvolvimento intelectual, afectivo e social e;

- iii. a terceira que se refere essencialmente ao contexto físico para aprendizagem, competência dos professores, bem como a didáctica adequada.

Segundo John (1990, cit. em Díaz, 2003, p.12), o princípio da qualidade da educação, que se serve dos resultados dos estudantes, vê na avaliação o instrumento de controlo dessa qualidade (Sobrinho, 2003) que, em última instância, serve também para controlo do investimento proveniente do erário público, como afirma Miranda (1982).

A qualidade da educação, medida através das competências cognitivas aprendidas, passou a ser um dado importante (Hanushek, 2009) especialmente porque, dentro do contexto do investimento do capital humano e seu retorno, percebeu-se, após sucessivas pesquisas ao longo de quatro décadas (1960 a 1990), que a qualidade da educação exerce um efeito positivo sobre o crescimento económico das nações (Hanushek & Kimko, 2000).

É exactamente aqui que a avaliação educacional, mais concretamente, os exames finais, são invocados, tal como Ferrer (2003) afirma:

Este compromisso com o aumento da qualidade educativa serviu de impulso a muitos investigadores e avaliadores que desenvolveram esforços para descobrirem as chaves fundamentais do rendimento educativo. (Ferrer, 2003, p.84).

Ademais, no contexto da relação educação e economia, o conceito de avaliação aplicável é aquele que ocorre na sala de aula (portanto, de categoria formal) e, como já afirmou Hanushek (2009), no domínio cognitivo, inicialmente proposto por Bloom (1956), mesmo considerando outras propostas de revisão desta taxonomia, como descrevem Marzano e Kendall (2007), destacando o trabalho de Anderson et al (2001)¹³. Aliás, a taxonomia de objectivos educacionais de Bloom é adoptada pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano em Moçambique, quer através do Plano Curricular do Ensino Básico (2003), mas também através dos programas do Ensino Secundário Geral, materializada nas formações para capacitação e harmonização de procedimentos de elaboração e realização de exames nacionais em Moçambique (Collinson, 2016).

¹³ Estes autores propuseram uma revisão à taxonomia de objectivos educacionais de Bloom, na obra Anderson, L.W., Krathwohl, D. R., Airasian, P.W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P.R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

1.11.1. Teorização Filosófica da Avaliação

A teorização da avaliação, enquanto conceito filosófico, merece um espaço de exposição distinto nesta pesquisa, assumindo o que já fora discutido antes relativamente a relação de causalidade e inferência entre o paradigma educacional e o paradigma sócio-cultural seleccionado num determinado momento histórico-temporal. Assim, neste diapasão, o autor Rabelo (2004), afirma que:

Uma proposta de avaliação deve manter a coerência, guardar relações com a proposta de ensino realizada, pois esta acaba determinando a outra, especialmente no que diz respeito à fundamentação teórica [...] é preciso que busquemos conhecer [...] as teorias do conhecimento para que se estabeleçam, com clareza, tanto as propostas como, em consequência, a referida coerência. (Rabelo, 2004, p.38).

A fim de conferir o devido respaldo filosófico necessário à teorização da avaliação, Rabelo (2004), propõe duas correntes filosóficas iniciais, nomeadamente, (i) a Corrente Empirista ou Empirismo e; (ii) a Corrente Racionalista ou Racionalismo.

1.11.1.1. O Empirismo

O Empirismo é uma corrente filosófica moderna, de origem inglesa, que vigorou entre os Séc. XVI d.C. e XVIII d.C. (Mondin, 1981) que afirma que o conhecimento deriva da experiência sensorial, isto é, “as sensações constituem a base de todo o conhecimento” (Mora, 1991, p.119), tendo como principais expoentes Francis Bacon, Thomas Hobbes, John Locke, George Berkeley e David Lume (Mondin, 1981). A sua contribuição essencial à educação e que é relevante para os propósitos desta pesquisa, é o facto de “definir a aprendizagem como mudança de comportamento” (Rabelo, 2004, p.40), isto é, atribui uma ênfase especial ao Behaviorismo. Por conseguinte, a avaliação, segundo o espírito desta corrente de pensamento, resume-se a medição da quantidade de mudança de comportamento, também chamada de Avaliação por Objectivos, dando azo ao que um dos principais precursores dos estudos da avaliação, Tyler (1949) já havia referido antes:

Uma vez que os objectivos educacionais são essencialmente mudanças nos seres humanos, ou seja, os objectivos visam produzir certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno, então a avaliação é o processo para determinar

o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo.”
(Tyler, 1949, p.106, tradução nossa).

Com esta concepção filosófica de avaliação, percebe-se então que a avaliação, nomeadamente, os testes, as escalas, as provas de múltipla escolha, as provas objectivas, enfim, a Docimologia¹⁴, passa a valorizar-se, com o foco no produto, em detrimento do processo, marcando, deste modo, uma compartimentação entre a avaliação e o processo de ensino e aprendizagem, já que a primeira realiza-se num momento determinado, com ritual e valores próprios que, aliás, compõem parte do *corpus* crítico da avaliação externa (Rabelo, 2004).

1.11.1.2. O Racionalismo

O Racionalismo, no que lhe diz respeito, é a corrente filosófica que advoga que a razão, ou seja, a faculdade pensante, é superior à emoção e à vontade, portanto, único órgão completo de conhecimento, recorrendo às variáveis biológicas intrínsecas para explicar a condição humana, muito mais que as variáveis históricas, noutras palavras, o Gestaltismo (Mora, 1991).

Com uma forte presença entre os Séc. XVI d.C. e XVII d.C., o racionalismo, segundo Rabelo “rejeita a informação sensorial como fonte fundamental da verdade e, por conseguinte, defende que a razão pura é o melhor meio de atingi-la” (Rabelo, 2004, p.43). Os maiores expoentes desta corrente foram René Descartes, Baruch Spinoza e Gottfried Wilhelm Leibniz (Mondin, 1981), que apregoaram que o conhecimento é pré-formado, portanto, inato, denotando que a principal preocupação era essencialmente o desenvolvimento de habilidades já adquiridas. Com efeito, a avaliação passa a preocupar-se com as habilidades adquiridas, nem sempre observáveis (Rabelo, 2004).

1.11.1.3. O Construtivismo

Como se pode depreender, as influências à teorização filosófica da avaliação estiveram sempre associadas à forma como o mundo é interpretado (o paradigma sócio-cultural). Esta

¹⁴ A Docimologia, tal como a Docimástica e a Doxologia, abordadas com a necessária exaustão por Landsheere (1976), serão alvo de atenção especial mais adiante, ao tratar-se sobre os exames.

característica ubíqua da avaliação, presente em todas as facetas da vida humana, como Chueiri (2008) e Tyler (1949) referem, é antiga, pois como afirma Tyler (1949), a avaliação é uma prática antiga, tão antiga como as demais práticas. Neste contexto, a avaliação é vista como produto da metodologia usada pelo Construtivismo, como Guba e Lincoln (1989) asseguram:

A metodologia construtivista é a abordagem que propomos em substituição ao modo científico que caracterizou praticamente todas as avaliações realizadas neste século. Ela repousa em um [...] tipo de sistema de crenças que é muitas vezes referido como um paradigma. (Guba e Lincoln, p.43, tradução nossa).

Com efeito, para além das duas teorias propostas por Rabelo (2004), acrescenta-se esta nova corrente, o Construtivismo que, enquanto corrente de pensamento, pertence ao conjunto das Teorias Psicognitivas que se dedicam fundamentalmente ao “desenvolvimento dos processos cognitivos dos alunos, designadamente, o raciocínio, a análise, a resolução de problemas, as representações, as concepções preliminares, as imagens mentais, a metacognição” (Bertrand, 2001, p.16), sendo que os seus principais expoentes no Séc. XX d.C. foram Jean Piaget e Gaston Bachelard.

Esta corrente surge num contexto em que o Behaviorismo (vide o quadro a seguir para aferir as principais diferenças entre o Behaviorismo e o Construtivismo), que exercia grande influência sobre a avaliação, desde a década de 80, foi sendo alvo de questionamentos às suas próprias concepções de aprendizagem e seus princípios, em resultado do desenvolvimento das Teorias da Aprendizagem, nomeadamente, o Cognitivismo, o Construtivismo e o Social-Construtivismo (Nóvoa, 2008).

Quadro 10. Principais Pressupostos às Concepções de Aprendizagem.

Pressupostos Behavioristas	Pressupostos Construtivistas
As aprendizagens ocorrem através da acumulação de pequenos elementos em que um dado conhecimento se decompõe.	As aprendizagens são um processo activo de construção mental e de atribuição de significados.
As aprendizagens desenvolvem-se de forma sequencial e hierárquica.	Aprender coisas novas pode ser facilitado, dificultado ou até impedido, pelo sistema de concepções das pessoas e pelas suas estruturas de conhecimento pré-existent.
As aprendizagens só se transferem para contextos muito semelhantes àqueles em que ocorreram. Se os contextos são muito diferentes é necessário desenvolver novas aprendizagens.	As aprendizagens são processos marcadamente sociais e, como tal, o que se aprende é determinado social e culturalmente. As interacções sociais apoiam o desenvolvimento das competências cognitivas.
Os testes devem ser utilizados com frequência como forma de garantir a maestria dos assuntos antes de se prosseguir para o objectivo seguinte.	A metacognição, o autocontrolo e a auto-regulação das competências são indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento inteligente.
Há um isomorfismo entre os testes e a aprendizagem. Ou seja, num certo sentido, os testes confundem-se com a aprendizagem e vice-versa.	Novas aprendizagens são determinadas pelos conhecimentos prévios e pelas perspectivas culturais que se sustentam.
A motivação é determinada externamente e, tanto quanto possível, deve basear-se no reforço positivo de muitos pequenos passos.	

Fonte: Aptadado de Nóvoa (2008, pp.26–27).

1.11.2. Teoria da Avaliação

É facto que o conceito de avaliação é fruto de uma evolução do pensamento filosófico sobre o próprio campo da avaliação, sendo que a teorização filosófica anterior expôs as grandes influências deste processo que continua observando um dinamismo evolutivo compreensível no contexto da produção científica versus expectativa da sociedade. Assim, o presente ponto sobre a Teoria da Avaliação pretende descrever o quadro teórico sobre o qual a avaliação opera e, neste contexto, a literatura informa de modo unânime sobre duas grandes teorias, designadamente, (i) a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e (ii) Teoria de Resposta ao Item (TRI) que, por sua vez, compõem a Psicometria Moderna enquanto suas vertentes ou modelos (Pasquali, 2009a; Pasquali, 2009b).

É importante notar que a Psicometria é um ramo da Psicologia que se dedica à medição (cariz quantitativo) do comportamento do organismo por meio de processos mentais, explicando o sentido das respostas dadas por sujeitos no contexto de uma avaliação (Pasquali, 2009a). Segundo Muñoz (2018), ela engloba cinco domínios específicos de actuação, nomeadamente, (i) Teoria da Medição; (ii) Teoria dos Testes; (iii) Escalas Psicológicas; (iv) Escalas Psicofísicas e; (v) Técnicas

Multivariadas, sendo que para este trabalho, será explorado o domínio da Teoria dos Testes que acomoda o debate sobre as Teorias da Avaliação, referidas anteriormente, mas exploradas com mais detalhe adiante.

1.11.2.1. Teoria Clássica dos Testes (TCT)

A génese da Psicometria incorpora um incontornável cariz quantitativo, que se reporta à Teoria da Medida que Pascualí (2009b) explora ao detalhe. Com esta introdução, importa referir que a TCT terá tido a sua inepção nos trabalhos de Carl Spearman e foi posteriormente axiomatizada por Harold Gulliksen no final da década de 40 (Pasquali, 2009a). Segundo Pasquali (1997, cit. em Santos, 2008, p.3), esta Teoria concebe os testes como sendo:

Conjunto de estímulos comportamentais cuja qualidade é definida em termos de um critério, que por sua vez, é representado por comportamentos presentes ou futuros. (Pasquali (1997, cit. em Santos, 2008, p.3).

Sob esta concepção, a TCT visa então explicar o resultado final obtido no final do teste, isto é, “o resultado final obtido por uma pessoa num teste” (Sartes & Souza-Formigoni, 2013, p.242), sendo que aí reside exactamente a sua preocupação com a qualidade do instrumento usado para captar o resultado dos testes.

1.11.2.2. Teoria de Resposta ao Item (TRI)

A TRI surgiu para complementar a TCT (Sousa & Braga, 2020), diante das suas deficiências e limitações, nomeadamente, a sua dependência à amostra significativa (Sartes & Souza-Formigoni, 2013) e foi inicialmente concebida por Frederick M. Lord e G. Rasch, sendo que foi posteriormente cunhada por Frederick M. Lord e A. Birnbaum, no início da década de 50 (Pasquali, 2009a).

Diferentemente da TCT, a preocupação da TRI é com a qualidade dos itens (perguntas), permitindo, posteriormente, a construção de bancos de itens válidos (perguntas de testes) para aplicação e medição do estado, neste caso, da aprendizagem. Na realidade, esta teoria tem como

propósito aprimorar a avaliação, fazendo uso de uma nova proposta de análise, com base na qualidade dos itens e utilização de ferramentas tecnológicas para o efeito (Sartes & Souza-Formigoni, 2013).

1.11.3. Enfoques da Avaliação

Platonicamente, o fundamento filosófico confere respaldo ao pensamento teórico sobre uma determinada ideia ou realidade inteligível que, posteriormente, se poderá materializar ou não, em realidade sensível (Mora, 1991). Esta máxima Platónica proporciona um espaço no qual se reflecte sobre as várias perspectivas ou enfoques da avaliação, nomeadamente, suas características filosóficas e contradições, revelando assim a complexidade do campo que é a avaliação. Para este efeito, Sobrinho (2003), propõe cinco enfoques distintos no estudo da avaliação, designadamente, (i) Modelos de House; (ii) Classificação de De Ketele; (iii) Paradigmas de Guba e Lincoln; (iv) Enfoques de MacDonald e; (v) Classificação Metodológica da Avaliação de Rasco.

1.11.3.1. Modelos de House

Segundo House (1994, cit. em Sobrinho, 2003, p.29), o campo da avaliação é agrupado em sete modelos, nomeadamente, (i) Análise de Sistema; (ii) Objectivos Comportamentais; (iii) Decisão; (iv) Sem Objectivos Definidos; (v) Crítica de Arte; (vi) Revisão Profissional e; (vii) Estudo de Caso ou Negociação.

i. Análise de Sistema

Este enfoque é aquele que se dedica à medição dos resultados, atribuindo pontuação ao desempenho dos alunos nos testes realizados, portanto, é objectivo e recorre essencialmente à dados quantitativos, técnicas estatísticas e análises correlacionais. É regularmente utilizada por legisladores, entidades governamentais, para posteriormente inspirar a definição de políticas e a subsequente distribuição racional e eficiente de recursos financeiros à educação que, aliás, é o foco deste trabalho de pesquisa no seu sentido mais amplo, isto é, os resultados dos exames nacionais como indicadores para a avaliação do sistema de educação.

ii. Objectivos Comportamentais

A aplicação dos Objectivos Educacionais definidos por Bloom neste enfoque, permite que a avaliação se preocupe com o grau de cumprimento de metas estabelecidas, como se hipóteses de pesquisa se tratasse.

iii. Decisão

Com a avaliação pretende-se, entre outros, tomar decisões em relação a oferta formativa e educativa, cabendo a este enfoque, as pesquisas de opinião dos actores principais do acto educativo, como fonte privilegiada para tomada de decisão.

iv. Sem Objectivos Definidos

A fim de evitar o efeito redutivo que a avaliação por objectivos provoca, esta proposta coloca o seu foco nos resultados e sua difusão junto dos beneficiários da escola, portanto, alunos e famílias.

v. Crítica de Arte

Com cunho qualitativo, a principal inquietação deste enfoque é com as percepções dos destinatários da informação colectada pelos avaliadores.

vi. Revisão Profissional

Ligada à avaliação de qualidade, fundamentalmente, este enfoque dedica-se à avaliação institucional, segundo um padrão de critérios estabelecidos previamente por uma autoridade institucional, iniciando, porém, por um exercício de auto-avaliação.

vii. Estudo de Caso ou Negociação

Este último enfoque aqui retratado, tem uma forte inspiração construtivista, posteriormente usada na concepção dos ciclos de aprendizagem, de que se falará mais adiante. De linha qualitativa, com recurso a entrevistas, este enfoque abre um espaço dialéctico e negocial com os alunos e outros actores próximos do processo de ensino e aprendizagem, percebendo as suas preocupações e acomodando o pluralismo de valores aí existentes.

1.11.3.2. Classificação de De Ketele

O autor De Ketele (cit. em Sobrinho, 2003, pp.35–37) propõe uma classificação da avaliação que consiste em onze paradigmas, designadamente, (i) Intuição Pragmática; (ii) Docimológico; (iii) Sociológico; (iv) Avaliação Centrada nos Objectivos; (v) Avaliação Formativa no Ensino Diferenciado; (vi) A Serviço da Decisão; (vii) Avaliação Centrada no Consumidor; (viii) Avaliação Centrada no Cliente; (ix) Económico; (x) Processo de Regulação.

i. Paradigma de Intuição Pragmática

É inerentemente sumativa com uma função de gestão social, pois colecta informação útil junto às famílias e à comunidade em geral. Este enfoque roça a dimensão sumativa característica dos exames nacionais que subsidia a análise feita neste trabalho de pesquisa, mais adiante.

ii. Paradigma Sociológico

A partir da avaliação, é possível também perceber-se diferenças de cariz social, ou seja, desigualdades sociais, dentro da escola.

iii. Paradigma da Avaliação Centrada nos Objectivos

Considera objectivos previamente estabelecidos para então avaliar, por via de unidade de medida, a situação real e aquela definida pelos objectivos.

iv. Paradigma da Avaliação Formativa no Ensino Diferenciado

Com um teor claramente subjectivo e dialéctico, este enfoque preocupa-se em respeitar as diferenças e ritmos de cada um dos alunos, regulando ou personalizando as aprendizagens.

v. Paradigma a Serviço da Decisão

Para além de medir o desempenho dos alunos, há neste enfoque, um propósito de proceder à uma avaliação global, facultando instrumentos para posterior julgamento dos resultados da aprendizagem.

vi. Paradigma da Avaliação Centrada no Consumidor

De modo muito particular, este enfoque dedica-se a produzir informação de valor exclusivo para professores e alunos, apenas.

vii. Paradigma da Avaliação Centrada no Cliente

Inspirado no paradigma anterior, neste caso, as informações objectiva e subjectiva colectadas por via da avaliação, são úteis para todos os actores do processo de ensino e aprendizagem.

viii. Paradigma Económico

Característico do seu espaço conceptual, este enfoque tem a preocupação com a progressão dos alunos no sistema e sua fluidez, bem como com as questões associadas à equidade e desigualdades sociais entre os alunos.

ix. Paradigma da Avaliação como Processo de Regulação

Pretendendo acomodar as contribuições de todos os modelos de avaliação, este enfoque agrupa-os em (i) avaliação formativa e sumativa; (ii) avaliação centrada no processo e nos produtos; (iii) avaliação formalista e naturalista; (iv) avaliação estrutural e conjuntural e; (v) avaliação objectiva e subjectiva.

1.11.3.3. Paradigmas de Guba e Lincoln

Estes autores, que aliás inspiram o tópico sobre a periodização, também oferecem uma classificação muito particular, pois é a extensão do pensamento de De Ketele, citado anteriormente. Com efeito, Guba e Lincol (cit. Sobrinho, 2003, pp.37–38) propõe dois paradigmas, designadamente, (i) Racionalista e (ii) Naturalista.

i. Paradigma Racionalista

De inspiração positivista, este enfoque usa essencialmente métodos quantitativos de medição dos resultados de avaliação, na qual o avaliador assume uma postura isenta e

independente, pelo carácter externo que lhe é requerido, procurando estabelecer generalizações distantes do contexto, enquanto se tenta o agrupamento das convergências.

ii. Paradigma Naturalista

Com uma tónica qualitativa, este enfoque busca hipóteses no contexto, enquanto se dedica a entender as diferenças.

1.11.3.4. Enfoques de MacDonald

O autor Sobrinho (2003, p.38) cita MacDonald resgatando a sua proposta classificatória que incorpora dois enfoques, nomeadamente, (i) Técnico-Burocrático e (ii) Participativo, como descrito mais amplamente no Quadro 11.

i. Enfoque Técnico-Burocrático

Para este enfoque, a fonte privilegiada de informação governamental são as entidades administrativas escolares, sendo que a avaliação realizada com recurso a métodos quantitativos e testes objectivos, é centralizada, denotando logo que o papel do avaliador é essencialmente controlador. Nota-se aqui uma preocupação com a eficiência do sistema, estabelecendo uma relação com a prestação de contas do sector de educação à sociedade, que é exactamente a expetativa que se tem diante dos exames nacionais.

ii. Enfoque Participativo

Com uma característica mais aberta, este enfoque é dependente da pesquisa realizada em instituições de pesquisa, como universidades e, naturalmente, os dados, que podem ser quantitativos e/ou qualitativos, são então propriedade da comunidade à quem é dirigida, com o intuito de também prestar contas à sociedade.

Quadro 11. Distinção de Enfoques da Avaliação Técnico-Burocrática e Participativa.

Enfoque da avaliação	Técnico-burocrática	Participativa
Fonte de valores	Autoridades administrativas	Comunidade universitária
Destinatário	Agências/Governos	Universidade
Papel do avaliador	Controlador	Educador
Técnica de apresentação de dados	Críveis às autoridades	Acessíveis a todos
Propriedade da avaliação	Administração Central	Comunidade
Conceitos-chave	Eficiência, utilidade, competitividade	Participação, democracia, cooperação
Objectivos	Controlar, hierarquizar, instrumentalizar a distribuição de recursos, credenciamento, prestação de contas	Conhecer a instituição, melhorar a qualidade, prestar contas à sociedade
Métodos e instrumentos	Quantitativos, testes objectivos	Qualitativos e quantitativos, combinados

Fonte: MacDonald (1993, cit. em Sobrinho, 2003, p.38).

1.11.3.5. Classificação Metodológica da Avaliação de Rasco

Tal como as duas últimas propostas sintetizadas anteriormente, Rasco (cit. em Sobrinho, 2003, pp.41–42) sugere dois enfoques, especificamente, (i) Experimental e (ii) Transaccional.

i. Enfoque Experimental

Baseando-se no método científico, este enfoque defende que os programas de ensino devem ser sujeitos à uma avaliação à sua efectividade, por via de instrumentos psicométricos.

ii. Enfoque Transaccional

De carácter mais holístico, o presente enfoque abre-se às influências do processo, das dinâmicas de interacção, à negociação e participação, portanto, construtivista.

A apresentação destes enfoques, permite perceber que o conceito de avaliação educacional foi profundamente influenciado pelas teorias filosóficas já apresentadas, demonstrando que, do ponto de vista filosófico, o conceito de avaliação gravita essencialmente entre a perspectiva empírico-positivista e a perspectiva construtivista, suas principais influências filosóficas.

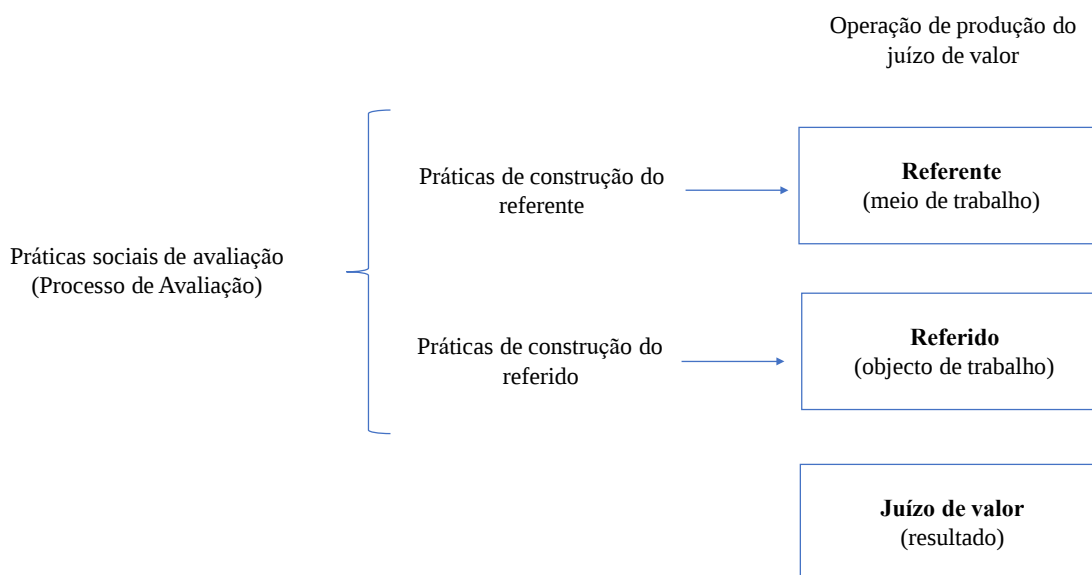
1.11.4. Evolução do Conceito de Avaliação Educacional

A avaliação, segundo Vial (2001, cit. em Sobrinho, 2003, p.149), pode ser interpretada etimologicamente como *ratio* que é avaliar objectivamente e *pathos* que entende avaliar como acompanhar, cumprir, amar. Enquanto conceito, consiste em julgar, comparar, avaliar, fazendo parte do quotidiano das escolhas da vida humana (Chueiri, 2008), sendo parte integrante do contexto político humano, visto que este está envolto a jogos de interesses contraditórios (Sobrinho, 2003).

A natureza ubíqua da disciplina da avaliação, leva-lhe a estar associada a outros campos aplicados, denominados por Scriven (1994) como *Big Six*, ao referir-se (i) a avaliação de programa, (ii) avaliação de pessoal, (iii) avaliação de desempenho, (iv) avaliação de produto, (v) avaliação de proposta e (vi) avaliação de política, com áreas de aplicação diversas. Entretanto, estas noções de avaliação no contexto social quotidiano, são diferentes, pois são assistemáticas, enquanto que a que ocorre no contexto educacional, é sistematizada, deliberada, permeada de complexidade (Vasconcellos, 2009, cit. em Carminatti & Borges, 2012, p.165).

Na opinião de Lesne (1984, cit. em Rodrigues, 1999, p.25), avaliar é confrontar dados de facto, portanto, o real, também chamado de referido, com o desejado, o esperado, o ideal, também chamado de referente (vide figura a seguir).

Figura 8. Práticas sociais de avaliação.

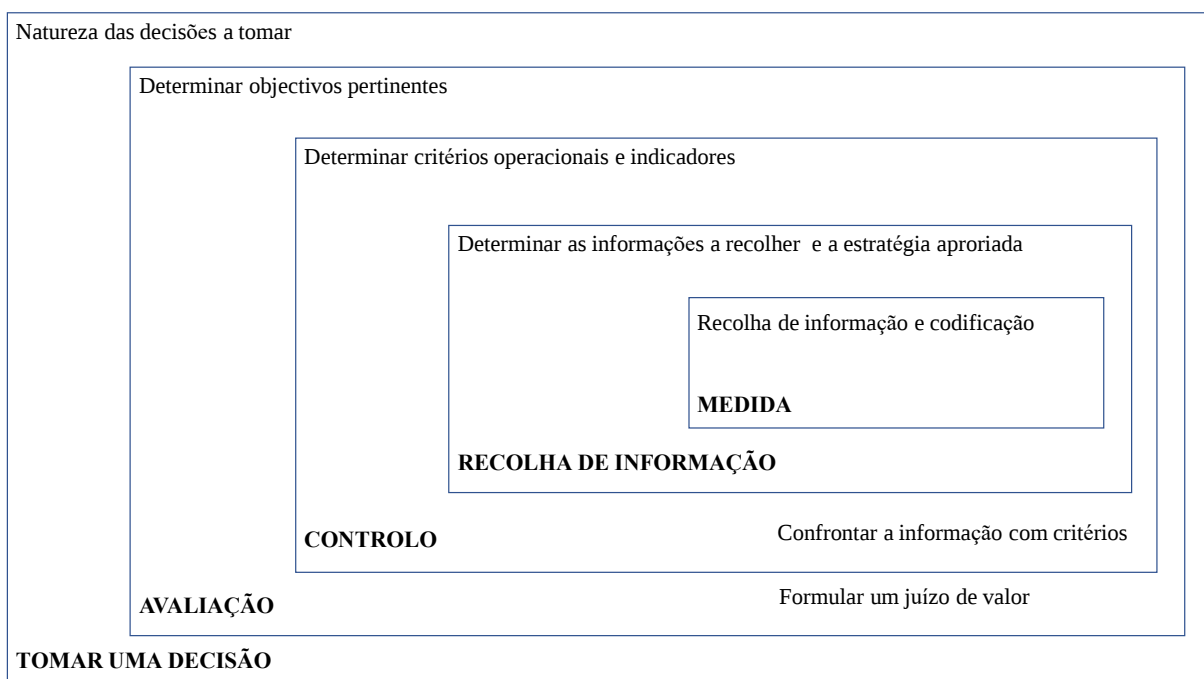


Fonte: Lesne (1984, cit. em Rodrigues, 1999, p.26).

Com efeito, Péchenart (1977, cit. em Rodrigues, 1999, p.26) assume que a avaliação é um juízo de realidade, acerca do referido e, simultaneamente, um juízo de valor, em relação ao referente, permitindo posteriormente, a realização de juízos sobre a eficácia, sucesso, qualidade e mérito.

Ademais, no entender de De Ketele e Roegiers (1991, cit. em Rodrigues, 1999, p.31), o processo de avaliação, descrito na figura a seguir, deverá ser uma actividade mais abrangente, incorporando investigação, recolha de informação, medição e controlo, como bases para sustentar a tomada de decisão.

Figura 9. Processo de avaliação.



Fonte: De Ketele e Roegiers (1991).

Vários autores propuseram ao longo do tempo, definições ao conceito de avaliação, como captou Sant'Anna (1999, pp.28–29), destacando a ênfase atribuída ao desempenho dos alunos, em detrimento da escola, do ambiente e demais actores do processo educativo. Eis o levantamento feito:

A avaliação educativa é um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor. (Sarabbi, 1971, s/p).

A avaliação é essencialmente um processo centralizado em valores. (Firme, 1976, p.17).

O crescimento profissional do professor depende de sua habilidade em garantir evidências de avaliação, informações e materiais, a fim de constantemente melhorar seu ensino e a aprendizagem do aluno. Ainda, a avaliação pode servir como meio de controle de qualidade, para assegurar que cada ciclo novo de ensino-aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que os anteriores. (Bloom, Hasting, Madaus, s/d).

Avaliação em educação significa descrever algo em termos de atributos seleccionados e julgar o grau de aceitabilidade do que foi descrito. O algo, que deve ser descrito e julgado, pode ser qualquer aspecto educacional, mas é, tipicamente: (a) um programa escolar, (b) um procedimento curricular ou (c) o comportamento de um indivíduo ou de um grupo. (Thorndike & Hagen, 1960, s/p).

Avaliação significa atribuir um valor a uma dimensão mensurável do comportamento em relação a um padrão de natureza social ou científica. (Bradfield & Moredock, 1963, s/p).

Avaliação é o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para julgar decisões alternativas. (Silva, 1977, p.7).

É um processo contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global, que permite avaliar o conhecimento do aluno. (Marques, 1976, s/p).

Avaliação é a colecta sistemática de dados, por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medida estas mudanças ocorrem. (Bloom et al, s/d).

Depois deste levantamento, a própria autora Sant'Anna (1999), propõe uma definição que, segundo ela, mais englobante, pois remete à responsabilidade aos demais actores do processo educativo, ao invés do aluno, anteriormente visto como único responsável pelo seu desempenho e esta a definição que o presente trabalho adopta.

Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, ou seja, seja este teórico ou prático. (Sant'Anna, 1999, pp.31–32).

Chamando a si os demais actores do processo educativo, resgata-se, a partir desta definição (que é a adoptada por este trabalho), a essência construtiva deste processo gregário, relevando o estatuto epistemológico da avaliação para a aferição do estado da educação, enquanto sistema, isto é, Doxologia que, segundo Landsheere, é “o estudo sistemático do papel que a avaliação desempenha na educação escolar” (Landsheere, 1976, p.13).

No contexto escolar, a concepção de avaliação foi evoluindo - mesmo considerando que aquela destinada aos alunos tenha sido a primeira a ser desenvolvida (Rodrigues, 1999) - ajustando-se a cada tendência pedagógica de cada momento histórico e, conseqüentemente, ao seu respectivo modelo pedagógico. Entretanto, ainda assim, a criação dum quadro teórico para o campo da avaliação, é ainda tímida, embora se considere pertinente (Fernandes, 2008).

Com efeito, a conceptualização, e conseqüentemente, a periodização da avaliação escolar não tem sido consensual, pelo que se apresenta neste trabalho, cinco propostas de cinco autores distintos, designadamente, de Guba e Lincoln (1989), de Luckesi (2003), de Sobrinho (2003), de Figari (2007) e de Días Alcaraz (2007), em função da literatura disponível e acessível, mas também porque convergem nos aspectos essenciais desta breve caracterização temporal e conceptual da avaliação.

Para Guba e Lincoln (1989), a avaliação, enquanto campo de estudo, registou momentos de desenvolvimento conceptual sobre a avaliação, a que os autores chamaram de gerações. Com efeito, na primeira geração, a avaliação foi interpretada como medida, uma vez que o foco era exactamente a medição da aprendizagem dos estudantes, muito inspirada pelo surgimento da Psicometria e da gestão científica do trabalho (do Taylorismo), traduzindo-se na elaboração de testes de inteligência (por exemplo, o Quociente de Inteligência), entre outros instrumentos que, segundo Hildreth (1945, cit. em Nogueira, 2012), perfaziam cerca de três mil e quinhentos testes diferentes, já naquela altura, portanto, entre os anos 1900 e 1930 (Cowin, 1996).

Segundo este mesmo autor, esta geração via a avaliação dirigida aos indivíduos e não à colectividade, culminando com a medição de atributos de cada aluno, deixando por avaliar os outros elementos não-humanos do processo educativo. De acordo com esta perspectiva, a função do avaliador era a de um especialista em medição da eficácia (Lai, 1991).

A segunda geração terá ocorrido entre 1930 e 1950, segundo Cowin (1996) e surge em resposta à uma lacuna deixada pela primeira, designadamente, a limitação em não avaliar “outros aspectos do sistema educativo, nomeadamente, os currículos” (Guba & Lincoln, 1989). Na essência, esta perspectiva de avaliação via a avaliação como descrição (Gaspar & Roldão, 2007) e mudou o seu foco à avaliação do programa de ensino, estratégias e escolas, portanto, aos aspectos não-humanos, muito inspirados pelo trabalho de Ralph Tyler, de quem se falará mais adiante. Em suma, o papel do avaliador passa a ser de descritor, sendo que o objectivo era essencialmente a avaliação formativa (Lai, 1991).

A terceira geração vigorou entre os anos 1960 e 1970, segundo Cowin (1996) e a avaliação passa a ser interpretada como juízo de valor (Gaspar & Roldão, 2007), no sentido em que esta deveria formular juízos de valor e mérito acerca dos objectivos da avaliação (Nogueira, 2012), para além da avaliação do desempenho, exigindo, portanto, uma definição de padrões claros sobre os quais os juízos deviam ser feitos.

Pois bem, se por um lado, se consegue perceber a evolução da conceptualização sobre a avaliação, por outro, compreende-se que este processo evolutivo é acompanhado da crítica que, aliás, vai dando à luz a um pensamento sempre remodelado. Com efeito, as três perspectivas anteriores apresentaram limitações que, segundo Guba & Lincoln (1989) e Lai (1991), necessitaram de ser ultrapassadas, nomeadamente, a tendência para o managerialismo, a impossibilidade de valorizar o pluralismo e a excessiva dependência no método científico.

Assim, com a quarta proposta propõe-se entender a avaliação como resultado de um processo de negociação e construção colectiva, a que Gaspar e Roldão (2007) chamam de avaliação como negociação e construção ou avaliação construtivista receptiva, segundo Guba e Lincoln (1989) É receptiva no sentido em que a identificação da informação a recolher deverá ser definida, negociada pelos actores do processo educativo, permitindo uma construção consensual. Segundo esta perspectiva, o papel do avaliador resume-se a analista de dados, ilustrador, historiador, mediador, colaborador, aprendente, professor e, por fim, agente de mudança (Lai, 1991).

Embora se perceba os benefícios da democratização consensual do processo de avaliação, segundo esta perspectiva, nota-se um receio de um possível deslocamento do poder de decisão do avaliador à audiência, sendo que é recomendável que as relações de poder não se extingam à pretexto da difusão e envolvimento alargados (Rodrigues, 1999).

O autor Luckesi (2003) apresenta uma segunda proposta de evolução conceptual da avaliação (vide o resumo no Quadro 15) segundo a qual, historicamente, a avaliação a partir de exames, terá tido a sua génese antes de Cristo, durante as dinastias imperiais chinesas, sendo que os autores divergem quanto ao momento aproximado, designadamente, cerca de 3000 a.C., segundo Chueiri (2008) ou, como sugere Hill (2013), durante a dinastia Han que vigorou de 206 a.C. à 220 d.C.

Consegue-se concluir que o significado de avaliação efectivamente evoluiu ao longo dos tempos, sendo de destacar alguns marcos importantes na óptica de Luckesi (2003), nomeadamente, durante (i) a pedagogia tradicional, (ii) a pedagogia nova e (iii) pedagogia tecnicista.

No contexto da concepção tradicional, presente na pedagogia Platónica, Humanista, Comeniana, Kantiana, Hegeliana, até ao final do Século XIX d.C. como Saviani (2007) e outros autores referidos antes mencionam, adoptou-se como função da escola, a preparação do indivíduo para o desempenho de papéis sociais, conformando-se, portanto, às normas pré-definidas pela sociedade em que se encontra inserido, numa clara referência ao texto anterior sobre os paradigmas educacionais resultantes da escolha do paradigma sócio-cultural.

Ora, o objectivo principal da pedagogia tradicional é essencialmente a transmissão de conhecimentos (Meksenas, 2011), sendo que a função do aluno é a de assimilar, em silêncio, conhecimentos associados à cultura e à ciência, a fim de estar apto ao desenvolvimento de funções úteis à sociedade, assumindo aqui a sua posição. Segundo Luckesi (2003, cit. em Chueiri, 2008, p.55), esta concepção pedagógica interpreta a avaliação como examinação e vice-versa, útil para a

classificação, certificação de conhecimentos e, num cenário desejável, no entender de Luckesi (2005), também útil para o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem.

Um segundo momento conceptual terá sido no início do Século XX d.C., no qual a avaliação passa a ser vista como processo de medição de competências, habilidades e aptidões, com forte contribuição da Psicologia, criando o ambiente para o surgimento dos testes psicológicos, como por exemplo, o teste de inteligência por Binet e Simon em 1905.

Portanto, a partir desta assumpção, inspirada pela corrente positivista (Chueiri, 2008), avaliar era essencialmente medir, a partir de testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados (Sobrinho, 2003), a partir do qual o autor Caldeira se serve para concluir que a avaliação tem por objectivo “comprovar o rendimento do aluno com base nos objetivos (comportamentos) pré-definidos e, desse modo, a avaliação é reduzida à medida e separa o processo de ensino de seu resultado” (Caldeira, 2000, cit. Chueiri, 2008, p.56). Entretanto, esta perspectiva, segundo Chueiri (2008), requer que o instrumento de avaliação (teste ou prova) se revista de infalibilidade, ao mesmo tempo que descarta a subjectividade característica no processo avaliativo.

A terceira perspectiva conceptual é a quantitativa e é a que mais tradição tem na escola, designadamente, a avaliação para classificar o desempenho do aluno, hierarquizando e comparando os alunos em função dos resultados obtidos nas avaliações, numa dialética constante entre as funções formativa e sumativa da avaliação, abordadas ao detalhe mais adiante.

Na quarta perspectiva, segundo Luckesi (2003), a avaliação é aquela que se contrapõe às perspectivas anteriores, designadamente, tecnicista e quantitativa, na medida em que se propõe a avaliar o aluno qualitativamente, exactamente pelo facto de se ter concluído que as avaliações padronizadas não captam toda a informação sobre o processo de ensino e aprendizagem, valorizando os processos educativos do que o produto final avaliável (Saul, 1988, cit. em Chueiri, 2008, p.58; Schuwirth, L. W. T. & Vleuten, 2006), provocando então uma ruptura à primazia do elemento quantitativo (Esteban, 2003, cit. em Chueiri, 2008, p.59).

Quadro 12. Periodização das Concepções de Avaliação, segundo Luckesi.

Concepção Pedagógica	Descrição	Período
Tradicional Examinar para Avaliar	Exame é sinónimo de avaliação	3.000 A.C. – 1.800 D.C.
Tecnicista Avaliar para Medir	Exame como processo/instrumento de medida	Século XX - início
Quantitativa Avaliar para Classificar ou Regular	Exame é um processo de classificação do desempenho, por via da avaliação	Século XX
Avaliar para Qualificar	Exame como avaliação qualitativa do processo de ensino-aprendizagem	Década de 60

Fonte: Luckesi (2003).

A terceira proposta é de Sobrinho (2003) e serve-se dos trabalhos desenvolvidos por Stufflebeam e Shinkfield em 1987, no campo da avaliação, propondo cinco momentos distintos, tendo como principal referência, Ralph Tyler, considerado como Pai da Avaliação Educativa e fundador da avaliação do currículo. Com efeito, no primeiro período da avaliação, apelidado de Pré-Tyler, dos últimos anos do século XIX d.C. às primeiras três décadas do século XX d.C., entendia-se a avaliação como medição, com grande influência da Psicologia, concretamente da Psicometria, que privilegiava, entre outros instrumentos técnicos, os testes, as provas, os exames e respectivas escalas classificatórias.

Aqui, segundo Sobrinho (2003), a avaliação era essencialmente usada para verificar, mensurar e quantificar o conhecimento apreendido pelos alunos. Esta proposta, contudo, via a avaliação da aprendizagem, a partir da Psicologia, como método infalível de medição do rendimento escolar, ignorando dimensões importantes, nomeadamente, as emoções e valores, ou seja, o currículo no seu sentido mais pleno.

O segundo período, segundo Sobrinho (2003), é especialmente marcado pelo cunho, uso e aplicação da expressão Avaliação Educacional. Neste novo período, a avaliação preocupa-se com os objectivos educacionais, ou seja, com a gestão científica e com o desenvolvimento curricular dos objectivos definidos pelo currículo, traduzidos a partir do comportamento dos estudantes. Segundo Tyler (1949), a avaliação é uma importante operação do desenvolvimento curricular, pois permite aferir em que extensão os objectivos educacionais são atingidos pelo currículo, isto é, a determinação do grau a partir do qual as mudanças de comportamento realmente acontecem.

Assim, percebe-se que a avaliação permite servir como instrumento de regulação do conhecimento e do seu impacto no comportamento, mas também das sanções ou prêmios à atribuir, em função dos resultados, ou seja, permite que se realize a análise de coincidências e discrepâncias entre o definido pelo currículo e o efectivamente cumprido (Sobrinho, 2003).

Ora, esta perspectiva de avaliação levou com que a descrição de padrões devidamente estabelecidos sobre o sucesso ou fracasso, também referida como a pedagogia dos objectivos, passasse a ser o seu elemento principal, com forte inspiração utilitarista, abrindo espaço à ideia de eficiência, que marca o início do terceiro período, visto a seguir.

No terceiro período, também chamado por Sobrinho de “Geração de 1946 a 1957” (Sobrinho, 2003, p.21), ou era da inocência, a avaliação passa a ser vista como elemento privilegiado para o diagnóstico quantitativo da rentabilidade e eficiência da escola e dos seus processos pedagógicos e administrativos, ou seja, controlo do sistema, incorporando indicadores sobre leituras do tempo para execução de tarefas e exercícios, percentagem de sucesso na escolarização e número de aprovados nas várias classes e níveis (Sacristán, 2002). Segundo este autor, este conceito de eficiência educacional importado ao Taylorismo, é actualmente usado por entidades governamentais e não só, exactamente por permitir o controlo, a regulação e a classificação, servindo-se daqueles indicadores, mas também dos resultados dos exames para esse efeito, orientando, por fim, as reformas educacionais que se pretendiam realizar.

O quarto período, chamado de Realismo decorre de 1958 a 1972, foi altamente marcado pela influência norte-americana, segundo a qual a avaliação seria parte obrigatória da educação, com as devidas implicações, nomeadamente, a prestação de contas e sua relação com o financiamento público (Sobrinho, 2003).

Para este autor (Sobrinho, 2003), esta perspectiva de avaliação era mais abrangente, não necessariamente mais holística, pois abrangia a avaliação aos alunos, mas também provia indicadores de avaliação sobre os professores, as escolas, os conteúdos, as metodologias usadas, bem como as estratégias de ensino, pretendendo também incluir dimensões qualitativas, que antes eram subvertidas pela efervescência dos números.

O Relatório Coleman, com setecentas e trinta e sete páginas, elaborado em 1966 nos Estados Unidos da América (Coleman *et al.*, 1966), eventualmente concorre para ser um dos documentos de referência mais citados no campo da pesquisa sobre políticas educacionais, essencialmente porque associa os resultados da aprendizagem (dos testes de Matemática e Leitura),

como elementos de referência no estudo sobre os factores de desempenho nas escolas americanas, embora também traga outras revelações importantes, como a necessidade de se considerar o impacto que os factores externos ao meio escolar têm sobre o desempenho escolar (Hanushek, 2016).

O quinto período é visto como o mais consistente do ponto de vista teórico, também chamado de período do Profissionalismo ou da Profissionalização da Avaliação e tem início a partir de 1973 (Sobrinho, 2003). Neste período, segundo Sobrinho (2003, p.23), graças à forte contribuição científica no campo de estudos sobre a avaliação educacional, o foco da avaliação transitou dos objectivos, isto é, do mero diagnóstico, para o processo de tomada de decisão, exigindo mais dos anteriores instrumentos de mensuração desenhados na década de 60, para fundamentar opções de decisão política – avaliação como julgamento de valor, ou seja, da valia ou mérito de um objecto, por exemplo, um programa, um projecto ou material de ensino. Diferentemente da anterior abordagem, neste estágio, a avaliação passa a ter uma função activa e holística, ou seja, para além da simples descrição de resultados, a avaliação também se importa com as entradas (os *inputs*¹⁵), com os contextos, os processos, as condições de produção e os elementos finais, isto é, com o processo como um todo, a fim de garantir, para além da eficiência educacional, a eficácia educacional.

O salto qualitativo que se dá neste período aprimorou a função de controlo do sistema que a avaliação adquiriu a partir de indicadores quantitativos (essencialmente sobre eficiência educacional), agregando-lhe componentes de análise qualitativa (sobre a eficácia educacional), melhorando o controlo de qualidade (Almeida, 1997, cit. em Sobrinho, 2003, p.25). Com efeito, o foco da avaliação é efectivamente a aprendizagem, logo, a avaliação passa a ser vista como parte importante do processo (avaliação formativa) e não somente no fim deste (avaliação sumativa).

Tendo acompanhado a evolução conceptual da avaliação, Figari (2007 cit. em Nogueira (2012, p.62), propõe uma quarta periodização contendo duas correntes conceptuais e, neste caso concreto, agregadoras, sobre a avaliação, designadamente, os fundamentais e os renovadores. Com efeito, a corrente fundadora que se estende de 1960 a 1980, a avaliação é vista como (i) medida, fazendo-se valer da Psicologia, concretamente, da Psicometria, da Docimologia e (ii) avaliação com o foco nos objectivos educacionais. É importante notar que, neste período, houve também uma

¹⁵ Os *inputs* para o sistema educacional são amplamente tratados na reflexão sobre os *Inputs*, por Hanushek (2009, p.294; 2016, p.24).

agregação de outras perspectivas, nomeadamente, diagnóstica, quer formativa, quer sumativa. A corrente renovadora, por seu turno, agrega as teorias cognitivas da avaliação e as contribuições das tecnologias informáticas.

Em jeito de crítica aos antecessores, Figari (2007, cit. em Nogueira, 2012, p.64) informa que não terão existido etapas distintas como por exemplo Luckesi (2003) e Sobrinho (2003) descreveram, uma vez que à medida que as várias perspectivas foram surgindo ao longo do tempo, elas próprias foram-se também agregando entre si, ou seja, o produto que se tem actualmente, é um acumulado que mantém resquícios de cada uma dessas perspectivas.

Como era de prever, a contribuição de Figari na construção teórica sobre a avaliação é então visível pela sua apologia à abordagem interdisciplinar, como já havia afirmado Sobrinho (2003), acrescentando ainda que a contribuição interdisciplinar iria promover alguma convergência que escasseia no debate sobre a avaliação, mas principalmente, estimularia a produção de conhecimento sobre a temática, a partir da pesquisa proveniente das lentes das várias disciplinas listadas por Estrela (2007), designadamente, a História, a Demografia, a Economia, a Antropologia, a Sócio-Linguística, a Sociologia, entre outras.

A quinta e última proposta pertence a Diaz Alcaraz (2007 cit. em Nogueira, 2012, p.64) e remete à uma periodização do conceito de avaliação com três momentos, com início justamente na assumpção segundo a qual a avaliação se confundia com medida e vice-versa, portanto, revestida de uma função selectiva, característica do conceito de avaliação nesse período.

O segundo momento para Diaz Alcaraz terá iniciado na primeira metade do século XX d.C., onde o foco da avaliação se centrava nos objectivos, na colecta de informação que desse indicações sobre o alcance dos objectivos curriculares previamente traçados. Nesta fase, Diaz Alcaraz entende que se iniciou a distinção entre eficiência e eficácia educacionais, importantes para a melhoria dos processos, muito para além do produto final, invocando, portanto, a importância da avaliação formativa.

O terceiro e último período é coincidente, em parte, com a proposta de Sobrinho (2003), na medida em que reconhece uma mudança na abordagem metodológica, inicialmente quantitativa (preocupada com a eficiência educacional), para a qualitativa, algo que Almeida (1997, cit. em Sobrinho, 2003, p.25), já havia proposto e que seria também equivalente ao último período, dando espaço à reflexão sobre a eficácia educacional.

Diante desta descrição histórica e evolutiva do conceito de avaliação educacional, é importante esclarecer, para efeitos deste trabalho, o posicionamento sobre os conceitos de avaliação educacional e da avaliação da aprendizagem. Assim, segundo Carminatti e Borges (2012), o conceito de avaliação da aprendizagem fora introduzido por Ralf Tyler e está vinculada às provas e exames. Entretanto, Menezes (2001) afirma que ambos os termos são usados com o mesmo sentido, embora o termo avaliação da aprendizagem, em alguns casos, se refira à avaliação na sala de aulas, portanto, formativa. Portanto, para efeitos deste trabalho, assume-se a avaliação da aprendizagem com uma das interfaces da avaliação educacional, a partir da qual o sistema educativo, de modo colectivo, é sujeito à avaliação.

