

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAED- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

JAFETE ALBERTO MABOTE

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE REFORMAS PÚBLICAS NA
ÁREA DOS EXAMES NACIONAIS EM MOÇAMBIQUE: Introdução de
Perguntas de Múltipla Escolha nos exames da 12^a classe**

JUIZ DE FORA

2013

JAFETE ALBERTO MABOTE

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE REFORMAS PÚBLICAS NA
ÁREA DOS EXAMES NACIONAIS EM MOÇAMBIQUE: Introdução de
Perguntas de Múltipla Escolha nos exames da 12ª classe**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação de Educação Pública, da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Dr. Alexandre Chibebe
Nicolella

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

JAFETE ALBERTO MABOTE

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE REFORMAS PÚBLICAS NA
ÁREA DOS EXAMES NACIONAIS EM MOÇAMBIQUE: Introdução de
Perguntas de Múltipla Escolha nos exames da 12^a classe**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FACED/ UFJF, aprovada em 15/08/2013.

Membro da banca -orientador

Juiz de Fora, 15 de Agosto de 2013

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha primeira netinha *Khensani Comé* que nasceu no ano de início deste curso e completa dois anos no fim desta etapa da minha formação que igualmente durou dois anos. O seu nascimento nesta fase da minha formação serviu como estímulo para lutar pela vida. Aliás ela foi, para mim, o exemplo da luta pela vida desde o primeiro dia da sua vinda a este mundo. Admiro como Deus a protegeu e a ajudou a vencer até hoje. Ela não é mais nem menos que um milagre de Deus.

Agradecimentos

Os meus sinceros agradecimentos a Deus que me ajudou e me protegeu durante todo o percurso da minha formação; à sua Igreja que sempre orou por mim e me deu força para continuar; ao meu orientador *Dr. Alexandre Chibebe Nicolella*; às tutoras *Mestre Sheila Rigante* e *Mestre Mariana Calife* e a todos os docentes do curso de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelos ensinamentos, inspiração e condução técnica da pesquisa e elaboração desta dissertação que marca o fim desta etapa de formação. Agradeço igualmente aos Chefes de Departamento Pedagógico das províncias que facilitaram a distribuição e recolha dos inquéritos. Aos meus colegas de serviço no CNECE em especial à *dra Ana Ibraimo* e ao *Mestre Tomás Dzeco* que me ajudou na sistematização dos dados do inquérito. Agradeço à minha família (esposa, filhos e sobrinhos, irmãos, neta, etc.) pela ajuda, paciência e tolerância que teve durante estes anos da minha formação.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é avaliar, dentro do programa de reformas na área dos exames nacionais em Moçambique a política de Perguntas de Múltipla Escolha nos Exames Nacionais da 12ª classe introduzida em 2008. Esta política foi desenhada para reduzir ou eliminar a subjetividade na classificação das respostas dos alunos, facilitar a introdução da correção eletrónica e centralizada, combater a corrupção, obter um banco de dados de resultados que possam permitir retroalimentar o sistema educativo nacional para melhorar a qualidade do ensino, reduzir o tempo gasto e o número de intervenientes no processo de correção das provas. Decorridos cinco anos desde que esta política foi implementada considera-se pertinente analisar como está sendo implementada, avaliando a sua eficácia e eficiência. Esta dissertação compreende três partes fundamentais: na primeira procura-se fazer um enquadramento das mudanças introduzidas no sistema educativo com o programa de reformas do setor público; na segunda, faz-se uma análise das políticas de educação e do sistema de avaliação de Moçambique e na terceira, propõem-se melhorias e/ou aperfeiçoamento nos exames de certificação e sobre a expansão das mudanças para o ciclo imediatamente inferior. Para atingir-se os objetivos da pesquisa fez-se uma combinação dos métodos quantitativo e qualitativo para avaliar as ações desenvolvidas, corrigir possíveis distorções, propor estratégias para a consolidação da implementação da política nos exames da 12ª classe e para a sua extensão para os exames de outros níveis. Concluiu-se que a política está sendo bem aplicada e aceite no seio da comunidade escolar embora persistam alguns desvios que merecem atenção no futuro. Deste modo, elaborou-se um Plano de Ação para a consolidação da política na 12ª classe e para a sua extensão a 10ª classe nos próximos 3 anos.

Palavras-chave: Reforma. Exames. Múltipla Escolha. Plano de Ação.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to evaluate within the reforms programme in the area of exams in Mozambique the Multiple Choice Question Policy in Grade 12 National Examinations introduced in 2008. This policy was designed to reduce or eliminate the subjectivity in the classification of students' answers, facilitate the introduction of electronic and centralized marking, fight corruption, obtain an item bank of answers that may allow to support the national education system to improve the quality of education and reduce the time wasted and the number of interveners in the process of marking tests. After five years since this policy was implemented it is considered pertinent to analyse how it is being implemented, evaluating its efficacy and efficiency. This dissertation comprises three main parts: in the first, it is made the framing of the changes introduced in the educational system with public sector reform programmes; in the second, it is made an analysis of Mozambique education and evaluation system policies and in the third, it is proposed improvements and or progress in certification exams and about the expansion of the changes for the cycle immediately lower. To hit the research objectives was made a combination of quantitative and qualitative methods to evaluate the developed actions, correct possible distortions, suggest strategies to consolidate the implementation of policy in grade 12 exams and to its extension to other levels exams. It was concluded that the policy is being well applied and accepted within the school community although prevailing some deviations that deserve attention in the future. In this way, was developed an Action Plan to consolidate the policy in grade 12 and for its extension in grade 10 in the next 3 years.

Key words: Reform. Exams. Multiple Choice. Action Plan.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGP	Acordo Geral de Paz
CE	Comissão de Exames
CIRESP	Comissão Interministerial de Reforma do Setor Público
CNECE	Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências
CRM	Constituição da República de Moçambique
DAG	Departamento de Administração e Gestão
DCE	Departamento de Certificação e Equivalências
DE	Departamento de Exames
DI	Departamento de Investigação
DINES	Direção Nacional do Ensino Secundário
DINET	Direção Nacional do Ensino Técnico Profissional
DNEP	Direção Nacional do Ensino Primário
DPD	Departamento de Processamento de Dados
DPEC	Direção Provincial da Educação e Cultura
EP	Ensino Primário
EP1	Ensino Primário do Primeiro Grau
EP2	Ensino Primário do Segundo Grau
ES	Ensino Superior
ESG	Ensino Secundário Geral
ESG1	Ensino Secundário Geral do Primeiro Ciclo
ESG2	Ensino Secundário Geral do Segundo Ciclo
ETP	Ensino Técnico Profissional
FASE	Fundo de Apoio ao Setor da Educação
INDE	Instituto de Desenvolvimento da Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
L1	Língua Materna
L2	Língua Segunda
ME	Múltipla Escolha
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MF	Média de Frequência

MIMAS	Ministério da Mulher e Ação Social
MinEd	Ministério da Educação
NE	Nota de Exame
NF	Nota Final
OE	Orçamento de Estado
ONG	Organização Não Governamental
PA_CNECE	Plano de Ação do CNECE
PAE	Plano de Ação Educacional
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico
PCESG	Plano Curricular do Ensino Secundário Geral
PdA	Plano de Atividades
OE	Orçamento de Estado
PEE	Plano Estratégico da Educação
PEESG	Plano Estratégico do Ensino Secundário Geral
PNE	Política Nacional da Educação
REGEB	Regulamento Geral do Ensino Básico
RDA	República Democrática Alemã
RM	República de Moçambique
RPM	República Popular de Moçambique
SADC	Southern African Development Community
SDEJT	Serviços Distritais da Educação, Juventude e Tecnologia
SNE	Sistema Nacional da Educação
SPE	Sistema de Processamento de Exame
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UTRESP	Unidade Técnica de Reforma do Setor Público
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução da rede escolar entre 2001 e 2008	49
Gráfico 2	Evolução de efetivos escolares entre 2001 e 2008	49
Gráfico 3	Evolução das matrículas do EP1 e EP2 entre 1998 e 2008	73
Gráfico 4	Evolução do aproveitamento Escolar no EP2	73
Gráfico 5	Respondentes do questionário sobre a questão de fraude académica	87
Gráfico 6	Avaliação da Evolução da fraude académica na nova política	88
Gráfico 7	Resultados da questão 2 do questionário	93

