



**Universidade Politécnica  
A POLITÉCNICA**

**INSTITUTO SUPERIOR ABERTO - ISA**

Alda Isaías Macamo

**AVALIAÇÃO DA ESCRITA E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO  
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO ENSINO DA  
HISTÓRIA NO DISTRITO DE MASSANGENA: CASO DOS ALUNOS DA 10  
CLASSE DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE MASSANGENA (2020)**

Maputo, Dezembro 2021

Alda Isaías Macamo

Monografia do trabalho final de Curso de Licenciatura em Ensino de História e Geografia com o tema: Avaliação da Escrita e Supervisão Pedagógica no Desenvolvimento de Competências e Habilidades no Ensino da História no Distrito de Massangena: caso dos alunos da 10ª classe da Escola Secundária de Massangena (2020), sob supervisão do Msc Fugão Mudumane

Maputo, Dezembro 2021

## **DECLARAÇÃO DE HONRA**

Eu, ALDA ISAIAS MACAMO, Titular do B. I. N° 090100492339I, emitido aos 21 de Abril de 2021 pelo Arquivo de Identificação Civil da Cidade de Xai-Xai, declaro por minha honra que esta monografia é da minha autoria, todas as fontes estão devidamente citadas ao longo do texto e constam das referências bibliográficas. Declaro ainda que esta monografia nunca foi apresentada em nenhuma outra instituição para a obtenção de qualquer grau académico.

Maputo, 01 de Dezembro de 2021

---

(Alda Isaías Macamo)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais, em memória, Isaiás Filipe Macamo e Alda Francisco Zimba.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo dom sagrado da vida e saúde que imerecidamente me proporciona dia-após-dia e pelas forças para caminhar nesta jornada académica que não tem sido fácil.

Aos meus pais, Isaiás Filipe Macamo e Alda Francisco Zimba, que paciente e incansavelmente cuidaram de mim, até onde a vida os permitiu, e me deram a base da educação que me conduzirá por toda a vida.

A minha família, sobretudo ao meu esposo, René Marcos Bila, e as minhas filhas, Herclania, Greyce e Alzayne pela sua imensurável presença e apoio na minha formação académica e pela companhia, amor, carinho e atenção que me dão e que contribuíram grandiosamente para a minha disposição física e psicológica em toda a jornada sobretudo na redacção do trabalho.

Aos meus irmãos Nelson, Carolina, Elisa e Isabel por terem-me direccionado na vida e pela companhia, compreensão e apoio moral e familiar.

As amigas Carla, Elisa, Percina, Lúcia, Nenúdia e, em especial, Jualina Pululo pelo apoio incondicional, sem o qual não teria sido possível esta jornada.

Ao meu tutor, Mestre Fugão Miguel Mudumane, pela paciência, orientação e supervisão que foram significativamente imprescindíveis para a elaboração do trabalho e especialmente por lapidar, organizar e aprimorar os meus conhecimentos.

A todo o corpo docente da ISA, o meu muito obrigada, pois apesar da distância física sempre estive presente virtualmente e se empenhou para me conceder ensinamentos e educação de qualidade de o I ano do curso até ao final.

Aos meus colegas que me ajudaram com informações sem as quais a jornada académica e a realização desta monografia ter-se-ia tornado difícil.

Para todos que directa ou indirectamente contribuíram para que esta monografia tornasse realidade;

**O MEU MUITO OBRIGADA**

## **LISTA DE ACRÓNIMOS**

ESMA – Escola Secundária de Massangena

FH – Facto Histórico

PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem

## **RESUMO**

O trabalho monográfico com o tema, Avaliação da Escrita e Supervisão Pedagógica no Desenvolvimento de Competências e Habilidades no Ensino da História no Distrito de Massangena tem como essência discutir o cruzamento da avaliação da escrita e da supervisão pedagógica no processo de produção do conhecimento histórico. A metodologia usada neste trabalho consubstanciou-se em revisão bibliográfica e estudo de caso através de questionário aplicado a uma amostra de oito professores e dois membros da direcção da ESMA. O tratamento de dados foi feito com apoio do pacote informático Excel com posterior construção de tabelas. Para as conclusões usou-se o método dedutivo e indutivo. Principais dificuldades encontradas durante a pesquisa: a COVID-19 constituiu maior barreira para a recolha de dados visto que numa primeira fase os questionários enviados a direcção da ESMA demoraram muito para serem entregues de volta alegado a ausência dos professores. Mesmo assim, embora tardiamente, os objectivos da pesquisa foram atingidos com sucesso e a hipótese nula foi testada.

**Palavras-chave:** Avaliação, Supervisão, habilidade e competências

## **ABSTRACT**

The monographic work with the theme, Writing Assessment and Pedagogical Supervision in the Development of Competences and Skills in the Teaching of History in the District of Massangena has the essence of discussing the intersection of writing assessment and pedagogical supervision in the process of producing historical knowledge. The methodology used in this work consisted of a literature review and a case study, through a questionnaire applied to a sample of eight professors and two members of the ESMA board. Data processing was carried out with the support of the Excel computer package, with subsequent construction of tables. For the conclusions, the deductive and inductive method were used. Main difficulties encountered during the research: COVID-19 was the biggest barrier to data collection since, in the first phase, the questionnaires sent to ESMA's management took a long time to be handed back alleging the absence of teachers. Even so, albeit belatedly, the research objectives were successfully achieved and the null hypothesis was tested.

Keywords: Assessment, Supervision, skill and competence

# Índice

|   |     |
|---|-----|
| DECLARAÇÃO DE HONRA.....                                | i   |
| DEDICATÓRIA .....                                       | ii  |
| AGRADECIMENTOS .....                                    | iii |
| LISTA DE ACRÓNIMOS .....                                | iv  |
| RESUMO.....   | v   |
| ABSTRACT.....   | vi  |
| CAPITULO I: INTRODUÇÃO.....                             | 1   |
| 1.1. Contextualização .....                             | 1   |
| 1.2. Delimitação do tema.....                           | 1   |
| 1.3. Problema de pesquisa .....                         | 2   |
| 1.4. Hipóteses .....                                    | 3   |
| 1.5. Objectivos da Pesquisa.....                        | 3   |
| 1.5.1. Objectivo Geral.....                             | 3   |
| 1.5.2. Objectivos específicos: .....                    | 3   |
| 1.6. Justificativa.....                                 | 4   |
| 1.7. Estrutura do trabalho .....                        | 4   |
| 2. CAPITULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....              | 5   |
| 2.1. Avaliação.....                                     | 5   |
| 2.2. Fases do processo avaliativo .....                 | 7   |
| 2.3. Características da avaliação escolar .....         | 8   |
| 2.4. Processo avaliativo no contexto local .....        | 9   |
| 2.5. Avaliação em fase da história.....                 | 10  |
| 2.6. Competências e habilidades .....                   | 11  |
| 3. CAPÍTULO III: METODOLOGIA DO TRABALHO.....           | 14  |
| 3.1. Classificação da pesquisa .....                    | 14  |
| 3.1.1. A pesquisa quanto a natureza.....                | 14  |
| 3.2. A pesquisa quanto a forma de abordagem .....       | 14  |
| 3.2.1. Pesquisa quantitativa.....                       | 14  |
| 3.2.2. Pesquisa qualitativa.....                        | 15  |
| 3.3. A pesquisa quanto aos procedimentos técnicos ..... | 15  |
| 3.3.1. Pesquisa experimental.....                       | 15  |
| 3.3.2. Pesquisa bibliográfica .....                     | 16  |

|        |   |    |
|--------|---|----|
| 3.3.3. | Pesquisa documental.....  | 16 |
| 3.3.4. | Pesquisa de levantamento .....  | 16 |
| 3.3.5. | Estudo de caso.....   | 16 |
| 3.3.6. | Pesquisa acção .....  | 17 |
| 3.3.7. | Pesquisa etnográfica.....   | 17 |
| 3.3.8. | Pesquisa de campo .....   | 17 |
| 3.4.   | Instrumentos de Recolha de Dados .....  | 18 |
| 3.4.1. | Observação.....   | 18 |
| 3.4.2. | Entrevista .....  | 18 |
| 3.4.3. | Questionário.....   | 18 |
| 3.5.   | População e Amostra.....  | 19 |
| 3.5.1. | População.....  | 19 |
| 3.5.2. | Amostra.....  | 19 |
| 4.     | CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....                           | 21 |
| 4.1.   | Análise dos resultados da entrevista.....   | 21 |
| 4.2.   | Discussão dos resultados da entrevista.....   | 23 |
| 4.3.   | Proposta da Estratégia de Supervisão Pedagógica para a melhoria da qualidade do PEA | 26 |
| 5.     | CAPITULO V – CONCLUSÕES E SUGESTÕES .....   | 30 |
| 5.1.   | Conclusões .....  | 30 |
| 5.2.   | Sugestões.....  | 31 |
|        | Referências Bibliográficas .....  | 32 |

## **CAPITULO I: INTRODUÇÃO**

### **1.1. Contextualização**

A avaliação da aprendizagem e do ensino deve ser usada para determinar até que ponto os objectivos educacionais foram ou estão sendo alcançados tendo em conta as competências, as habilidades e a capacidade de organizar informações construindo o conhecimento. Assim sendo para que a avaliação faça um exame completo do processo de ensino-aprendizagem é necessário que no início do processo se estabeleçam os objectivos educacionais por avaliar, as estratégias, as técnicas e os métodos adequados por aplicar (TAVARES, 2011).