1.11.5. Características da Avaliação Educacional

O traçado histórico da evolução conceptual da ideia de avaliação permitiu descortinar as funções atribuídas à avaliação, mas também as suas características que Sant'Anna (1999, p.32), agora sintetiza. Com efeito, as características mais proeminentes da avaliação educacional são:

- i. É dinâmica, portanto, não é estática;
- ii. É contínua, portanto, não é terminal;
- iii. É integrada, portanto, não é isolada do processo de ensino e aprendizagem;
- iv. É progressiva, portanto, não é estanque;
- v. É voltada para o aluno, não para os conteúdos;
- vi. É abrangente, portanto, não é restrita a alguns aspectos da personalidade do aluno;
- vii. É cooperativa, portanto, não é realizada somente pelos professores;
- viii. É versátil, portanto, não se efectiva sempre da mesma forma.

1.11.6. Taxonomia da Avaliação Educacional

A avaliação educacional apresenta-se de várias formas e com diferentes propósitos e sua aplicação é igualmente diversa. Com efeito, Rabelo (2004) oferece uma proposta de tipologia de avaliação a que se chama para este trabalho, Taxonomia da Avaliação Educacional, considerando que a mesma possui cinco categorias distintas, designadamente, (i) quanto à regularidade; (ii)

quanto ao avaliador; (iii) quanto à explicitidade; (iv) quanto à comparação e; (v) quanto à formação ou conhecimento.

1.11.6.1. Tipos de Avaliação Quanto à Regularidade

Quanto à regularidade, a avaliação pode ser contínua, isto é, ocorre regular e continuamente, no contexto da sala de aulas, durante o processo de ensino e aprendizagem. Mas também pode ser pontual, uma vez que ela se realiza no final de um trabalho, de um período lectivo, como é o caso concreto do exame.

1.11.6.2. Tipos de Avaliação Quanto ao Avaliador

No que se refere à posição do sujeito da acção avaliativa, a avaliação pode ser interna, quando se trata do próprio professor ou até escola, o responsável pela aplicação da avaliação. Este tipo de avaliação pode ainda ser pontual, como acontece com a Avaliação Trimestral prevista no RGA (2019, 2016 e 2014), ou ainda, contínua, como as aferições feitas aos alunos diariamente.

A avaliação externa é a que é aplicada por alguém (geralmente, uma entidade) de fora do processo de ensino. Esta avaliação pode ser contínua, como aquelas avaliações feitas regularmente por uma autoridade supervisora, mas também pode ser pontual, quando se pretende, por exemplo, avaliar o rendimento da escola, no fim de um determinado período, tal como acontece com a avaliação do sistema educacional público.

1.11.6.3. Tipos de Avaliação Quanto à Explicitidade

No que se refere à explicitidade, Rabelo (2004), distingue a avaliação explícita como aquela em que a intenção avaliativa é conhecida, portanto, clara para todos os indivíduos à ela sujeitos. É implícita quando os indivíduos sujeitos à avaliação, estão alheios à intenção de avaliação.

1.11.6.4. Tipos de Avaliação Quanto à Comparação

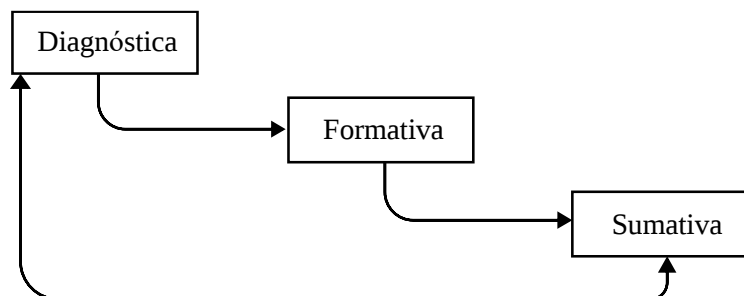
A comparação de rendimento escolar entre alunos de um mesmo grupo, estabelecendo um espaço comparativo das competências e possibilidades de cada um diante do grupo, é chamada de avaliação normativa. A avaliação criterial coloca o aluno diante do objectivo pré-definido, à um critério-alvo.

1.11.6.5. Tipos de Avaliação Quanto à Formação ou Conhecimento

Considerando que esta categoria, também chamada por outros autores de Modalidades da Avaliação Educacional, é, pela literatura consultada neste trabalho, a que mais interesse tem ganho dos pesquisadores, será atribuída um espaço mais generoso à sua apreciação.

As influências dos pensamentos Behaviorista e Construtivista, determinaram a forma como a avaliação foi sendo interpretada e realizada no ambiente escolar, sobretudo, no seu enquadramento ao plano escolar, ou seja, o momento no qual a avaliação deverá ser aplicada e sua incontestável função. Com efeito, o debate sobre as modalidades da avaliação terá iniciado com Scriven (1966) que cunhou os termos avaliação formativa e avaliação sumativa. Contudo, os trabalhos subsequentes de Sant'Anna (1999) e Guerra, Acioli e Jucá (2017), distinguem três modalidades da avaliação educacional (Figura 9), nomeadamente, (i) a Diagnóstica; (ii) a Formativa e; (iii) a Sumativa.

Figura 10. Modalidades de Avaliação.



Fonte: Sant'Anna (1999, p.32).

i. A Avaliação Diagnóstica

Segundo Landsheere (1976), a avaliação diagnóstica tem como objectivo aferir e explicar as insuficiências nos domínios da aprendizagem. Embora pouco usada, Sant'Anna (1999) afirma que este instrumento permite sondar, projectar e até mesmo retrospectivar o desenvolvimento da

aprendizagem dos alunos, enquanto se avalia sobre processos anteriores de construção do conhecimento e futuras acções providenciais para revisão de novos objectivos, estratégias e situações alternativas para que se possa efectivar o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, para além de descrever as características do grupo de alunos (Guerra, Acioli & Jucá, 2017), este processo desencadeado no início do calendário lectivo, permite também realizar um exercício de auto-avaliação, garantindo assim a participação construtiva de outros actores no processo.

Inspirado por esta noção, o Sistema Nacional de Educação em Moçambique, através das várias versões do RGA (2019, 2016 e 2014) vigentes durante o período que a pesquisa cobre, instrui que este exercício seja realizado no primeiro contacto entre o professor e o aluno, bem como no início de cada conteúdo novo, permitindo, entre outros objectivos já explicitados antes, preparar os alunos, mas também adoptar estratégias de diferenciação pedagógica de modo a efectivar o processo de ensino e aprendizagem.

ii. A Avaliação Formativa

Para a perspectiva Construtivista, a avaliação formativa é um instrumento inseparável das actividades lectivas correntes na sala de aulas (Ecclestone, 2002). A avaliação formativa será aquela na qual os conteúdos são divididos em unidades temáticas, para determinar-se em que unidade o aluno apresenta dificuldades, mantendo uma certa característica permanentemente diagnóstica (Landsheere, 1976). Este procedimento não requer necessariamente a atribuição de uma nota, mas exige do professor uma acção correctiva à necessidade de cada aluno. Esta característica, aliás, a torna mais apreciável, pois permite assim a adopção de medidas compensatórias talhadas às necessidades e diferenças de cada aluno para, posteriormente, tomar uma decisão em relação ao prosseguimento do processo de ensino e aprendizagem (Miranda, 1982).

Segundo a legislação moçambicana para a avaliação, nomeadamente, o RGA (2019, 2016 e 2014), a avaliação formativa, a que se realiza de forma contínua, informa sobre as dificuldades encontradas ao longo do processo de ensino e aprendizagem, permitindo logo depois o redireccionamento da prática pedagógica e, como seria de esperar, é de inteira responsabilidade do professor.

iii. A Avaliação Sumativa

Criticada por vários autores que a consideram redutiva, na medida em que a característica classificatória é a que mais se destaca (Miranda, 1982; Sant'Anna, 1999), esta modalidade de avaliação visa mais do que classificar. Ela permite, segundo Sant'Anna (1999, p.36), avaliar “o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e ao final de um curso.” Assim, a avaliação sumativa requer, por inerência da sua função específica, o somatório das unidades de aprendizagem e é traduzida por uma unidade quantitativa ou numérica (Landsheere, 1976; Guerra, Acioli & Jucá, 2017),). Esta forma de apresentação caracteristicamente quantitativa e a função classificatória que lhe está inerentemente indexada, atribuem à esta modalidade uma ligação ainda mais próxima à Docimologia, conceito cunhado por Henri Piéron em 1969 (Miranda, 1982) que, tal como Landsheere (1976) entende-a da seguinte forma:

A Docimologia é uma ciência que tem por objecto o estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e do comportamento dos examinadores e dos examinandos. (Landsheere, 1976, p.13).

Uma das vantagens desta modalidade de avaliação é a sua preocupação e foco com os efeitos da relação professor-curriculo sem, todavia, identificar ou personalizar o agente aprimorador ou deteriorador (Scriven, 1966), corrigindo assim orientações tendenciosas.

A avaliação sumativa, como ferramenta de avaliação do sistema educativo, permite oferecer subsídios para decisões sobre os programas de ensino e currículos, definidos a nível nacional, mas também garante a prestação de contas, diante do investimento do erário público à educação (Scriven, 1994). A autora Brookhart (2001) reforça este pensamento, afirmando que a avaliação sumativa existe exactamente como resposta à pressão externa e à necessidade de prestação de contas, interceptando deste modo o propósito desta pesquisa.

O aparente conflito com a visão construtivista da avaliação reside no facto de que, o professor deveria ser o elaborador deste instrumento. Contudo, para além de não possuir competências para elaborar uma avaliação sumativa, com alcance e abrangência nacional, como

afirma Black (2015), o conflito de interesses por parte de quem ensina (o professor) e quem avalia (Ministério¹⁶), é real.

Reconhecendo o mérito da avaliação sumativa, Knight e Yorke (2003) ainda assim adicionam algumas limitações, sobretudo, no que se refere à garantia do juízo feito pela avaliação sumativa, na forte dependência em relação ao número que é também limitada, especialmente quando se atribui valoração numérica à dimensão psico-qualitativa do desempenho, salientando os factores de significação e comunicativos.

Quadro 13. Tipos de Avaliação Quanto à Formação.

Períodos	Tipos	Objectivos	Interesses	Buscas
Início	Diagnóstica	Orientar Explorar Identificar Adaptar Predizer Regular Situar	Aluno enquanto produtor	A avaliação busca conhecer, principalmente, as aptidões, os interesses e as capacidades e competências enquanto pré-requisitos para futuros trabalhos
Durante	Formativa	Compreender Harmonizar Tranquilizar Apoiar Reforçar Corrigir Facilitar Dialogar Verificar Classificar	Aluno enquanto actividade e processo de produção	A avaliação busca informações sobre estratégias de solução dos problemas e das dificuldades surgidas
Depois	Sumativa	Situar Informar Certificar Pôr à prova	Aluno enquanto produto final	A avaliação busca observar comportamentos globais, socialmente significativos, determinar conhecimentos adquiridos e, se possível, dar um certificado

Fonte: Rabelo (2004, p.73).

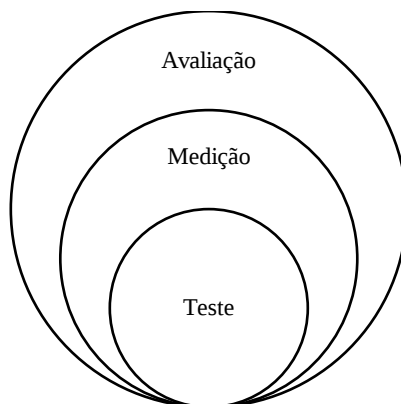
1.11.7. Métodos e Técnicas de Avaliação

Com a descrição do quadro teórico que suporta a discussão sobre a avaliação, adicionada à apresentação dos principais enfoques da avaliação, dos seus conceitos e respectiva periodização, da sua caracterização, da taxonomia que engloba tanta diversidade, é importante traduzir este

¹⁶ No caso de Moçambique, o órgão responsável pela elaboração de exames nacionais é actualmente uma entidade do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, nomeadamente, o Instituto Nacional de Exames, Certificação e Equivalências, antes Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências.

espólio teórico em instrumentos de aplicação tangível, de facto. Entretanto, antes, é necessário proceder-se à alguma distinção de conceitos, bem como sua inter-relação, exactamente pela comum variedade de significados (vide Figura 11), como descreve Bachman (2004), mas também alguma confusão (Miller, Linn & Gronlund, 2009).

Figura 11. Relações entre Teste, Medição e Avaliação.



Fonte: Bachman (2004, p.10).

Com efeito, o termo Avaliação refere-se ao processo de elaboração de um juízo sobre a qualidade de um conteúdo ou programa oferecido à um grupo de alunos (Ghaicha, 2016). A Medição é o processo de quantificação do grau no qual um aluno ou grupo de alunos, possui uma determinada característica, qualidade ou traço (Gallagher, 1998, cit. em Ghaicha, 2016, p.213). Para Miller, Linn e Gronlund (2009), Teste é um tipo de avaliação que tipicamente consiste num conjunto de perguntas que são administradas dentro de um período de tempo definido, sob condições razoavelmente comparáveis com outros alunos.

Seja como for, a aplicação de um teste para efeitos de avaliação pode ser feita usando vários métodos, como Brown, Bull e Pendlebury (1997, pp.46–47) detalham no quadro abaixo.

Quadro 14. Tipologia dos Métodos de Avaliação.

Método de Avaliação	Descrição
Ensaio	Um método padrão. Tem o potencial de medir a compreensão, síntese e habilidades avaliativas. Relativamente fácil de configurar. A atribuição de notas para classificação usando marcação impressionista é relativamente rápida. A marcação para retro-informação pode ser demorada. As variações entre examinadores podem ser altas.

Problemas	Um método padrão. Tem o potencial de medir a aplicação, análise e estratégias de resolução de problemas. Problemas complexos e seus esquemas de marcação podem ser difíceis de projectar. A atribuição de notas para classificação de problemas fáceis é rápida. Para problemas complexos, a marcação pode ser lenta. A marcação para retro-informação pode ser lenta. A variação entre examinadores é geralmente baixa.
Relatório de Actividades Práticas	Um método padrão. Tem o potencial de medir o conhecimento de procedimentos experimentais, análise e interpretação de resultados. Mede o saber-fazer de habilidades práticas, mas não as habilidades em si. A marcação para classificação usando impressões ou formulários estruturados simples é relativamente rápida. A marcação para retro-informação com formulários estruturados simples é mais rápida do que sem eles. Variações entre examinadores, sem formas estruturadas, podem ser altas. O método é frequentemente usado em excesso. Diferentes focos para diferentes experimentos recomendados.
Perguntas de Múltipla Escolha (PME)	Um método padrão. Pode amostrar uma ampla gama de perguntas conhecimento rapidamente. Tem potencial para medir sub-posição, análise, habilidades de resolução de problemas e habilidades de avaliação. As medidas de conhecimento são relativamente fáceis de definir. Questões mais complexas requerem mais tempo para serem definidas. Fácil de marcar e analisar os resultados. O retro-informação para os alunos é rápido. Confiável. Perigo de testar apenas conhecimento trivial.
Perguntas de resposta curta	Um método padrão. Tem o potencial para análise de medição, aplicação de conhecimento, resolução de problemas e habilidades avaliativas. Pode ser mais fácil de projectar do que PME's complexos, mas ainda relativamente lento. A marcação para modelar respostas é relativamente rápida em comparação com problemas, mas não em comparação com PME's. A marcação para retro-informação pode ser relativamente rápida.
Casos de Estudo e Problemas Abertos	Tem o potencial para medir aplicação de conhecimento, capacidade de análise, resolução de problemas e avaliação. Os casos menos extensos são relativamente fáceis de projectar e atribuir nota. O design de casos mais complexos e seus esquemas de marcação é mais desafiador. A marcação para avaliação e retro-informação é tão rápida quanto a correção de redação.
Mini-Práticas	Uma série de mini-práticas realizadas em condições cronometradas. Potencial para amostragem de ampla gama de habilidades práticas, analíticas e interpretativas. Design inicial são demoradas. A marcação é feita no local por isso é (continuação) rápido. O retro-informação para os alunos é rápido. Confiável, mas a formação dos avaliadores é necessária.
Projectos	Bom teste de habilidade geral. Tem o potencial para amostragem de universos amplos e uma gama de habilidades práticas, analíticas e interpretativas. Aplicação mais ampla de conhecimento, compreensão e habilidades a situações reais/simuladas. Fornece uma medida para o projecto e gestão de tempo. Projectos em grupo podem fornecer uma medida de habilidades de trabalho em equipe e liderança. A motivação e o trabalho em equipe podem ser altos. A atribuição de notas para classificação pode ser demorada. A marcação para retro-informação pode ser reduzida por meio de apresentações e autoavaliação por pares. Potencial de retro-informação. Testa métodos, bem como resultados finais. Pode haver variações entre marcadores. O uso de critérios reduz a variabilidade.
Orais	Teste a comunicação, a compreensão, a capacidade de pensar rapidamente sob pressão e o conhecimento dos procedimentos. Potencial de retro-informação. A marcação para classificação pode ser rápida, mas é necessária alguma padronização do procedimento de entrevista.
Apresentações	Preparação para o teste, compreensão, conhecimento, capacidade de estruturar informações habilidades de comunicação oral. Potencial de retro-informação: do tutor, do próprio e dos pares. A marcação para classificação com base em critérios simples é rápida e potencialmente confiável.

Sessão de Cartazes (Posters)	Testa a capacidade de apresentar descobertas e interpretações sucinta e atraente. O perigo de focar indevidamente em métodos de apresentação pode ser evitado pelo uso de critérios simples. Potencial de retro-informação: do tutor, do próprio e dos pares. A marcação para classificação é rápida. O uso de critérios reduz a variabilidade.
Exercícios de prática reflexiva	Mede a capacidade de analisar e avaliar a experiência à luz de teorias e evidências de pesquisa. Relativamente fácil de configurar. Potencial de retro-informação de colegas, de si mesmo e de tutores. A marcação para retro-informação pode ser lenta. A classificação para a classificação é quase a mesma que para as redações. O uso de critérios reduz a variabilidade.
Exames de redação única	Requer até três horas no tópico preparado. Relativamente fácil de configurar. Atenção aos critérios necessários. Mais ampla gama de habilidades testadas, incluindo capacidade de recorrer a uma ampla gama de conhecimentos, para sintetizar e identificar temas recorrentes. A marcação para retro-informação é relativamente lenta. A marcação para classificação é relativamente rápida, desde que os critérios sejam simples.

Fonte: Brown, Bull & Pendlebur (1997, pp.46–47).

O contexto educacional moçambicano acomoda, basicamente, todos estes métodos de avaliação, sendo que, para o Ensino Geral e, em particular, a avaliação sumativa do Ensino Secundário, ou então, o Exame Nacional, se recorra exclusivamente às Perguntas de Resposta Curta, para a 10.^a Classe e às Questões de Múltipla Escolha para a 12.^a Classe¹⁷, conforme rege o RGA (2014, 2016 e 2019), bem como o ROPE (2017b).

Os autores Knight e Yorke (2003) oferecem uma lista de cinquenta e uma técnicas diferentes para avaliação que poderá ser consultada a posterior, contudo, nota-se uma convergência, sobretudo na descrição dos métodos e técnicas usadas pelo Ministério de tutela da Educação em Moçambique nos Exames Finais, nomeadamente, o uso de Perguntas de Resposta Curta, para a 10.^a Classe e às Questões de Múltipla Escolha para a 12.^a Classe, que são, aliás, o alvo desta pesquisa.

1.11.8. Funções da Avaliação Educacional

As preocupações ora listadas, remetem à clarificação sobre as funções da avaliação da aprendizagem dos alunos que, segundo Sant'Anna (1999, p.37), podem ser agregadas em cinco pontos fundamentais, nomeadamente:

¹⁷ Estes dois métodos são ainda aplicados aos Exames Extraordinários que também têm um carácter sumativo, pois habilita os alunos a concluir o I ou II Ciclos do Ensino Secundário Geral, sujeitando-se aos Exames da 10.^a ou da 12.^a Classe (RGA, 2014, 2016 e 2019).

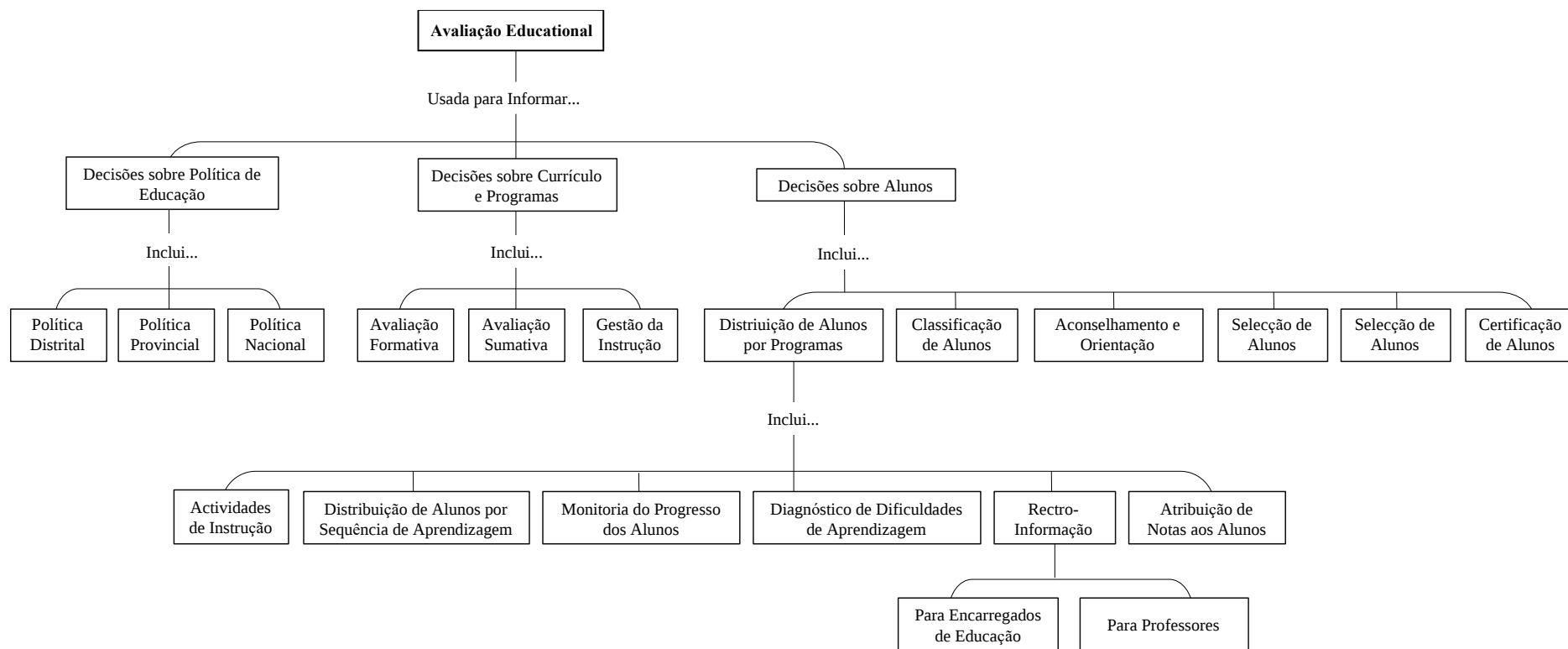
- i. Facilitar o diagnóstico;
- ii. Melhorar a aprendizagem e o ensino (controlo);
- iii. Estabelecer situações individuais de aprendizagem;
- iv. Interpretar os resultados;
- v. Promover e agrupar alunos (classificação).

Corroborando Sant'Anna, os autores Lemos (1986) e Zabalza (1992, cit. em Gaspar & Roldão, 2007, p.93) afirmam que a avaliação tem essencialmente três funções (vide Quadro 15), designadamente, (i) função diagnóstica ou analítica; (ii) função reguladora ou formativa e; (iii) função certificativa ou classificatória que, em certa medida, até se confundem com as modalidades da avaliação.

Com efeito, a função diagnóstica ou analítica diz respeito à avaliação feita no início do processo de aprendizagem, para aferir os conhecimentos prévios, interesses, cultura, experiência e percurso anteriores, ou seja, os elementos de que o estudante é portador e que o traz à sala de aulas, são relevantes à escolha das estratégias de ensino, para efeitos de orientação da acção do professor, sendo, portanto, um elemento importante para a eficácia do processo.

A função reguladora ou formativa adapta-se e auxilia a função diagnóstica, mas também a função certificativa, na medida em que pretende prover informação, para posterior decisão sobre a articulação entre os estudantes e o sistema de formação, em todos os momentos do processo de aprendizagem, aferindo regularmente as dificuldades e as respectivas reorientações estratégicas para se atingir os objectivos traçados, ainda durante o curso do processo, como é ilustrado na Figura a seguir.

Figura 12. Esquema dos Tipos de Decisões Educacionais Inspiradas pelas Avaliações.



Fonte: Nitko & Brookhart (2014, p.26).

A função certificativa ou classificatória, já referida anteriormente, usa a avaliação para verificar, situar, quantificar e tornar público o desempenho do aluno (certificar), da escola, do sistema como um todo – a tal consciência colectiva a que Sant’Anna (1999) se referia – face àquilo que o programa curricular definiu previamente.

Quadro 15. Funções da Avaliação.

	Diagnóstica ou Analítica	Reguladora ou Formativa	Certificativa ou Classificatória
Propósito	- Determinar a presença ou ausência de habilidades e/ou pré-requisitos. - Identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem	- Informar professor e aluno sobre o rendimento da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares. - Localizar deficiências na organização do ensino de modo a possibilitar reformulações no mes- mo e aplicação de técnicas de recuperação do aluno	- Classificar os alunos ao fim de um semestre, ano ou curso, segundo níveis de aproveitamento
Objecto de Medida	- Comportamento cognitivo e psicomotor	- Comportamento cognitivo, afetivo e psicomotor	- Geralmente comportamento cognitivo, às vezes comportamento psicomotor e ocasionalmente comportamento afetivo
Época	- No início de um semestre, ano letivo ou curso. - Durante o ensino, quando o aluno evidencia incapacidade em seu desempenho escolar. - Pré-teste.	- Durante o Ensino	- Ao final de um semes- tre, ano letivo ou curso.
Instrumentos	- Teste padronizado de rendimento. - Teste diagnóstico. - Ficha de observação. - Instrumento elaborado pelo professor.	- Instrumentos especificamente planejados de acordo com os objetivos propostos	- Exame, prova ou teste final

Fonte: Sant’Anna (1999, p.38.).

Embora antigos, os trabalhos de Astin e Panos (1971, cit. em Miranda, 1982, p.41) sobre as funções da avaliação permanecem válidos para esta reflexão, pois acrescentam que a função da avaliação é essencialmente de controlo da realização dos objectivos e fornecimento de informação relevante para a planificação e desenvolvimento curriculares. Nesta sequência, outros autores, com produção contemporânea à Astins e Panos, 1971; Reuchlin , 1974; Noizet e Caverni; 1978,

propõem uma distinção entre as funções sociais e pedagógicas da avaliação, concluindo que a “função social da avaliação consiste no controlo da quantidade e qualidade de formação e da rendibilidade do investimento [proveniente] do erário público” (cit. em Miranda, 1982, p.41), portanto, tem uma função prática e com incidência clara sobre a eficiência, interceptando assim a linha de orientação deste trabalho. Por outro lado, a função pedagógica é mais dirigida aos alunos (provendo informações sobre o rendimento escolar), aos professores (facultando informações sobre a turma, produtividade e eficácia do seu ensino) e, de forma mais geral, ao sistema escolar, na medida em que provê informações sobre o funcionamento geral do aparelho escolar.

1.11.9. Importância da Avaliação Educacional

A relação avaliação e exame necessita de ser clarificada, pois que o exame tem sido o instrumento privilegiado para a avaliação (Sobrinho, 2003), uma vez que, segundo Luckesi (2013) criticando esta primazia da avaliação, ela (a avaliação da aprendizagem) terá ganho uma preponderância tão grande no processo de ensino que a prática educativa passou realmente a ser direccionada pela avaliação sumativa, a que ele também chama de Pedagogia do Exame.

É importante destacar que esta noção de avaliação que aqui é trazida é aquela que ocorre no contexto mais específico da sala de aula, portanto, associada aos domínios cognitivo (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956), afectivo (Krathwohl, Bloom & Masia, 1972) e psicomotor (Harrow, 1972), portanto, não necessariamente à avaliação de larga escala, da esfera da psicometria (Pellegrino, 2004).

O exame, como historicamente concebido, foi sempre visto por vários pensadores, dentro do quadro da função selectiva da avaliação, como instrumento de promoção emancipatória, como já referido anteriormente por Sobrinho (2003). Na realidade, esta noção foi desenvolvida e advogada por Adam Smith e Voltaire que viam os exames como meio de promoção de mobilidade social, inserido no discurso filosófico sobre a meritocracia (Hill, 2013; Meroe, 2013).

Após a descrição das principais concepções sobre a avaliação, com as críticas a que cada uma delas esteve sujeita, depreende-se que a avaliação feita a partir dos testes na sala de aulas, continuam a ser o indicador privilegiado dos resultados da aprendizagem, quer a nível micro (sala de aulas), nível meso (nacional) e nível macro (internacional), assumindo que são realizados por

diversas instituições e organismos públicos e privados, a vários níveis (Sobrinho, 2003). Contudo, segundo Schwab (1989, cit. em Cardoso, 1999) afirma que:

Um teste, convencionalmente válido, dos fins da educação geral, profissional ou obrigatória, é impossível. Todavia, há uma importante função dos testes [que] é a de erigir [...] uma imagem informada sobre o seu próprio ponto de vista. (Schwab, 1989, cit. em Cardoso, 1999, p.83).

Assim, nesta óptica, o teste e por esta via, os exames internos e externos, são um meio de comunicação entre os docentes e especialistas do currículo, mas também a via de informação mais poderosa e fiável no processo educativo, superando a observação que caracteriza as supervisões e inspeções escolares. Entretanto, considerando a valor comunicativo do teste, é importante reconhecer o posicionamento do teste na sua relação com o processo de ensino, ou seja, parte do processo, tentando evitar (i) o isomorfismo no produtos, avaliação e instrução, causados pelo facto do mesmo agente ser simultaneamente responsável pela instrução e avaliação, recomendando-os a assumir os mesmos processos dos avaliadores profissionais, mas também (ii) a confusão e sobreposição decorrentes da possível dissociação e distanciamento entre a avaliação e o processo (Gaspar & Roldão, 2007).

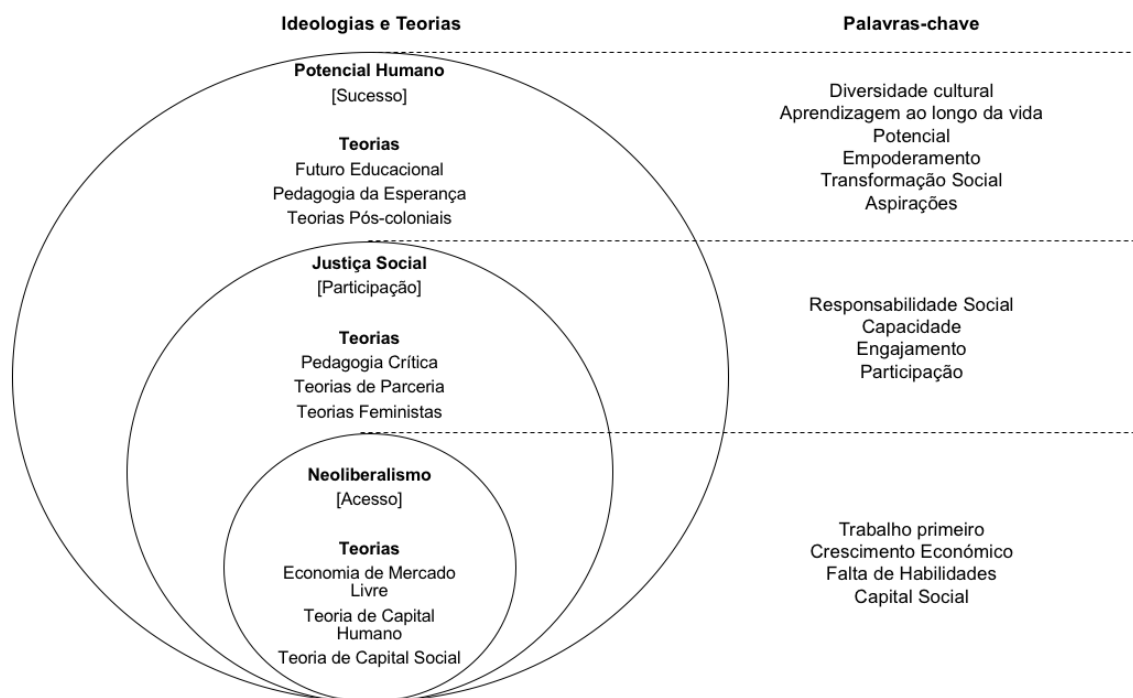
1.11.9.1. Viragem de Foco: Do Acesso ao Sucesso

Como se poderá descrever mais adiante, a avaliação exerce várias funções à educação, entre elas uma função delicada que é a aferição da qualidade da educação. Contudo, nem sempre esta foi a preocupação. Ao longo dos tempos, registou-se uma viragem no foco, designadamente, do acesso ao sucesso, sem descurar a importância do acesso e da participação, mas dando um salto qualitativo profundo ao que passou a importar para a sociedade contemporânea, isto é, a aprendizagem de cada aluno, noutras palavras, sucesso (Nusche, 2013; Roser, Nadgy & Ortiz-Ospina, 2013; Anderson, 2014).

De qualquer forma, esta viragem é essencialmente, segundo Gidley, Hampson, Wheeler e Bereded-Samuel (2010), fruto de um pensamento evolutivo que iniciou na promoção do acesso (inspirada pela abordagem Neoliberalista, criticada por Bourdieu), na participação (inspirada pela

teoria de Justiça de Social de Freire) e, finalmente, no sucesso (inspirado pela ideologia do potencial humano, como iniciou Olsson), como é demonstrado pela Figura 13.

Figura 13. Espectro de ideologias subjacentes à teoria e política de inclusão social.



Fonte: Gidley, Hampson, Wheeler & Bereded-Samuel (2010, p.8).

Esta viragem de foco (acesso para o sucesso), assumida pela UNICEF (2013), impulsionou a avaliação global de desempenho da aprendizagem e seus resultados, tendo como resultado a definição de um mandato global para documentação e acompanhamento do desempenho escolar (Scott, 2015; Anderson, 2019), destacando-se o estabelecimento de iniciativas globais com este propósito, partindo da assumpção de que a não testagem teria um custo ainda maior (UNESCO, 2016b).

Note-se, contudo, que estas iniciativas globais, descritas no Quadro abaixo, referem-se à um tipo específico de avaliação, ou seja, à avaliação de larga-escala, conforme Clarke (2012) define:

As avaliações em larga-escala são projectadas para fornecer informações sobre os níveis de desempenho do sistema e factores relacionados ou contribuintes

normalmente em relação a um conjunto de padrões ou metas de aprendizagem, a fim de informar as políticas e práticas educacionais. (Clarke, 2012, p.8, tradução nossa).

Quadro 16. Inventário das avaliações da aprendizagem de grande-escala.

	Nome da Avaliação	Acrônimo	Classe ou Idade sob Avaliação	Disciplina ou Domínio sob Avaliação	Agência Responsável	Data de Criação
Os resultados podem ser comparados internacionalmente	Progresso no estudo internacional de alfabetização em leitura	PIRLS	4. ^a classe	Leitura	Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional (IEA)	1970
	Tendências em estudos internacionais de matemática e ciências	TIMSS	4. ^a e 8. ^a classes	Matemática Ciências		1995
	Estudo Cívico Internacional e de Cidadania	ICCS	8. ^a classe	Cívica e cidadania, cidadania global		2009
	Programa de Avaliação de Alunos Internacionais	PISA	15 anos de idade	Domínios opcionais de leitura de Ciências da Matemática	Organização para Cooperação Económica e Desenvolvimento	1997
	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação	LLECE	3. ^a e 6. ^a classes	Leitura e Escrita Matemática Ciências Naturais	Escritório Regional da UNESCO para a Educação na América Latina e no Caribe	1997
	Módulo de habilidades básicas de aprendizagem de pesquisa de cluster de múltiplos indicadores	MICS	7 à 14 anos de idade	Leitura Competências de Numeracia	UNICEF	1995
	Programa de análise de sistemas educacionais da CONFEMEN	PASEC	2. ^a e 6. ^a classes	Leitura Matemática	CONFEMEN	2012
	Pacific Islands Literacy and Numeracy Assessment	PILNA	4. ^a e 6. ^a classes	Literacia Numeracia	Programa de Avaliação e Qualidade da Educação	2012
	Consórcio da África Austral e Oriental para Monitoramento da Qualidade Educacional	SEACMEQ (ex-SACMEQ)	6. ^a classe	Leitura Matemática Conhecimento sobre HIV/AIDS	SEACMEQ	1995
	Avaliação da Literacia e Numeracia	LaNA	4. ^a classe (extensível à 5. ^a e 6. ^a classes)	Leitura básica Matemática básica	IEA	2016
	Programa de Avaliação de Alunos Internacionais para o Desenvolvimento	PISA-D	15 anos de idade (inclue crianças fora da escola)	Leitura Matemática Ciências	PISA	2015
Os resultados não podem ser comparados internacionalmente	Métrica de aprendizagem primária do sudeste da Ásia	SEA-PLM	5. ^a classe	Leitura e escrita Matemática Cidadania global	Associação de Ministros da Educação do Sudeste Asiático / Escritório Regional do Pacífico Leste Asiático da UNICEF	2012
	Avaliações conduzidas por cidadãos (ASER, Uwezo)	CLA	Varia entre os 5-6 à 16-18 anos de idade	Leitura básica Matemática básica	Varia	2014
	Avaliação de leitura na primeira série	EGRA	1. ^a e 3. ^a classes	Literacia básica	Varia	2006
	Avaliação matemática do primeiro ano	EGMA	1. ^a e 3. ^a classes	Matemática básica	Varia	2011

Fonte: Anderson (2019, pp.17–19).

Os benefícios das avaliações de larga-escala são vários, desde a importância à prestação de contas, pois existe uma relação entre os resultados destes exercícios e a responsabilização de escolas e educadores (Clarke, 2012), mas também à melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos, conforme Carnoy e Loeb (2002, cit. em Clarke, 2012, p.4) e Hanushek e Raymond (2003a; 2003b) afirmam, disponibilizando, por fim, “informação fiável sobre a situação comparativa dos [...] sistemas educativos [mas também] oferecer chaves com vista à explicação e interpretação dos resultados alcançados” (Ferrer, 2003, p.83).

1.11.9.2. Críticas às Avaliações de Larga-Escala

Entretanto, estas avaliações são também vistas com reservas, pois se percebe que são um meio para os formuladores de políticas, que se encontram fora da sala de aula, exerçam poder e controlo sobre professores, alunos e escolas (Jang & Ryan, 2003).

Ora, o resultado do uso destas avaliações de larga-escala permitiu criar o contexto para esta pesquisa, pois, a partir das mesmas diagnosticou-se o estado da educação global, nomeadamente, de crise global de aprendizagem já declarada pela UNESCO (2013) e já referida na problematização desta pesquisa.

Com este cenário, procedeu-se à revisão das prioridades da educação no Séc. XXI d.C., anteriormente voltada para o acesso, como já se viu, e agora, fundamentalmente diante da actual crise global de aprendizagem, dirigida ao sucesso, pois se percebe que a qualidade da educação é essencial para os objectivos globais de paz e prosperidade, havendo, portanto, necessidade premente de se repensar nas formas de aferição dessa qualidade, redefinindo a avaliação educacional e sua relação com outros valores educacionais de referência (UNESCO, 2013) e seus determinantes, como descrevem os autores Johnes (2004), Lozano, Mascarenhas e Blanco (2004), Flecha (2012), De Witte e López-Torres (2015), Hanushek (2016), Nato (2016), melhor referidos mais adiante neste trabalho.

Esta crise de aprendizagem foi ainda agravada pela pandemia do COVID-19, que assolou o planeta desde 31 de Dezembro de 2019 e, praticamente, o ano de 2020 todo (o *Annus Horribilis*, como descrito Bursztyn, Litre, Curi & Saito, 2020), tendo afectado até cerca de um bilião e meio de crianças e adolescentes, em cento e oitenta e cinco países pelo Mundo inteiro (UNESCO, 2020), com consequências devastadoras para o sector da educação, mas também para o futuro das

economias e dos próprios sujeitos, neste caso, os alunos (Psacharopoulos, Collis, Patrinos & Vegas, 2020), considerada como uma das mais impactantes crises mundiais na educação, causadas por emergências globais (Winthrop, 2020).

Ademais, estas avaliações da larga escala recorrem essencialmente e convenientemente à amostragem (Torney-Purta & Amadeo, 2013; Tobin, Lietz, Nugroho, Vivekanandan & Nyamkhuu, 2015) que, embora tenha as suas vantagens (Richardson, 1999; Mascarenhas, 2012; Flick, 2013; Rapley, 2014), ainda assim, não cobrem o universo total de alunos no sistema, diferentemente dos exames nacionais realizados pelo sector responsável pela educação (Clarke, 2012), neste caso, o MINEDH (RGA, 2014, 2016, 2019).

1.11.10. Os Exames Finais

A importância dos exames e respectiva função, descritas anteriormente, abrem espaço para a reflexão sobre o uso e aplicação de exames no espaço escolar. Com efeito, de modo particular, no contexto educativo, têm uma inspiração curiosamente fora do ambiente escolar, e embora haja controvérsia sobre o seu início conforme já exposto anteriormente por Hill (2013), sabe-se que terá sido aplicado para a admissão ao exército imperial chinês, nos anos 3.000 a.C. e 2.500a.C. (Luckesi, 2003; Nóvoa, 2008) mas também para a admissão à administração pública, enquanto instrumento para selecção de candidatos para os serviços burocráticos e civis das dinastias Han (206 A.D.) e Ming (1368 – 1912 A.D.), segundo Hill (2013). Na Europa, mesmo antes da adopção pelos Jesuítas, como se verá mais adiante, Earl (2013) afirma que a prática de exame também foi usada anteriormente por Aristóteles para as apresentações públicas dos seus estudantes.

Efectivamente, no ambiente escolar, Luckesi (2003) afirma que os exames foram adoptados pelos Jesuítas nos colégios católicos, durante o Séc. XVI d.C., e no Séc. XVII d.C. pelas escolas protestantes, sendo caracterizadas pelo ritual de solenidade e rigor durante todo o processo de organização dos exames. Contudo, terá sido a partir do Séc. XIX d.C. que o conceito de exame no ambiente escolar, foi amplamente difundido e adoptado na Europa, no contexto da sociedade burguesa que, uma vez desprovida dos direitos de nascença a que os aristocratas tinham direito, viam também nos exames, um mecanismo de ascensão social (Chueri, 2008; Luckesi, 2003).

O autor Woessmann (2018) define os exames finais como a avaliação final, à que todos os alunos são sujeitos, portanto, igual para todos, desenvolvidos externamente (segundo a Taxonomia

da Avaliação Educacional) para todas as escolas do sistema educacional, aumentando assim a comparabilidade de notas e graus, ao longo do País ou Estado. Segundo este autor, os exames finais possuem, fundamentalmente, seis características fundamentais, nomeadamente:

- i. Os exames produzem sinais de desempenho do aluno que têm efectivamente consequências reais para os alunos;
- ii. Eles definem o desempenho em relação a um padrão externo, não apenas em comparação com outros alunos na sala de aula ou na escola;
- iii. Os exames são organizados por disciplina e se reflectem o conteúdo de sequências das unidades temáticas;
- iv. Sinalizam vários níveis de realização, ao invés de apenas dar apenas um sinal de aprovação ou reprovação;
- v. Cobrem quase todos os alunos do ensino médio;
- vi. Examinam uma parte importante do conhecimento que é esperado dos alunos.

Para efeitos complementares à esta lista de características, de Nóvoa (2008, p.104) acrescentam-se ainda as seguintes:

- i. Os exames são externos;
- ii. A administração dos exames é normalmente controlada pelo Governo;
- iii. Os exames são construídos a partir de conteúdos constantes nos currículos;
- iv. As provas de exames são iguais para todos os alunos, administradas segundo procedimentos padronizados, fora do ambiente normal da sala de aula e realizados por um grande número de alunos;
- v. O conteúdo, os critérios e os resultados dos exames são de domínio público;
- vi. Em geral, os exames ocorrem no final do ensino secundário, embora hajam países que utilizam os exames a níveis mais elementares da escolaridade;
- vii. O número de disciplinas e o peso dos exames para efeitos de certificação varia de País para País.

Segundo Sobrinho (2003), os exames finais são uma fonte de informação sobre o desempenho estudantil e são usados para fins de controlo sobre os sistemas educativos através do controlo do desempenho em conhecimentos, permitindo a verificação e orientar a aprendizagem,

ajustar instituições e, por último, modelar sistemas educativos. Em regra, são instrumentos de simples elaboração, onde os conteúdos coincidem com aquilo que é supostamente do domínio dos estudantes, contudo, com alto rigor de modo a evitar dúvidas e questionamentos à qualidade dos instrumentos elaborados, muito embora se reconheça que não há como garantir qualidade e objectividade absolutas.

Uma vez que os exames finais, nacionais, são homogéneos, conclui-se também que é um recurso eficaz para os objectivos de diagnóstico com intencionalidade formativa, controlo de informação, regulação posterior, mas também classificação. Segundo Hill (2013), entende-se também que os exames oferecem indicadores sobre os resultados da aprendizagem e, por esta via, meios para o controlo da qualidade, mas acrescenta ainda que permitem aos organismos governamentais (ministérios e agências) o controlo de acesso aos níveis superiores de educação (*gatekeepers*), especialmente diante de um contexto onde as taxas de retenção e transição têm estado a crescer (Gwang-Jo Kim cit. em Hill, 2013, p.vii).

Entretanto, se se concorda com o valor e função informativos e de diagnóstico dos exames finais, há também reservas em relação ao impacto que essa homogeneidade traz ao sistema educativo, na medida em que a elaboração do instrumento, até para garantir inclusão e um sentido de justiça e abrangência, remete à selecção de conteúdos de conhecimento elementar, também chamado de núcleo duro do currículo que, posteriormente, é colocado à avaliação dos estudantes, recorrendo à memorização do conhecimento (primeiro nível de aprendizagem, de Bloom), deixando de avaliar as dimensões das atitudes, valores (democracia, justiça social, igualdade, fraternidade, liberdade, solidariedade, autonomia, nacionalidade e cidadania) e sentimentos que são importantes para a vida e desenvolvimento da sociedade, como afirma Hill (2013), mas também alude às funções combinadas da educação, integração, socialização e transformação, vistas anteriormente.

Alguns autores como Rosales (1992) e Faure (este cit. em Machado, 1994), ambos citados por Sobrinho (2003), chamam à atenção para o facto de que a avaliação a partir dos exames ser limitada na explicação das causas do rendimento escolar, na determinação do futuro do sujeito, mas também por ser alvo de perversão de sentido, quando assumida como fim da aprendizagem, uma vez que alunos passam a ver o exame como fim e os professores vão-se inspirando nestes exames para adoptarem um currículo híbrido entre o formal e a tradição dos testes (a Pedagogia do Exame já referida antes).

1.11.10.1. Vantagens e Desvantagens dos Exames Finais

A literatura especializada sobre a Avaliação Educacional detalhada por Woessmann (2018), Schwerdt e Woessmann (2017), Nóvoa (2008), Lima (1994) e Landsheere (1976), diverge bastante sobre as vantagens e desvantagens dos exames finais, gravitando entre a importância para informação sobre o estado geral da educação até à ideia de Pedagogia do Exame como exercício de poder.

i. Vantagens dos Exames Finais

Os apologistas dos exames finais afirmam que os exames exercem um efeito moderador às avaliações internas e permite introduzir práticas inovadoras ao processo de ensino e aprendizagem. De modo geral, Nóvoa (2008), afirma que os exames contribuem para uma avaliação do sistema educativo, ajudando assim a informar decisão política, enquanto que, localmente, são oferecidos subsídios importantes às escolas, professores e alunos, de modo a aprimorarem seus projectos educativos. Do ponto de vista económico, os exames centrais estão associados a um desempenho substancialmente mais alto dos alunos nos sistemas escolares nacionais e regionais. Schwerdt & Woessmann (2017) defendem ainda que os exames centrais estão relacionados a maiores rendimentos, menor desemprego e maior conteúdo informacional para o mercado de trabalho. No final, há o entendimento de que as habilidades aprimoradas e estimuladas por exames centrais estão relacionadas a um maior crescimento económico de longo prazo dos países (Woessmann, 2018).

ii. Desvantagens dos Exames Finais

O conjunto de perspectivas que descortinam desvantagens nos exames finais, convergem nalguns pontos-chave. Segundo Woessmann (2018), os exames centrais aumentam as habilidades testadas com base no currículo, mas não necessariamente outras dimensões de habilidades. A sua ênfase no desempenho académico superior numa determinada disciplina pode vir à custa do prazer do mesmo, causando desinteresse, fadiga e *stress*, num contexto de exercício de poder sobre os alunos. Os meros exames de competência mínima ou requisitos de graduação do curso não são suficientes para produzir os efeitos dos sistemas de exames de saída centrais baseados no currículo. Nóvoa (2008) entende que os exames se concentram nos conhecimentos académicos, em detrimento de outras competências, em especial os exames que usam perguntas objectivas. Enquanto isso, abre-se um espaço frutífero à fraude e corrupção, uma vez que a Escola passa a

concentrar seus esforços aos alunos que espelham melhores oportunidades de sucesso nos exames, discriminando-os, apregoando assim a Pedagogia do Exame (Lima, 1994), que, por sua vez, estimula a desigualdade e injustiça (Landsheere, 1976).

Recorrendo à Docimologia, Landsheere (1976), inspirado por uma crítica anterior de Piéron, entende que os exames reduzem o processo de avaliação à uma simples memorização de conteúdos, em detrimento de outros aspectos importantes da inteligência. Por fim, de modo muito mais crítico, Formosinho e Machado (cit. em Azevedo, 2003), afirmam que os exames não têm valor informativo para o desenvolvimento curricular, evolução da aprendizagem e até para o diagnóstico das necessidades de formação dos professores.

Ora, os instrumentos de avaliação não são perfeitos, como já fora dito antes, mas efectivamente, são a única ferramenta capaz de captar as competências e conhecimentos adquiridos durante o processo de aprendizagem, com enorme capacidade de eficiência, para além dos ganhos à aferição da saúde do sistema educacional e outros de carácter individual, já revistos acima.