LISTA DE FIGURAS OU ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Estrutura do SNE	33
Figura 2	Finalidades das questões do primeiro bloco do questionário	81
Figura 3	Finalidades das questões relacionadas com a avaliação do programa	82
Figura 4	Finalidades das questões relacionadas com os desafios do programa	82
Figura 5	Estrutura do Plano de Ação do CNECE	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Fraquezas encontradas no diagnóstico	23
Quadro 2	Causas das fraquezas diagnosticadas	24
Quadro 3	Possíveis soluções previstas no relatório diagnóstico	24
Quadro 4	Possíveis soluções previstas no relatório diagnóstico	25
Quadro 5	Possíveis soluções previstas no relatório diagnóstico	25
Quadro 6	Objetivos Gerais do SNE	30
Quadro 7	Objetivos do ESG	31
Quadro 8	Áreas e disciplinas curriculares do ensino primário	35
Quadro 9	Áreas e Disciplinas Curriculares do ESGI	37
Quadro 10	Áreas e Disciplinas Curriculares do ESGII	38
Quadro 11	Características gerais dos testes objetivos	47
Quadro 12	Principais atividades realizadas em preparação da introdução de testes de ME	52
Quadro 13	Modalidades de avaliação e suas finalidades	62
Quadro 14	Fórmulas de cálculo da média trimestral	68
Quadro 15	Fórmulas de cálculo da média de frequência do ciclo por disciplina	68
Quadro 16	Fórmula de cálculo de média anual	69
Quadro 17	Requisitos para transição de classe no ESGI	69
Quadro 18	Condições de transição de classe no ESGII	76
Quadro 19	Definição do aluno assistente	77
Quadro 20	Requisitos para aprovação no ESGII	78
Quadro 21	Fórmula de cálculo da nota final	79
Quadro 22	Resumo de balanço da política de ME	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Organização curricular do Ensino Primário	34
Tabela 2	Organização curricular do Ensino Secundário Geral	36
Tabela 3	Organização curricular do ETP	39
Tabela 4	Exames elaborados e administrado pelo CNECE	41
Tabela 5	Divisão das classes por ciclos de aprendizagem e classes com exames nacionais	43
Tabela 6	Evolução do número de examinandos nos últimos cinco anos	44
Tabela 7	Evolução de notas, por intervalos, desde 2008 a 2012_ Exames da 12 ^a classe	54
Tabela 8	% de examinandos com positiva por disciplinas de 2008-2012_ Exames da 12 ^a cl	54
Tabela 9	Nº de Examinandos da 12 ^a classe em % e por províncias	55
Tabela 10	Organização curricular antes da reforma de 2004	71
Tabela 11	Organização curricular na reforma de 2004	72
Tabela 12	Número de inqueridos	80
Tabela 13	Resultados da questão 1a	84
Tabela 14	Resultados da questão 1b	84
Tabela 15	Resultados da questão 1c	85
Tabela 16	Resultados da questão 5	86
Tabela 17	Resultados da questão 1e	89
Tabela 18	Resultados da questão 1f	90
Tabela 19	Resultados da questão 1g	91
Tabela 20	Resultados da questão 3	92
Tabela 21	Resultados da questão 6	94

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1.	DESCRIÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO MOÇAMBICANO E DA GÊNESE DE REFORMAS OPERADAS NO SETOR	18
1.1.	Contextualização	18
1.2.	Lançamento do Programa de Reforma do Setor Público	21
1.3.	Diagnóstico do Ministério da Educação	22
1.4.	O Ministério da Educação e sua Relação com o Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências	26
1.5.	Política Nacional da Educação	27
1.6.	Sistema Educativo Moçambicano	32
1.7.	O Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências	39
1.8.	A Política de Testes de Múltipla Escolha e as Mudanças Operadas	45
2.	PROBLEMÁTICA DE AVALIAÇÃO EM MOÇAMBIQUE	57
2.1.	Sistema de Avaliação em Moçambique	57
2.2.	Autonomia da Escola no Processo de avaliação e progressão dos alunos	65
2.3.	O Ciclos de aprendizagem e sua relação com os exames de certificação	70
2.4.	Apresentação e Análise dos Resultados do Questionário	79
2.5.	Considerações Finais	95
2.6.	Avaliação da Política de Perguntas de ME	96
3.	PLANO DE AÇÃO PARA A CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA DE PERGUNTAS DE MÚLTIPLA ESCOLHA NA 12ª CLASSE E SUA EXTENSÃO PARA A 10ª CLASSE	101
3.1.	Enquadramento	102
3.2.	Análise SWOT	103
3.3.	Plano de Ação para a introdução de provas de ME no ESGI	106
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	119
	Apêndice: Questionário	123

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa, essencialmente, avaliar, na primeira fase, dentro do programa de reformas do setor público na área dos exames nacionais em Moçambique, a introdução de perguntas de Múltipla Escolha (ME) nos exames da 12ª classe e na segunda fase, desenhar um plano de ação para a sua consolidação no segundo Ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG2) e sua expansão para o primeiro ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG1).

As razões que estão por detrás da escolha deste tema estão relacionadas com o fato de que as mudanças introduzidas nos exames nacionais do sistema educativo moçambicano, a partir de 2008, exigiram, por parte dos elaboradores dos itens, gestores da educação a vários níveis, professores e alunos enormes desafios e a mudança de atitude perante o exercício de avaliação à escala nacional. Contudo, desde que elas foram implementadas, nunca houve uma avaliação sistematizada de modo a permitir que sejam retidas lições para o melhoramento da política e para a sua expansão para outros níveis de ensino.

O Ministério da Educação (MinEd) introduziu mudanças significativas no sistema de avaliação em 2008 com a introdução de perguntas de ME nos exames de certificação da 12ª classe. A motivação para esta inovação provém do lançamento, em Junho de 2001, do programa nacional de reformas para o setor público feito por Sua Excelência o Presidente da República, Joaquim Alberto Chissano¹. Desde então, O Ministério da Educação (MinEd) realizou um diagnóstico situacional e fez o levantamento de condições para a execução do programa. Em 2005 foi criado o Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências (CNECE) com a finalidade de fazer a gestão de todo o programa de reformas nos exames e certificação como também administrar todo o processo de concepção, impressão, distribuição, realização, correção e validação dos resultados dos exames nacionais. Este órgão resulta da fusão da então Comissão de Exames e do Departamento de Certificação e Equivalências que outrora funcionavam independentes um do outro. Para dirigir esta nova instituição, S. Excelência o Ministro da Educação, Aires Bonifácio Aly, exonerou o autor desta dissertação do cargo de Assessor de Ministro e nomeou-o diretor do CNECE com o

¹ Presidente da República desde 1986 até 2004

desafio de desenhar e implementar, o mais urgente possível, o programa de reformas nos exames e na certificação que, no diagnóstico do governo, foram identificados como sendo as áreas que precisavam de mudanças urgentes devido às fraquezas que as caracterizavam.

Durante os anos 2006 e 2007 desencadeou-se uma campanha de sensibilização dos gestores da educação, professores, pais e encarregados de educação sobre as mudanças que iriam acontecer no sistema educacional moçambicano. No mesmo período, mobilizaram-se os recursos necessários para a execução do programa e desenhou-se o respectivo plano de ação.

Para além das atividades, no plano de ação definiram-se, claramente, os objetivos que se pretendia atingir a saber: substituir as atuais provas de perguntas abertas nos exames nacionais por testes de ME; reduzir o subjetivismo na classificação das respostas dos exames; introduzir a correção eletrónica dos exames; reduzir o número de intervenientes no processo de correção dos exames; acelerar o processo de correção das provas e de publicação dos resultados; reduzir a sobrecarga dos professores permitindo que se ocupem de outras atividades pedagógicas e que possam gozar as suas licenças disciplinares; reduzir e/ou eliminar a fraude académica, moralizando a educação; produzir uma informação estatística que possa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino; melhorar o *feedback* de informação a todos os interessados (alunos, professores, pais, escolas e outros órgãos e níveis de gestão do sistema educativo); montar, no órgão central de gestão de exames, um banco de itens que armazene as perguntas por exame, disciplina, classe, tema, (incluindo estatísticas, tais como facilidades, preferências e dificuldades); analisar os resultados dos exames incluindo o grau de facilidade e de dificuldade das perguntas de exame.

Em 2008, considerando que tinham sido criadas as condições mínimas para o início do programa, foram formados todos os delegados de disciplinas do segundo ciclo do Ensino Secundário Geral (ESGII) em matérias de elaboração de itens de ME. Estes formandos, por sua vez, capacitaram os seus colegas professores nas escolas de modo que fosse possível, ainda no mesmo ano, a aplicação de testes de ME ao longo do processo de ensino-aprendizagem para permitir que os alunos se familiarizassem com este tipo de teste antes do exame. Em Julho de 2008, foram introduzidos exames extraordinários de ME em todo o país e fez-se também o respectivo ensaio na correção eletrónica. Em Novembro e Dezembro do mesmo ano, todos os exames da 12ª classe foram de ME. Decorridos 5 anos de introdução do programa destas reformas, considera-

se necessário fazer-se uma avaliação sobre o seu impacto e, sobretudo, se estão sendo alcançados os objetivos pretendidos com este programa assim como decidir-se sobre as estratégias para a sua consolidação na 12ª classe e sua expansão para os níveis de ensino imediatamente inferiores (10ª classe e equivalente).

Na primeira fase deste trabalho, avaliou-se como os gestores da educação de diferentes níveis de ensino estão a implementar a política de perguntas de ME, como os professores e alunos encaram a medida de passagem da prova com perguntas abertas para as fechadas e até que ponto os gestores estão a administrá-la no dia-a-dia. Avaliou-se o impacto desta inovação sob o ponto de vista de capacidade institucional, disponibilidade de recursos humanos com capacidade para elaborar e administrar este tipo de provas e de recursos financeiros para sustentar a mudança, entre outros. Medimos, assim, até que ponto estão sendo alcançados os objetivos predeterminados e definidos no diagnóstico e plano de ação de 2001, quais os pontos fortes e fracos da política e que desvios precisamos de corrigir.

