



# UDZIWI



Ano VI, Número 24, Dezembro - 2015



Educativas. Educação. Ciência da Educação. Políticas

Centro de Estudos de Políticas Educativas-CEPE



## **Ficha Técnica**

### **Conselho Editorial**

- Stela Mithá Duarte - Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Daniel Dinis da Costa - Doutor em Educação/Geometria Descritiva-3D pela Universidade de Newcastle, Inglaterra
- Carla Maciel - Doutora em Estudos Ingleses pela Universidade de Illinois, EUA
- Félix Singo - Doutor em Didáctica de Informática pela Universidade de Dresden, Alemanha
- Geraldo Ernesto Mate - Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Otto-von-Guericke, Magdeburg, Alemanha
- Crisalita Djeco Funes - Doutora em Ciências Pedagógicas pela Università degli Studi di Bergamo, Itália

### **Equipa Técnica**

- Simião Alberto Muhate - Mestrado em Educação/ Ensino de Português pela UP
- Germano Diogo - Licenciado em Planificação e Gestão da Educação pela UP

**Título** : UDZIWI

**Publicação** : Trimestral

**Propriedade** : Centro de Estudos de Políticas Educativas (**CEPE**) da Universidade Pedagógica

**DISP. REGº/GABINFO-DEC/2008**

## Índice

<b>EDITORIAL.....</b>	<b>4</b>
<b>A FORMAÇÃO PRÁTICO-REFLEXIVA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA (UP) - DELEGAÇÃO DE GAZA ..</b>	<b>5</b>
<i>ANA DAVID VERDIAL.....</i>	<i>5</i>
<b>DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DE TRABALHOS ACADÉMICOS: REFLEXÕES A PARTIR DOS DISCURSOS DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM ANGOLA .....</b>	<b>21</b>
<i>FRANCISCO CALOIA ALFREDO .....</i>	<i>21</i>
<b>A AVALIAÇÃO NA SALA DE AULAS: UM INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. ....</b>	<b>42</b>
<i>HERMENEGILDO GUILHERME MONDLANE .....</i>	<i>42</i>
<b>TEACHER’S COMPETENCE AND PERFORMANCE, ITS EFFECT ON PUPIL ACHIEVEMENT IN UPPER PRIMARY EDUCATION IN MOZAMBIQUE; WHAT DOES SACMEQ DATA TELL US? ...</b>	<b>50</b>
<i>CARLOS LAUCHANDE.....</i>	<i>50</i>

## **Editorial**

O presente número da Revista UDZIWI resulta da reunião de vários trabalhos recebidos na redacção, que constituem o espelho da actual investigação dos membros do Centro dos Estudos de Políticas Educativas e entidades parceiras sobre educação. A inclusão neste número de um trabalho de pesquisa do contexto angolano demonstra o rigoroso cumprimento da intenção da internacionalização da Revista, cunhando-a de mais abrangência e diversidade. Neste número vinte e quatro apresentam-se quatro artigos:

O primeiro, com o título “A Formação Prático-reflexiva de Professores de Português no Ensino Superior: Experiência da Universidade Pedagógica (UP) - Delegação de Gaza”, da autoria de Ana David Verdial discute os elementos integrantes e caracterizadores do processo de formação inicial de professores, na perspectiva prático-reflexiva. É um conhecimento que resulta de uma pesquisa-acção, teórico-prática, pois a autora reflecte em torno da própria prática, uma vez ser docente de Didáctica da Língua Portuguesa e supervisora de Práticas e Estágios pedagógicos.

O segundo artigo intitulado “Dificuldades na Elaboração de Trabalhos Académicos: Reflexões a Partir dos Discursos dos Estudantes Universitários Em Angola” de Francisco Caloia Alfredo visa identificar e analisar as dificuldades dos estudantes universitários na elaboração de trabalhos académicos, pois entende-se que o ensino da metodologia de investigação se afigura importante na motivação à pesquisa e realização desses trabalhos.

O terceiro artigo, de Hermenegildo Guilherme Mondlane, trata da “A avaliação na sala de aulas: um instrumento de transformação da aprendizagem na construção do conhecimento”. O estudo constitui uma contribuição para a ressignificação do processo avaliativo, objectivando reflectir criticamente sobre os procedimentos de avaliação bem como a reacção dos professores perante esta actividade.

O quarto e último artigo “Teacher’s Competence and Performance, its effect on pupil Achievement in Upper Primary Education in Mozambique; What does SACMEQ data tell us?” de Carlos Lauchande, tem por objectivo avaliar competências e seus efeitos no desempenho dos alunos do ensino primário do 2º grau em Moçambique. De acordo com o autor, o desempenho do aluno baixou significativamente do SACMEQ II em 2000 ao SACMEQ III em 2007.

Com este número, a Revista UDZIWI termina o seu ciclo trimestral de 2015, com o desiderato de sempre ir, não só, ao encontro de um público mais vasto, mas também, incentivando para a recepção de artigos originais e respectiva avaliação independente.

## **A Formação Prático-reflexiva de Professores de Português no Ensino Superior: Experiência da Universidade Pedagógica (UP) - Delegação de Gaza**

*Ana David Verdial<sup>1</sup>*

**Resumo:** Este artigo surge com o intuito de discutir os elementos integrantes e caracterizadores do processo de formação inicial de professores, na perspectiva prático-reflexiva. É um conhecimento que resulta de uma pesquisa-ação, teórico-prática, pois a autora reflecte em torno da própria prática, uma vez ser docente de Didáctica da Língua Portuguesa e supervisora de práticas e estágios pedagógicos. Na introdução, começa-se por apresentar os modelos de formação de professores usados na UP. Mais adiante, num primeiro momento da abordagem teórica, analisam-se os conceitos de reflexão e de prática reflexiva na formação de professores. Posteriormente, debate-se a questão de os paradigmas de formação de professores baseados na racionalidade técnica constituírem um modelo de formação que não responde às necessidades concretas de um profissional que atenda, mais amplamente, aos desafios contemporâneos, devendo esta abordagem ser substituída pela prática pedagógica reflexiva. Finalmente, já no momento prático, apresentam-se os resultados do estudo que visava compreender o processo de formação de professores da Língua Portuguesa, na Universidade Pedagógica de Gaza (UPG). A conclusão a que se chega é a de que o processo de formação dos referidos professores observa a Prática Pedagógica reflexiva, havendo necessidade de melhorar alguns aspectos que deixamos sob forma de sugestões.

**Palavras - chave:** Formação de Professores, Prática Pedagógica, Reflexividade.

### **Introdução**

Devido as várias inovações no contexto educacional a nível mundial, vários países, passam a acolher os modelos de ensino importados, que lhes possibilitam a integração no mundo globalizado e a efectuar os movimentos de Reformas curriculares, visando a avaliação dos currículos em vigor e a adequação e actualização destes em relação à referida dinâmica mundial.

Moçambique não é nenhuma excepção à situação acima descrita. Através das instituições de Ensino Superior, mais concretamente a UP, o país acolhe continuamente novos modelos de formação de professores. Em 1985, após várias experiências no âmbito da formação de professores, foi criado o Instituto Superior Pedagógico (ISP) para formar quadros superiores na área das Ciências de Educação, mormente para o ensino secundário.

---

<sup>1</sup>. Mestre em Educação/Ensino do Português. Doutoranda em Educação. Docente Assistente em exercício no Departamento de Ciências da Linguagem Comunicação e Artes, UPGaza.

<sup>2</sup>[www.mec.gov.mz/documento.php?id=448](http://www.mec.gov.mz/documento.php?id=448), de 10/05/12.

Segundo UP-CEPE (2010:218) o processo de formação de professores na UP teve o seu início em 1986, seguindo os seguintes sistemas: sequencial, integrado e teoricista-empirista<sup>2</sup>. Nesse mesmo ano, implementou-se o sistema sequencial de formação de professores, em que o Estágio Pedagógico aparecia depois de o estudante concluir a formação nas ciências da especialidade e nas ciências da educação.

Em 2004, a UP adota o sistema integrado de formação de professores. Este consistia numa formação simultânea em ciências da especialidade, em ciências da educação e também em práticas profissionalizantes (PPs). Implementa-se um sistema de PPs desde o primeiro ano do curso, a partir do qual se espera treino de habilidades, destrezas e competências específicas, por parte do formando, pelo que adopta-se uma orientação prática. (Ibid., pp. 219:220).

A orientação prática considera serem fundamentais as práticas de ensino para a formação do professor. Por isso, propõe uma formação a partir da experiência e da observação e que esta se baseie na Teoria da Experiência de Dewey (1979). Nesta linha de estudo, Garcia (1999:41) propõe duas orientações: a tradicional e a reflexiva sobre a prática. Na primeira, um professor ensina ao formando o ofício de professor. Na segunda, sugere-se a *reflexão na acção*. Isto é, a partir de estudos de Schön (1983), desenha-se o conceito de reflexão que prevê um tipo de profissional mais “flexível, aberto à mudança, capaz de analisar o seu ensino, autocrítico, com um amplo domínio de competências cognitivas e relacionais”. Como se pode perceber, com a capitalização da orientação prática na formação de professores, a partir da “*reflexão na acção*” a UP adoptou o sistema de formação “*o prático reflexivo*”.

Embora o modelo *prático reflexivo* que satisfaz um dos princípios definidos no Plano Estratégico da UP (PEUP), “a profissionalização”, tenha sido conjugado com outros sistemas de formação, descritos no relatório da pesquisa, no presente estudo, a nossa preocupação foi a de avaliar a sua operacionalidade/eficiência como modelo de formação de professores; ou seja, se os princípios por este previstos, as suas propostas de funcionalidade, o seu critério e instrumentos de avaliação, têm sido devidamente observados, de modo a se formar profissionais prático – reflexivos.

Portanto, através da revisão da literatura, através das entrevistas realizadas, conforme o nosso conhecimento do objecto, nossas crenças, valores, ideais, experiências e preferências,

---

<sup>2</sup>Para a explicitação do problema da nossa pesquisa, interessa-nos a descrição dos dois primeiros formatos.

quisemos saber da forma como os praticantes, supervisores e tutores conduzem as PPs e que significado lhes atribuem; saber do modo como a formação dos referidos professores acontece na perspectiva prático-reflexiva.

## **1. Conceitos de reflexão e a prática reflexiva na formação de professores**

Compreendemos que seja mais esclarecedor começar este tópico definindo os conceitos de reflexão, de prática e ou de prática-reflexiva. Fa-lo-emos num único fragmento discursivo: o movimento das práticas reflexivas tem-se desenvolvido à volta do conceito de reflexão que foi, e continua a ser, objecto de estudo por parte de autores de diversas áreas. Para além do substantivo reflexão, o correspondente adjectivo – reflexivo – adquiriu um grande protagonismo na educação. Assim, termos como “pensamento reflexivo” Dewey (1959), apud Cunha da (2007), “ensino reflexivo” (Zeichner, 1993), “aprendizagem reflexiva” (Fosnot, 1999), “praticantes reflexivos” (Schön, 2000) e “práticas reflexivas” (Alarcão, 1996) aparecem frequentemente associados à investigação sobre as práticas dos professores.

Para Teles e Henriques (*op cit*).

*“A noção psicológica e metafísica de reflexão tem a sua origem na ideia de reflexão de uma substância material (...). No caso do sujeito humano, a reflexão é a mudança de direcção de um acto intelectual, através do qual o acto inverte a direcção que o leva até ao objecto e regressa para si mesmo. Assim considerada, a reflexão é um acto de consciência. Geralmente, identifica-se consciência e reflexão, o que leva a considerar o sujeito humano como um ser fundamentalmente reflexivo”.*

A reflexão é, pois, ter consciência de si. Ou seja, averiguar, procurar situar a posição do sujeito no acto. Formar consciência de si é uma forma de saber em que o ser humano se toma como polo referenciador do sentido, isto é, o ser humano consciencializa o seu desdobramento em autor / actor.

A definição acima, do termo reflexão, embora reflecta a noção psicológica e metafísica, comporta um aspecto que também é essencial quando o termo é definido em Educação – a acção. Na educação, o termo reflexão tem ainda sido usado com diversas significações e há necessidade de o redefinir de forma a clarificar o seu sentido e o entendimento que dele fazemos, contudo, “*em cada uma das significações encontraremos evocada a acção, igual a dizer prática*”. Portanto, por “*prática*” nos referimos à formação prático – reflexiva; ou seja, a formação de professores, no contexto do nosso debate, tem duas componentes a prática e a reflexiva. Por conseguinte, referimo-nos adiante à dimensão prática desta formação, cingida à descrição da dimensão reflexiva na formação de professores.

Conforme Mendonça (2002: *passim*), a prática (entre esta e a teoria não deve haver descontinuidade) neste processo de formação do professor prático reflexivo avalia o estado do conhecimento teórico, visando confirmar a sua utilidade e ou refutá-lo. Por um lado, a prática deve permitir a aquisição paulatina do saber fazer, pelo futuro profissional. Por outro lado, ela constitui um lugar para a preparação profissional do docente, entretanto, não se deve dissociar da teoria, pois os saberes teóricos assimilados fora de um contexto de ação não são mobilizáveis e mobilizados, *ipso facto*, no tratamento de situações singulares. Gilet (1987) e J. Tardif (1996), apud Perrenoud (2002:107) consideram que os planos de formação devem dar às competências um “direito de gerência” sobre os saberes disciplinares, para que a integração e a mobilização dos saberes constituam a coluna dorsal da formação profissional, em vez de um acréscimo tardio confiado ao estágio da formação profissional ou ao laboratório.

A prática não é um simples exercício de aplicação de conhecimentos adquiridos. Ela é ao mesmo tempo: um trabalho de construção de conceitos e de novos saberes teóricos a partir de situações singulares; um trabalho de integração e de mobilização de recursos adquiridos, criador de competências (Le Boterf, 1994; Roegiers, 2000, apud Perrenoud, 2002).

Sobre a componente reflexiva, no contexto educativo, hoje, são vários os estudiosos que desenvolvem trabalhos concernentes a este paradigma de formação, no entanto, John Dewey (1933), apud Cunha da (2007), filósofo da educação, defendeu a importância do pensamento reflexivo e escreveu demasiadamente sobre o papel da reflexão nos seus livros “*How we think e[and] Logic: The theory of inquiry*”. Reconhecia que nós as pessoas reflectimos sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver.

Portanto, Dewey (op.cit) como expoente máximo na introdução do conceito de reflexão definiu-a como sendo uma maneira especial de resolução de problemas. (Hatton e Smith, 1995:33), apud Pimenta (2000). Na mesma senda de Dewey, Pimenta e Ghedin (2002) olham para reflexão como uma metodologia de trabalho para resolução de problemas específicos, i.e., como um programa de orientação geral na formação de professores.



O conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas.

De acordo com os autores antes citados - Zeichner e Liston (1996:9), apud Pimenta e Ghedin (2002:118), - a expressão ‘prática reflexiva’ aparece muitas vezes associada à investigação sobre as práticas. Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento. A insatisfação sentida por muitos educadores com a sua preparação profissional, que não contempla determinados aspectos da prática, tem conduzido a movimentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento sobre as práticas. Assim, a sua acção e formação são baseadas numa Epistemologia da Prática; isto é, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em acto. Desta proposição, conclui-se que o processo de reflexão é complexo. Este é constituído por um conjunto de acções a ser levadas a cabo de três formas diferentes a saber: *Conhecer na acção*, *Reflectir na acção* e *Reflectir sobre a reflexão na acção*.

Ao usar a expressão (i) *conhecer-na-acção*, Schön (2000:31) refere-se aos tipos de conhecimentos que revelamos em nossas acções inteligentes - performances físicas, publicamente observáveis, “como andar de bicicleta”, ou operações privadas, como a análise “instantânea de uma folha de balanço”. Nos dois casos, o acto de conhecer está na acção. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita”.

(ii) *Reflexão na acção* significa fazer uma pausa no meio da acção para fazer o que Arendt (1971), apud Schön (2000:32), chama de “parar e pensar”, isto é, reflectir no meio da acção sem interrompê-la. Remete para o processo de tomada de decisão por parte dos professores enquanto estão activamente envolvidos no ensino, significando perguntar-se o que está a acontecer ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos, etc.

Para Day (*ibid.* p.56) a (iii) *reflexão sobre a reflexão na acção* ocorre quer antes quer depois da acção. Ao distanciar-se da acção, o professor não está a interagir com alunos, pais ou colegas. Ele reflecte sobre o que aconteceu, sobre o que fez ou tentou fazer, sobre os

resultados de sua acção. Além disso, ele reflecte para saber como continuar, retomar, enfrentar um problema, atender a um pedido. Com frequência, a reflexão longe do auge da acção é, simultaneamente, como já o dissemos, *retrospectiva e prospectiva*, ligando o passado e o futuro, sobretudo quando o profissional está imerso em uma actividade que exige dias e mesmo semanas para ser concluída como um procedimento de projecto.

## **2. A caracterização da Prática Pedagógica Reflexiva vs Racionalidade Técnica**

As investigações em torno da prática reflexiva aumentam nos últimos anos contribuindo para a clarificação de conceitos e proporcionando um modelo de fundamentação do processo de ensino, contrapondo-se, assim, a uma visão tecnicista da prática profissional. No entanto, não se contrapõe a visão tecnicista apenas com o conhecimento dos tipos de reflexão. Para Perrenoud (2002:13), “conhecer-na-acção”, “reflectir-na-acção” e “reflectir sobre a reflexão-na-acção” não constitui condição *sinequanon* para o exercício da prática reflexiva. “todos nós reflectimos na acção e sobre a acção, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos”.

Perrenoud (op.cit) considera que para o alcance de uma verdadeira prática reflexiva, é indispensável a relação analítica entre essa postura e a acção. Uma prática reflexiva pressupõe um constante exercício de reflexão, reflexão profunda e interrupta sobre a educação e sobre o que faz. Entretanto, esta prática limita-se à tomada de consciência e aos saberes de experiência localmente úteis. O actor reflexivo deve aprender de forma rápida com a experiência e reflectir intensamente. A reflexão intensa tem de possibilitar uma capacidade de interpretação teórica na compreensão da realidade e na prática formativa dos docentes, em que o actor reflexivo priorize o exame de seu próprio trabalho e de seu contexto imediato, dia a dia, nas condições concretas e locais de seu exercício.

Para a reflexão sobre a prática, parafraseando Perrenoud (2000: *passim*), é necessária a escuta de relatos, justificativas e itinerários, o que possibilita a construção de conhecimentos e saberes novos a partir dos conhecimentos prévios fundamentados ou não dos intervenientes na acção. Pensar a prática permite a arte de ter como referência a experiência para depois sair desse âmbito, afastar-se progressivamente do “muro das lamentações” ou da simpatia recíproca, construindo conceitos e saberes partindo das situações e das práticas relatadas.