1.11.10.2. Funções dos Exames Finais

Diante do exposto antes, torna-se então necessário resgatar as funções dos exames finais, vistas como desdobramentos das funções da avaliação educacional, contudo, aplicada à avaliação sumativa. Assim, Nóvoa (2008) agrega cinco funções essenciais dos exames, designadamente, (i) Certificação: consiste em comprovar que o aluno, após o cumprimento de um determinado programa de ensino, passa a possuir um conjunto de competências de aprendizagem; (ii) Selecção: permite controlar a progressão escolar dos alunos, incluindo o acesso ao ensino superior, materializando o conceito de *gatekeeper* referido anteriormente; (iii) Controlo: através dos exames padronizados, as entidades governamentais asseguram que o acesso à progressão, seja feita com base em instrumentos e conteúdos semelhantes para todos; (iv) Monitorização: a partir dos resultados dos exames, o sector de educação de forma geral, presta contas à sociedade; (v) Motivação: pode ser uma consequência expectável para o caso em que os exames não têm implicações à vida escolar e progressão, entretanto, nos casos em que há uma associação entre o exame e a progressão, pode-se experimentar a desmotivação de alguns alunos. Esta descrição das funções dos exames também ajuda a compreender a necessidade de se conceber um instrumento de aferição responsável para a sociedade.

1.11.10.3. Objectivos da Avaliação do Sistema Educativo

Considerando as várias assumpções da avaliação educacional, nota-se uma convergência, que é exactamente na sua importância, enquanto indicador privilegiado dos resultados da aprendizagem, explorado anteriormente. Ora, as diferentes formas de entender a função da educação, vistas anteriormente, fazem entender que elas respondem à um determinado repto definido pela sociedade, num determinado momento histórico. Segue-se que, segundo Sobrinho (2003), no contexto dos objectivos da avaliação, esta pode adoptar uma (i) perspectiva complexa e contraditória ou (ii) a perspectiva empírico-racionalista ou ainda (iii) a perspectiva naturalista, democrática e formativa.

Na perspectiva complexa e contraditória, o objectivo da avaliação poderá gravitar em dois pólos, designadamente, (i) caso o objectivo seja aferir as competências e habilidades necessárias para a integração no mercado laboral, a avaliação deverá ser desenhada para esse fim, permitindo também avaliar a eficiência e eficácia da instituição, tendo como referência os resultados da avaliação; ou (ii) caso o objectivo seja aferir os sentidos mais amplos da dimensão social, política, filosófica e ética da actividade educativa (domínio afectivo e mais além), ou seja, a essência e os fins da educação e seus paradigmas em uso, a avaliação deverá apreciar, de forma holística, a formação integral humana, as relações da instituição educativa com a sociedade, indagando sobre as preocupações com os efeitos políticos da educação, bem como as contradições conceptuais daí advientes.

A partir destas noções sobre o objectivo da avaliação e suas influências, comprova-se que a avaliação permite, de facto, o controlo, a partir da medição, balanço, da análise dos dados, da classificação, da selecção e regulação, mas também permite a promoção emancipatória, a partir da formação, interpretação e produção de sentidos (Sobrinho, 2003; Costa, 1993). Aqui, a avaliação do sistema educativo pode ser feita a partir de abordagens pré-definidas, em regra, como afirma Sobrinho (2003), de carácter quantitativo e comparativo ou classificatório. Com efeito, os indicadores sobre gastos com a educação, níveis de equidade, produtividade, eficiência, eficácia, índices de escolarização, número de graduados, conclusão de estudos em tempo regular, desempenho, produção científica, passam a constituir uma importante fonte de informação sobre o desempenho do sistema educativo.

Para a perspectiva empírico-racionalista, aos avaliadores é solicitado um comportamento objectivo diante do objecto, isto é, que aplique os instrumentos de avaliação e colecte a informação

requerida e analise as variáveis para produzir conclusões generalizáveis de controlo, também chamadas avaliações tecno-burocráticas. Portanto, importa o instrumento e não o avaliador e é exactamente aí que reside a objectividade e isenção que caracteriza esta perspectiva. Algumas dessas práticas avaliativas com este teor, são exemplificados através dos exames nacionais, aliás, objecto deste trabalho.

A perspectiva naturalista, democrática e formativa, emerge a partir da insuficiência das perspectivas anteriores, em particular da empírico-racionalista que, segundo Goetz e LeCompte (1988, cit. em Sobrinho, 2003), e embora faculte resultados sobre a análise do sistema educativo, ainda assim não explica o êxito ou fracasso, ilustrando a limitação do racionalismo experimental em lidar com os temas mais complexos da dimensão social, ou seja, naturalista, segundo esta perspectiva. Na realidade, esta perspectiva propõe um salto qualitativo, incorporando a pluralidade da participação e negociação de diferentes perspectivas, enfim, sintetizadas na multidimensionalidade sustentada por Habermas (1987 cit. em Sobrinho, 2003), que vê a sua importância no contexto mais amplo da função educativa que ele também advoga, isto é, a socialização, ou como interpreta Hadji (1994, cit. em Sobrinho, 2003), permitindo formação humana integral, ao entender que a avaliação é uma operação fundamentalmente multidimensional. Portanto, esta perspectiva propõe que, à medição (presente na avaliação sumativa), se acrescentem outros saberes, de outras áreas de conhecimento, ou seja, que se adicione o carácter multi-referencial necessário à avaliação formativa, com efeitos correctivos e de retroalimentação para o sistema.

Em suma, e como Sobrinho (2003) finaliza, a avaliação como controlo propõe-se descrever relações de correspondência entre o realizado e o planeado, entre os resultados atingidos e as normas, entre os padrões e as exigências dos perfis profissionais, quer através da retenção de conteúdos, quer pela demonstração de competências. Enquanto isso, a avaliação como parte do processo de formação humana, questiona os sentidos dos agentes dos processos educativos, na medida em que estes variam, não mais isentando o professor-avaliador, mas vendo-o como objecto da avaliação.

1.11.10.4. Avaliação e a Concepção da Qualidade em Educação

A importância da avaliação foi sendo demonstrada ao longo da exposição feita anteriormente, de modo a vincar a sua relevância na verificação da qualidade dos processos pedagógicos, exactamente pela capacidade que esta tem de ser instrumento de controlo interno de diagnóstico quantitativo da rentabilidade e eficiência da escola (Sobrinho, 2003; John, 1990, cit. em Díaz, 2003, p.12). Esta utilidade da avaliação surge em consequência da necessidade de se prestar contas à sociedade, como já foi descrito antes, diante do investimento público feito à educação (Scriven, 1994; Clarke, 2012), tornando essencial a verificação da eficiência do uso de recurso (Miranda, 1982). Assim, torna-se indispensável verificar as condições pelas quais o instrumento de predileção da verificação de qualidade da educação é elaborado, considerando a sua tipologia típica, neste caso, sumativa para este propósito.

Entretanto, é profícuo nesta altura também entender antes que o conceito de qualidade é complexo e os seus atributos multifacetados (UNICEF, 2000; Diaz, 2003; Schindler, Puls-Elvidge, Welzant, & Crawford, 2015). Estes últimos autores agruparam as várias definições de qualidade (vide Quadro 17), propondo um modelo conceptual classificatório das várias correntes interpretativas do conceito de qualidade, que se baseia fundamentalmente na agregação de cada uma dessas visões.

Quadro 17. Classificação das Acepções de Qualidade.

Classificação	Definição
Intencional	Conjunto de produtos e serviços institucionais conformados à missão e visão ou a um conjunto de especificações, requisitos, padrões, definidos pelas entidades de acreditação ou reguladoras [...]
Excepcional	Produtos e serviços institucionais que atingem distinção e exclusividade através do preenchimento de padrões elevados [...]
Transformativa	Produtos e serviços institucionais que produzem mudanças positivas na aprendizagem dos alunos, nos vários domínios de aprendizagem, afectivo, cognitivo e psicomotor [...]
Responsável	As instituições são responsáveis perante as partes interessadas, pelo uso optimizado dos recursos e a entrega de produtos e serviços educacionais precisos, com zero defeitos. [...]

Fonte: Schindler, Puls-Elvidge, Welzant, & Crawford (2015, p.5).

Para o propósito deste trabalho, percebe-se que o conceito de qualidade que melhor se relaciona com a avaliação, no contexto em que o debate é aqui colocado, é a transformativa. De qualquer forma, e mais importante ainda, é a percepção de qualidade que é atribuída à avaliação, ao teste, ao exame. A autora Lima (1994) capta a percepção de qualidade que se tem dentro do

sistema educacional, propondo dois paradigmas de análise, nomeadamente, (i) o Paradigma Filosófico, Político e Social e; (ii) o Paradigma Pedagógico. Segundo esta autora, o primeiro entende qualidade como resposta à perguntas essencialmente filosóficas, tal como Bertrand e Valois (1994) expõem, e que estão associadas ao tipo de sociedade que se pretende construir, ao tipo de Homem necessário e ao tipo de Escola requerida. O segundo paradigma vai preocupar-se, essencialmente, com os princípios pedagógicos associados aos estágios de desenvolvimento dos alunos, do conteúdo dos currículos e programas usados, da formação dos professores e, finalmente, da realidade social em que o aluno está efectivamente inserido.

Sustentando a complexidade já invocada para aferição da qualidade, e reconhecendo as limitações que a avaliação possui (Lima, 1994), a autora Díaz afirma que a “qualidade dos serviços prestados nas escolas pode medir-se fundamentalmente através dos resultados académicos obtidos pelos seus alunos” (Díaz, 2003, p.15).

1.11.10.5. Elaboração dos Exames Finais

Admitindo a função que os exames têm e a expectativa social que lhe é associada, é pertinente referir sobre a concepção deste instrumento. Assim, segundo Landsheere (1976), os exames deverão preparados seguindo fases previamente estabelecidas, nomeadamente, (i) definição do objecto e objectivos; (ii) redacção de perguntas; (iii) padronização da apresentação, execução e correcção; (iv) aferição; (v) verificação da fidelidade do exame; (vi) estabelecimento da validade.

Segundo este autor, para além de se definir o porquê do exame (prognóstico, inventário ou diagnóstico), é necessário definir os objectivos que se pretendem atingir com o exame, até porque esta etapa constitui um dos três princípios básicos para a mensuração educacional, através dos exames, como lista Vianna (1976), nomeadamente, (i) a medida do desempenho escolar é fundamental para uma educação eficiente; (ii) os instrumentos de medida facilitam as observações que o professor realiza do desempenho do estudante; (iii) todos os objectivos educacionais importantes podem ser mensurados.

Com efeito, torna-se pertinente que os objectivos sejam definidos com precisão, reconhecendo os seus vários domínios, nomeadamente, cognitivos (aprendizagem relacionada ao conhecimento – Taxonomia de Bloom, Taxonomia de Gagné ou Modelo de Guilford), afectivos

(relacionada às atitudes, sentimentos e emoções – Taxonomia de Krathwohl) e psico-motores (relacionada às acções e competências motoras – Taxonomia de Harrow), conforme propõe Bloom, Engelhart, Furst, Hill, e Krathwohl (1956), Krathwohl, Bloom e Masia (1972), Harrow (1972) e Thomas (2004).

De forma específica, Ferraz e Belhot (2010) afirmam que a Taxonomia de Bloom, aplicável ao contexto da educação, é particularmente importante pois tem a vantagem de (i) “oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos” e (ii) estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples [e posteriormente] as mais complexas.”

No contexto singular dos exames escolares, o domínio cognitivo tem sido escolhido com regularidade, exactamente por uma característica muito específica, nomeadamente, a quantificável (Saettler, 1990), que é proveniente da visão Behaviorista de Skinner que permitia que os Behavioristas avaliassem os estudantes ou alunos, para determinar o ponto de início da instrução, contrariamente a cognitivismo e ao construtivismo (Ertmer & Newby, 2013). O domínio cognitivo, por conseguinte, é relacionado ao conhecimento e corresponde “a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes, [de] reconhecimento de factos, [...] procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual” (Ferraz & Belhot, 2010, p.422).

Este domínio, o cognitivo, possui seis (6) objectivos ou níveis cognitivos (Landshere 1976; Krathwohl, 2002), designadamente, (i) conhecimento – de especificidades, de formas e meios sobre como lidar com as especificidades, de abstrações; (ii) compreensão – tradução, interpretação e extrapolação; (iii) aplicação; (iv) análise – de elementos, relações, princípios organizacionais; (v) síntese – produção duma comunicação, dum plano ou conjunto de operações, derivação de um conjunto de relações abstractas; (vi) avaliação – em termos de evidência interna ou juízo usando critérios externos. E, com a avaliação, pretende-se atingir exactamente um ou vários destes objectivos cognitivos.

Percebe-se então que a avaliação é produto de um plano e, como proposto por Downing (2006), pode ter doze passos, nomeadamente, (i) o plano geral; (ii) definição do conteúdo; (iii) especificações do teste; (iv) desenvolvimento de itens; (v) desenho do teste e montagem; (vi)

produção do teste; (vii) administração do teste; (viii) atribuição de valores; (ix) valores de passagem; (x) relatório de resultados; (xi) banco de itens e; (xii) relatório técnico. Com efeito, a concepção de avaliações, tal como recomenda Downing (2006) deverá seguir estes passos, a fim de conferir validade ao instrumento de avaliação que é produzido (Fives & DiDonato-Barnes, 2013), sendo que, é o passo número três (iii), da lista anteriormente apresentada, que encerra esta característica de validação (e, portanto, de qualidade) nomeadamente, as especificações do teste, também chamada de *Blueprint*, Tabela de Especificações, Especificações do Teste, Matriz dos Testes ou ainda Plano de Teste (Singun, 2016; Suskie, 2004).

O *Blueprint* é uma ferramenta que estabelece uma relação entre o que é ensinado e o que é testado, garantindo que o teste seja justo, completo, válido, confiável e objectivo, conforme Cruz e Singun (2014, cit. em Singun, 2016) referem. Na prática, esta etapa consiste exactamente na construção de testes, de modo mais objectivo, recorrendo aos objectivos educacionais e o respectivo nível cognitivo, assim como à quantidade das perguntas (Notar, Zuelke, Wilson & Yunker, 2004), em função do peso que cada unidade temática possui no currículo oferecido.

Embora não seja objecto de análise neste trabalho, vale acrescentar que existem vários modelos de *Blueprint* e todos eles pretendem satisfazer diferentes objectivos, variando em função das necessidades de cada instituição, conforme Alias (2005), Fives e DiDonato-Barnes (2013) e Guskey (2005) afirmam, enfatizando, por exemplo, os níveis cognitivos e o peso de cada unidade curricular, a quantidade de tempo dispendido em cada objectivo ou a relação entre a avaliação formativa e a instrução, respectivamente. Assim, a elaboração do teste, requer antes a elaboração do *Blueprint*, que é exactamente a relação entre os conteúdos, níveis cognitivos e número de perguntas, conforme ilustra o Quadro abaixo.

Quadro 18. Tabela de Especificações para Organização e Elaboração de Testes.

Unidade Curricular	Objectivos de Avaliação (níveis cognitivos)						Peso
	Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação	
UC1	$=\sum(\text{Conhecimento}) \times \text{UC1}$	$=\sum(\text{Compreensão}) \times \text{UC1}$	$=\sum(\text{Aplicação}) \times \text{UC1}$	$=\sum(\text{Análise}) \times \text{UC1}$	$=\sum(\text{Síntese}) \times \text{UC1}$	$=\sum(\text{Avaliação}) \times \text{UC1}$	%UC1
UC2	$=\sum(\text{Conhecimento}) \times \text{UC2}$	$=\sum(\text{Compreensão}) \times \text{UC2}$	$=\sum(\text{Aplicação}) \times \text{UC2}$	$=\sum(\text{Análise}) \times \text{UC2}$	$=\sum(\text{Síntese}) \times \text{UC2}$	$=\sum(\text{Avaliação}) \times \text{UC2}$	%UC2
UC3	$=\sum(\text{Conhecimento}) \times \text{UC3}$	$=\sum(\text{Compreensão}) \times \text{UC3}$	$=\sum(\text{Aplicação}) \times \text{UC3}$	$=\sum(\text{Análise}) \times \text{UC3}$	$=\sum(\text{Síntese}) \times \text{UC3}$	$=\sum(\text{Avaliação}) \times \text{UC3}$	%UC3
UC4	$=\sum(\text{Conhecimento}) \times \text{UC4}$	$=\sum(\text{Compreensão}) \times \text{UC4}$	$=\sum(\text{Aplicação}) \times \text{UC4}$	$=\sum(\text{Análise}) \times \text{UC4}$	$=\sum(\text{Síntese}) \times \text{UC4}$	$=\sum(\text{Avaliação}) \times \text{UC4}$	%UC4
UC5	$=\sum(\text{Conhecimento}) \times \text{UC5}$	$=\sum(\text{Compreensão}) \times \text{UC5}$	$=\sum(\text{Aplicação}) \times \text{UC5}$	$=\sum(\text{Análise}) \times \text{UC5}$	$=\sum(\text{Síntese}) \times \text{UC5}$	$=\sum(\text{Avaliação}) \times \text{UC5}$	%UC5
UC6	$=\sum(\text{Conhecimento}) \times \text{UC6}$	$=\sum(\text{Compreensão}) \times \text{UC6}$	$=\sum(\text{Aplicação}) \times \text{UC6}$	$=\sum(\text{Análise}) \times \text{UC6}$	$=\sum(\text{Síntese}) \times \text{UC6}$	$=\sum(\text{Avaliação}) \times \text{UC6}$	%UC6
UC _(n+1)	$=\sum(\text{Conhecimento}) \times \text{UC}_{(n+1)}$	$=\sum(\text{Compreensão}) \times \text{UC}_{(n+1)}$	$=\sum(\text{Aplicação}) \times \text{UC}_{(n+1)}$	$=\sum(\text{Análise}) \times \text{UC}_{(n+1)}$	$=\sum(\text{Síntese}) \times \text{UC}_{(n+1)}$	$=\sum(\text{Avaliação}) \times \text{UC}_{(n+1)}$	%UC _(n+1)
Peso	$\sum(\text{Conhecimento})$	$\sum(\text{Compreensão})$	$\sum(\text{Aplicação})$	$\sum(\text{Análise})$	$\sum(\text{Síntese})$	$\sum(\text{Avaliação})$	100%

Fonte: Alias (2005, p.237).

Guskey (2005) refere algumas vantagens desta ferramenta, nomeadamente, (i) ajuda aos professores a relacionarem actividades instrucionais significantes aos padrões; (ii) clarifica quais os componentes individuais que os estudantes devem dominar a fim de demonstrar a sua proficiência; (iii) confere precisão ao ensino; (iv) os professores conseguem identificar as sub-competências cuja aprendizagem é requerida aos estudantes; (v) mais importante que todas as vantagens é que confere validade aos testes. É importante referir a validade, pois é vista como um dos indicadores de qualidade, no contexto educacional (Alias, 2005) e é entendida como o grau no qual as avaliações ou juízos sobre os estudantes (ou alunos) podem ser confiáveis, baseados na qualidade da evidência agregada através dos testes (Wolnring & Wilkstron, 2010 cit. em Alade & Omoruyi, 2014).

Pela exposição feita, constata-se que a elaboração das tabelas de especificação é uma fase importantíssima no processo de elaboração de testes, neste caso, os exames finais. Vianna (1976) acrescenta outras características, nomeadamente, (ii) o número de itens (perguntas)¹⁸, (iii)

¹⁸ Segundo Vianna (1976), uma prova elaborada para a aprovação escolar, admissão à universidade ou candidatura à bolsa de estudos, não deverá ter um número de itens inferior a 50. Sobre este tema, Landsheere (1976) complementa afirmando que provas com características sumativas deverão abranger toda a matéria, contendo sempre um grande número de perguntas, que aliás, o torna equitativo, válido e fidedigno.

determinação do tempo de aplicação¹⁹, (iv) tipo de questão e; (v) nível de dificuldade. À este grupo, Landsheere (1976) acresce (vi) redacção compreensiva das perguntas e; (vii) pré-testagem.

Nesta sequência, o tipo de questão também merece uma atenção particular e a literatura (Landsheere, 1976; Vianna, 1976; Sant'Anna, 1999) informa sobre dois grandes tipos de perguntas, designadamente, (i) perguntas dissertativas ou abertas e (ii) perguntas objectivas ou fechadas.

i. Perguntas Dissertativas ou Abertas

Com efeito, as perguntas dissertativas ou abertas são aquelas que, sendo escritas ou orais, permitem que o examinando responda de forma espontânea, empregando o seu próprio vocabulário. São perguntas menos exigentes do ponto de vista de construção, quando em comparação com as objectivas ou fechadas, e são usadas para explorar objectivos mais complexos da Taxonomia Bloomiana e a sua grande limitação é o risco de subjectividade de quem as corrige.

ii. Perguntas Objectivas ou Fechadas

Por outro lado, este tipo de perguntas leva o examinando a escolher a resposta entre várias possíveis. De característica mais rigorosa que a anterior, elas podem ainda ser sub-divididas em dois grupos, nomeadamente, (i) de recordação ou evocação, que permite que a resposta seja dada com uma palavra ou símbolo ou ainda com o preenchimento de frases incompletas; ou (ii) de reconhecimento, aplicadas em perguntas de verdadeiro-falso, múltipla-escolha ou ainda ordenação, asserção e razão e item de interpretação.²⁰ Este tipo de perguntas é vantajoso pois é o que melhor acomoda a função diagnóstica da avaliação, graças à sua versatilidade, mas também reduz a subjectividade de quem as corrige. Entretanto, os seus críticos advogam que não confere espaço ao desenvolvimento do pensamento criativo, sendo difícil de medir a organização e apresentação de ideias (Whiters, 2005).

¹⁹ A aplicação de um pré-teste ajuda a perceber o fundo de tempo razoável a aplicar, de modo a não constituir pressão adicional aos examinandos (Landsheere, 1976). Assim sendo, Vianna (1976) propõe que se use o princípio geral de 80%, ou seja, se no pré-teste, 80% terminaram as suas provas, então será esse o fundo de tempo a definir.

²⁰ Os autores Landsheere (1976) e Sant'Anna (1999) exploram ao detalhe cada um dos tipos de perguntas aqui descritos.

1.11.10.6. Caracterização e Descrição dos Exames em Moçambique

Os exames nacionais realizados actualmente em Moçambique são sumativos, portanto, ocorrem no final de cada ano lectivo de cada ciclo de aprendizagem, conforme rege o RGA (2014, 2016, 2019). No caso particular do Ensino Secundário, com dois ciclos, os exames nacionais são realizados na 10.^a e 12.^a classes, com distinções bem evidentes, já vistas antes, que se estendem até aos exames extraordinários, que são dirigidos aos candidatos externos que tenham interesse em concluir o Ensino Médio. Com efeito, os exames da 10.^a classe para as duas épocas²¹ (finais e extraordinários), são elaborados com perguntas padronizadas dissertativas ou abertas, com um número de perguntas que, com excepção do Exame de Inglês contém até vinte e seis perguntas, embora a média de perguntas seja de apenas nove para estes exames. Os exames da 12.^a classe, por seu turno, são elaborados com perguntas padronizadas objectivas ou fechadas de múltipla escolha, com quarenta perguntas para cada disciplina, com excepção da disciplina de Desenho e Geometria Descritiva.

O ROPE (2017b) é um instrumento essencial de planificação e organização dos exames finais em Moçambique, sendo que, do ponto de vista docimológico, a elaboração dos exames nacionais é realizada com recurso aos Termos de Referência para a Realização de Painel de Análise de Perguntas (MINEDH, 2017c), que se realiza anualmente, para a 7.^a, 10.^a e 12.^a classes e tem os seguintes objectivos:

- i. Harmonizar conceptual e metodologicamente a elaboração de perguntas de exame da 7.^a, 10.^a e 12.^a classes, obedecendo aos princípios e requisitos básicos que um instrumento de avaliação deve reunir;
- ii. Melhorar a qualidade de conteúdo dos exames no sentido de que estes possam medir o que é suposto medir sem nunca perder de vista o que os alunos efectivamente aprenderam;
- iii. Produzir instrumentos de avaliação de âmbito nacional que procuram, sempre que possível, ter em conta as condições de aprendizagem oferecidas pelo sistema em todo o País.

²¹ Na essência, a 2.^a Época de Exames constitui uma segunda oportunidade para quem terá reprovado ou faltado na 1.^a Época, sob as condições prescritas no RGA (2014, 2016 e 2019).

Esta etapa importante na elaboração dos exames nacionais guia-se por uma perspectiva essencialmente construtiva, a partir da qual um número de professores de todas as províncias se junta em grupos de disciplinas, para elaboração de propostas de perguntas (itens) para cada uma das duas classes dos ciclos do ensino secundário, servindo-se da orientação técnico-ministerial, como por exemplo, descrevem os Quadros 22, 23 e 24.

Quadro 19. Número de participantes nos painéis do ESG de 2016.

Disciplina		Número de Professores (Elaboradores)						Sub-Total
		Português	Inglês	Francês	Química	Matemática	Desenho	
Classe	10 ^a	05	07	-	05	05	05	27
	12 ^a	06	04	06	06	07	05	34
Técnicos do MINEDH		02	02	02	02	02	02	12
Total		13	13	08	13	14	12	73

Fonte: MINEDH (2016).

Quadro 20. Distribuição das disciplinas por províncias – 10.^a classe.

Província	Disciplinas	Observações
Cabo Delgado	Química e Português	2 propostas para cada disciplina
Niassa	Matemática e Desenho	2 propostas para cada disciplina
Nampula	Inglês e Português	2 propostas para cada disciplina
Zambézia	Português e Desenho	2 propostas para cada disciplina
Tete	Química e Matemática	2 propostas para cada disciplina
Manica	Inglês e Matemática	2 propostas para cada disciplina
Sofala	Português e Química	2 propostas para cada disciplina
Gaza	Inglês e Desenho	2 propostas para cada disciplina
Inhambane	Inglês e Matemática	2 propostas para cada disciplina
Maputo–Província	Matemática e Desenho	2 propostas para cada disciplina
Maputo–Cidade	Português e Química	2 propostas para cada disciplina

Fonte: MINEDH (2016).

Quadro 21. Distribuição das disciplinas por províncias – 12.^a classe.

Província	Disciplinas	Observações
Cabo Delgado	Inglês e Matemática	2 propostas de 40 para cada disciplina
Niassa	Francês e Química	2 propostas de 40 para cada disciplina
Nampula	Química e Desenho	2 propostas de 40 para cada disciplina
Zambézia	Inglês e Química	2 propostas de 40 para cada disciplina
Tete	Português e Francês	2 propostas de 40 para cada disciplina
Manica	Português e Matemática	2 propostas de 40 para cada disciplina
Sofala	Francês e Desenho	2 propostas de 40 para cada disciplina
Gaza	Química e Matemática	2 propostas de 40 para cada disciplina
Inhambane	Português e Desenho	2 propostas de 40 para cada disciplina
Maputo–Província	Francês e Português	2 propostas de 40 para cada disciplina
Maputo-Cidade	Inglês e Matemática	2 propostas de 40 para cada disciplina

Fonte: MINEDH (2016).

Deste modo, permite-se aplainar o nível de conhecimento dos examinandos, reduzindo a problemática resultante da dicotomia de comparabilidade, enquanto se estimula a equidade de situação dos examinandos diante do instrumento de avaliação, sob condições idênticas (MINEDH, 2017c).

1.12. Eficiência Educacional Interna

O conceito de eficiência agora em discussão já fora introduzido anteriormente neste trabalho e relacionado à avaliação, através da proposta de Sobrinho (2003), em especial por duas perspectivas, designadamente, a complexa e contraditória e a empírico-racionalista, que concordam que os resultados da avaliação, são indicadores de eficiência educacional. Entretanto, este conceito ora trazido para a esfera da educação, é emprestado das ciências económicas e gestão para este trabalho e, segundo Miller (1997), traduz o nível de recursos (*inputs*) que são usados para produzir o máximo de resultados (*outputs*), com o mínimo de custos possível. Nesta sequência e servindo-se do conceito de qualidade, Barros define a eficiência como sendo “a qualidade ou grau de obtenção de uma rendibilidade máxima pela empresa” (Barros, 2007, p.138), que tem como referência, a fronteira de possibilidades de produção que será o limite máximo de produção ou mínimo de custo possível de obter a partir dos factores de produção e tecnologia disponíveis.

Relativamente a sua tipologia, Farrel (1957) terá sido um dos pioneiros desta proposta tipológica para a eficiência, propondo a (i) eficiência técnica; (ii) eficiência alocativa e; (iii) eficiência global, sendo que Johnes (2004) propôs mais um tipo, nomeadamente, a (iv) eficiência social. Para estes autores, a eficiência técnica garante a proporção de recursos (ou determinantes)

usados realmente necessários para produzir os resultados desejados; a eficiência alocativa (ou de preço) cuida da adição à equação, do valor (preço) dos recursos e respectiva proporção; a eficiência global é produto da eficiência técnica e alocativa, no sentido em que permite visualizar o ponto ótimo, a partir do qual é possível produzir, reduzindo os custos; por fim, a eficiência social seria o rácio entre o resultado obtido (eventualmente por uma política pública) e aquele desejado pela sociedade. À título de adenda à estas definições, os autores Lockheed e Hanushek (1994) propuseram uma leitura diferente à eficiência técnica aplicável à educação, baseando-se somente nos resultados do seu desempenho.

Neste diapasão, tentando resgatar os pioneiros deste pensamento sobre a eficiência aplicada à educação, Wagner (1978) entende que ela é vista como um sistema de produção que toma a matéria-prima, neste caso, estudantes, e usa uma combinação de recursos de trabalho e capital, ou seja, humano e equipamento, para produzir graduados, ou seja, tendo dois sistemas educacionais que usam a mesma quantidade de recursos, aquele que mais graduados produz, será o mais eficiente. Por outro lado, se dois sistemas educacionais produzem a mesma quantidade de graduados, o que produz com menor quantidade de recursos, será o mais eficiente.

Por outro lado, se dois sistemas educacionais produzem a mesma quantidade de graduados, o que produz com menor quantidade de recursos, será o mais eficiente. O autor Hanushek (1970) foi igualmente pioneiro duma proposta de equação-produção da educação, com a seguinte fórmula:

$$A_{it} = f(B_i^{(t)} * P_i^{(t)} * L_i * S_i^{(t)})$$

Onde:

A_{it} = Vetor dos resultados educacionais de i estudantes num determinado tempo t

$B_i^{(t)}$ = Vetor dos recursos (inputs) da família sobre i estudantes num tempo cumulativo t

$P_i^{(t)}$ = Vetor da influência dos pares sobre i estudantes num tempo cumulativo t

L_i = Vetor de dotações à i estudantes

$S_i^{(t)}$ = Vetor de recursos da escola à i estudantes num tempo cumulativo t

Embora esta relação entre *inputs* e *outputs* pareça clara, especialmente na esfera económica, na educação a sua aplicação e analogia é mais delicada. O autor Wagner (cit. em Piper, 1978), problematiza o conceito de *outputs* (resultados) ao afirmar que não é somente o número de graduados que revelam o nível de eficiência, mas o grau de uso de todos os recursos para que

aquele número de graduados fosse produzido. Por outro lado, à semelhança de Johnes (2004) e Farrel (1957), Lockheed e Hanushek (1994) também propuseram uma tipologia e diferenciação entre eficiência e eficácia (vide Quadro 25), tendo permitido promover o alcance do conceito de (i) eficiência interna; (ii) eficiência externa; (iii) eficácia interna e; (iv) eficácia externa.

Segundo Lockheed e Hanushek (1994), a eficiência interna seria aquela que se refere à comparação entre a aprendizagem e os custos dos recursos (*inputs*) à educação, ou seja, uma relação de custo-benefício. Por outro lado, os autores Dzvimbo, Plank, Torres e Verhine (USAID, 1992) entendem que a eficiência interna será medida pela taxa de desistência escolar (como amplamente discutido por Hunt, 2008) e pela taxa de reprovação. Ora, uma proposta metodológica que meça a eficiência interna, veria reflectido nos exames nacionais exactamente estes dois parâmetros (taxa de desistência e taxa de reprovação), à luz da legislação actual (RGA).

A eficiência externa, vista como mais difícil de avaliar, tem a ver com a avaliação da extensão na qual a educação serve e tem servido os interesses e necessidades da sociedade moçambicana, neste caso, em relação ao custo geral da educação para o público, bem como a quantidade e qualidade dos seus graduados (USAID, 1992). A eficácia interna ou também chamada de eficiência técnica, dedica-se, segundo Lockheed e Hanushek (1994), à medir o resultado da educação usando apenas os resultados do desempenho da educação, em detrimento de todos os demais componentes materiais e não-materiais.

A eficácia externa relaciona os *inputs* não monetários e os *outputs* monetários, ou seja, o grau em que determinadas práticas pedagógicas influenciam o salário após a graduação, mantendo das demais condições (Lockheed & Hanushek, 1994).

Quadro 22. Eficiência e Eficácia Internas e Externas nos Sistemas de Educação.

	<i>Outputs</i> mensuráveis em termos não-monetários (ex. desempenho de aprendizagem)	<i>Outputs</i> mensuráveis em termos monetários (ex. salários)
<i>Inputs</i> mensuráveis em termos não-monetários (ex. número de livros, organização de salas, anos de experiência na docência)	EFICÁCIA INTERNA ou EFICIÊNCIA TÉCNICA	EFICÁCIA EXTERNA
<i>Inputs</i> mensuráveis em termos monetários (ex. custo de livros, salários dos professores)	EFICIÊNCIA INTERNA	EFICIÊNCIA EXTERNA

Fonte: Lockheed & Hanushek (1994, p.4).

Para avaliar a eficiência educacional, sendo que fora adoptado para este trabalho o conceito de eficiência técnica interna, exactamente por ser aquela que serve dos resultados da aprendizagem e não do impacto produzido na sociedade (eficiência externa), seria então necessário aplicar-se dois testes padronizados aos estudantes, um no início (pré-teste) e outro no fim (pós-teste), uma vez que, segundo Wagner (cit. em Piper, 1978), iria permitir estabelecer as comparações devidas a avaliar de facto, a eficiência deste sistema.

Em relação aos recursos (*inputs*) da educação, Wagner (1978) defende que dizem respeito a todos os meios inerentes e necessários (directa ou indirectamente) ao exercício da actividade educativa e estes, segundo Hanushek (2016), são essencialmente, orçamento por estudante, rácio professor-aluno, tamanho das turmas, currículo, recursos bibliográficos por estudante, infra-estruturas educativas para laboratórios, sendo mensuráveis quantitativamente. Entretanto, Wagner (1978) sugere que há outros *inputs* que não se medem quantitativamente, como por exemplo, a forma como os estudantes usam o tempo disponível que têm para estudar²², os contextos, os processos, entre outros, como afirma Sobrinho (2003), já referido anteriormente.

Num estreito paralelismo com a ideia de multidimensionalidade das aprendizagens de Habermas (Sobrinho, 2003), Wagner (1978) conclui que as instituições educacionais oferecem mais do que o ensino, como aliás, se pôde apreciar aquando da exposição sobre a função social da educação, porém são tomadas em consideração qualitativamente, remetendo a avaliação do resultado da aprendizagem à avaliação quantitativa, embora reconhecendo as suas limitações, como já se teve oportunidade de observar. Servindo-se dos conceitos de eficiência discutidos acima, Crombag (1978) sugere que a qualidade da educação, no contexto em que este debate é aqui mantido, é vista como eficiência educacional e deve considerar as diferenças entre os estudantes, entre os métodos de ensino e entre os objectivos educacionais, cuja relação dicotómica foi amplamente explorada por Pfeifer (2012), visível no Quadro abaixo.

²² O estudo realizado em 2015 (MINEDH, 2015a), sobre as causas do baixo aproveitamento nos exames finais do ensino secundário geral, realizados em 2015, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano em Moçambique, pôde concluir que 64% dos pais e encarregados de educação consideravam que os seus educandos não se dedicavam aos estudos, sendo que os educandos e professores inquiridos consideraram que a falta de empenho e interesse era a principal causa para o baixo aproveitamento.

Quadro 23. Dicotomias conceptuais sobre a avaliação.

Qualidade social	x	Qualidade eficiência
Avaliação quantitativa	x	Avaliação qualitativa
Avaliação de processo	x	Avaliação de produto
Avaliação global	x	Avaliação pontual
Avaliação contextualizada	x	Avaliação descontextualizada
Resultado enquanto indicações de melhoria	x	Resultado enquanto ranqueamento
Avaliação formativa	x	Avaliação punitiva
Estado controle	x	Estado supervisão
Avaliação voluntária	x	Avaliação obrigatória
Avaliação externa	x	Avaliação interna
Estado avaliador	x	Agências avaliadoras

Fonte: Pfeifer (2012, p.353).

Com efeito, um levantamento realizado pela autora anterior, avalia o grau de eficiência combinando cada uma das técnicas de ensino (Quadro 24).

Quadro 24. Grau de eficiência entre os objectivos educacionais e técnicas de ensino.

Elemento	Objectivos Educacionais		
	Conhecimento	Compreensão	Aplicação
Aula	Aula sistemática (comunicação oral)	Ineficiente	Ineficiente
	Aula comentada (material escrito)	Eficiente	Ineficiente
	Tópicos seleccionados	Eficiência duvidosa	Possivelmente ineficiente
	Discussão na turma	Ineficiente	Ineficiente
Leitura	Estudo passivo	Eficiente	Ineficiente
	Estudo activo	Eficiente	Ineficiente
	Estudo da literatura	Eficiente	Ineficiente
Exercícios	Curso prático	Ineficiente	Eficiente
	Grupo de trabalho	Ineficiente	Eficiente
	Projecto de grupo	Ineficiente	Eficiente
Experiências Práticas	Excursão/Observação	Ineficiente	Eficiente nalguns casos
	Aprendizagem profissional	Ineficiente	Eficiente
	Aprendizagem de pesquisa	Ineficiente	Eficiente
Trabalho Independente	Artigo	Ineficiente	Eficiente nalguns casos
	Colóquio	Ineficiente	Ineficiente
	Trabalho de revisão de literatura	Ineficiente	Ineficiente
	Relatório de pesquisa	Ineficiente	Eficiente
Testes	Exame oral	Ineficiente	Eficiente
	Exame escrito	Eficiente	Eficiente
	Controlo de presença	Ineficiente	Eficiente
	Avaliação do processo	Ineficiente	Eficiente
	Avaliação do produto	Ineficiente	Eficiente

Fonte: Crombag (1978, pp.76–79).

Analisando o grau de eficiência que cada uma das técnicas de ensino tem sobre os objectivos educacionais, consegue-se aferir que os exercícios têm uma eficiência geral de 33,3%, o trabalho independente 41,7%, os exercícios têm 44,4%, a leitura 66,7% e, finalmente, os testes têm o grau de eficiência mais elevado de todas as demais técnicas de ensino, com 73,3%, revelando que é a que melhor capta os objectivos educacionais, especialmente, o conhecimento, a compreensão e a aplicação.

Ora, este comportamento das técnicas de ensino sobre o alcance dos objectivos educacionais, ilustra que a avaliação continua a ser de facto, o elemento quantitativo privilegiado para a avaliação do sistema, corroborando o que Foucault terá afirmado que o exame é um mecanismo que multiplica a eficiência da prática do ensino (Foucault, 2009 cit. em Carminatti & Borges, 2012, p.168).

1.12.1. Determinantes da Eficiência Educacional Interna

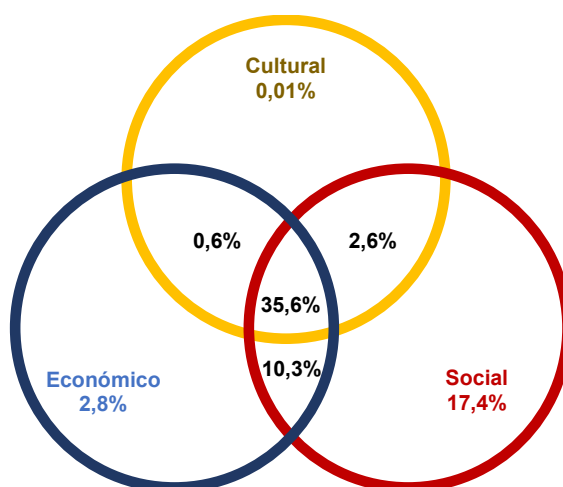
A eficiência educacional é perceptível graças à uma série de determinantes (Hanushek, 2016; Johnes, 2004). Na realidade, a preocupação com os *inputs* da educação foi iniciada na década de 60 e enfatizada pelo Relatório Coleman (Coleman *et al.*, 1966), que desconstruiu uma percepção de que uma boa escola era definida pelos seus *inputs*, designadamente, despesa por aluno, tamanho da escola, currículo, rácio livro/aluno, laboratórios, entre outros. Após a publicação deste relatório, o foco passou a ser os *outputs*, traduzidos pelo número de alunos que efectivamente sabem, ganhos da aprendizagem, continuação de estudos superiores pelos alunos graduados, grau de empregabilidade e respectivos ganhos pecuniários (Hanushek, 2016). Entretanto, como também conclui Hanushek (2016) e outros autores (Lozano, Mascarenhas & Blanco, 2004; Flecha, 2012; Nato, 2016; Vilela-Ribeiro & Benite, 2017) a família exerce a maior influência sobre o desempenho dos estudantes, quando comparada à outros determinantes, tratados mais adiante.

Segundo Vilela-Ribeiro e Benite (2017), 69,3% do desempenho escolar é fruto da influência directa do efeito combinado de determinantes de desempenho provenientes dos capitais social, económico e cultural. Estes conceitos foram previamente distinguidos por Bourdieu e Passeron (1991) e assumem que o capital social é o conjunto das redes de relações sociais, bem como a quantidade e a qualidade desse recurso do grupo a que pertence, estrutura familiar e os aspectos envolvidos em sua constituição, o tamanho, a composição da família e o modo como se

relacionam. Segundo, Bourdieu (1986), o capital cultural é aquele que congrega todo o conhecimento e informações a respeito do Mundo à volta e é adquirido através da exposição cultural (livros, fotografias, máquinas, dicionários, entre outros afins) e de qualificações na educação. Por fim, o capital económico é o que é representado pelos factores de produção e bens, isto é, é o conjunto dos bens materiais e económicos que o indivíduo possui e que interfere diretamente nas percepções que ele sobre o mundo, já que é este capital que determinará o tipo de relação com os demais tipos de capitais.

A respeito do impacto combinado destas três formas de capital sobre o desempenho dos alunos, as autoras Vilela-Ribeiro e Benite (2017) avaliaram o peso que cada um dos capitais exerce sobre o desempenho, tendo concluído que o capital social exerce o maior efeito, com 17,4%, o capital económico com 2,8% e o cultural com efeito muito reduzido com 0,01%, contudo, a combinação destes três capitais, produz um impacto de até 35,6% (vide figura abaixo).

Figura 14. Impacto combinado destas três formas de capital sobre o desempenho dos alunos.



Fonte: Vilela-Ribeiro & Benite (2017, p.414).

Invocando um levantamento feito na OCDE (cit. em Vilela-Ribeiro & Benite, 2017. p.408) sobre as variáveis do capital social e cultural que efectivamente produzem impacto sobre o desempenho, seleccionou-se aquelas que mais impactam o desempenho. Para efeitos de complementaridade, acrescentou-se algumas características do Agregado Familiar em Moçambique, descritos no Inquérito Sobre Orçamento Familiar 2019/2020 (INE, 2021), como parte das variáveis do capital económico, segundo a definição anterior (vide Quadro 25).

Quadro 25. Variáveis do Capital Social, Cultural e Económico que impactam o desempenho.

Capital Social	Capital Cultural	Capital Económico
O estudante mora na casa com mãe (incluindo madrasta)	O estudante possui uma mesa para estudar	A família possui energia eléctrica
O estudante mora na casa com pai (incluindo padrasto)	O estudante possui computador próprio	A família possui telemóvel
O estudante mora na casa com irmão	O estudante possui livros de literatura em casa	A família possui rádio e/ou televisão
O estudante mora na casa com irmã	O estudante possui livros para ajudar na escola	A família possui meios de locomoção (bicicleta, motorizada e/ou automóvel)
O estudante mora na casa com avós	O estudante possui biblioteca com mais de 25 livros em casa	
O estudante mora com outras pessoas	O estudante lê pelo menos meia hora por dia	
	Nível de escolaridade do pai	
	Nível de escolaridade da mãe	

Fonte: OCDE, 2010 (cit. em Vilela-Ribeiro & Benite, 2017. p.408) e INE (2021, p.40).

Os dados apresentados e discutidos pelas autoras Vilela-Ribeiro e Benite (2017), revelam que os alunos que vivem com pai ou com a mãe, têm melhor desempenho que aqueles que vivem com os avós, tios e outros parentes. De forma geral, os alunos que não vivem em famílias nucleares tendem a ter pior desempenho que os demais colegas, pois não têm em casa, um ambiente que lhes permita interiorizar a cultura escolar, devido à exposição a um capital social deficitário em termos de qualidade.

O mesmo é aplicável para o capital cultural, pois as mesmas autoras referidas antes, defendem com base na pesquisa empírica realizada, que os alunos com pais com melhor escolarização, domicílio com livros, posse de um computador, tendem a ter índice cultural mais alto que os demais e, por isso, têm melhor desempenho.

Para Nato (2016), o histórico das famílias nucleares, ou seja, compostas por pai e mãe, como também referem Borsa e Nunes (2011), composto por apoio familiar, suporte económico, motivação dos parentes e ambiente de estudo doméstico, exerce uma influência positiva directa no aproveitamento, em cerca de 17% e, para o caso das famílias de um só parente, apenas 1,6% explica essa co-relação.

O levantamento à literatura disponível até 2013, elaborado por De Witte e López-Torres (2015), revela que a eficiência pode ser determinada a partir de (i) variáveis de *input* relacionados

ao estudante ou aluno (motivação, aspirações, grupo, desempenho anterior, variáveis demográficas, como idade, género, estado marital, língua materna, raça, etnia, nacionalidade, necessidades especiais, tipo de vida); (ii) variáveis de *input* relacionadas com a família (necessidades económicas, estrutura familiar, educação dos pais, tipo de relacionamento que os pais têm com os seus filhos, recursos disponíveis em casa, situação sócio-económica familiar); (iii) variáveis de *input* relacionadas com as instituições de formação (grau de selectividade, taxa de assiduidade, clima institucional, taxa de desistência, recursos educacionais, taxa de admissão, despesas administrativas, rácio estudante/professor, nível de satisfação com o trabalho, índice de mobilidade, visitas dos pais, propriedade da escola, número de estudantes/turma, proporção de rapazes e raparigas, ausência dos professores, idade dos professores, experiência dos professores, métodos de estudo e ensino, salário dos professores) e, por último, (iv) as variáveis de *input* associadas à comunidade (competição entre instituições, características dos bairros, percentagem de famílias com crianças em idade escolar, localização).

Por outro lado, este mesmo levantamento, revelou outros determinantes (de *output*), nomeadamente, (i) desempenho do estudante; (ii) número de graduados; (iii) resultados dos testes; (iv) publicações e actividade de pesquisa; (v) taxa de assiduidade; (vi) taxa de desistência; (vii) refeições servidas; (viii) número de dormitórios; (ix) pessoal administrativo; (x) atitude dos professores; (xi) receita das propinas e outras taxas; (xii) grau de empregabilidade dos graduados; (xiii) salários iniciais dos graduados e; (xiv) grau de satisfação dos estudantes.

A fim de sustentar o valor dos *outputs*, como determinantes da eficiência, e analisando o grau de eficiência que cada uma das técnicas de ensino têm sobre os objectivos educacionais, consegue-se aferir, como se pôde ver antes, que os exercícios têm uma eficiência geral de 33,3%, o trabalho independente 41,7%, os exercícios têm 44,4%, a leitura 66,7% e, finalmente, os testes têm o índice de captação mais elevado de todas as demais técnicas de ensino, com 73,3%, revelando que é a que melhor capta os objectivos educacionais, especialmente, o conhecimento, a compreensão e a aplicação (Crombag, 1978).

1.13. Estudos Prévios

A produção científica sobre a avaliação é extensa e seu início data desde a primeira metade do Séc. XX d.C. (Shute, Leightonb, Jang & Chub, 2016). O presente estudo não tem pretensões de

ter um carácter comparativo, circunscrevendo-se apenas à realidade moçambicana. Contudo, perscrutando a pesquisa feita neste campo de estudos, percebe-se que a avaliação sumativa, neste caso concreto, o exame nacional, tem sido usado para aferir a situação do sistema de educação, em especial a sua eficiência, muito para além da função certificadora que muitas vezes lhe está associada (Furuta, 2021).

Os estudos feitos em países com o mesmo perfil sócio-económico que Moçambique (países em desenvolvimento), referem a importância atribuída aos exames para aferição da eficiência interna do sistema educacional (Heyneman, 1987; Sayed & Kanjee, 2013), destacando-se o levantamento feito por Kellaghan e Greaney (1992) em catorze países africanos, descrevendo os procedimentos e funções desempenhadas pelos exames nacionais ou finais, com ênfase particular na certificação, selecção e responsabilidade.

No contexto da pesquisa ora desenvolvida, nomeadamente, Moçambique, a questão da eficiência educacional sempre fez parte das preocupações de decisão política, como detalham as Directivas Económicas e Sociais do IV Congresso da FRELIMO, realizado em 1983 (Gómez, 1999), contudo, e especificamente sobre a eficiência do sistema educacional em Moçambique, a produção rigorosamente científica existente é reduzida, reconhecendo-se as contribuições de Gasperini (1989), Johnston (1989), USAID (1992), The World Bank (2003a), Bilale (2007) e Uaciquete (2011). A primeira autora, fruto da cooperação italiana, analisa o sistema de educação construído no pós-independência e suas valências para promoção da inserção no mercado de emprego, de modo a travar o êxodo rural e simultaneamente contribuindo para o desenvolvimento.

A pesquisa elevada cabo por Anton Johnston em 1989, permitiu ensaiar uma proposta inicial de fórmula de cálculo de eficiência educacional interna, com base nos dados de ingresso e graduados. O estudo feito pela USAID em 1992, abrangeu os anos de 1984 e 1994, procurando avaliar o sector de educação em Moçambique, no quadro de cooperação internacional e de apoio, entre os dois países, nomeadamente, Moçambique e os Estados Unidos da América. Os estudos realizados pelo Banco Mundial e Bilale se propõem a analisar o desempenho do sistema educacional de Moçambique, sob uma perspectiva económica, perpassando, portanto, pela avaliação da eficiência do sistema como um todo, enquanto que Uaciquete analisa a educação a partir de uma perspectiva histórica e de caracterização do sector da educação, no contexto da administração educacional.

As demais publicações sobre a eficiência do sistema educacional moçambicano são de carácter institucional, publicados pelo Ministério que superintende a área da educação (MINEDH, 2017), a área de planificação (MPD, 2004) e organismos internacionais (The World Bank, 2003a; SACMEQ II-2000, III-2007; CIDA, 2001). Pelo que, se faz necessário incrementar a produção científica neste campo de estudo, quer pela urgência (diante das crises global e nacional de aprendizagem já referidas), quer pela necessidade de subsidiar à monitoria da aprendizagem, contribuindo para alimentar a reflexão sobre o estado contínuo da educação, nos seus vários ciclos, e finalmente para consolidar o estatuto epistemológico dos exames nacionais.