Para atingir os objetivos da pesquisa fez-se uma combinação dos métodos qualitativo e quantitativo. Foi planejado aplicar-se questionários a todos os 11 gestores provinciais da educação² que respondem pela área pedagógica e que são os implementadores e principais administradores dos exames a nível provincial, 22 diretores de escolas e 55 professores, sendo 2 diretores e 11 professores em cada província. Dos 2 diretores de escolas e 11 professores de cada província metade foi escolhida de entre os que trabalham em escolas da zona urbana e a outra metade de entre os da zona rural. Para a seleção os diretores e professores inquiridos, recorreu-se ao sorteio. Por exemplo, foram escritos, em papelinhos, nomes de todas as escolas, existentes na zona urbana de determinada província e pediu-se a alguém para escolher os papelinhos em quantidades requeridas para o inquérito. Este processo de sorteio decorreu a dois níveis: Direções provinciais para o apuramento de diretores de escolas e ao nível da escola para a seleção dos professores. Ao inquirir diretores e professores das duas zonas pretendeu-se recolher dados que permitissem avaliar o programa na sua globalidade sem menosprezar alguma realidade ou sensibilidade específica de cada

² Moçambique possui 11 províncias e conseqüentemente 11 direções provinciais da educação e cultura. Serão inquiridos todos os 11 gestores pedagógicos das províncias

zona. Foi planejado inquirir, também, todos os 8 técnicos do CNECE³ responsáveis pela condução do processo de elaboração dos itens. Outras fontes de informação serão utilizadas, tais como a análise bibliográfica e documental (relatórios anuais sobre os exames, documentos e manuais de formação de professores e delegados de disciplinas, etc.) e os resultados de exames dos anos 2008 a 20012.

A dissertação compreende três capítulos. No primeiro capítulo versa-se sobre as reformas no setor público movidas pelo governo central que deram lugar a mudanças no sistema de avaliação educativo em Moçambique. Mereceu destaque, neste capítulo, a contextualização das reformas, o diagnóstico realizado pelo Ministério da Educação (MinEd) antes do planejamento das mudanças a serem introduzidas no setor, a descrição do MinEd, sua estrutura, competências e a sua relação com o Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências (CNECE), a descrição do Sistema Nacional da Educação, o CNECE, sua composição, funções e competências e finalmente, faz-se uma descrição do processo de introdução de exames de ME na 12^a classe.

No segundo capítulo debruça-se sobre a problemática de avaliação em Moçambique, começando pela análise do sistema de avaliação em Moçambique, refletindo sobre o conceito de autonomia na escola e sobre como ocorre no contexto moçambicano, analisando os ciclos de aprendizagem e sua relação com os exames de certificação e finalmente apresentam-se e analisam-se os dados coletados no questionário.

No terceiro e último capítulo apresentamos uma proposta de um plano de ação para a consolidação da política no ESGII e para a sua extensão para o ESGI e, no fim, tecemos considerações gerais sobre as conclusões importantes e as recomendações para ações futuras.

Para uma melhor compreensão do tema que se pretende abordar, far-se-á, no capítulo que se segue, a respectiva contextualização.

³ Elaboram-se exames de múltipla escolha para dez disciplinas. Porém, só existem 8 responsáveis efetivos que serão inquiridos.

1 - DESCRIÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO MOÇAMBICANO E DA GÉNESE DAS REFORMAS OPERADAS NO SETOR

O objeto deste estudo é o exame de Múltipla Escolha (ME) introduzido em 2008 no país. Avalia-se, neste trabalho, o processo da introdução de perguntas de ME nos exames da 12^a classe, um aspecto que se enquadra no amplo programa de reformas do setor público orientado pelo Governo de Moçambique em 2001. E, como consequência desta avaliação, elabora-se um plano de ação com vista a consolidar a política no nível de ensino em curso e a sua extensão para outros níveis e áreas de ensino.

Neste primeiro capítulo, faz-se uma contextualização das reformas, descrevendo os seus antecedentes e fundamentos; a seguir apresentam-se, de forma resumida, os resultados do diagnóstico realizado antes do desenho da política e a implementação das reformas no setor; posteriormente, descreve-se o atual Ministério da Educação (MinEd)⁴ bem como a sua relação com o órgão responsável pela elaboração, gestão e administração dos exames de certificação no país, o Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências (CNECE); noutro momento, faz-se uma breve apresentação da política educativa e do sistema de educação de Moçambique; depois descreve-se o CNECE e, finalmente, fala-se sobre as funções do Exame de Certificação em Moçambique.

1.1. Contextualização

Moçambique, ex-colônia portuguesa, conquistou a sua independência a 25 de Junho de 1975, herdando uma administração pública colonial e sistema de educação repressivo, discriminatório, racista e inadequado para a prestação de serviços a um povo livre e independente. Deste modo, o primeiro governo de Moçambique independente, reformou aquele tipo de administração e o sistema educacional e implantou, no país, uma administração pública que servisse ao povo moçambicano de forma digna,

⁴ O MinEd sofreu mudanças na sua designação e estruturação em 2010, antes (2005-2010) chamava-se Ministério da Educação e Cultura e agora chama-se Ministério da Educação

democrática e com plenos direitos aos cidadãos. Insatisfeitos com esta mudança política, muitos funcionários do setor público colonial com melhores qualificações profissionais e acadêmicas, abandonaram os seus postos de trabalho e o país, deixando o setor público e, particularmente, o da educação desprovido de pessoal com formação adequada e, conseqüentemente, sem a prestação de serviços de qualidade. De acordo com Mário (2005) e Eduardo (2012), até à data da proclamação da independência, apenas cerca de 7% da população moçambicana sabia ler e escrever.

O primeiro Governo de Moçambique independente teve como desafio inicial, a formação de pessoal para colocar o país em movimento e, em particular, o setor público que abrange, também, a educação. Nesse sentido, em 8 de Março de 1978, o primeiro presidente da República Popular de Moçambique⁵ (RPM), Samora Moisés Machel, fez apelo à nação, mobilizando jovens que frequentassem os níveis da 8ª classe (correspondente ao nono ano de escolaridade no Brasil) em diante a aderirem aos cursos acelerados⁶ de formação de professores primários dentro do país. Enquanto isso, os outros estudantes com níveis acadêmicos mais avançados (médio) eram enviados para outros países como Cuba, antiga República Democrática de Alemanha (RDA), antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), China, etc. para serem preparados como professores para o ensino secundário. Contudo, como que a contrariar este movimento de restauração do país, pouco tempo depois, Moçambique mergulha numa guerra sanguinária e destruidora que arrasou a nação inteira por cerca de 16 anos até que, em 4 de Outubro de 1992, Joaquim Alberto Chissano, Presidente da República de Moçambique⁷ (RM) e Afonso Maceta Macacho Dlakama, presidente do movimento da guerrilha, assinaram, em Roma⁸, o Acordo Geral de Paz que veio a pôr fim a este período longo de mortes e destruições.

No ano de 2000, já em paz, o Governo constata que, durante os 25 anos de independência, foram feitas profundas mudanças para se ajustar o setor público à

⁵ Nome da República desde 25 de Junho de 1975, data da independência até 1990, ano de revisão constitucional.

⁶ Cursos acelerados de professores tinham a duração de um ano de formação profissional. O nível de ingresso era de dez anos de escolaridade (10ª classe). Depois de um ano de formação, o graduado tinha a possibilidade de completar a formação via ensino à distância.

⁷ Nome da República depois da revisão constitucional em 1990.

⁸ As conversações entre os dois beligerantes foram realizadas em Roma. Serviram como mediadores as autoridades religiosas e governamentais da Itália.

evolução e às alterações no modelo socioeconômico do país. Porém, ainda se denotavam fraquezas tais como os níveis baixos de eficiência e efetividade, a reduzida qualidade de serviços prestados ao cidadão, as exigências de pagamentos ilícitos para a prestação de serviços que são da função da administração pública, entre outros. Perante este diagnóstico não dignificante, o Governo de Moçambique concluiu que era necessário lançar uma reforma do setor público, uma reforma que fosse global, integrada e participativa e que respondesse aos problemas imediatos de médio e longo prazos.

Como consequência desta decisão do Governo, o presidente da República de Moçambique (RM), Joaquim Alberto Chissano, em 28 de Março de 2000, através do Decreto Presidencial nº 5/2000, cria a Comissão Interministerial da Reforma do Setor Público (CIRESP) composta por dez ministros, subordinada ao Conselho de Ministros e presidida pelo Primeiro-Ministro e define os seus objetivos: elaborar e propor a política global da reforma do setor público; assegurar a coordenação, gestão e implementação da reforma, facilitando a articulação e harmonização dos diversos programas setoriais; promover e garantir a participação integrada de todos os serviços e da sociedade civil na desburocratização, simplificação, modernização e profissionalização da Administração Pública.