A prática reflexiva permite ao profissional reflexivo a capacidade de fazer convergir a conceituação da metacognição, da reflexão, da regulação, do papel dos saberes ou da

experiência. E dessa forma, organiza vários dispositivos ou processos, que treinam para a reflexão e para a crítica, dentre os quais os processos de análise de protocolos, de assistência a vídeos, de observação do planeamento didáctico, de escrita de diários, de debates ou organiza trabalhos com situações-dilemas. Assim, a diversidade dos enfoques aumentará as possibilidades de o actor reflexivo optar por este ou por aquele caminho e enriquecerá seu campo de possibilidades.

Enfim, a prática reflexiva auxilia os profissionais a controlar o *habitus*, discipliná-lo, reforçá-lo, transformá-lo, a fim de que ele seja menos impulsivo, menos angustiado, menos agressivo, menos desajeitado, menos desconfiado, menos egocêntrico, mais descentrado, mais imaginativo, mais audacioso, mais reflexivo, etc. Por exemplo, o professor aprende, a dar orientações mais precisas para evitar mal-entendidos, para controlar as conversas paralelas à aula, para prevenir a agitação, para formular as provas de uma maneira que facilite as correcções, para não iniciar uma actividade quando não há tempo suficiente para terminá-la antes do fim do período lectivo, etc. essas aprendizagens se traduzem em novas condutas, as quais, sem dúvida, são acompanhadas, ao menos na sua origem, de um raciocínio quase explícito.

Na senda de Perrenoud, Alarcão (2001), caracterizando também o professor crítico como um indagador, considera que as estratégias para uma formação reflexiva assentam numa atitude de **questionamento** sustentado por: (i) vontade de melhor conhecer e melhor agir (**querer**); (ii) referentes teóricos de análise (**saberes**); (iii) domínio das metodologias apropriadas (**métodos**); (iv) encorajamento e apoio (**suporte afectivo - motivacional**).

Por seu turno, Masetto (1998) afirma que a formação do professor universitário, segundo a concepção reflexiva, pressupõe o seu desenvolvimento, para que seja capaz de ser auto crítico, de realizar uma análise do seu ensino. Deve ser, conforme Garcia (1999:41/42), “flexível, aberto à mudança (...) com um amplo domínio de competências cognitivas e relacionais”:

1. **Empíricas**: para saber o que está acontecendo em uma classe, deve recolher e descrever os dados, as situações, as causas e os efeitos;
2. **Analíticas**: necessárias para interpretar os dados descritivos, possibilitando inferir uma teoria;
3. **Avaliativas**: úteis para a emissão de juízos sobre eventos e resultados da educação;
4. **Estratégicas**: saber planificar a acção e antecipar a sua implementação de acordo com a análise feita;
5. **Práticas**: estar apto a

estabelecer relações entre a análise e a prática, assim como entre os fins e meios para alcançar um bom efeito; 6. **Comunicação**: saber comunicar e partilhar suas ideias com outros colegas.

Assumindo estas características, o professor poderá reflectir sobre a sua acção pedagógica, actuar como um pesquisador da sua própria sala de aula, opondo-se à racionalidade técnica, isto é, às acções submissas de aplicação de valores, normas e decisões político-curriculares, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direcção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didácticos, não dependendo de regras, técnicas, guias de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico, capaz de reelaborar seus saberes e sua prática de forma reflexiva.

### **3. O processo de formação de professores da Língua Portuguesa, na Universidade Pedagógica, Delegação de Gaza**

Como se pode constatar, são várias as características de profissionais prático reflexivos. Entretanto, como a pretensão deste estudo desde o princípio foi saber se no curso de Português são formados professores reflexivos, tendo em conta principalmente as PPs, para a análise e/ou verificação da prática reflexiva em PPs, tivemos em consideração as seguintes (principais) características: a articulação entre a teoria e a prática, a autonomia dos praticantes (tomada de decisão, uso da experiência), o seu questionamento e reflexão, em torno do sector educativo e do PEA da LP, bem como a análise da prática e da própria prática. São elementos indissociáveis, pois complementam-se<sup>3</sup> para a efectivação da Prática Pedagógica Reflexiva (PPR). A definição dos referidos elementos foi com base nos depoimentos colhidos dos informantes.

Os referidos depoimentos, permitem-nos compreender que a PP efectuada pelos praticantes é complexa. Isto é, reúne as duas perspectivas de uma Prática Pedagógica Reflexiva (PPR). Tal como nos referimos no capítulo 2, de acordo com Perrenoud, (2000:197), a PPR congrega a PPR “*espontânea* de todo ser humano que se depara com um obstáculo, com um problema, com uma decisão a ser tomada, com um fracasso ou com qualquer resistência à realidade ao seu pensamento ou à sua acção e a PPR *metódica e*

---

<sup>3</sup> Por esta razão, na análise e discussão destes não serão estabelecidas grandes fronteiras.

*colectiva* realizada pelos profissionais enquanto não alcançam os objectivos propostos”. Considerando esta fusão das perspectivas da prática reflexiva, vejamos, de forma objectiva, o modo da sua operacionalização, na acção dos praticantes:

(i) **A teoria e a prática** constituem conhecimentos juntamente necessários no processo de E/A dos praticantes. Conforme Perrenoud (2002), a teoria é um saber científico que leva o praticante à explicação, à generalização. E a prática é um tipo de saber que vai permitir o alcance do saber fazer prático que concretiza e particulariza. E tal como pretende o modelo integrado, uma maior ligação entre a teoria e a prática, o praticante graduado da UP desenvolve ambas as dimensões do saber, de modo equitativo, isto é, não prioriza um saber em detrimento do outro. O praticante aplica na EI o que aprende na UP e leva para esta última o conhecimento que constrói na escola. Neste movimento, os praticantes aprendem a desenvolver a atitude reflexiva, pois é um movimento efectuado realizando-se tarefas que exigem uma reflexão metódica. O praticante discute e reflecte em seminários e sobre experiências na sala de aula, olha para o ensino, para a sua prática reflecte em torno destes, usando diários, relatórios, dialogando com o supervisor/tutor e com o grupo de estudantes.

(ii) Quanto à **autonomia**, conforme o que foi dito no capítulo 2, “autonomia” significa emancipação de um actor em seu espaço de trabalho. Um actor que reflecte imergindo no mundo da própria experiência e com base em valores, conotações, correspondências afectivas, interesses sociais, cenários políticos que tem de ser capaz de integrar conhecimento académico, teórico, científico ou técnico com os pensamentos genéricos de interpretação da realidade. Que gere adequadamente o currículo, várias actividades / situações de EA; um actor que é dono da própria opinião, que elabora as suas conclusões.

Os praticantes efectuam estes actos cognitivos, didáctico – pedagógicos e práticos. Eles reflectem espontânea e metodicamente sobre a sua acção, sobretudo diante de um problema por ultrapassar e de um conjunto de propósitos por alcançar. Eles conseguem fazer uma análise crítica do currículo e em relação ao mesmo tomar uma decisão que favoreça ao PEA como um todo. Encontram as soluções dos problemas a partir das experiências, dos saberes, dos conhecimentos, de regras e de procedimentos de vária ordem de que se apropriaram ao longo da vida e da sua formação. Portanto, acompanhados pelos supervisores e até sozinhos guiados por estas várias aprendizagens, organizadas no seu psíquico, conseguem apreciar criticamente uma situação pedagógica (que lhes surge quer pela

primeira vez, quer pela segunda); conseguem pensar em voz alta; parafrasear as ideias dos outros; fazer o historial do que já foi feito; **autocolocar-se perguntas**.

(iii) Esta autocolocação de perguntas, que constitui o primeiro passo para a resolução de problemas - uma das formas mais importantes para desenvolver a autonomia - é feita em várias direcções, isto é, os praticantes questionam-se sobre vários aspectos do processo educativo e do EA da LP, desde a concepção dos curricula até à leccionação em sala de aula, para a formação integral do aluno / cidadão.

A proposta de alternativas de solução destas várias perguntas que os praticantes se autocolocam exige, automaticamente, a articulação de informação/conhecimento/saber e formação profissional e pessoal; exige a convergência dos diferentes domínios disciplinares e sobretudo o desenvolvimento da **análise crítica** em torno dos mesmos aspectos levantados pelo questionamento, o que impera para (iv) **a análise da prática** (efectuada por outros intervenientes nas PPs) **e da própria prática**, uma vez que ele é um investigador em acção. Analisar criticamente a prática e a própria prática, resumidamente, não é mais do que colocar-se a reflectir de forma didáctica sobre a actuação dos outros e sobre a própria actuação pedagógica, com três principais objectivos: trocar experiências, colhendo-as dos outros profissionais mais experientes; construir o conhecimento prático (acumulação de experiências) e melhorá-lo quotidianamente, para o sucesso do processo de formação de professores.

Os referidos questionamentos são em relação ao PEA no contexto de formação de professores. Entretanto, não obstante serem levantados num mesmo contexto de formação, são analisados em momentos diferentes. Pela sua natureza, podem ser distribuídos por três momentos: o momento antes da leccionação, durante a leccionação e depois da leccionação. O que quer dizer que a análise crítica (sustentada pelas experiências e os conhecimentos teórico - científicos) que os praticantes efectuem da sua prática tem como enfoques a planificação e a leccionação. Usando a linguagem de teóricos como Day (2001), Perrenoud (2002) e Mendonça (2002), os praticantes fazem o tríplo movimento de Schön o de reflectir *sobre e na acção* e sobre a reflexão na acção: *“reflectem sobre a acção”*, quando planificam preparando devidamente a sua acção pedagógica (por ex<sup>4</sup>. *Planificar uma aula, que implica estruturar a aula como convém (...) porquê colocar esta actividade, por exemplo, neste lugar*

---

<sup>4</sup> Os três exemplos seguintes e entre parênteses são trechos das falas já utilizadas nesta análise.

*e não naquele?*). “*Reflectem na acção*”, quando constatarem, analisam e dão vazão a situações problemáticas no decurso da sua acção pedagógica (por ex. *interromper ou não uma conversa, iniciar ou não um novo capítulo antes do final da aula, aceitar ou não uma desculpa; punir ou não um aluno indisciplinado, responder ou não a uma pergunta insolente, descontextualizada, permitir ou não que um aluno se retire da sala de aula, etc*). Por fim, “*reflectem sobre a reflexão na acção*”, quando efectuam uma avaliação retrospectiva de uma acção (por ex. *É, verdade que podíamos fazer algumas adaptações, como professores, criarmos frases que se ajustassem ao conteúdo gramatical e do conteúdo do texto, mas o texto em si não trazia este conteúdo gramatical*). Mostra-se nesta fala uma análise distanciada da acção. O professor interage com alunos, pais ou colegas. Ele reflecte sobre o que aconteceu, sobre o que fez ou tentou fazer, sobre os resultados de sua acção. Além disso, ele reflecte para saber como continuar, retomar, enfrentar um problema, atender a um pedido.

#### **4. Considerações finais**

Portanto, das constatações acima, chegamos a três conclusões: (i) a de que as PPs constituem o espaço no qual integralmente se consolida a prática docente dos futuros professores, sem descuidar da contribuição da formação académica e das outras componentes profissionalizantes para a prática reflexiva dos futuros professores da LP, (ii) a de que os princípios previstos pelo modelo *prático-reflexivo* - as suas propostas de funcionalidade, o seu modo e instrumentos de avaliação – são aplicados em mais de 50% em relação ao previsto no processo de formação dos professores *prático-reflexivos* e (iii) a de que durante as PPs, os praticantes graduados do curso de Português, na UP-Gaza, quando acompanhados e encorajados com maior sucesso aprendem a fazer fazendo. Por exemplo, de forma metódica, planeada, envolvem-se em oficinas pedagógicas da leitura e da escrita, conseguem explicitar as dificuldades de EA que enfrentam e rapidamente pensam e encontram soluções viáveis, auto-analisam o seu trabalho, procuram orientação e auto-orientam-se, rectificam-se, tentam uma nova prática e, assim sem parar de reflectir, vão construindo uma prática a partir do seu estilo de ensinar tornando-se, desta forma professores *prático-reflexivos*. Entretanto, como antes foi referido, este sucesso é alcançado no seio de muitos obstáculos. Pelo que, propomos, agora, apresentar um conjunto de sugestões e recomendações para a minimização das dificuldades vivenciadas por todos os intervenientes no processo de formação de professores reflexivos.

## 5. Propostas

- Que os graduados reflectam também diante dos sucessos;
- Que os supervisores sejam os primeiros a mudarem as suas práticas de ensino e de reflexão;
- Que os supervisores usem as experiências dos praticantes, também para a sua formação prática, sem precisar de o levar a uma situação de ensino artificial;
- Que seja recuperada a disponibilidade do docente supervisor: envolvimento em em estudos /discursos que revelam a importância das PPs; aumento de número de docentes; afastamento de docentes de cargos de chefia; Incremento salarial aos docentes;
- Que sejam formados os tutores em matérias de supervisão;
- Que sejam os tutores envolvidos na planificação das PPs na UP; que se estimule a presença física constante dos supervisores e tutores;
- Que o programa das PP seja integralmente cumprido;
- Que se observe a uniformização dos critérios de trabalho e avaliação nas PPs;
- (saudação) que a UP continue a promover as PPs e a respectiva supervisão, porque são os reais espaços em que a formação prática do estudante toma lugar, proporcionando ao praticante uma oportunidade para o manuseio do conhecimento teórico, para a aquisição do conhecimento prático, o verdadeiro *saber ensinar*, para a aquisição e o treino de habilidades e para a criação e adopção de atitudes socialmente aceites.

### Referências bibliográficas

- AGUIAR, W. M. OZELLA, S. “Núcleos de significação como um instrumento para apreensão da construção de sentidos”. No prelo, 2006.
- ALARCÃO, I. “Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores”. In: I. ALARCÃO (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto, Porto Editora. 1996.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Edições Almedina, 2001.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994.



- DAY, C. *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Porto Editora, 2001.
- DELORS et. al. *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o sec: XXI*. Rio de Janeiro, Cortez editora, 1998.
- DEWEY, J. (1859-1952) – in: CUNHA DA, M.V. (Comentador) *Democracia e Educação: capítulos essenciais*. São Paulo, Ática, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Vida e Educação*. 7. ed., Tradução Anísio Teixeira, São Paulo, Melhoramentos, 1979.
- \_\_\_\_\_. *How we think? A Restatement of the Relation of Reflective Thinking in the Educational Process*. Chicago, Henry Regnery, 1933.
- DIAS, H.N. *Saberes Docentes e Formação de Professores na Diversidade Cultural*. Maputo, Editora Imprensa Universitária, 2009.
- DIAS, H. N., et al. *Manual de Práticas Pedagógicas*. Maputo, Editora Educar, 2008.
- DUARTE, S. et al. *Manual de Supervisão de Práticas Pedagógicas*. Maputo, Editora Educar, UP, 2008.
- ERAUT, M. e SCHÖN S. *A case for reframing reflection-in-action? Teachers and teaching, 1*. 1995.
- EGGLESTON J. *Teacher Decision-Making in the Classroom*. London, Routledge and Kegan, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 27. ed., Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11ªed., Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1999.
- GARCIA, C. M. “A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor”. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*, 3. ed., Lisboa, D.Quixote, 1999.
- <http://www.mailto:isoliveira@netcabo.pt>. “A reflexão e o professor como investigador”. Retirado a 04/01/2012.
- <http://www.mailto:isoliveira@netcabo.pt>. Retirado a 12/02/2012.
- <http://www.parse/Perrenoud> “construir competências desde a escola”. Retirado a 18/01/12.
- INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO. *Anuário 1993 – 1994*. Maputo, Globo, 1993.
- KEMMIS, S. “Action research and the politics of reflection”. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Orgs.), *Reflection: Turning experience into learning*. London, Kogan Page, 1985.
- KUHN, T. S. *A estrutura das renovações científicas*. 5ª ed., São Paulo, Perspectiva, S. A. Coleção Debates, 1998.

- LIBÂNEO, J. C. “Educação: Pedagogia e Didática – campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional”. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3ªed., São Paulo, Cortez Editora, 2000.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- MACHADO, N. J. *As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo, Cortez, 1997.
- MANEN, V., M. *Linking ways of knowing with ways of being practical*. Curriculum Inquiry, 1992.
- MARCONDES, D. “A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade” BRANDÃO, Z. (Org.). *Crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo, Cortez Editora, Coleção Questões da Nossa Época, 1994.
- MASETTO M. Discutindo o processo ensino/aprendizagem no ensino superior. In: Marcondes E., Gonçalves E.L., coordenadores. *Educação médica*. São Paulo (SP), Sarvier, 1998.
- MENDONÇA, M. G.. *A Didática e a formação prático - reflexiva de professores de Língua Portuguesa para o ensino secundário em Moçambique*. São Paulo, PUC. Tese de Doutorado, 2002, (trabalho não publicado).
- MONJANE, A.A.R. et all. *Plano Estratégico da Universidade Pedagógica*. Maputo, SIGA Lda, 2000.
- NETO, H. N. *Filosofia da Educação*. 10. ed., São Paulo, Editora Melhoramentos, 2002.
- NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação – Temas Educacionais I*. Lisboa, Editora Nova Enciclopédia, 1992.
- PAQUAY, L., et al.(Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?*. São Paulo, Artmed Editora, 2001.
- PERRENOUD, P, PAQUAY, L., ALTET, M., e CHARLIER, E. (orgs). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed., Porto Alegre, Artmed, 2001.
- PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas. Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa, Dom Quixote. 1993.
- \_\_\_\_\_. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre, Artmed Editora. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

- \_\_\_\_\_. “A formação dos professores no século XXI”. In: PERRENOUD, P. Et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?*. 3. ed., São Paulo, Cortez Editora, 2000.
- PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4ªed., Trad. Ernan F. da Fonseca Rosa, Porto Alegre, Artmed, 1998.
- SERRAZINA, L. *Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo*. Lisboa, APM, Quadrante 9, 1999.
- SILVA DA, E. L. & MENEZES, E. M. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 3. ed., Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- SCHÖN, D. A. “Formar professores como profissionais reflexivos”. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1996.
- \_\_\_\_\_. *The Reflective Practitioner*. New York, Basic Book, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey – Bass Publishers, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2002. Disponível em javascript:void(0): 17 Nov. 2007.
- TELES, A. G. e HENRIQUES, F.. *Reflectindo sobre a Reflexão*. Porto, Bloco Gráfico LDA, 1987.
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA/CENTRO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS (UP/CEPE). *Reforma e avaliação curricular na Universidade Pedagógica*. Maputo, UP, 2010. (não publicado)
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA/COMISSÃO CENTRAL DE REVISÃO CURRICULAR (UP/CCRC). *Princípios e normas para a revisão curricular na Universidade Pedagógica*. Maputo, UP, 2002. (não publicado)
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA (UP). *Agenda 2012*. Maputo, UP, 2012.
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA/DEPARTAMENTO DE PORTUGUÊS (UP/DP). *Proposta Curricular do Curso de Bacharelato e de Licenciatura em Ensino do Português*. Maputo, UP, 2003.(não publicado)
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa, Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores: contacto directo com a realidade da escola.*  
Presença Pedagógica, 2000.