Ainda sobre os estudos associados à temática, é importante destacar o levantamento às causas do baixo aproveitamento nos exames finais, realizado pelo Ministério que superintende o sector da educação, no ano de 2015 (MINEDH, 2015a), no qual foi possível inquirir o Director de Educação e Desenvolvimento Humano da Cidade de Maputo, os Directores Distritais, os Directores de Escola, os Professores, os Alunos ou Examinandos e os Pais e Encarregados de Educação, de cinco províncias com maior e menor aproveitamento nos exames nacionais do ensino secundário na 10.^a e 12.^a classes, nas províncias da Cidade de Maputo, Maputo, Cabo Delgado, Tete e Zambézia, abrangendo um total de setecentos e quarenta e dois inquiridos, entre 28 de Dezembro de 2015 a 15 de Janeiro de 2016.

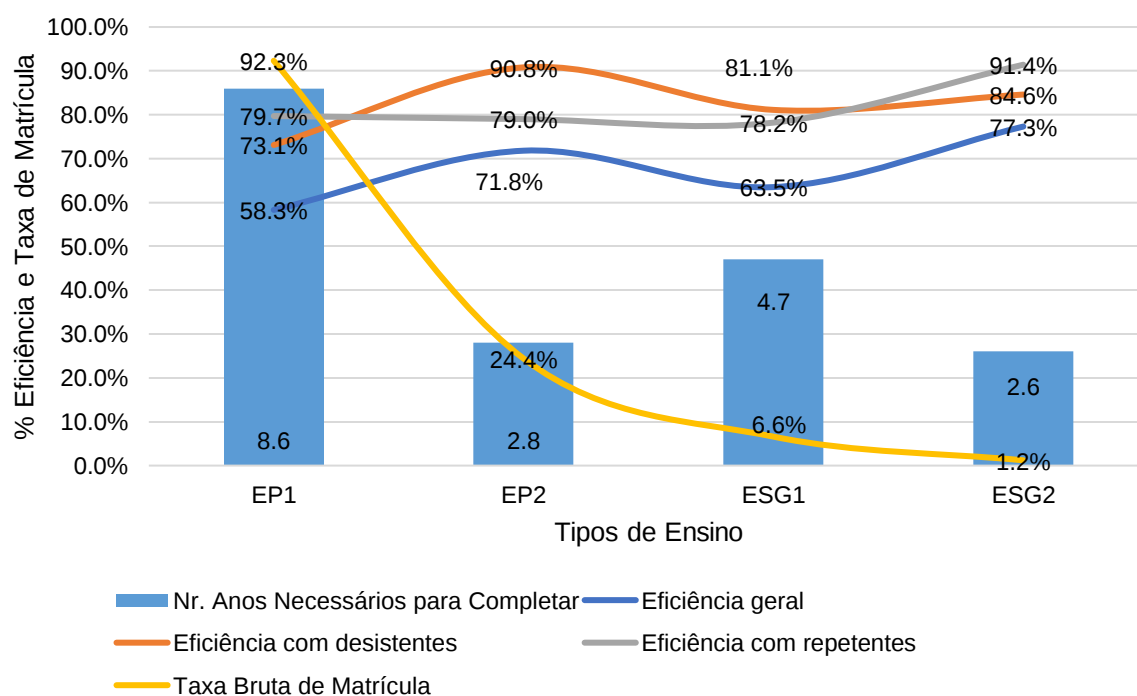
À este levantamento realizado pelo MINEDH em 2015 que serviu até para informar o Governo a partir de uma apresentação feita em sede do Conselho de Ministros nesse mesmo ano, regista-se a consciência de importância atribuída ao instrumento exame, por estudantes do ensino superior, numa pesquisa publicada em 2021 por Collinson, Barbosa e Ribaue (2021), segundo a qual os estudantes do ensino superior têm a percepção de qualidade do sub-sistema do ensino superior, como um todo, graças à importância atribuída ao instrumento de admissão, neste caso, o exame.

Ora, avaliando a contribuição dos estudos institucionais sobre a eficiência educacional, os que melhor se aproximam das intenções desta pesquisa são os que foram produzidos produzido pelo Banco Mundial, em 2003, pelo Ministério de Planificação e Desenvolvimento, por Joel Muzima e Channing Arndt (MPD, 2004), sendo a que contribui efectivamente para um paralelismo é o realizado pela pesquisa de Anton Johnston (1989). Embora todos eles tenham recorrido ao enfoque quantitativo, nos primeiros dois estudos determinam-se os níveis de eficiência do sistema de educação em Moçambique, reconhecendo o peso que alguns indicadores do sistema possuem

para melhor aferir a eficiência global do sistema, designadamente, indicadores de sobrevivência, taxa de retenção, indicadores de transição, género, idade, localização, anos de experiência na docência, número de matriculados, despesa com a educação e taxa de admissão (The World Bank, 2003a). Entretanto, o segundo estudo (MPD, 2004), servindo-se de dados sobre o desempenho de alunos matriculados na 7.^a classe, considera três possibilidades importantes para um aluno matriculado, nomeadamente, (i) possibilidade de poder passar para a classe seguinte; (ii) possibilidade de poder repetir a mesma classe e; (iii) possibilidade de desistir de estudar e não voltar para o sistema.

A principal conclusão destes dois estudos é de que o sistema educacional, como um todo, enferma de baixa eficiência, destacando-se o primeiro grau do ensino primário, com uma eficiência geral de apenas 58,3%, enquanto que os demais graus e ciclos têm um desempenho melhor, quando observados à luz dos indicadores referidos, inspirados pela racionalidade económica.

Gráfico 7. Taxas de Eficiência Educacional Interna em Moçambique, por Ciclos.



(Fonte: The World Bank, 2003a, p.41).

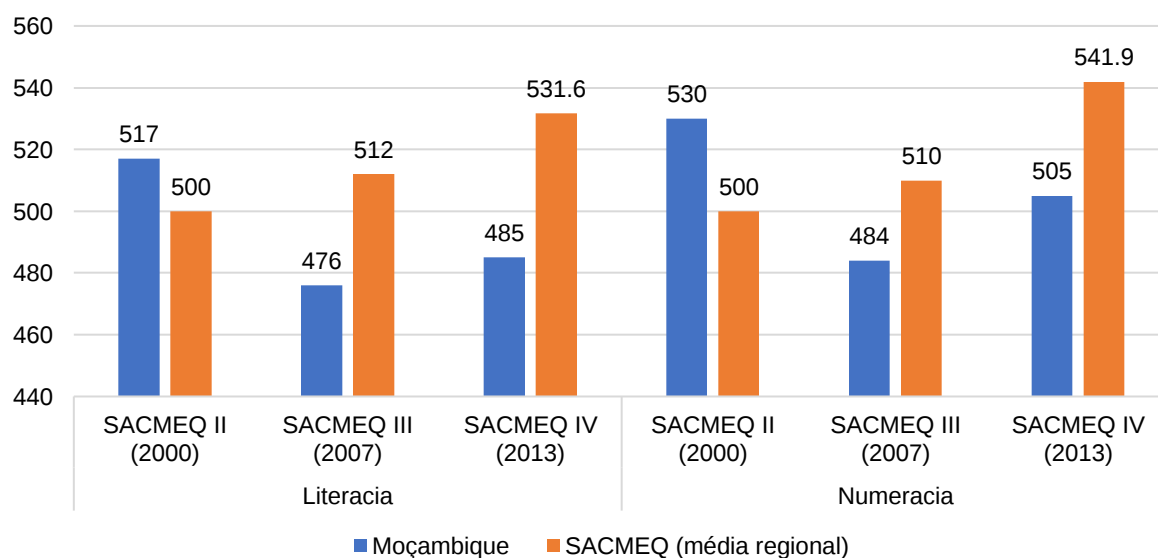
A pesquisa realizada por Anton Johnston (1989) faz uso de dados do sistema que correspondem ao número de matriculados num determinado ano e número de graduados no ano

expectado (vide fórmula abaixo), em função do cumprimento do tempo regular, como aliás, já foi referido anteriormente ao descrever a situação da educação em Moçambique. Gómez (1999) serve-se desta conceptualização para invocar até as causas da baixa eficiência, neste caso concreto, a exclusividade do uso da Língua Portuguesa como língua de instrução.

$$Eficiência_x = \frac{Nr. Gradua\,dos_x}{Nr. Matricula\,dos_x}$$

Tal como no Mundo inteiro, em Moçambique a crise de aprendizagem é visível e é comprovada pelos resultados de avaliações de larga escala nos últimos anos (SACMEQ II-2000, III-2007; TIMSS, 2015; MINEDH, 2016) que demonstram um cenário de baixa aprendizagem (eficiência educacional interna), quer no Ensino Primário (6.^a classe) e uma classe do Ensino Secundário (8.^a classe).

Gráfico 8. Desempenho dos alunos da 6.^a classe, em Literacia e Numeracia.

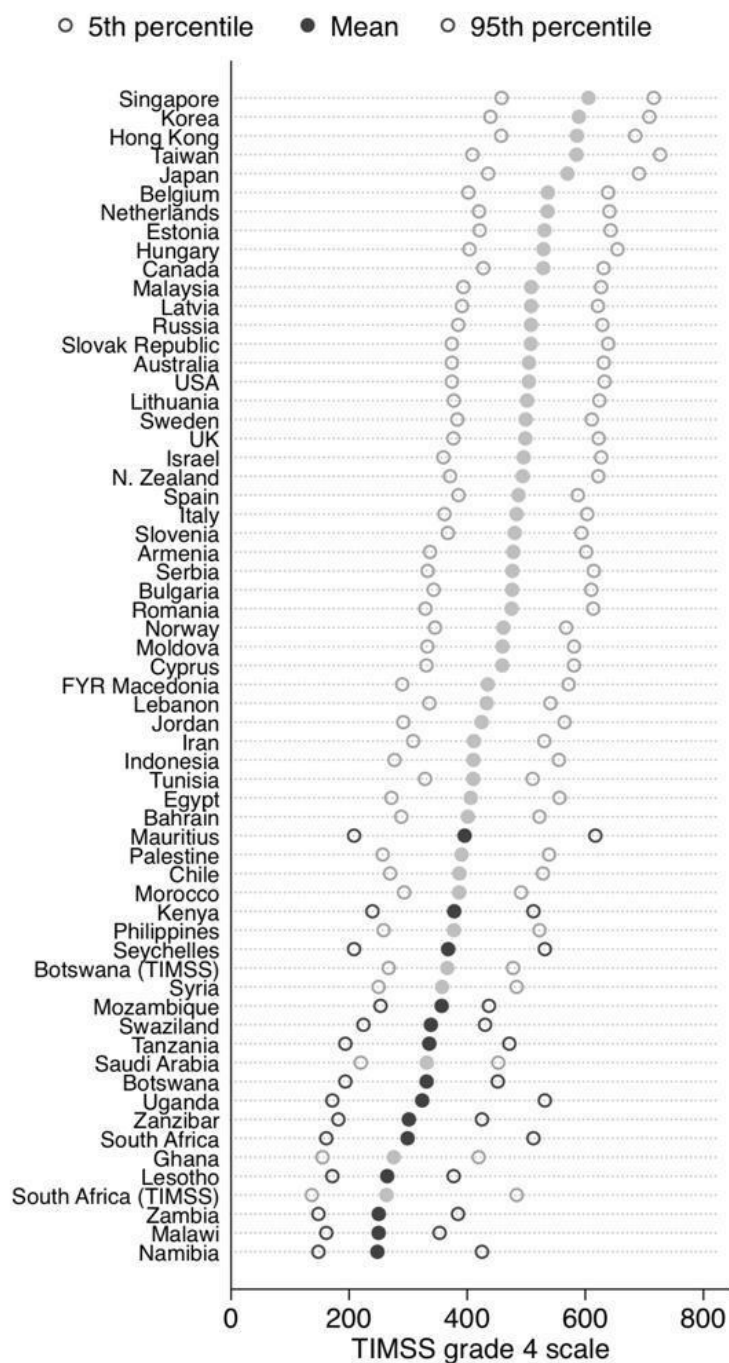


Fonte: SACMEQ (2011, 2017).

Enquanto que a média regional do desempenho tem estado a melhorar, Moçambique demonstra que o seu desempenho tem estado a reduzir, como também se constata noutras avaliações de larga-escala. Segundo Sandefur (2016), a avaliação feita pela TIMSS ao desempenho

em Matemática de alunos da 8.^a classe, permitiu concluir que Moçambique tem um desempenho muito baixo, situando-se, à semelhança de outros quinze países africanos que participaram desta avaliação, nas últimas quinze posições (vide Gráfico 9).

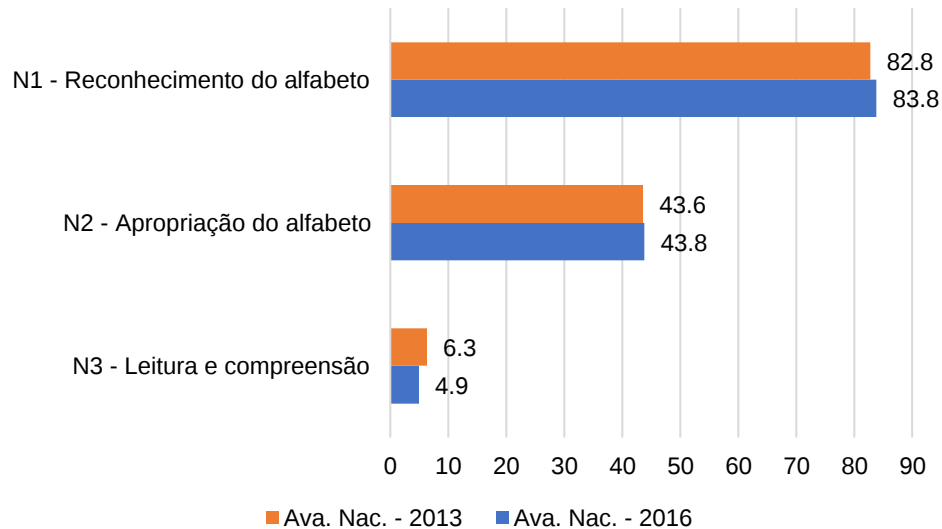
Gráfico 9. Desempenho dos alunos da 8.^a classe, na avaliação TIMSS 2003.



Fonte: Sandefur (2016, p.14).

Para além destas avaliações internacionais, Moçambique realizou internamente duas avaliações de larga-escala, dirigido à alunos da 3.^a classe, nomeadamente, em 2013 e 2016, tendo concluído que o seu desempenho a nível de leitura e compreensão baixou.

Gráfico 10. Desempenho dos alunos da 3.^a classe, na Avaliação Nacional - 2013 e 2016.



Fonte: MINEDH (2017a).

Ora, se por um lado estas avaliações revelam o desempenho de algumas das doze classes do ensino geral, as demais classes não têm sido alvo de avaliações deste tipo, uma vez que Moçambique não se sujeita à avaliações internacionais e regionais de larga escala para outras classes, facto que impede de, a partir de avaliações internacionais de larga-escala, obter-se a situação do sistema de educação como um todo, como se depreende pelo perfil do país, descrito pela UNESCO (2019). Um outro aspecto é que Moçambique não aplica outros instrumentos independentes de aferição das competências dos alunos para as demais classes, o que permitiria ter uma visão geral do estado do ensino geral de modo mais global (sistema como um todo).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O segundo capítulo desta Tese é dedicado à metodologia aplicada para que os objectivos definidos por este trabalho sejam atingidos, dentro do espectro de rigor científico imposto para trabalhos de pesquisa, mesmo considerando que, ao realizar este trabalho, não se conseguirá captar a totalidade explicativa necessária à compreensão universal dos fenómenos em análise.

Com efeito, este capítulo está estruturado em nove sub-capítulos, nomeadamente, o enquadramento geral, a abordagem aplicada à pesquisa, o paradigma adoptado, as características e referências metodológicas, as técnicas de colecta de dados, seguido dos procedimentos para análise e tratamento de dados, validade dos procedimentos e dados colectados, diligências éticas e limitações da pesquisa realizada.

2.1. Enquadramento Metodológico

A presente pesquisa tem como objectivo geral o de dar a conhecer a importância que os exames nacionais têm para a aferição da eficiência técnica interna dos ciclos de aprendizagem do Ensino Secundário, sendo que os objectivos específicos visam proporcionar elementos para que, gradualmente, esse objectivo seja efectivamente atingido, dentro de um quadro metodológico previamente seleccionado para este mesmo efeito, isto é, (i) descrever a relevância dos exames nacionais para aferição da eficiência técnica interna no ensino secundário; (ii) demonstrar a eficiência técnica interna do ensino secundário com base nos resultados dos exames finais; (iii) aferir os determinantes da eficiência técnica interna no ensino secundário.

Ora, em relação ao método científico, as autoras Marconi e Lakatos (2017) entendem que é:

O conjunto das actividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o [objectivo] de produzir conhecimentos válidos e verdadeiros, trançando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (Marconi e Lakatos, 2017, p.91).

Com efeito, metodologia seriam as regras definidas para a operacionalização do referido método científico (Richardson, 2009). Para este estudo, foram já apresentadas na introdução, as opções metodológicas para sua operacionalização, contudo, é necessário justificar tais opções e descrever sua aplicação.

2.2. Abordagem de Pesquisa

O estudo ora em desenvolvimento adoptou a abordagem mista de procedimento sequencial quali-quantitativo que, segundo Creswell (2007), permite combinar o método qualitativo para efeitos exploratórios e o método quantitativo para efeitos de colecta e análise de dados. A escolha desta abordagem baseou-se no facto de ser aquela que permite agregar as intenções descritas como objectivos deste trabalho de pesquisa, designadamente, a partir da descrição da relevância dos exames nacionais para aferição da eficiência técnica interna no ensino secundário e seu respaldo teórico, a partir do método qualitativo, e a demonstração dessa mesma eficiência técnica interna, bem como a aferição dos seus respectivos determinantes, recorrendo ao método quantitativo.

Este tipo de pesquisa, nomeadamente, a abordagem mista, teve sua génese pelos estudos de Campbell e Fiske em 1959 que terão introduzido uma abordagem de multi-método à pesquisa científica, tendo sugerido a colecta de dados a partir de múltiplas abordagens, combinando essencialmente, fontes de dados qualitativos e quantitativos.

O conceito de abordagem mista evoluiu e estabeleceu-se como tal, mas já foi interpretada como abordagem integrada, pesquisa combinada, pesquisa híbrida, triangulação metodológica ou metodologia mista (Creswell & Clark, 2018). Com efeito, a abordagem mista, segundo Ivankova, Creswell e Clark (2007), é definida como sendo:

Procedimento para colecta, análise e mistura de dados qualitativos e quantitativos, durante o processo de pesquisa de um único estudo, de modo a compreender o problema de pesquisa de forma mais completa. (Ivankova, Creswell e Clark, 2007, p.261, tradução nossa).

Esta abordagem, embora relativamente mais recente que as abordagens quantitativa e qualitativa já estabelecidas (Ivankova, Creswell & Clark, 2007), foi subsequentemente adoptada

por outros pesquisadores e metodólogos, como citam Creswell e Clark (2018), dando corpo à constituição de uma verdadeira abordagem metodológica. Para estes dois autores, “a combinação de duas formas de dados providencia a análise mais completa para problemas complexos” (Creswell & Clark, 2018, p.71). Mas esta abordagem é fruto de um entendimento resultante da Guerra dos Paradigmas, na qual se salientou a importância da pesquisa qualitativa, diante da hegemonia empírico-positivista dominante até a década de 60 (Richardson, 2009). Este facto histórico permitiu, posteriormente, reconhecer o mérito de ambas abordagens para a provisão de uma visão mais global sobre determinado fenómeno em estudo.

As principais características desta abordagem são, segundo Creswell (2015), (i) colecta e análise de dados qualitativos e quantitativos em resposta às perguntas de pesquisa; (ii) uso rigoroso de métodos qualitativos e quantitativos; (iii) combinação ou integração de dados qualitativos e quantitativos, usando um desenho específico de métodos mistos e posterior interpretação desta integração; (iv) nalguns casos, enquadramento do desenho à uma filosofia ou teoria.

Ora, este conjunto de características reafirma a sua perfeita adequação ao estudo ora em causa nesta tese, pois que ele estuda o campo da Educação, considerado complexo, concretamente a avaliação educacional, contemplando uma visão holística através do traçado histórico e sua relação com dimensões sociais, neste caso, a económica, por via da eficiência técnica, da Economia da Educação.

2.3. Paradigma de Pesquisa

No contexto da Modernidade, a pesquisa em educação tem-se servido de quatro paradigmas distintos, nomeadamente, o paradigma hipotético-dedutivo, o paradigma fenomenológico-interpretativo, o paradigma sócio-crítico e, por fim, o paradigma da pós-modernidade (Amado, 2007). Conjugando o propósito desta pesquisa, por via das intenções expostas através dos objectivos, fundamentalmente específicos, conjugando às da abordagem mista (interpretativa), este é um estudo alicerçado no paradigma fenomenológico-interpretativo, uma vez que a pesquisa pretende captar as percepções dos actores do fenómeno em estudo, considerando a caracterização do contexto sócio-económico em que se encontram inseridos (Amado, 2007).

Este paradigma, para o caso deste estudo, permite que se considere a importância do fenómeno em estudo e sua relação com o meio social onde está inserido, portanto, invoca uma

dimensão ontológica, mas também epistemológica, no sentido em que viabiliza a compreensão do fenómeno em estudo, interpretando-o. Ora, o objecto de estudo é a avaliação educacional na forma de exame nacional e o objectivo é de fazer compreender a importância deste para a aferição da eficiência técnica interna do ensino secundário. Este exercício remete à uma interpretação do fenómeno avaliativo concreto e a interpretação que lhe é atribuída pela literatura consultada e disponível, enquanto se caracteriza e se explora a sensibilidade dos participantes da pesquisa, como forma de fundamentar essa importância.

2.4. Caracterização Metodológica

Por via do objectivo geral, este é um estudo exploratório pois consente com a caracterização do fenómeno de modo a aumentar a familiaridade do pesquisador com o mesmo, requerendo, como este estudo prevê, um levantamento bibliográfico sobre o assunto, servindo-se de várias fontes (Mascarenhas, 2014; Marconi & Lakatos, 2017), para agregar conhecimento sobre um determinado fenómeno sobre o qual se ressentia da falta de pesquisa (Creswell, 2007).

A escassez de produção científica mencionada antes, é tratada mais adiante no inventário de estudos rigorosamente científicos sobre a eficiência educacional em Moçambique, invocando apenas cinco estudos independentes, nomeadamente, de Gasperini (1989), Johnston (1989), USAID (1992), The World Bank (2003a), Bilale (2007) e Uaciquete (2011), para além de outros de carácter institucional sobre a mesma temática, designadamente, eficiência educacional, realizados pelo Ministério que superintende o sector da educação (MINEDH, 2017), a área de planificação (MPD, 2004) e organismos internacionais (The World Bank, 2003a; SACMEQ II-2000, III-2007; CIDA, 2001).

Quanto ao propósito, segundo Mascarenhas (2004), a pesquisa científica pode ser aplicada, de avaliação de resultados, de avaliação formativa, proposição de planos e pesquisa-diagnóstico. Entretanto, Kauark, Manhães e Medeiros propõe uma sexta tipologia, nomeadamente, a básica que tem como pretensão “gerar conhecimento novos para o avanço da ciência” (Kauark, Manhães e Medeiros, 2010, p.26) e esta foi a opção seleccionada para esta pesquisa, exactamente por pretender contribuir com a geração de conhecimento novo, para o contexto específico de Moçambique.

No que se refere ao procedimento técnico, segundo Mascarenhas (2004), a pesquisa pode assumir dupla classificação em função da fonte que pode ser (i) o papel ou (ii) as pessoas. Com

efeito, o primeiro grupo abarca a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A bibliográfica é feita apenas com recurso ao levantamento bibliográfico, possibilitando o acesso à grandes quantidades de informação sobre o objecto em estudo, tornando-se limitada apenas quando a fonte de tais informações são opiniões dos autores. Por outro lado, a pesquisa documental é parecida à anterior, com uma distinção, nomeadamente, o uso de fontes não científicas de informação. O segundo grupo é composto por outros cinco tipos de pesquisa e embora não constituam preferência para este estudo, ainda assim é importante a sua descrição, para se perceber o mérito da escolha então feita. Assim, este segundo grupo é composto por (i) a pesquisa *ex-post-facto*; (ii) a pesquisa de levantamento; (iii) o estudo de caso; (iv) a pesquisa-acção e; (v) pesquisa participante. A primeira dedica-se ao estudo do fenómeno, depois de ele ter ocorrido ou se manifestado. O segundo tipo, de levantamento, permite um contacto próximo com o grupo de pessoas à inquirir, sendo que o estudo de caso é, essencialmente, uma pesquisa altamente bem detalhada sobre um objecto em particular, bem como o seu contexto, profundo e exaustivo sem a pretensão de generalizar os seus resultados (Kauark, Manhães & Medeiros, 2010). A pesquisa acção tem o propósito de resolver um problema concreto, portanto, tem uma forte base empírica e é realizada em total associação com uma acção concreta por parte do pesquisador, de tal modo que este assume um papel caracteristicamente participativo (Gil, 2008).

Com efeito, a presente pesquisa é bibliográfica e, por essa razão, ela permite ter acesso a todo o espólio bibliográfico científico já publicado sobre aquela temática em particular, livros, revistas, publicações, imprensa escrita, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, resenhas, resumos e, finalmente, artigos científicos, por se considerar actualmente, que é a fonte de conhecimento mais actualizado sobre uma determinada temática (Lakatos & Marconi, 1992; Marconi & Lakatos, 2017). Segundo Trujillo (1974), a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é exactamente expôr o pesquisador à tudo aquilo que foi escrito sobre determinada temática, de modo a permitir-lhe “reforço paralelo na análise de sua pesquisa ou manipulação de suas informações” (cit. em Lakatos & Marconi, 1992, p.44). Mas, como se mencionou antes, esta pesquisa também se serve das virtudes da pesquisa documental, especificamente na colecta de dados primários, concretamente dos resultados dos exames nacionais, nas classes do ensino secundário sujeitas à exames, nomeadamente, a 10.^a e 12.^a classes. Com efeito, para o caso concreto desta pesquisa, ela será inspirada pelo levantamento de dados a ser obtidos a partir do contacto

próximo aos actores a serem inquiridos, nomeadamente, alunos, professores, directores de escolas e encarregados de educação.

Segundo Creswell (2015), o desenho metodológico da abordagem mista acomoda dois grupos e contém seis opções, no geral. O primeiro grupo, denominado desenho básico, acomoda três tipos, nomeadamente, (i) o convergente; (ii) o explicativo sequencial e; (iii) o exploratório sequencial. O desenho convergente ou também chamado concorrente, é aquele em que a colecta de dados qualitativos e quantitativos ocorre em simultâneo, integrando a informação na interpretação dos resultados. Os procedimentos sequenciais prevêem duas fases e o explicativo sequencial prevê primeiro a colecta de dados quantitativos, sendo que os qualitativos colectados posteriormente numa segunda fase, apoiam a explicação dos resultados quantitativos. Entretanto, a exploratório sequencial explora primeiro, numa primeira fase, a dimensão qualitativa dos dados e só com a informação qualitativa é que se transita para a colecta de dados quantitativos, denominada segunda fase.

O segundo grupo de opções de desenho de colecta de dados para a abordagem mista, é designado de desenho avançado e contempla outras três opções, designadamente, (i) intervenção; (ii) justiça social ou transformativo e; (iii) avaliação multi-fásica. A primeira opção (intervenção), requer a colecta de dados num contexto de pesquisa experimental, admitindo que a colecta aconteça a qualquer momento da pesquisa. A do tipo transformativo ou de justiça social é aquele em que a colecta é, *a priori*, acoplada à um quadro referencial de justiça social. Por último, a avaliação multi-fásica suporta estudos longitudinais.

A selecção das opções de desenho metodológico para colecta de dados na abordagem mista prevê, segundo Creswell (2007), três estratégias, designadamente, (i) implementação, (ii) prioridade e (iii) integração. No que se refere a implementação, o processo de colecta pode ser sequencial (em fases) ou concorrente (em simultâneo). Relativamente à prioridade, o processo de colecta de dados pode ser quali-quantitativo ou quanti-qualitativo, dependendo do pendor ou do grau de dominância de uma abordagem (qualitativa ou quantitativa) em relação à outra. Acerca da integração, o processo de colecta de dados está associado à implementação, na medida em que os dados colectados (qualitativos ou quantitativos) podem ser agregados (concorrente) ou tratados sequencialmente.

Conforme exposto anteriormente, para este estudo recorrer-se-á ao procedimento sequencial, por ser o recomendado para estudos exploratórios, com prioridade à qualitativa, portanto, procedimento sequencial quali-quantitativo baseado em Creswell (2007).

2.5. Técnicas de Colecta de Dados

A presente pesquisa adoptou a abordagem mista e, como tal, no que se refere ao processo de colecta de dados e considerando que o levantamento de dados decorreu em duas fases, como aconselha Creswell (2007). Deste modo, o levantamento de dados recorreu à colecta bibliográfica e documental para os dados qualitativos na primeira fase e, para captação dos dados quantitativos na segunda fase, aplicou-se um questionário dirigido à amostra do universo a ser inquirido (Marconi & Lakatos, 2017; Gil, 2008).

De modo específico, compreende-se que, por ter um cunho exploratório, este tipo de pesquisa é desenvolvido para proporcionar uma visão geral do fenómeno em estudo (Gil, 2008), daí ser crucial seleccionar propositadamente conteúdos e materiais que informam sobre o fenómeno ou objecto em estudo (Creswell, 2007), de modo a permitir que se apliquem os instrumentos e técnicas pré-seleccionadas para a colecta de dados para a pesquisa.

Para este estudo, para a primeira fase, optou-se pela pesquisa bibliográfica, quanto ao tipo de procedimento técnico a seguir e, neste caso, este tipo de pesquisa recorre essencialmente à fontes secundárias, ou seja, à tudo o que terá sido publicado a respeito daquele tema em particular e esta é a sua finalidade, segundo Marconi e Lakatos (2017). Segundo Manzo (1971, cit. em Marconi & Lakatos, 2017, p.200), a bibliografia pertinente:

Oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas em que os problemas não se cristalizaram suficientemente. (Manzo, 1971, cit. em Marconi & Lakatos, 2017, p.200).

Não se trata com isto de reprodução ou repetição do que já fora escrito acerca do fenómeno ou objecto em estudo, mas antes, abre um espaço para interpretação desse mesmo fenómeno, considerando a produção científica já existente, permitindo assim, inovação. Ora, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, sobretudo, nesta primeira parte que requer a consulta à várias fontes,

este tipo de pesquisa expõe uma enorme quantidade de conteúdos e, embora seja uma vantagem, também pode constituir um desafio, na medida em que, diante de tanto espólio bibliográfico, torna-se necessário proceder à uma análise criteriosa e profunda, de modo a reduzir as incoerências e contradições, identificando-as, mas também cotejando-as umas às outras, desde obras de referência, teses doutorais, dissertações de mestrado, artigos e periódicos científicos, comunicações e anais científicos (Gil, 2008).

Assim, as etapas da pesquisa bibliográfica envolvem (i) a formulação do problema; (ii) plano de trabalho, contendo os itens ordenados em secções de análise; (iii) identificação de fontes; (iv) localização de fontes; (v) leitura que serve para identificar dados e informações, estabelecer relações entre os vários conteúdos, bem como analisar a sua consistência; (vi) elaboração de fichas de documentação; (vii) construção lógica do trabalho; (viii) redacção do texto. Visto que as primeiras etapas foram previamente realizadas, esta pesquisa serviu-se da leitura exploratória para verificar, inicialmente, o que seria efectivamente útil para a pesquisa. Posto isto, seguiu-se à leitura selectiva, de modo a captar cada conteúdo que é analisado com pormenor no ponto sobre os Procedimentos para Análise e Tratamento de Dados.

2.5.1. Análise Documental

Com efeito, reconhecendo as duas fases desta pesquisa, à primeira que é a do levantamento bibliográfico e documental, foi aplicada a análise hermenêutica da crítica de valor interno do conteúdo (Marconi & Lakatos, 2003; Salomon, 2004) e análise documental (Marconi & Lakatos, 2017). A segunda fase que é do tratamento dos dados provenientes dos questionários, recorreu à análise estatística descritiva aos dados colectados.

Os dados obtidos pela análise documental provêm dos resultados dos exames nacionais realizados nos anos de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019, no fim de cada ciclo de aprendizagem do ensino secundário, que aliás, corresponde à delimitação da pesquisa. Estes dados foram extraídos dos Relatório-Balanço dos Exames dos Anos em causa e são a única fonte privilegiada de informação sobre o desempenho nos exames nacionais em Moçambique.

A colecta de dados do desempenho nos exames finais da 10.^a e 12.^a classes também é realizada na primeira fase e é feita usando as virtudes da pesquisa documental, analisando os dados constantes dos relatórios anuais dos exames nacionais, tidos como fontes primárias.

2.5.2. Questionário

A segunda fase do processo de colecta de dados, conforme Creswell (2007) recomenda, foi realizada para efeitos de captação da percepção dos actores da educação em relação aos resultados dos exames nacionais, bem como caracterizar o universo inquirido, na perspectiva de operacionalizar o objectivo específico que estabelece a intenção de interpretar a percepção dos actores da educação em relação aos determinantes de desempenho, recorrendo assim à questionários dirigido à amostra do universo a ser inquirido (Marconi & Lakatos, 2017; Gil, 2008), contendo maioritariamente perguntas fechadas, de múltipla escolha, dicotómicas, com mostruário (perguntas leque ou cafeterias) e, no final, perguntas abertas (Mascarenhas, 2004).

Graças a sua característica flexível, o estudo exploratório permite incluir descrições qualitativas, mas também quantitativas para explicar o fenómeno em estudo, recorrendo a procedimentos de amostragem simples.

O questionário é também um instrumento de colecta de dados que é basicamente constituído por perguntas ordenadas, cuja confecção é realizada pelo próprio pesquisador (Kauark, Manhães & Medeiros, 2010) e pode ser respondido sem a requerer a presença daquele, sendo que a expectativa de retorno destes questionários é de 25% do universo inquirido (Marconi & Lakatos, 2017). Este conjunto de perguntas é submetido à um universo previamente identificado com o propósito de obter deles informações sobre o conhecimento que têm sobre o tema a ser inquirido, a sua percepção, valores, interesse, expectativas, avaliação e até opiniões (Gil, 2008).

Richardson (2009) resume pelo menos duas funções importantes deste tipo de instrumento, nomeadamente, (i) descrever as características do universo e (ii) medir variáveis pré-determinadas desse mesmo grupo, contudo, há mais vantagens no uso deste instrumento, como Marconi e Lakatos (2017, p.217) bem descrevem, (i) economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados; (ii) atinge maior número de pessoas simultaneamente; (iii) abrange uma área geográfica mais ampla; (iv) economiza pessoal, tanto em treinamento quanto em trabalho de campo; (v) obtém respostas mais rápidas e mais precisas; (vi) há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; (vii) há mais segurança, pelo facto de as respostas não serem identificadas; (viii) há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; (ix) há mais tempo para responder e em hora mais favorável; (x) há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento e; (xi) obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Se, por um lado, é de facto o instrumento ideal para medir dados com maior precisão (Mascarenhas, 2004), por outro encontram-se algumas limitações na aplicação deste instrumento, designadamente, (i) a percentagem pequena de devolução de questionários (até 25%); (ii) grande número de perguntas sem respostas; (iii) inaplicação a pessoas analfabetas; (iii) impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas; (iv) dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente; (v) possibilidade de, na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, poder uma questão influenciar a outra; (vi) devolução tardia prejudicar o calendário ou sua utilização; (vii) desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos os questionários, o que torna difícil o controlo e a verificação; (viii) possibilidade de o escolhido não ser quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões e; (ix) exigência de um universo mais homogéneo.

Ora, mesmo diante destas limitações, as vantagens do uso e aplicação deste instrumento conferem segurança à colecta de dados e, para o caso deste estudo, foram usados dois tipos de perguntas, ou seja, maioritariamente perguntas fechadas, de múltipla escolha, dicotómicas complementadas, no final, com perguntas abertas. Segundo Richardson (2009), as perguntas fechadas permitem codificar mais facilmente, mas também oferece conforto aos respondentes, uma vez que não têm de escrever, assinalando somente com X a melhor alternativa para aquela questão, incrementando as chances de ter o questionário totalmente respondido. Entretanto, este instrumento limita o entrevistado ao oferecer apenas aquele conjunto de alternativas de respostas. Para colmatar esta desvantagem, em cada questionário dirigido, foram inseridas perguntas abertas, de modo a disponibilizar mais liberdade ao inquirido e captar sua sensibilidade ao assunto. Mas há que considerar a dificuldade associada à sua classificação e codificação, resultante da quantidade diferenciada de respostas e o consequente desafio ao proceder à agregação de tais informações.

Os questionários foram construídos depois de uma revisão bibliográfica prévia aos temas em discussão, mas também se considerou a extensão, para não causar fadiga ou até desinteresse, tendo permitido iniciar a redacção dos questionários com uma apresentação do pesquisador, do tema em investigação e seus objectivos, bem como da condição de anonimato e formas de contacto posterior. A seguir, empregando a técnica do funil (Gil, 2008; Marconi & Lakatos, 2017), foram sendo colocadas as perguntas no questionário, iniciando com perguntas gerais, fechadas (com recurso à uma adaptação da escala de Likert e a técnica de diferencial semântico, conforme propõe Gil, 2008) e abertas no final, até às específicas sobre o tema em análise, inspiradas, sobretudo, no

quadro de variáveis do capital social, cultural e económico, já descritos, mantendo assim uma lógica na apresentação das perguntas por bloco de assuntos.

A aplicação deste instrumento foi precedida de um pré-teste junto aos alunos, professores, encarregados de educação da 11.^a e 12.^a classes²³ e o respectivo director da Escola Secundária de Macombe, durante os dias 30 e 31 de Março de 2022. Com este exercício, foi possível avaliar essencialmente a validade, de modo a apreciar se os dados recolhidos serão realmente úteis à pesquisa, mas também permitiu aferir a sua operatividade, verificando se o vocabulário era claro e acessível à todos os inquiridos, tendo depois da revisão, sido aplicados ao universo identificado.

Os questionários aplicados contêm maioritariamente perguntas fechadas, de múltipla escolha, dicotómicas e com mostruário (perguntas leque ou cafeterias, segundo Marconi & Lakatos, 2017) complementadas, no final, com perguntas abertas (Mascarenhas, 2004). Este universo abrange alunos da 11.^a e 12.^a classes, respectivos pais e encarregados de educação, professores e directores de escolas de quatro Escolas Secundárias, localizadas em quatro províncias, nomeadamente, em meio urbano, na Cidade de Maputo, Gaza (Cidade de Xai-xai), Inhambane (Cidade de Inhambane) e em meio rural, em Manica (Localidade de Nhambonda, no Posto Administrativo de Amatongas, no Distrito de Gondola).

2.5.3. Processo de Amostragem

A necessidade de colher informações sobre as percepções dos vários grupos de interesse para esta pesquisa, motivou a presente selecção do universo de inquiridos. Conforme prescrito anteriormente, este universo abrange alunos da 11.^a e 12.^a classes do regime diurno, respectivos pais e encarregados de educação, professores e directores de escolas de quatro Escolas Secundárias, localizadas em quatro províncias, nomeadamente, em meio urbano, na Cidade de Maputo, Gaza (Cidade de Xai-xai), Inhambane (Cidade de Inhambane) e em meio rural, em Manica (Localidade de Nhambonda, no Posto Administrativo de Amatongas, no Distrito de Gondola).

²³ É importante notar que, o grupo de alunos inquiridos abrange a 11.^a e 12.^a classes e não a 10.^a classe, cujos dados dos resultados dos exames são analisados. Esta escolha deve-se ao facto de os alunos da 11.^a classe terem já sido submetidos aos exames nacionais da 10.^a classe, contrariamente aos alunos que frequentam a 10.^a classe, que esperam realizar os exames no final do ano lectivo.

A escolha das Províncias a inquirir esteve associada à oportunidade e disponibilidade de recursos que permitiu estender o campo de acção por quatro províncias, conforme descrito, mas também à necessidade de diversificar a localização geográfica das escolas (zona urbana ou zona rural), de modo a permitir maior diversificação de dados, garantindo uma melhor representatividade dos inquiridos.

A selecção das Escolas Secundárias está relacionada ao facto de se ter preferido efectuar um estudo no seio das instituições públicas que permitissem disponibilidade de acesso, mas também se prendeu ao facto de oferecerem os dois ciclos do ensino secundário e serem referência em cada uma destas quatro províncias, em termos de número de salas de aulas, número de alunos, número de professores ou ainda ano de criação desse mesmo estabelecimento, em cada uma das Províncias inquiridas.

Assim, segundo os dados da DINES (2015), a Escola Secundária Josina Machel é a escola com o maior número de salas de aulas na Cidade de Maputo, com quarenta e quatro salas de aulas e cento e noventa e oito professores, sendo a segunda maior escola secundária pública na Cidade de Maputo, com cinco mil trezentos e quarenta e nove alunos. A Escola Secundária de Xai-xai, na Província de Gaza, possui dezanove salas de aulas, comportando quatro mil e oitocentos e oitenta e dois alunos, assistidos por cento e quarenta e dois professores, sendo a escola com maior número de alunos e professores a nível provincial. A Escola Secundária Emília Daússe, localizada na Província de Inhambane, é a segunda maior escola secundária na Cidade de Inhambane, com dois mil, quatrocentos e quarenta e oito alunos, assistidos por setenta e um professores. Por último, a Escola Secundária de Macombe está localizada numa zona rural da Província de Manica, nomeadamente, na Localidade de Nhambonda, no Posto Administrativo de Amatongas, no Distrito de Gondola. Sendo a quarta maior escola secundária da província, esta escola acomoda três mil, quatrocentos e trinta e cinco alunos, com cento e onze professores.

Os dados destas Escolas foram actualizados e gentilmente partilhados pelas respectivas direcções de cada uma das Escolas Secundárias, durante o mês de Abril do ano de 2022, logo após o Levantamento 3 de Março realizado nesse mesmo ano. O Levantamento 3 de Março é um dos dois censos realizados pelo Ministério que superintende o sector da educação e que foi instituído desde 1994, compondo deste modo o Sistema de Informação Estatística da Educação (MINED, 2013).

Os dados do universo de inquiridos perfizeram um total de nove mil, seiscentos e noventa e um indivíduos, como é demonstrado no Quadro 26, respeitando cada um dos estratos, nomeadamente, alunos, professores, encarregados de educação e directores de cada uma das classes do segundo ciclo do ensino secundário geral, oferecido por cada uma das quatro Escolas Secundárias.

Quadro 26. Levantamento de dados sobre o universo e os respectivos estratos.

Província	Escola	Classes	Nr. Alunos	Nr. Professores	Nr. Encarregados de Educação	Directores
Manica	Escola Secundária de Macombe	11 ^a	493	15	493	1
		12 ^a	437	18	437	
Inhambane	Escola Secundária Emília Daússe	11 ^a	510	10	510	2
		12 ^a	431	10	431	
Gaza	Escola Secundária de Xai-xai	11 ^a	396	23	396	1
		12 ^a	763	31	763	
Cidade de Maputo	Escola Secundária Josina Machel	11 ^a	1092	31	1092	1
		12 ^a	640	24	640	
Total do Universo		11 ^a	2491	79	2491	5
		12 ^a	2271	83	2271	0
Grande Total do Universo			4762	162	4762	5

A selecção dos indivíduos a participar da pesquisa, guiou-se por uma amostra desse universo já apresentado. Segundo Marconi e Lakatos, a amostragem é uma técnica de colecta de dados que “consiste em obter um juízo sobre o total (universo), mediante a compilação e o exame de apenas uma parte, a amostra, seleccionada por procedimentos científicos” (Marconi e Lakatos (2017, p.181). Já a amostra será então uma parcela rigorosamente seleccionada do universo ora referido, também chamado de população, isto é, é um sub-conjunto do universo, assumido por Gil (2008), como sendo conjunto de elementos que possuem características específicas. Para ser relevante e representativa, a amostra deverá ser criteriosamente seleccionada e, para tal, este autor, propõe uma tipologia da amostragem dividida em dois grupos distintos, nomeadamente, a

amostragem probabilística e a amostragem não-probabilística. A amostragem probabilística será aquela que se baseia nas Leis Estatísticas²⁴ (Marconi & Lakatos, 2017).

Na realidade, Gil (2008) informa que os tipos de amostragem probabilísticas mais usuais são, para além da aleatória simples, a amostragem sistemática, a amostragem estratificada, a amostragem por conglomerado e a amostragem por etapas. A amostragem aleatória simples é o procedimento mais básico da amostragem científica e consiste em garantir que cada um dos elementos da população tem oportunidade igual de ser incluído na amostra. A amostragem sistemática, sendo uma variação da anterior, inclui apenas a identificação de cada elemento da população, hierarquizando-os pela posição. A amostragem estratificada garante que, assumindo que a população tem grupos com características específicas, cada um desses estratos previamente identificados, está devidamente representado na amostra. Recorre-se à amostragem por conglomerado quando os elementos do grupo não são facilmente identificados, enquanto que a amostragem por etapas dedica-se à selecção de elementos de um universo, com base em distribuição por estágios de envolvimento na pesquisa.

Para efeitos desta pesquisa, que se alicerça totalmente no enfoque qualitativo, a opção seleccionada para o cálculo da amostra foi a probabilística estratificada que, segundo sustenta Walliman (2011), é a forma mais adequada de obter a informação de várias amostras diferentes numa mesma população separadamente para depois combiná-las mais tarde e faz uso da seguinte fórmula:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{(N - 1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}$$

Onde:

n – É o tamanho da amostra que pretendemos calcular;

N – É o tamanho do Universo;

e – É a margem de erro máximo que se pretende admitir;

Z – É o desvio do valor médio que aceitamos para alcançar o nível de confiança desejado, que pode variar entre:

²⁴ As Leis Estatísticas invocadas por Marconi e Lakatos (2017), são essencialmente quatro, designadamente, a Lei dos Grandes Números, a Lei de Regularidade Estatística, a Lei da Inércia dos Grandes Números e a Lei da Permanência dos Pequenos Números.

Nível de confiança 90% - $Z = 1,645$

Nível de confiança 95% - $Z = 1,96$

Nível de confiança 99% - $Z = 2,575$

p – É a proporção que se espera encontrar. Este parâmetro está associado às características da população com que se está a trabalhar. Assim, quando se tem uma ideia do que esperar da população pode-se usar $p = 5\%$, mas se não se sabe o que esperar desta o mais aconselhável é usar $p = 50\%$.

Para esta pesquisa, foi estabelecido o nível de confiança de 90%, tendo como valor de Z igual a 1,645, enquanto que a margem de erro assumida e foi de 5% e a proporção p esperada foi de 5%. Com efeito, aplicando, portanto, esta fórmula, obteve-se os resultados reflectidos no Quadro 27:

Quadro 27. Tamanho da amostra estratificada usada para a condução dos questionários.

Escola Secundária	Estrato		Universo (N)	Amostra (n)
Macombe	Alunos	11ª Classe	493	47
		12ª Classe	437	46
	Professores	11ª Classe	33	20
		12ª Classe		
	Encarregados de Educação	11ª Classe	493	47
		12ª Classe	437	46
	Directores		1	1
Emília Daússe	Alunos	11ª Classe	510	47
		12ª Classe	431	46
	Professores	11ª Classe	36	21
		12ª Classe		
	Encarregados de Educação	11ª Classe	510	47
		12ª Classe	431	46
	Directores		1	1
Xai-xai	Alunos	11ª Classe	396	46
		12ª Classe	763	48
	Professores	11ª Classe	54	27
		12ª Classe		
	Encarregados de Educação	11ª Classe	396	46
		12ª Classe	763	48
	Directores		1	1
Josina Machel	Alunos	11ª Classe	1092	49
		12ª Classe	640	48
	Professores	11ª Classe	23	16
		12ª Classe	31	20
	Encarregados de Educação	11ª Classe	1092	49
		12ª Classe	640	49
	Directores		1	1

A distribuição de questionários por cada um dos estratos foi realizada pessoalmente pelo pesquisador, durante a deslocação à cada uma das escolas, de acordo com as datas referidas a seguir, com uma taxa global média de retorno de cerca de 47%, portanto, acima da percentagem mínimo reconhecida (25%), segundo Marconi e Lakatos (2017), conforme ilustra o Quadro 28.

Quadro 28. Taxa de Retorno dos Questionários por Estrato.

Escola Secundária	Estrato		Data de Entrega	Data de Devolução	Taxa de Retorno
Macombe	Alunos	11ª Classe	30/03/2022	01/04/2022	36,4%
		12ª Classe	30/03/2022	01/04/2022	54,2%
	Professores	11ª e 12ª Classes	30/03/2022	01/04/2022	83,6%
	Encarregados de Educação	11ª Classe	30/03/2022	01/04/2022	12,9%
		12ª Classe	30/03/2022	01/04/2022	6,5%
	Directores		30/03/2022	01/04/2022	100%
Emília Daússe	Alunos	11ª Classe	03/05/2022	06/05/2022	85,5%
		12ª Classe	03/05/2022	06/05/2022	47,8%
	Professores	11ª e 12ª Classes	03/05/2022	06/05/2022	107,4%
	Encarregados de Educação	11ª Classe	03/05/2022	06/05/2022	57,7%
		12ª Classe	03/05/2022	06/05/2022	45,6%
	Directores		03/05/2022	06/05/2022	100%
Xai-xai	Alunos	11ª Classe	05/05/2022	06/05/2022	78,9%
		12ª Classe	05/05/2022	06/05/2022	33,2%
	Professores	11ª e 12ª Classes	05/05/2022	06/05/2022	10,2%
	Encarregados de Educação	11ª Classe	05/05/2022	06/05/2022	78,9%
		12ª Classe	05/05/2022	06/05/2022	35,2%
	Directores		05/05/2022	06/05/2022	100%
Josina Machel	Alunos	11ª Classe	01/08/2022	03/08/2022	26,5%
		12ª Classe	01/08/2022	03/08/2022	37,8%
	Professores	11ª e 12ª Classes	01/08/2022	03/08/2022	82,0%
	Encarregados de Educação	11ª Classe	01/08/2022	03/08/2022	18,3%
		12ª Classe	01/08/2022	03/08/2022	31,5%
	Directores		01/08/2022	03/08/2022	100%

Mesmo considerando o apoio das direcções das Escolas, a partir dos seus respectivos directores e dos chefes de turmas envolvidos na recolha dos questionários, depreende-se que, para alguns estratos, a taxa de retorno foi muito baixa, para além do mínimo de 25% referido antes. Os encarregados de educação da Escola Secundária de Macombe e da Escola Secundária Josina Machel, bem como os professores da Escola Secundária de Xai-xai são os estratos cuja taxa de retorno foi abaixo do mínimo esperado.

Mesmo assim, e como se pode apreciar, o tratamento dos dados dos questionários foi realizado com recurso à análise à distribuição de frequências, da estatística descritiva, como parte

da segunda fase correspondente ao tratamento de dados, no contexto da abordagem mista, adoptada para este estudo.