A avaliação deve oferecer, ao professor, subsídios para melhor controlar e aperfeiçoar a sua prática pedagógica. Sendo que avaliar um único domínio de objectivos não dá resultados absolutos, é necessário que se diversifique os domínios de objectivos na avaliação. Isso para que se possa abranger mais áreas e consequentemente desenvolver as competências e habilidades dos alunos.

Na avaliação, as diferentes formas de abordar os conteúdos são fundamentais para o alcance dos objectivos de aprendizagem. A avaliação tem que ser um instrumento que leva em consideração diferentes habilidades que podem ser desenvolvidas ao longo da aprendizagem onde a experiência do aluno com o meio social seja tomada em consideração. Outros sim, para enfrentar as situações quotidianas, o aluno tem que recorrer a algum conhecimento, e quando se avalia apenas a memorização fica difícil a aplicação prática deste conhecimento.

A supervisão pedagógica, segundo Alves (2013), tem como essência tanto a organização social da escola assim como a mediação entre os vários profissionais intervenientes do processo de ensino e aprendizagem. A supervisão pedagógica não pode ser entendida como uma inspecção mas sim como a assistência e orientação profissional visando o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. E sabe-se que a avaliação da escrita faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Sendo que a escrita é uma das principais formas de expressão depois da fala é importante que a supervisão leve em conta as suas competências habilidades durante a sua actividade na escola.

### **1.2. Delimitação do tema**

A presente pesquisa vai ser realizada na Escola Secundária de Massangena, no distrito de Massangena, província de Gaza, pelo facto de ser o distrito onde a pesquisadora começou

com a sua carreira de docência e também por ser o local onde a pesquisadora constatou este facto.

### **1.3. Problema de pesquisa**

A avaliação e o currículo são elementos centrais em todos os contextos de ensino-aprendizagem. A avaliação por ser uma prática inserida nos programas escolares, não pode ser isolada do contexto que a envolve pois possui um elevado potencial de ferramenta para que os objectivos de ensino sejam alcançados. Na construção do currículo devem dialogar as concepções de sociedade, escola, aluno, saberes, cidadania, entre outras, MARTINS (2011). A avaliação deve estar em consonância com o currículo e o ensino de história. Desta feita, o conhecimento histórico produzido e ensinado nas escolas deve estar interconectado com o quotidiano dos alunos para que este seja acessível aos alunos.

Para Schon e Ledesma (S/D), a prática avaliativa sempre esteve associada à aprovação ou reprovação fazendo selecção dos aptos e dos inaptos, sem levar em consideração a aprendizagem de qualidade do aluno. A avaliação não pode ser nota, mas sim um processo de reflexão crítica sobre a prática de ensino-aprendizagem para se verificar os avanços e as dificuldades e o que fazer para superar esses obstáculos para melhorar a condição do aluno. Ademais, Fonseca e Fonseca (2016), ainda acrescentam que a avaliação deve adoptar uma postura sustentada na acção-reflexão-acção colectiva e consensual para a construção de uma consciência crítica e de responsabilidade de todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

As sociedades actuais requerem que a escola desenvolva nos seus alunos formas de pensamento complexo que lhes forneça uma informação que pode ser encontrada com mais facilidade fora da escola (SUMBURANE, 2017). A avaliação não deve limitar-se muito a conhecimentos memorizados mas sim a compreensão e a resolução de problemas da vida diária tanto dos alunos assim como da sua família ou da comunidade.

Por seu turno, a supervisão pedagógica também tem um papel importante tanto no processo avaliativo assim como na ligação que os professores podem fazer entre o conhecimento obtido na escola e a sua aplicação na sociedade. A supervisão pedagógica não pode apenas ser sinónimo de uma orientação que vem de fora por intermédio de supervisores e inspectores. Mas deve ser sinónimo de orientação pedagógica exercida pela própria escola, através dos professores e dos membros da direcção, para que possa impactar a formação do aluno atendendo as suas necessidades sociais.

O principal objectivo da educação é de formar um aluno capaz de fazer face as diversas actividades quotidianas. A avaliação é uma ferramenta que o professor tem para transmitir essas competências e habilidades para o aluno e desta feita o aluno usa-las para solucionar os problemas diários da sua comunidade. Entretanto, hoje em dia, é comum que os alunos que não apenas não consigam mostrar as suas competências e habilidades na avaliação escrita assim como não estejam em condições de resolver problemas quotidianos relacionados com as competências que é suposto que tivessem ao alcançar a 10ª classe.

Sabe-se que o desenvolvimento das competências é alcançado a partir da maneira como os alunos são avaliados. Quando a avaliação apenas traz questões que exploram um único domínio de objectivos da taxonomia, apenas uma única habilidade será desenvolvida e isso pode agravar-se quando a supervisão pedagógica é fraca ou não exerce as suas tarefas como devia ser. A partir dos pressupostos acima levanta-se a seguinte questão:

- *Qual é o impacto da avaliação da escrita e da supervisão pedagógica no desenvolvimento de competências e habilidades no ensino de história?*

#### **1.4. Hipóteses**

H0 - A avaliação da escrita limita-se a medir conhecimentos memorizados acerca dos conteúdos da disciplina de história;

H1 -Na avaliação da escrita, a supervisão pedagógica é importante na produção do conhecimento histórico.

#### **1.5. Objectivos da Pesquisa**

##### **1.5.1. Objectivo Geral:**

- ✓ Analisar o impacto da avaliação da escrita e da supervisão pedagógica no desenvolvimento de competências e habilidades no ensino da história nos alunos da 10ª Classe da Escola Secundária de Massangena.

##### **1.5.2. Objectivos específicos:**

- ✓ Identificar a importância da avaliação da escrita no desenvolvimento de competências e habilidades na disciplina de história;
- ✓ Explicar a relação entre a supervisão pedagógica e o desenvolvimento de competências e habilidades;
- ✓ Propor outras formas de avaliação e actividades para reforçar a componente de ensino e aprendizagem.

## **1.6. Justificativa**

A presente pesquisa justifica-se pelo facto de a pesquisadora ter notado, durante os seus primeiros anos de trabalho no Distrito de Massangena, que havia muitos alunos com notas altas obtidas a partir da avaliação escrita. Entretanto, estes alunos não eram capazes de mostrar as suas competências na prática.

Em termos práticos, a presente pesquisa torna-se necessária por este fenómeno, de alunos com boas notas mas que não conseguem demonstrar as suas habilidades na prática, não ser um fenómeno isolado da Escola Secundária de Massangena. Desta feita, os resultados obtidos na pesquisa poderão ser úteis para futuras pesquisas.

## **1.7. Estrutura do trabalho**

O presente trabalho encontra estruturado em 5 capítulos, onde no primeiro capítulo estão inseridos os elementos introdutórios tais com contextualização, problema da pesquisa, hipóteses, objectivos, justificativa e a própria estrutura do trabalho. O segundo capítulo reserva-se ao tratamento conceitual, o terceiro capítulo com o nome de metodologia constam os principais métodos, técnicas e instrumentos usados durante a pesquisa. No quarto capítulo faz-se o processamento, análise e discussão de dados e, finalmente, o quinto capítulo reporta as principais conclusões e sugestões da pesquisa.

## **CAPITULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1.Avaliação**

Segundo Piletti (2004), A avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas de comportamento, propostas nos objectivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas da planificação do trabalho do professor e da escola como um todo.