[www.portaldogoverno.gov.mz/Iformação](http://www.portaldogoverno.gov.mz/Iformação), retirado a 10/05/2012

[www.sebouniversitario.com.br/resumo.PDF](http://www.sebouniversitario.com.br/resumo.PDF), retirado a 10/05/2012

[www.mec.gov.mz/documento.php?id=448](http://www.mec.gov.mz/documento.php?id=448), retirado a 10 /05/2012

## **Dificuldades na Elaboração de Trabalhos Académicos: Reflexões a Partir dos Discursos dos Estudantes Universitários Em Angola<sup>5</sup>**

*Francisco Caloia Alfredo<sup>6</sup>*

**Resumo:** Este artigo tem como objectivo identificar e analisar as dificuldades dos estudantes universitários na elaboração de trabalhos académicos, pois entende-se que o ensino da metodologia de investigação se afigura importante na motivação à pesquisa e realização desses trabalhos. Assente em base teórica, o texto articula resultados obtidos da análise do questionário aplicado a estudantes no 2.º Ano que tenham frequentado a unidade curricular de Metodologia de Investigação Científica. Os dados são analisados por categorias temáticas definidas a partir do instrumento utilizado e articulados a enunciados das provas de professores dessa unidade curricular. Conclui-se que mesmo reconhecendo a importância da metodologia de investigação, depois de lhes ter sido leccionada, os estudantes ainda denotam dificuldades relacionadas com conhecimentos considerados elementares e complexos para a elaboração de trabalhos académicos. Tais dificuldades relevam necessidade organizacional e consistência formativa e ainda rigor no ensino da metodologia de investigação.

**Palavras-chave:** Metodologia, Investigação científica, Ensino, Dificuldades de estudantes.

### **Introdução**

Na abordagem da metodologia de investigação, sustenta-se que a ciência tem por base a pesquisa, construída de metodologia(s). Com isso, entende-se que a pesquisa é um exercício ou actividade científica que procura desbravar a realidade, pois esta não é dada a perceber logo à primeira vista (Demo, 2008a).

A realidade que se investiga, que se pretende conhecer, requer esforço. Desvendá-la ou compreende-la significa mergulhar sobre a mesma, o que confere à pesquisa, um carácter de *“processo interminável, intrinsecamente processual. É um fenómeno de aproximações sucessivas e nunca esgotado, não uma situação definitiva, diante da qual já não haveria o que descobrir”* (Demo, 2008a, p. 23). Assim, pesquisar é (re)descobrir a realidade não evidente e, para tal, faz-se necessária a formação científica do professor e do estudante, porque *“o pesquisador não somente é quem acumula dados mensuráveis, mas sobretudo*

---

<sup>5</sup> A produção do presente trabalho teve a colaboração dos estudantes Alberto Siliveli (Licenciando em Enfermagem), Fernando Almeida (Licenciando em enfermagem) e António Dungula (Licenciando em Sociologia).

<sup>6</sup> Docente Universitário, Instituto Superior Politécnico Independente, Lubango, Angola. Membro efectivo da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Doutorando em Política Educativa na Universidade do Minho. Mestre em Educação (Estudos em Avaliação) e em Metodologia de Investigação em Educação. Pós-Graduado em Docência Superior. Licenciado em Linguística/Francês.

*quem nunca desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é apenas recorte”* (Demo, 2009, p. 20).

A transversalidade do ensino da metodologia de investigação no Ensino Superior não deve apenas favorecer conhecimentos aos estudantes a fim de conceberem o Trabalho de Fim de Curso – monografia –, mas também incentivar o gosto à investigação. Assim como a universidade não pode existir como tal, se estiver apenas confinada ao ensino, os grandes objectivos que a norteiam são efectivamente alcançados, tendo em linha de conta as suas actividades concatenadas e alimentadas pela pesquisa.

Apregoar o destaque no ensino da metodologia de investigação, pode valorizar a pesquisa como princípio de formação científica e educativa, desde que essa formação tenha por base a criação própria de forma sistemática por meio da qual criticamente se dialoga com a realidade (Demo, 2009).

Sem retirar-lhe o rigor, como realça Demo, a pesquisa não pode apenas ser vista como actividade de pessoas iluminadas, mas exercício alimentado pela curiosidade de saber, de construir, banhada de questionamentos permanentes.

Considerada como estratégica para o incentivo à pesquisa, o ensino da metodologia de investigação em Angola parece começar a ganhar espaço no currículo de algumas instituições de Ensino Superior, com a introdução da unidade curricular de Metodologia de Investigação Científica (MIC). Mas não basta introduzi-la no ensino ou torná-la unidade curricular transversal a todos os cursos, é preciso que os professores estejam suficientemente preparados para a leccionar, conscientes de que ajudar o estudante a motivar-se para a pesquisa e a aprender a produzir conhecimento é tarefa promotora do *Ethos* da universidade. Para isso, o professor tem de fazer da pesquisa forma de aprender (aprender a aprender) e produzir conhecimento à sua vida. Ou seja, na linha de pensamento de Demo (2008a, 2009), o professor tem de ensinar pela pesquisa porque não se pode dar o que não se tem, muito menos ensinar o que não se sabe fazer bem.

Quando esperada a operacionalização dos conhecimentos de metodologia de investigação por parte dos estudantes universitários, nos diversos trabalhos académicos recomendados, percebe-se muitas vezes denotarem dificuldades de vários níveis. Esta é, de resto, uma constatação resultante da nossa experiência em instituições de Ensino Superior onde tivemos/temos a ocasião de exercer a actividade docente. Não poucas vezes, os trabalhos

apresentados pelos estudantes não passavam de plágio<sup>7</sup>, sobretudo, da internet (*copy/paste*). No geral, os estudantes revelavam questões de literacia, dificuldades de aceder a revistas académicas credenciadas, fazer citações, estruturar trabalhos académicos recomendados pelos seus professores e relacionar a bibliografia consultada ou utilizada durante a investigação.

Curiosamente, e dali a nossa inquietação, para esses estudantes a unidade curricular que ensina a metodologia de investigação, a MIC, não é novidade, por já a terem frequentado. Supunha-se, com isso, que estes teriam adquirido conhecimento à altura de os colocar em evidência sempre que elaborassem trabalhos académicos.

Reflectindo sobre este cenário, ainda que de forma exploratória, pretendemos problematizar ou mesmo traze-lo à discussão no intuito de suscitar reflexões que contribuam para (re)definir ou repensar os métodos e estratégias do ensino da MIC.

À partida, questionamo-nos por que razão os estudantes que já terão frequentado a unidade curricular de MIC apresentam dificuldades na elaboração de trabalhos académicos, desde os considerados trabalhos simples aos complexos? Qual é a natureza das dificuldades reveladas por esses estudantes universitários?

Com o objectivo de analisar as dificuldades identificadas a estudantes que já frequentaram a unidade curricular de MIC antes da realização do trabalho de campo dessa investigação, em 2014, o presente texto, à luz de uma base teórica constituída, apresenta e discute dados empíricos obtidos de procedimentos metodológicos (explicitados no decurso do texto) e, à laia de conclusão, lavram-se algumas considerações.

---

<sup>7</sup> A definição de plágio vai além do facto de ser uma apropriação indevida, (sem referência ao autor, ou cópia parcial ou mesmo completa de qualquer fonte, sem mencioná-la) da propriedade ou produção intelectual alheia. Sousa & Baptista (2011) classificam como plágio o facto de um mesmo trabalho ser apresentado em diferentes ocasiões (eventos) como se nunca tivesse sido apresentado sem qualquer referência, ou casos em que se pede alguém para fazer um trabalho (trata-se de encomenda) e assumir-se como autor do mesmo. Há autores que chamam a um plagiador de mentiroso porque se passa de proprietário do trabalho de alguém (cfr. Correia & Mesquita, 2014, p. 244 - 246). Se, por um lado, é verdade e indiscutível que um trabalho académico deve rigorosamente evitar o plágio, sob pena de incorrer ao descrédito ou mesmo à punição do autor, por outro lado, não é menos verdade que actualmente a propensão de plagiar é maior, dado ao fluxo de informação disponível. Mas isto, como referenciam vários autores, pode ocorrer por defeito do ensino da metodologia de investigação, mormente o ensino dos aspectos funcionais na elaboração de trabalhos académicos. Hoje, já há muitas ferramentas para detectar o plágio nos trabalhos académicos. Correia & Mesquita (2014, p. 246 - 259), por exemplo, alistam um conjunto dessas ferramentas, os tipos de plágios e a forma de os evitar.

## Enquadramento teórico

Uma cultura científica, como assinala Da Costa (2008), coloca o estudante numa posição activa em relação ao desenvolvimento das competências do saber nas áreas de formação. Esta cultura consubstancia-se na pesquisa enquanto actividade irrigadora à vida da universidade. Neste sentido, o ensino da metodologia de investigação tem de procurar envolver “*um contexto científico-pedagógico capaz de ajudar os estudantes a conceptualizarem a investigação científica*” (p. 26).

No processo de investigação, a ideia de que o estudante tem de esperar tudo já organizado pelo professor (orientador) para dar os primeiros passos desse processo, como seleccionar a bibliografia a utilizar ou recomendada ou mesmo esperar que lhe sejam indicadas as páginas da bibliografia por consultar a fim de começar a pesquisa ou realizar um trabalho académico, precisa de ser visto com alguma ponderação no sentido de constituir-se impasse à curiosidade e elasticidade académica de quem se almeja investigador.

Este é, de resto, um alerta quando não levado em conta, como se compreende de Demo (2008a), fragilizador à potencialização do novo investigador, pois a sua dependência na espera da *papinha toda feita* (facilitismo) para começar a realizar, inclusive tarefas básicas, pode retirar do investigador que se está a formar a ousadia de autêntico desbravador, ou mesmo retirar-lhe a sagacidade de alguém que tem de descobrir e encontrar saídas, soluções para as questões da realidade sobre as quais gostaria de apresentar contribuições. No entanto, isto não significa que o professor/investigador experiente deixe de aconselhar/colaborar ou orientar o novo investigador.

A necessidade de o neófito investigador perceber que no processo de investigação é preciso estar ciente de que, por exemplo, uma vez agrupada a bibliografia relacionada com o tema<sup>8</sup>, ainda é imprescindível proceder-se ao início do levantamento específico do que já foi produzido (revisão da literatura), assevera Demo (2008), requer criatividade, muita leitura e

---

<sup>8</sup> Por vezes, assistem-se a preocupações no seio de estudantes sobre os passos a seguir para iniciar uma investigação, questiona-se sobre o tema para desenvolver e outros elementos que compõem a estrutura de um (ante)projecto de investigação. Mesmo havendo, actualmente, uma vasta literatura com sugestões referente à formulação de um tema e outros elementos dos trabalhos académicos, (entre autores cfr. Sousa & Baptista, 2011; Andrade, 2004; Azevedo, 2008; Richardson, 2008; Leite, 2008; Foweler Jr., 2011; Marconi & Lakatos, 2008; Marconi & Lakatos, 2004; Vieira, 2008; Gray, 2012; Marconi & Lakatos, 2007; Viana, 2001; Quivy & Campenhoudt, 2013; Sampieri, Collado et Lucio, 2006; Da Costa, 2008b; Carmo & Ferreira, 2008; Israel Azevedo, 2001; Coutinho, 2013), importa, no entanto, não perder de vista que, às vezes, nem sempre os estudantes são suficientemente explícitos na diferenciação do “tema” do “objecto de estudo” de um projecto de investigação ou mesmo no trabalho de investigação. Será culpa dos professores ou dos próprios estudantes?



reflexão. Este processo pode encontrar amparo no ensino da metodologia de investigação do qual o estudante continuamente procura identificar e superar as suas dificuldades.

Entre outras actividades propostas no ensino da metodologia de investigação científica, o ensaio à iniciação para elaboração de recensões críticas/resenha, resumos, elaboração de citações e respectivas fichas, relacionar a bibliografia, figuram de actividades promotoras de uma cultura académica.

Os trabalhos académicos<sup>9</sup> têm por finalidade atingir diversos objectivos. Estes podem ser classificados desde os considerados simples aos complexos, ou, na abordagem de Maria Dias (2008, p. 34), em trabalhos de aprofundamento e de esclarecimento.

A classificação dos trabalhos académicos parece discutível à medida que varia de autor para autor. Dias (*op. cit.*) descreve a tipologia desses trabalhos desde os simples exercícios escritos à revisão bibliográfica, aos seminários, às recensões críticas de livros ou de texto publicado, ao relatório de actividades, às comunicações, à monografia, à dissertação e tese, encaixados nos dois grupos atrás referidos. Ou seja, os trabalhos académicos podem ser classificados de trabalhos simples ou de esclarecimento e de trabalhos complexos ou de aprofundamento.

Para os trabalhos de aprofundamento, como sugere o nome, a cientificidade que se procura transmitir não se restringe à originalidade estilística e sistemática da abordagem, procuram fundamentalmente trazer algo novo ou reelaborado para o acréscimo do conhecimento existente. Estes trabalhos podem ser os seminários científicos, as recensões críticas, os relatórios de investigação, artigos científicos, monografia, dissertação, tese e livro. Já os trabalhos considerados de esclarecimento, podem ser as comunicações escritas ou orais, simples exercícios escritos e revisão da bibliografia.

Alguns autores parecendo não estabelecer rigorosamente uma classificação dos trabalhos académicos, além dos anteriormente referidos, propõem o que chamam de trabalhos de currículo (cfr. Kapitya, 2008, p. 61-62); tais trabalhos podem ser um ensaio, actas, carta de apresentação, *curriculum vitae*, projecto e requerimento (cfr. Estrela, Soares & Leitão, 2013, p. 107-119). Outros, referem-se apenas à designação de trabalhos científicos, uma

---

<sup>9</sup> Denominamos aqui trabalhos académicos os que introduzem o estudante à realização de trabalhos científicos, tendo em linha de conta o uso das regras e procedimentos metodologicamente aceites por determinada comunidade académica.

monografia, dissertação, tese, relatório, artigos científicos e resenhas críticas (cfr. Bastos & Keller, 2008, p. 71-73).

Para Kapitya (2008), os trabalhos de currículo têm que ver com os trabalhos que os estudantes realizam na sala de aula para fins pedagógico-didáticos, com a finalidade de desenvolverem habilidades na produção de resumos e na investigação.

Esta classificação pode ser enquadrada nos trabalhos de esclarecimento ou simples, pois nasce da necessidade de se alargar determinado tema abordado na sala de aula e para o qual o professor sugere maior aprofundamento por parte dos estudantes. Neste sentido, os trabalhos de currículo configuram o conjunto de trabalhos realizados na sala de aula, sem perder de vista que os trabalhos considerados complexos ou de aprofundamento, além de conhecidos pela profundidade que encerram na abordagem delimitada, podem atender a finalidades didáticas, sem descuidar a sua elaboração à sujeição rigorosa das normas técnicas ou exigências regulatórias de procedimento.

O professor ao perceber que o estudante ao iniciar-se na elaboração de trabalhos acadêmicos “*não será sempre original, mas pelo menos (estará) dentro da tentativa de construção por palavras próprias*” (Demo, 2008a, p. 51), terá de colocar as suas competências a serviço do aprendiz para ajudá-lo a criar bases sólidas em metodologia de investigação.

Este exercício requer do professor muito mais do que uma formação de graduação, exige-se-lhe além de conhecimentos da(s) cadeira(s) que lecciona, formação a nível da pós-graduação, pois trata-se de um professor investigador que produz conhecimento na área de formação.

A profissão de professor, como refere Demo (*op. cit.*), é rigorosa, mas, muitas vezes, habituamo-nos ao professor que uma vez formado numa área do saber também pára ou pensa que deve cessar de estudar. Esse professor não passa de especialista da transmissão, reprodução do conhecimento que aprendeu ou que os outros têm produzido. Neste sentido, a sua tarefa não passa de imitador do que antes aprendeu enquanto estudante por via da transmissão e memorização de conhecimento.

Ainda na linha de pensamento de Demo, sustenta-se que o processo de ensino tem de ter suporte ou fundamento na investigação, elaboração própria, o que pode atribuir à investigação sentido científico e educativo (Demo, 2008a).

Advogada a profissão de professor compatível ao exercício da pesquisa, da partilha do conhecimento e da motivação à formação de novos pesquisadores, professor que se preze tem de necessariamente criar, produzir conhecimento e não alinhar a cópia ou reprodução de coisas alheias sem questionar ou mesmo sem *remix*, pois a autoria tem de ser reconhecida como fundamento do exercício docente e afirmação da autonomia (*id*).

Sendo a pesquisa a base da ciência, a universidade através dela, tem de progredir. Isto realça o trabalho do professor de não ser formador de discípulos, mas motivador à construção, à criação do conhecimento próprio e ainda mostrar que ser estudante é aprender a também produzir conhecimento próprio (Demo, 2008b).

No contexto angolano, o desafio do exercício da actividade de investigação, sobretudo, por parte de estudantes e o ensino da metodologia de investigação ainda parece grande. De acordo com o diagnóstico realizado por Da Costa (2008), a estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED - Luanda), as dificuldades destes classificam-se praticamente em três tipos: dificuldade de natureza psicológica, conceptual e léxico-semântica.

Para este autor, as dificuldades de natureza psicológica têm a ver com as representações dos estudantes na elaboração dos seus Trabalhos de Conclusão de Curso (monografias) que para muitos representava o fim da formação universitária, por ainda na altura não se fazerem tanto sentir os cursos de mestrado e doutoramento (o de doutoramento ainda hoje é raro) no país, particularmente no ISCED.

A enviesada interpretação sobre a finalidade do curso de licenciatura e elaboração de uma monografia por parte dos estudantes, dava-lhes a ideia de que a este nível de formação granjeariam o estatuto social para serem chamados de ‘*doutor*’ e ter promoção no emprego. A pouca informação de outros níveis de formação depois da licenciatura, a falta de cursos de pós-graduação nas instituições, como anteriormente referido, e a exígua promoção de eventos científico-pedagógicos figuravam (figuram?) dos entraves à elasticidade reflexiva nas representações e aspirações dos estudantes.