Em Abril de 2000, através do Decreto Presidencial nº 6/2000, o Primeiro-Ministro da República de Moçambique, Dr. Pascoal Manuel Mocumbi, cria a Unidade Técnica da Reforma do Setor Público (UTRESP) como órgão técnico de execução corrente do programa de reforma que tem como objetivos: apoiar o funcionamento da CIRESP e assegurar a planificação integrada, a coordenação, a articulação e o acompanhamento dos programas e projetos da Reforma.

A UTRESP tem como funções, dentre outras, as seguintes: identificar e estudar, em estreita ligação com diferentes serviços e órgãos representativos da sociedade civil, os problemas que são obstáculos para a modernização administrativa, propondo medidas concretas sobre os mesmos; propor projetos de modernização dos serviços públicos orientados por parâmetros de qualidade; garantir a implementação das políticas e estratégias integradas da reforma do setor público e garantir a integração dos programas setoriais da reforma em curso na estratégia global do Governo etc.

Com a criação dos dois órgãos referidos anteriormente, considerou-se estarem criadas as condições para o lançamento oficial do programa de reformas no setor público: assunto que se descreve no subcapítulo seguinte.

1.2 Lançamento do Programa de Reforma do Setor Público

No dia 25 de Junho de 2001, o Presidente da República de Moçambique procedeu, em discurso, ao lançamento oficial da Estratégia Global de Reforma do Setor Público nos seguintes termos:

O Governo concluiu, portanto, que é absolutamente necessário lançar uma reforma do setor público, uma reforma que seja global, integrada e participativa e que responda aos problemas imediatos de médio e longo prazos que se apresentam como desafios fundamentais no presente e no futuro (...) Deste modo, falamos da reforma do setor público porque não estamos completamente satisfeitos com qualquer coisa na organização e funcionamento deste universo de instituições do Estado. Significa, portanto, que vamos mudar, dentro do setor público, alguma coisa que precisa de ser mudada para ajustá-la de forma permanente e contínua às necessidades, aos anseios da sociedade e às políticas globais do Governo para responder aos constantes desafios do desenvolvimento económico e social. (CHISSANO), 2001, p. 8 e 9

Reforma implica mudança de práticas, atitudes, maneiras de ser e estar, funcionamento e formas de organização de modo a ajustarem-se às alterações do ambiente, às necessidades e anseios da sociedade e às políticas globais do Governo. Portanto, antes de se dar passos em prol da reforma, foi necessário fazer-se o diagnóstico da situação para se obter respostas das perguntas tais como: Por que a reforma? Qual o seu objetivo? O que deve ser mantido ou melhorado e o que deve ser mudado? Como e quando introduzir cada mudança? Entre outras questões. Para isso, cada setor público realizou um diagnóstico no qual se destacaram áreas consideradas críticas em que o programa de reforma deveria ter maior incidência. Dessa forma, o Ministério da Educação (MinEd) contratou uma empresa de consultoria para efetuar um estudo que identificasse os principais desafios e apresentasse uma proposta de programa. Para a seleção da empresa foi lançado um concurso internacional, tendo ganho uma empresa britânica chamada *Hamlet*⁹. Para realizar o diagnóstico, a Hamlet administrou entrevistas a vários intervenientes do sistema educativo, visitou diferentes

⁹ Uma empresa com longa experiência na prestação de serviços de exmes bem como a concepção e gestão de *software* para o registo académico dos estudantes e que já opera em alguns países da África Austral.

instituições de ensino e elaborou um relatório que foi aprovado pelo Ministério da Educação. As conclusões deste estudo são apresentadas no subcapítulo que se segue.

1.3. Diagnóstico do Ministério da Educação Realizado pela Hamlet

O Ministério da Educação (MinEd), em seu estudo referido no parágrafo anterior, identificou quatro áreas consideradas críticas que mereciam uma intervenção profunda de mudanças: exames, certificação, processo de matrículas e livro escolar. Quando se realizou o estudo, as áreas de exames e de certificação funcionavam separadamente. A coordenação de todas as atividades inerentes aos exames nacionais era feita por uma Comissão de Exames¹⁰ (CE) enquanto uma outra seção desenvolvia atividades de certificação e equivalências. Esta seção era denominada Departamento de Certificação e Equivalências¹¹ (DCE). Sabendo-se que a finalidade dos exames é a certificação, no estudo, concluiu-se que a estrutura até então vigente era inadequada, visto que, entre a CE e o DCE não havia interligação, funcionando cada um de forma autônoma. É nesta base de reflexão que o estudo recomendou a reorganização da estrutura do MinEd para permitir que estas duas partes, até então fragmentadas, fossem enquadradas numa única unidade orgânica de modo a fazer-se uma ponte entre exames e certificação, e a permitir uma visão holística da problemática das duas áreas. É nesta sequência que no Estatuto Orgânico¹² do MinEd, aprovado em 2005, consta, pela primeira vez, um novo órgão denominado Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências (CNECE) com objetivos de gerir e administrar todo o processo de exames escolares e também estabelecer e gerir um sistema legal de equivalências e de reconhecimento de habilitações literárias no país.

¹⁰ Criado em 2000 por S. Excia Ministro da Educação Alcídio Nguenha. Era uma pequena unidade que se ocupava pela coordenação da concepção de exames nacionais da Educação Geral. Os exames de Formação de Professores, Ensino Técnico e Profissional e os de Alfabetização e Educação de Adultos eram concebidos pelas respectivas Direções Nacionais. Antes do ano 2000, cada Direção Nacional de Ensino elaborava e administrava os seus exames.

¹¹ Não existem registos da criação deste departamento que se ocupava pelas atividades de homologação e reconhecimento de certificados de habilitações emitidos no estrangeiro e pela emissão dos respectivos certificados.

¹² Estatuto Orgânico é um documento oficial aprovado pelo Conselho de Ministros que estabelece a composição orgânica do ministério e define as competências para cada órgão componente do MinEd.

Em termos de conteúdo de trabalho nas duas áreas (exames e certificação) foram identificadas as fraquezas descritas no quadro 1.

Quadro 1: Fraquezas encontradas no Relatório “Um Estudo Diagnóstico para Contribuir com Planos de Ação para a Reforma e Melhoramentos dos Exames em Moçambique”

ÁREAS DOS EXAMES	ÁREAS DA CERTIFICAÇÃO
- Método de concepção dos instrumentos de avaliação ultrapassados e inadequados	- Processos individuais dos alunos e instrumentos de registo académico vulneráveis a viciações, falsificações e destruições por diversas adversidades (cheias, incêndios, guerras)
- Instrumentos de avaliação com imperfeições dificultando a sua resolução e gerando resultados incompatíveis com os níveis de conhecimento dos examinados	- Proliferação de certificados de habilitações literárias falsas
- Inexistência do banco de itens no MinEd, Direções Provinciais da Educação e Cultura (DPEC) e escolas	- Inexistência de um sistema de registo académico
- O processo de avaliação, correção e classificação das respostas dos alunos possui um grau elevado de subjetividade	- Inexistência de sistema eficiente, rápido e credível de confirmação de certificados de habilitações emitidos por diversas instituições
- Processo de correção moroso e menos seguro por envolver muita gente e por ser feito manualmente	- Ausência de um sistema de emissão de certificados e diplomas
- Tendência crescente de atos de corrupção caracterizadas por furto e venda de exames, fraude académica de diversos tipos, etc.	- Emissão de certificados de habilitações literárias por diversas instituições, dando lugar a modelos diversificados e por vezes a falsificações e viciações
- Lentidão na publicação dos resultados	
- Inexistência de banco de dados sobre os resultados dos exames e conseqüente falta de estudos tentando melhorar o desempenho das escolas e do sistema em geral	
- Inexistência de feedback para as escolas sobre o desempenho dos examinados	
- Custos administrativos e financeiros elevados	

Fonte: Um Estudo Diagnóstico para Contribuir com Planos de Ação para a Reforma e Melhoramentos dos Exames em Moçambique, SADLER (2004).

O diagnóstico não só identificou os problemas, como também as suas causas, tendo constatado que essas são oriundas, fundamentalmente, de fraquezas técnicas e institucionais descritas no quadro 2.

Quadro 2: Causas das Fraquezas encontradas no Relatório “Um Estudo Diagnóstico para Contribuir com Planos de Ação para a Reforma e Melhoramentos dos Exames em Moçambique”

CAUSAS DA FRAQUEZAS NAS ÁREAS DE EXAME E CERTIFICAÇÕES
- Utilização de um tipo de teste de exame com um elevado grau de subjetividade;
- Uso de métodos ultrapassados no processo de elaboração de exames, de classificação de respostas dos examinandos e na análise dos respectivos resultados;
- Uso de métodos ultrapassados no processo de emissão de certificados e de diplomas dos graduados;
- Exiguidade de recursos humanos e materiais;
- Falta de formação especializada do pessoal da área dos exames, certificação e equivalências;
- Pouco tempo dedicado à avaliação nas instituições de formação de professores.

Fonte: Um Estudo Diagnóstico para Contribuir com Planos de Ação para a Reforma e Melhoramentos dos Exames em Moçambique, SADLER (2004).