Libânio (2006) ainda acrescenta que a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. A avaliação é uma tarefa didáctica necessária, permanente e que deve acompanhar o trabalho do professor com os alunos. É através dos resultados que são obtidos na interacção do aluno e do professor que o professor se reorienta e faz as possíveis correcções no seu trabalho.

A avaliação não se resume a realização de provas e atribuição de notas, deve, também, cumprir as funções pedagógico-didácticas, de diagnóstico, e de controlo em relação as quais recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar. A mensuração deve proporcionar apreciação qualitativa dos dados recolhidos a partir da análise de provas, exercícios, respostas dos alunos, realização de tarefas para permitirem ao professor tomar decisões sobre o que deve ser feito em seguida para limar certos desafios. Assim como determinar a correspondência entre os resultados obtidos e os objectivos propostos para poder orientar a tomada de decisões em relação as aulas ou actividades seguintes.

A avaliação tem sido tomada como um acto de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos onde o professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controlo. A atribuição das notas através da avaliação escrita visa apenas o controle formal com o objectivo classificatório e não educativo, pois o que importa é o veredicto do professor sobre o grau de adequação e conformidade do aluno ao conteúdo que transmite.

Segundo Sumburane (2017), o professor tem um papel importante e muito mais difícil do que se assumisse como transmissor de conhecimento, está porém a contribuir para formar cidadãos autónomos, uma das competências que no mundo actual se valoriza. Cabe ao professor criar situações estimulantes e ao mesmo tempo dar segurança aos alunos para que todos desejem aprender. O professor precisa encontrar dispositivos didácticos que promovam o envolvimento do aluno.

Muitos dos fracassos observados nos contextos escolares estão directamente atrelados às práticas avaliativas tradicionais e à falta de clareza de muitos professores, tanto a respeito das intenções subjacentes à avaliação, quanto dos instrumentos que possam auxiliá-los em sala de aula, fazendo com que essa seja utilizada de forma autoritária e aplicada de maneira punitiva. (HRESCAK; TREVISAN, 2013).

Segundo Passos (2009) citado por Campioto (2016), a avaliação escolar, de modo geral, é tomada como o fim de um processo, ao final de cada etapa escolar seja de uma unidade do conteúdo, de um bimestre, trimestre, semestre ou ano, as dificuldades dos estudantes e os erros são detectados, mas nada é feito para superá-los. Ao encerrar-se uma dessas etapas, o conteúdo em questão é considerado dado independente da aprendizagem dos estudantes.

Hoje em dia a avaliação não se preocupa em preparar os alunos para saberem pesquisar, seleccionar e analisar criticamente a informação. A avaliação mais serve para atribuir notas ao aluno sem discutir com ele o que errou e porquê errou. O retorno que muitos professores fornecem ao aluno é a nota da avaliação e, para o caso de alunos com dificuldades, é um retorno negativo que em nada contribui para o crescimento do aluno, mas sim promove a competição negativa.

Na escrita, como na leitura, também o lado lexical tem sido investigado por meio do uso de palavras reais, e o lado fonológico, pelo uso de não-palavras. Ambos os tipos de estímulos são ditados (tarefas de tomada de ditado). Os efeitos obtidos (tanto em tempo de reacção como em níveis de erros na leitura e em níveis de erros na escrita) são, então, tomados como base para inferências sobre as propriedades do processamento de um determinado sistema, (PINHEIRO e NEVES 2001).

A tarefa avaliativa de escrita não pode resumir-se apenas ao facto do correcto e do errado mas sim deve se buscar mecanismos para afincar o conhecimento lexical da palavra e seus sinónimos para o enriquecimento vocabulário do aluno. O aluno deve ser capaz de usar correctamente várias palavras numa mesma frase mantendo sempre o mesmo sentido. A história como ciência de factos não pode ser escrita com erros de escrita nem da sua oralidade.

Por seu turno, a avaliação escrita é aquela que compreende um conjunto de questões que devem ser respondidas pelo aluno. A avaliação escrita pode ser: dissertativa; de questões

objectivas; de questões de certo ou errado; de questões para completar, de questões de correspondência; de questões de múltipla escolha; entre outras.

O processo avaliativo compreende as seguintes fases: para Oliveira (2017), a primeira fase do processo avaliativo é a fase de planeamento estratégico de auto avaliação, nesta fase o professor procura saber o nível do domínio dos conteúdos leccionados, entendendo que a avaliação implica produção de sentidos e indicação de caminhos, esse processo requer participação efectiva dos sujeitos envolvidos, (professor e aluno) a fim de subsidiar as tomadas de decisões que, realmente, gerem mudanças. A avaliação sendo um processo contínuo e permanente, constitui um instrumento activo para identificar méritos e apontar dificuldades. Dessa forma, ao serem detectadas, desencadeiam intervenções que buscam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino por um lado e o desempenho escolar por outro.

## **2.2.Fases do processo avaliativo**

A avaliação é um processo contínuo. Sendo assim, na primeira fase, o professor, e especificamente o de história, para passar de um conteúdo para outro deve ter a certeza de que os conteúdos anteriormente leccionados já são do domínio de pelo menos 75% dos alunos da turma. A segunda fase consiste em analisar o procedimento anterior e elaborar a avaliação segundo os conteúdos ensinados e o nível do domínio das matérias pelos alunos. A avaliação deve ter como orientação o aluno médio. Isso porque o nível médio das dificuldades do aprendizado pode estimular ao aluno menos favorito e não criar desinteresse no mais favorito. A terceira fase é a fase da correcção da avaliação escrita.

Resumidamente, o processo avaliativo compreende seis fases a saber:

A primeira fase, a de definição do modelo de avaliação - nesta fase o professor deve deixar claro que tipo de avaliação vai dar (escrita ou oral; parte escrita e parte oral). A segunda fase, a de definição das perguntas (perguntas que requerem o desenvolvimento, perguntas de atribuição do valor lógico “verdadeiro (a), falso (a)” perguntas abertas ou fechadas, perguntas de múltipla escolha, etc.). A terceira fase, a de comunicação – o professor nesta fase deve comunicar aos alunos sobre a data da realização de avaliação, o tipo de avaliação etc. A quarta fase deve ser constituída pela elaboração do guião de correcção para evitar muita subjectividade do processo avaliativo. A quinta fase é a fase de aplicação da prova e sua monitoria. Durante a realização da prova o professor não deve colocar ratoeira de forma a

surpreender os alunos com auxiliares de memória caso não sejam aceites. A sexta fase ocorre com a correcção e divulgação dos resultados.

### **2.3.Características da avaliação escolar**

A avaliação escolar deve ter as seguintes características:

- ✓ Reflectir a unidade objectivos-conteúdos-métodos, os objectivos explicitam conhecimentos, habilidades e atitudes cuja compreensão, assimilação e aplicação é por meio de métodos adequados que devem manifestar-se em resultados obtidos nos exercícios, provas, conversação didáctica, trabalho independente, entre outros.
- ✓ Possibilitar a revisão do plano de ensino; a avaliação ajuda a tornar os objectivos por atingir mais claros, pois o levantamento das condições prévias dos alunos para iniciar uma nova matéria, os indícios do progresso ou deficiências detectadas na assimilação dos conhecimentos, as verificações parciais e finais são elementos que possibilitam a revisão do plano de ensino e encaminhamento do trabalho docente para a direcção correcta.
- ✓ Ajudar a desenvolver capacidades e habilidades, todas as actividades avaliativas concorrem para o desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos, e visam diagnosticar como a escola e o professor estão contribuindo para isso.
- ✓ Voltar-se para a actividade dos alunos, é insuficiente restringir as verificações a provas finais, a avaliação do rendimento escolar deve centrar-se no entendimento de que as capacidades se expressam no processo da actividade do aluno em situações didácticas;
- ✓ Ser objectiva, a avaliação deve ser capaz de comprovar os conhecimentos realmente assimilados pelos alunos, de acordo com os objectivos e conteúdos trabalhados e da aplicação de técnicas e instrumentos diversificados de avaliação;
- ✓ Ajudar a autopercepção do professor, a avaliação é um termómetro dos esforços do professor, ao se analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtém-se informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho;
- ✓ Reflectir os valores e expectativas do professor em relação aos alunos, aos conhecimentos, às habilidades, às atitudes e aos hábitos, bem como a maneira de ser do professor, indicam as crenças e propósitos em relação ao seu papel social e profissional diante dos alunos.