Em relação às dificuldades de natureza conceptual, Da Costa (2008) diz que os estudantes transpareciam dificuldades na assimilação das operações dos critérios de rigor científico (formulação do objectivo da pesquisa, do problema, das técnicas de recolha e análise dos dados e da apresentação da justificação). As dificuldades dos estudantes neste particular,

ainda afirma este autor, têm também que ver com a leccionação da cadeira de metodologia de investigação mais no plano teórico, o que muitas vezes dificulta a sua compreensão e por conseguinte condiciona a elaboração do trabalho de fim de curso ou monografia. Assim, o fraco domínio da metodologia de investigação além de reflectir-se na elaboração dos projectos de investigação que os estudantes têm de elaborar, responsabiliza o trabalho do professor.

Da Costa (2008), no concernente às dificuldades dos estudantes de carácter léxico-semântico, afirma que estas envolvem aspectos de critérios de rigor científico. Quando o estudante não sabe conceptualizar conceitos-chave da metodologia de investigação científica, de forma clara, pode encontrar dificuldades de compreensão; não dominar os termos, as expressões e o vocabulário utilizados na metodologia de investigação, ainda que complexos e abstractos, acrescenta este autor, figuram do conjunto das dificuldades léxico-semânticas dos estudantes.

Este quadro teórico parece favorecer elementos para a análise dos dados empíricos obtidos de estudantes participantes da investigação realizada que tenham frequentado a unidade curricular de metodologia de investigação científica. Assim, começa-se, seguidamente, por explicitar a metodologia utilizada, passando depois para a análise e interpretação dos dados e, à laia de conclusão, apresentam-se algumas considerações.

### **Protocolo de recolha e análise dos dados empíricos**

A investigação é descritivo-exploratória de abordagem qualitativa. Os dados obtidos foram recolhidos mediante a aplicação de um inquérito por questionário, organizado de forma a atender o objectivo proposto. Com a aplicação desse instrumento, pretendeu-se focar aspectos inerentes ao ensino da metodologia de investigação e o nível de conhecimento da sua importância por parte dos estudantes. Os dados foram recolhidos no 2.º semestre do ano lectivo 2014 de estudantes do 2.º ano de uma instituição de Ensino Superior da região centro de Angola, na qual a unidade curricular de MIC é leccionada no 1.º ano (ano lectivo completo), isto é, a MIC, nessa instituição, é uma cadeira anual.

A opção de trabalhar com estudantes do 2.º ano deveu-se ao facto desses frequentarem ou disporem de conhecimentos em metodologia de investigação.

Responderam ao questionário, cinquenta e dois (52) estudantes dos quais se percebeu que dez (10) frequentaram a MIC em apenas um semestre, sem com isso deixarem explícito os motivos de a terem frequentado por esse tempo; a maioria, quarenta (40) estudantes, teve a unidade curricular durante o ano lectivo inteiro e dois (2) estudantes não fizeram alusão sobre este particular.

As respostas dos estudantes que frequentaram a unidade curricular de MIC todo o ano lectivo e a dos que a frequentaram por apenas um semestre e daqueles que não fizeram referência a esse aspecto não são aqui analisadas de forma isolada e comparativa, por não constituírem objectivo do presente texto.

Os dados são analisados por categorias temáticas previamente definidas e articuladas à análise de alguns enunciados, a que tivemos acesso, de provas dos professores de MIC da mesma instituição desses estudantes, no intuito de melhor compreender-se o objecto da investigação.

### **Análise e interpretação dos dados**

Apresentam-se quatro categorias temáticas: a primeira, “*Sobre a leccionação da metodologia de investigação*”, faz um diagnóstico sobre a percepção dos estudantes face à unidade curricular de metodologia de investigação científica e às estratégias que os estudantes dizem os professores utilizar para o seu ensino; a segunda, “*Dificuldades na operacionalização dos conhecimentos de metodologia de investigação*”, explora as dificuldades que os estudantes revelam para colocar em relevo os conhecimentos obtidos em metodologia de investigação, assim como se articulam essas revelações às análises de enunciados das provas de MIC; a terceira, “*Possíveis razões das dificuldades em MIC*”, descrevem-se e discutem-se as razões das dificuldades dos estudantes na unidade curricular de MIC; a quarta e última categoria, “*Concepções sobre a importância da MIC*”, no essencial, reúne as captações dos estudantes referentes à importância atribuída a metodologia de investigação e ao nível de consciencialização na formação universitária.

## Sobre a leccionação da metodologia de investigação

Os métodos de ensino podem variar de acordo com os objectivos pretendidos, e quanto mais no ensino da metodologia de investigação onde se procura orientar bem o estudante a ensaiar o gosto pela investigação. Entre outros, podem privilegiar-se os seminários, exposições assim como a elaboração conjunta, como métodos catalisadores na formação universitária.

Nas palavras dos estudantes, por vezes, os professores procedem à leccionação da metodologia de investigação de forma teórico/discursiva (aulas mais expositivas) ou prática (exercícios), ou ainda combinam esses procedimentos. Porém, há quem privilegie mais actividades práticas e menos teóricas, como se observa na tabela a seguir.

**Tabela:** *Procedimentos de ensino nas aulas de MIC de acordo com a percepção dos estudantes*

Natureza das aulas	Frequência	%
Aulas muito teóricas	21	40
Aulas teóricas e práticas	17	33
Aulas com mais situações práticas e menos teóricas	0	0
Aulas privilegiadas de todos os aspectos anteriores mencionados	12	23
Sem resposta	2	4
<b>TOTAL</b>	<b>52</b>	<b>100%</b>

Mesmo evidenciado, o maior índice de estudantes a assinalar que o ensino da MIC é mais teórico, nas palavras dos próprios estudantes também se percebeu que os professores procuram de algum modo leccionar essa unidade curricular combinando a teoria e a prática, como aliás mostra a tabela anterior. Constatou-se, no entanto, que estudantes de uma mesma turma apresentaram afirmações diferentes relativamente à natureza das aulas dos seus professores. De um lado, numa mesma turma, há os que mostraram que as aulas são mais

teóricas, do outro, há os que indicaram que as aulas nesta unidade curricular são mais práticas.

A apreciação destes estudantes revela de algum modo, conflito em saber discernir quando as aulas, que lhes são ministradas, são mais teóricas ou práticas ou ainda o contrário. Não obstante isso, as aulas na unidade curricular de MIC, na óptica de alguns estudantes, têm também privilegiado procedimentos teóricos, práticos e, às vezes, actividades mais teóricas (expositivas) ou mais práticas (exercícios).

Os estudantes ainda evidenciam ter dificuldades em metodologia de investigação, o que de algum modo sugere haver fraca qualidade nos trabalhos académicos por eles elaborados nas diferentes unidades curriculares. Tal revelação vincula a análise dos resultados sobre a compreensão que os estudantes dizem ter de metodologia de investigação.

Nota-se que há maior índice de estudantes (30 estudantes) a dizer que não tem assimilado bem os conhecimentos em metodologia de investigação e que para colmatar esse défice, uma das formas é procederem à revisão dos conhecimentos de metodologia de investigação; outros estudantes (11 estudantes) dizem que procuram dedicar-se com frequência à revisão dos conhecimentos de metodologia de investigação ou aprofundá-los não necessariamente quando precisam de realizar algum trabalho académico recomendado pelo professor, como também existem estudantes que não apresentaram nenhuma posição (11 estudantes).

Se alguns estudantes com maior ou menor dificuldades dizem colocar em evidência os conhecimentos de metodologia de investigação, nos variados trabalhos académicos que realizam sob orientação de seus professores, é suposto que essas dificuldades são sentidas no fluxo de trabalhos que os próprios professores recomendam. Mas também, quanto mais os estudantes forem orientados ou incentivados a elaborar trabalhos académicos nas variadas unidades curriculares, maior pode ser a possibilidade de os aperfeiçoar e consolidar os conhecimentos de metodologia de investigação, e, em alguns casos, as dificuldades que denotam, podem ser repetidas nas situações em que o professor não se deixa chamar atenção por elas.

Compreender e agir favoravelmente para o processo do ensino e das aprendizagens, não se prende necessariamente ao volume ou número de trabalhos que os estudantes têm de realizar, mas à sua qualidade e à forma como os estudantes são orientados. Neste sentido, a

autonomia de que se requer do estudante investigador (novo investigador) na motivação à pesquisa tem de estar sustentada à boa formação em metodologia de investigação. Assim, entende-se que a preocupação dos estudantes em relação às questões: o que fazer?, como fazer?, ou por onde começar para realizar uma investigação?, pode vir a colocar-se com menor inquietação.

Se é verdade que há abundantes manuais instrutivos sobre os passos a ter em conta na construção de trabalhos académicos e, inclusive, com exemplos de como construí-los ou a indicar os processos de investigação, também não é menos verdade que o estudante precisa de ter um bom professor que o ajude a compreender e desbravar os meandros da metodologia de investigação de maneira a saber operacionalizá-los.

Não se pretende com isso, minimizar a capacidade auto-didáctica do estudante, mas alertar para a sistematização da estrutura programática dos conteúdos no ensino da metodologia de investigação com o fim de ajudar a sua compreensão.

Sentir-se impingido a aplicar as regras e procedimentos para realizar trabalhos académicos sem efectivamente compreender, por exemplo, a estilística, a aplicação dos elementos funcionais e outros aspectos envolventes na metodologia de investigação, pode ser apenas uma forma de pedir que o estudante elabore simplesmente mais um trabalho para efeitos de cumprimento às obrigações académicas.

Uma questão que se levanta tem a ver com o que está na base dos estudantes, mesmo depois de frequentarem a unidade curricular de metodologia de investigação científica, transparecem dificuldades na elaboração de trabalhos académicos tanto de esclarecimento como de aprofundamento. Sendo o ensino da metodologia de investigação oportunidade para que os estudantes se familiarizem com a natureza de trabalhos académicos nas distintas unidades curriculares - à medida que os estudantes forem produzindo esses trabalhos sob recomendação dos respectivos professores nas diferentes unidades curriculares -, sugere-se assim aos professores a não passarem à margem do ensino das regras e procedimentos, ainda que de forma elementar, quando tiverem de recomendar a realização desses trabalhos. Tal atitude da parte do professor, não nos parece que esvazia a sua actividade nem a importância da unidade curricular ou do professor especialista em metodologia de investigação, antes enriquece a consolidação da compreensão do seu ensino, como contribui na superação das dificuldades que os estudantes podem apresentar.



Não se deixa de assinalar, no entanto, que há estudantes com dificuldades na operacionalização dos conhecimentos que obtêm da metodologia de investigação, muitas delas são relatadas seguidamente.

### **Dificuldades na operacionalização dos conhecimentos de metodologia de investigação**

Poucos estudantes (apenas cinco) admitem encontrar dificuldades na aplicação do que aprenderam na unidade curricular de MIC. Maior parte, embora com graduações distintas, admite ter dificuldades na operacionalização do que aprendeu nessa unidade curricular. Dezanove admitem ter poucas dificuldades e vinte e sete (27) dizem ter muitas dificuldades, mesmo depois de a terem frequentado o ano anterior ao que se encontram actualmente inscritos.

Quer os estudantes que afirmam ter poucas dificuldades, quer os que afirmam ter muitas dificuldades, mostram ter semelhanças na natureza das dificuldades reveladas. Para ambos os grupos, percebe-se que tais dificuldades têm que ver com aspectos considerados gerais no que respeita à estruturação de um trabalho académico (elementos pré-texto, texto e pós-texto), às regras para fazer citação e à apresentação e ao alistamento das referências bibliográficas<sup>10</sup>.

Os estudantes afirmam o seguinte: “o meu problema na cadeira de MIC ainda consiste em estruturar um trabalho”; “tenho dificuldades na organização, estruturação e finalização de um anteprojecto”; “dificuldades na citação de um livro, bibliografia e da matéria retirada da internet”; “dificuldades na elaboração de um trabalho científico”; “dificuldades em fazer citação, formular objectivos e hipóteses”.

As dificuldades assinaladas, parecem chamar a atenção dos professores, sobretudo, dos que leccionam a unidade curricular de MIC, para um questionamento da razão e generalização das mesmas no seio dos estudantes.

Admitindo que essas dificuldades reflectem o tipo de professor que os estudantes têm, podia questionar-se sobre a falta de arte de ensinar ou mesmo da compreensão do que se

---

<sup>10</sup> O facto de em Angola ainda não existir uma academia que define as normas técnicas para trabalhos académicos, pode constituir dificuldade, essencialmente, para os estudantes, quando se deparam com essa necessidade. Todavia, tais dificuldades podem ser debeladas à medida que, pelo menos de forma particular, as Universidades e instituições de Ensino Superior adoptem regras e procedimentos sobre os quais alicerçam as suas produções.

ensina? Será que os professores são meros transmissores, reprodutores de conhecimentos alheios sem ao menos os contextualizar? Será que os professores não são apenas adaptados para leccionarem a unidade curricular de MIC? O quê e como realmente os professores ensinam a metodologia de investigação?

Várias podem ser as conjecturas para reflexão em relação ao cenário que directa ou indirectamente belisca a prática docente no Ensino Superior, fundamentalmente no ensino da metodologia de investigação, com repercussão no tipo de profissional-investigador que se está ou se pretende formar.

Partindo do pressuposto de que a avaliação (prova) que os professores realizam aos estudantes reflecte a sua forma de leccionar ou prática do ensino, entende-se que os enunciados das provas da unidade curricular de MIC podem manifestar a alargada compreensão do que se privilegia no seu ensino assim como a compreensão do problema norteador deste artigo.

Esses enunciados foram obtidos de estudantes da instituição que serviu de referência à análise deste assunto. Foi possível identificar enunciados de três professores que leccionam nos vários cursos, nos três períodos lectivos (manhã, tarde e noite), doravante designados professor (A), (B) e (C).

Do professor (A) foram achados cinco enunciados aplicados nos dois semestres lectivos a contar das provas parcelares, exames até aos exames de recurso. Nos enunciados das provas parcelares, as questões colocadas são directas nas quais se pede ao estudante a definição de método e apresentar as respectivas características; definição de hipótese, variável; definição de variável independente e dependente, problema de pesquisa; apresentar as características da pesquisa qualitativa, argumentar os seus limites, descrever os tipos de pesquisa e apresentar exemplos concretos de dois tipos da pesquisa de levantamento.

Este professor, noutros enunciados, com características semelhantes a dos enunciados anteriores, aplicados aos distintos turnos, agrupa as perguntas em dois grupos: o primeiro refere-se a perguntas directas – espera-se do estudante reprodução dos conceitos estudados -, e, o segundo, como denominado pelo próprio professor, é o grupo para respostas de desenvolvimento.

Para as respostas do primeiro grupo, o estudante tinha de enunciar as principais razões para efectuar uma revisão da literatura; apresentar a gravidade do plágio, a forma de o evitar

e alistar as quatro formas estudadas para salvaguardar-se do mesmo. Para o segundo grupo, retomou-se a questão referente ao plágio e, a partir de algumas definições apresentadas, o estudante tinha de identificar e argumentar a sua resposta sobre a existência ou não do plágio.

As questões colocadas por este professor, tendem a ser mais teóricas, impulsionadas para o estudante se lembrar e reproduzir o que havia abordado na sala de aula, e poucas questões de desenvolvimento e reflexão de situações práticas ou concretas de aplicação dos conhecimentos obtidos.

Os cinco enunciados parecem ter estilo semelhante na formulação das perguntas, redutoras essencialmente a aspectos conceituais sobre a elaboração de um projecto de investigação, privilegiando menos a aspectos que o levem a reflectir sobre os elementos constituintes na elaboração de um trabalho académico, até mesmo de trabalhos considerados mais simples.

Em relação ao professor (B), com apenas um enunciado identificado, prova de exame, questiona o estudante sobre o que deve constar da introdução de um anteprojecto; solicita que o estudante crie um tema, formule um problema e os objectivos geral e específicos. Ainda, depois de respondidas as questões anteriores, o estudante tinha de dizer o tipo de pesquisa que dali se pode construir e, por fim, arrolar as técnicas de recolha de dados para uma análise qualitativa.

Aqui privilegiam-se questões voltadas a aspectos da prática como da teoria e procura-se operacionalizar os conceitos para as situações que convoquem a relação entre a teoria e a prática.

Quanto ao professor (C), com dois enunciados identificados, ambos de provas de recurso com semelhantes características de estilo, aplicadas em dois turnos (tarde e noite). Solicita-se do estudante uma análise crítica da relação entre as finalidades da universidade no contexto angolano e diferenciar bibliografia da referência bibliográfica e ainda da pesquisa bibliográfica; diferenciar métodos de raciocínio dos de procedimentos; descrever as etapas de um (ante)projecto de investigação, explicar por palavras próprias a diferença entre citação textual e paráfrase; apresentar e argumentar a diferença entre método científico de outros métodos; distinguir pesquisa descritiva de outras pesquisas com características descritivas; explicar como elaborar um artigo científico e o que ter em conta para que um problema seja de investigação.

Estes enunciados apresentam questões teóricas e nalguns casos questões que requerem dos estudantes criatividade à apresentação das respostas.

Os enunciados das provas dos três professores sobressaem questões da teoria e menos da prática – claro que não na mesma proporção entre os três professores - em que o estudante a partir dos conceitos apreendidos é incentivado a criar. Com isso, assevera-se a posição dos estudantes de que as aulas de MIC são muito mais teóricas do que práticas. Ou seja, independentemente de se verificar actividades de exercícios sobre a operacionalização da teoria, essa é, no entanto, a que mais se revela.

### **Possíveis razões das dificuldades em MIC**

Revela-se não convergente a posição dos estudantes no que pode constituir entrave à compreensão da unidade curricular de MIC. Isto verifica-se entre estudantes que participaram da investigação, em que vinte e cinco (25) revelaram que a metodologia de investigação é difícil de compreender-se e vinte e dois (22) estudantes afirmaram não ser difícil.

Para os estudantes que consideram difícil essa unidade curricular, apontam as seguintes razões: “por falta, no ensino médio, de aulas de orientação à metodologia de investigação”; “por chegar atrasado às aulas dadas as distâncias que tenho de percorrer de casa para o instituto”; “pelas mudanças de professores, o que nos põe confusos porque os conteúdos alteram”; “por faltarmos às aulas”; “os professores além de faltarem às aulas revelam dificuldade no ensino da cadeira”; “por falta de bases e material de apoio na cadeira”; “pouco tempo é dado à disciplina de MIC”; e por “dificuldade de compreender a forma de ensinar do professor”.