Depois de um processo de debate entre os consultores e os gestores da educação foram identificadas como possíveis soluções dos problemas acima mencionados as ações constantes dos quadros 3, 4 e 5.

Quadro 3: Soluções previstas no Relatório “Um Estudo Diagnóstico para Contribuir com Planos de Ação para a Reforma e Melhoramentos dos Exames em Moçambique”.

A NÍVEL DOS EXAMES
- Substituir o atual formato de exame nacional por testes de múltipla escolha;
- Elaborar tabela de especificações para cada disciplina com exame;
- Melhorar o feedback de informação a todos os interessados (alunos, professores, pais, escolas e outros órgãos e níveis de gestão do sistema educativo);
- Introduzir a correção eletrónica dos exames;
- Montar, no órgão central de gestão de exames, um banco de itens que armazene as perguntas por exame, disciplina, classe, tema, (incluindo estatísticas tais como facilidades, preferências e dificuldades);
- Analisar os resultados dos exames, incluindo o grau de facilidade e de dificuldade das perguntas.

Fonte: Um Estudo Diagnóstico para Contribuir com Planos de Ação para a Reforma e Melhoramentos dos Exames em Moçambique, SADLER (2004).

Quadro 4: Soluções previstas no Relatório “Um Estudo Diagnóstico para Contribuir com Planos de Ação para a Reforma e Melhoramentos dos Exames em Moçambique”

A NÍVEL DE CERTIFICAÇÃO
- Montar um sistema de registo académico em todo o país de acordo com os planos de estudos de cada subsistema e níveis de ensino e de acordo com os regulamentos de avaliação respetivos;
- Controlar a emissão de certificados e diplomas, reduzindo o número de entidades/órgãos emissores destes documentos;
- Legislar o processo de emissão de certificados de habilitações literárias de modo a eliminar as discrepâncias de conteúdos, forma e procedimentos;
- Introduzir elementos de segurança nos certificados de habilitações literárias para evitar falsificações e emissões paralelas.

Fonte: Um Estudo Diagnóstico para Contribuir com Planos de Ação para a Reforma e Melhoramentos dos Exames em Moçambique, SADLER, (2004).

Quadro 5: Soluções previstas no Relatório “Um Estudo Diagnóstico para Contribuir com Planos de Ação para a Reforma e Melhoramentos dos Exames em Moçambique” para reverter a situação a nível dos Órgãos de Gestão e dos Exames e da Certificações

A NÍVEL DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO DOS EXAMES E DA CERTIFICAÇÃO
- Estabelecer uma instituição que responda por todas as três áreas: exames, certificação e equivalências em Moçambique;
- Recrutar o número de pessoal técnico para fazer face ao crescente volume de trabalho e à nova metodologia de funcionamento;
- Investir na formação de pessoal técnico em matérias de avaliação, certificação e tecnologias de informação e comunicação dentro e fora do país.

Fonte: Um Estudo Diagnóstico para Contribuir com Planos de Ação para a Reforma e Melhoramentos dos Exames em Moçambique, SADLER (2004).

Na intenção de criar meios para resolver os problemas elencados acima, foi criado o Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências (CNECE) em 2005, o MinEd passou a ter uma instituição subordinada dotada de competências jurídicas e institucionais para administrar toda a problemática de exames e de certificação, bem como liderar ações orientadas para a introdução das mudanças esperadas nas duas áreas consideradas críticas no diagnóstico realizado (exames e certificação). Sendo o CNECE uma instituição nova como seria a sua relação com o MinEd? No subcapítulo seguinte estabelecem-se os mecanismos de relacionamento entre ambas instituições. Faremos, antes, uma caracterização do MinEd, sua criação, estruturação, atribuições e competências.

1.4. O Ministério da Educação e sua relação com o Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências

De acordo com o Decreto Presidencial nº 7/2010 de 19 de Março de 2010, artigo 1, O Ministério da Educação (MinEd) é o órgão central do aparelho do Estado que, de acordo com os princípios, objetivos e tarefas definidos pelo governo, planifica, coordena, dirige e desenvolve atividades no âmbito da educação, contribuindo para a elevação da consciência patriótica, o reforço da unidade nacional e da moçambicanidade. Ao MinEd são conferidas as seguintes atribuições: formulação de políticas e estratégias da educação; formação do cidadão com consciência patriótica e autoestima; formação e qualificação dos cidadãos, conferindo-lhes conhecimentos científicos, técnicos e culturais bem como buscar garantir o acesso crescente à ciência e cultura.

Dentre as várias competências definidas no decreto acima citado, interessa destacar, nesta dissertação, as que estão relacionadas com o assunto de avaliação e dos exames que é o foco deste trabalho, que são: garantir o acesso ao Ensino Primário, Secundário, Técnico-Profissional e Superior nas formas presenciais e à distância; proporcionar o ensino especial em coordenação com outros setores; assegurar a alfabetização e educação de adultos em coordenação com outros setores; regulamentar a atribuição de diplomas e certificados de habilitações dos vários níveis de ensino; conceder equivalências dos diplomas e certificados de habilitações literárias e reconhecer os títulos académicos obtidos no exterior.

Para execução das suas atividades, o MinEd, organiza-se em 1 Inspeção Geral da Educação; 12 Direções Nacionais (Direção Nacional de Ensino Primário, Direção Nacional de Ensino Secundário, Direção Nacional de Ensino Técnico-Profissional, Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos, Direção Nacional de Formação de Professores, Direção de Gestão e Garantia da Qualidade, Direção de Administração das Qualificações, Direção de Programas Especiais, Direção para a Coordenação do Ensino Superior, Direção de Planificação e Cooperação, Direção de Recursos Humanos, Direção de Administração e Finanças); além de quatro Departamentos autónomos (Departamento de Educação Especial, Departamento de Gestão do Livro Escolar e Materiais Didáticos, Departamento Jurídico, Departamento de Tecnologias de Informação e Comunicação), Gabinete de Ministro, um Centro de

Documentação, quatro instituições subordinadas¹³ ao MinEd (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, Instituto de Educação Aberta e à Distância, Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências, Instituto de Línguas); quatro instituições tuteladas¹⁴ (Instituto de Bolsas de Estudo, Escola Internacional de Maputo, Instituto Nacional de Educação à Distância, Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior); 11 Direções Provinciais da Educação e Cultura, 128 Serviços Distritais da Educação, Juventude e Tecnologia.

Como se pode notar na presente estrutura do MinEd, o CNECE aparece no conjunto das instituições subordinadas do ministério. Isto quer dizer que, este conselho, não está enquadrado nos órgãos que constituem a espinha dorsal do MinEd e não funciona no mesmo edifício. Trata-se de uma instituição *meio não fim* como se podem classificar as direções de ensino. O CNECE é um órgão de execução de parte das atribuições e competências do MinEd e por isso, recebe orientações e presta contas a este.

Neste último mandato do Governo eleito nas eleições multipartidárias de 2009, o MinEd é dirigido por um ministro, três vice-ministros e uma Secretária Permanente. Cada uma das direções nacionais, instituições subordinadas e tuteladas é dirigida por um diretor nacional coadjuvado, em alguns casos excepcionais, por um diretor nacional adjunto. Existe uma Inspectora Geral da Educação, chefes de departamentos e chefe de Gabinete de Ministro. As direções nacionais e instituições subordinadas estruturam-se também em departamentos e repartições. As direções provinciais de educação e cultura são dirigidas por diretores provinciais e seus adjuntos. No âmbito dos distritos encontram-se, como líderes, os diretores distritais da educação, juventude e tecnologia.

Para uma melhor compreensão do tema que se pretende abordar, vai-se, de forma sumária, apresentar a Política Nacional da Educação e descrever o sistema educativo moçambicano nos subcapítulos que se seguem.

1.5. Política Nacional da Educação

¹³ Instituições subordinadas são aquelas que não fazendo parte da estrutura-base do Ministério, elas assumem e realizam parte das competências e tarefas do MinEd e subordinam-se a este. Estas instituições gozam de uma relativa autonomia administrativa e financeira.

¹⁴ Instituições que executam parte das competências do MinEd e que gozam de autonomia administrativa e financeira.

1.5.1 Fundamentos da Política Nacional da Educação

As políticas transversais¹⁵ e setoriais¹⁶ moçambicanas apontam a educação como sendo uma das prioridades. Vários documentos nacionais e internacionais têm sido fonte de inspiração e de orientação ao governo e particularmente ao setor da educação nomeadamente: a Constituição da República de Moçambique (CR) de 1990; Política Nacional da Educação (PNE) de 1995; Agenda 2025 (2003); Plano de Ação Para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA) de 2006; Programa Quinquenal do Governo (2010_2014) de 2010; Plano Estratégico da Educação (2010_2015) de 2010 entre outros.

De acordo com os números 1 e 2 do artigo 88 da Constituição da República (1990), a educação não só constitui direito como também dever dos cidadãos: por isso, o Estado assume o compromisso de promover a extensão da educação com maior destaque na igualdade de acesso de todos os cidadãos e na formação profissional e contínua. Considerando que o analfabetismo continua no topo da agenda do Estado, é mencionado na lei-mãe no seu artigo 113:

A República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos.