## 2.4. Processo avaliativo no contexto local

Avaliar significa desenvolver uma cultura avaliativa que procure a criação de conhecimento para um agir futuro. Embora avaliar suponha sempre um acto de juízo de valor, não basta recolher informações. É indispensável, entre outras, interpretar essa informação no contexto onde ocorre, desenvolver uma atitude crítica e compreensiva sobre ela, delinear alternativas, atribuir visões não simplificadas da realidade e prever intervenções sustentadas na interpretação e análise da informação recolhida. (Menezes et al, 2008).

Assim, a avaliação é utilizada para regular e guiar o processo de aprendizagem, por meio dela o professor busca informações, pistas, indícios a respeito dos processos de aprendizagens a fim de que essas informações orientem as tomadas de decisões educacionais (CURY, 2016).

Esta autora salienta que a eficácia da avaliação refere-se a fornecer informações confiáveis e quanto mais informações os alunos tiverem sobre como são avaliados, melhor poderão mostrar o que sabem de maneira possível de ser identificada. Ela aponta a importância de se fazer um contrato de avaliação, para que o processo de avaliação seja transparente e aberto, no qual professores e alunos discutem e negociam, incluindo pontuação e classificação, se houver, onde o professor pode explicar suas intenções e objectivos, apresentando a maneira como costuma pontuar suas produções. Cury (2016) também trata do *feedback*, ou seja, um instrumento que fornece informações confiáveis que descrevam e gerem discussão a respeito do desempenho dos alunos em determinada situação.

O *feedback* pode gerar conscientização significativa à medida que pode provocar, no aluno, uma participação mais activa na regulação de sua aprendizagem. Pois, a acção do aluno rever a estratégia adoptada, os procedimentos desenvolvidos, as decisões tomadas, suas conclusões, pode ser originada por um *feedback* no contexto como prática reflexiva (COMPIOTO, 2016).

A avaliação deve permitir uma construção progressiva de uma capacidade de auto-regulação, ou seja, fomentar a autonomia dos alunos, dotando os alunos de ferramentas que lhes permitam analisar o seu próprio percurso e procurando formas de se autocorrigirem (MENEZES et al, 2008). Ainda, segundo esses autores, a avaliação formativa apoiada numa mediação devidamente organizada e gerida pelo professor - havendo uma integração do ensino e aprendizagem - promove o desenvolvimento de competências de conexão e de reflexão. O aluno é convidado a intervir autonomamente, de modo a poder construir seus próprios significados.

Ao desenvolver esta estratégia, recomenda Compioto, 2016, procura-se que o aluno reflita sobre o que aprendeu e como aprendeu, sendo capaz de se auto-avaliar ao reflectir e comunicar, como também efectuar um processo de revisita das suas estruturas de conhecimento de forma a poder dar respostas adequadas à situação. Trevisan (2013) afirma que o papel informativo presente numa avaliação formativa é fundamental na tomada de decisões tanto do estudante, por meio de um “ajustamento” do seu modo de estudar, quanto do professor, no modo como organiza suas práticas pedagógicas. Segundo este autor, a avaliação deve tornar-se um instrumento de formação tanto para o estudante quanto para o professor. Ao invés de uma simples verificação do rendimento escolar, quantificada e traduzida na nota final do estudante, a avaliação deve se fazer presente no processo educativo, entre outros, tanto como meio de diagnóstico dos processos de ensino e de aprendizagem, quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica, sempre com uma dimensão formativa.

### **2.5.Avaliação em fase da história**

Para Ciani (2012), citado por Compioto (2016) além de apresentar como estratégia para a implementação da avaliação como prática de investigação, a análise da produção escrita mostra-se ‘como um caminho para conhecer múltiplos aspectos da actividade histórica dos alunos e, também, como uma possibilidade para capacitar o professor e reorientar sua prática pedagógica.’

Para tanto é preciso repensar a avaliação numa perspectiva de prática de investigação e oportunidade de aprendizagem. Sendo que a avaliação deve ter como objectivo primeiro, fornecer informações para que os professores possam aprimorar suas práticas de ensino a fim de que os alunos se tornem cientificamente letrados, isto é, autores de seu conhecimento (CURY, 2016). Letrado na história é uma capacidade do indivíduo em identificar e compreender o papel que a história desempenha no mundo, de fazer julgamentos bem fundamentados, e de usar a história de modo a atender as suas necessidades presentes e futuras enquanto cidadão construtivo, interessado e reflexivo (DE LANGE, 2003. p.76 *apud* TREVISAN, 2013, p.72). Cury (2016) ainda lembra que mesmo utilizando uma prova escrita, por meio de análise da produção escrita dos alunos, os professores podem reconhecer uma multiplicidade de maneiras de lidar com o conhecimento e por meio dessa prática, buscar reconhecer que a complexidade e a heterogeneidade podem ajudar a ampliar os modos de produzir significados.

## 2.6. Competências e habilidades

Uma das características da avaliação escolar é o desenvolvimento de habilidades e competências. As habilidades e competências são as que indicam o verdadeiro grau de assimilação da matéria. Para Perrenoud (1999 *apud* Fochi, 2015) Competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação e contexto que deseja conhecer ou transformar, apoiando-se em conhecimentos específicos que já possui, mas sem limitar-se ou reduzir-se a eles. Por seu turno, habilidades são o saber fazer. Isto é, as habilidades decorrem das competências já adquiridas aplicadas no campo prático.

O surgimento do conceito “competência” segundo Silva (2014) citando Perrenaud (1999) esteve ligado ao facto de se pretender dar um atendimento a uma demanda do campo profissional e depois houve a sua migração para o campo educacional.

<https://www.significados.com.br/habilidade/> considera que a habilidade é o substantivo feminino que indica a qualidade de uma pessoa hábil, que revela capacidade para fazer alguma coisa. Segundo o nosso entender, a habilidade seria nesta óptica a capacidade de realizar uma tarefa ou actividade de uma forma rápida com qualidade excelente.

Nesta senda, um aluno por mais que tenha notas elevadas se não possuir habilidades do conhecimento já adquirido, houve uma falha no processo avaliativo. Pois, uma das características da avaliação é o desenvolvimento de competências e habilidades que possam impactar a vida social não apenas do aluno como também de todos aqueles que estão ao seu redor. Por essa razão, o desempenho do aluno deve andar lado a lado com as competências do mesmo, para que o aluno consiga colocar em prática os conhecimentos adquiridos no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando um caso bem simples sobre habilidades: um indivíduo nas séries iniciais vai aprender a ler e a escrever. Quando ele domina esse processo, podemos falar que ele apresenta as habilidades de ler e escrever. O importante é que com essas habilidades ele alcance a compreensão de um texto a partir de sua leitura. Sendo assim, caso ele domine a escrita e a leitura, mas não consiga compreender os textos, ele não será competente para esse domínio. A partir desse exemplo e da explicação do conceito de competência no contexto educacional, pode-se definir a habilidade como: aplicação prática de uma determinada competência para resolver uma situação complexa, (VIEGAS 2021).

O conceito de competência, de acordo com Perrenoud (1999), surgiu para atender uma demanda do campo profissional e depois migrou para o campo educacional. Conforme Zabala e Arnau (2010), essa disseminação ocorreu de forma acelerada e causou opiniões a favor e contra no que diz respeito ao uso de habilidades e competências nas instituições escolares, pois passou a ser utilizada nesse âmbito com o intuito de sobrepujar o ensino baseado apenas na memorização. Situações-problema são desafios que surgem durante a caminhada do aluno.

Segundo Macedo (2005), os problemas estão acima dos exercícios, pois exercícios podem ser apenas repetições e situações-problema envolvem o planejamento, a tomada de decisão, a análise do contexto, além do desenvolvimento de habilidades e competências. Para o autor, problema “é aquilo que se enfrenta e cuja solução, já conhecida ou incorporada, não é suficiente, ao menos como conteúdo.” (MACEDO, 2005, p. 15). Portanto, situações-problema necessitam ser criadas, inovadas e devem ter relação com o cotidiano do educando, para que assim possam ser desenvolvidas novas habilidades e competências.

Competência, segundo a Enciclopédia de pedagogia universitária refere-se ao “[...] sentido de saber fazer bem o dever. Na verdade, ela se refere sempre a um fazer que requer um conjunto de saberes e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário [...]” (2006, p. 426). Portanto, no âmbito educacional, relaciona-se a palavra competência à aptidão do indivíduo ao executar as actividades propostas de forma hesitante. O que corrobora com o conceito de Perrenoud, o qual afirma que competência é a “Capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p. 7). Ou ainda, a forma eficaz de enfrentar situações análogas, de modo a articular a consciência e recursos cognitivos com saberes, capacidades, atitudes, informações e valores, tudo isso de maneira rápida, criativa e conexa.