O rol das dificuldades apresentadas pelos estudantes sugere, por um lado, o ensino da metodologia de investigação, ainda que de forma introdutória, a partir de níveis de ensino não universitário com vista a aligeirar-se os bloqueios que eventualmente venham a encontrar no Ensino Superior; ainda, a necessidade de investimento num corpo docente especializado para melhor acompanhamento do estudante investigador.

Assim, a leccionação da metodologia de investigação ou de noções de metodologia de investigação no Ensino Não Superior pode também ser uma forma de motivar os alunos à pesquisa e conferir qualidade aos trabalhos académicos exigidos nesse nível.

Ressalta-se, para além da necessidade de mais tempos lectivos para melhor leccionação desta unidade curricular de MIC, as instituições de Ensino Superior dispõem de um corpo docente sólido e especializado com competência para leccionar quer a metodologia de investigação, quer outras unidades curriculares para as quais estão habilitados. Isso pode engendrar coesão na constituição do material ou constituição da base do material orientador para os trabalhos académicos produzidos pela instituição, mas é fundamental não olvidar a flexibilidade desse material e a importância da figura do professor tanto como gerador de conhecimento, como alguém que deve ser acariciado de maneira que seja prestativo no exercício das suas incumbências.

Muitos factores podem concorrer para o sucesso, em particular, do ensino da metodologia de investigação e, em geral, do próprio processo de ensino/aprendizagem. As razões sobre as dificuldades reveladas pelos estudantes podem servir não só de reflexão à necessidade de se encontrar estratégias de ensino de modo a fluir a sua compreensão, como também a consciencialização da dimensão da metodologia de investigação.

A consciencialização sobre a dimensão da metodologia de investigação, enfoca a qualidade nos trabalhos académicos nas mais variadas unidades curriculares. O desejo dos estudantes aprenderem a fazer pesquisa de acordo com as regras e procedimentos recomendáveis cientificamente, tem em sua revelação a importância apregoada à metodologia de investigação na carreira universitária, como reconhecem os próprios estudantes na abordagem seguinte.

### **Concepções sobre a importância da MIC**

Os excertos dos depoimentos dos estudantes não parecem deixar dúvidas relativamente ao conhecimento da importância da metodologia de investigação, pois assinalam que o ensino da unidade curricular de metodologia de investigação científica é “importante porque ajuda a fazer pesquisa para outros trabalhos em outras cadeiras”; “é uma cadeira muito importante que nos ajuda a pesquisar de modo a obter outros tipos de conhecimentos”; “porque nos inspira o espírito de investigação”; “abre a mente imediatamente de como podemos fazer uma pesquisa científica”; “porque nos ajuda a fazer um trabalho de campo com procedimentos e método adequado”; “ela é de grande importância porque nos ajuda a desenvolver as nossas habilidades”; “tem uma grande importância porque

se aprende como fazer os nossos trabalhos científicos em pesquisa e na recolha de dados”; “é uma cadeira muito importante porque com ela nos tornamos grandes pesquisadores e investigadores”; “tem grande importância porque dá-me directrizes para elaboração de um trabalho de fim do curso e não só”; “para mim, a importância é de saber elaborar um projecto”; “é muito importante porque ela é a chave para todo o trabalho científico”; “é bastante importante, visto que sem ela não é possível fazer nada em questões diversas desde a elaboração de projectos”; “tem grande importância porque nos permite ter o contacto teórico e prático com o mundo que nos rodeia”; “de facto sem esta cadeira assente, maiores serão as debilidades nos trabalhos”.

As palavras dos estudantes traduzem o conjunto da visão de que o ensino da metodologia de investigação devia motivar o estudante à prática da pesquisa, indispensável para quem quer aprender e ensinar bem. Assim, sentir-se confortado na elaboração de trabalhos académicos, ressalta a aposta competente no ensino da metodologia de investigação a fim de proporcionar conhecimentos favoráveis à sua aplicabilidade, o que sinaliza a essência dessa unidade curricular.

### **Considerações finais**

Com o objectivo de identificar e analisar as dificuldades dos estudantes universitários em relação ao ensino da metodologia de investigação na elaboração de trabalhos académicos, o estudo realizado permitiu descortinar um conjunto de dificuldades com que se deparam os estudantes. Se de um lado, as dificuldades dos estudantes se prendem a factores ligados aos próprios estudantes (*e.g* atrasar ou faltar às aulas), do outro lado, o insuficiente domínio da unidade curricular por parte dos professores, a débil articulação dos professores e a escassez (ao longo do ano académico) de material de apoio ou de um material devidamente articulado para a orientação dos estudantes, apelam a necessidade de se potencializar a organização e consistência formativa em metodologia científica, ao que se acresce o rigor do ensino.

Assim, as dificuldades identificadas e analisadas resumem-se essencialmente em dois grupos: dificuldades de natureza conceptual e de natureza léxico-semânticas. Considera-se, com isso, que o propósito do ensino da metodologia de investigação deveria facilitar conhecimentos sobre os meandros da produção de trabalhos académicos fundados no rigor da

investigação. É desse modo que a metodologia de investigação científica se configura numa unidade curricular estratégica da universidade.

O ensino da metodologia de investigação constitui base para aprender a produzir conhecimento próprio, desde que quem a leccione também tenha aprendido a produzir conhecimento e não a reproduzir a mediocridade de uma (de)formação.

A responsabilidade do ensino da metodologia de investigação assim como de outras unidades curriculares, não pode ser atribuída a professores alérgicos à criação, à produção e à partilha do conhecimento de autoria própria. Por isso, firmar a universidade às suas tradicionais actividades prescreve tentativas ou iniciativas de um ensino baseado na cópia alheia, na reprodução e apenas na difusão do saber importado já produzido sem enquadramento de contexto.

## **Bibliografia**

- ANDRADE, Maria Margarida. *Como preparar trabalhos para cursos de Pós-Graduação: noções práticas*. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2004.
- AZEVEDO, Israel Belo. *O prazer da produção científica para a elaboração de trabalhos académicos*. 11. ed. São Paulo, Hagnos, 2001.
- AZEVEDO, Mário. *Teses, relatórios e trabalhos escolares: sugestões para estruturação da escrita*. 6. ed. Lisboa, Universidade Católica Editora, 2008.
- BASTOS, Cleverson & KELLER, Vicente. *Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica*. 21. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2008.
- CARMO, Hermano & FERREIRA, Manuela Malheiro. *Metodologia da investigação: guia prático para auto-aprendizagem*. 2. ed. Lisboa, Universidade Aberta, 2008.
- COUTINHO, Clara Pereira. *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. 2. ed. Coimbra, Almedina, 2013.
- CORREIA, Ana Maria & MESQUITA, Anabela. *Mestrados e Doutoramentos - estratégias para a elaboração de trabalhos científicos: o desafio da excelência*. 2.ed., Porto, Vida Económica, 2014.
- DA COSTA, Paulo Jorge L. *Repensar o ensino da metodologia de investigação: uma reflexão centrada nas dificuldades de estudantes universitários*. Mérignac-France, Copy-Média, 2008a.

- \_\_\_\_\_. *Conselhos práticos para conceber o trabalho de fim de curso*. Mérignac-France, Copy-Média, 2008b.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 13. ed. São Paulo, Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo, Atlas, 2008a.
- \_\_\_\_\_. *Saber pensar*. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2008b.
- DIAS, Maria Olívia. *Manual de sugestões para estudantes: estudar e fazer trabalhos acadêmicos com método*. Viséu, Psicossoma, 2008.
- ESTRELA, Edite; SOARES, Maria Almira & LEITÃO, Maria José. *Saber escrever uma tese e outros textos: um guia completo para apresentar correctamente os seus trabalhos e outros documentos*. 9. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2013.
- FOWELER JR., Floyd J. *Pesquisa de levantamento*. 4. ed. trad. Rafael Ferreira. Porto Alegre, Penso, 2011.
- GRAY, David E. *Pesquisa no mundo real*. 2. ed. trad. Roberto Costa. Porto Alegre, Penso, 2012.
- KAPITYA, Francisco. *ABC de metodologia científica: noções de estudo, trabalho de currículo, monografia, dissertação, tese e livro*. 3. ed. Benguela, Secretariado Diocesano de Pastoral, 2008.
- LEITE, Francisco Tarciso. *Metodologia científica - métodos e técnicas de pesquisa: dissertações, teses e livros*. São Paulo, Ideias & Letras, 2008.
- MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planeamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed., São Paulo, Atlas, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Metodologia científica*, 4. ed. São Paulo, Atlas, 2004.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de investigação em ciências sociais*. trad. João Marques, Maria Mendes e Maria Carvalho, Lisboa, Gradiva, 2013.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo, Atlas, 2008.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández & LUCIO, Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. trad. Fátima Murad, Melissa Kassner et Sheila Ladeira. São Paulo, MacGraw-Hill, 2006.
- SOUSA, Maria José & BAPTISTA, Cristina Sales. *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha*. 4. ed. Lisboa, Pactor, 2011.



VIANA, Ilca Oliveira. *Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica*. São Paulo, E.P.U., 2001.

VIEIRA, Sónia. *Como escrever uma tese*. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2008.

# A Avaliação na Sala de Aulas: Um Instrumento de Transformação da Aprendizagem na Construção do Conhecimento

*Hermenegildo Guilherme Mondlane*<sup>11</sup>

**Resumo:** A avaliação na sala de aulas é uma actividade imprescindível no que ao processo de ensino e aprendizagem respeita. Trata-se de um processo em que o educador mede o nível de assimilação e/ou apreensão dos conteúdos/matérias abordados na aula. Assim, através deste artigo, intitulado “A avaliação na sala de aulas: um instrumento de transformação da aprendizagem na construção do conhecimento” apresentamos uma modesta contribuição para a ressignificação do processo avaliativo, objectivando reflectir criticamente sobre os procedimentos de avaliação bem como a reacção dos professores perante esta actividade. A relevância deste trabalho reside no facto de discutir sobre um dos momentos cruciais de uma aula, o momento de avaliação, em função do qual o educador poderá inferir sobre o alcance ou não dos objectivos propostos para a aula e/ou unidade didáctica. Em função desta discussão, levantamos algumas questões tidas como fundamentais para um procedimento avaliativo relativamente ponderado. Para a consecução deste artigo, baseamo-nos em pesquisa bibliográfica, fundamentada em leitura de vários trabalhos científicos que versam sobre o tema em análise.

**Palavras-chave:** Avaliação, transformação, aprendizagem, construção do conhecimento.

## 0. Introdução

A questão da qualidade de ensino nas escolas moçambicanas levanta acesos debates a nível da média/ comunicação social, bem como a nível da academia. Como causas, apontam-se vários factores, dentre os quais se destaca a má actuação dos principais intervenientes (professor/ aluno), bem como a «inadequação» do currículo vigente, que tem sido alvo de severas críticas quanto à sua relevância para a realidade sociocultural e política do nosso país. As progressões semi-automáticas são, inclusivamente, apontadas, grosso modo, como as que influenciam sobremaneira para o baixo rendimento escolar, dado que, tanto o professor como o aluno, pouco se empenham para o melhoramento da aprendizagem na sala de aulas.

Tomando em consideração que as progressões (semi-automáticas) são deliberadas em função da avaliação feita aos alunos, julgamos pertinente reflectir sobre os procedimentos avaliativos levados a cabo pelos profissionais da educação nas escolas moçambicanas, com o intuito de buscar propostas, relativamente ponderadas, de lidar com o processo.

A prática da avaliação permite verificar o grau de consecução dos objectivos, através da comparação das metas com os resultados, ajuda a detectar as falhas e incorreções no

---

<sup>11</sup> Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Pedagógica – Gaza & Docente da Escola Secundária de Mavila.

processo de ensino e aprendizagem e facilita a distribuição dos resultados escolares dos alunos de acordo com uma escala previamente definida. É (a avaliação) uma actividade crucial para o melhoramento ou desmoronamento da qualidade da aprendizagem no processo educativo, visto os seus resultados permitirem tanto aos alunos quanto aos professores, uma reflexão sobre os processos pedagógicos desenvolvidos. Deste modo, com o presente artigo, objectivamos reflectir criticamente sobre a avaliação como um instrumento transformador da aprendizagem na construção do conhecimento, buscando pressupostos teóricos basilares para uma abordagem construtivista da avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Para a realização do trabalho, socorremo-nos da revisão bibliográfica, consistindo na leitura e análise de diversos documentos que versam sobre o tema em discussão, com destaque para os trabalhos de Perrenoud (1999), Luckesi (2000) e Hydt (1988).

### **1. Avaliação do ensino-aprendizagem: da teoria à sala de aulas**

O conceito “avaliação da aprendizagem” na arena educativa é recente, surge no século XX, década de 30, introduzido pelo educador norte-americano, Ralph Tyler, ao se mostrar preocupado com a questão da eficiência da educação que tornava a avaliação baseada unicamente em provas e exames. Tyler introduz o novo conceito, recomendando a necessidade de *"se cotejar cada instrumento de avaliação que for proposto com os objectivos que se têm em mira e ver se aquele utiliza situações capazes de evocar a espécie de comportamento que se deseja como objectivo educacional"* (TYLER, 1981:166). Com efeito, a contribuição tyleriana espreitou vários educadores que, posteriormente, trouxeram suas reflexões sobre a avaliação, concebendo-a como uma prática dinâmica onde o professor e os alunos assumem o seu papel, de modo co-participativo, através da implementação do diálogo e da interacção respeitosa, comprometendo-se com a construção do conhecimento, (SORDI, 1995) e, ainda como um conjunto de acções provocativas do professor que desafiam o aluno a reflectir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direccionando para um saber enriquecido (HOFFMANN, 1993). Contudo, estas abordagens não foram suficientes para alterar a prática avaliativa, visto que a avaliação nas escolas continua apegada a provas e exames.

A avaliação, no seu quadro teórico, é um processo de negociação entre o professor e aluno na construção e aprimoramento do saber, entretanto, na realização prática, é uma verdadeira tortura psicológica perpetrada pelo professor, aos seus educandos, de tal sorte que

para estes segundos (alunos), avaliar é simplesmente fazer prova, obter nota e passar de classe, enquanto para os primeiros (professores) é uma questão burocrática especificamente para escalonar os seus quiçá “parceiros” do processo (que são alunos) em função das notas obtidas na avaliação, reafirmando-se a ideia segundo a qual "*a avaliação cria as hierarquias sociais que consolidam a sociedade actual*" (PERRENOUD, 1999). Com efeito, a avaliação perde o seu pendor de medição e consolidação dos conhecimentos tidos numa unidade didáctica ou num ciclo de aprendizagens. Outrossim, situações há em que o professor se socorre da avaliação como instrumento de manutenção da ordem e correcção de determinados comportamentos indesejáveis na sala de aulas. No caso vertente, a avaliação transforma-se em instrumento de ameaça para o educando, mormente na situação em que o educador colhe os seus alunos de surpresa, realçando o facto de ser uma prova não avisada com antecedência. Esta forma de estar deixa os alunos com um sentimento de falta de preparação para a realização da prova, mas com obrigação de realizá-la, sob o risco de “reprovar”, o que contrasta a teoria luckesiana que concebe a avaliação como "*um acto não impositivo, mas sim um acto dialógico, amoroso e construtivo*" (LUCKESI, 2000:08). Nesta torrente de ideias, a avaliação deve ser concebida como uma negociação em que ambas as partes dialoguem com vista a criarem consensos sobre os critérios a adoptar para o processo, por forma a tornar a avaliação um acto não impositivo. Isto só pode acontecer, se ambos os intervenientes olharem a avaliação não na perspectiva de atribuição de nota e consequente hierarquização dos alunos em função do seu desempenho, mas sim na óptica de os seus resultados permitirem, aos intervenientes, uma reflexão sobre os processos pedagógico-didácticos desenvolvidos. A nota é apenas uma convenção utilizada para comunicação com os alunos e seus pais e não deve ser o elemento principal da avaliação, e a reflexão sobre o processo todo é uma constante que contribui para o melhoramento das aprendizagens.

A questão da concepção da avaliação carrega consigo os padrões tradicionalistas propostos pelos educadores dos finais do século XVI até meados do Século XVII, com destaque para Jan Amos Komensky (1592-1670) na sua celeberrima obra, *Didáctica Magna*, que recomenda a necessidade de se interromper a lição, e interrogar-se um ou outro: "*o que acabei de dizer? Quer repetir esse período? Em que ocasião aconteceu isso?*" (COMENIUS, 2002:212), com o intuito de identificar possíveis distraídos e consequente punição, daí o pendor punitivo da avaliação. A figura do professor confundia-se com a do inspector, que tinha por papel julgar os alunos sobre as aprendizagens, sobretudo os que se revelassem fracos, podendo, em certas ocasiões, olhar pessoalmente os cadernos deste ou daquele, sem

ordem específica, e "*punir aquele que tiver sido negligente ou desatencioso*", (COMENIUS, 2002), cumprindo, desta forma, um papel de ameaça e não propriamente de um acto de reconstrução e ressignificação das aprendizagens.

Certas políticas criadas pelo Estado moçambicano propiciam a concepção deste processo como meio de exclusão dos fracos, criando hierarquias na sala de aulas, como atesta PERRENOUD (1999), os excluídos ou reprovados têm um destino social, diferentemente dos aprovados. À guisa de um parêntese, devemos ressaltar que uma das barreiras criadas, por exemplo, aos que concluem a 10ª classe com uma classificação inferior a 12 Valores é a interdição da sua admissão aos Centros/ Institutos de Formação de Professores Primários. Deste modo, a atribuição da nota garante a estratificação social dos aprovados, na qual se criam dois grupos distintos: os convenientes (com nota igual ou superior a 12 valores) e os inconvenientes (com nota inferior a 12 valores), porém, ambos aprovados, daí que podemos afirmar que "*a avaliação está no âmago [...] das contradições do sistema educativo, constantemente na articulação da selecção e da formação, do reconhecimento e da negação das desigualdades*" (PERRENOUD, 1999:10).

## **2. Abordagens da avaliação**

A avaliação deve ser analisada e concebida em função de várias abordagens que se relacionam estritamente com as finalidades do processo, com efeito, julgamos prudente discutir as diversas abordagens da avaliação passíveis de se realizar na sala de aulas. A avaliação pode tomar várias formas ou funções, que designaremos de abordagem, neste artigo, nomeadamente: abordagem diagnóstica, abordagem sumativa e abordagem formativa.