2.6. Procedimentos para Análise e Tratamento de Dados

Finalmente, relativamente a análise e interpretação dos dados foi realizada com recurso à uma abordagem eclética (Kroos, 2011), tratando os dados das duas fases de modo sequencial, como aconselha Creswell (2007), seguindo as técnicas previstas para cada uma das abordagens, nomeadamente, qualitativa e quantitativa, no contexto da abordagem mista.

A abordagem mista prevê a combinação de procedimentos já estabelecidos pelas abordagens quantitativa e qualitativa e, como aconselha Creswell e Clark (2018), a análise e tratamento de dados deverá consistir na análise separada de dados quantitativos, usando método e técnicas quantitativas e, para o caso dos dados qualitativos, serão usados métodos e técnicas qualitativas para sua análise, sendo consistente com as fases já descritas.

Na primeira fase e para efeitos de análise dos dados qualitativos colectados a partir da pesquisa bibliográfica, o presente estudo recorreu às virtudes da leitura selectiva, com o propósito de produzir as fichas de documentação, anteriormente invocadas, optando pelos procedimentos técnicos de análise qualitativa por via da leitura analítico-interpretativa recomendados por Gil (2008).

A fim de operacionalizar a leitura selectiva e a técnica analítico-interpretativa, usou-se para o efeito um ficheiro em *Microsoft Excel*, para melhor sistematização da informação, ao que o pesquisador chamou de Controlo de Tópicos, contendo uma estrutura relativamente simples, porém, de fácil acesso e identificação dos conteúdos de cada uma das obras de referência, devidamente categorizadas, fazendo jus à recomendação de Gil quando afirmou “quando as fichas são armazenadas na memória do computador, esse trabalho se torna mais facilitado” (Gil, 2008, p.76). Assim, a sistematização dos conteúdos de cada obra permitiu extrair de cada os seguintes campos:

Quadro 29. Estrutura da Ficha Electrónica de Documentação.

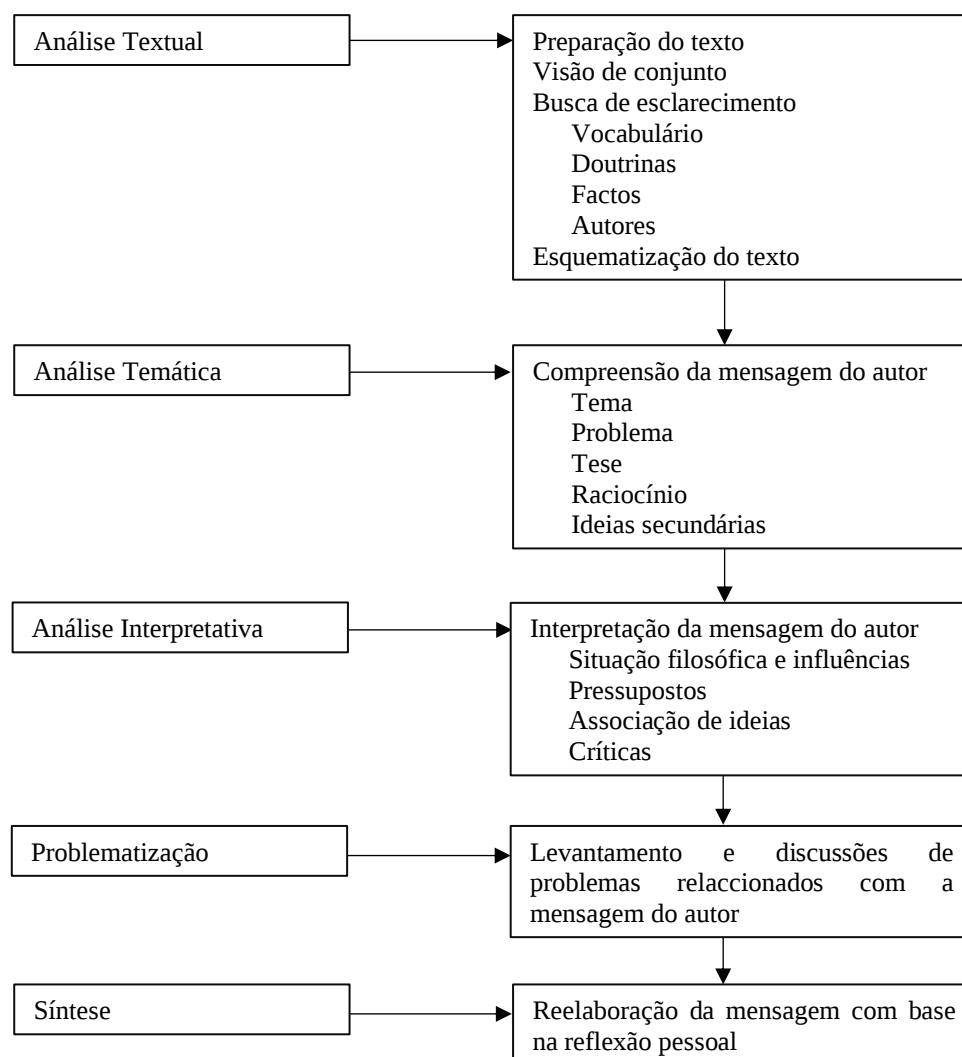
Campo	Descrição
Campos	1. Avaliação 2. Avaliação das escolas 3. Economia 4. Economia da Educação 5. Educação 6. Governação escolar 7. Metodologia
Tópicos	1. Abordagem eclética (quadro teórico) 2. Admissão à Universidade 3. Atributos gerais 4. Avaliação da qualidade 5. Avaliação e relações de poder 6. Avaliação em larga-escala 7. Avaliação em larga-escala, Dimensões da avaliação 8. Avaliação em larga-escala: Incentivos e prejuízos 9. Avaliação, Filosofia 10. Avaliação, Modalidades, instrumentos 11. Capital humano 12. Docimologia 13. Docimologia, Psicometria, Eficiência Escolar 14. Eficiência 15. Elaboração de testes 16. Epistemologia 17. Epistemologia, História, Filosofia 18. Filosofia 19. Filosofia, Psicometria e Teorias 20. Função Política da Avaliação 21. Funções e tipologia 22. História da avaliação 23. História da educação 24. "História da teoria económica 25. Teoria de Keynes e de Hayek" 26. História, Teorias da avaliação, Psicometria 27. Psicometria 28. Psicometria e Teorias 29. Teoria de Keynes 30. Teoria de Keynes e de Hayek 31. Teorias da avaliação
Sub-Tópicos	[reflectem basicamente a estrutura do conteúdo analisado]
Ordem	[usando o sistema de codificação A, B, C,... foi possível determinar a ordem de prioridade e sequência de leituras]
Título	[contém a descrição do título da obra]
Autor	[contém informação sobre o(s) autor(es)]
Tipo de Texto	1. L-Livro Físico 2. LD-LivroDigital 3. A-Artigo físico 4. AD-Artigo Digital

A aplicação da técnica de leitura analítico-interpretativa que se seguiu e foi apresentada na revisão de literatura, consistiu na ordenação, sumarização dos conteúdos, para permitir a identificação de ideias-chave de cada um dos conteúdos, mas também relacioná-los, atribuindo um alcance mais amplo aos mesmos.

De modo a complementar o que Gil (2008) expôs e permitir melhor alinhamento sequencial, esta etapa serviu-se da sequência processual proposta por Severino (2017), designadamente, (i) análise textual; (ii) análise temática e; (iii) análise interpretativa.

Para efeitos da análise de dados no contexto da abordagem qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica, estas três etapas são imensamente importantes, pois conferem validade ao conteúdo seleccionado, uma vez devidamente interpretado e relacionado. A análise textual é a etapa a partir da qual se capta uma visão geral de um determinado conteúdo, permitindo ao pesquisador a familiarização com os conceitos básicos, o léxico específico daquele campo de estudos em particular, os autores principais e as principais linhas que guiam o debate sobre aquele tema em pesquisa. A análise temática visa essencialmente a compreensão do texto, isto é, a determinação do tema, da ideia central e ideias subsidiárias, de modo a obter um mapeamento lógico da estrutura do texto e seu conteúdo. A análise interpretativa permite apreciar, mais profundamente, a postura teórica dos autores, sua fundamentação, criticando sua coerência de argumentação, face à exposição à outros pensamentos, ideias e críticas.

Figura 15. Esquema da Leitura Analítica.



Fonte: Severino (2017, p.50).

Estas etapas da leitura analítica foram realizadas no decurso do processo de planificação da pesquisa e, de modo particular, a análise interpretativa acima descrita resume uma crítica ao espólio bibliográfico encontrado e é a etapa seguinte à esta colecta efectuada (Salomon, 2004). Esta etapa é também chamada crítica textual, pois que implica efectuar um juízo de valor ao material científico apreciado. Segundo Marconi e Lakatos (2003), nela registam-se dois processos críticos, nomeadamente, (i) a crítica externa e (ii) a crítica interna. A crítica externa ao texto oferece “significado, a importância e o valor histórico de um documento, considerado em si mesmo e em função do trabalho que está sendo elaborado” (Salomon, 2004, p.325). Em regra, este momento

requer aferir o grau de integridade do texto em mãos, como por exemplo, textos inéditos. Mas também propõe-se aferir a autenticidade, para posteriormente criticar a sua proveniência.

A crítica interna é a que mais interessa para esta pesquisa, pois foi efectivamente aplicada na análise dos vários textos e ela foca-se na avaliação do conteúdo do texto, nomeadamente, o seu significado. Ela rege-se por duas categorias, detalhadamente, (i) a crítica de interpretação ou hermenêutica e (ii) crítica de valor interno do conteúdo. A primeira categoria encerra o desejo em perceber o que é que o autor efectivamente quis dizer, a partir da aferição ao seu sentido exacto. A segunda perscruta o valor da obra, como um todo, das suas ideias, ou seja, o seu estatuto epistemológico.

Ora, este exercício de pesquisa, preferiu a análise hermenêutica, pois abre espaço para a reflexão sobre o contexto histórico, o pensamento filosófico do contexto social em que tal pensamento ou facto ocorreu, como também referem, para além de Salomon (2004), os autores Marconi e Lakatos (2003).

Para a segunda fase, e após o exercício interpretativo, nesta pesquisa propôs-se caracterizar a relação entre os exames nacionais ou finais e a eficiência técnica interna, no domínio mais quantitativo, combinando as percepções dos actores da educação em relação aos determinantes do desempenho dos alunos nos exames nacionais.

Com efeito, teoricamente, esta fase serviu-se da proposta já ensaiada e publicada com validade em documento científico, através da contribuição da pesquisa realizada por Anton Johnston (1989), segundo a qual se fez o uso de dados provenientes do sistema estatístico da educação que correspondem ao número de matriculados num determinado ano e número de graduados no ano expectado de graduação numa das classes de fim do ciclo do ensino secundário (10.^a ou 12.^a classe), em função do cumprimento do tempo regular de estudo que, aliás, também ensaiado conceptualmente por Mazula (1995).

Assim, esta pesquisa propõe a aferição da eficiência técnica interna a partir dos dados do desempenho, desta feita, os exames nacionais, pelo mérito que este instrumento possui e já fora descrito anteriormente. Assim, a partir do universo de inquiridos, mas não só, é possível, por via da aplicação da fórmula de cálculo, aferir a eficiência técnica interna do ensino geral, conjugando o número de alunos com desempenho positivo nos exames, num dado ano e o ano de ingresso desse mesmo *co-hort*.

Em relação à análise dos dados das percepções dos actores da educação, designadamente, alunos, professores, encarregados de educação da 11.^a e 12.^a classes e os respectivos directores das escolas secundárias seleccionadas para participação no questionário, o presente estudo recorreu à análise estatística descritiva das respostas aos questionários à eles dirigidos.

2.7. Validade e Fiabilidade

Segundo Creswell e Clark (2018), as considerações sobre a validade em estudos de abordagem mista são sempre delicadas, pois, contrariamente às outras abordagens (quantitativa e qualitativa), alguns autores questionam sequer a utilidade e pertinência da validade para estudos de abordagem mista. As discussões iniciais sobre a validade para a abordagem mista, também denominada de legitimação, validade constructiva ou qualidade de inferência, detiveram-se na identificação de abordagens à validade, segundo o tipo de estudo (qualitativo ou quantitativo), porém, mais recentemente, os autores Creswell e Clark (2018) revelam uma proposta mais integradora à validade. Estes mesmos autores definem a validade como sendo a aplicação de estratégias que abordam potenciais ameaças à inferências correctas e avaliações a partir de dados integrados.

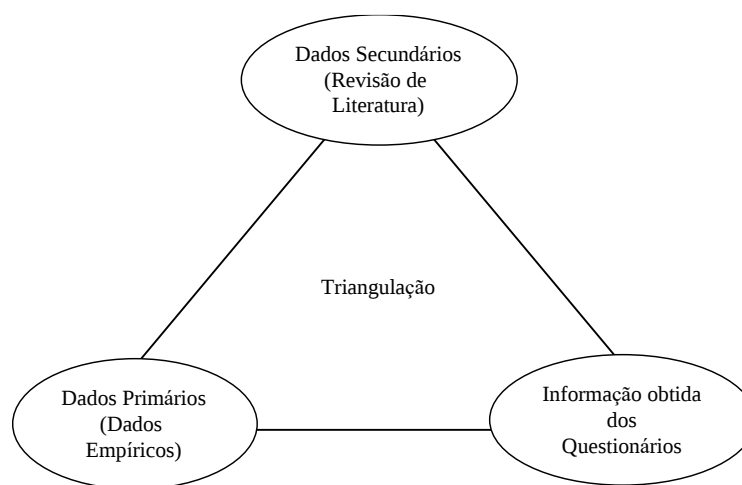
O estudo exploratório sequencial adoptado para esta pesquisa, tem um pendor qualitativo, ou seja, é quali-quantitativo, e as suas possíveis ameaças relacionam-se a deficiente construção dos instrumentos de colecta de dados quantitativos, sem consulta prévia à dimensão qualitativa ou ainda a falta de rigor no desenvolvimento de recursos quantitativos. Para mitigar estas ameaças ao estudo com estas características, Creswell e Clark (2018) propõem maior explicitação do subsídio qualitativo para o desenho do instrumento quantitativo, mas também o uso de procedimentos sistemáticos para o desenho de recursos quantitativos, com o devido rigor, desde o instrumento em si até à sua pilotagem.

Paralelamente às estratégias de mitigação de ameaças e, consequentemente, de validação dos dados colectados e posterior análise, é importante sempre notar que o processo de colecta de dados, seguido do processo de análise e discussão de resultados, privilegiou sempre duas fases distintas, típicas da abordagem mista. Com efeito, e seguindo o conselho de Creswell e Clark (2018), a agregação das informações colectadas e discutidas a partir de ambas abordagens (qualitativa e quantitativa), foi feita com recurso à técnica de triangulação, pois que, segundo

Creswell (2007), a validade pode ser garantida por meio da triangulação de diferentes fontes de dados e informação, o que permite construir uma base coerente de suporte teórico para aquele determinado pensamento construído.

Para este estudo, em particular, a triangulação, cujo modelo visual é inspirado pela Trigonometria (Gibbs, 2009), permitiu a análise e consulta à fontes diferentes de dados e informações, a partir de estudos científicos produzidos por indivíduos, equipas de pesquisa e instituições credenciadas, documentos oficiais, conforme citado antes no ponto sobre Estudos Prévios.

Figura 16. Modelo de Triangulação Aplicado.



Se, por um lado, a triangulação permite a convergência a partir da comparação de resultados qualitativos e quantitativos, por outro lado, a abordagem eclética referida por Kroos (2011), permite que, numa pesquisa, se use quadros teóricos, fontes e técnicas de várias fontes, permitindo um entendimento holístico do fenómeno em estudo. No caso desta pesquisa, a técnica usada desta abordagem foi a integração teórica, que permite a agregação de uma ou mais teorias²⁵, para permitir um entendimento compreensivo.

Por outro lado, o recurso à revisão da literatura, a partir da leitura analítico-interpretativa, foi possível agregar um conjunto de bases teóricas, de cunho histórico-filosófico, para conferir respaldo às informações trazidas para o estudo. O período passado no campo, para colecta de dados

²⁵ O presente estudo invoca a Teoria Psico-cognitiva que confere respaldo à Teoria da Avaliação e a Teoria do Capital Humano.

através de questionários dirigidos, depois de um pré-teste, à pais e encarregados de educação, professores e directores de escolas de quatro Escolas Secundárias, localizadas em quatro províncias, nomeadamente, em meio urbano, na Cidade de Maputo, Gaza (Cidade de Xai-xai), Inhambane (Cidade de Inhambane) e em meio rural, em Manica (Localidade de Nhambonda, no Posto Administrativo de Amatongas, no Distrito de Gondola), conferiu, na opinião do pesquisador, sustentação à actividade de pesquisa, tendo registado uma taxa de retorno de 47%, portanto, acima do mínimo recomendado pela literatura.

Em relação aos possíveis vieses que o pesquisador poderá trazer à pesquisa, em função da sua experiência profissional ou até de linha anterior de pesquisa, importa referir que este trabalho de pesquisa foi realizado por um pesquisador que é Especialista em Educação, onde exerce funções há vinte e três anos, à data desta pesquisa. De forma específica, exerceu funções de Director Nacional do Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências no Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, órgão responsável pela organização do processo de exames nacionais desde a 2^a, 5^a, 7^a, 10^a, 12^a classes, formação de professores e ensino técnico profissional, do País inteiro. A sua exposição ao sistema de avaliação ministerial, à legislação em uso, aos dados e, sobretudo, à realidade das escolas, dos alunos e da gestão escolar, permite-lhe, com relativo conforto, conduzir esta pesquisa, mantendo as suas opiniões suportadas por literatura credível, dados e informações suportadas pelo rigor científico requerido para a colecta de dados.

2.8. Preocupações Éticas

A preocupação com a ética da pesquisa, com a integridade dos dados e da informação consultada e, sobretudo, produzida em contexto de trabalho de produção científica, é extremamente elevada. Por isso, o exercício realizado para conferir validade ao trabalho de pesquisa ora realizado, foi, na opinião do pesquisado, cuidadoso e relativamente extenso, considerando a literatura consultada. Segundo Gibbs (2009), a prática ética contribui para a qualidade da análise produzida pelo trabalho de pesquisa realizado e há, pelo menos, dois grandes aspectos a considerar, nomeadamente, o facto de a pesquisa de abordagem qualitativa servir-se de grande quantidade de dados e informação, mas também o grau de imprevisibilidade sobre o que se irá colectar quando se estabelecer o contacto com conteúdos, mas sobretudo, com eventuais participantes da pesquisa.

De modo a colmatar os potenciais desafios impostos pelos dois aspectos expostos antes, o autor Gibbs (2009), propõe as seguintes estratégias, designadamente:

- i. A necessidade consentimento informado junto dos participantes do estudo;
- ii. A preservação da identidade dos respondentes, garantindo seu anonimato;
- iii. O uso da transcrição, caso se tenha recorrido à entrevista;
- iv. A capacidade de retorno, informando aos participantes da pesquisa, sobre os resultados obtidos;
- v. A reflexão antecipada sobre os possíveis usos dados à publicação daqueles resultados.

De modo mais segmentado, Creswell (2007) também preocupado com as questões éticas na pesquisa, reflecte sobre a conformação legal da pesquisa, especificamente, às normas e convenções institucionais para realização de trabalhos de pesquisa. Com efeito, afirma que há quatro momentos a considerar, designadamente, (i) na descrição do problema, deve haver uma atenção especial à identificação de um problema, cuja pesquisa irá beneficiar os indivíduos; (ii) na descrição dos objectivos e perguntas de pesquisa, o pesquisador precisa comunicar as suas intenções junto aos participantes do estudo; (iii) durante a colecta de dados, o respeito oferecido aos participantes, através do uso de linguagem apropriada, sem micro-agressões preconceituosas aos mais vulneráveis, é crucial para o estabelecimento de uma relação de confiança mútua que se materializa com o consentimento voluntário à participação na pesquisa, uma vez conhecidos os objectivos, os procedimentos, os benefícios do estudo que, aliás, para este estudo, constam dos questionários aplicados. Por último, (iv) durante o processo de análise e interpretação dos resultados, há necessidade, como mencionou antes Gibbs (2009), de assegurar o anonimato dos participantes na pesquisa, garantindo a protecção destes dados por um período entre cinco a dez anos, antes da sua destruição.

Para o caso desta pesquisa, a construção dos questionários aplicados previu o anonimato, bem como linguagem cuidada na redacção, enquanto se apresentou o pesquisador, os objectivos da pesquisa e a liberdade para que cada participante pudesse aceitar participar ou não. Ademais, e sobre a necessidade de se comunicar às autoridades locais, este exercício foi possível através da autorização dos respectivos directores de Escola, mas também, para o caso específico da Escola

Secundária de Macombe, informou-se previamente ao respectivo Director dos Serviços Distritais de Educação.

2.9. Limitações do Estudo

Este estudo foi realizado num contexto particular da COVID-19, portanto, foi condicionado pelas limitações impostas pelos planos de prevenção e propagação da doença, pelo que, de modo especial, o processo de colecta dos dados e contacto com as instituições, alunos e professores, fora severamente condicionado, tendo tido implicações ao tempo de realização do mesmo.

Por outro lado, salientou-se que a falta de estudos científicos no domínio da eficiência educacional, mais concretamente, da eficiência técnica interna, determinou que a pesquisa incorporasse um traçado histórico que invocasse a importância do exame, mas também resgatasse da pouca literatura científica existente sobre a temática, os ensaios realizados, bem como as formulações conceptuais desenvolvidas ao longo do tempo de edificação da educação em Moçambique.

À esta limitação, adiciona-se a disponibilidade de literatura actual de referência na área de avaliação educacional, de forma geral, tendo limitado a revisão bibliográfica à textos relativamente mais antigos, contudo, preservando a sua pertinência e valor.

Por último, o acesso à dados estatísticos devidamente tratados e disponíveis à pesquisa, constituiu um enorme desafio, tanto que não se foi capaz de construir o traçado histórico da prática de exames em Moçambique. Com a introdução do Levantamento Estatístico 3 de Março pelo Ministério que superintende a educação, mas mais ainda, com a sua digitalização, o acesso a tratamento destes dados foi substancialmente melhorado, mas o mesmo não acontece para dados históricos, anteriores a 2004, daí que a realização de um estudo longitudinal, com uma extensão superior a vinte anos, seria muito desafiante.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Nesta pesquisa, a apresentação, análise e interpretação de dados compõe o seu terceiro capítulo que, por inerência da sua função, expõe os dados colectados e os analisa, constituindo-se o núcleo central da pesquisa (Flick, 2009). Este capítulo está, portanto, organizado em quatro sub-capítulos que afluam a informação e os dados colectados nas duas fases desta pesquisa, designadamente, a primeira (com cunho qualitativo) que, sustentada pela informação colectada pela pesquisa bibliográfica, contém a análise documental, a segunda (de característica quantitativa) que congrega essencialmente a caracterização das respostas aos inquéritos por questionário à cada um dos sub-grupos inquiridos, nomeadamente, dos alunos, dos professores, dos encarregados de educação e dos Directores de Escolas. O terceiro sub-capítulo é dedicado à análise e discussão de resultados colectados nas duas fases anteriormente mencionadas, seguida do quarto sub-capítulo que acentua a dimensão inovativa desta pesquisa e sua respectiva contribuição.

Relativamente a apresentação e análise dados de uma pesquisa com abordagem mista, Creswell e Clark (2018) aconselham a proceder de forma separada, mantendo a coerência com o procedimento sequencial quali-quantitativo e as duas fases já referidas. Assim, iniciando com o qualitativo, Flick (2014) atribui à esta etapa de análise o estatuto de etapa central de toda a pesquisa e a define como sendo:

A classificação e interpretação de material linguístico (ou visual) de fazer declarações sobre dimensões implícitas e explícitas e estruturas de construção de significado no material e o que está representado nele. (Flick, 2014, p.5).

Segundo este autor, os objectivos desta etapa fundamental são vários, designadamente, (i) descrever um determinado fenómeno com grande detalhe; (ii) comparar diferenças e semelhanças entre estudos diversos e; (iii) desenvolver teorias sobre o fenómeno em estudo.

Em suma, a apresentação e análise de dados consiste na extracção de sentido próprio dos dados dos textos e imagem, envolvendo a preparação dos dados à análise, condução de análises diferentes, aprofundamento do sentido dos dados, representação de tais dados e, por fim, interpretação do significado mais amplo dos mesmos (Creswell, 2007). Com esta descrição de

etapas, expõe-se a necessidade de incorporar uma abordagem eclética que permita combinar a análise hermenêutica para interpretação da informação bibliográfica colectada e os dados colectados através dos inquéritos.

3.1.Primeira Fase: Abordagem Qualitativa Baseada na Análise Documental

Neste ponto específico e, em conformidade com o traçado metodológico, importa proceder-se à apresentação sucinta dos dados obtidos pela análise documental, nomeadamente, os dados relativos ao desempenho dos alunos do segundo ciclo do ensino secundário geral, nos exames finais que, conjugados aos dados de ingresso desse mesmo *co-hort* no sistema de educação, permite então aferir a eficiência técnica interna.

É importante resgatar que a aferição da eficiência educacional interna foi sendo realizada inicialmente com recurso ao comportamento das promoções por classes. Entretanto, o modelo de aferição evoluiu e passou a invocar, para além dos dados sobre o aproveitamento nos exames finais, os dados relativos à entrada dos alunos para o sistema de educação, permitindo assim uma aferição mais global à eficiência educacional interna, com recurso à uma fórmula inicial abaixo referida:

$$\text{Eficiência}_x = \frac{\text{Nr. Graduados}_x}{\text{Nr. Matriculados}_x}$$

Ora, para efeitos desta pesquisa e servindo-se desta proposta já ensaiada e publicada como validade em documento científico, o presente trabalho encerra a sua análise no ensino secundário geral, concretamente ao seu segundo ciclo. Para efeitos de cálculo da eficiência técnica interna, os dados primários foram extraídos de duas fontes primárias, designadamente, os Relatórios-Balanço dos Exames dos anos 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021 e os Levantamentos Estatísticos 03 de Março, realizados nos anos de 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012, ambos pelo MINEDH.

Com efeito, reconhecendo o mérito do instrumento (fórmula) já testado para efeitos de aferição da eficiência técnica interna do ensino geral, conjugando o número de alunos com desempenho positivo nos exames, num dado ano e o ano de ingresso desse mesmo *co-hort*, aplicou-se a fórmula de cálculo, usando os dados disponíveis para o efeito, anteriormente referidos.

$$\text{Taxa de Eficiência}_x = \frac{\text{Nr. Aprovados}_y}{\text{Nr. Matriculados}_x}$$

Onde:

Taxa de Eficiência_y = Taxa de Eficiência Técnica Interna no ano x (aproveitamento positivo nos exames finais)
 Nr. Aprovados_x = Número de alunos aprovados Exames no Ano em que o *co-hort* ingressado no ano x realizou os exames finais
 Nr. Matriculados_x = Número de alunos matriculados na 1.^a classe que deveriam realizar os exames finais no ano y

A aplicação desta fórmula, usando os dados devidamente colectados para efeitos desta pesquisa, permitiu aferir, para cada uma das classes finais dos dois ciclos do ensino secundário e para cada um dos anos de referência, nomeadamente, de 2015 à 2021, a respectiva Taxa de Eficiência Técnica Interna, aqui abreviada por TETI, conforme ilustra o Quadro 30.

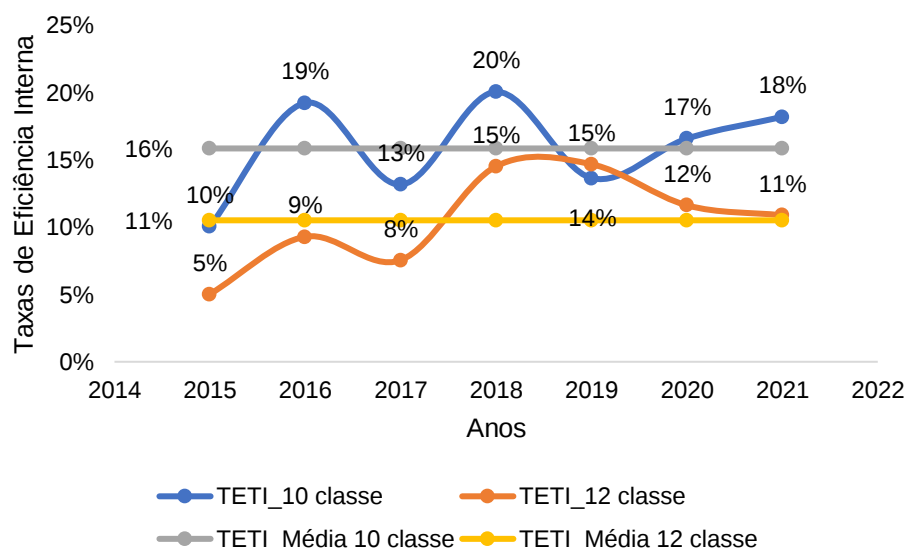
Quadro 30. Dados de suporte para o Cálculo das Taxas de Eficiência Técnica Interna (TETI).

Classe	Ano de Realização do Exame Nacional	Aprovados Exames no Ano da Classe ²⁶	Ano 1. ^a Classe do <i>co-hort</i>	Nr Matriculados na 1. ^a classe ²⁷	Taxa de Eficiência Técnica Interna (aproveitamento positivo)
10. ^a	2015	98 798	2006	981 062	10%
	2016	211 427	2007	1 098 496	19%
	2017	151 128	2008	1 147 333	13%
	2018	237 056	2009	1 181 342	20%
	2019	170 710	2010	1 250 150	14%
	2020	207 631	2011	1 251 582	17%
	2021	234 079	2012	1 285 861	18%
12. ^a	2015	50 055	2004	995 233	5%
	2016	92 089	2005	990 511	9%
	2017	74 128	2006	981 062	8%
	2018	159 619	2007	1 098 496	15%
	2019	168 464	2008	1 147 333	15%
	2020	137 388	2009	1 181 342	12%
	2021	136 113	2010	1 250 150	11%

²⁶ Dados colectados nos Relatórios-Balanço dos Exames dos anos 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021, produzidos pelo MINEDH.

²⁷ Dados colectados pelos Levantamentos Estatísticos 03 de Março, realizados nos anos de 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012, pelo MINEDH.

Gráfico 11. Taxas de Eficiência Técnica Interna – 10.^a e 12.^a Classes.



Conforme se pode depreender, a aplicação da fórmula permite aferir que o segundo ciclo do ensino secundário, a partir dos resultados dos exames finais da sua classe de exame, designadamente, a 12.^a classe, possui uma taxa de eficiência técnica interna mais baixa que o do primeiro ciclo.

3.2.Segunda Fase: Abordagem Quantitativa Baseada nos Inquéritos

Para efectivação da segunda fase de pendor quantitativo, é relevante considerar a percepção dos actores da educação em relação aos determinantes do desempenho pedagógico, à luz dos referenciais teóricos já discutidos antes, nomeadamente, alunos, professores, encarregados de educação da 11.^a e 12.^a classes e os respectivos directores das escolas secundárias seleccionadas para participação no questionário.

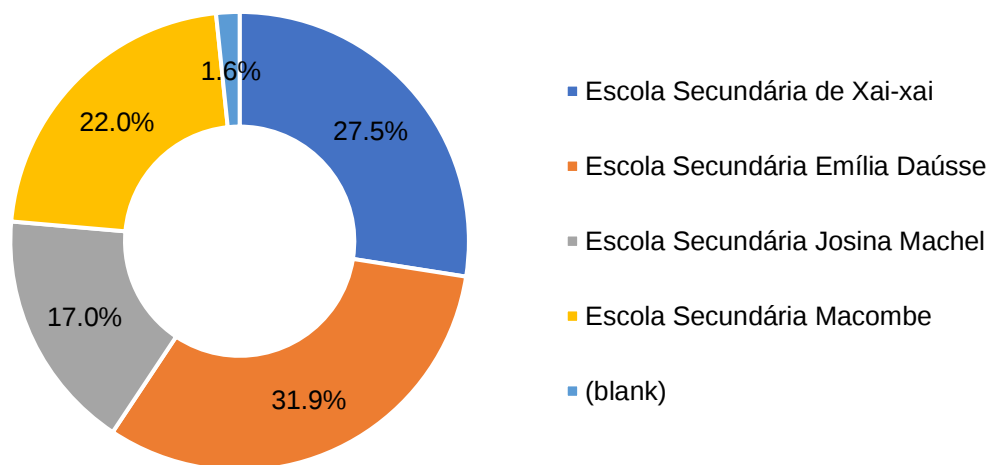
Com efeito, o uso da estatística descritiva permite obter representações simples de realidades complexas e maiores, fornecendo uma descrição quantitativa da sociedade ou universo em estudo (Marconi & Lakatos, 2017). Assim, para efeitos de tratamento dos dados do questionário, seguindo a recomendação de Creswell e Clark (2018), fez-se uso de uma aplicação informática, concretamente do *Microsoft Excel* que, por sua vez, importou os dados de uma

plataforma desenhada para efeitos de tratamento primário dos dados colectados dos questionários, neste caso o *GoogleForm* como plataforma inicial de conversão dos dados dos inquéritos em papel A4 para digital, com o apoio de dois assistentes, estudantes de Licenciatura na Universidade Eduardo Mondlane (vide Apêndice F).

3.2.1. Caracterização das Respostas dos Alunos

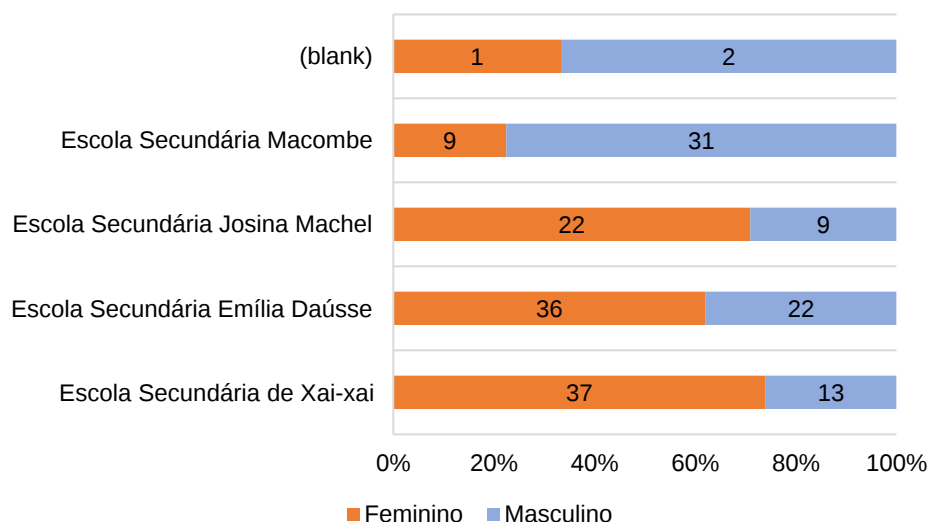
Para esta pesquisa foram inquiridos trezentos e setenta e sete (377) alunos, como resultado da amostra probabilística estratificada, das quatro escolas seleccionadas. Com efeito, 57,7% da população de alunos respondentes é do sexo feminino, sendo que a Escola Secundária Emília Daússe registou o maior número de respostas, em particular, com cerca de 31,7% do total de respostas deste grupo.

Gráfico 12. Alunos Respondentes por Escolas.



A presença significativa de raparigas frequentando o ensino secundário nestas escolas merece uma atenção especial, como se depreende pelo Gráfico 14, principalmente quando observado no quadro de distribuição dos alunos do ensino secundário, por sexo, onde a percentagem de raparigas é relativamente mais baixa que os rapazes.

Gráfico 13. Alunos Respondentes por Sexo e Escola de proveniência.



Em relação às questões associadas ao capital social, os dados extraídos dos questionários dirigidos à este grupo revelam que 44,6% dos alunos vivem essencialmente em familiares nucleares, como Borsa e Nunes (2011) definem, sendo que a 11.^a classe tem mais alunos vivendo em famílias com estas características do que a 12.^a classe. Destacam-se ainda os alunos da Escola Secundária de Xai-xai, com 66% dos seus alunos a viverem em famílias nucleares. Seguidamente, quase um quarto, ou seja, 23,5%, vive somente com a mãe, evidenciando-se a Escola Secundária Josina Machel, com 34,5% dos seus alunos. Por seu turno, 51,4% dos alunos da Escola Secundária de Macombe afirmam viver apenas com o pai.

Gráfico 14. Alunos por Grau de Parentesco com as pessoas com quem vivem.

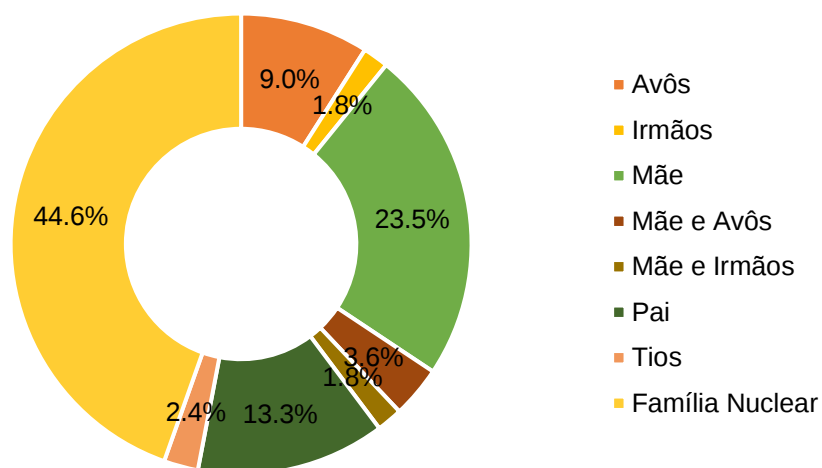


Gráfico 15. Alunos por Grau de Parentesco com quem vive, por Escola.

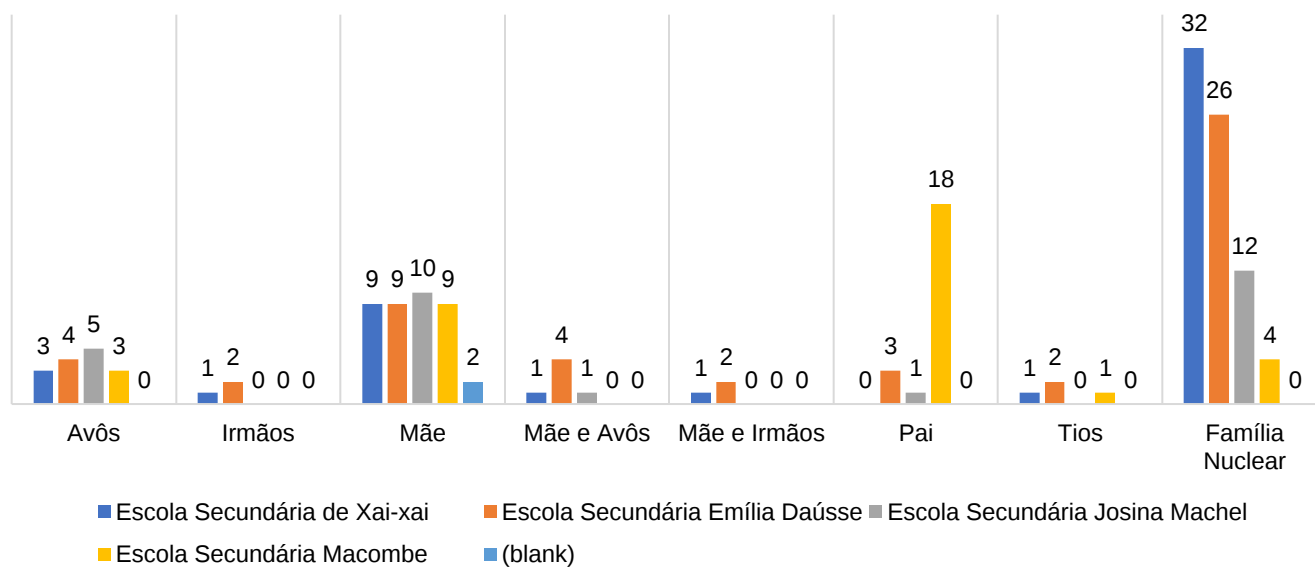
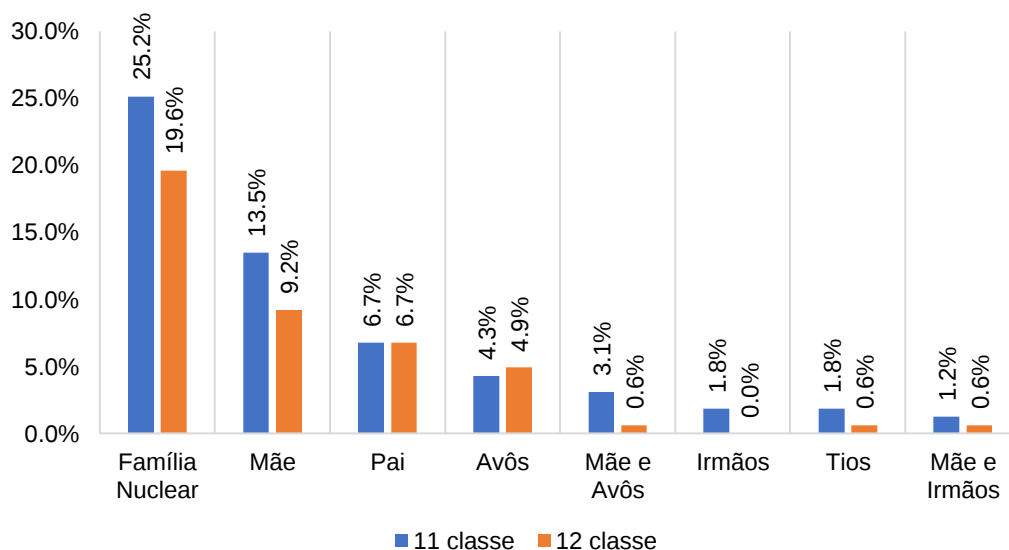


Gráfico 16. Alunos por Grau de Parentesco com quem vive, por Classe.



Verificando as respostas dadas pelos alunos às questões do domínio do capital cultural, conclui-se que, no geral, quase um em cada quatro alunos, ou seja, 24,5% dos alunos, não têm livros em casa, sendo que os alunos da 12.^a classe são os que menos afirmam ter acesso à livros em casa, com 25,6% dos respondentes afirmando que não têm acesso à livros nos respectivos domicílios. As Escolas Secundárias de Macombe e Emília Daússe acomodam os alunos que menos acesso têm à livros, com 33,3% e 31,1%, respectivamente. Relativamente a posse de mesa para estudo e computador, os alunos da 11.^a classe têm mais acesso à estes bens que os da 12.^a classe, sendo que, ainda assim, a posse de uma mesa de estudos e/ou um computador, é afirmada por quase dois em cada três alunos, ou seja, 65,1%, destacando-se a Escola Secundária Emília Daússe, onde 75,4% dos alunos afirmam ter acesso à estes bens.

Gráfico 17. Acesso à Livros em Domicílio, por Escola.

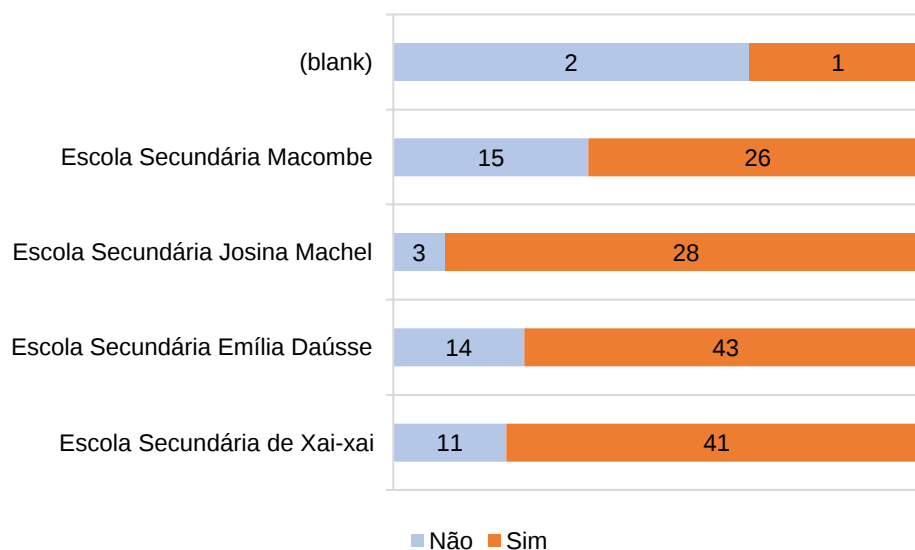


Gráfico 18. Acesso à Livros em Domicílio, por Classe.

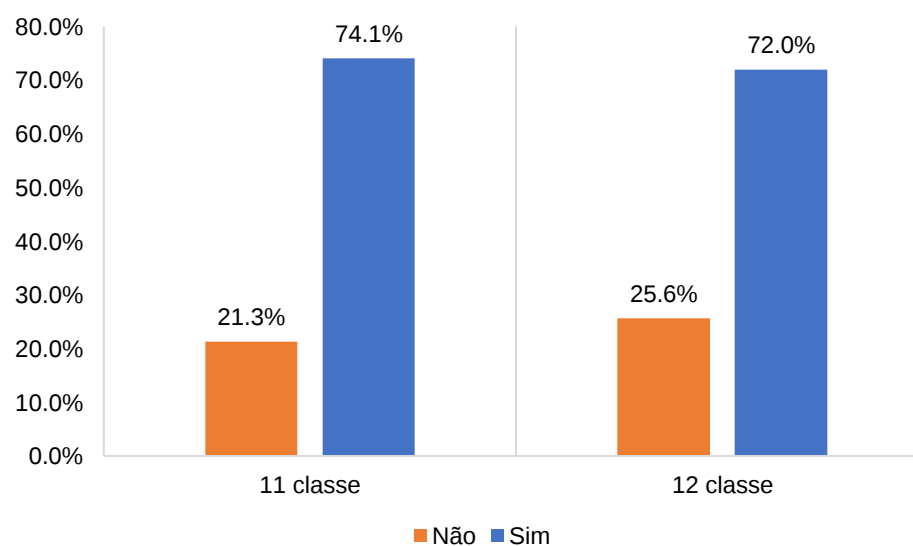


Gráfico 19. Posse à Mesa de Estudos e Computador, por Escola.

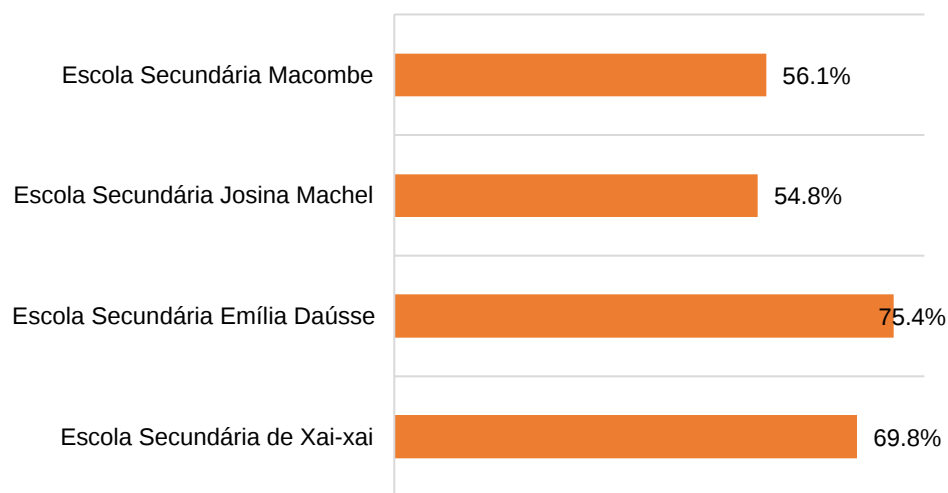
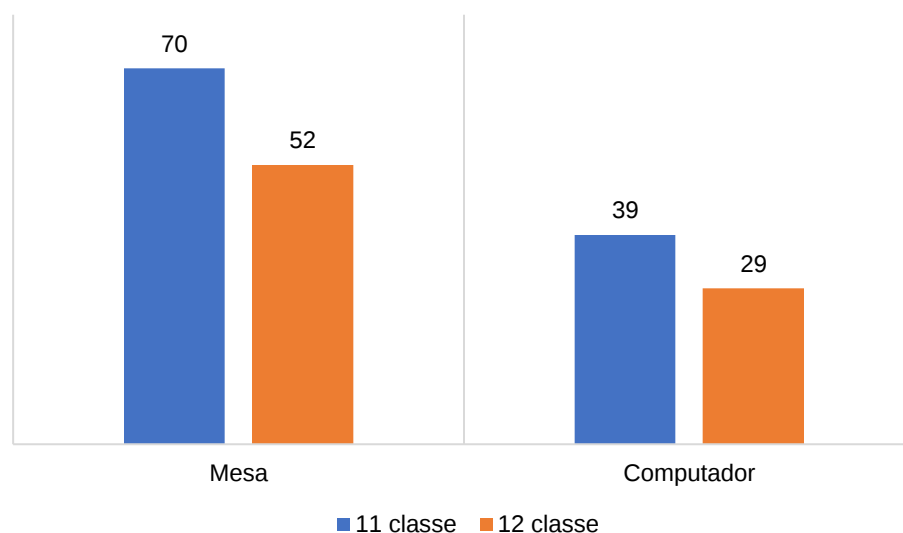


Gráfico 20. Posse à Mesa de Estudos e Computador, por Classe.



É no domínio do capital cultural que os aspectos de acesso ao conhecimento se enquadram e, servindo-se dos dados colectados através dos questionários aos alunos, conclui-se que a sua percepção em relação à dificuldade dos exames abrange 51,1% do total dos alunos. Há mais alunos da 12.ª classe considerando os exames difíceis (59,8%) e mais alunos da 11.ª classe considerando os exames fáceis ou muito fáceis (72% e 85,7%, respectivamente). É na Escola Secundária Josina

Machel onde os alunos mais consideram que os exames são difíceis ou muito difíceis, abrangendo 67,7% do total dos alunos desta escola.

Gráfico 21. Percepção dos Alunos em relação à dificuldade dos exames finais.

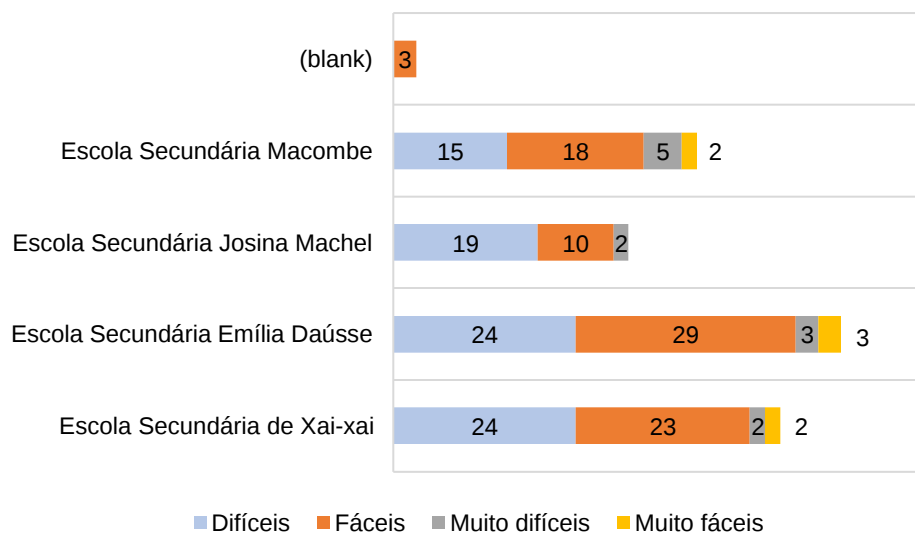


Gráfico 22. Percepção dos Alunos em relação à dificuldade dos exames finais, por Classe.