Até há pouco tempo, a grande questão escolar era a aprendizagem exclusiva ou preferencial de conceitos. Estávamos dominados pela visão de que conhecer é acumular conceitos; ser inteligente implicava articular logicamente grandes ideias, estar informado sobre grandes conhecimentos entre outros. Este tipo de aula, insisto, continua tendo lugar, mas cada vez mais torna-se necessário também o domínio de um conteúdo chamado ‘procedimental’, ou seja da ordem do saber como fazer. Vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica, em que o problema nem sempre está na falta de informações, pois o computador tem cada vez mais o poder de processá-las, guardá-las ou actualizá-las. A questão está em encontrar,

interpretar essas informações, na busca de solução de nossos problemas (SANTOS at all, 2001)

Historicamente, a palavra “competência” é utilizada em diferentes contextos e como referência a diversos fenômenos. Para Santos at all (2001) citando Isambert – Jamati (1997), o termo “competência” e outros relacionados a ele (competir, competente etc.) constituíam, na Idade Média, parte do vocabulário jurídico. Cabia aos juristas de determinada instância atribuir competência (no sentido de “responsabilidade”, “atribuição” ou “papel”) a um tribunal para execução de certos actos. A palavra “competência”, entretanto, passou a ser utilizada em outros contextos, desde empresas, directamente relacionadas com o trabalho de executivos, até escolas, referindo-se ao trabalho de produção de aprendizagens e em referência a diferentes fenômenos.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGIA DO TRABALHO**

### **3.1. Classificação da pesquisa**

#### **3.1.1. A pesquisa quanto a natureza**

##### ***3.1.1.1. Pesquisa básica***

Segundo Minayo (2002) a pesquisa básica ‘permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento’. Na concepção de Trujillo (1982) a pesquisa básica procura melhorar o próprio conhecimento. Isso significa contribuir, entender e explicar fenómenos.

##### ***3.1.1.2. Pesquisa aplicada***

Conforme defendido por Trujillo (1982) a pesquisa aplicada tem como finalidade gerar soluções aos problemas humanos, entender como lidar com um problema. O mesmo autor enfatiza que “*não obstante a finalidade prática da pesquisa, ela pode contribuir teoricamente com novos factos para o planeamento de novas pesquisas ou mesmo para a compreensão teórica de certos sectores do conhecimento*”.

Na concepção de Gil (2019), a pesquisa aplicada abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem. Embora as duas categorias correspondam a pesquisas que tem propósitos muito diferentes, nada impede que as pesquisas básicas sejam utilizadas com a finalidade de contribuir para a solução de problemas de ordem prática.

#### **3.2. A pesquisa quanto a forma de abordagem**

Quanto ao método ou abordagem metodológica, a pesquisa obedece a um ou a dois métodos, ou a conjugação de ambos: abordagem quantitativa e abordagem qualitativa.

##### **3.2.1. Pesquisa quantitativa**

Segundo Richardson (1999), a pesquisa quantitativa é caracterizada pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de colecta de informação quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas.

Para Mattar (2001: 155) a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma de análise estatística.

### **3.2.2. Pesquisa qualitativa**

Segundo Guerra (2014) A pesquisa qualitativa tem como objectivo aprofundar-se na compreensão dos fenómenos estudados, tais como acções dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam na situação, sem se preocupar com a representatividade numérica.

Para Trivinos (1987), a pesquisa qualitativa é a abordagem de cunho qualitativo e trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenómeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenómeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças e tentando intuir as consequências.

Para Gil (1999) o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenómeno em estudo e das suas relações, buscando-se o que é comum, mas permanecendo entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

Quanto a forma de abordagem será usada a pesquisa qualitativa, pois a presente pesquisa procura também entender a ocorrência de alguns fenómenos na Escola Secundária de Massangena, como é o caso da supervisão pedagógica.

### **3.3.A pesquisa quanto aos procedimentos técnicos**

#### **3.3.1. Pesquisa experimental**

Segundo Gil (2008) quando se determina um objecto de estudo, selecciona-se as variáveis que seriam capazes de influencia-lo, define-se as formas de controlo e de observação dos efeitos que a variável produz no objecto.

Neste tipo de investigação, manipula-se deliberadamente algum aspecto da realidade que é usado para obter evidências de relações de causa e efeito. A casualidade pode ser inferida quando entre duas ou mais variáveis houver variação concomitante, ordem de ocorrência correcta das variáveis no tempo e quando os outros possíveis factores casuais forem eliminados (MATTAR, 2001).

### **3.3.2. Pesquisa bibliográfica**

Segundo Gil (2008) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Não se recomenda trabalhos oriundos da internet.

Para Lakatos e Marconi (2001: 183) a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tomada pública em relação ao tema estudando, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros pesquisas, monografias, teses e a sua finalidade é colocar o pesquisador em contacto directo com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto.

### **3.3.3. Pesquisa documental**

Segundo Gil (2008) a pesquisa documental é muito parecida com bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objectos da pesquisa. Além de analisar os documentos principais (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições) existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas.

Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental é a colecta de dados em fontes primários, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos particulares de instituições e domicílios e fontes estatísticas.

### **3.3.4. Pesquisa de levantamento**

Segundo Gil (2008) a pesquisa de levantamento é a interrogação directa das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Procede-se à solicitação de informação a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados colectados. Quando o levantamento recolhe informações de todos os integrantes do universo pesquisado, tem-se um censo.

Fonseca (2002) aponta que este tipo de pesquisa é utilizado em estudos exploratórios e descritivos, o levantamento pode ser de dois tipos: levantamento de uma amostra ou levantamento de uma população.

### **3.3.5. Estudo de caso**

Segundo GIL (2008) o estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objectos, de maneira que permite seu amplo e detalhado conhecimento.

### **3.3.6. Pesquisa acção**

Segundo Gil (2008) a pesquisa acção é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma acção ou com a resolução de um problema colectivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Por sua vez para Fonseca (2002) a pesquisa acção pressupõe uma participação planeada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a acção dos elementos envolvidos na pesquisa.

### **3.3.7. Pesquisa etnográfica**

Gil (2019) afirma que a pesquisa etnográfica envolve uma detalhada descrição da cultura como um todo, o que requer dos pesquisadores – pessoas estranhas à comunidade - longa permanência em campo. A pesquisa etnográfica é um tipo de pesquisa qualitativa que estuda grupos de pessoas enfatizando os sujeitos pesquisados independentemente das teorias que sustentam a descoberta.

### **3.3.8. Pesquisa de campo**

Segundo Gil (2008) a pesquisa de campo procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação directa das actividades do grupo estudado e de entrevista com informantes para captar as explicações e interpretações que ocorrem naquela realidade.

A pesquisa de campo caracteriza-se pela investigação em que, além da pesquisa bibliográfica ou documental, se realiza colecta de dados junto a pessoa, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA, 2002).

Neste trabalho, quanto aos procedimentos técnicos, foi usado o Estudo de Caso, pois a pesquisa foi focada no estudo do meio escolar, buscando colher informação e conhecimento sobre o impacto avaliação escolar e da supervisão pedagógica nos alunos da décima classe quanto as competências e habilidades na escrita, na disciplina de história, caso da Escola Secundária de Massangena no ano 2020.

### **3.4. Instrumentos de Recolha de Dados**

#### **3.4.1. Observação**

Para Gil (2008) entende-se por observação, aquela que o pesquisador permanecendo alheio a comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem.

“A observação é uma técnica de colecta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenómenos que se desejam estudar” (LAKATOS e MARCONI, 2001).

#### **3.4.2. Entrevista**

Para Gil (2008) a entrevista é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula pergunta, com o objectivo de obtenção dos dados que interessam a investigação.

“A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informação a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a colecta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (LAKATOS E MARCONI, 2001).

#### **3.4.3. Questionário**

Gil (2008) define o questionário como sendo a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, etc.

“Questionário é um instrumento de colecta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escritas e sem a presença do entrevistado”. (LAKATOS e MARCONI, 2001).