O Estado organiza e desenvolve a educação através de um sistema nacional de educação. O ensino público não é confessional. CR (1990)

Nesta citação pode-se reter, para além da questão do analfabetismo, a ligação que a Constituição estabelece entre a educação e as questões relacionadas com a unidade nacional, o domínio da ciência e da técnica e a formação moral e cívica dos cidadãos. Deste modo, entende-se que o estabelecimento de um SNE é intencional. Pretende-se com isso, a garantia da unidade nacional que constitui base para a estabilização da harmonia, paz e luta contra os desequilíbrios regionais no país.

A Política Nacional da Educação (PNE) aponta as questões de acesso, melhoria da qualidade do ensino e equidade de gênero como sendo as prioridades do setor:

a política nacional de educação é de assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar

¹⁵ Referem-se a políticas que comandam diversos setores.

¹⁶ Referem-se a políticas que atuam somente num setor específico sem influência a um outro.

a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino. Portanto, pretende-se massificar o acesso da população à educação e fornecer uma educação com uma qualidade aceitável, isto é, uma educação com um conteúdo apropriado e um processo de ensino-aprendizagem que promova a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade. (PNE, 1995, p.3)

Aqui, o binómio massificação e qualidade é apontado como principal desafio. Na verdade, o que tem vindo a acontecer nos últimos anos é o aumento cada vez maior de oportunidades de acesso à educação chegando-se a formar turmas numerosas que ultrapassam a capacidade de gestão do professor, contribuindo, deste modo, para o declínio da qualidade do ensino. Consciente desta degradação da qualidade, maiores investimentos têm sido orientados para o setor de modo a que mais professores sejam formados e contratados e que sejam criadas outras condições de trabalho tais como a construção de salas de aula, o aprovisionamento dos materiais de ensino, entre outros.

A Agenda 2025 sublinha o papel da educação na formação do capital humano dizendo:

A educação e formação devem dar valor preponderante à capacitação do cidadão moçambicano, fornecendo, especialmente, aos adolescentes e jovens, os instrumentos práticos e teóricos para ser bem sucedido na vida (...) A educação e a formação da Mulher é determinante neste contexto, como profissional, e dado o seu carácter insubstituível do papel, como mãe, dirigente e educadora das novas gerações. Para ela cumprir, cabalmente, o seu papel social e de cidadã, deve ser-lhe dada oportunidade permanente de aceder a conhecimentos e práticas de modo a manter-se actualizada e a estar preparada para apoiar aqueles que dela dependem. (AGENDA 2025, p.71 e 72)

De acordo com o senso populacional de 2007 a taxa de analfabetismo em Moçambique é de 50,4%, sendo 33% para homens e 67% para mulheres. Considerando esta realidade, a preocupação da educação orientada para a mulher explicitada na citação acima é legítima no nosso contexto. Tendo em consideração o prescrito na CR de 1990 e nos diferentes documentos orientadores da educação, definiram-se como objetivos gerais do SNE os constantes do quadro 6:

Quadro 6: Objetivos gerais do SNE

Objectivos Gerais do Sistema Nacional de Educação
a) Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
b) Garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;
c) Assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
d) Formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica;
e) Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos;
f) Formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica;
g) Desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo.
h) Educar a criança e o jovem na prevenção e combate contra as doenças, particularmente o SIDA ¹⁷ e outras de transmissão sexual.

Fonte: PNE (1995)

Considerando que o objeto desta dissertação é avaliar, dentro das reformas do setor público na área dos exames, a introdução de itens de ME no ESGII, importa referir, neste capítulo, a política e os objetivos do ESG no país.

1.5.2. Política do Ensino Secundário Geral

A PNE estabelece uma relação de continuidade entre o EP e o ESG e define esta particularidade como sendo o objetivo fundamental deste nível de ensino:

O ensino secundário geral tem como objectivo fundamental ampliar e consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino primário, tendo em vista o ingresso no ensino superior ou a participação em actividades produtivas. Para tanto, os graduados do ensino secundário devem atingir um domínio sólido da Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. (PNE, 1995, p.16)

Nesta citação encontra-se a finalidade deste nível de ensino: preparar os cidadãos para ingresso no ensino superior ou para a sua participação no setor laboral. A política sublinha que, para que estes dois objetivos se concretizem é necessário que o ESG

¹⁷ Síndrome de Imunodeficiência Adquirida

prepare os cidadãos para um domínio em três áreas prioritárias: comunicação, matemática e ciências.

As questões como as disparidades regionais, repetências, evasão escolar e equidade são tidas como principais desafios nesta política nacional:

Esforços múltiplos e concertados serão empreendidos para melhorar o acesso, reduzindo as disparidades entre as províncias e entre os distritos, dentro da mesma província, as repetências e o abandono escolar.

O equilíbrio de participação escolar, entre rapazes e raparigas, deverá estar no centro das políticas de elevação do acesso e melhoria da qualidade da educação. (PNE, 1995, p.16)

Para o alcance destas intenções, a PNE define como objetivos específicos que devem nortear a elaboração das estratégias e programas de acção para o ESG os seguintes:

Quadro 7: Objetivos do ESG

Objetivos do Ensino Secundário Geral
a) Consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino primário, nas ciências naturais e sociais, matemática e nas áreas da cultura e educação estética;
b) Preparar os alunos para a continuação de estudos no ensino superior ou participar em actividades produtivas.
c) Desenvolver conhecimentos sobre a saúde e nutrição e a protecção do ambiente.

Fonte: PNE (1995)

A política do Ensino Secundário Geral moçambicana foi definida não somente com base nas necessidades e realidades do país como também baseou-se nas tendências atuais do ESG a nível da região da África Austral, do continente africanos e do mundo em geral que apontam para o desenvolvimento do acesso, equidade e para a melhoria da qualidade do ensino que consiste em uso de currículo realista, relevante e profissionalizante.

A nível da região da SADC¹⁸, o país subscreveu, em 1997, um protocolo¹⁹ onde assume o compromisso de desenvolver o ESG, estabelecendo comparações e troca de

¹⁸ SADC bloco económico e político composto por 15 países de África Austral (região sul do continente africano) criado em 17 de Outubro de 1992 e tem a sede em Gaborone.

¹⁹ Protocol on Education and training, Setembro 1997

experiências com os países da região, visando harmonizar os diferentes currículos de formação do aluno e do professor. Este protocolo sublinha a integração dos jovens na vida laboral.

A nível mundial, a política do ESG procura respeitar as estratégias definidas pela UNESCO que apontam para a adoção do currículo dinâmico e flexível com abordagens transversais e conteúdos que integram temática multidisciplinar e com desenvolvimento de competências necessárias para a vida. Neste sentido, de acordo com o PCESG, 2007, p.11 o ESG procura conferir aos jovens um nível de conhecimentos elevados e o saber fazer necessário à sua integração social.

1.6. Sistema Educativo Moçambicano

De acordo com o último censo realizado em 2007, Moçambique possui 20,6 milhões de pessoas. Cerca de 18% desta população vive na zona rural 51,8% da população total do país é feminina. Mais de metade da população (52%) tem entre 0 a 18 anos de idade e 20% está no grupo etário dos 6 aos 12 anos.

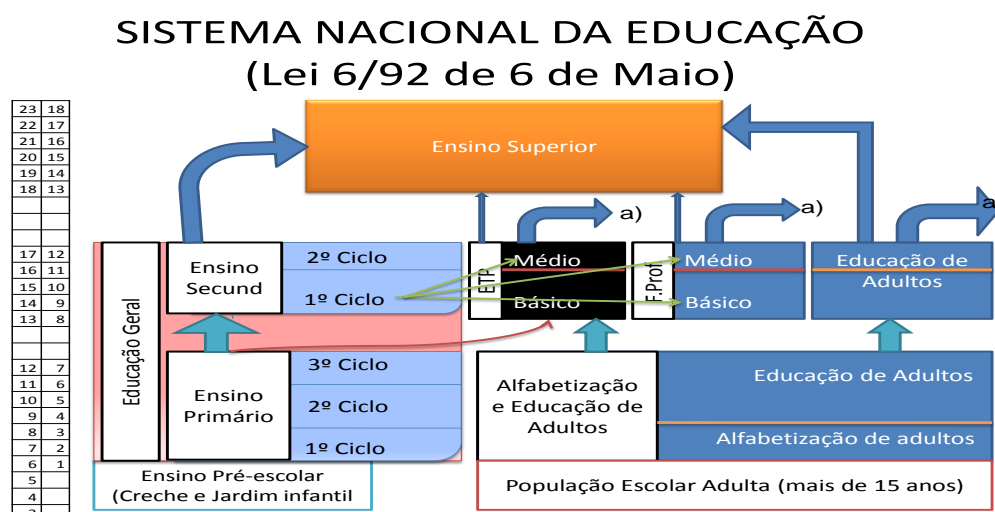
A taxa de analfabetismo em 2008 era de 48,1%. Com uma população maioritariamente jovem e com aproximadamente metade da população analfabeta, os desafios para o MinEd são maiores. Vejamos então como se caracteriza o sistema educativo.

A lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) de 1992²⁰ define três níveis componentes do sistema educativo moçambicano: Ensino Pré-Escolar, Ensino Escolar e Ensino Extra-Escolar.

O Ensino Pré-Escolar é garantido por creches e pequenos estabelecimentos ou centros educacionais denominados de “escolinhas”, criadas e administradas por Ministério da Mulher e Ação Social (MIMAS), Organizações Não-Governamentais (ONGs), ou por instituições comunitárias e setor privado. Este nível de ensino abrange crianças de idades compreendidas entre os 0 a 5 anos. A figura 1 dá uma visão geral sobre o SNE:

²⁰ O Sistema Nacional da Educação foi estabelecida no país através da lei n° 4/83 de 23 de Março e em 1992 foi revista através da lei n° 6/92 de 6 de Maio.

Figura 1: Estrutura do SNE



a) Saídas para o mercado de trabalho

Fonte: Lei 6/92 de 6 de Maio com as atualizações decorrentes das mudanças curriculares operadas

O Ensino Extra-Escolar abrange atividades de alfabetização e de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica realizados fora do sistema regular do ensino. Este tipo de ensino é destinado a adolescentes a partir dos 15 anos de idade e é garantido pelo Estado e pelos seus parceiros tais como ONGs, confissões religiosas, etc.

O Ensino Escolar compreende: o Ensino Geral, o Ensino Técnico-Profissional e o Ensino Superior. Nos subcapítulos que se seguem vamos descrever cada um dos níveis de ensino, começando pelo Ensino Primário, porém, excluiremos o Ensino superior em virtude de o CNECE não ter algum papel na avaliação dos alunos deste nível.

1.6.1. Ensino Primário

O Ensino Primário subdivide-se em dois graus, o primeiro, que compreende as classes da 1ª a 5ª e denomina-se por Ensino Primário do Primeiro Grau (EP1), e o segundo, que vai da 6ª a 7ª classes e chama-se Ensino Primário do Segundo Grau (EP2). Com a transformação curricular em 2004, o Ensino Primário foi estruturado, também, em três ciclos de aprendizagem sem, contudo, eliminar os dois graus existentes nos termos da lei: O primeiro ciclo (1ª a 2ª classes), o segundo ciclo (3ª a 5ª classes) e o terceiro ciclo (6ª a 7ª classes). Na tabela 1 é possível visualizar de forma simplificada, a

organização curricular do Ensino Primário (EP) de acordo com a idade/série em Moçambique para cada classe.

Tabela 01: Organização do currículo do ensino primário

Idade	6	7	8	9	10	11	12
Classes	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
Ciclos	1 ^o		2 ^o			3 ^o	
Graus	1 ^o					2 ^o	

Fonte: PCEB, INDE (2008)

A escola tem autonomia de promover o aluno desde a 1^a até a 4^a classe. Na 5^a classe, que é o fim do segundo ciclo e também o fim do primeiro grau, o estudante tem que passar por uma avaliação externa, conhecido como exame nacional, em que é verificado o alcance de competências básicas definidas nos programas de ensino de todo o grau para transitar para o ciclo e grau seguintes.

Nas 6^a e 7^a classes, a escola volta a exercer a sua autonomia promovendo o aluno, mas para alcançar a 8^a classe, mais uma vez, os alunos são submetidos a um exame nacional. Concluindo o Ensino Primário de sete classes, os alunos podem ingressar para o Ensino Secundário na 8^a classe ou no 1^o ano do Ensino Técnico-Profissional Básico.

Durante a transformação curricular do EP em 2003, discutiu-se muito sobre a pertinência do exame nacional na 5^a classe. A sua manutenção, na altura, foi aplaudida sob pretexto de que o sistema educativo ainda não era capaz de oferecer, a todos os cidadãos, uma escolaridade de 7 classes, pressupondo-se que quando for atingida esta meta, automaticamente este exame deixaria de existir. Contudo, apesar de esforços empreendidos e de investimentos que são feitos no setor da educação, ainda não há previsão de garantia absoluta de sete classes a todos os cidadãos.

A idade de ingresso na 1^a classe é de seis anos completados no ano de ingresso. As escolas primárias funcionam em regime de dois turnos de cerca de cinco horas cada, podendo-se encontrar, sobretudo nas cidades, escolas em regime de três turnos de cerca de 3 horas e meia cada. Algumas escolas oferecem aulas noturnas, passando de dois para três turnos para alguns casos e de três para quatro para outros.

O ensino primário encontra-se organizado em três áreas curriculares, nomeadamente: Comunicação e Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais e

Atividades Práticas e Tecnológicas. No quadro 8 é demonstrado a distribuição das disciplinas pelas áreas curriculares:

Quadro 8: Áreas e disciplinas curriculares do ensino primário

ÁREAS CURRICULARES	DISCIPLINAS
Comunicação e Ciências Sociais	Língua Portuguesa
	Línguas Moçambicanas- L1
	Língua Portuguesa _ L2
	Língua Inglesa
	Educação Musical
	Ciências Sociais (História, Geografia e Educação Moral e Cívica)
	Educação Moral e Cívica
Matemática e Ciências Naturais	Matemática
	Ciências Naturais (Biologia, Física e Química)
Atividades Práticas e Tecnológicas	Ofícios
	Educação Visual
	Educação Física

Fonte: PCEB, INDE (2008)

As disciplinas são lecionadas por um professor no 1^a grau e por cerca de três a quatro no 2^o grau.

Os professores do Ensino Primário são formados, atualmente, nos institutos de formação de professores cujo nível de ingresso é a 10^a classe saindo com nível médio e permanecem na instituição de formação dois a três anos. Na década 2000, graças à paz alcançada através do AGP em 1992, observou-se uma expansão acelerada da rede escolar exigindo mais professores. Para resolver esta questão pontual de falta de professores, foi introduzido, em 2007, um curso acelerado de formação de professores primários cuja duração é apenas de um ano com a possibilidade de continuar com os estudos, via ensino à distância, para ter a equiparação de nível médio.

Até 2011, Moçambique tinha 10.988 escolas primárias do EP1 que ofereciam as cinco primeiras classes e 3.656 escolas primárias do EP2 que ofereciam até sete classes. O número de alunos no EP1 e EP2 era de 4.442.260 e 871.733 respectivamente.

1.6.2. Ensino Secundário Geral

Existem dois ciclos de aprendizagem no Ensino Secundário Geral: o primeiro, denominado Ensino Secundário Geral 1 (ESG1) compreende as classes 8^a, 9^a e 10^a e o segundo, chamado Ensino Secundário Geral 2 (ESG2) composto pela 11^a e 12^a classes. Na tabela 02 é possível verificar a organização curricular do Ensino Secundário Geral (ESG) para idade/classe e ciclo.

Tabela 02: Organização curricular do ESG

Idade	13	14	15	16	17
Classe	8 ^a	9 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a
Ciclo	1 ^o			2 ^o	

Fonte: PCESG, INDE (2007)

O ESG1 dá continuidade às áreas de conhecimento já iniciadas no Ensino Primário e que mencionamos nos parágrafos anteriores.

A escola tem autonomia para promover os alunos da 8^a até a 10^a classe por meio de avaliações internas elaboradas e administradas pela própria escola ou professores. Para vencer o ciclo, o aluno terá de aprovar em exame nacional em oito disciplinas. No ESG1 o aluno aprova quando, no exame, obter notas iguais ou superiores a 7 valores correspondentes a 35% da cotação total e ter uma média da nota de exame e de frequência igual ou superior a 10 valores correspondentes a 50% da escala de classificação, isto é, todo o examinando que tiver nota inferior a 7 valores, independentemente da sua nota de frequência, reprova. Mas, quem tiver, por exemplo, uma nota de frequência de 11 valores e obtiver, no exame, 7 valores, este examinando pode aprovar pois a nota de frequência tem peso 2 e o de exame o peso 1 $(11 \times 2 + 7) : 3 = 9,6$. Este resultado é equiparado a dez valores por arredondamento.

No quadro 9 é possível ter uma visão geral sobre as três áreas curriculares e as disciplinas lecionadas no 1^o ciclo do ESG.

Quadro 9: Áreas curriculares e disciplinas do ESG1

ÁREAS	DISCIPLINAS	
	Obrigatórias	Opcionais
Comunicação e Ciências Sociais	Português Inglês História Geografia	Línguas Moçambicanas Artes Cénicas Francês Turismo (Escolher uma disciplina destas)
Matemática e Ciências Naturais	Matemática Física Biologia Química	
Atividades Práticas e Tecnológicas	Educação Visual Educação Física TICs (somente na 10 ^a cl) Disciplinas profissionalizantes: Noções de Empreendedorismo Agro-pecuária	

Fonte: PCESG, INDE (2007)

As áreas curriculares do ESG2 e as respectivas disciplinas estão organizadas tendo em conta as áreas de especialização no Ensino Superior (ES). Deste modo, tem-se, neste ciclo, disciplinas de tronco comum que são obrigatórias para todos os alunos do ciclo; áreas específicas como Comunicação e Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais, Artes Visuais e Cénicas e disciplinas profissionalizantes como Noções de Empreendedorismo, Introdução à Psicologia e Pedagogia, Agro-Pecuária, Turismo e cursos técnico-profissionais. O estudante, neste ciclo, gradua-se depois de completar as seis disciplinas de tronco comum, três disciplinas específicas à sua escolha em função do que pretende seguir no ES e mais uma disciplina profissionalizante ($6+3+1=10$). No fim, ele tem de aprovar em exame nacional em, pelo menos, cinco disciplinas. No ESGII o aluno aprova quando, no exame, obter notas iguais ou superiores a 8 valores correspondentes a 40% da cotação total e ter uma média da nota de exame e de frequência igual ou superior a 10 valores correspondentes a 50% da escala de classificação, isto é, o examinando que tiver, no exame, uma nota inferior a 8 valores reprova. Mas, se tiver a nota mínima exigida no exame (8) e uma nota de frequência igual ou superior a 11, aprova pois, $(11 \times 2 + 8) : 3 = 10$.