Por fim, relativamente às questões do foro do capital económico, do universo de alunos das quatro escolas, 7,9% afirma não ter energia eléctrica em casa, sendo de notar que até 12,7% dos alunos da Escola Secundária Emília Daússe e 12,5% da Escola Secundária Macombe, não possui acesso à energia eléctrica, enquanto que na Escola Secundária Josina Machel, todos os alunos têm acesso à energia eléctrica.

Gráfico 23. Acesso à Energia Eléctrica, por Escola.

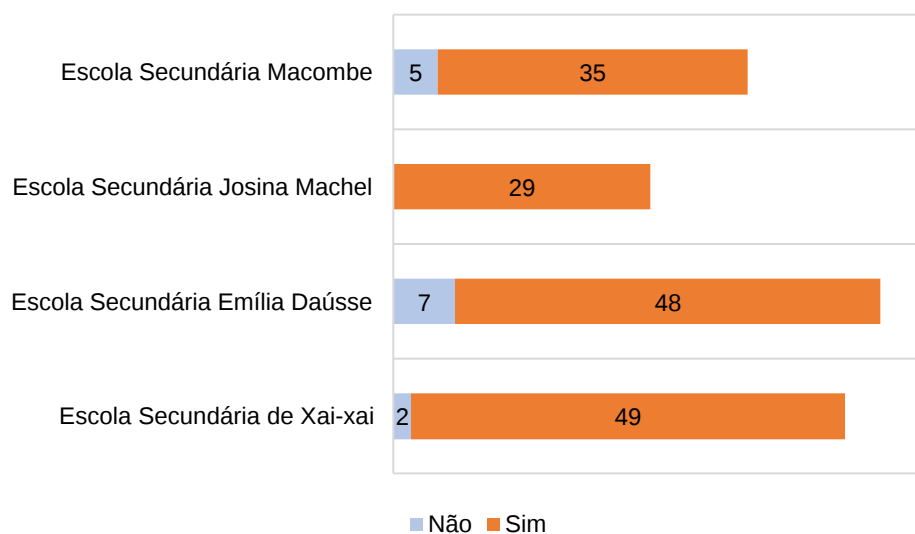
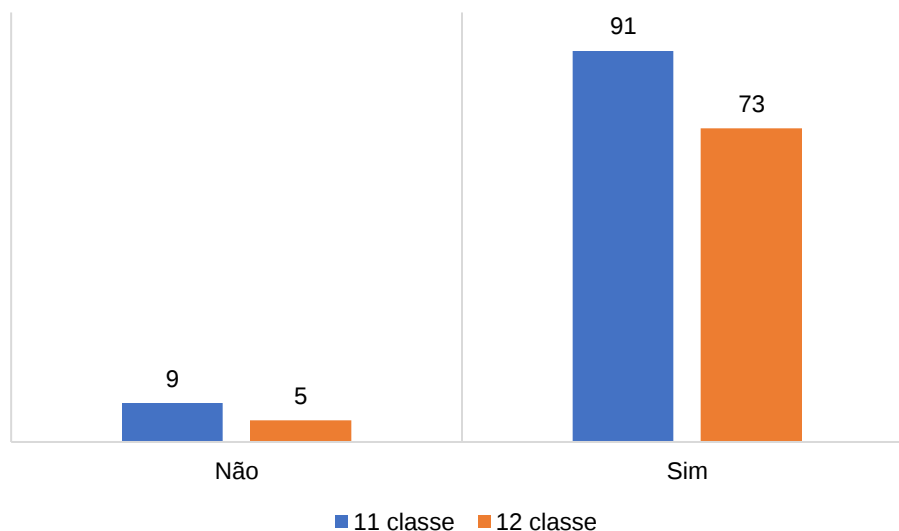


Gráfico 24. Acesso à Energia Eléctrica, por Classe.



No que se refere à outros tipos de bens, designadamente, meios de comunicação e locomoção, todos alunos afirmam ter acesso, com excepção da Escola Secundária de Macombe, onde 14,6% afirma não ter acesso completo à este conjunto de bens. Destaca-se, contudo, que o acesso à estes meios é atingível por cada grupo de classe.

Gráfico 25. Acesso à Meios de Comunicação e Locomoção, por Escola.

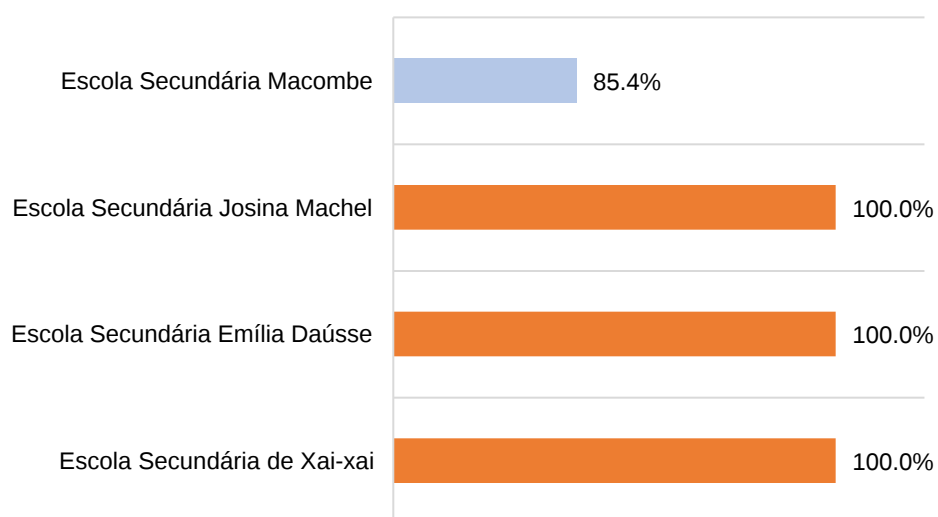
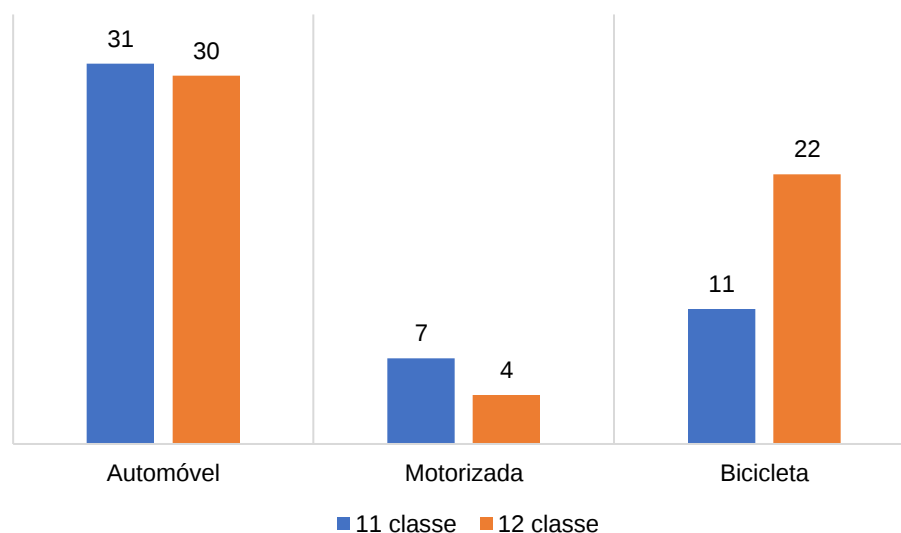


Gráfico 26. Acesso à Meios de Comunicação e Locomoção, por Classe.



No que se refere à percepção dos alunos em relação à participação dos encarregados de educação na vida estudantil, do universo de respondentes à esta pergunta, cerca de 7,8% afirma não reconhecer a participação dos encarregados da vida estudantil.

A última pergunta aberta sobre como explicam o aproveitamento da escola, o estrato dos alunos entende na sua maioria (61,7%) que o aproveitamento é “bom”, enquanto que os restantes gravitam em “normal”, “razoável”, “satisfatório”, “baixo”, frequência do curso nocturno. Atribuem este resultado à “competência dos professores”, “à doutrina escolar eficiente” e ao empenho e dedicação dos próprios alunos.

3.2.2. Caracterização das Respostas dos Professores

O universo de professores inquiridos foi de cento e quatro (104) para as quatro escolas, sendo que a taxa de retorno dos questionários para este grupo em particular, foi de 61,5%, ilustrando boa adesão. Seguindo a mesma estrutura de resposta, de modo a efectuar um paralelismo junto ao quadro teórico já usado, a ilustração dos dados também seguirá uma lógica tripartida por capital. Assim, participaram da pesquisa 56,3% de professores do sexo masculino, sendo que a participação dos professores da Escola Secundária de Xai-xai foi a mais baixa comparativamente às demais escolas, com uma taxa de retorno de apenas 10,2%. Mais de metade dos professores

inquiridos, isto é, 54,7% deles, está casado ou em união marital, o que revela que estão inseridos numa família de tipo conjugal, segundo Borsa e Nunes (2011).

Gráfico 27. Professores Respondentes por Escolas.

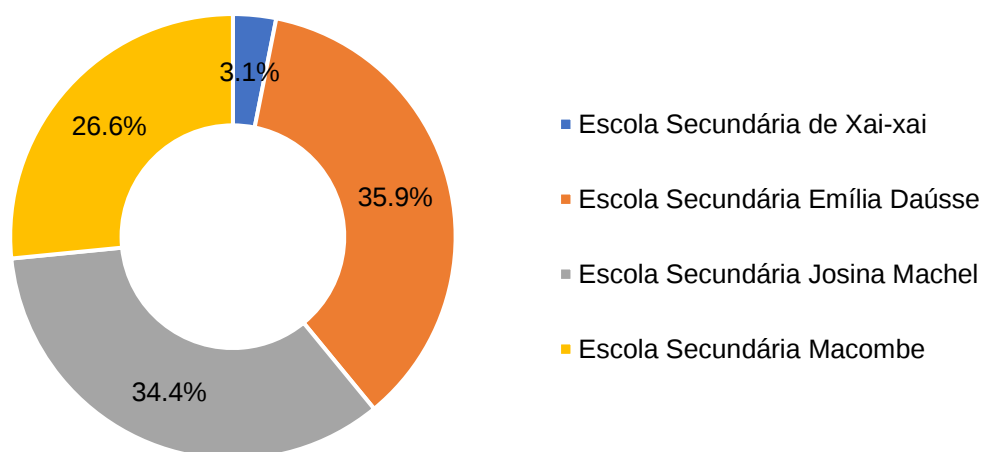


Gráfico 28. Professores Respondentes por Sexo e Escola de proveniência.

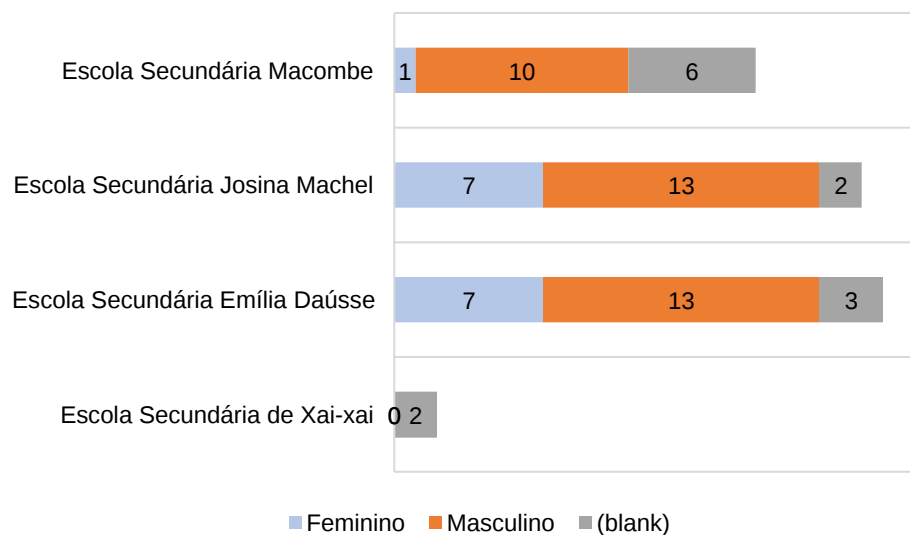
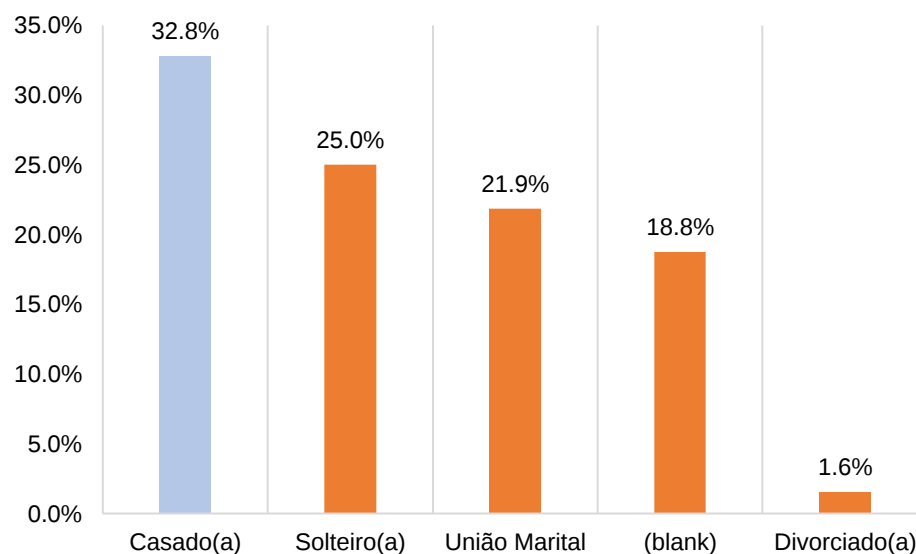


Gráfico 29. Professores Respondentes por Estado Civil.



Ainda sobre o capital social, a percepção que os professores têm da participação dos encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos é estimada como boa e/ou razoável, por cerca de sete em cada dez professores, ou seja, 73,3%. Preocupantemente, 26,7% afirmam que esta participação é abertamente má.

Em relação ao capital cultural, aqui reflectido através dos dados associados à formação dos professores, com excepção da Escola Secundária de Xai-xai que não preencheu estes dados, percebe-se que sete em cada dez, ou seja, 72,1%, possui um grau superior igual ao Bacharelato, Licenciatura ou Mestrado, dos quais, somente 18,8% são mulheres e 69,2% possui mais de dez anos de tempo de serviço.

Gráfico 30. Professores Respondentes por Formação e Escola.

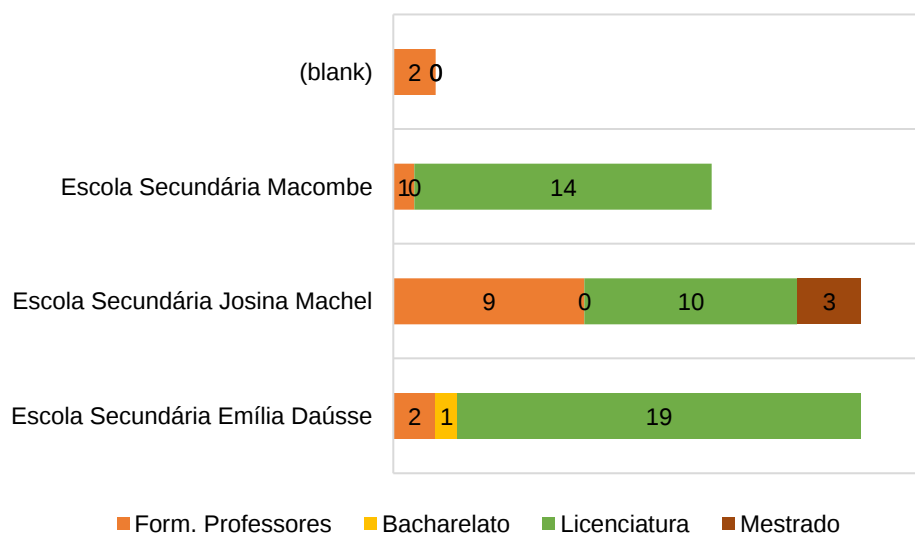
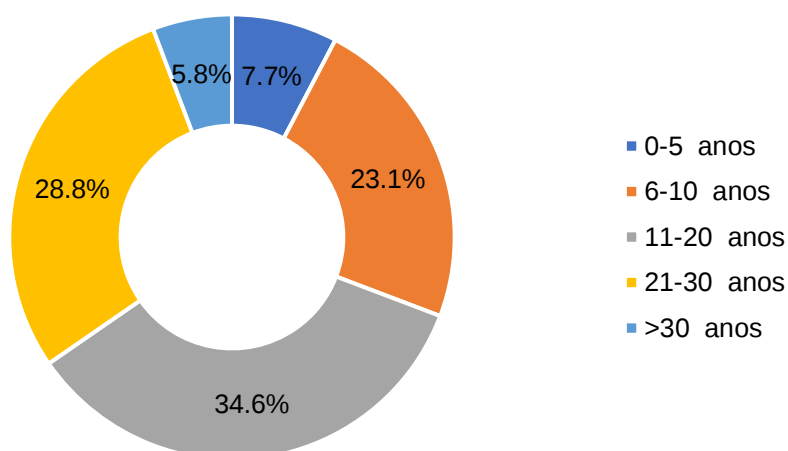


Gráfico 31. Professores Respondentes por Tempo de Serviço.



Relativamente ao aproveitamento dos alunos, do universo de respondentes, 20,7% dos professores assumem que os resultados são “negativos”, “maus”, “baixos”, “péssimos” e “piores” para o caso específico dos alunos do curso nocturno. As justificativas convergem com o levantamento feito pelo MINEDH (2015a), salientando a falta de aplicação dos alunos (assiduidade, cumprimento dos Trabalhos de Casa), a falta de acompanhamento dos encarregados

de educação e materiais didáticos. Entretanto, é acrescentado ainda que a carga horária dos programas de ensino é ambiciosa e de difícil cumprimento, a volatilidade dos procedimentos de avaliação, a falta de condições de trabalho que impedem os professores de cumprirem integralmente o programa, a distância entre a escola e as casas dos alunos. Embora não tenha efeitos directos no aproveitamento, este estrato também refere que o recurso à fraude durante os exames, denunciam o mau estado de preparação dos alunos.

3.2.3. Caracterização das Respostas dos Encarregados de Educação

O grupo de encarregados de educação teve cento e vinte seis questionários respondidos, representando uma taxa de retorno equivalente à 33,3%. Deste estrato, em particular, 41,1% são do sexo feminino, sendo que a Escola Secundária Emília Daússe registou o maior número de participantes, com cinquenta e sete, representando 39%.

Gráfico 32. Encarregados Respondentes por Escola de proveniência.

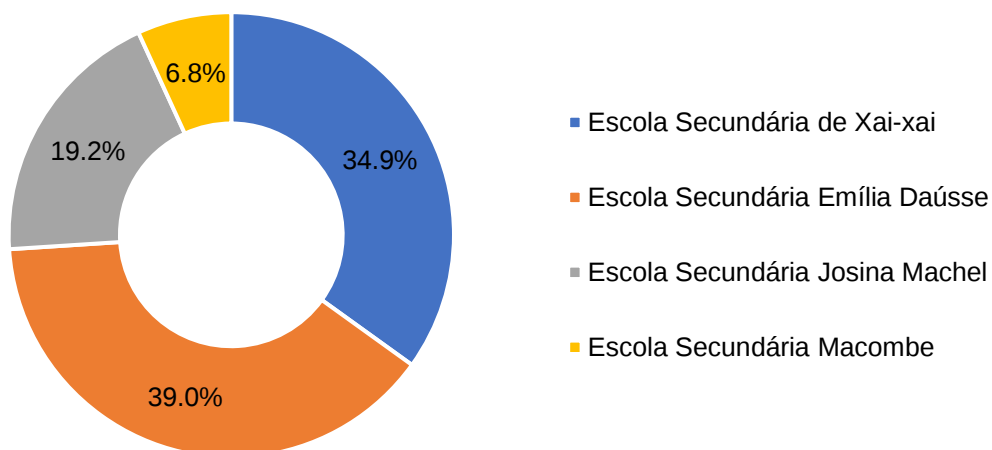
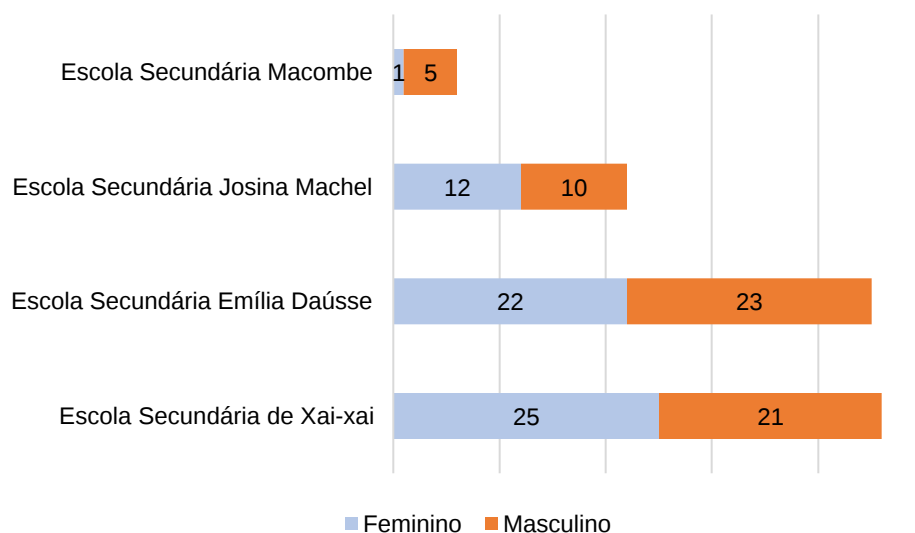
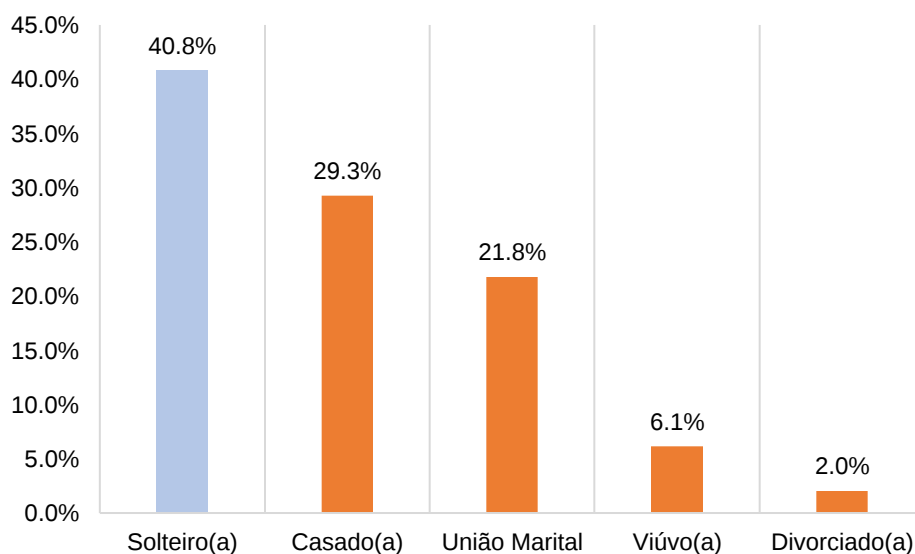


Gráfico 33. Encarregados Respondentes por Sexo.



Em relação às características familiares, 40,8% dos encarregados de educação dos alunos inquiridos, é solteiro.

Gráfico 34. Estado Civil dos Encarregados de Educação.



Do ponto de vista do capital cultural, os encarregados de educação, 20,9% afirma não ter livros em casa e 22,4% afirma ter um grau superior, enquanto 2,1% nunca frequentou a escola.

Gráfico 35. Percepção dos Encarregados ao acesso à livros em casa.

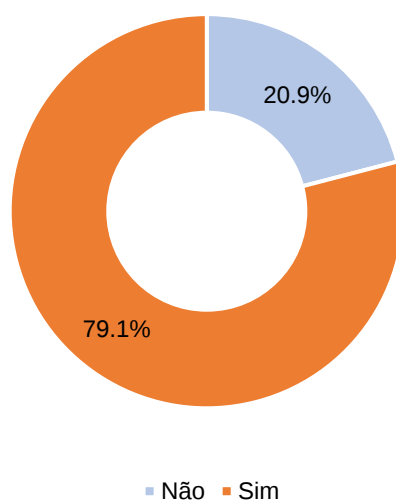
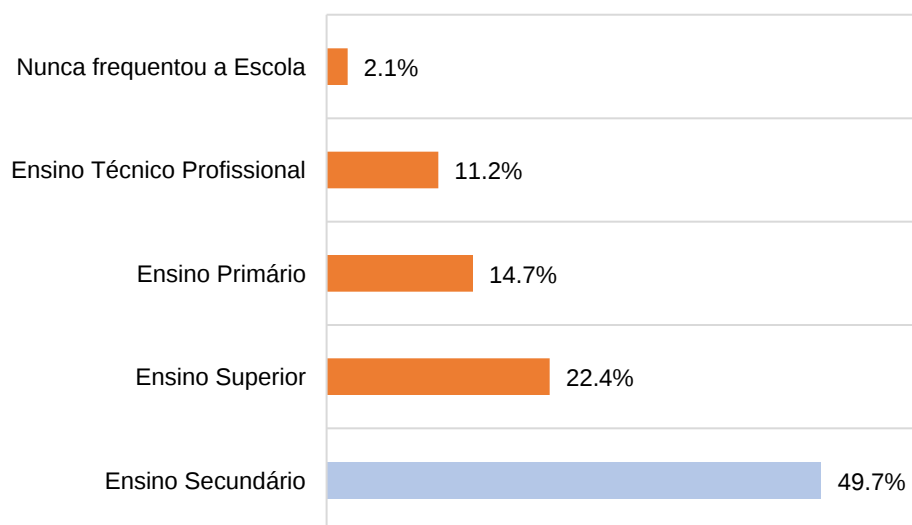


Gráfico 36. Encarregados por Escolaridade.



Quanto ao capital económico, os encarregados de educação, 60,7% afirma ter acesso à bens como mesa para estudar e computador e 98% à televisão, rádio e telemóvel. Cerca de sete em cada cem encarregados, ou seja, 6,7%, afirma não ter acesso à energia eléctrica, em especial na Escola Secundária Emília Daússe.

Gráfico 37. Posse à Mesa de Estudos e Computador, pelos Encarregados.

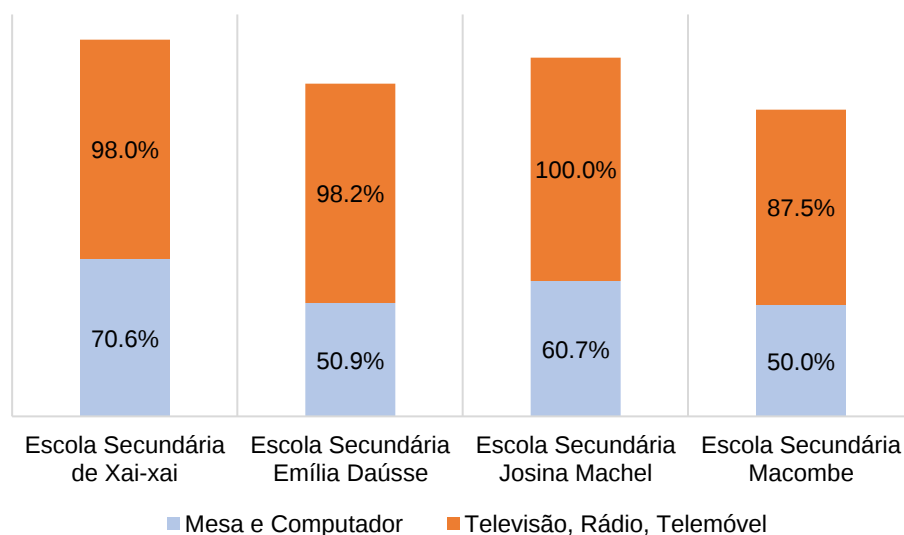
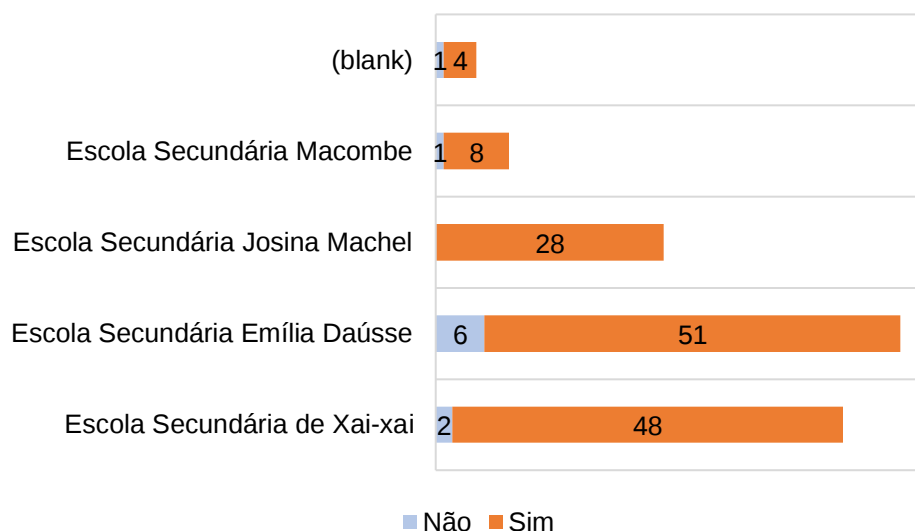


Gráfico 38. Percepção dos Encarregados ao Acesso à Energia Eléctrica.

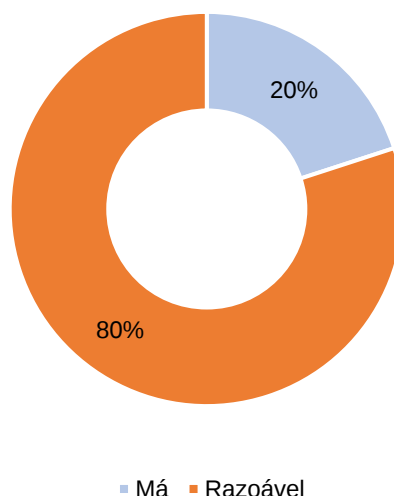


3.2.4. Caracterização das Respostas dos Directores de Escolas

Este último estrato dos directores das escolas seleccionadas encerra o levantamento feito aos dados colectados através de inquéritos aos actores do processo educativo. Com quatro directores identificados, ainda foi possível incorporar mais um director pedagógico, perfazendo um

total de cinco inquéritos à membros de direcção. Deste universo, 80% tem o estado civil casado, portanto, possui uma família conjugal. Eles compreendem a participação dos encarregados como razoável, embora 20% considere má.

Gráfico 39. Acompanhamento dos Alunos pelos Encarregados.



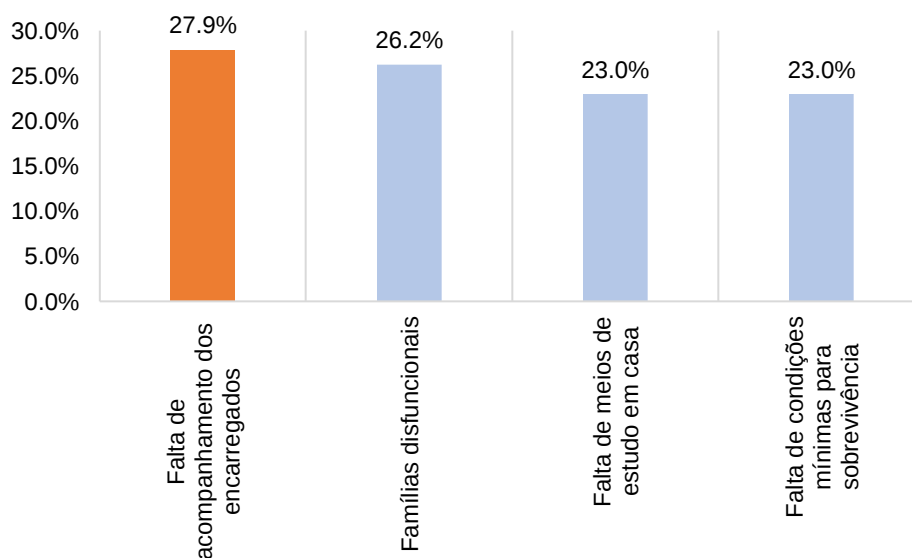
Este grupo pôde, a partir do inquérito e com recurso à escala de Likert, manifestar a sua percepção à dois grandes blocos de causas impactantes ao desempenho pedagógico dos alunos, nomeadamente, as de cariz sócio-culturais e as de cariz didáctico-académicas. O primeiro abrange os meios de estudo existentes em casa, o acompanhamento dos encarregados, as condições mínimas para sobrevivência e a existência de famílias disfuncionais.

O segundo bloco toca as questões associadas à escola, ou seja, o empenho dos alunos, a assiduidade dos professores, o cumprimento do programa de ensino e a preparação dos professores. Com efeito, no que se refere à dimensão sócio-cultural, os directores assumem que a falta de acompanhamento dos encarregados é o principal condicionante para o desempenho dos alunos, seguido da existência de disfuncionalidades familiares.

A última questão colocada à este grupo de inquiridos, designadamente, os directores das quatro Escolas Secundárias inquiridas, foi aberta e esteve associada à explicação dada ao aproveitamento dos alunos, tendo dois directores (40%), considerado que o aproveitamento “não é satisfatório” e “é fraco”, enquanto que outros 40% considerou que o aproveitamento “é razoável”,

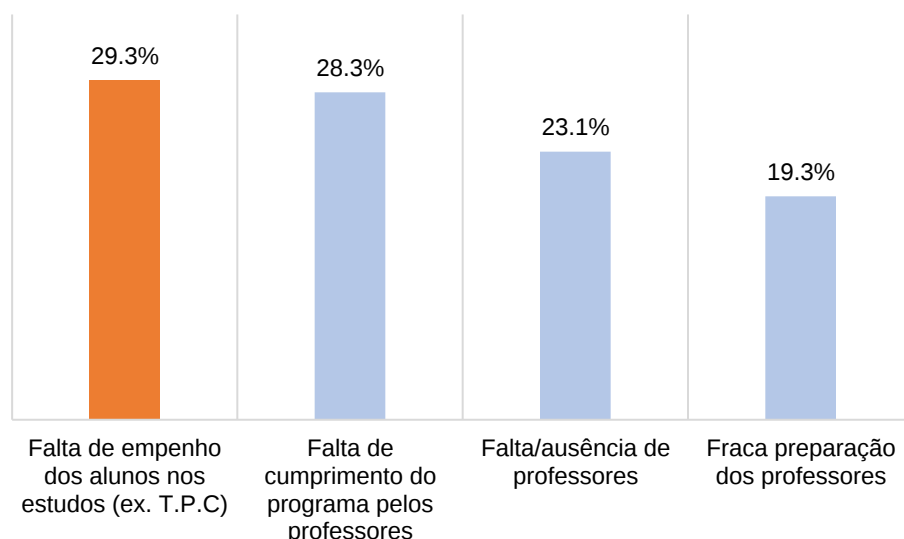
“normal” e somente um (20%) assumiu que o aproveitamento “tende a baixar”. Para 60% dos respondentes, nomeadamente, directores, a justificativa para o fraco desempenho dos alunos gravita em torno da fraca preparação dos alunos, embora os restantes 40% atribuam o bom aproveitamento nos exames, à “muita preparação” dos alunos, em particular, com conteúdos de exames anteriores.

Gráfico 40. Causas sócio-culturais para o baixo desempenho nos exames finais.



Do ponto de vista didáctico-académico, os directores convergem com a falta de empenho dos alunos, seguido da falta de cumprimento dos programas de ensino pelos professores.

Gráfico 41. Causas didático-acadêmicas para o baixo desempenho nos exames finais.



Do universo de respondentes à pergunta aberta sobre como explica o aproveitamento dos seus educandos, todos os encarregados de educação que responderam à esta pergunta afirmam que os seus educandos classificam o aproveitamento dos seus respectivos educandos como “excelente”, “bom”, “razoável”, “normal”, “satisfatório”, “insuficiente”, “pouco satisfatório”, “instável”, “não é favorável” e “mediocre”. Contudo, para a 64,7% dos respondentes, o aproveitamento é excelente ou bom e está associado a bom comportamento dos educandos, à dedicação dos alunos aos estudos, à assiduidade dos alunos, à qualidade da Escola e à qualidade dos professores que a Escola possui.

3.3.Discussão de Resultados

O presente sub-capítulo trata da discussão dos resultados da pesquisa ora realizada, após a revisão de literatura às fontes, primárias e secundárias, bem como à colecta e tratamento de dados. Segundo Salomon (2004), a discussão é:

A fase ou o momento em que o autor desenvolve seu raciocínio examinando colocações contrárias à sua, mostrando a falácia dos argumentos dessas colocações e anunciando a tese final como consequência da falta de sustentação dos pontos de vista opostos. (Salomon, 2004, p.343).

De facto, neste sub-capítulo, será feita uma discussão, um exercício dialéctico entre o espólio proveniente de documentação indirecta, nomeadamente, fontes secundárias e fontes primárias, e aqueles da documentação directa, ou seja, de dados colhidos pelo próprio pesquisador. Com efeito, das fontes secundárias, foram usados os textos de carácter científico, detalhadamente, livros, revistas, publicações, imprensa escrita, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, resenhas, resumos e artigos científicos. As fontes primárias, por seu turno, foram essenciais para aceder aos dados de cunho histórico, bibliográfico e estatístico. No caso da documentação directa, a informação colectada com recurso à questionários permitiu, à luz de referencial teórico ensaiado em pesquisa anterior, caracterizar os quatro actores seleccionados para esta pesquisa, de acordo com variáveis de impacto ao desempenho dos alunos.

Ora, a resenha à bibliografia consultada, permitiu consolidar sobre o papel da educação, na manutenção e preservação do conceito de sociedade que se quis ter em cada momento histórico da Humanidade. Esta importância atribuída à educação impulsionou o papel do Estado, investindo na provisão à sua qualidade, tendo iniciado desde o pagamento de honorários e salários aos professores no Séc. IV d.C., como bem afirmou Manacorda (1992). Esta participação do erário público implicou uma legítima preocupação com a qualidade, segundo Sobrinho (2003), daí ser necessário aferir a sua eficiência e eficácia do sistema de educação, tendo recorrido à instrumentos de medição destes indicadores, destacando-se a avaliação, tal como referiu antes Miranda (1982).

A literatura consultada sustenta que este instrumento, a avaliação, ou neste caso concreto, o exame, é o que melhor capta os objectivos educacionais, especialmente, o conhecimento, a compreensão e a aplicação, segundo o autor Foucault (2009, cit. em Carminatti & Borges, 2012,

p.168), com cerca de 73,3% de eficiência, como o levantamento antes feito por Crombag (1978) o demonstra.

Com efeito, a introdução das avaliações de larga-escala na década de 50 foi feita tendo por base esta noção de importância da educação, sua eficiência e eficácia, à estabilidade social das sociedades modernas. Contudo, a participação nestes exercícios internacionais está reservada a quatro importantes formas de motivação, nomeadamente, (i) a escolha racional, preocupada com a reputação dos sistemas de educação; (ii) a difusão de políticas, nos quais os Estados têm interesse em demonstrar a sua eficiência e eficácia e, conseqüentemente, partilhar e transferir as suas práticas educacionais; (iii) a perspectiva de macro-insatisfação na qual, através destes exercícios se percebe a crise global de aprendizagem e, finalmente, (iv) ajuda financeira, pois que os Estados que tendem a participar nestes exercícios, chegam a receber em média, mais 37% do financiamento, comparativamente aos que não participam (Hernández-Torrano & Courtney, 2021), dissuadindo, de certo modo, eventuais prioridades nacionais em detrimento de apoio financeiro ao sector da educação, por entidades financiadoras.

Estas avaliações revelam o desempenho de algumas classes, sendo que as demais classes não têm sido alvo de avaliações deste tipo e Moçambique, em particular, não se sujeita à avaliações internacionais e regionais de larga escala para todas classes, somente os exercícios realizados pelo consórcio SACMEQ para 6.^a classe, TIMSS que avaliou a 8.^a classe em 2015 e EGRA que inspira a Avaliação Nacional avaliando a 3.^a classe. Esta incapacidade de aferir todas as classes, impede de, a partir destas avaliações internacionais de larga-escala, obter-se a situação do sistema de educação como um todo, como se depreende pelo perfil do país, sobretudo, diante de um sistema de educação ineficiente, como provam os documentos oficiais do sector que superintende a educação, em especial os seus Planos Estratégicos (MINED, 1998; MEC, 2005; MINED, 2012; MINEDH, 2020).

As limitações ora expostas das avaliações de larga-escala, abrem um espaço nobre de reconhecimento da relevância dos exames nacionais para aferição da eficiência técnica interna, interceptando deste modo, o primeiro objectivo específico deste trabalho que é o de descrever a relevância dos exames nacionais para aferição da eficiência técnica interna no ensino secundário.

Na realidade, e em conformidade com a descrição feita anteriormente, desde a sua adopção no ambiente escolar pelos Jesuítas a partir do Séc. XVI d.C., como afirma Luckesi (2003), os

exames demonstraram a sua capacidade de servir como instrumento de promoção da meritocracia e igualdade, graças à sua amplitude e abrangência.

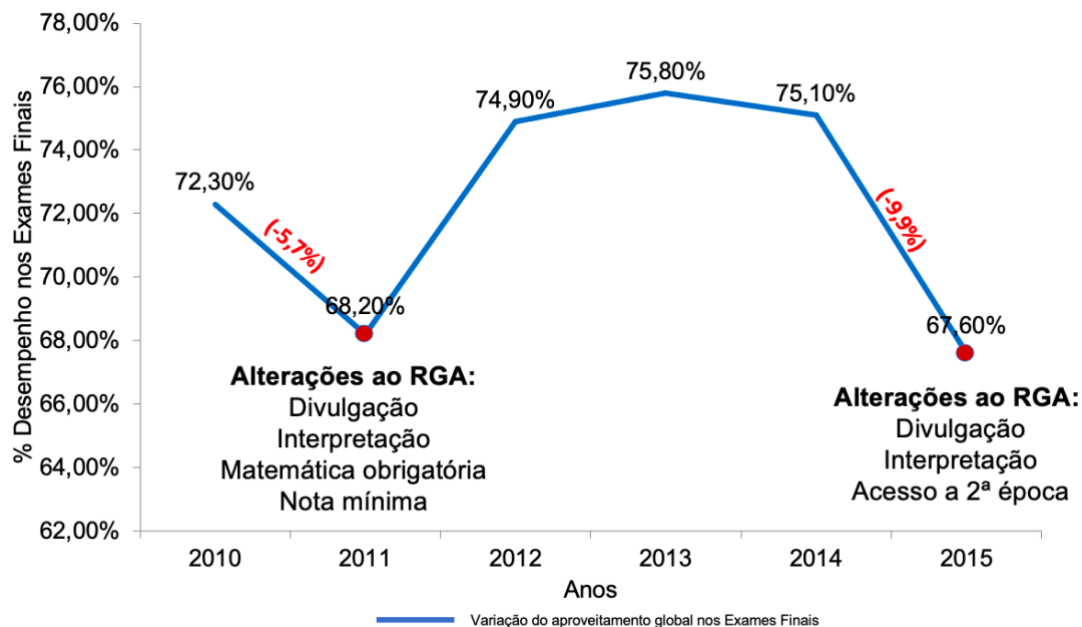
Dentre a lista de vantagens deste recurso, listadas nos trabalhos de Nóvoa (2008), Schwerdt & Woessmann (2017) e Woessmann (2018), destacam-se o facto de os exames produzirem sinais de desempenho do aluno que têm efectivamente consequências reais para os alunos, definirem o desempenho em relação a um padrão externo (como o Programa de Ensino ou Plano Curricular), não apenas em comparação com outros alunos na sala de aula ou na escola, serem organizados por disciplina e reflectirem o conteúdo de sequências das unidades temáticas, sinalizarem os vários níveis de realização, ao invés de dar apenas um sinal de aprovação ou reprovação e, acima de tudo, cobrirem quase todos os alunos do ensino médio, invocando um conceito de soberania que não está presente nas avaliações de larga-escala. Mesmo considerando as desvantagens descritas sobre os exames finais, amplamente descritas por Woessmann (2018), Lima (1994) e Landsheere (1976), em particular o risco de se adoptar uma postura de foco permanente ao exame, também chamada de Pedagogia do Exame, ainda assim, este é instrumento que melhor capta o desempenho dos alunos a partir dos objectivos educacionais e níveis cognitivos, daí que seja conveniente a implementação de formação específica no domínio da avaliação educacional, sobretudo pelas instituições de formação superior e pesquisa.

Estas vantagens ora descritas, permitem sedimentar o distinto mérito dos exames finais para aferição do estado da educação, inclusive a sua eficiência que, no caso de Moçambique, concretamente, assumem as cinco funções descritas por Nóvoa (2008), nomeadamente, a da certificação, a da selecção, a do controlo, a da monitorização e, finalmente, a da motivação, conforme revela o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos (RGA, 2014, 2016 e 2019).

Nesta sequência de análise e discussão sobre a eficiência educacional e os exames, os documentos internos do Governo e outros documentos de trabalho, realizados por agências internacionais, servem-se das taxas de progressão por classe ou ciclo para aferir a eficiência educacional. Entretanto, a progressão se concretiza a partir da política de avaliação definida no Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos que, nos últimos oito anos, foi sujeito à três revisões, para além de pelo menos três adendas.

Ora, as alterações feitas à este dispositivo têm implicações directas ao acesso aos exames finais e, consequentemente, às taxas de progressão e de repetência, como prova o Gráfico 42., ilustrando que, o ano de implementação das revisões feitas ao Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos, sofre com perdas à taxa de admissão aos exames e, consequentemente, à taxa de progressão e à taxa de repetência, variando de 5,7% em 2011, após a revisão de 2010 (que culminou com a introdução da obrigatoriedade da realização do exame de Matemática por todos os alunos), até 9,9% em 2015 que alterou o acesso à 2.ª época dos exames finais.

Gráfico 42. Variação do aproveitamento global nos exames finais.



Fonte: Relatório-Balanço dos Exames do Ano de 2015 – MINEDH (2015b, s/p).

Este gráfico explica a volatilidade limitante dos resultados da progressão, em função de processos de revisão, algumas vezes até pontuais, aos instrumentos regulatórios e orientadores do sector da educação. Através desta demonstração, percebe-se que a aferição da eficiência usando como indicadores a progressão ou repetência, induz à erros de leitura, diante da inconstância dos preceitos regulamentares que regem os procedimentos da gestão da educação, quando os programas de ensino e, consequentemente, os seus objectivos educacionais, permanecem inalteráveis.

Com esta demonstração e interceptando o primeiro objectivo específico deste trabalho, o recurso à aferição do aproveitamento dos exames finais permite efectuar uma avaliação à todo o sistema, uma vez que abrange todos os ciclos de aprendizagem, com excepção da 2.^a e 5.^a classes que observam provas provinciais que, ainda assim, serviriam para aferição do sistema, não fosse a autonomia atribuídas às províncias para as realizarem, sem um instrumento orientador uniforme, nomeadamente, uma Tabela Especificações para Organização e Elaboração de Testes comum para estas classes, o que ajudaria a reduzir a dicotomia de comparabilidade daí resultante.

Um outro aspecto importante, de natureza mais filosófica seria a libertação da educação à formulação reducionista que a Economia passou a adoptar, substituindo o conceito de educação tradicionalmente humanista por uma conceptualização de educação técnico-funcional, associada à noção de rentabilidade da educação no processo de desenvolvimento económico, criticável, segundo Bourdieu e Passeron (1967, cit. em Pires, 2005, pp.100-101), mas que passou a ser a visão adoptada pelo Banco Mundial, a partir de Setembro de 1962 (The World Bank, 1971).

Aliás, este argumento justifica a preferência de financiamento à projectos de carácter altamente profissionalizante e do ensino primário que o Banco Mundial passou a enfatizar, como atesta a sua mais recente estratégia,²⁸ criticada devido à contradição existente entre o foco e a alegada falta de ambição, quando comparada à outros documentos estratégicos globais que atestam o potencial do ensino secundário, por exemplo, em reduzir a pobreza mundial, caso todos os adultos tenham acesso ao ensino secundário (UNESCO, 2017).

Ora, os trabalhos realizados anteriormente pela pesquisa doutoral de Johnston (1989) e pelos trabalhos de conceptualização de eficiência propostos por Mazula (1995), permitiram a concepção de uma fórmula de cálculo de eficiência técnica interna que conjuga o número de alunos matriculados num dado ano e o número de alunos que terá progredido à uma determinada classe, num certo ano. A conjugação destas contribuições, permitiram ensaiar a presente proposta de aferição, que conjuga exactamente o número de alunos matriculados na primeira classe, num dado ano, e o desempenho destes ao percorrer o sistema em tempo regular.

Com efeito, e em resposta ao segundo objectivo específico deste trabalho de pesquisa, designadamente, o de demonstrar a eficiência técnica interna do ensino secundário com base nos resultados dos exames finais, depreende-se que os dados apresentados no Quadro 30 e no Gráfico

²⁸ The World Bank. (2020). *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Washington, D.C.: World Bank Group.

11, ilustram que o ensino secundário possui uma eficiência técnica interna baixa, com uma média de 16% para a 10.^a classe e 11% para a 12.^a classe, com variações de até dez pontos percentuais entre as duas classes (ano 2016), destacando-se que o ano mais sofrível foi exactamente aquele em que o RGA foi alvo de uma revisão (ano 2015), exactamente pelas razões expostas aquando da apresentação do Gráfico 42.

Se, por um lado, os exames finais são um instrumento de referência para aferição da eficiência técnica interna, por outro, eles não explicam as razões para tal aproveitamento. Na realidade, a revisão da literatura feita, revela que o desempenho escolar, de modo geral, é resultado do efeito combinado de vários factores agrupados em três tipos de capitais distintos, nomeadamente, o social, o económico e o cultural, sendo que o social é o que mais influência exerce, pois é composto pelo conjunto de redes de relações sociais, pela estrutura familiar e os aspectos envolvidos em sua constituição, nomeadamente, o seu tamanho, a composição da família e o modo como se relacionam. Embora os outros tipos de capital tenham impacto mais reduzido, ainda assim, a interacção entre eles produz um impacto ainda maior sobre o desempenho (até 35,6%, segundo Vilela-Ribeiro & Benite, 2017).