Os instrumentos de recolha de dados que serão usados na pesquisa são: o questionário a fim de medir o nível de concordância ou não concordância a determinadas afirmações entre os colaboradores da entidade em estudo e a entrevista para auferir os conhecimentos que os colaboradores tem sobre o Sistema de Controlo Interno na área em estudo e a sua importância.

### **3.5. População e Amostra**

#### **3.5.1. População**

A população segundo LAKATOS e MARCONI (2010) é definida como o conjunto de pessoas que apresentam pelo menos uma característica em comum. Por sua vez, segundo GIL (1999), universo ou população é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características.

A Escola Secundária de Massangena (ESMA) tem um universo populacional de 778 indivíduos dos quais 744 são alunos com a composição de 553 são do sexo masculino. Estes alunos são assistidos por 28 professores dos quais 2 são professoras. A direcção da ESMA é composta apenas por 4 homens.

#### **3.5.2. Amostra**

Entretanto, o pesquisador trabalha com tempo, energia e recursos económicos limitados. Portanto, são raras as vezes em que pode trabalhar com todos os elementos da população. Geralmente, o pesquisador estuda um pequeno grupo de indivíduos retirados da população. Este grupo denomina-se amostra ([Levin, 1987], citado por Lima 2012)

Segundo LAKATOS e MARCONI (2010, P. 27) a amostra é definida como uma porção ou parcela conveniente seleccionada do universo; é um subconjunto do universo.

Agora Gil (1999) afirma que amostra é um subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população.

Os autores acima referenciados comungam a ideia de que a amostra é uma parte da população que representa e que é retirada para efeitos de estudo cujo objectivo consiste na economicidade de recursos (tempo, humano, financeiro, material etc.). Desta forma o tamanho de amostra do nosso estudo foi de 10% do universo que segundo Gil (2013) este procedimento da determinação do tamanho de amostra garante a representatividade. Dado o que se pretende atingir com este trabalho (conhecer o impacto de avaliação da escrita na disciplina de história) a pesquisa foi dirigida aos professores e membros da direcção por estes conhecer convenientemente o processo avaliativo. A amostra foi preferencial de tamanho 10, constituída por 8 professores e 2 membros da direcção.

## **Amostragem probabilística**

A amostragem probabilística é científica e se baseia nas leis da regularidade estatísticas, dos grandes números, da inércia dos grandes números e da permanência dos pequenos números (GIL, 2010). Para Lakatos e Marconi (2008, p. 28) este tipo de amostragem permite tratamento estatístico e pode compensar erros de amostra.

Na amostragem probabilística tem-se:

- Amostragem aleatória Simples;
- Amostragem estratificada;
- Amostragem sistemática;
- Amostragem por conglomerados;
- Amostragem por etapas.

## **Amostragem não probabilística**

A amostragem não probabilística não possui fundamentos matemáticos ou estatísticos, depende apenas de critérios do pesquisador (GIL, 2010). Para Lakatos e Marconi (2008: 37) nesse tipo de amostragem não se faz uso de formas aleatórias de selecção e nem aplicação de fórmulas estatísticas.

Na amostragem não probabilística temos:

- Amostragem por acessibilidade ou por conveniência;
- Amostragem por tipicidade ou intencional;
- Amostragem por cotas.

Para a seguinte pesquisa foi usada a amostragem probabilística simples, que segundo Gil (2010) é um procedimento básico de amostragem científica que consiste em atribuir aleatoriamente cada elemento da população um número único e posteriormente seleccionar um desses elementos de forma casual.

## CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1. Análise dos resultados da entrevista

No que diz respeito às questões constantes na entrevista aos 8 professores e 2 membros de direcção da ESMA, obtivemos as seguintes respostas.

Resposta da entrevista aos professores e membros da direcção da Escola Secundária de Massangena (ESMA).

| Nº | Perguntas   | Respostas  |
|----|---|--|
| 01 | Sendo membro da direcção ou professor na ESMA, que contributo tem dado no que tange à melhoria do ensino de história, nesta escola? | 85% Respondeu que tem exigido dos alunos muita leitura e acompanhamento dos eventos históricos locais e provinciais para compreenderem a história do nosso país.<br>15% dos respondentes deram grande importância a assiduidade e seriedade dos professores sobretudo no controlo da escrita dos alunos.   |
| 02 | Como devem ser as avaliações na disciplina de história?   | Relativamente a esta questão, a resposta foi unânime em afirmar que as avaliações na disciplina de história devem ser contínuas em termos temporais e em duas modalidades (oral e escrita).  |
| 03 | Em que momento deve ocorrer a avaliação na disciplina de história?  | 100% diz que acontece a qualquer momento durante o período de aulas. 30% alude que a importância consiste em apoiar o aluno e ao professor a suprirem as suas dificuldades, e favorecer a sua superação com base nas dificuldades que encara na leccionação. 70% diz que a importância consiste em melhorar o ensino a partir da escrita do professor na |

|    |  |   |
|----|--|---|
|    |  | sala.   |
| 04 | Que tipo de avaliação tem acontecido nas suas aulas?   | 50% diz que são mais frequentes as avaliações em <b>escrita</b> com questões que exigem desenvolvimento, 20% dão prioridade as perguntas de múltipla escolha e 30% perguntas mistas.<br>Aqui, percebemos a confusão existim quanto a resposta da questão: tipo de avaliação e tipo de pergunta. |
| 05 | Será que há supervisão interna na escola? Quem faz e como?   | 100% Respondeu que, sim existe a supervisão interna e quem faz é o director e o pedagógico da escola.   |
| 06 | Os supervisores têm conversado com todos os elementos da escola incluindo os alunos?                             | 70% diz que os supervisores conversam com os membros de direcção da escola e os professores.30% que só se reúnem com o director e o pedagógico, nunca com os membros do conselho de escola nem alunos para tratarem matérias relacionadas com a avaliação.                                      |
| 07 | Que assuntos têm apresentado a respeito da melhoria da qualidade de escrita?                                     | 100% Alude que os assuntos são com base na melhoria da qualidade, falta de material didáctico e livros de história.   |
| 08 | Como é que avalia a escrita na disciplina de história dos alunos da décima classe?                               | 4 Respondentes disseram que avaliavam satisfatoriamente, 2 bom e 4 medíocre.<br>As razões de avaliação negativa por parte dos respondentes, tiveram como argumento a péssima caligrafia aliada as abreviaturas irregulares que os alunos têm apresentado.                                       |
| 09 | Que recomendações recebeu da supervisão atinente à melhoria da qualidade de escrita dos alunos da décima classe? | 90% Afirma que não têm recebido nenhuma recomendação, apenas 10% disseram que no final da supervisão fazem um resumo só como director da  |

|    |   |  |
|----|---|--|
|    |   | escola.  |
| 10 | Que práticas devem auxiliar o domínio da matéria de história, na sua opinião? | Os alunos da décima classe, os professores e alguns membros da direcção da ESMA devem visitar locais históricos assim como museus para aumentarem e fortificarem os seus conhecimentos em história, pois há pessoas que aprendem melhor vendo. Esta posição foi de todos respondentes. |
| 11 | Qual é a importância da escrita na disciplina de história?                    | A história é uma ciência de registos daí que a escrita é muito importante para ela. Sem a escrita seria impossível imaginar factos que aconteceram há cem anos atrás não obstante a história existir há mais de 2000 anos.   |

#### 4.2. Discussão dos resultados da entrevista

Conforme observa Ciani (2012), citado por Compioto (2016) além de apresentar como estratégia para a implementação da avaliação como prática de investigação, a análise da produção escrita mostra-se como um caminho para conhecer múltiplos aspectos da actividade histórica dos alunos e, também, como uma possibilidade para capacitar o professor e reorientar sua prática pedagógica. É imprescindível compreender que nos dias actuais, os desafios perante a qualidade do PEA estão no quadro das atenções dos dirigentes do Estado e do Governo. Os dados apontados no trabalho, evidenciam o quanto se pode esperar sobre o estado educacional do PEA quer seja na ESMA, quer seja no país em geral, tudo com vista a dar resposta aos programas e planos do governo.

De acordo com o quadro apresentado acima, coloca-se várias questões cujas respostas às mesmas demonstram o seguinte quadro de indagações de desenvolvimento:

- A Importância da escrita na disciplina de história é de mera importância visto que a natureza da disciplina consiste sobretudo no registo, divulgação e sua contextualização de factos reais, não imaginário, da sociedade. Se a linguagem

corrente é importante para o relato dos factos históricos tão importante também é o seu registo que deve ser claro, legível e real. Não existe história real e mal registada.