### **2.1. Abordagem diagnóstica da avaliação escolar**

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período lectivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los, (HAYDT, 1988:16). Trata-se de uma avaliação sem a finalidade de atribuir nota. LUCKESI (2000:09) recomenda que "*para avaliar, o primeiro acto básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, colectar dados relevantes, que configurem o estado de*

*aprendizagem do educando*". Com efeito, esta abordagem avaliativa prende-se com a necessidade de informar o professor sobre o nível de conhecimento, habilidades e competências dos alunos, antes de iniciar uma unidade didáctica e/ou período lectivo, no final do qual se medirá o quanto terão progredido nas aprendizagens. Portanto, cabe ao educador, no início de cada unidade didáctica ou ano lectivo, procurar respostas das questões tais como: Quem são os meus alunos? Que conhecimentos possuem? Que limitações apresentam? Que necessidades têm? Em função das respostas, o professor reflectirá sobre que conteúdos a leccionar e que procedimentos a seguir.

## **2.2. Abordagem sumativa da avaliação escolar**

A avaliação sumativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período lectivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro, (HAYDT, 1988:18). Esta modalidade avaliativa é, na esteira de LUCKESI (2000), avaliação de *certificação*, na qual se avalia um objecto já configurado e concluído, inserindo-se na qualificação do objecto. A mesma perspectiva é defendida por ABRECHT (1994:33), que concebe a avaliação sumativa como *tradicional*, que *encerra* uma fase de aprendizagem, através da verificação dos conhecimentos adquiridos, sancionando os resultados obtidos, sob diversas formas e rejeitando o erro.

A partir da rejeição do erro, a avaliação sumativa propicia atitudes antipedagógicas de estratificação social, pois, o julgamento do valor possibilita uma tomada de decisão sobre o objecto avaliado [aluno] em função dos padrões definitivamente determinados, podendo ser superior, médio ou inferior. Sobre este facto, HAYDT (1988:25) afirma que este modelo de avaliação supõe uma comparação, "[...] pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas, isto é, com o grupo ou classe". Outrossim, a prática quotidiana mostra que os educadores, tendo constatado a existência dos "inferiores", nada fazem para ajuda-los a alcançar o padrão médio ou superior, criando-se, desta forma, algumas aldeias na sala de aulas, em função do baixo, médio ou alto rendimento nas avaliações.

A avaliação sumativa acontece no final do processo de ensino. Serve para ver o que o aluno aprendeu depois de todo conteúdo trabalhado pelo professor. São atribuídas notas que

serão divulgadas posteriormente. Contudo, LUCKESI (2002) advoga que a avaliação exercida apenas com a função de classificar alunos, não dá ênfase ao desenvolvimento e em nada auxilia o crescimento deles na aprendizagem, visto que, mesmo quando o aproveitamento da turma se mostrar baixo, o educador não se dá ao trabalho de voltar a tratar os conteúdos com os alunos que tenham enfrentado mais dificuldades. Acrescenta, o autor, que a "*função classificatória subtrai, da prática da avaliação, aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à acção, quando ela está avaliando uma acção*" (LUCKESI, 2002:35).

### **2.3. Abordagem formativa da avaliação escolar**

A avaliação formativa acontece durante o processo de ensino, com a função de repensar o ensino, pensar em outra proposta para o aluno aprender. Fornece dados para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, verifica se os objectivos foram ou não atingidos. Este modelo de avaliação exerce a função de controlo, é realizada durante todo o decorrer do período lectivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objectivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das actividades, pois, "*é principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático*" (HAYDT, 1988:17). Segundo RABELO (1998:73), uma avaliação formativa proporciona informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas a que se dirige. Entre suas principais funções estão, as de tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir, etc., é uma avaliação incorporada no acto do ensino e integrada na acção de formação (RABELO, 1998:73). Como tal, a avaliação contribui para melhorar a aprendizagem, pois informa o professor sobre o desenvolvimento da aprendizagem e o aluno sobre os seus sucessos e fracassos.

### **3. A ineficiência da avaliação na sala de aulas**

O processo avaliativo, no contexto sala de aulas, demonstra fragilidades de diversa índole, pois, os educadores percebem a acção de educar e a acção de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados, visto que, exercem essas acções de forma diferenciada (HOFFMANN, 2007:15). Práticas mais corriqueiras mostram que, a avaliação

cumpra apenas o papel classificador do aluno pelo professor, senão analisemos as seguintes situações:

- a) O professor orienta a realização do teste e, antecipadamente, alerta para as dificuldades que os alunos poderão enfrentar para obterem uma nota positiva;
- b) O professor aplica um teste aos alunos (prova) e, tendo constatado que o grosso da turma não obteve notas satisfatórias, nenhuma acção é desenvolvida, senão reclamar a falta de dedicação dos alunos;
- c) O professor traz na avaliação um conjunto de conteúdos que não foram discutidos em sala de aulas, alegando que os alunos devem “investigar mais”.

Considerando a avaliação como uma reflexão transformada em acção que nos impulsiona a novas reflexões permanentes do educador sobre a sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajectória de construção do conhecimento, processo interactivo através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no próprio acto de avaliação (HOFFMANN, 2007:17), julgamos que estas atitudes evidenciam a falta de comprometimento do educador para com a avaliação. O professor continua sendo o elemento fundamental e definidor das regras de avaliação, relegando o papel que o aluno possa desempenhar para o sucesso da avaliação.

Novas tendências mostram que para o crescimento do aluno é fundamental a prática sistemática da auto-avaliação, co-avaliação e hetero-avaliação (PAIS & MONTEIRO, 2002:28). Pretende-se, com a ideia, estimular o professor a incluir o aluno na definição dos critérios e formas de avaliação. Com efeito, a avaliação não mais se centrará na figura “importante” do professor, para tanto, o aluno será chamado progressivamente a participar na definição e ajustamento dos critérios de avaliação, um dos quais se prende com a auto-avaliação, que, na perspectiva de PAIS & MONTEIRO (2002), vai permitir ao aluno fazer um balanço da sua participação na aula, no trabalho individual, de e em grupo ao longo de uma sequência de aprendizagem. Esta auto-avaliação vai proporcionar uma "*apreciação crítica do aluno relativamente ao seu trabalho (...) identificar, analisar e compreender erros cometidos e os sucessos alcançados, confrontar o produto obtido com o esperado, planificar as tarefas de aprendizagem a desenvolver*" (idem).



#### 4. Considerações finais

A avaliação é uma actividade que percorre todo o processo de ensino-aprendizagem que funciona como instrumento de medição do processo (avaliação formativa), assim como pode funcionar como meio de medição dos pré-requisitos do aluno (avaliação diagnóstica) e ainda como técnica de análise do percurso didáctico com fins classificatórios (avaliação sumativa). Assim, o professor, em função dos resultados de avaliação por si realizada, deverá reflectir, conjuntamente com o aluno, sobre a acção a tomar face ao (in)sucesso da aprendizagem. Devemos referir também que é prudente que o professor negocie com o aluno, seu parceiro, sobre os critérios e os procedimentos a seguir na avaliação, de modo que o aluno seja sujeito activo do processo, pois, sobre ele recai o teste da avaliação.

#### 5. Bibliografia

- ABRECHT, R.. *A avaliação formativa*. Rio Tinto, Edições Asa, 1994.
- COMENIUS, J. A.. *Didáctica Magna*. São Paulo, Martin Fontes, 2002.
- HAYDT, R. C. C.. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo, Ática, 1988.
- HOFFMANN, J.. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da Pré-escola à Universidade*. 8. ed., Porto Alegre, Mediação, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre, Mediação, 1995.
- LUCKESI, C. C.. *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro, ABT, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O que é mesmo o acto de avaliar a aprendizagem?*. Rio Grande do Sul, Pátio, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo, Cortez, 2002.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- PAIS, A. & MONTEIRO, M.. *Avaliação: uma prática diária*. 2. ed., Lisboa, Presença, 2002.
- RABELO, E. H.. *Avaliação: novos tempos e novas práticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- SORDI, M. R.. *A Prática de avaliação do Ensino Superior: uma experiência na Enfermagem*. São Paulo, Cortez/PUCCAMP, 1995.
- TYLER, R.. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre, Globo, 1981.

## Teacher's Competence and Performance, its effect on pupil Achievement in Upper Primary Education in Mozambique; What does SACMEQ data tell us?

Carlos Lauchande<sup>12</sup>

**Abstract:** The aim of this paper is to evaluate teacher competence and its effect in pupil performance in upper primary education in Mozambique. Mozambican pupil performance declined significantly from SACMEQ<sup>13</sup> II in 2000 to SACMEQ III in 2007. Among the countries participating in SACMEQ studies, Mozambique was one of the few countries that registered a substantial decline in reading and mathematics achievement. The Mozambique mean score for reading was 516 in 2000 while in 2007 476. This paper describes and compares the teacher's profile and teacher's effect on pupil achievement between 2000 and 2007. The research applies partial least square path model (PLSPM), and hierarchical linear model (HLM) to explore the effect of factors such as; teacher's cognitive, behavioural and affective domain on pupil achievement. The findings suggest that teacher's effectiveness has reduced drastically (from 2/3 to 1/3 of explained variation), from 2000 to 2007, despite of no significant changes in the teachers' profile in the same period.

**Keywords:** Teacher's effectiveness, achievement variation, teacher's profile, path model

### Introduction

It is well documented that teacher's knowledge of the subject matter, and their pedagogical skills and motivation have a strong effect on pupil achievement in primary school (Bossier, 2004; Fuller & Clerk, 1992). This research explores the effect of teacher and competence on pupil achievement while controlling the marginal effect of all other factors. This paper is a secondary analysis of SACMEQ II and SACMEQ III data. The research question that this study addresses is: *what is trend of teacher's competence and its effect on pupil performance in upper primary education in Mozambique?*

The paramount importance of teacher competence on quality of education is clearly articulated by Kanu (1996, P. 174) "the entire formal and informal curriculum of the school is filtered through the hearts and minds of classroom teachers, making the quality of school learning dependent on the quality of teachers". It became even more important in developing countries like Mozambique where infrastructure is lacking and resources are scarce, teacher competence could be one of the few factors that ensure the delivery of quality education. This paper describes and compares the teacher's profile and teacher's effectiveness on pupil achievement between 2000 and 2007. Underpinning the research design of this study is the

---

<sup>12</sup> Department of Education, Mathematics Universidade Pedagógica, Mozambique. lauchand59@gmail.com

<sup>13</sup> SACMEQ-Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Education Quality-SACMEQ's mission is to monitor and evaluate the condition of schooling and the quality of education with technical assistance from UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). The first major cross-national study, SACMEQ I, was carried out 1995, involving in 12 countries with Mozambique only taking part in SACMEQ II in 2000 and SACMEQ III in 2007.

Cheng and Tsui model (1998) of teacher's effectiveness. In the referred model teacher's effectiveness are structured in the following domains: cognitive, behavioural, affective including the internal and external context. The statistical approach uses the partial least square path model (PLSPM), and hierarchical linear model (HLM) to explore the direct and indirect effect of factors such as; teacher's cognitive, behavioural and affective domain on pupil achievement.

The first section of this paper presents a brief description of the Mozambique socio economic and educational context to support the data interpretation, followed by a literature review on teacher's effectiveness which underpins the research design. In the second section the research design is discussed as well as the statistical approach. The main findings are presented in the third section. In the final section, reflections on the results are presented including the main conclusions.

#### Socio economic and educational context

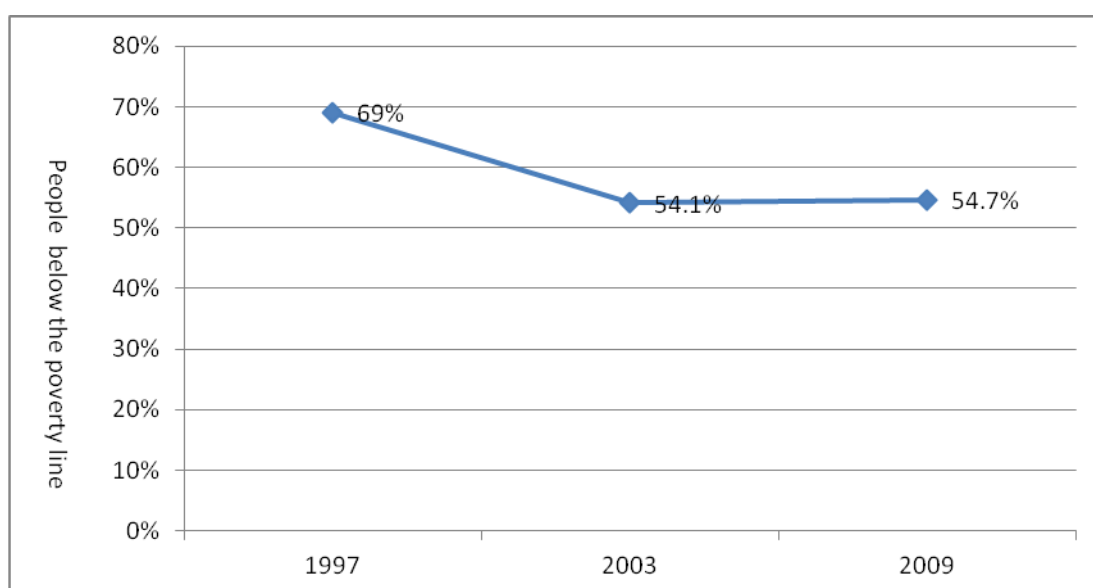
The Mozambican economy has been growing at seven to eight percent a year for the last 10 years (World Bank, 2010), but socio-economic indicators are still lagging behind. Most of them are still below the average of sub-Saharan countries as well as the low income countries (see Table 1). Table 1. shows that, in most of the indicators, Mozambique is still below the average of Sub-Saharan countries as well as the low income countries, for instance in life expectancy, infant mortality, literacy rates and access to improved water.

**Table 1 Mozambique at a glance**

	Mozambique	Sub-Saharan countries	Low income countries
Poverty (% of population below the poverty line)	55%		
Urban population (% of total population)	38%	37%	28%
Gross National Income (GNI) per capita (Atlas method US\$)	440	1176	528
Life expectancy at birth (years)	50	54	59
Infant mortality (per 1000 live births)	92	76	70
Child malnutrition (% of children under 5) Underweight	18%	22%	23%
Access to an improved water sources (% of population )	47%	61%	65%
Literacy (% of population age 15+)	55%	62%	61%
Gross primary enrolment (% of school-age population)	115%	100%	104%

Source: World Bank, Development Economics Live Database, 2010

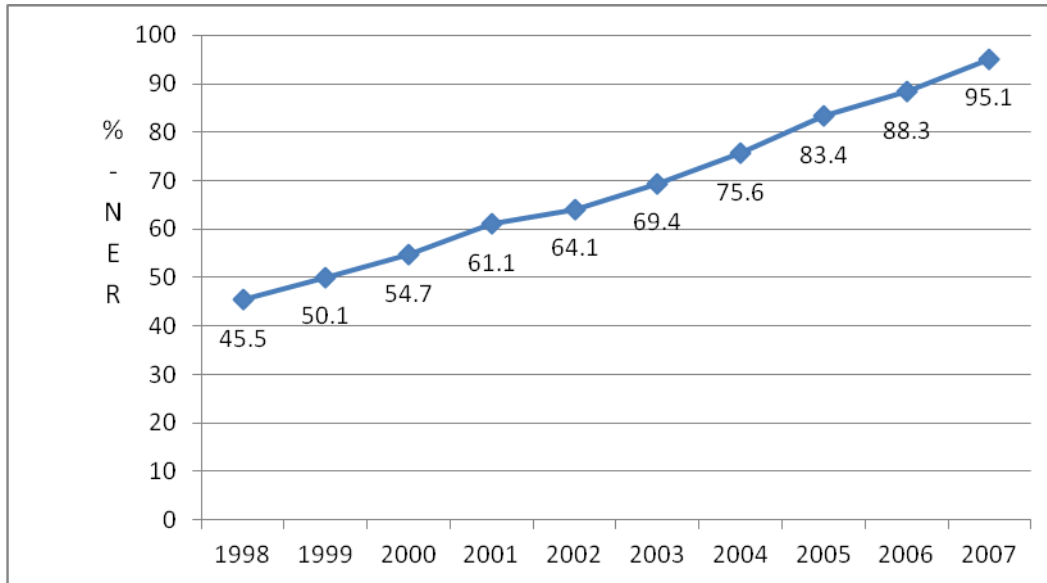
One of reasons that could explain the poor performance of the indicators lies in the lower starting point of development after 16 years of civil war that destroyed much of the country's infrastructure. Another reason could be the inequality in income distribution. Although the economy has shown sustained high growth rates (eight percent), there is little evidence that the income distribution has changed dramatically (Boom, 2011). The poverty rate has remained practically the same in the recent period, from 2003 to 2009, (from 54.1% in 2003 to 54.7% in 2009, see Figure 1), despite the high growth rates. However, it is important to stress the poverty rate declined between 1997 and 2003 (from 69% to 54%). One of the consequences of poverty is a high rate of child malnutrition (46%, 2008, Ministry of planning ), which in turn has a negative effect on education quality among school children.



Source: Ministry of Planning and Development, 2010.

**Figure1: Poverty trend in Mozambique**

Progress in access to primary education in Mozambique has not been matched by quality and equity improvement. Between 1996 and 2005 the number of public schools at the primary education level almost doubled (World Bank, 2007). The proportion of pupils completing primary education increased from 22% to 40% and the net enrolment Rate (NER) in lower primary education has shown a substantial increase from 2000 to 2008 (60% to 95%, see Figure 2).



Source: Ministry of Education, 2009.

**Figure 2: Net enrolment rate in lower primary education**

Contrary to the improvement in education access, there was a substantial deterioration of quality and equity. Findings from 2007 have shown a decline in the Reading and Mathematics achievements of Mozambican Grade 6 pupils, with the overall mean decreasing more than 40 score points (40% of SD) from 2000 to 2007 (Passos, Nahara, Magaia and Lauchande 2011). Among the countries participating in SACMEQ studies, Mozambique was the only one that registered a substantial decline in reading achievement. Data from Ministry of Education related to the lower primary education points out that less than 50% of the pupils reached the minimum level of mastery in Reading and only one third of the pupil reached the minimum level of achievement intended by the Maths curriculum in the first two years of schooling (Ministry of Education report, 2007). Moreover, there is an increasing inequality in the distribution of, and access to, quality of education for various groups in society. The pupil achievement gap between the low socio-economic status (SES) (lower 25%) and the higher SES (25%) has widened dramatically. The gap reported in 2007 is almost twice as wide as that in 2000 ( Passos, Nahara, Magaia & Lauchande 2011).