Com efeito, de modo a responder ao terceiro objectivo deste trabalho, nomeadamente, o de aferir os determinantes da eficiência técnica interna no ensino secundário, e analisando os resultados dos inquéritos por questionários respondidos aos actores seleccionados para este estudo, percebe-se que mais de metade dos alunos não vive em famílias nucleares (55,4%) e quase um quarto, ou seja, 23,5%, vive somente com a mãe, contudo, mais alunos da 11.^a classe vivem em famílias nucleares. Com esta distribuição e servindo-se dos argumentos de Vilela-Ribeiro & Benite, (2017), percebe-se que, de facto, a teoria é comprovada pelos dados colectados, uma vez que estes autores afirmam que o aproveitamento de alunos que não vivem em famílias nucleares é mais baixo que os que vivem em famílias nucleares.

Em relação ao acesso à livros em domicílio, nota-se que mais alunos da 11.^a classe (74,1%) afirmam ter acesso à literatura em casa e mais alunos da 12.^a classe afirmam não ter acesso à livros em casa (25,6%), provando que este indicador é de facto relevador da relação acesso à literatura e aproveitamento, visto que o aproveitamento dos graduados da 10.^a classe no ano anterior, ou seja, os agora alunos da 11.^a classe, têm um melhor aproveitamento que os alunos da 12.^a classe, como comprovam os dados do Gráfico 11.

Quanto ao acesso a bens como mesa para estudo e computador, conclui-se, por este levantamento de caracterização, que mais alunos da 11.^a classe afirmam ter acesso aos mesmos (70% e 52%, respectivamente), comparativamente aos da 12.^a classe (39% e 29%, respectivamente). Reconhecendo o impacto que o acesso à estes bens têm sobre o aproveitamento pedagógico dos alunos, conforme sustenta Vilela-Ribeiro & Benite (2017), é possível comprovar efectivamente o impacto que a ausência de posse destes bens possui sobre o aproveitamento final dos alunos, quando comparados.

O conhecimento e informações a respeito do Mundo à volta, que comportam o capital cultural, são uma dimensão importante de avaliação e, no caso em análise, 51,1% dos alunos têm a percepção de que os exames são difíceis, contudo, mais alunos da 11.^a classe os consideram fáceis ou muito fáceis. Este grupo inquirido informa que 7,9% afirma não ter energia eléctrica em casa, sendo de notar que há mais alunos da 12.^a classe com este acesso.

A leitura destes dados oferece, mesmo sem a intenção de estabelecer co-relações, um quadro comparativo peculiar entre alunos da 11.^a classe e os da 12.^a classe, na medida em que os alunos da 11.^a classe, que registaram uma taxa de eficiência técnica interna de 18% quando frequentava a 10.^a classe em 2021, vivem em meio familiar mais completo, têm mais acesso à livros em domicílio, têm mais acesso à mesa para estudo e computador, embora tenha desafios com o acesso à energia eléctrica.

Ora, estes dados sustentam a importância das variáveis já declarada por Ferrer (2003) e, do meio social em que se está inserido, provando, de facto, o peso do capital social dos alunos, nomeadamente, a família e suas características, sobre o desempenho, como apresentado por Vilela-Ribeiro & Benite (2017),

Analizando os dados em causa, à luz do quadro teórico sobre os determinantes de desempenho, a maior parte dos alunos, por não terem um capital social de melhor qualidade, nomeadamente, não viverem em famílias nucleares e falta de escolaridade superior, tendem a ter desempenho mais baixo. Estes dados são ainda suportados pelas respostas dos encarregados, sobre o seu estado civil, uma vez que, do universo dos encarregados, 48,9% é solteiro, viúvo ou divorciado e apenas 22,4% frequentou o ensino superior.

Em relação ao capital cultural, o facto de terem também um baixo índice cultural, através do acesso à livros, ambiente de estudos em casa e acesso a computador, tendem a ter um desempenho mais baixo que os alunos com estas posses. Na realidade, os dados do desempenho

nos exames, bem como as percepções de dificuldade em cada um dos grupos de alunos inquiridos, comprovam que esta tendência é de facto real, para o contexto moçambicano, pois que os alunos da 12.^a classe têm um desempenho inferior aos da 10.^a classe e a percepção dos primeiros em relação à dificuldade dos exames finais é superior aos alunos da 11.^a classe.

O levantamento de dados colectados, quando analisado à luz da literatura de referência invocada neste trabalho, em especial de Ferrer (2003) e Vilela-Ribeiro e Benite (2017), demonstram uma convergência de pesquisas e levantamentos anteriormente realizados sobre esta temática e, que aliás, sustentam actualmente o quadro teórico formulado relativamente a importância do meio social, económico e cultural como determinantes do desempenho pedagógico dos alunos, consolidando-o como referência teórica na análise destas temáticas.

3.4. Contribuição à Inovação

O conceito de inovação é variado e definido por diversas lentes multidisciplinares, como bem afirmam Baregheh, Rowley e Sambrook (2009). Desde a noção simples de Thompson (1965), segundo a qual inovação é “a geração, aceitação e implementação de novas ideias, processos, produtos ou serviços” (cit. em Baregheh, Rowley & Sambrook, 2009, p.1325, tradução nossa), até outras mais complexas, muitas vezes associado à indústria. Segundo Fuad e Yusof (2009), a inovação em educação corresponde a introdução ou implementação de novos produtos, novos processos, novas abordagens, novos métodos, nova abordagem de administração, ou qualquer coisa nova introduzida nas áreas educacionais que traga um impacto massivo à melhoria na produção de alunos de qualidade.

O presente trabalho teve como objectivo geral argumentar sobre a importância dos exames nacionais e sua utilidade como instrumento de referência para a aferição da eficiência técnica interna dos ciclos de aprendizagem. Servindo-se desta definição, um dos resultados desta pesquisa é a afirmação da soberana importância dos exames nacionais, quando comparados à outro tipo de instrumentos, tais como as avaliações em larga-escala. O limitado grau de abrangência devido ao uso sistemático de amostras, a reduzida inclusão devido a selecção de classes específicas em função de padrões internacionais, para além do interesse final associado ao financiamento externo, colocam o exame nacional numa posição destacada, exactamente porque ele abrange todo o sistema, sem excepção, rege-se pelos programas de ensino e os objectivos educacionais ali

definidos, é regular na sua acção de aferição e garante homogeneidade que é resultante do uso de tabelas de especificações uniformes.

Por outro lado, se o estatuto epistemológico dos exames nacionais é aqui evidenciado, graças aos seus méritos, o cálculo da eficiência técnica interna usando dados do aproveitamento, não de taxas de progressão ou de repetência, dos *co-horts* que efectivamente deveriam estar a frequentar a classe naquele ano, de acordo com o tempo regular, é uma contribuição à inovação, pois que permite compreender o impacto que o sistema educacional tem, diante da expectativa social criada. Uma vez emancipada do alegado reducionismo imposto pela visão economicista da educação, esta resgata assim o ônus da sua análise, com seus próprios instrumentos, numa dialéctica construtivista característica do espaço da educação.

CONCLUSÃO

Ao longo dos tempos, o campo da educação consolidou o seu espaço de utilidade vital para a Humanidade, quer inicialmente a partir da transmissão de experiências quotidianas até às formulações filosóficas que atribuem à educação a finalidade de facultar aos indivíduos uma forma de vida, portanto, possui uma dimensão social muito mais ampla e até mesmo ubíqua. O traçado histórico da conceptualização da educação revela esta constante adaptação ao contexto, à necessidade de satisfazer o que a sociedade pré-determinou como fim último da educação, recorrendo às acções, processos, influências e estruturas de promoção do desenvolvimento humano e social.

Com efeito, a importância da educação, quer se reportando à sua historiografia ou à sua dimensão social, ilustra que, desde o Antigo Egipto à Contemporaneidade, a educação foi sempre útil para a formação do Homem Novo e da coesão social, sendo a escola o lugar de preferência para difusão destas noções, expondo assim as funções práticas da educação, de carácter ideológico crítico-reprodutivo, perspectivando o aperfeiçoamento moral do Homem, num exercício dialéctico constante. Esta dialéctica, por seu turno, operacionaliza as relações entre os paradigmas sócio-culturais existentes e os paradigmas educacionais, enquanto vão sendo efectivadas as funções sociais da educação, satisfazendo assim a sociedade e o Estado que financia estas acções, por via do erário público, portanto, dentro de um contexto formal.

Os vários períodos históricos da educação elegeram preocupações concretas e, para a Contemporaneidade, o acesso foi um dos aspectos que mais preocupou os pensadores da educação e, no afã de encontrar respostas às taxas de reprovação, foi proposta a reorganização da estrutura do ensino, para ciclos de aprendizagem, também chamadas políticas de não-reprovação, incorporada pela primeira vez em peça de legislação da educação em Moçambique, através do Plano Curricular do Ensino Básico, após a aprovação da Lei do SNE n.º 6/92 de 6 Maio.

Sem demérito das demais, é na dimensão económica que a educação vê o seu impacto mais tangível, na medida em que se consolidou a máxima segundo a qual a qualidade da educação exerce um efeito positivo sobre o crescimento económico das nações. Deste modo, justifica-se assim a exigência dos Estados em pretender assegurar que o investimento feito para a educação, tenha, de

facto, retorno e qualidade desejada. Porém, mesmo diante destes factos, uma corrente de pensamento na educação tem criticado esta ingerência da Economia à Educação, por desvirtuar as intenções ulteriores da educação, mas também a sua formulação reducionista decorrente da substituição do conceito de educação tradicionalmente humanista por um conceito mais técnico-funcional, completamente envolto à ideia de rentabilidade da educação no processo de desenvolvimento económico.

Mesmo diante da crítica, ainda assim, o investimento feito pelo erário público deve ser alvo de escrutínio e, como tal, há necessidade de aferir a eficiência deste investimento, bem como a qualidade do serviço produzido. Deste modo, a qualidade da educação, medida através das competências cognitivas aprendidas, passou a ser um dado importante, materializado, neste caso concreto, através da avaliação educacional, concretamente, a partir dos exames finais.

O conceito de avaliação, no contexto escolar, foi evoluindo, sempre associado às funções que este desempenha no sistema, sobretudo, do ponto de vista doxológico. Desde os conceitos mais práticos como julgamento, medida, juízo de valor, até os mais complexos, como negociação, examinação, classificação, instrumento de regulação, diagnóstico ou prestação de contas, assume-se que a avaliação permite o controlo de qualidade do sistema educativo. Este extenso corpo de conceitos, mesmo assumindo as suas várias modalidades, foi posteriormente consumado em forma de funções específicas da avaliação, nomeadamente, diagnosticar, regular, certificar, seleccionar, ensinar e, de modo mais abrangente, promover estabilidade social. E, novamente, a avaliação fora criticada por ter ganho uma preponderância que colocava em segundo plano a prática educativa na sala de aulas, tendo-se tornado no novo foco da pesquisa educacional.

Entretanto, percebe-se que a avaliação educacional encerra em si uma importância social de enorme relevância, pois permite a mobilidade social dos cidadãos, a partir de uma base meritocrática somente proporcionada pelos exames escolares, para além da produção de conhecimento, através do estatuto epistemológico que a só avaliação possui, marcando assim a viragem de foco, designadamente, do acesso ao sucesso.

Aliás, esta mudança de foco foi tão consensual globalmente que foram criados instrumentos de avaliação global de desempenho da aprendizagem, também chamados de avaliação de larga-escala. Entretanto, se por um lado é possível estabelecer-se alguma comparação entre os desempenhos de vários países e ter-se uma noção do estado da educação global, por outro, estes instrumentos sofrem críticas porque são elaborados por elementos que se encontram fora da sala

de aula, exercendo poder sobre as estruturas escolares e de ensino, nos mais variados níveis. Mas é na sua aplicação que as avaliações de larga-escala demonstram as suas limitações, pois que recorrem essencialmente e convenientemente à amostragem, diferentemente dos exames finais que cobrem o universo total de alunos no sistema, seguindo um programa definido.

Os exames finais possuem características únicas que os tornam no instrumento adequado para aferição da qualidade e estado da educação, pois produzem sinais de desempenho do aluno que têm efectivamente consequências reais para os alunos, reflectem o conteúdo de sequências das unidades temáticas constantes nos currículos, cobrem quase todos os alunos do ensino médio, examinam uma parte importante do conhecimento que é esperado dos alunos, são externos e administrados pelo Governo, são iguais para todos os alunos e administradas segundo procedimentos padronizados, fora do ambiente normal da sala de aula e realizados por um grande número de alunos, ocorrem no final do ensino secundário, embora hajam países que utilizam os exames a níveis mais elementares da escolaridade e o conteúdo, os critérios e os resultados dos exames são de domínio público.

Deste modo, os exames finais constituem-se como uma fonte de informação sobre o desempenho estudantil e são usados para fins de controlo sobre os sistemas educativos através do controlo do desempenho em conhecimentos, permitindo a verificar e orientar a aprendizagem, ajustar instituições e, por último, modelar sistemas educativos. Em regra, são instrumentos de simples elaboração, onde os conteúdos coincidem com aquilo que é supostamente do domínio dos estudantes, contudo, com alto rigor de modo a evitar dúvidas e questionamentos à qualidade dos instrumentos elaborados, muito embora se reconheça que não há como garantir qualidade e objectividade absolutas.

Uma vez que os exames finais, nacionais, são homogéneos, percebe-se também que é um recurso eficaz para os objectivos de diagnóstico com intencionalidade formativa, controlo de informação, regulação posterior, mas também classificação e controlo de acesso aos níveis superiores de educação. Das várias vantagens dos exames finais, destaca-se ainda o facto de que os exames centrais estão relacionados a maiores rendimentos, menor desemprego e maior conteúdo informacional para o mercado de trabalho. No final, há o entendimento de que as habilidades aprimoradas e estimuladas por exames centrais estão relacionadas a um maior crescimento económico de longo prazo dos países.

Todavia, este instrumento apresenta algumas limitações, para além de se tornar o foco da prática educativa (Pedagogia do Exame). Os exames finais enfatizam o desempenho académico superior numa determinada disciplina e pode vir à custa do prazer do mesmo, causando desinteresse, fadiga e *stress*, num contexto de exercício de poder sobre os alunos. Os meros exames de competência mínima ou requisitos de graduação do curso não são suficientes para produzir os efeitos dos sistemas de exames de saída centrais baseados no currículo.

Por último, caso o processo de elaboração não siga os procedimentos técnicos definidos pela Docimologia (elaboração do *Blueprint*), os exames podem reduzir o processo de avaliação à uma simples memorização de conteúdos, em detrimento de outros aspectos importantes da inteligência, conforme previsto pela Taxonomia de Bloom.

Embora com estas insuficiências, os instrumentos de avaliação, neste caso concreto, os exames finais, ainda assim, são a única ferramenta capaz de captar as competências e conhecimentos adquiridos durante o processo de aprendizagem, com enorme capacidade de eficiência, para além dos ganhos à aferição da qualidade do sistema educacional e outros de carácter individual.

A qualidade da educação é também objecto da avaliação educacional, uma vez que esta permite realizar o controlo interno de diagnóstico quantitativo da rentabilidade e eficiência educacional, concretamente, a eficiência técnica interna. Na realidade, do levantamento feito à revisão de literatura, percebe-se que os testes, concretamente, os exames são os instrumentos mais eficientes para captação dos objectivos educacionais com até 73,3% e, conseqüentemente, são os melhores instrumentos existentes actualmente para avaliar a qualidade do sistema educacional.

No entanto, a eficiência educacional interna é, por sua vez, influenciada por um conjunto de determinantes agrupados em três formas de capital, nomeadamente, o cultural, o económico e o social. Destes, o capital social, que é o conjunto das redes de relações sociais, bem como a quantidade e a qualidade desse recurso do grupo a que pertence, estrutura familiar e os aspectos envolvidos em sua constituição, o tamanho, a composição da família e o modo como se relacionam, exerce maior peso sobre o desempenho dos alunos, com até 17,4%.

Entretanto, quando combinados, os três capitais exercem um impacto superior a um terço (35,6%) sobre o desempenho dos alunos, sustentando a importância de factores externos à escola sobre o desempenho dos alunos.

Ora, o estado da educação em Moçambique se ressentia da crise global de aprendizagem que iniciou mesmo antes da pandemia da COVID-19, mas também de desafios anteriores na aprendizagem, demonstrados ao longo desta pesquisa. Mas mesmo assim, a educação sempre mereceu atenção e, justificadamente, nos principais documentos orientadores da estratégia de desenvolvimento nacional, em cada momento histórico, conferindo à educação um espaço de relevância, compreendendo o seu impacto ao desenvolvimento e, por fim, à estabilidade e coesão sociais, sobretudo, após a independência nacional.

Porém, ainda assim, os resultados mais recentes de levantamentos em larga-escala revelaram um quadro preocupante no domínio da aquisição de competências básicas no ensino primário. Na realidade, a observação aos resultados dos exames nacionais, reflecte que todo o sistema educacional enfrenta, há anos, uma crise profunda à aquisição de competências que certamente terá implicações futuras, ainda mais agravadas pelo impacto já assumido da COVID-19.

Ao longo deste trabalho de pesquisa intitulado “A Utilidade da Avaliação Educacional para Aferição da Eficiência Técnica Interna: Um Estudo sobre os Resultados dos Exames Nacionais do Ensino Secundário em Moçambique”, procurou-se compreender a avaliação como indicador de eficiência educacional interna e a percepção que os diferentes actores da educação, em particular do ambiente escolar, têm sobre os seus determinantes, tendo como referência o desempenho nos exames nacionais realizados no segundo ciclo do ensino secundário, considerado como fase de transformação chave no sistema educacional, ampliando o leque de opções de integração social, altamente utilitarista, uma vez que está profundamente referida ao emprego (ou auto-emprego) ou à continuação dos estudos.

A argumentação feita ao longo do trabalho, seguiu uma estrutura preconizada para estudos de abordagem mista, traduzida em fases e a primeira fase foi voltada à colecta de dados bibliográficos, a partir da qual a literatura de referência sobre cada um dos tópicos, em especial, sobre a importância epistemológica dos exames nacionais, permitiu explorar também a relação entre os resultados dos exames nacionais e a eficiência técnica interna, para culminar com a preciosa percepção dos actores da educação em relação aos determinantes de desempenho, assumindo aqui uma perspectiva construtivista de edificação do conhecimento sobre a temática em análise.

A selecção de referenciais teóricos para o desenvolvimento desta pesquisa seguiu uma lógica demonstrativo-evolutiva, na qual se caracterizou a evolução histórica da importância da educação em cada momento de existência da sociedade humana até à contemporaneidade. Este exercício permitiu verificar a convergência do lugar atribuído à educação em cada um desses momentos, salientando sempre, a sua incontornabilidade à construção do tipo de sociedade que se procurou construir em cada momento histórico, demonstrando assim a relação de dependência dialéctica entre o paradigma sócio-cultural escolhido como projecto de sociedade e de paradigma educacional então seleccionado para o efeito.

Mas é com a avocação que o Estado fez à estrutura de financiamento à educação, que se dá um salto qualitativo na relação entre sociedade e educação, pois a primeira passa, através do Estado, a suportar a sua acção, através da contribuição do erário público, exigindo, no final, um produto de qualidade ajustado à expectativa social, interpretada nos programas de ensino e objectivos educacionais.

Conforme se pôde apreciar ao longo da leitura deste texto, a preocupação com a qualidade desse produto foi sendo consolidada como legítima e, embora se tenha posteriormente atribuído demasiada importância à dimensão económica da educação, ainda assim, foi necessário para solidificação do papel do Estado na provisão da educação enquanto serviço público.

Entretanto, o percurso de evolução histórica demandou que o sistema educativo tivesse mecanismos de aferição da conformidade entre o traçado em programa de ensino, que aliás, reflecte a expectativa da sociedade, e o que de facto acontece no seio escolar. A introdução da avaliação permitiu exactamente cumprir este desiderato, na medida em que se constitui como a ferramenta de eleição para controlo da qualidade e eficiência associada ao investimento do erário público, mas não só. A avaliação, ao longo dos tempos, foi assumindo várias outras funções, como medida da educação, descrição, juízo de valor, negociação, examinação, classificação, avaliação qualitativa, regulação, diagnóstico de rentabilidade, prestação de contas e controlo de qualidade. Neste ínterim, o instrumento de eleição foi o exame nacional, visto como instrumento com propriedades sumativas, trazido pelos Jesuítas ao ocidente, depois de se terem inspirado pelas práticas centenárias chinesas de selecção de indivíduos ao serviço imperial, marcando muito mais adiante, uma viragem no foco e atenção da educação, ou seja, do acesso ao sucesso.

As funções dos exames nacionais, quando analisadas sobre o ponto de vista de vantagens e desvantagens, ilustram que, para sistemas educacionais de países em desenvolvimento, estes

instrumentos são os adequados para aferição da eficiência do sistema educacional, muito para além das taxas de progressão e de repetência que estão intimamente condicionadas às posturas regulamentares que se apresentam voláteis e se reportam à um ano em particular. O carácter homogéneo dos exames, nivelador, inclusivo, agregado às suas funções formais, nomeadamente, certificação, selecção, controlo, monitorização e, por fim, motivação, conferem à este instrumento um estatuto único no sistema, sobretudo, para aferição da eficiência técnica interna do sistema que se sirva exactamente dos dados da avaliação para aferição do desempenho do sistema.

Para o Estado que representa os interesses agregados da sociedade que governa, este instrumento (o exame nacional) serve exactamente para o propósito de prestação de contas, diante do investimento feito pelo erário público à educação formal, mas também intercepta as expectativas de qualidade que a sociedade determina para a educação, diante das funções sociais desempenhadas pela educação, de forma geral.

A segunda fase deste estudo, foi dedicada ao tratamento de dados quantitativos. Com efeito, serviu-se de estudos realizados anteriormente, quer a nível conceptual, quer a nível de ensaio prático, foi possível aferir a eficiência técnica interna do Ensino Secundário, revelando o seu comportamento do longo dos anos entre 2015 e 2021, em função dos dados disponíveis, tendo concluído que a 10.^a classe possui uma taxa média de eficiência técnica interna de 16% e a 12.^a classe 11%, salientando que o ano mais sofrível foi exactamente aquele em que o RGA foi alvo de uma revisão (ano 2015). Na realidade, estes dados provam que, aplicando esta ferramenta, o ensino secundário é o mais preocupante, contrariando os fundamentos das prioridades de investimento no ensino primário, com efeitos a longo prazo, em detrimento do ensino secundário, que produz resultados tangíveis a curto e médio-prazos e, ademais, contribui para a erradicação da pobreza de modo mais célere.

Do ponto de vista de contribuição à inovação, o cálculo da eficiência técnica interna usando dados do aproveitamento, dos *co-horts* que efectivamente deveriam estar a frequentar a classe num determinado ano, de acordo com o tempo regular, constitui uma humilde contribuição à inovação, pois que permite compreender o impacto que o sistema educacional. Deste modo, a aferição da eficiência educacional é liberta do reducionismo imposto pela visão economicista da educação, resgatando o ônus da sua análise, com seus próprios instrumentos, reavivando a característica dialéctica construtivista do espaço da educação.

A importância dos exames finais é assim vinculada, tal como o seu estatuto epistemológico, mas também percebeu-se que este instrumento, de *per si*, não justifica o comportamento do desempenho. Para este feito e para permitir melhor compreensão do fenómeno em estudo, dentro do contexto de abordagem eclética, foram realizados inquéritos que, para além de caracterizar os actores da educação, nomeadamente, alunos, professores, encarregados de educação e directores de escola, permitiram também estabelecer relações de paralelismo à quadros teóricos já utilizados noutros levantamentos recentes, em especial nos países da OCDE, ou seja, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. Com efeito, as três dimensões que reúnem as variáveis ou determinantes do desempenho, agregam descritores sociais, culturais e económicos, captados em questionário dirigido.

Como resultado deste levantamento, percebe-se que, à luz da literatura consultada, os alunos com mais acesso à livros, têm uma atitude mais positiva diante dos exames nacionais, considerando-os fáceis ou muito fáceis, tal como aqueles que vivem em meio familiar mais completo e têm mais acesso à mesa para estudo e computador, embora tenha desafios com o acesso à energia eléctrica.

O levantamento feito pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano em 2015, às causas do baixo desempenho dos alunos nos exames nacionais, revelou que uma causa saliente era a falta de interesse dos alunos, pelo que, nota-se alguma convergência entre aqueles alunos que demonstram uma atitude positiva em relação aos exames e as condições de estabilidade social em que vivem.

Desde modo, sente-se que, seguindo a metodologia seleccionada, as perguntas de pesquisa foram respondidas ao longo do trabalho de pesquisa, tendo agregado evidência bibliográfica suficiente, na opinião do pesquisador, para sustentar a importância e utilidade dos exames nacionais como instrumento de aferição da eficiência técnica interna do ensino secundário, mas também de todas as demais classes sujeitas à exames nacionais. A apresentação da eficiência técnica interna do ensino secundário foi feita, bem como os seus determinantes mais proeminentes, à luz da literatura revisitada e aos dados obtidos dos questionários.

Esta pesquisa não encerra o debate sobre a importância dos exames nacionais e a sua relação com a eficiência técnica interna. Na realidade, abre um espaço para que este debate seja mantido e cultivado por mais pesquisadores interessados na temática da avaliação educacional, mas também àqueles interessados na economia da educação. Diante de um desafio tão grande por que passa

actualmente a educação, torna-se emergencial que grupos de pesquisa no país se congreguem com frequência para reflectir sobre o estado da educação, para bem do futuro da sociedade moçambicana.

Os exames nacionais oferecem uma quantidade enorme de dados sobre todo o sistema, sem recurso à amostragem limitada. A visão global do sistema a que os resultados do desempenho nos exames permitem ter acesso, confere alcance à totalidade do sistema, mas também aos aspectos mais micro, da sala de aulas, na medida em que, esta informação, para além de revelar o estado da nação, também revela o estado da Província, do Distrito, da Escola e da turma. Muitas vezes considerado como elemento de juízo exclusivo ao aluno, o exame nacional oferece uma leitura do estado do sistema, sobre o qual o aluno faz parte integrante.

Sugestões

Este trabalho de pesquisa tem como objecto os resultados dos exames finais no ensino secundário geral, para fins de aferição da eficiência educacional interna. Com efeito, reconhecendo a escassez de pesquisa científica, comprovada pelo levantamento realizado pelo pesquisador deste trabalho, onde somente se teve acesso à cinco estudos independentes sobre eficiência educacional, nomeadamente, de Gasperini (1989), Johnston (1989), USAID (1992), The World Bank (2003a), Bilale (2007) e Uaciquete (2011), para além de outros realizados pelo Ministério que superintende o sector da educação (MINEDH, 2017), a área de planificação a nível do Governo (MPD, 2004) e organismos internacionais (The World Bank, 2003a; SACMEQ II-2000, III-2007; CIDA, 2001), é recomendável que mais estudos sejam realizados aos resultados dos exames nacionais, de modo a consolidar este seu estatuto epistemológico sobre o estado da educação.

Com a viragem do eixo de pensamento referida por Gidley, Hampson, Wheeler & Bereded-Samuel (2010), que é essencialmente marcada pelo foco no sucesso, graças à influência da economia da educação, torna-se imprescindível que os processos de revisão de políticas de gestão da educação, em particular os dispositivos normativos, concretamente os regulamentos de funcionamento interno e de gestão, sejam avaliados sob o ponto de vista de impacto directo à eficiência do sistema.

Ainda associado ao estatuto epistemológico dos exames nacionais, revela-se importante que as boas práticas de elaboração de provas, ou seja, a Docimástica, sejam estendidas até para as

classes e ciclos sem exames nacionais (em todo o ensino geral, com particular ênfase aos Institutos de Formação de Professores), a fim que se mantenha o correcto nível de homogeneidade, capaz de reduzir a dicotomia de comparabilidade, mas também permitir a medição, à luz dos programas de ensino e objectivos educacionais lá referidos e não só, pois os benefícios dos exames finais vão para além da medição, conforme já se teve oportunidade de rever anteriormente. Deste modo, se poderá possibilitar que o sector de educação seja mais autónomo em relação às avaliações internacionais de grande-escala e, conseqüentemente, reduzir a dependência de projectos específicos de aferição de competências, com o potencial de colidir com prioridades que deveriam ser nacionais.

Por último, este estudo recomenda também que a temática das causas e factores de influência sobre o desempenho seja mais pesquisada por programas de pós-graduação de instituições de ensino superior vocacionadas em especial às ciências de educação, para perceber de modo mais profundo e abrangente, de que modo a morfologia da falta de atenção dos alunos (vista como causa de maior influência no desempenho pedagógico, segundo o levantamento realizado pelo Ministério que superintende o sector da educação) se manifesta, quais as suas razões e factores de permanência, considerando que é um argumento de convergência entre esta pesquisa realizada e o levantamento realizado por este Ministério. Esta última recomendação é ainda mais extensa, na medida em que, para além da determinação das causas e factores, ou seja, do muito necessário exercício diagnóstico, as pesquisas posteriores possam, sobretudo, explorar abordagens, técnicas, recursos e meios para o aprimoramento e melhoria do aproveitamento pedagógico dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agbo, S. (2003, July). *Myths and Realities of Higher Education as a Vehicle for Nation Building in Developing Countries: The Culture of the University and the New African Diaspora*. Presentation at the Idea of Education Conference, Mansfield College, Oxford University, Oxford, United Kingdom.
- Alade, O. M., & Omoruyi, I. V. (2014). Table of Specification and Its Relevance in Educational Development Assessment. *European Journal of Educational and Development Psychology*. V.2,1, pp.1–17.
- Alias, M. (2005). Assessment of Learning Outcomes: Validity and Reliability Of Classroom Tests. *World Transaction on Engineering and Technology Education*. V.4,2, pp.234–238.
- Amado, C. M. M. (2007). *História da Pedagogia e da Educação – Guião para Acompanhamento das Aulas*. Évora: Universidade de Évora.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3.^a Edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anderson, A. 2014. *Southern perspectives on learning and equity in the post-2015 sustainable development agenda*. Disponível em: <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2014/01/15/southern-perspectives-on-learning-and-equity-in-the-post-2015-sustainable-development-agenda/>. Acesso em: 21 de Agosto de 2020.
- Anderson, K. (2019). *Strengthening Learning Assessment Systems*. Washington, D.C.: Global Partnership for Education.

- Anderson, L.W., Krathwohl, D. R., Airasian, P.W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P.R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

- Aranha, M. L. (2012). *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna.

- Araújo, F. R. A. & Siqueira, L. B. O. (2010). Determinantes do Desempenho Escolar dos Alunos da 4ª. Série do Ensino Fundamental no Brasil. *Economia e Desenvolvimento*. V.9,1, pp.70–103.

- Bachman, L. F. (2004). *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Barros, C. P.(2007). *Avaliação Financeira de Projectos de Investimento*. Lisboa: Escolar Editora.

- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. (2.ª Ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: Escolas e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Bilale, F. (2007). *Educational Performance in Mozambique: An Economic Perspective*. Master Thesis. Department of Economics. University of Stellenbosch, South Africa.

- Bishop, J. H. (1999). Are national exit examinations important for educational efficiency? *Swedish Economic Policy Review*, 6, pp.349–398.

- Black, P. (2015). Formative Assessment – An Optimistic but Incomplete Vision. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. V.22, 1, pp.161–177.

- Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: David McKay Company.
- Boavida, J.; Amado, J. (2007). A Especificidade do Educativo, Seu Potencial Téorico e Prático. Em J. Boavida & Á. G. del Dujo (Coords.). *Teoria da Educação – Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp.21-44.
- Borsa, J. C. & Nunes, M. L. T. (2011). Aspectos psicossociais da parentalidade: O papel de homens e mulheres na família nuclear. *Psicologia Argumento*, V.29, 64, pp.31–39.
- Bourdieu, P.(1986). The Forms of Capital. Em J. G. Richardson. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, pp.241-258.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1992). *A Reprodução: Elementos Para Uma Teoria Do Sistema De Ensino*. (3.^a Ed.). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, S.A.
- Brookhart, S. M. (2001). Successful Students' Formative and Summative Uses of Assessment Information. *Assessment in Education*, Vol.8, 2, pp.153–169.
- Brandão, C. R. (1986). *O que é Educação?* (17.^a Ed.). São Paulo: Editora Brasiliense, S.A.
- Braun, H.; Kanjee, A.; Bettinger, E.; Kremer, M. (2006). *Improving Education Through Assessment, Innovation, and Evaluation*. MA: American Academy of Arts and Sciences.
- Brooke, N. (Org). (2012). *Marcos Históricos na Reforma da Educação*. Belo Horizonte: Editora Fino Traço.
- Brown, G; Bull, J. & Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.

- Bryant, A.; Black, A.; Land, F. & Porra, J. (2013). Information Systems history: What is history? What is IS history? What IS history? ... and why even bother with history? *Journal of Information Technology*. V.28, pp.1–17.
- Bursztyn, M., Litre, G., Curi, M., & Saito, C. H. (2020). Annus Horribilis – 2020. *Sustainability in Debate*. V.11, 1, pp.6–9.
- Burton-Jones, A. & Spender, J. C. (Eds.). (2011). *The Oxford Handbook of Human Capital*. New York: Oxford University Press.
- Caldwell, B. (2019). Keynes and Hayek. *History of Political Economy*. V. 51, 11, pp.89-94.
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Carminatti, S. H. C & Borges, M. K. (2012). Perspectivas da Avaliação da Aprendizagem na Contemporaneidade. *Estudos Em Avaliação Educacional*, V.23,52, pp.160–178.
- Cardoso, A. (1999). Os Enunciados de Testes como Meios de Informação sobre o Currículo. Em Estrela, A. & Nóvoa, A. (Org.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp.77 – 93.
- Carneiro, M. (2017). *História da Educação*. Curitiba: IESDE Brasil.
- Castel-Branco, C. & Massarongo, F. (2016). Introduction to the public debt problematic: context and immediate questions. *Informação sobre Desenvolvimento, Instituições e Análise Social*. Boletim n.º 85e. Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE).
- Checchi, D. (2006). *The Economics of Education – Human Capital, Family Brackground and Inequality*. United Kingdom: Cambridge University Press.

- Chikwekwe, L. M. (2020). *The Returns to Education in Uganda: Understanding the Relationship Between Education and Labor Market Outcomes in Uganda*. Dissertação de Mestrado. Universidad de Lund, Escola de Economia e Gestão, Lund, Suécia.
- Chueiri, M. S. F. (2008). Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos Em Avaliação Educacional*. V.19, 39, pp.49–64.
- Cicone, R. B. & Moraes, L. E. P.(2016). *História da Educação*. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional, S.A.
- CIDA (2001). *The Gender and Education in Mozambique: Analysis of Results, Lessons and Recommendations*. Ottawa, Canada.
- Clarke, M. (2012). *What Matters Most for Student Assessment Systems: A Framework Paper*. Washington, D.C.: World Bank Group.
- Coase, R. H. (1960). The Problem of Social Cost. *The Journal of Law & Economics*. V.3, pp.1–44.
- Coleman, J.S.; Campbell, E.; Hobson, C.; McPartland, J.; Mood, A.; Weinfeld, F.; & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C.: U.S. Government, Printing Office.
- Collinson, I. V. (2016, Setembro). *Avaliação e Exame: Concepção de Perguntas*. Comunicação apresentada na Sessão de Capacitação e Harmonização dos Exames Nacionais, nas Direcções Provinciais de Educação e Desenvolvimento Humano, Sofala, Maputo e Cidade de Maputo, Moçambique.
- Collinson, I., Barbosa, A. & Ribáuè, A. (2021). O Exame de Admissão ao Ensino Superior como Indicador de Qualidade entre os Estudantes. *Revista Diálogo Educacional*. V. 21,71, pp.1839–1860.

- Costa, M. R. N. (1993). Pressupostos filosófico-epistemológicos da avaliação educacional. *Cardernos CTCH*. pp.37–43.
- Cowin, B. *Fourth Generation Evaluation, Program Review and the Institutional Researcher*. Presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research. Albuquerque, New Mexico, May, 1-21, 1996.
- Creswell, J. W. (2007). *Projecto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. (2ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. California: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (3.rd Ed.). California: SAGE Publications, Inc.
- Crombag, H. (1978). On Defining Quality of Education. In D. W. Piper (Ed.). *The Efficiency and Effectiveness of Teaching in Higher Education*. London: Cavendish Press.
- De Andrade, N. V. (1976). *Supervisão em Educação*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, S.A.
- De Witte, K. & López-Torres, L. (2015, July). *Efficiency in Education. A review of literature and a way forward*. Presentation at the Workshop on Efficiency in Education, Lancaster University, United Kingdom.
- Denison, E. F. (1962). *The sources of economic growth in the United States and the alternatives before us*. New York: Committee for Economic Development.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE Publications, Inc.

- Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. (1.^a Ed.). Porto: Edições ASA.
- Downing, S. (2006.) Twelve Steps for Effective Test Development. Em Downing, S. M., & Haladyna, T. M. (Eds.). *Handbook of Test Development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, pp.3–25.
- Duarte, S. M. (2018). A avaliação por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique: entre tensões e desafios. *Práxis Educativa*. V.13, 1, pp.33–47.
- Durkheim, E. (2007). *Émile Durkheim: Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as Learning – Using classroom Assessment to Maximize Student Learning*. (2nd Ed.). California: Corwin.
- Ecclestone, K. (2002). *Learning Autonomy in Post-16 Education: The Politics and Practice of Formative Assessment*. New York: RoutledgeFalmer.
- Ertmer, P.A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*. V.26,2, pp.43–71.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-School and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*. V.16, 2, pp.171–190.
- Estrela, A. (2007). *Investigação em Educação: Teorias e Práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa.
- Farrel, M. J. (1957). The Measurement of Productive Efficiency. *Journal of the Royal Statistical Society*. V.120, 3, pp. 253–290.

- Fernandes, D. (2008). Para uma Teoria da Avaliação no Domínio das Aprendizagens. *Estudos Em Avaliação Educacional*, V.19, pp.347–372.
- Ferraz, A. P.C. M.; Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: Revisão Teórica e Apresentação das Adequações do Instrumento para Definição de Objetivos Instrucionais. *Gestão & Produção*, V.17,2, pp.421–431, 2010.
- Ferreira, A. V.; Sirino, M. B. & Mota, P.F. (2020). A discussão dos conceitos de educação formal, não formal e informal e suas organizações nas estruturas sociais brasileiras. (1.^a Ed.). Jundiaí: Paco Editorial.
- Ferrer, A. T. (2003). Que Variáveis Explicam Melhor os Melhores Resultados nos Estudos Internacionais? Em J. Azevedo. (Coord.). *Avaliação dos Resultados Escolares*. Porto: ASA Editores.
- Fives, H., & Didonato-Barnes, N. (2013). Classroom Test Construction: The Power of a Table of Specifications. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. V.18,3), pp.1–7.
- Flecha, A. (2012). Family Education Improves Student's Academic Performance: Contributions from European Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*. V.2, 3, pp.301–321.
- Freire, P.(2013). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, Ltda.
- Freitag, B. (1986). *Escola, Estado e Sociedade*. (7.^a Ed.). São Paulo: Centauro Editora.
- Frigotto, G. (2010). *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. (6.^a Ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Flick, U. (2013). *Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes*. São Paulo: Penso Editora, Lda.

- Flick, U. (2014). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications, Ltd.
- Furuta, J. (2021). Western Colonialism and World Society in National Education Systems: Global Trends in the Use of High- Stakes Exams at Early Ages, 1960 to 2010. *Sociology of Education*, V. 94,1, pp.84–101.
- Gadotti, M. (Org.). (2003). *Perspectivas Actuales de la Educación*. (1ª Ed.). México: Siglo XII Editores, S.A. de C.V.
- Gaspar, I. & Roldão, M. (2007). (1.ª Ed.). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gasperini, L. (1989). *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Ghaicha, A. (2016). Theoretical Framework for Educational Assessment: A Synoptic Review. *Journal For Education and Practice*. V.7, 24, pp.212–231.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de Dados Qualitativos*. Porto Alegre: ArtMed Editora, S.A.
- Gidley, J., Hampson, G., Wheeler, L. & Bereded-Samuel, E. (2010). From access to success: an integrated approach to quality higher education informed by social inclusion theory and practice. *Higher Education Policy*. V.23,1, pp.123-147.
- Gil, A. C. (2016). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Glewwe, P.& Muralidharan, K. (2016). Improving Education Outcomes in Developing Countries: Evidence, Knowledge Gaps, and Policy Implications. Em E. A. Hanushek, S. Machin & L. Woessmann (Eds.) *Handbook of the Economics of Education*. V.5, pp.653–

743. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/school-enrollment>. Acesso em: 11 de Agosto de 2020.

- Golias, M. (1993). *Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e Presente*. Moçambique: Editora Escolar.
- Gómez, M. B. (1999). *Educação Moçambicana – História de Um Processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária.
- Goodchild, L. F. & Wechsler, H. S. (1997). *The History of Higher Education. Education Systems in Historical, Cultural and Sociological Perspectives. 2nd Edition*. Old Tappan, NJ: Simone & Schuster Custom Publishing.
- Gratiot-Alfandéry, H. (2010). *Henri Walton*. Editora Massangana. Brasil: Recife.
- Grunzke, A. (2019). The History of Nonformal and Informal Education. Em J. L. Rury & E. H. Tamura (Eds.). *The Oxford Handbook of the History of Education*. New York: Oxford University Press, pp.539–553.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Evaluation Generation*. California: SAGE Publications, Inc.
- Guerra, M. G. G. V.; Acioli, M. F. C. L. & Jucá, M. C. (2017). Avaliação Educacional: Desafio Docente Frente às Mudanças nas Políticas Públicas. Em R. H. Leite; K. H. Araújo & L. M. da Silva (Orgs.). *Avaliação Educacional: Estudos e Práticas Institucionais de Políticas de Eficácia*. (1.^a Ed.). Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará.
- Guskey, T. R. (2005). Mapping the road to proficiency. *Educational Leadership*.V.63,3), pp.32–38.

- Hanushek, E. A. & Raymond, M. E. (2003b). Lessons about the Design of State Accountability Systems. Em P.E. Peterson & M. R. West (Eds.). *No Child Left Behind? The Politics and Practice of Accountability*. Washington, DC: Brookings, pp.126–151.
- Hanushek, E. (1970). The Production of Education, Teacher Quality, and Efficiency. *Do Teachers Make a Difference?* pp.79–99.
- Hanushek, E. (2009). School policy: implications of recent research for human capital investments in South Asia and other developing countries. *Education Economics*. V.17,3, pp.291–313.
- Hanushek, E. (2011). Economics of Education Review. The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, V.30, 3, pp.466–479.
- Hanushek, E. (2016). *What Matters for Student Achievement*. Massachusetts: Education Next.
- Hanushek, E. A. & Kimko, D. D. (2000). Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations. *American Economic Review*. V.90, 5, pp.1184–1208.
- Hanushek, E. A. & Raymond, M. E. (2003a). Improving Educational Quality: How Best to Evaluate Our Schools. *Education in the 21st Century: Meeting the Challenges of a Changing World*. pp.193–224.
- Hanushek, E. A. & Raymond, M. E. (2003b). Lessons about the Design of State Accountability Systems. Em P.E. Peterson & M. R. West (Eds.). *No Child Left Behind? The Politics and Practice of Accountability*. Washington, DC: Brookings, pp.126–151.
- Harari, Y. N. (2015). *Sapiens: A Brief History of Humankind*. United Kingdom: Penguin Random House.

- Harrow, A. J. (1972). *A Taxonomy of the Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives*. New York: Longman.
- Hernández-Torrano, D. & Courtney, M. G. R. (2021). Modern international large-scale assessment in education: an integrative review and mapping of the literature. *Large-scale Assessments in Education*. V. 9,17, pp.1–33.
- Heyneman, S. P.(1987). Uses of Examinations in Developing Countries: Selection, Research, And Education Sector Management. *Educational Development*, V. 7,4, pp.251–263.
- Hill, P.Examination Systems. UNESCO. Bangkok, 2013.
- Hobsbawm, E. J. (2000). *Da Revolução Industrial inglesa ao Imperialismo*. (5.^a Ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Hunt, F. (2008). *Dropping Out from School: A Cross-Country Review of Literature*. UK: Centre for International Education, University of Sussex.
- INE. (2021). *Inquérito Sobre Orçamento Familiar 2019/2020*. Maputo.
- Ivankova, N. V.; Creswell, J. W. & Clark, V. L. P.(2007). Foundations and Approaches to Mixed Methods Research. Em Maree, K. (Ed.). *Research*. (1.st Ed.). Pretoria: Van Schaik Publishers, pp.254–330.
- Jang, E. E. & Ryan, K. E. (2003). Bridging gaps among curriculum, teaching and learning, and assessment. *Journal of Curriculum Studies*. V.35, 4, pp.499–512.
- Johnes, J. (2004). Efficiency Measurement. *International Handbook on the Economics of Education*, pp.613–742.

- Johnston, A. (1989). *Study, Produce, and Combat! Education and the Mozambican State, 1962-1984*. Doctoral Thesis. Institute of International Education. Stockholm University, Sweden.
- Kassotche, F. D. (1999). *Globalização – Receios dos países em vias de desenvolvimento: Reflexões sobre o caso de Moçambique*. Maputo: Instituto de Relações Internacionais.
- Kauark, F. S.; Manhães, F. C. & Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da Pesquisa: Um Guia Prático*. Bahia: Editora Via Litterarum.
- Kellaghan, T. & Greaney, V. (1992). *Using Examinations to Improve Education*. Working Paper. Washington, D.C.: World Bank Group.
- Kerlinger, F. N. (2007). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: Um Tratamento Conceitual*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Ltda.
- Knight, P.T. & Yorke, M. (2003). *Assessment, Learning and Employability*. Berkshire, England: Open University Press.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Taxonomy For Learning, Teaching, And Assessing: A Revision Of Bloom's Taxonomy Of Educational Objectives. *Theory Into Practice*. V.41,4, pp.212–219.
- Krathwohl, D. R.; Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1972). *Taxonomia de Objetivos Educacionais – Compêndio Segundo: Domínio Afetivo*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Kroos, K. (2001). Eclecticism as the Foundation of Meta-theoretical, Mixed Methods and Interdisciplinary Research in Social Sciences. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, V. 46,1), pp.20–31.

- Lakatos, E. M. & Marconi, A. (1992). *Metodologia do Trabalho Científico*. (4.^a Ed.). São Paulo: Editora Atlas, S.A.

- Lai, M. K. (Abril, 1991). *Field-based Concerns About Fourth-Generation Evaluation Theory*. Communication presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

- Landsheere, G. (1976). *Avaliação Contínua e Exames: Noções de Docimologia*. (3.^a Ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

- Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F. & Toschi, M. S. (2012). *Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização*. (10.^a Ed.). São Paulo: Cortez Editora.

- Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* (12.^a Ed.). São Paulo: Cortez Editora.

- Libâneo, J. C. (2003). *Didáctica*. São Paulo: Cortez Editora.

- Lima, A. O. (1994). *Avaliação Escolar: Julgamento e Construção*. (7.^a Ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

- Lockheed, M. E. & Hanushek (1994). *Concepts of Educational Efficiency and Effectiveness*. Working Paper. Human Resources Development and Operations Policy. Washington, D.C.: World Bank Group.

- Lozano, A. B., Mascarenhas, S. A. N. & Blanco, J. C. B. (2004). *Variáveis familiares e escolares determinantes do rendimento acadêmico no ensino médio no Estado de Rondônia, Amazônia, Brasil*. Espanha: Faculdade de Ciências de Educação, Universidade da Coruña.

- Luckesi, C. C. (1999). *Filosofia na Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

- Luckesi, C. C. (2005). *Avaliação da Aprendizagem na Escola: Reelaborando Conceitos e Recriando a Prática*. (2.^a Ed.). Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.
- Luckesi, C. C. (2013). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições*. (1.^a Ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Mainardes, J. (2009). *A Escola em Ciclos: Fundamentos e Debates*. São Paulo: Cortez Editora.
- Manacorda, M. A. (1992). *História da Educação – da Antiguidade aos nossos dias*. (3.^a Ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. V. (2017). *Fundamentos de Metodologia Científica*. (8^a Ed.) São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. V. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. (5^a Ed.) São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. (2nd Ed.). California: Corwin Press.
- Marrou, H. I. (1973). *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Mascarenhas, S. A. (Org.). (2012). *Metodologia Científica*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Edições Afrontamento.

- Meksenas, P.(2011). *Sociologia da Educação: Uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. (15.^a Ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Menezes, E. T. (2001). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. São Paulo: Midiamix Editora.
- Meroe, A. S. (2013). *Democracy, Meritocracy and the Uses of Education*. The Gordon Comission on the Future of Assessment in Education. New Jersey, USA.
- Miller, M. D.; Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and Assessment in Teaching* (10.th Ed.). New Jersey: Pearson.
- Miller, R. L. (1997). *Economics Today – The Micro View*. (9th Ed.), USA: Addison Wesley.
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*. V. 66, 4, pp.281–302.
- Ministério da Educação. (2013). Sistema de Informação Estatística da Educação. Maputo: DIPLAC/MINED.
- Ministério da Educação. (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012 - 2016*. Maputo: MINED.
- Ministério da Educação. (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: INDE/MINED.
- Ministério da Educação. (1998). *Plano Estratégico da Educação 1999 - 2003*. Maputo: MINED.
- Ministério da Educação e Cultura. (2005). *Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006 – 2010/11*. Maputo: MEC.

- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2020). *Plano Estratégico da Educação 2020 - 2029*. Maputo: MINEDH.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2017a). *2.^a Avaliação Nacional – 3.^a Classe – Resultados Finais*. Maputo: INDE/MINEDH.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2017b). *Regulamento da Organização do Processo de Exames*. Maputo: CNECE/MINEDH.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2017c). *Termos de Referência para a Realização de Painel de Análise de Perguntas*. Maputo: CNECE/MINEDH.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2016). *Relatório dos Painéis de 2016*. Maputo: CNECE/MINEDH.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2015a). *Relatório da Comissão de Inquérito sobre as Causas do Baixo Desempenho nos Exames Finais de 2015*. Maputo: MINEDH.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2015b). *Relatório-Balanço dos Exames de 2015*. Maputo: CNECE/MINEDH.
- Ministério de Planificação e Desenvolvimento (2004). *Terá Aumentado a Eficiência no Sector de Educação em Moçambique?* Maputo: DNEAP.
- Miranda, M. J. (1982). A Docimologia em Perspectiva. *Revista da Faculdade de Educação*. V.8,1, pp.39–69.
- Mondin, B. (1980). *O Homem, quem é ele? Elementos de Antropologia Filosófica*. (10.^a Ed.). São Paulo: Editora Paulus.
- Mondin, B. (1981). *Curso de Filosofia*. Vol.2. (8^a Ed.). São Paulo: Editora Paulus.