- Segundo Piletti (2004) A avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas de comportamento, propostas nos objectivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas da planificação do trabalho do professor e da escola como um todo. Isso clarifica a importância do modelo de avaliação usado na Escola visto que quando se avalia não se deve ter como objectivo central a atribuição de notas mas sim encontrar estratégias de suprir dificuldades não apenas dos alunos mas também dos professores. Como podemos ver, Libânio (2006) ainda acrescenta que a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. A avaliação é uma tarefa didáctica necessária, permanente e que deve acompanhar o trabalho. É através dos resultados que são obtidos na interacção do aluno e do professor que o professor se reorienta e faz as possíveis correcções no seu trabalho. Mas para que isso aconteça como podemos observar nas respostas dos respondentes, o lugar importante no processo avaliativo oferece-se a supervisão pedagógica. Neste sentido, pode-se perceber que as supervisões que têm acontecido nesta instituição de ensino secundário não estão em função de ir à direcção da melhoria do Processo de Ensino Aprendizagem, visto na superficialidade das acções que se têm feito levantadas na entrevista.
- Na questão 3 da entrevista 100% diz que a supervisão acontece a qualquer momento durante o período de aulas no processo da planificação conjunta. Neste sentido, dá para entender que a mesma não acontece como um processo, quer dizer, não há uma planificação e organização para que aconteça a supervisão de maneira que seja efectiva e contribua na melhoria da qualidade do Processo de Ensino-Aprendizagem.
- Ainda em relação à importância da supervisão pedagógica, 40% dos entrevistados, aludem que radica em apoiar o professor e favorecer a sua superação com base nas dificuldades que encara na leccionação. 60% diz que a importância consiste em melhorar o ensino a partir da crítica do professor na sala.
- A questão 7 põe em causa a melhoria da qualidade de escrita na décima classe na disciplina de história 100% alude que os assuntos são com base na melhoria da qualidade, falta de material didáctico e *livros de história*.

É neste sentido que há má concepção do papel da supervisão, além de esta actividade ser realizada poucas vezes, os resultados não são melhores quanto à avaliação qualitativa (*o baixo rendimento escolar, fraca qualidade de ensino, falta de assiduidade e pontualidade na aula e fraca planificação das aulas*), se consideramos as respostas da questão relacionada ao período que ocorre a supervisão, percebemos que, sem uma monitoria sistemática, ela não é eficaz para perceber o procedimento e problemas decorrente ao nível das aulas.

Contudo, o papel da supervisão fica na história, se não se tomar em consideração a sua importância. Pela concepção e o número de vezes que é realizada a supervisão é notório que a sua monitoria também não é permanente, o que demonstra a maior fragilidade no trabalho dos membros de direcção da escola e conselho da escola. *“A Supervisão Escolar (...) desenvolve um trabalho de assistência ao professor, em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e actualização do desenvolvimento do processo ensino - aprendizagem”* (RANGEL et al, 2008, p.222).

É pertinente perceber que a prática pedagógica nas escolas, permite uma boa preparação do professor, para trabalhar com os alunos e também para lidar com as novas problemáticas que estão presentes no quotidiano da sociedade. A formação do professor constitui um suporte para que ele trabalhe e exerça a sua função comprometendo-se com a sociedade, mas a realidade da escola objecto de estudo é que a supervisão pedagógica que se faz não reflecte naquilo que é a qualidade de ensino, visto que até nas questões referidas às supervisões externas, 100 % afirma que só aparecem aqueles supervisores do nível distrital e apenas ficam pouco tempo na escola, onde 70% dos entrevistados diz que os supervisores conversam com os membros de direcção da escola e os professores e 30% que só se reúne com o director e o pedagógico, nunca com os membros do conselho de escola, registando-se que 90% afirma que não têm recebido nenhuma recomendação, apenas 10% diz que no final da supervisão fazem um resumo só com o director da escola, 100% remata que nenhuma contribuição tem achado válida para a melhoria da vida da escola, 90% dizem que desconhecem as recomendações deixadas e que não se fazem encontros para superar estas, 10% comenta que as recomendações deixadas são ao nível do director da escola e 100% dizem que não tem um exemplo concreto, apenas apelam a continuar a planificar, nunca entrar na sala sem plano de aula e rever a escrita para evitar erros ortográficos, de maneira geral não se regista no centro nenhuma recomendação ou contribuição válida deixada pelos supervisores que têm chegado à escola.

No concernente à participação dos membros do conselho da escola nas acções de supervisão, 100% disseram que estes nunca têm participado numa supervisão interna e em relação à assistência das aulas e o comportamento do professor, 50% já assistiram aulas e o comportamento do professor tem sido bom, apresentando-se com voz firme, clara e acessível. 50% nunca têm assistido aulas.

Neste sentido entende-se a parcialidade dos membros de direcção e conselho da escola naquilo que é o controlo e seguimento aos professores na área pedagógica e de superação, mesmo assim só 60% têm deixado recomendações em função de melhorar as metodologias de ensino, selecção efectiva dos métodos em relação ao conteúdo, continuar na dedicação para o ensino, melhorar os planos de aulas, pontualidade e assiduidade tanto para alunos como professores, 40% não têm deixado nenhuma recomendação por não terem feito supervisão, apesar de 100% dos entrevistados dizerem que é muito importante a supervisão porque com ela se pode ter a realidade pedagógica da escola, levantar os problemas para sua solução.

Podemos apreciar a evidência do fraco trabalho de supervisão pedagógica na escola, mas quando a supervisão pedagógica deve ser esse processo que contribui para a formação contínua do professor.

Marin (2005, p.6) ressalta que, a formação contínua consiste em propostas que visam à qualificação, à capacitação docente para uma melhoria da sua prática por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que actua.

#### **4.3.Proposta da Estratégia de Supervisão Pedagógica para a melhoria da qualidade do PEA**

Na óptica de Assique (2015) a elaboração da estratégia se sustenta em primeiro lugar, nos pressupostos teóricos essenciais da teoria marxista-leninista presentes na concepção humanista e no método dialéctico-materialista para a análise dos processos sociais, que colocam ao Homem no centro do desenvolvimento social e explicam o papel que desempenham para transformar a sociedade a partir de condições histórico-concretas, o que permite fundamentar os problemas da pedagogia e revelar a relação entre dois pares dialécticos: a sociedade e a escola.

Desde uma perspectiva filosófica se assume que, para o conhecimento, a prática tem um papel essencial como base deste, onde o homem adquire toda a sua experiência; na mesma

medida em que conhece e transforma a realidade, se estimula seu pensamento e permite se descobrir a essência dos fenômenos.

Tendo em conta que a psicologia toma a socialização como elemento que propicia a aprendizagem, permitindo o trabalho em equipa, que propicia a relação supervisor -professor, professor - professor, a troca e a ajuda mútua, a confiança, anterior (supervisor) possibilita que logo consiga trabalhar de forma autónoma e voluntária.

A partir do ponto de vista sociológico se assume a necessidade de estabelecer a especificidade de colocar os professores e supervisores como grupo social heterogéneo e na sua vez como grupo socioprofissional e a integração da escola, a família, a comunidade e os demais factores educativos.

Neste sentido, o social e o individual convergem e o professor se motiva pela actividade sentindo a necessidade de aprender. É necessário ter em conta o estado actual da aprendizagem deste e potenciá-lo perante a interacção social entre estes e o supervisor ou colegas de trabalho.

Desde o pedagógico se assumem os princípios, categorias, leis e tendências da Pedagogia e a contextualiza à supervisão pedagógica para a melhoria da qualidade do Processo de Ensino-Aprendizagem.

As acções que envolvem a estratégia estão dirigidas ao desenvolvimento dos conhecimentos, interesses dos professores e propiciar o incentivo pela auto preparação, trabalho investigativo, onde se ponha de manifesto a procura activa, sistemática e consciente do conhecimento por parte destes. Deve integrar-se neste trabalho docente e extra docente o desenvolvimento intelectual e moral de professores e alunos.

Cumpra-se a unidade do instrutivo, o educativo e evolutivo, o carácter científico e ideológico, o carácter colectivo e individual da educação, etc. (Pedagogia, 1984, p. 49). Uma vez que a investigação aborda uma estratégia pedagógica, que seu objectivo está encaminhado à supervisão pedagógica para a melhoria da qualidade do Processo de Ensino-Aprendizagem, se fez necessário incorporar na definição do conceito de estratégia para, uma vez precisa esta, assumir a concepção de estratégia pedagógica que presidirá a proposta específica que se faz.