Previous studies related to education quality in Mozambique (Guru 1999; Martins 2002; Palme 1992; Passos, 2009) suggest the following factors as having negative impact on pupil

achievement: lack of qualified teachers; weak institutional leadership; not enough input at school level; and processes not well developed at school or national levels. However, these factors were studied individually, with no in-depth examination of the interrelation among them or attempt to understand the marginal effect of each factor on pupil achievement. The study from Lauchande and Sarah (2013), comparing SACMEQ data from 2000 and 2007, suggested the increase in access to education linked with no improvement on socio economic condition (poverty and child malnutrition) negatively impacted the quality and equity of education. They used path analysis and hierarchical liner model to explore the causal relationship among different factors (policies, context, processes and output). They found that the marginal effect of SES at school level on pupil performance almost quadrupled (from 9% in 2000 to 32% in 2007), which is reflected on achievement gap between the low SES (lower 25%) and the higher SES (top 25%) widened dramatically.

Although teacher's competence and performance was analysed in the referred study, it was explored within the broad context of school effectiveness based on Howie's model of inputs, processes and outputs. They did not explore a specific model of teacher's effectiveness. This study is more specific in testing the teacher's effectiveness model analysing the impact of cognitive, behavioural and affective domain on pupil achievement.

#### Teacher's effectiveness

Many factors contribute to the quality of teaching, such as the professional competence of the teacher, which includes subject matter knowledge, pedagogical content knowledge, knowledge of teaching and learning, curricular knowledge, teaching experience, and certification status (Shulman, 1986, Grossman, 1995, Westera, 2001). Darling-Hammonds (1999) findings indicate a consistent and significant positive relationship between the proportion of well-qualified teachers and student achievement on the National Assessment of Educational Progress (NAEP) reading and mathematics assessment.

Teacher effectiveness depends on how well a teacher performs in the classroom, and this is dependent on how competent is the teacher . The literature (Chapman and Mählck, 1997, Kanu, 1996, Cháu, 1996) emphasises the importance to the performance of the pupils of the quality of teacher who has well developed subject knowledge, pedagogical content knowledge and curriculum knowledge. In the Mozambican context, the nature of the learning outcomes depends on the level of teacher competence, and teacher competence depends in turn on the teacher training curriculum, the level of competence of the trainer, and that of the mentor at the school to which the teacher is assigned. According to Chapman and Mählck (1997) pre-service training is "the single most widely employed strategy (by itself or with other strategies) to improve instructional quality. This comes as no surprise. One of the most widely held beliefs underlying both national and international educational development activities that the most direct and efficient way to improve instructional quality is to improve the content pedagogical expertise of teachers through increased levels of training." Shulman (1986) reinforces this idea by stating that all three types of knowledge, content knowledge, pedagogical content knowledge and curricular knowledge should be included in pre-service teacher training programmes.

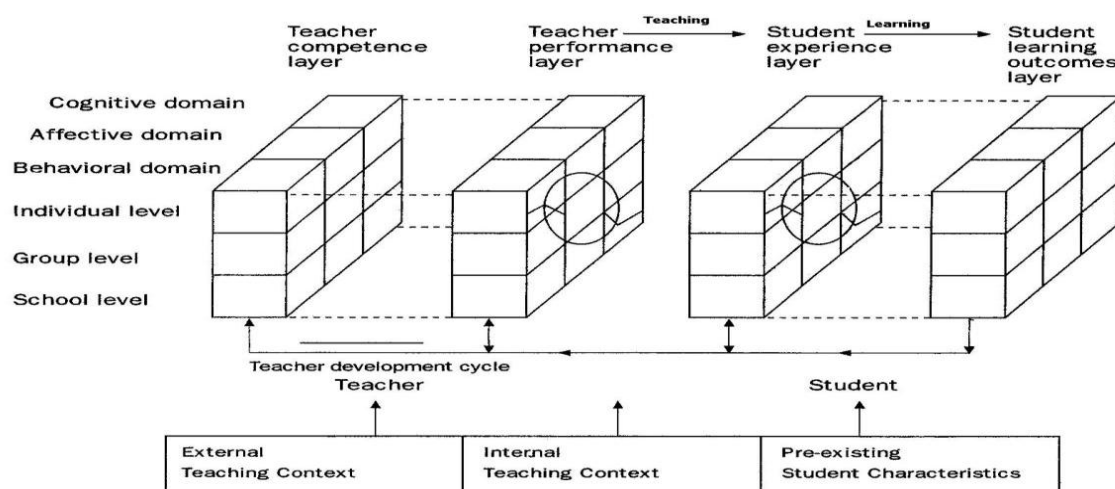
Effective teachers are those who achieve the goals they set for themselves or the goals set for them by others such as school principals, education administrators and parents (Anderson, 1991). Cheng and Tsui (1996) agree that understanding teacher effectiveness must be based on understanding the relationship between teacher competence, teacher performance and the set goals or expected educational outcomes. Effective teachers can thus be understood as those who possess relevant competence and use the competence appropriately to achieve their objectives (Cheng and Tsui, 1996). The research design of this study is underpinned by Cheng and Tsui.

### Research design

This section begins with a discussion of the conceptual framework used in addressing the research question. Thereafter, the SACMEQ research design is briefly presented, followed by the statistical methodology applied in this study.

### Conceptual framework

Total teacher Effectiveness from Cheng & Tsui (1996) is the conceptual framework underpinning this research (see Figure 3). This framework is comprised by two important dimensions namely, *Levels Teachers Effectiveness* and *Domain of Effectiveness*. The first dimension refers to the levels that teachers work, individually, as group and schools. For Cheng, when teachers act as a whole, they may have a better chance to influence and change the constraints given by the external and internal teaching contexts. The second dimension, Domain of Effectiveness, is related to the competence and performance of teachers in exerting effect on the pupil, in various domains such as the behavioural domain, the affective domain, and the cognitive domain (Cheng & Tsui 1996). The three domains (affective, behavioural, and cognitive domains) should be analysed in each one of the three levels (individual, group, and school levels) as a multi-levels and multi-domains. This research looks for to the extend SACMEQ data is consistent with Cheng and Tsui model, and explores the direct and indirect effect of teachers competence and performance on pupil's achievement.



Source: Cheng and Tsui, 1998, p.41

Figure 3- Levels of teacher effectiveness

The **cognitive** domain is related to the teacher's knowledge and abilities that bring in the teaching context while the **behavioural** dimension is associated with teaching approach within a classroom, that is, teacher's performance. Moreover the teachers' performance is strongly associated with **external** and **internal** teaching context. The **external and internal teaching context** is the set of characteristics of the school in which the teachers works. The external context interacts with the competencies the teacher possesses to determine how well that teacher performs in that particular situation. The physical and support facilities in the school, the media and materials available to the teacher, and the relationship between the school and community are variables that exert influence in teaching process (Medley, 1982, p.1900).The **affective** dimension refers to the teacher's satisfaction and condition, which have direct effect in his or her performance in and out of classroom.

#### SACMEQ research design

As secondary data analysis, the research design was conditioned by that of the SACMEQ II and SACMEQ III, research design .The SACMEQ instruments include tests of Mathematics and Reading, questionnaires for pupils, teachers and principals. The questionnaire design is guided by what is called 'General Policy Concerns' (Postlethwaite & Ross, 1992) summarised under the following themes:

Pupil characteristics and their learning environments.

Teacher characteristics and their views about teaching.

School Head characteristics and their views about educational infrastructure, the organisation and operation of schools, and problems with pupils and staff.

The reading and mathematics achievement levels of pupils and their teachers.

The population target of this study is Grade 6 pupils who attended the registered mainstream government or non-government schools in 2000 and in 2007. According to Ross (2008), the SACMEQ sampling design applied the official technical standards (Martin, Rust & Adam,1999) set down by the IEA. The number of schools required in the sample is in part a function of the intra-class correlation ( $\rho$ ). The sample size was 180 schools and 3 600 pupils for 2000 and 184 schools and 4 600 pupils for 2007.

#### Statistical approach

Firstly, a description of pupil performance and teacher's profile in 2000 and 2007 are presented. Mean differences of scores and percentages between 2000 and 2007 were estimated including the respective standard errors, to analyse the trends. Partial Least Square Path Model (PLSPM) analysis was used to explore the causal relation among different factors in the path diagram using data from 2000 and 2007. PLSPM is a useful approach to explore the factors with direct and indirect effect on pupil achievement at each level separately (Sellin, 1991). However, it does not take into consideration the multilevel nature of the data, that is, the fact that pupils are clustered in the classrooms and the classrooms reside within the school (Bryk & Raudenbush, 2002). Therefore statistically significant variables from



PLSPM, at pupil and school level, are modelled using Hierarchical Linear Model (HLM) to account for the amount of pupil achievement variation explained by each one of the levels using data from 2000 in comparison to data from 2007. HLM is the appropriate statistical method to model the within and between school variance (Creemers, 1999)

## Results

Firstly, a description of pupil performance in 2000 and 2007 across SACMEQ countries is presented, followed by a comparative analyse of teacher's profile in the same period to identify potential factors, related to the teacher's effectiveness, that might explain pupil achievement variation. Thereafter, findings from PLSPM and HLM are presented and discussed, exploring how pupil achievement might associated to the various domains of teacher's effectiveness.

### Pupil achievement and teacher's profile

Fourteen countries including Mozambique, participated in SACMEQIII in 2007 as well as in the SACMEQII in 2000 study. Overall, the SACMEQ region average achievement in reading has increased slightly by 11.8 scale points (from 500 in 2000 to 511.8 in 2007 across the 14 countries, see Table 1). As can be seen in Table 1, Mozambique was the only country registering substantial deterioration in reading achievement, as all other countries showed a substantial increase (statistically significant) or a minimal change (not statistically significant). In Mozambique, the overall score decreased dramatically by 41 points (from 516.7 in 2000 to 476 in 2007), which is statistically significant, and represents 41% of standard deviation (100).

According to Makuwa, (2010) the decline of 41 points was probably linked to rapid structural changes in the education system during this period, which results in a massive increase in Grade 6 enrolments without, probably, corresponding increases in human and material resources. When Mozambique participated in SACMEQ II in 2000, NER was very low (54.7%) compared to 2007's rate of 95% when SACMEQIII took place (see Figure 1). However, the explanation above could be challenged by the fact that the teacher's profile and classroom resources has not changed significantly between 2000 and 2007.

**Table 1: Level and trend of pupil Reading achievement for SACMEQ countries 2000-2007**

	2000		2007		Difference		
	Mean	SE	Mean	SE	2007-2000	SE	Trend
Zanzibar	478.2	1.49	533.9	3.11	55.7	3.4	▲
Namibia	448.8	3.13	496.9	2.99	48.1	4.3	▲
Mauritius	536.4	5.51	573.5	4.92	37.1	7.4	▲
Tanzania	545.9	5.03	577.8	3.41	31.9	6.1	▲
Swaziland	529.6	3.74	549.4	2.99	19.8	4.8	▲

Lesotho	451.2	2.37	467.9	2.86	16.7	3.7	▲
Botswana	521.1	3.47	534.6	4.57	13.5	5.7	▲
Malawi	428.9	2.37	433.5	2.63	4.6	3.5	▶
Zimbabwe	504.7	3.5	507.7	5.66	3	6.7	▶
South Africa	492.3	9.0	494.9	4.55	2.6	10.1	▶
Kenya	546.5	4.96	543.1	4.93	-3.4	7.0	▶
Uganda	482.4	6.12	478.7	3.46	-3.7	7.0	▶
Zambia	440.1	4.47	434.4	3.37	-5.7	5.6	▶
Seycheles	582	3.1	575.1	3.1	-6.9	4.4	▶
<b>Mozambique</b>	<b>516.7</b>	<b>2.29</b>	<b>476</b>	<b>2.82</b>	<b>-40.7</b>	3.6	▼
<b>SACMEQ</b>	<b>500</b>	<b>1.3</b>	<b>511.8</b>	1.27	11.8	1.8	▲

▲ Statistically significant increase ▼ statistically significant decrease ▶ not statistically significant change

Source : adapted from SACMEQIII report 2011

Table 2 describes and compares teachers' characteristics between 2000 and 2007. Although the pupil's achievement has declined significantly, teacher's profile has not changed significantly from 2000 to 2007.. Table 2 shows that no significant changes were observed, in teacher's age, (from 32.8 in 2000 to 33.8 in 2007 see Table 2), professional experience (9.9 in both periods), knowledge (from 716 in 2000 to 7.17 in 2007 see table 1) and classroom index facilities (from 3 in 2000 to 3.7 in 2007 see Table 2). Additionally, significant improvement could be seen among some of the teacher's profile indicators More teachers were living in the houses with acceptable condition in 2007 than in 2000 and the access to the teacher's guide has increased significantly in the same period. The academic qualification has also shown improvement. The number of teachers with senior secondary education has declined (from 72% in 2000 to 58% in 2007 see Table 2), simultaneously the percentage of teacher with A level has risen ( from 6% in 2000 to 12% in 2007). That is, teachers with lower level of academic qualification have been replaced by the one with higher level. Therefore pupils in both periods, 2000 and 2007, were taught by teachers with similar profile or even, in some indicators, better prepared in 2007 than in 2000. One can argue that there are other factors rather than teacher competence and performance behind the deterioration of education quality in Mozambique. This finding seems to suggest that expansion of education was not done at expense of teacher's quality.

Table 2- The trend of teacher's profile

Variables	Statistics	2000	2007	Difference	Trend
Age	Mean	32.8	33.4	0.6	▶
	(SE)	(0.51)	(0.52)	(0.7)	

Gender	% of female (SE)	29.7 (2.9)	38.9	8.8 (4.2)	▲
Teachers performance in reading test	Mean (SE)	716.1 (5.1)	717 (5.8)	1.7 (6.6)	▶
Teachers professional experience	Mean (SE)	9.9 (0.5)	9.9 (0.5)	0 (0.8)	▶
Teachers academic qualification	% senior secondary (SE)	72.2 (3.0)	58.4 (3.0)	13.8 (4.3)	▼
	% A level (SE)	5.8 (1.5)	12.6 (2.0)	6.8 (2.5)	▲
Teacher's guide	% (SE)	56 (4.4)	78.6 (2.4)	22.9 (5.0)	▲
Classroom facilities	Mean (SE)	4 (0.09)	3.7 (0.14)	0.3 (0.2)	▶
Teachers house in acceptable condition	% (SE)	23.4 (2.6)	40.3 (3.0)	16.9 (4.1)	▲

▲ Statistically significant increase ▼ statistically significant decrease ▶ not statistically significant change

Other factors rather than the teacher's competence and performance might be contributing to the decline of education quality. Lauchande (2013) argue that the increase in access to education linked with no improvement on socio economic condition (poverty and child malnutrition,) negatively impacted the quality and equity of education. Poverty rate and child malnutrition has remaining stagnant between 2000 and 2007, at same time, access to education have increased sharply. Poverty have been stagnant, the percentage of people living below the poverty line was 54% in 2000 and 54.7% in 2007 (see Figure 1), while the Net Enrolment Rate (NER) has increased from 54.7% to 95% (see Figure 2). This means, the economic context had increased the direct and indirect effect of socio economic status (SES) on pupil achievement. The trend study of teacher's effectiveness in pupil achievement, in the next section, shows a sharp increase of SES effect in pupil achievement variation between 2000 and 2007, which might have reduced teacher's competence effect and performance on pupil achievement.

Exploring factors associated with teacher's effectiveness

After reviewing the teachers' questionnaire and school heads' questionnaire there was a need to regroup the factors according to the conceptual framework discussed in the research design section. Factors were grouped according to the following domains: **cognitive, behavioural, affective, external teaching context, internal teaching context** and **pupil's characteristics**. Factors grouped under **cognitive** domain are: *teacher's knowledge, and academic qualification*. Under **behavioural** domain the following factors are included: *teaching approach, homework and extra tuition*. The factors grouped under **external teaching context** were: *school material resources, school location, school head gender, school head training and pupil teacher ratio*; Factor related to the **affective** dimension includes: *teacher's possession and teacher satisfaction*. Finally internal teaching context is related to *how often the resource centre is used and teacher participation in in-service training*. It is important to stress that the component *teaching approach* the following factors were included: *importance for teachers of giving positive feedback to the pupil, relating teaching with everyday pupil life, asking questions, ensuring that homework is given and corrected*

The results show that pupil achievement variance is explained by school-level have increased between 2000 and 2007 (from 31% in 2000 to 52% to 2007, see Table 3 and Figure 4 and 5). Although **pupil characteristics**, *SES*, is still the most important single factor, accounting for 10% in 2000 and 35% in 2007, teacher's effectiveness domains were more dominant in 2000 than in 2007. **External teaching context, cognitive and behavioural** domains account for more than 2/3 (21% from 31%) of the explained variation in 2000, while 2007 they account, only, for 1/3 (17% from 52%) of the variation.

The 2000 data shows that, in total, 31% of the variance of Reading scores is predicted by six out of 12 factors. After **pupil characteristics** which account for 10% of the reading score variance, **External teaching condition** is the second domain with highest contribution to the explained variance (8%). The significant factors within the later domain are: *School resources* ( $p=0.12$ ) and *school head activities* ( $p=0.16$ ). The third most important domain of teacher's effectiveness is the **cognitive** one, which account for 7.5% of variance. Significant factors in the **cognitive** domain are: *teacher's knowledge* ( $p=0.24$ ), and *percentage of teachers with tertiary education in school* ( $p=-0.23$ ). The fourth important domain is the **behavioural** which account for around six percent of the variation, in which *pupil getting extra tuition* as the only significant factor. **Internal teaching context** and **effective** domains were not significant.

The 2007 results show a substantial increase in the explained amount of reading score variation when compared with SACMEQ II. In total, 52% of the variance of reading score was explained by five out of 12 factors. However, apart from **Pupil's characteristics** (*SES*), which account for 35%, **behavioural** is the only domain with significant variance (13%). The remaining domains have no significance (see Table 3).