- Mondin, B. (1983). *Curso de Filosofia. Vol.3.* (6ª Ed.). São Paulo: Editora Paulus.
- Mondin, B. (2002). *Curso de Filosofia. Vol.1.* (11ª Ed.). São Paulo: Editora Paulus.
- Montenegro, C. E. & Patrinos, H. A. (2014). *Comparable Estimates of Returns to Schooling Around the World.* Washington, D.C.: World Bank Group.
- Mora, J. F. (1991). *Dicionário de Filosofia.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Muñiz, J. (2018). *Introducción a la Psicometría: Teoría clásica y TRI.* Madrid: Ediciones Pirámide.
- NAI. (2018). *Debt, aid and poverty in Mozambique: Lessons learned from the Mozambican debt crisis.* Policy Note 1:2018. Sweden: The Nordic Africa Institute.
- Nato, P.B. (2016). Analysis of Family Structure Influence on Academic Performance Among Secondary School Students in Bungoma East Sub-County, Kenya. *International Journal of Secondary Education.* V.4, 2, pp.12–22.
- Nikolov, P.& Jimi, N. (2018). What factors drive individual misperceptions of the returns to schooling in Tanzania? Some lessons for education policy. *Journal of Applied Economics.* V. 50, 44, pp.4705–4723.
- Nitko, A. J. & Brookhart, S. M. (2014). Classroom Decision Making and Using Assessment. In Nitko, A. J. & Brookhart, S. M. *Educational Assessment of Students.* (6th Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Nogueira, C. C. L. (2012). *Avaliação formativa do desempenho pedagógico de docentes do ensino superior pelo recurso ao portefólio - Uma investigação-ação numa Escola*

Superior de Educação. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, Portugal.

- Notar, C.E.; Zuelke, D.C.; Wilson, J.D. & Yunker, B.D. (2004). The Table of Specifications: Insuring Accountability in Teacher Made Tests. *Journal of Instructional Psychology*. V.31, pp.115–129.
- Nóvoa, A. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, Práticas e Políticas*. (1.^a Ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Nunes, R. A. C. (1980). *História da Educação no Renascimento*. São: Editora da Universidade de São Paulo.
- Nusche, D. (2013). Student assessment. Em OECD. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publishing, pp.139–269.
- Ong, W. J. (2012). *Orality and Literacy - The Technologizing of the Word*. (3.^a Ed.). Reino Unido: Routledge.
- Pasquali, L. (2009a). Psicometria. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*.V.43, pp.992–999.
- Pasquali, L. (2009b). *Psicometria: Teoria dos Testes na Psicologia e na Educação*. (4.^a Ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Patrinos, H. A. (2015). *50 years of "Returns to Education" studies*. Disponível em <https://blogs.worldbank.org/education/50-years-returns-education-studies>. Acesso em: 11 de Agosto de 2020.

- Pellegrino, J. W. (2004). *The Evolution of Educational Assessment: Considering the Past and Imagining the Future*. Comunicação apresentada na 6ª Aula Anual William H. Angoff, em 1999, Educational Testing Service, Princeton, New Jersey.
- Perrenoud, P.(2007). *Os Ciclos de Aprendizagem: Um Caminho para Combater o Fracasso Escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pfeifer, M. (2012). Dicotomias Conceituais da Avaliação da Educação Superior. *Avaliação*. V.17,2, pp.351–364.
- Piletti, C. (2005). *Filosofia da Educação*. (9.ª Ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Pires, V. (2005). *Economia da Educação: Para além do capital humano*. São Paulo: Cortez Editora.
- Porra, J.; Hirschheim, R. & Parks, M. (2014). The Historical Research Method and Information Systems Research. *Journal of the Association for Information Systems*. V.15, 9, pp.536–576.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Académico*. (2.ª Ed.). Rio Grande do Sul, Universidade Feevale.
- Property and Environment Research Center. (2013). *Coase on Externalities*. Bozeman (EUA): PERC.
- Psacharopoulos, G., Collis, V., Patrinos, H. A. & Vegas, E. (2020). *Wages and GDP lost due to COVID-19 school closures*. Washington, D.C.: World Bank Group.
- Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. A. (2018). *Returns to Investment in Education: A Decennial Review of the Global Literature*. Washington, D.C.: World Bank Group.

- Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. A. (2004). Returns to Investment in Education: A Further Update. *Education Economics*. V.12, 2, pp.111–134.
- Rabelo, E. H. (2004). *Avaliação: Novos Tempos, Novas Práticas*. (7.^a Ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Rajaram, R. (2008). *Human Capital*. New Delhi: Cambridge University Press India Pvt, Ltd.
- Rapley, T. (2014). Sampling Strategies in Qualitative Research. Em U. Flick (Ed.) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Londres: SAGE Publications, pp.49–63.
- Reale, G. & Antiseri, D. (2005). *História da Filosofia: Do Romantismo ao Empiriocriticismo*. Vol.5. São Paulo: Editora Paulus.
- Richardson, R. J. (2009). *Pesquisa Social – Métodos e Técnicas*. (3.^a Ed.). São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Rodrigues, P.(1999). A Avaliação Curricular. Em Estrela, A. & Nóvoa, A. (Org.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp.15–77.
- Roser, M., Nagdy, M. & Ortiz-Ospina, E. (2013). *Quality of Education*. Disponível em: <https://ourworldindata.org/quality-of-education>. Acesso em 20 de Agosto de 2020.
- SACMEQ (2017). *The SACMEQ IV Project in International: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*.
- SACMEQ (2011). *Trends in Achievement Levels of Grade 6 pupils in Mozambique*. Disponível em http://www.sacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/reports/sacmeq-iii/policy-brief/mozambique_achievement_14_october_2011.pdf. Acesso em: 02 de Setembro de 2020.

- Sacristan, J. G. (2002). *La pedagogia por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. (11.^a Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Saettler, P.(1990). *The evolution of American Educational Technology*. Englewood, Co.: Libraries Unlimited.
- Salomon, D. V. (2004). *Como Fazer uma Monografia?* (11.^a Ed.) São Paulo: Martins Fontes.
- Sandefur, J. (2016). *Internationally Comparable Mathematics Scores for Fourteen African Countries*. Washington, D.C.: Center for Global Development.
- Sant’Anna, I. M. (1999). *Por que Avaliar? Como Avaliar?* (4.^a Ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Santos, L. M. (2008). *Desempenho Escolar em Pernambuco: Análise dos Itens e das Habilidades usando Teoria Clássica e TRI*. Dissertação de Mestrado em Estatística. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Sartes, L. M. A. & Souza-Formigoni, M. L. O. (2013). Avanços na Psicometria: Da Teoria Clássica dos Testes à Teoria de Resposta ao Item. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. V.26, 2, pp.241–250.
- Saviani, D. (2007). Pedagogia: O Espaço da Educação na Universidade. *Cadernos de Pesquisa*. V.37, 3, pp.99–134.
- Sayed, Y. & Kanjee, A. (2013). Assessment in Sub-Saharan Africa: challenges and prospects. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. V.20, 4, pp.373–384.
- Schindler, L.; Puls-Elvidge, S.; Welzant, H.; Crawford, L. (2015). Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *Higher Learning Research Communications*, V. 5,3, pp.3–13.

- Schultz, T. W. (1960). Capital Formation By Education. *Journal of Political Economy*. V.68,6, pp.571–583.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*. V.51,1, pp.1–17.
- Shute, V. J.; Leightonb, J. P.; Jang, E. E. & Chub, N. (2016). *Educational Assessment..* V.21,1, pp.34–59.
- Schwerdt, G. & Woessmann, L. (2017). The Information Value of Central School Exams. *Economics of Education Review*. V.56, pp.65–79.
- Schuwirth, L. W. T. & Vleuten, C. P.M. V. D. (2006). A plea for new psychometric models in educational. *Medical Education*. V.40.
- Singun, A. J. (2016, Novembro). Application-based teste blueprint for a summative classroom assessment. Proceedings of the 10th International Management Conference Challenges of Modern Management, Bucharest, Romania.
- Scott, C. L. (2015). *The Futures Of Learning 1: Why must learning content and methods change in the 21st Century?* Education Research and Foresight. Paris: UNESCO.
- Scriven, M. (1966). The Methodology of Evaluation. *Social Science Education Consortium. Pub. 110*. Purdue University.
- Scriven, M. (1994). Evaluation as a Discipline. *Studies in Educational Evaluation*. V.20, pp.147–166.
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do Trabalho Científico*. (27.^a Ed.). São Paulo: Cortez Editora.

- Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sousa, L. A. & Braga, A. E. (2020). Teoria Clássica dos Testes e Teoria de Resposta ao Item em Avaliação Educacional. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*. V.1, pp.1–13.
- Stremel, S. (2010, Julho). Os Ciclos De Aprendizagem: Uma Análise De Produções Acadêmicas (1999-2009). Comunicação apresentada na VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL, Paraíba, Brasil.
- Suskie, L. (2004). *Assessing Student Learning: A Common Sense Guide*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- The World Bank. (1971). Documento de Trabalho do Setor Educacional. Em N. Brooke. (Org.). *Marcos Históricos na Reforma da Educação*. Belo Horizonte: Editora Fino Traço.
- The World Bank. (2003a). *Cost and Financing of Education. Opportunities and Obstacles for Expanding and Improving Education in Mozambique*. Washington, D.C.: World Bank Group.
- The World Bank. (2003b). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. Washington, D.C.: World Bank Group.
- The World Bank. (2017). *Learning to Realize Education's Promise*. Washington, D.C.: World Bank Group.
- Thomas, K. (2004). *Learning Taxonomies in the Cognitive, Affective and Asychomotor Domains*. White Paper. Rocky Mountain Alchemy, 2004.

- Tobin, M., Lietz, P., Nugroho, D., Vivekanandan, R. & Nyamkhuu, T. (2015). *Using large-scale assessments of students' learning to inform education policy*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Torney-Purta, J. & Amadeo, J. (2013). International Large-Scale Assessments: challenges in reporting and potentials for secondary analysis. *Research in Comparative and International Education*, V.8, 3, pp.248–258.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Uaciquete, A. S. (2011). *Modelos de Administração da Educação em Moçambique (1983 – 2009)*. (1.^a Ed.). Maputo: Texto Editores, Lda.
- UNESCO. (1968). *Readings in Economics of Education*. Paris. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000000982>. Acesso em: 01 de Outubro de 2022.
- UNESCO. (1972). *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris.
- UNESCO. (2008). *Escolas corruptas, universidades corruptas: o que fazer?* Série Debates XI. Brasil.
- UNESCO. (2009). *Education Indicators Technical Guidelines*. Canada: Institute of Statistics.
- UNESCO. (2013). *The Global Learning Crisis*. Paris.
- UNESCO. (2016a). *Declaração de Incheon*. Brasília.

- UNESCO. (2016b). *The Cost of Not Assessing Learning Outcomes*. Canada: Institute of Statistics.
- UNESCO. (2017). Reducing Global Poverty Through Universal Primary and Secondary Education. Policy Paper 32. Fact Sheet 44. Canada: Institute of Statistics.
- UNESCO. (2019). *Sustainable Development Goal (SDG) 4 – Country Profile*. Canada: Institute of Statistics.
- UNESCO. (2020). Total net enrolment rate by level of education. Disponível em: <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=144>. Acesso em: 10 de Agosto de 2020.
- UNESCO. (2022). Fighting COVID-19 through digital innovation and transformation. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/communicationinformationresponse/digitalinnovation>. Acesso em: 08 de Agosto de 2022.
- UNESCO & UNICEF. (2013). *Envisioning Education in the Post-2015 Development Agenda: Executive Summary*. Paris: UNESCO & UNICEF. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223025>. Acesso em: 21 de Agosto de 2020.
- UNICEF. (2000). *Defining Quality in Education. Working Paper Series*. New York
- USAID (1992). *Mozambique: Education Sector Assessment*. USA: Improving the Efficiency of Educational Systems 1984-1994, Learning Systems Institute, The Florida State University.
- Vianna, H. M. (1976). *Testes em Educação*. (2.^a Ed.). São Paulo: IBRASA.

- Vilela-Ribeiro, E. B. & Benite, A. M. C. (2017). A crise de eficiência da escola para além de seus muros: a influência dos capitais social, cultural e econômico no desempenho escolar em ciências. *Ciência & Educação*, V.23, 2, pp.403-418.
- Wagner, L. (1978). Efficiency in Higher Education. In D. W. Piper (Ed.). *The Efficiency and Effectiveness of Teaching in Higher Education*. London: Cavendish Press.
- Walliman, N., (2011). *Your Research Project- Designing and Planning your Work*. (3.rd Ed.), India, Sage Publications.
- Wapshott, N. (2011). *Keynes & Hayek: O Confronto que Definiu a Economia Moderna*. Portugal: Dom Quixote.
- Winthrop, R. (2020). *COVID-19 and school closures: What can countries learn from past emergencies?* Disponível em: <https://www.brookings.edu/research/covid-19-and-school-closures-what-can-countries-learn-from-past-emergencies/> Acesso em: 31 de Agosto de 2020.
- Whikers, G. (2005). *Item Writing for Tests and Examinations*. Paris: IIEP/UNESCO.
- Woessmann, L. (2018). *Central Exit Exams Improve Student Outcomes*. Germany: Institute of Labour Economics.
- Zimerman, D. E. (1997). Como Trabalhamos Com Grupos. Em Zimerman, D. E. & Osorio, C. L. (Org.). *Grupoterapia Infantil e o Perfil do Psicoterapeuta de Crianças*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Legislação

- Lei n.º 6/92 de 6 de Maio
Sistema Nacional de Educação
- Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro
Sistema Nacional de Educação
- Decreto Ministerial n.º sn/2003
Plano Curricular do Ensino Básico
- Diploma Ministerial n.º sn/2014, de 10 de Dezembro
Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos
- Diploma Ministerial n.º sn/2016 de Agosto
Realização dos exames na 2.ª e 5.ª classes do Ensino Primário, na Alfabetização e no 3.º ano de Educação de Adultos, no ano lectivo de 2016
- Diploma Ministerial n.º 7/2019, de 10 de Janeiro
Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos
- Decreto Presidencial n.º 11/2020, de 30 de Março
Declaração do Estado de Emergência, por razões de calamidade nacional, em todo o território nacional

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aos Alunos.

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Consentimento

Chamo-me Ivan Collinson, doutorando em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique. Desenvolvo a pesquisa sobre *A Utilidade da Avaliação Educacional para Aferição da Eficiência Técnica Interna*:

Um Estudo sobre os Resultados dos Exames Nacionais do Ensino Secundário em Moçambique
.

Como parte do processo de recolha de dados para a pesquisa, o presente questionário será distribuído à alunos do segundo ciclo do ensino secundário, de modo a captar as suas percepções sobre os determinantes da eficiência educacional interna, a partir da sua avaliação aos exames nacionais que terão realizado.

A participação neste estudo é voluntária e não há riscos previsíveis associados à sua participação no estudo. Se precisar, você pode desistir do estudo a qualquer momento. As informações que você fornecer serão mantidas anónimas e confidenciais. Somente o pesquisador usará as informações e as manterá anónimas. Nenhum nome ou outra informação de identificação será incluído em qualquer publicação ou apresentação baseada nesses dados e as respostas colectadas nesta discussão permanecerão confidenciais.

O preenchimento deste questionário levará aproximadamente 20 minutos e, ao concordar em respondê-lo, significa que o objectivo principal do estudo, incluindo as informações acima, foram descritas oralmente à você, que você entende e que concorda voluntariamente em participar do estudo.

Se você tiver dúvidas ou perguntas sobre este estudo, como questões científicas, como fazer qualquer parte dele ou relatar uma lesão, entre em contato com o pesquisador:

Ivan Collinson, 844-213-948

Agradeço-lhe antecipadamente a sua participação neste estudo.

Atenciosamente,

Maputo, Julho de 2022
Ivan Collinson

I. SOBRE O(A) ALUNO(A)					
1. Data:	2. Local (Bairro, Aldeia):			3. Horário:	
4. Nome da Escola:				5. Pública ☐ Privada ☐	
6. Localização: Meio Urbano ☐ Meio Periurbano ☐ Meio Rural ☐					
7. Província:			8. Distrito:		
9. Nº Alunos na Turma:	10. Classe: 11ª 12ª		11. Idade	12. Sexo F. ☐ M. ☐	
II. SOBRE A FAMÍLIA					
13. Com quem vive? (respostas múltiplas são permitidas)		Mãe ☐	Pai ☐	Avó ☐	Avô ☐ Outros
14. Com quantas pessoas vive em casa?		Vivo só ☐	1 ☐	2 ☐	3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ Acima de 5 ☐
15. Qual é a língua que mais fala em casa?		Língua vernácula (local) ☐		Português ☐	Outra
16. Para além dos livros escolares, há livros ou outros materiais de leitura na sua casa?			Sim ☐ Não ☐		
17. Se respondeu sim à pergunta anterior, quantos livros tem em casa?			Menos que 25 ☐ Mais que 25 ☐		
18. Costuma ler em casa?			Sim ☐ Não ☐		
19. Quem sabe ler e escrever em casa? (respostas múltiplas são permitidas)			Mãe ☐	Pai ☐	Irmão(ã) ☐ Outros Ninguém ☐
20. Quem concluiu o ensino secundário em casa? (respostas múltiplas são permitidas)			Mãe ☐	Pai ☐	Irmão(ã) ☐ Outros Ninguém ☐
21. Quem frequenta(ou) o ensino superior em casa? (respostas múltiplas são permitidas)			Mãe ☐	Pai ☐	Irmão(ã) ☐ Outros Ninguém ☐
22. Quem concluiu o ensino superior em casa? (respostas múltiplas são permitidas)			Mãe ☐	Pai ☐	Irmão(ã) ☐ Outros Ninguém ☐
23. Quantas refeições costuma ter por dia? (pequeno-almoço, almoço, lanche jantar)			1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐		
24. Já faltou às aulas porque estavas a trabalhar?			Sim ☐ Não ☐		
25. Quais dos seguintes bens existem na sua casa? (respostas múltiplas são permitidas)			Rádio ☐		Automóvel ☐
			Televisão ☐		Mesa para estudar ☐
			Bicicleta ☐		Telemóvel ☐
			Motorizada ☐		Computador ☐
26. Tem energia eléctrica em casa?			Sim ☐ Não ☐		
III. SOBRE O PROFESSOR					
27. Como avalia a assiduidade dos seus professores?		Muito boa ☐	Boa ☐	Razoável ☐	Má ☐
28. Como avalia a pontualidade dos seus professores?		Muito boa ☐	Boa ☐	Razoável ☐	Má ☐
29. Os professores usam o tempo lectivo na totalidade, na sala de aulas?			Todos ☐ Alguns ☐ Nenhum ☐		
30. Os professores têm domínio das matérias que leccionam?			Todos ☐ Alguns ☐ Nenhum ☐		
31. Os professores fazem uso de livros e/ou textos de apoio?			Sim ☐ Não ☐		
32. Os professores são estudantes?			Todos ☐ Alguns ☐ Nenhum ☐		
33. Os professores dão T.P.C. e outras actividades?			Todos ☐ Alguns ☐ Nenhum ☐		
34. Os professores fazem correcção dos exercícios?			Todos ☐ Alguns ☐ Nenhum ☐		
35. Nível de cumprimento dos programas da disciplina pelo professor:			Total ☐ Parcial ☐		
IV. SOBRE OS EXAMES					
36. As matérias avaliadas nos exames foram leccionadas durante as aulas?			Sim ☐ Não ☐		
37. Se Não, mencione as disciplinas mais afectadas:					
38. Em que ano realizou os últimos exames nacionais?		2021	2020	2019	2018
39. Como avalia o grau de dificuldade dos exames?		Muito fáceis ☐	Fáceis ☐	Díficeis ☐	Muito Díficeis ☐

40. Mencione as disciplinas mais difíceis (caso existam):
41. Foi à 2ª época? Sim ☐ Não ☐
42. Se Sim, mencione as disciplinas:
43. Tomou conhecimento do novo regulamento de avaliação? Sim ☐ Não ☐
V. SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
44. De que modo o seu encarregado de educação participa da sua vida estudantil?
VI. SOBRE O APROVEITAMENTO
45. Como explica o aproveitamento na sua escola? (Responda à questão)

Fim do Questionário.

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Consentimento

Chamo-me Ivan Collinson, doutorando em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique. Desenvolvo a pesquisa sobre *A Utilidade da Avaliação Educacional para Aferição da Eficiência Técnica Interna:*

Um Estudo sobre os Resultados dos Exames Nacionais do Ensino Secundário em Moçambique

.

Como parte do processo de recolha de dados para a pesquisa, o presente questionário será distribuído à alunos do segundo ciclo do ensino secundário, de modo a captar as suas percepções sobre os determinantes da eficiência educacional interna, a partir da sua avaliação aos exames nacionais que terão realizado.

A participação neste estudo é voluntária e não há riscos previsíveis associados à sua participação no estudo. Se precisar, você pode desistir do estudo a qualquer momento. As informações que você fornecer serão mantidas anónimas e confidenciais. Somente o pesquisador usará as informações e as manterá anónimas. Nenhum nome ou outra informação de identificação será incluído em qualquer publicação ou apresentação baseada nesses dados e as respostas colectadas nesta discussão permanecerão confidenciais.

O preenchimento deste questionário levará aproximadamente 10 minutos e, ao concordar em respondê-lo, significa que o objectivo principal do estudo, incluindo as informações acima, foram descritas oralmente à você, que você entende e que concorda voluntariamente em participar do estudo.

Se você tiver dúvidas ou perguntas sobre este estudo, como questões científicas, como fazer qualquer parte dele ou relatar uma lesão, entre em contato com o pesquisador:

Ivan Collinson, 844-213-948

Agradeço-lhe antecipadamente a sua participação neste estudo.

Atenciosamente,

Maputo, Julho de 2022

Ivan Collinson

(PREENCHA COM LETRA DE IMPRENSA/MAIÚSCULA E ONDE FOR REQUERIDO, COM X)

[illegible]

QUESTIONÁRIO AOS DIRECTORES

Consentimento

Chamo-me Ivan Collinson, doutorando em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique. Desenvolvo a pesquisa sobre *A Utilidade da Avaliação Educacional para Aferição da Eficiência Técnica Interna*:

Um Estudo sobre os Resultados dos Exames Nacionais do Ensino Secundário em Moçambique

.

Como parte do processo de recolha de dados para a pesquisa, o presente questionário será distribuído à alunos do segundo ciclo do ensino secundário, de modo a captar as suas percepções sobre os determinantes da eficiência educacional interna, a partir da sua avaliação aos exames nacionais que terão realizado.

A participação neste estudo é voluntária e não há riscos previsíveis associados à sua participação no estudo. Se precisar, você pode desistir do estudo a qualquer momento. As informações que você fornecer serão mantidas anónimas e confidenciais. Somente o pesquisador usará as informações e as manterá anónimas. Nenhum nome ou outra informação de identificação será incluído em qualquer publicação ou apresentação baseada nesses dados e as respostas colectadas nesta discussão permanecerão confidenciais.

O preenchimento deste questionário levará aproximadamente 10 minutos e, ao concordar em respondê-lo, significa que o objectivo principal do estudo, incluindo as informações acima, foram descritas oralmente à você, que você entende e que concorda voluntariamente em participar do estudo.

Se você tiver dúvidas ou perguntas sobre este estudo, como questões científicas, como fazer qualquer parte dele ou relatar uma lesão, entre em contato com o pesquisador:

Ivan Collinson, 844-213-948

Agradeço-lhe antecipadamente a sua participação neste estudo.

Atenciosamente,

Maputo, Julho de 2022

Ivan Collinson

(PREENCHA COM LETRA DE IMPRENSA/MAIÚSCULA E ONDE FOR REQUERIDO, COM X)

XII. SOBRE A ESCOLA									
27. Nome da Escola:						28. Pública ☐ Privada ☐			
29. Data:		30. Local (Bairro, Aldeia):				31. Horário:			
32. Província:					33. Distrito:				
34. Nr. Turmas na Escola:		35. Nr. Alunos:		36. Rácio Aluno/Turma:		37. Tempo de Serviço: (Anos)			
XIII. SOBRE O(A) DIRECTOR(A)									
38. Localização: Meio Urbano ☐ Meio Periurbano ☐ Meio Rural ☐		39. Sexo: F. ☐ M. ☐		40. Idade:					
41. Estado civil: Solteiro(a) ☐ Casado(a) ☐ União Marital ☐ Divorciado(a) ☐ Viúvo(a) ☐									
42. Formação: (selecione o nível mais alto já concluído ou a frequentar)	Escola de Habilitação de Professores do Posto (EHPP)		Magistério Primário (MP)		9ª + 3 Instituto do Magistério Primário (IMP)		7ª / 9ª Instituto do Magistério Primário (IMP)		
	CFPP 6ª/7ª + 3		Curso 6ª + 3		UEM/CFP 7ª/8ª/9ª		UEM/CFP 10ª/11ª		
	ADPP		10ª Classe + 1		10ª Classe + 2		12ª Classe + 1		
12ª Classe + 3		Bacharelato em		Licenciatura em		Outra			
XIV. SOBRE O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA									
Sobre os Alunos:	43. Assiduidade:		Má:		Razoável:		Boa:		
	44. Possuem material didáctico? (Livro Escolar)		Nenhum:		Poucos:		Metade:		Maior Parte:
	45. Usam material didáctico? (Livro Escolar)		Sim:		Não:				
46. Qual é a frequência das reuniões de grupos de disciplina?			Semanal		Mensal		Quinzenal		
47. Como planifica as suas aulas?			Individualmente:		Em Grupo de Disciplina:				
XV. SOBRE O ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE									
48. Como avalia a participação dos encarregados de educação no acompanhamento aos alunos?					Má:		Razoável:		Boa:
49. Existe o Conselho de Escola?				Sim		Não			
50. Qual é a frequência das reuniões do Conselho de Escola?				Trimestral		Semestral		Anual	
51. Tem conhecimento do Regulamento de Avaliação?				Sim		Não			
XVI. SOBRE O APROVEITAMENTO									
Quais as causas para o baixo aproveitamento nos exames nacionais? (respostas múltiplas são permitidas)	Sócio-culturais (Use a escala de 1 a 5, onde 1 é discordo completamente e 5 é concordo completamente) (Assinale com X)								
	52. Falta de meios de estudo em casa		1 - 2 - 3 - 4 - 5						
	53. Falta de acompanhamento dos encarregados		1 - 2 - 3 - 4 - 5						
	54. Falta de condições mínimas para sobrevivência		1 - 2 - 3 - 4 - 5						
	55. Famílias disfuncionais		1 - 2 - 3 - 4 - 5						
	56. Outras: _____		1 - 2 - 3 - 4 - 5						
	Didáctico-Académicas (Use a escala de 1 a 5, onde 1 é discordo completamente e 5 é concordo completamente) (Assinale com X)								
	57. Falta de empenho dos alunos nos estudos (ex. T.P.C)		1 - 2 - 3 - 4 - 5						
	58. Falta/ausência de professores		1 - 2 - 3 - 4 - 5						
	59. Falta de cumprimento do programa pelos professores		1 - 2 - 3 - 4 - 5						
60. Fraca preparação dos professores		1 - 2 - 3 - 4 - 5							
61. Outras: _____		1 - 2 - 3 - 4 - 5							

62. Como explica o aproveitamento na escola, durante os exames nacionais? (Responda à questão)

Fim do Questionário.

QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Consentimento

Chamo-me Ivan Collinson, doutorando em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique. Desenvolvo a pesquisa sobre *A Utilidade da Avaliação Educacional para Aferição da Eficiência Técnica Interna*:

Um Estudo sobre os Resultados dos Exames Nacionais do Ensino Secundário em Moçambique

.

Como parte do processo de recolha de dados para a pesquisa, o presente questionário será distribuído à alunos do segundo ciclo do ensino secundário, de modo a captar as suas percepções sobre os determinantes da eficiência educacional interna, a partir da sua avaliação aos exames nacionais que terão realizado.

A participação neste estudo é voluntária e não há riscos previsíveis associados à sua participação no estudo. Se precisar, você pode desistir do estudo a qualquer momento. As informações que você fornecer serão mantidas anónimas e confidenciais. Somente o pesquisador usará as informações e as manterá anónimas. Nenhum nome ou outra informação de identificação será incluído em qualquer publicação ou apresentação baseada nesses dados e as respostas colectadas nesta discussão permanecerão confidenciais.

O preenchimento deste questionário levará aproximadamente 10 minutos e, ao concordar em respondê-lo, significa que o objectivo principal do estudo, incluindo as informações acima, foram descritas oralmente à você, que você entende e que concorda voluntariamente em participar do estudo.

Se você tiver dúvidas ou perguntas sobre este estudo, como questões científicas, como fazer qualquer parte dele ou relatar uma lesão, entre em contato com o pesquisador:

Ivan Collinson, 844-213-948

Agradeço-lhe antecipadamente a sua participação neste estudo.

Atenciosamente,

Maputo, Julho de 2022

Ivan Collinson

XVII. SOBRE O(A) ENCARREGADO(A)																					
1. Data:	2. Local (Bairro, Aldeia):				3. Horário:																
4. Localização: Meio Urbano ☐		Meio Periurbano ☐		Meio Rural ☐		5. Sexo: F. ☐		M. ☐													
6. Idade:					7. Província:																
8. Distrito:																					
9. Estado civil:	Solteiro(a) ☐		Casado(a) ☐		União Marital ☐		Divorciado(a) ☐		Viúvo(a) ☐												
10. Escolaridade: (selecione o nível mais alto já concluído ou a frequentar)	Ensino Primário ☐				Ensino Técnico Profissional ☐																
	Ensino Secundário ☐				Ensino Superior ☐																
	Ensino Secundário ☐				Nunca frequentou a Escola ☐																
11. Exerce alguma actividade profissional e/ou de rendimento?					Sim ☐					Não ☐											
XVIII. SOBRE O(A) EDUCANDO(A)																					
12. Nome da Escola:						13. Pública ☐				Privada ☐											
14. Classe: 11 ^a ☐					12 ^a ☐					15. É repetente? Sim ☐											
16. Idade do(a) Educando(a):					17. Sexo: F. ☐					M. ☐											
XIX. SOBRE A FAMÍLIA																					
18. Com quantas pessoas vive em casa?			Vivo só ☐							1 ☐		2 ☐		3 ☐		4 ☐		5 ☐		Acima de 5 ☐	
19. Qual é a língua que mais fala em casa?			Língua vernácula (local) ☐							Português ☐		Outra ☐									
20. Para além dos livros escolares, há livros ou outros materiais de leitura na sua casa?			Sim ☐							Não ☐											
21. Se respondeu sim à pergunta anterior, quantos livros tem em casa?			Menos que 25 ☐							Mais que 25 ☐											
22. Quantas refeições costuma ter por dia? (pequeno-almoço, almoço, lanche jantar)			1 ☐		2 ☐		3 ☐		4 ☐												
23. Quais dos seguintes bens existem na sua casa? (respostas múltiplas são permitidas)			Rádio ☐				Automóvel ☐														
			Televisão ☐				Mesa para estudar ☐														
			Bicicleta ☐				Telemóvel ☐														
			Motorizada ☐				Computador ☐														
24. Tem energia eléctrica em casa?			Sim ☐				Não ☐														
XX. SOBRE A ESCOLA																					
25. É/Foi membro do Conselho de Escola?			Sim ☐				Não ☐														
26. Participa das reuniões da Escola? (Abertura do ano lectivo, fim do trimestre, Conselho de Escola)			Sim ☐				Não ☐														
27. Com que frequência contacta o Director de Turma?			Sempre ☐				Às vezes ☐				Nunca ☐										
28. Compra material didáctico? (Livros, texto de apoio, entre outros)			Sempre ☐				Às vezes ☐				Nunca ☐										
29. Tem conhecimento do Regulamento de Avaliação?			Sim ☐				Não ☐														
XXI. SOBRE O APROVEITAMENTO																					
30. Como explica o aproveitamento na escola do(a) seu(ua) educando(a)? (Responda à questão)																					

Fim do Questionário.

APÊNDICE E – Exemplo da Ficha de Documentação.

Campo	Tópico	Sub-Tópicos	Ordem	Título	Autor	Tipo de Texto (L-Livre Físico LD-Livre Digital A- Artigo Físico AD-Artigo Digital)
Avaliação	Avaliação da qualidade	Factores que favorecem a avaliação Princípios, para a avaliação Modelos de avaliação, Eficácia das instituições educativas (enfoques), Indicadores	P Q L	Avaliação da qualidade das escolas	Amparo S. Diaz	L
Avaliação	Elaboração de testes	Princípios da medida educacional (importância à eficiência) Planeamento de testes Taxonomia Tabelas de especificação Análise de dados Fidedignidade, validade dos testes Testes padronizados	P Q T	Testes em Educação	Heraldo M. Vianna	L
Avaliação	Funções e tipologia	Definição de A Modalidades de A Funções de A Tipos de A Instrumentos de A	A F G M N U	Porque Avaliar e Como Avaliar?	Ilza M. Sant'Anna	L
Avaliação		Testes como meios de informação – importância/função? Referencialização da avaliação, Figari Avaliação e reforma escolar Forças sobre a avaliação (P. Perrenoud) Experiência do uso do quadro eclético para a avaliação (H. Simons)	P	Avaliações em Educação: Novas Perspectivas	A. Estrela & A. Nóvoa	L

APÊNDICE F – Pormenor da Plataforma *GoogleForm* desenhada pelo pesquisador para inserção dos dados dos questionários.



COLECTA DE DADOS - ALUNOS

 ivan.collinson@gmail.com (não partilhado) [Mudar de conta](#) 

SOBRE O(A) ALUNO(A)

1. Data

DD MM AAAA

__ / __ / ____

2. Local

A sua resposta _____



COLECTA DE DADOS - PROFESSORES



ivan.collinson@gmail.com (não partilhado) [Mudar de conta](#)



SOBRE A ESCOLA

1. Nome da Escola

- ☐ Escola Secundária Josina Machel
- ☐ Escola Secundária de Xai-xai
- ☐ Escola Secundária Emília Daússe
- ☐ Escola Secundária Macombe



COLECTA DE DADOS - ENCARREGADOS



ivan.collinson@gmail.com (não partilhado) [Mudar de conta](#)



SOBRE O(A) ENCARREGADO(A) DE EDUCAÇÃO

1. Data

DD MM AAAA

/ /

2. Local

A sua resposta



COLECTA DE DADOS - DIRECTORES



ivan.collinson@gmail.com (não partilhado) [Mudar de conta](#)



SOBRE A ESCOLA

1. Nome da Escola

- ☐ Escola Secundária Josina Machel
- ☐ Escola Secundária de Xai-xai
- ☐ Escola Secundária Emília Daússe
- ☐ Escola Secundária Macombe

ANEXOS

ANEXO – A. Exame de Português da 10.^a Classe (Ano 2016).

*Tolerância zero à violência e ao
Abuso sexual*



República de Moçambique
Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências

ESG / 2016
10.^a Classe

Exame de Português

1.^a Época
120 Minutos

Este exame contém dez (10) perguntas. Responda-as na sua folha de respostas.
Na margem direita está indicada, entre parênteses, a cotação de cada pergunta em valores.

Texto A: O país das pessoas tristes

Ha muitos anos, num país distante, vivia um povo infeliz, solidário e solitário. As pessoas entreolhavam-se com olhos tristes e, quando se encontravam umas com as outras nos cafés, nos empregos, na rua, falavam baixo como se alguma coisa, um segredo terrível as atormentasse.

Quem chegava ao país das pessoas tristes, vindo de outras terras, não compreendia. As pessoas eram boas e afectuosas e, aparentemente, só tinham motivos para serem felizes. Mas, quando lhes faziam perguntas, afastavam-se e não respondiam.

As vezes, os visitantes demoravam mais tempo. Contavam-lhes então, que o povo daquele país tivera, um dia, um imenso e belo tesouro e que alguém lho roubou e que era um tesouro tão grande e tão valioso que, sem ele, não podiam ser felizes.

– Um tesouro? – perguntavam os visitantes surpreendidos.

– Sim, um tesouro... a liberdade.

Então explicavam-lhes: naquele país, as pessoas não podiam fazer o que queriam, nem podiam dizer o que pensavam ou o que sentiam, nem como ir visitar outros países e conhecer outros povos; viviam fechadas no seu país como se ele fosse uma prisão.

Os meninos do país das pessoas tristes não podiam ouvir as músicas, nem ver os filmes, nem ler os livros e as revistas de que gostavam, mas só as músicas, os filmes e os livros que não eram proibidos.

Mamel António Pina, *O Tesouro*
(Adaptado)

Texto B: Urgentemente

É urgente o amor.
É urgente um barco no mar.

É urgente inventar alegria,
multiplicar os beijos, as searas,
é urgente descobrir rosas e rios
e manhãs claras.

É urgente destruir certas palavras,
o ódio, solidão e crueldade,
alguns lamentos,
muitas espadas.

Cai o silêncio nos ombros e a luz
impura, até doer.
É urgente o amor, é urgente
permanecer.

Eugénio de Andrade, *Poemas*

Cotação

1. “O país das pessoas tristes.”
 - a) Caracterize o povo que vivia neste país. (1,0)
 - b) Qual era o comportamento das pessoas quando se encontravam em cafés, nas ruas e nos empregos? (1,0)
 - c) Substitua a palavra sublinhada pelo seu antónimo. (0,5)

Vire a folha

2016 / 10.^a Classe / Exame de Português / 1.^a Época

2. “Contavam-lhes então, que o povo daquele país tivera, um dia, um imenso e belo tesouro.”
 - a) A que tesouro roubado se refere o texto? (1,0)
 - b) Em que grau se encontra o adjectivo sublinhado? (0,5)
 - c) Elabore uma frase com o adjectivo belo, no grau superlativo absoluto sintético. (0,5)
3. Que explicação era dada aos visitantes sobre o tesouro? (1,0)
4. “Os meninos do país das pessoas tristes.”
 - a) O que é que os meninos do país das pessoas tristes eram impedidos de fazer? (1,0)
 - b) Classifique morfologicamente a palavra sublinhada em 4. (0,9)
 - c) Passe a frase 4 para o singular. (1,0)
5. *As pessoas não podiam visitar outros países e conhecer outros povos.*
 - a) Divida e classifique as orações da frase. (1,6)
 - b) Passe a primeira oração da frase para a forma afirmativa. (0,5)
6. Transcreva do último parágrafo do texto A, dois nomes e duas formas verbais. (1,2)
7. **Atenção ao texto B**
O texto é um poema.
 - a) Quantas estrofes apresenta o texto? (0,5)
 - b) Classifique a segunda (2.^a) estrofe quanto ao número de versos. (0,5)
8. “É urgente destruir certas palavras.”
 - a) De acordo com o texto, que palavras deviam ser destruídas? (1,5)
 - b) Classifique a palavra “urgentemente” quanto ao processo de formação de palavras. (1,0)
9. Apresente um aspecto comum aos textos A e B. (0,8)
10. Elabore um poema com duas quadras cujo tema é “Liberdade.” (4,0)

FIM

ANEXO – B. Exame de Português da 12.ª Classe (Ano 2016).

Tolerância zero à violência e ao
Alcance actual



Por uma escola livre do SIDA

República de Moçambique
Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências

ESG / 2016
12ª Classe

Exame de Português

1ª Época
120 Minutos

Esta prova contém 40 perguntas com 4 alternativas de resposta cada uma. Escolha a alternativa correcta e RISQUE a letra correspondente na sua folha de respostas.

A Ambição de Massupai

Em todas as guerras do mundo, nunca houve arma mais fulminante que a mulher, mas é aos homens que cabem as honras de generais.

Ainda hoje, nos limites do velho Império de Gaza, ouve-se das bocas já desdentadas, a história de Massupai, a negra sereia das terras chopes.

Massupai era cativa dos guerreiros de Muzila. A sua beleza resplandecia, como um diamante à luz do dia. Ela era a mais bela entre as cativas; e ainda mais bela que as nobres Ngunis, esposas dos guerreiros. Todos os homens saudavam-na de joelhos tal como a terra venera o sol. Os grandes disputaram posse do corpo mais soberbo que os deuses moldaram sobre a terra, mas as mulheres gostam dos homens fortes. Massupai vendeu cara a sua beleza e entregou-se ao general, que era o homem mais poderoso de todos os homens. O general enlouqueceu e o amor que dedicou a essa mulher transcendeu os limites toleráveis da paixão. Na sua vida nunca possuirá mulher tão perfeita e chegou a ponto de proclamá-la rainha, votando ao desprezo as suas doze nobres esposas. Massupai passou a vestir capulanas vermelhas e missangas de luxo, trajes só reservados à primeira dama. A ambição de Massupai progredia sem limites e a loucura do homem aumentava. Entre sussurros e abraços fogosos, ele delirava:

- Mulher, sou poderoso. Pede-me o sol que eu te darei.
 - Maxalela, meu valente general, já não suportes esse lar, com todas estas doze mulheres. Quero-te só para mim. Elas odeiam-me e qualquer dia acabarão por enfeitizar-me.
 - Um bom touro faz a cobertura de todo o curral. O galo que não aguenta com a capoeira é sacrificado, não presta. Massupai, pensa na minha posição.
 - Disseste que me darias o sol.
 - O que exiges de mim, também exijo de ti. Divides o teu coração pelos três filhos que tens do outro homem e para mim fica apenas um pequeno espaço. Não gosto de rivais. Quero-te só para mim.
 - Oh! Não!
 - Escuta o meu plano: silenciando os teus filhos, seremos mais livres para o amor. Com a minha valentia, conquistarei territórios, dominarei todas as tribos, desde o Save até ao Limpopo, por que não? Sou poderoso. Hei-de organizar o meu império e derrubar Muzila e depois abandonarei todas as minhas mulheres. Serei rei de todos os reis e proclamar-te-ei mãe de todas as mães.
 - Ah! Senhor, seja feita a tua vontade.
 - Tens de ajudar-me. Os chopes são gente da tua tribo e oferecem muita resistência. Podes ajudar-me a aniquilá-los.
 - Sim, sim, sim, por ti farei tudo, meu senhor. Com a minha ajuda serás o rei de todos os reis. Com a tua valentia, serei a mãe de todas as mães.
 - Depois furemos outros filhos que terão a tua beleza e a minha valentia. Adoro-te, mulher!
- Inspirada pelas ideias de poder, Massupai regressou à sua aldeia natal, vendeu a sua beleza aos guerreiros chopes e os homens, hipnotizados, deram-lhe todas as informações que ela passou para o lado do inimigo. As expedições agressivas fortificaram, as batalhas foram renhidas. O sangue dos chopes regou

1 / 4

2016 / 12ª Classe / Exame de Português / 1ª Época

todas as savanas, fertilizando os sonhos de beleza da bela sereia, cuja ambição e arrogância ultrapassavam todos os limites.

- Oh! Maxalela incomodou o leão no seu repouso. - Disse Muzila - desprezar as nobres Ngunis por uma chope, por muito mel que ela tenha, é condenável, mas atentar contra a vida do soberano é imperdoável. Que seja silenciado ao pôr do sol à vista de toda a gente. Que o seu corpo seja abandonado ao relento, de modo que as pessoas acabem por afastar-se do seu fedor. Que os cães o consumam até o desprezar e que os vermes engordem à vista de todos. Quanto à cadela, deixai-a ladrar e que pague na alma o preço da sua ousadia. Prestou grandes tributos ao Império. O peixe grande pesca-se com o miúdo. Sem a inteligência e a beleza dessa louca, os poderosos chopes jamais seriam abalados.

Massupai enlouqueceu e começou a revolver as sepulchras com as mãos, para ressuscitar os filhos que perdera. Depois fugiu para o mar e nunca mais ninguém ouviu falar dela. Ainda hoje, o seu fantasma deambula pela praia nas noites de luar e quando as ondas furiosas batem sobre as rochas, ainda se ouvem os seus gritos: sou rainha! Sou mãe desde o Save até ao Limpopo!

Paulina Chiziane
In Ventos do Apocalipse
(Adaptado)

1. "Em todas as guerras do mundo, nunca houve arma mais fulminante que a mulher, mas é aos homens que cabem as honras de generais." Em termos de igualdade de direitos, a frase remete-nos a uma...
A. contradição. B. falsificação. C. injustiça. D. verdade.
2. "Ainda hoje, nos limites do velho Império de Gaza, ouve-se das bocas já desdentadas, a história de Massupai, a negra sereia das terras chopes." A expressão sublinhada exalta a mulher...
A. bela. B. cativa. C. guerreira. D. poderosa.
3. "Todos os homens saudavam-na de joelhos tal como a terra venera o sol." A frase quer dizer que...
A. ela não tinha qualquer importância. C. ninguém se quer olhava para ela.
B. lhe davam muita importância. D. só os homens a saudavam.
4. "Os grandes disputaram posse do corpo mais soberbo que os deuses moldaram sobre a terra." A frase significa que o corpo de Massupai era...
A. cheio de soberania. C. mais soberano.
B. de uma beleza indescritível. D. o menos bonito.
5. De acordo com o texto, Massupai passou a vestir capulanas vermelhas porque...
A. era a mulher mais bonita. C. o rei a proclamou rainha.
B. era uma das doze esposas. D. tinha de se vestir melhor.
6. "Pede-me o sol que eu te darei." Ao afirmar assim, Maxalela era um homem...
A. imprudente. B. paternal. C. poderoso. D. valente.
7. Em que região do país se localizam os factos narrados no texto?
A. Centro B. Este C. Norte D. Sul
8. Qual é a opção que corresponde à forma de tratamento usada entre as personagens principais do texto?
A. Tu / tu B. Tu / você C. V. Exa / tu D. Você / tu
9. Qual é a opção que corresponde às personagens principais do texto?
A. Massupai e os filhos de Massupai C. Muzila e os guerreiros
B. Massupai e Maxalela D. Maxalela e Muzila
10. De acordo com o texto, Maxalela propôs a Massupai que...
A. criassem os filhos. C. multiplicassem os filhos.
B. matassem os filhos. D. tapassem a boca dos filhos.

2 / 4

2016/ 12ª Classe/ Exame de Português/ 1ª Época

11. Segundo o texto, Massupai revolveu as sepulturas porque...
A amava o general. C era minha.
B estava louca. D ressuscitava os filhos.
12. Quanto ao defecho, o texto "Ambição de Massupai" é uma narrativa...
A aberta. B fechada. C flexível. D incompleta.
13. Como classifica o narrador do texto quanto à presença?
A Autodiegético B Homodiegético C Heterodiegético D Omnisciente
14. "Nunca houve arma mais fulminante que a mulher." O adjectivo sublinhado na frase encontra-se no grau...
A comparativo de igualdade. C superlativo absoluto analítico.
B comparativo de superioridade. D superlativo de superioridade.
15. "Ainda hoje, nos limites do velho Império de Gaza ouve-se..." O que indica a expressão sublinhada na frase?
A Lugar B Matéria C Meio D Tempo
16. "A sua beleza resplandecia, como um diamante a luz do dia. Na frase existe a comparação entre...
A beleza e diamante. B beleza e luz. C dia e beleza. D luz e diamante.
17. "Massupai era cativa dos guerreiros de Muzila." Qual é a função sintáctica da expressão sublinhada?
A Complemento directo C Predicativo do complemento directo
B Complemento indirecto D Predicativo do sujeito
18. (...) os deuses moldaram sobre a terra, mas as mulheres gostam dos homens fortes." Como se classifica a oração sublinhada?
A Coordenada adversativa C Subordinada concessiva
B Coordenada conclusiva D Subordinada conclusiva
19. "(...) e missangas de luto, trajes só reservados a primeira dama." O numeral sublinhado é...
A cardinal. B fraccionário. C multiplicativo. D ordinal.
20. Como classifica as orações que se justapõem umas às outras sem o auxílio de conjunções?
A Assindéticas B Assimétricas C Semelhantes D Sindéticas
21. "(...) votando ao desprezo as suas doce nobres esposas." Qual é a opção que corresponde ao antónimo da palavra sublinhada?
A Distintas B Ilustres C Plebéias D Sublimes
22. "Entre sussurros e abraços fogosos, ele delirava." Como classifica morfologicamente a palavra sublinhada?
A Artigo B Advérbio C Preposição D Pronome
23. "Massupai, pensa na minha posição." Qual é a função sintáctica da palavra sublinhada?
A Aposto B Sujeito C Predicativo D Vocativo
24. "Silenciando os teus filhos..." Qual é o sentido da palavra sublinhada na frase?
A Adormecendo B Criando C Educando D Matando
25. "O general enlouqueceu e o amor que dedicou a essa mulher transcendeu os limites toleráveis da paixão." A palavra sublinhada na frase pode ser substituída por...
A atingiu. B espreitou. C maximizou. D ultrapassou.

2016/ 12ª Classe/ Exame de Português/ 1ª Época

26. Como classifica o texto da sua prova quanto ao tipo?
A Argumentativo B Descritivo C Explicativo D Narrativo
27. Os textos abaixo são todos jornalísticos, excepto...
A editorial. B fábula. C notícia. D reportagem.
28. Das opções abaixo, qual delas pertence à literatura escrita?
A Conto B Fábula C Lenda D Romance
29. "O sangue dos chopos regou todas as savanas..." Qual é a opção que corresponde à forma passiva da frase transcrita?
A A savana foi regada por todo o sangue dos chopos
B As savanas foram regadas por todas o sangue dos chopos
C Todas as savanas foram regadas pelo sangue dos chopos
D Todos os chopos foram regados pelo sangue das savanas
30. "A sua beleza resplandecia como um diamante a luz do dia." Que figura de estilo ocorre na frase?
A Comparação B Eufemismo C Metáfora D Pleonismo
31. "Do verbo ressuscitar formou-se a palavra ressurreição." Que tipo de derivação sufixal é?
A Adjectival B Advérbial C Nominal D Verbal
32. "(...) e que os vermes engordam a vista de todos." Em que tempo e modo se encontra a forma verbal sublinhada?
A Presente do conjuntivo C Pretérito do indicativo
B Presente do indicativo D Pretérito do conjuntivo
33. Uma referência bibliográfica correcta deve obedecer à seguinte ordem...
A autor, título, edição, editora, local e data. C autor, data, volume, local, tiragem, país.
B autor, cidade, país, título, nº de exemplares. D autor, edição, data, cidade, título, editora.
34. "Tens de ajudar-me. Os chopos são gente da tua tribo e oferecem muita resistência. Podes ajudar-me a aniquilá-los." Qual é a função predominante na frase?
A Apelativa B Emotiva C Informativa D Metalinguística
35. O texto caracteriza-se por uma linguagem...
A objectiva e clara. C subjectiva e clara.
B objectiva e poética. D subjectiva e poética.
36. Qual é a palavra que está fora do campo lexical de "aula"?
A Aluno B Carro C Escola D Livro
37. A literatura moçambicana é basicamente caracterizada por uma transmissão...
A escrita. B fonológica. C genética. D oral.
38. A obra *Cronicando* é da autoria de...
A Calane da Silva. C Mía Couto.
B José Craveirinha. D Paulina Chiziane.
39. No leal de uma notícia, deve-se responder às perguntas...
A Com quem? Como? Por quê? Onde? C Quem? Quando? Onde? O quê?
B Quem? Com quem? Quando? Vindo donde? D Onde? Quando? Quem? Como?
40. Qual das opções apresenta características do texto dramático?
A Ausência de história e de personagens C Manifestação do "Eu" poético
B Ausência de actos e cenas D Presença de actos e cenas