Assim, D. Miranda Suárez concebe a estratégia; como “um conjunto de procedimentos que se organizam e se levam a cabo para conseguir um objectivo, ou diferentes modos de actuar, eleitos pelo sujeito para um determinado fim.

Na aplicação dum estratégia deve esperar-se uma mudança qualitativa que se poderá apreciar a curto, médio e a longo prazo. Por essa razão se diz que, a estratégia tem de ser futurista, sistémica, aberta, integradora e participativa. Por outra parte, para que uma determinada actividade se converta em estratégia, seus objectivos devem ser estratégicos e tem de traçarem-se planos tácticos.

Do ponto de vista pedagógico uma estratégia é uma maneira de expressar a modelação das relações do processo pedagógico, mais extrinsecamente se define como: Direcção Pedagógica das transformações do sujeito real ao estado desejado do objecto a modificar, que condiciona todo o sistema de acções entre o subsistema dirigente e o subsistema dirigível para alcançar os objectivos do máximo nível.

C. Matos (1998) considera que a conformação dum estratégia se encaminha a solucionar um problema existente a uma parte da realidade. Se assume então que “uma estratégia é um programa geral de acções que permite alcançar objectivos a curto, mediano e longo prazo, que facilita a consecução do ideal desejado”.

Em resumo, para Assique (2015: 54) as definições analisadas permitem considerar os seguintes elementos:

- Toda a estratégia, tem como fim a direcção de processos e, se requer determinada ordem, organização e estrutura;
- Concebe o sistema de acções para alcançar um resultado;
- Exige a participação consciente e criativa dos sujeitos para alcançar os objectivos desejados;
- Permite a retro alimentação pelo que requer dum carácter dinâmico;
- Significa conduzir o processo de inter-relação entre o processo pedagógico e a aprendizagem.

Segundo Assique (2015: 55) estratégia toma em consideração o seguinte princípio no campo psicopedagógico:

*Princípio da unidade do afectivo e o cognitivo*

A unidade da cognição e o afecto constituem a base da função reguladora da personalidade, a partir da qual se desenvolvem diversas formações psicológicas. Destamaneira, o objecto reflectido cognoscitivamente nos fenómenos psíquicos afecta as necessidades do indivíduo, pelo que provoca nele uma determinada atitude emocional, ou seja, vivências afectivas predominantemente passivas ou uma disposição a agir em dependência de como são afectadas as necessidades.

## **CAPITULO V – CONCLUSÕES E SUGESTÕES**

### **5.1.Conclusões**

A pesquisa sobre avaliação da escrita e supervisão pedagógica no desenvolvimento de competências e habilidades no ensino da história no distrito de Massangena: caso dos alunos da 10ª classe da Escola Secundária de Massangena (2020) permitiu concluir que:

- a) A história é uma ciência de registos de factos reais no tempo daí que a escrita desempenha um papel preponderante na disciplina de história não obstante haver alunos da décima classe que mal escrevem;
- b) Para o processo de ensino de história ter lugar de destaque também deve se fazer visitas dos locais históricos no distrito, província e país uma vez que a aprendizagem também pode ser visual, não apenas em retratos que constam nos livros;
- c) A pesquisa também mostrou que há fragilidades no ensino da história sobretudo na escrita, fragilidade essa, causada pela falta de livros e outros materiais didáticos que reportam e auxiliam o ensino da história;
- d) A avaliação, muita das vezes serve apenas para atribuição de notas aos alunos contrariando o princípio da Cousin (2018) que afirma que além de apresentar como estratégia para a implementação da avaliação como prática de investigação, a análise da produção escrita mostra-se como um caminho para conhecer múltiplos aspectos da actividade histórica dos alunos e, também, como uma possibilidade para capacitar o professor e reorientar sua prática pedagógica;
- e) A implementação conjunta de avaliação e a supervisão pedagógica concorre para a melhoria da qualidade de ensino, incluindo o ensino da escrita a história possibilitando assim dar competências e habilidades tanto aos alunos quanto aos professores;

## **5.2.Sugestões**

- a) Sugere-se que a Escola Secundária de Massangena passe a realizar excursões de visitas aos locais históricos com alunos de oitava, nona e décimas classes de forma a reforçar a componente ensino e aprendizagem;
- b) Deve se dotar o cruzamento da supervisão e o processo avaliativo (desde a leccionação, elaboração das avaliações contínuas locais, verificação da escrita nos cadernos dos petizes e elaboração das pautas) de forma a criar mecanismos para melhorar a qualidade de ensino;
- c) A ESMA deve elogiar publicamente os alunos que escrevem bem sem abreviaturas desregradadas;
- d) Da mesma forma a ESMA deve avaliar a oralidade dos seus alunos pois a história também exige uma boa oratória no processo de explicar os factos históricos.

## Referências Bibliográficas

- ALVES, Andreia P. F. (2013) *A Supervisão Pedagógica e a Reflexividade Docente*.
- ASSIQUE, Amado (2015). *O Contributo da Supervisão Pedagógica para a Melhoria da Qualidade do Processo de Ensino e Aprendizagem*.
- CAMPIOTO, Elisangela C. (2016) *Avaliação em Fases como Modelo no Processo Avaliativo no Ensino Médio*. Maringá. In OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE. Produções Didático-Pedagógicas.
- FOCHI, Graciela Márcia (2015) *Metodologia do Ensino da História*. UNIASSELVI.
- FONSECA, João J. S. de & FONSECA, Soniada. (2016). *Didáctica Geral*. 1ª Ed. INTA: Sobral.
- GIL, A. C. (1999), *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, 5ª Ed. Atlas: São Paulo.
- GIL, A. C. (2008), *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 6ª ed. Atlas: São Paulo.
- GIL, A. C. (2010), *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*, 5ª ed. Atlas: São Paulo.
- GIL, A. C. (2019), *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*, 6ª ed. Atlas: São Paulo.
- GUERRA, E. L. de A. (2014) *Manual de Pesquisa Qualitativa*. Anima Educação: Belo Horizonte.
- LAKATOS, Eva M. & MARCONI, Marina de A. (2001). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 4ª Ed. Atlas: São Paulo.
- LIBÂNEO, José Carlos, (2006) *Didática*. Cortez Editora: São Paulo.
- MACEDO, Lino de (2005) *Competências e Habilidades: elementos para reflexãopedagógica*.
- MARCONI, M. & LAKATOS E. (2003). *Fundamentos de Metodologia científica*. 5ª Ed. Atlas: São Paulo.
- MARCONI, Marina de A. & LAKATOS, Eva M. (2010). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Atlas: São Paulo.

MARCONI, Marina de A. & LAKATOS, Eva M. (2017). *Técnicas de Pesquisa*. 8ª Ed. Atlas: São Paulo.

MARTINS, M. L. B. (2011). *(Re) Significando a Avaliação no Ensino de História*. ANPUH: São Paulo.

MATTAR, F. N. (2001) *Pesquisa de Marketing*. 3ª Ed. Atlas: São Paulo.

MINAYO, M. C. de S. (2002) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 21ª Ed. Vozes: Petrópolis.

OLIVEIRA, L. B. et al (2017) *Etapas do Processo Avaliativo Institucional da SLMANDIC: Relato de Experiencia* UFSC: Florianópolis.

PILETTI, Claudino, (2004) *Didática Geral*. 23ª Ed. Editora Ática: São Paulo.

Pinheiro, Ângela. M. V. & Neves, Rui R. (2001) *Avaliação Cognitiva de Leitura e Escrita: as tarefas de leitura em voz alta e ditado*. UFMG.

RICHARDSON, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3ª Ed. Atlas: São Paulo.

SCHON, C. & LEDESMA, M. (S/D). *Avaliação da Aprendizagem*.

SUMBURANE, José F. B., (2017) *Guia de Estudo de Didática de História II*, Universidade Politécnica - ESA, 1ª Ed. Maputo.

TAVARES, Rosilene Horta, (2011) *Didática Geral*. Editora UFMG: Belo Horizonte.

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

TRUJILLO FERRARI, Alonso. (1982). *Metodologia da Pesquisa Científica*. McGraw-Hill: São Paulo.

ZABALA, A. & ARNOU, L. (2010). *Como Aprender e Ensinar Competências*. Porto Alegre.

<https://www.significados.com.br/habilidade> acessado no dia 22 de Outubro de 2020