Although the teacher's profile has not changed the weight of teachers effectiveness has reduced drastically, from 2000 to 2007, and at same time the effect of pupil's characteristics (*SES*) has increased drastically. This finding seems to support the argument that that the

increase in access to education linked with no improvement on socio economic condition (poverty and child malnutrition,) negatively impacted the quality and equity of education. The teacher's effectiveness in various domains seems to have reduced under the extreme poverty. It is important to stress that, at this stage of the research path model with factors at student level was not included in this paper. However, student level factors were studied using HLM analysis and are discussed in the next section

**Table 3- Final inner model PLSPM results of school-level factors-reading achievement**

2000-SACMEQII R <sup>2</sup> =0.31							2007-SACMEQIII R <sup>2</sup> =52					Common factors	
	Factors	correlation	direct effect	indirect effect	total	R <sup>2</sup>	correlation	direct effect	Indirect effect	Total	R <sup>2</sup>		
<b>Leaner characteristics</b>	P-.ses	<b>0.38</b>	<b>0.21</b>	0.06		0.10	<b>0.62</b>	<b>0.58</b>	-0.038		0.35		
<b>External condition</b>	S-material resources	<b>0.30</b>	<b>0.12</b>	0.00		0.08	<b>0.29</b>	-0.00	0.001		0.008		
	S-location	<b>0.22</b>	0.04										
	School head activities	<b>0.18</b>	<b>0.16</b>				0.04	0.02					
	Pupil teacher ratio	-0.05	-0.03				-0.04	<b>0.17</b>					
	T.hours	-0.09	-0.06				0.01	0.10					
<b>Cognitive</b>	T score	<b>0.15</b>	<b>0.24</b>			0.075	0.06	-0.02			0.044		
	T. tertiary level	-0.17	-0.23				<b>0.29</b>	<b>0.15</b>					
<b>Affective</b>	T-Possession	<b>0.16</b>	0.03			0.004	0.05	-0.08					

<b>Behavioural</b>	homework	0.14	-0.00	0.064	<b>0.46</b>	<b>0.29</b>	0.13	
	T. approach in classroom	0.10	0.06		-0.04	0.02		
	P extra tuition	-0.31	-0.19		-0.01	-0.17		0.018
<b>Internal context</b>	T resource centre				-0.07	0.03		
	Class resource		0.012					

Figure 4: School level PLSPM with 2000 data for Reading achievement

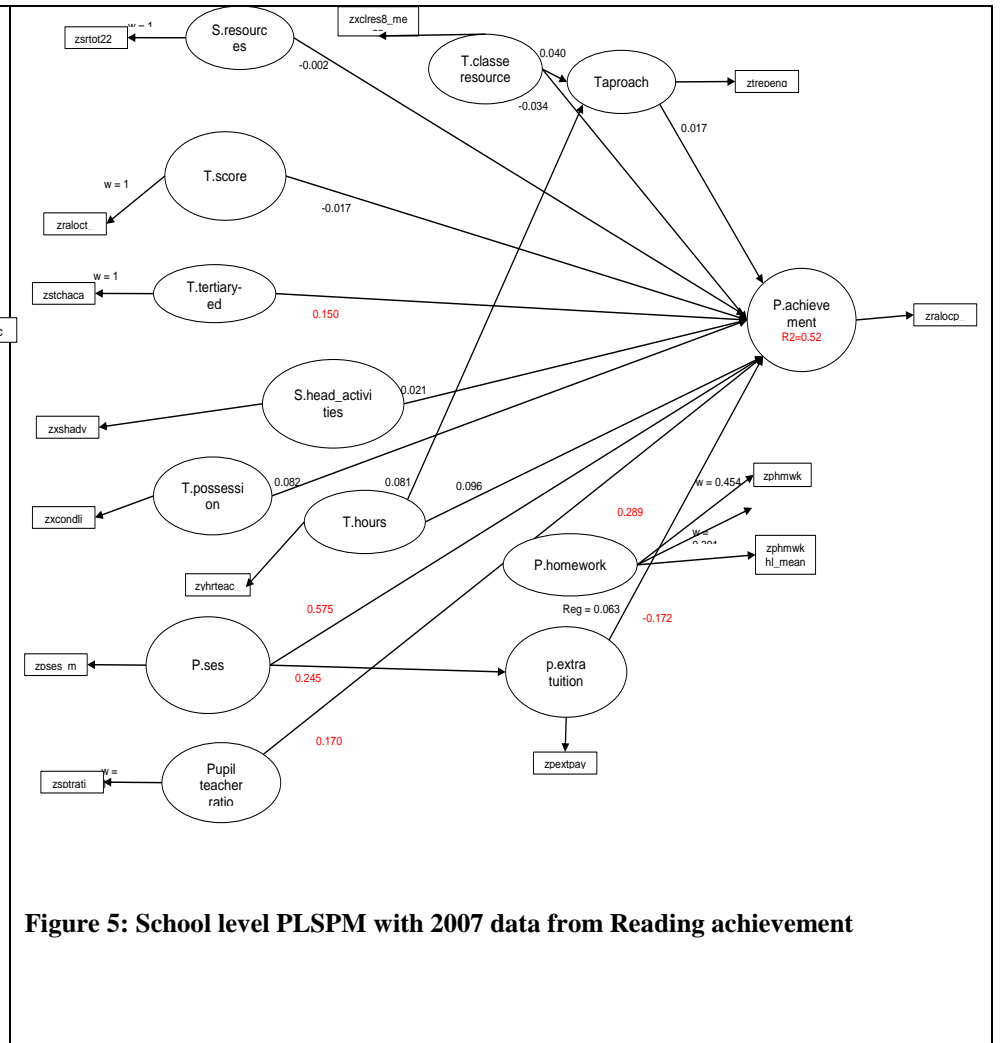
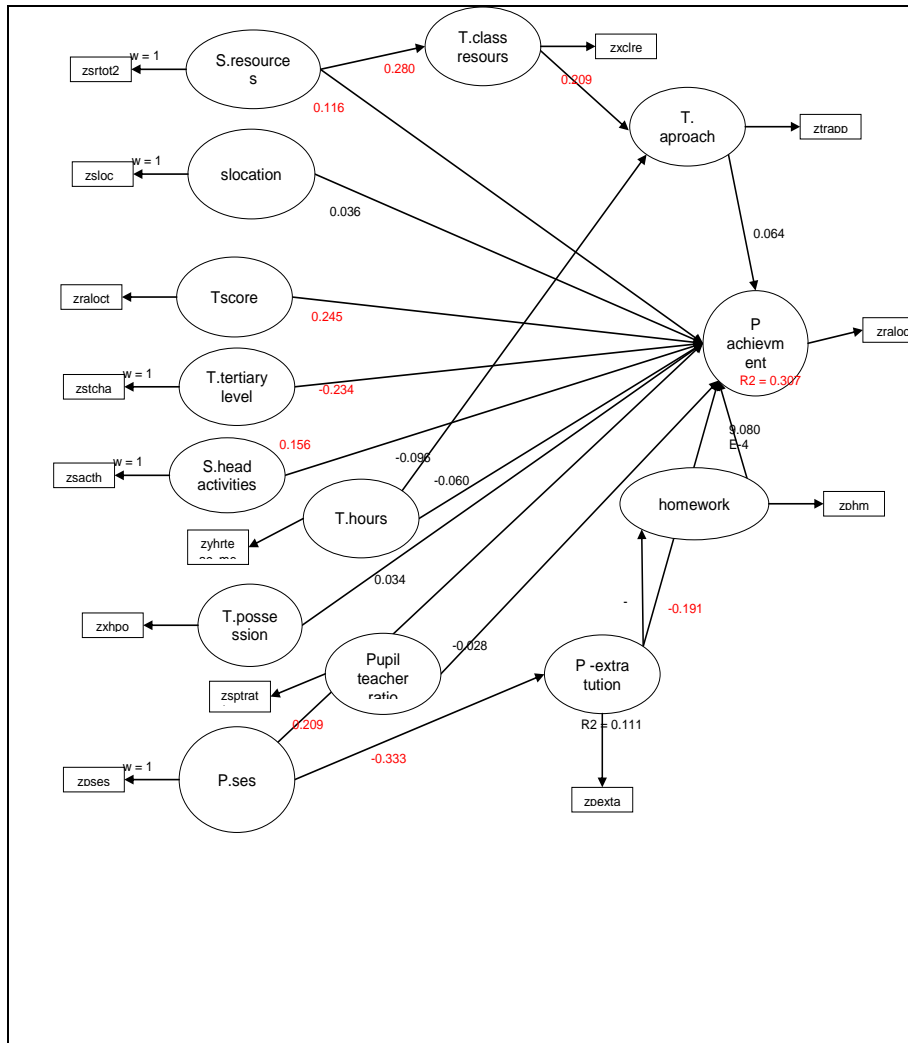


Figure 5: School level PLSPM with 2007 data from Reading achievement

### Multilevel analysis of the factors associated with teacher’s effectiveness

The HLM results from reading achievement show that for both 2000 and 2007 school-level factors are more important than pupil-level factors in determining pupil achievement. However, in 2007, the proportion of explained variance by the factors was higher than in 2000, in spite of no significant changes occurring with the interclass correlation from 2000 to 2007.

The following section begins with analyse of the null model results, followed by pupil and pupil-school level model. Due to the importance of socio- economic factor (SES), observed in PLSPM, random slop and cross level interaction variables with SES factor are included in the final model.

#### Null model

The results of the empty model, which has no explanatory variables, are presented in Table 4. It provides the basic partition of the variability in the data between the two levels. The data shows that interclass correlation did not increase significantly from 2000 to 2007 and the values were 0.30 to 0.32 respectively. It was expected that the interclass correlation would rise substantially due to the sharp increase in Net enrolment rate (NER) from 58% to 95% from 2000 to 2007 .

**Table 4: Estimation of variance component in the empty model**

		2000		2007	
Variables		Reading		Reading	
		Estimate	SE	Estimate	SE
<b>Grand Mean</b>		513	2.95	473.6	3.35
Variance Components	Pupil level	2844.3	72.0	3786.6	91.8
	School-level	1217.0	156.1	1759.6	208.9
Intra-class correlation		<b>.30</b>		<b>.317</b>	

A closer look at the data reveals that, although no significant increase on interclass correlation was observed, there was an increase of both pupil and school level variance (pupil, 33%, from 2844 to 3786; school, 44%, from 1217 to 1759 - see Table 4). It seems that the gain on school level variation was offset by the increase of pupil variation in the same period.



## **Pupil –level factors**

Once the null model was analysed, the following step was to investigate how much of the variance is explained by pupil-level variables, when the data from 2000 is compared with that of 2007. The results of the pupil level model are summarized in Table 5, model 11-R and model 12-R.

The pupil-level model (model with only pupil-level factors) shows more similarities than differences when the 2000 HLM model is compared with that of 2007. Most of the significant factors influencing pupil reading achievement are similar as well as the proportion of explained variance at pupil level. However, the amount of accounted school level variance is higher in 2000 when compared to 2007.

In summary, with all other factors being equal, the variables related to the **pupil characteristics** with significant effects, in 2000, are: *age in months, pupil sex, speaking Portuguese at home, pupil SES* and *getting extra tuition*. All five variables together accounted for 12.4% of pupil-level variance and 24% of school-level variance. In 2007, the significant variables follow a similar pattern as 2000, however, the amount of explained variation at pupil level increases slightly from 12.4% to 15% while at school level the variance increased substantially from 24% to 34% ( see Table 5).

A closer look at the partial effect of factors such SES on reading achievement reveals a widening gap between pupils from low and higher SES, when the model 11-R is compared with the model 21-R. In 2000, if Pupil A comes from a low socio-economic background (for example, with only one item listed) and Pupil B from higher SES background, Pupil B was predicted to score an additional 32.6 scale points, whereas in 2007, Pupil B is predicted to score an additional 56 scale points on the reading achievement test due to the SES difference between the two. The gap caused by SES in 2007 was almost twice as large as in 2000. Moreover, in the next section context effect of SES (school level) is discussed to highlight the additional contribution school-level SES effect above the individual SES.

## **Pupil and School-level factors**

Contrary to the pupil-level model, when school-level variables are included in the model, results showed more differences than similarities when the 2000 model is compared with 2007. The amount of achievement variance explained by pupil- and school-level variance in 2007 is almost twice as much as in 2000 and the significant factors were also different. The pupil and school-level model can be written as:

The results are presented in Table 5 model 12 and model 22. Apart from pupil- and school-level factors, the model includes cross-level interaction term that analyses the effect of SES in narrowing the gender gap achievement. Moreover, the random slope related to the SES is also included in the model to study the variation across the schools of the effect of the SES on pupil achievement.

Out of ten school-level variables in the full model, only two variables were significant in 2000. These two significant variables are related to the **cognitive** domain namely *teacher knowledge* (teacher test score), *percentage of teachers with tertiary education in the school* (T. tertiary level). No significant variable was observed in other dimensions.

Contrary to the 2000 data, the 2007 results shows that four out of ten variables were significant including an interaction term. The first significant variables is associated with **cognitive** domain, *percentage of teachers with tertiary education in the school* (T. tertiary level). The second one is linked to the **behavioural**; it is *homework at school level* (average\_homework). Moreover, the most important finding is related to the significance of **pupil's characteristics** (SE) and the interaction between gender and socio-economic status at school level (gender\*average\_SES).

A closer look at the results (Table 5 model 12 and 22), shows that, contrary to 2000, in 2007, the context effect of SES at school level (average\_SES) provides additional contribution to the effect of the individual SES. While in 2000, the within school and between school regression coefficient was the same ( $\alpha_{40}=2.56$ ), in 2007, the between school effect was significantly higher than within ( $8.32, \alpha_{40} + \alpha_{05}=2.56+5.76$ ). In other words, the context effect of mean SES gives an additional contribution over and above the effect of the individual SES.

Another importance of the context effect of SES is related to the improvement of the gender achievement gap in the school with higher average of SES. Data from 2007 shows that cross-level interaction between gender and average\_SES was significant (see table 5 model 12-R model 22-R), suggesting that gender disparity (in favour of boys) is lower in school with higher average SES. This finding is consistent with Saito's 2011 results using SAMEQ data. She argues that gender disparity was less for the high SES group for Mozambique, Kenya and Tanzania (Saito, 2011, p 13). In contrast to 2007, no significant cross-level interaction between gender and SES was observed in the 2000 data



## Conclusions

Teacher's effectiveness has reduced drastically (from 2/3 to 1/3 of explained variation), from 2000 to 2007, despite no significant changes in the teachers' profile. On the meantime the achievement variation attributed to pupil's characteristics (SES) has increased drastically, from 10% to 35%. Therefore, the substantial decline in pupil reading achievement is more likely to be explained socio economic context than to the lack of teachers' competence and performance. One can argue that the increase in access to education linked with no improvement on socio economic condition (poverty and child malnutrition,) negatively impacted the quality and equity of education. For instance the gender achievement gap increases in that period is also explained by the indirect effect of the SES factor. The marginal effect of SES in narrowing the gender achievement gap was only observed in 2007. Even the significant factors, such as pupil s' attitude toward homework and extra tuition, are also affected by the SES.

The increase in access to education between 2000 and 2007 has given more children the opportunity to access education. However that opportunity to learn has been hindered by socio-economic conditions reflected in the strong effect of SES on the variables influencing pupil achievement. Therefore, teacher's effect in various domains such as cognitive, behavioural seems to have reduced under the extreme poverty. Evidence suggest that, while in 2000 one standard deviation increase in teachers' test scores raises pupil's test scores by 11% of the standard, no significant marginal effect was observed in 2007. The detrimental effect that child malnutrition has on learners' cognitive, motor, and social emotional development is well documented (Bradly & Corwyn, 2002; McGregor, Cheung & Cueto, 2007).

## References

- BOOM, B. "Analysis of Poverty in Mozambique" Centre for World Food Studies, VU University, Amsterdam, 2011.
- BRADLEY, R.H. and CORWYN, R.F. "Socio Economic Status and Child Development". *Annual Rev. Psychol.* 2002, 53:371- 99.
- BRYK, A. & RAUDENBUSH, S. "Hierarchical Linear Models: Applications and data analysis methods". (2nd ed.). *Thousand Oaks, CA: Sage*, 2002.
- CHÂU, G. *The quality of primary schools in different development contexts*. UNESCO, International Institute for Educational Planning, 1996.
- CHAPMAN, D.W. and MÄHLCK, L.O. "Changing what happens in schools: Central level initiatives to improve school practice". In CHAPMAN, D.W., MÄHLCK, L.O. and SMULDERS, A. (eds) *From Planning to Action: Government Initiatives for Improving School Level Practice*. Paris: International Institute for Educational Planning-UNESCO, 1997.

- CREEMERS, B. "History, value and Purpose of school effectiveness studies". In: REYNOLDS D, Sammons, STRINGFIELDS, D. *The school effectiveness knowledge Coming of Age in the Twenty first, Century*, Swets & Zeitlinger, 1999, pp. 9 - 20.
- GURO, M.. Maputo, *Os estudantes dos Centros de Formação de Professores Primários em Moçambique*. Editora Escolar, 1999.
- GROSSMAN, P. L. *A psychological view of teacher - teachers' knowledge*. In *The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*. 2nd Edition. (pp.20-24). Columbia, SC: University of South Carolina, 1995.
- MAKUA, D. What are the levels and trends in reading and mathematics achievement? Policy issues series. <http://www.sacmeq.org/downloads/policy>, 2010.
- MARTINS, Z. *Aproveitamento Escolar no Sistema Nacional de Educação*. Maputo, INDE, 1992.
- MARTIN, M., RUSSt, k. & ADAM, R. Technical Standards for IEA studies. [http://test-iea-nl.ieadpc.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/IEA\\_Technical\\_Standards.pdf](http://test-iea-nl.ieadpc.org/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/IEA_Technical_Standards.pdf). 1999.
- Ministry of Planning and Development. Poverty and wellbeing in Mozambique. Third National Poverty Assessment Retrieved from: [http://fsg.afre.msu.edu/mozambique/caadp/Third National Poverty Assessment october1.pdf](http://fsg.afre.msu.edu/mozambique/caadp/Third_National_Poverty_Assessment_october1.pdf), 2010.
- KANU, Y. Educating teachers for the improvement of the quality of basic education in developing countries. In *International Journal of Educational Development*. 1996, 16(2), (pp.173-184).
- PASSOS, A., MAGAIA, F., TRINDADE, N. & LAUCHANDE, C. *Mozambique SACMEQ III Report-A study of the condition of schooling and quality of education*. Published by UNESCO IIE, 2011.
- PASSOS, A. *Comparative Analysis of teacher's competence and its effect in upper primary schools in Mozambique and other SACMEQ countries*. University of Pretoria, 2009.
- POSTLETHWAITE, N., & ROSS, K. *Effective schools in reading. Implications for educational planners*. Hamburg, Germany, IEA, 1992.
- SILLIN, N. *Statistical Model Building in Research on Teaching: The Case of a Study in Eight Countries*. Unpublished thesis, Faculty of Education, University of Hamburg, 1991.
- SHULMAN, L.S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher*, 1986, 15(2), (pp.4-14).

- WESTERA, W. "Competences in Education: a confusion of tongues". In: *Journal of Curriculum Studies*. 2001, 33(1), (pp.75-88).
- WORLD BANK. *PSIA II – Follow up Study of Primary Education and Baseline Study of Secondary Education, Mozambique* (Draft report), 2007.
- WORLD BANK. *Development Live* database,<http://data.worldbank.org/indicator/all>, 2010.