No quadro 10 é possível ter uma visão geral sobre as áreas curriculares e disciplinas do ESG2.

Quadro 10: Áreas e disciplinas curriculares do ESG2

ÁREAS	Comunicação e Ciências Sociais	Matemática e Ciências Naturais	Artes Visuais e Cénicas
Tronco Comum	Português Inglês Introdução à Filosofia Matemática Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) Educação Física		
Disciplinas Específicas	Geografia História Francês Línguas Moçambicanas	Biologia Química Física Geografia	Desenho e Geometria Descritiva Educação Visual Artes Cénicas
Disciplinas/módulos profissionalizantes	Noções de Empreendedorismo Introdução à Psicologia e Pedagogia Agro-Pecuária Turismo		

Fonte: PCESG, INDE (2007)

O ingresso ao ESG é livre desde que tenha completado com sucesso o Ensino Primário de sete classes para o ESG1 e a 10ª classe ou o 3º Ano do Ensino Técnico Profissional (ETP) básico para o ESG2. Devido a exiguidade de vagas, alguns graduados têm recorrido ao turno noturno. Deste modo, as escolas funcionam em regime de três turnos: os dois que ocorrem no período diurno compreendem cerca de seis horas cada e o terceiro que decorre a noite com apenas quatro horas.

Até 2011 havia 561 escolas que ofereciam o Primeiro Ciclo do ESG1 e 228 do 2º ciclo. O número de alunos do ESG1 e do ESG2 era de 761.589 e 191.320 respectivamente.

As escolas do 1º ciclo têm autonomia para promover seus alunos da 8ª a 9ª classes. Os alunos são sujeitos a um Exame Nacional na 10ª classe, onde, quando são aprovados, podem continuar os estudos na 11ª classe ou ingressar no nível médio do ensino técnico-profissional mediante a aprovação em um outro exame de admissão. No 2º ciclo, as escolas promovem seus alunos da 11ª para a 12ª classe. Para concluir este ciclo, os alunos são sujeitos a um Exame Nacional. É este exame da 12ª classe que é objeto deste estudo. Foi aqui onde se introduziu a prova de ME, alterando a prática e hábitos que perduravam por longos anos da história da educação no país. A aprovação neste exame habilita examinandos a concorrer a vagas do ensino superior por via de um exame de admissão administrado pelas próprias universidades. Recorde-se que este exame de admissão também é de ME.

1.6.3. Ensino Técnico-Profissional

Enquanto o ESG prepara os alunos para ascender a níveis acadêmicos seguintes, o Ensino Técnico-Profissional (ETP) visa preparar os cidadãos para o setor laboral após a conclusão do nível frequentado.

Até à implementação das reformas curriculares neste tipo de ensino existiam três níveis: elementar, básico e médio. Atualmente prevalecem apenas os dois últimos níveis, tendo se extinguido o primeiro por se revelar desnecessário, caduco e sem capacidade de preparar o graduado para o mercado de trabalho.

Os requisitos fundamentais para o ingresso no nível básico são a conclusão do Ensino Primário de sete classes e ter idade não inferior a 15 anos. Para o ingresso no nível médio, para além da conclusão do primeiro ciclo do Ensino Secundário Geral, o aluno deve passar em exame de admissão. Na tabela 3 é possível visualizar como está estruturado o currículo do ETP em idade/ano e nível.

Tabela 3: Organização curricular do ETP

Idade	15	16	17	18	19	20
Ano	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Nível	Básico			Médio		

A rede escolar dos níveis básico e médio, até 2011 era de 98 e 47 escolas respectivamente. O número de alunos no básico é de 30.021 e no médio de 14.655.

1.7. O Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências

O Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências (CNECE) existe desde o ano de 2005 resultante da fusão da ex-comissão de exames e o ex-departamento de certificação e equivalências, mas a sua criação oficial é de 2011 através do Decreto nº 7/2011 de 3 de Maio. CNECE é uma instituição pública dotada de autonomia técnica e administrativa, subordinada ao Ministro que superintende a área da educação, responsável pela gestão e administração do processo de exames escolares em todo o território nacional, estabelecimento e gestão do sistema de equivalências e de

reconhecimento de habilitações de todos os tipos e níveis de ensino obtidos no país e no exterior.

O CNECE compreende um órgão deliberativo e uma direção executiva. O órgão deliberativo é presidido por uma entidade nomeada por Ministro da Educação e é composto por: um presidente nomeado; um Diretor da Direção Executiva; todos os diretores das áreas do ensino do MinEd; representante do Ministério da Função Pública; representante do Ministério de Trabalho; representante do Ministério das Finanças e um representante de cada uma das seguintes entidades: instituições do ensino superior, organizações do setor produtivo, organizações sócio-profissionais da área da educação e ordens profissionais.

Compete a este órgão deliberativo do CNECE: propor políticas sobre os exames escolares, certificação e equivalências; propor a definição de normas, regulamentos e orientações metodológicas do processo de exames escolares, certificação de habilitações literárias e profissionais; garantir a elaboração, gestão, supervisão e administração de exames escolares no âmbito do SNE; reconhecer e atribuir equivalências acadêmicas de todos os tipos e níveis de ensino obtidos no país ou no estrangeiro e emitir respectivas certidões; aprovar projetos e programas de atividades do CNECE e propor a aprovação do calendário de exames escolares e garantir a sua implementação.

A direção executiva do CNECE é dirigida por um diretor nacional nomeado pelo Ministro da Educação. Tal como o nome se refere, esta direção executa todas as atividades do CNECE e presta contas ao órgão deliberativo e ao Ministro da Educação.

A direção executiva estrutura-se em quatro departamentos (Departamento de Exames, Departamento de Certificação e Equivalências, Departamento de Administração e Gestão, Departamento de Processamento de Dados e Departamento da Investigação) e uma secretaria. Alguns departamentos desdobram-se em repartições. Existe, atualmente, 37 funcionários dentre os quais técnicos superiores, médios e pessoal da administração.

Dentre as várias atividades desenvolvidas pelo CNECE destacam-se as de concepção e elaboração de exames nacionais para a certificação de estudantes de Alfabetização e Educação de Adultos, Ensino Primário, Ensino Secundário Geral, Ensino Técnico-Profissional, assunto que é objeto de avaliação neste trabalho. Aliás, coube ao CNECE implementar as reformas do setor público na área dos exames e certificação desde o ano de 2007. Importa referir que, para além dos exames de certificação, compete ao CNECE elaborar e administrar em todo o território nacional os

exames de admissão para os cursos de formação de professores primários ministrados nos institutos de formação de professores (IFPs). A tabela 4 visualiza todo o trabalho realizado pelo CNECE no âmbito dos exames:

Tabela 04: Exames elaborados e administrado pelo CNECE

ENSINO GERAL	EP1					EP2		ES1			ES2	
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª
ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL	EXAMES DE ADMISSÃO (Médio)					BÁSICO			MÉDIO			
						1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	EXAMES DE ADMISSÃO					CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES						
						1ª						
EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS	CURSO DE EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS											
	1º				2º				3º			

Fonte: Plano de Ação do CNECE (2012)

Conforme o esquema apresentado na tabela 4, no Ensino Geral, o CNECE tem a responsabilidade de elaborar e administrar exames na 5ª, 7ª, 10ª e 12ª classes. No Ensino Técnico-Profissional, para além do exame de admissão para ingresso a cursos do nível médio, também se elaboram e se administram exames de certificação em todos os anos de formação do nível básico e médio. Aqui, o exame em cada ano recai somente nas disciplinas terminais, isto é, que não terão a sua continuidade no ano seguinte. Na Formação de Professores, para além do exame de admissão, o CNECE elabora e administra o exame para todos os alunos que terminam o curso. Na Alfabetização e Educação de Adultos, o exame é somente aplicado no 3º ano equivalente a 5ª classe do Ensino Geral. Para uma melhor compreensão, e considerando que o objeto desta dissertação é o exame da 12ª classe, descreveremos, em seguida, os exames de certificação da Educação Geral.

1.7.1. O Exame de Certificação: sua base legal e classe de incidência

No sistema educativo moçambicano destacam-se três modalidades de avaliação: Diagnóstica, Formativa e Sumativa. A Avaliação Diagnóstica realiza-se no início do processo educativo (início do ano letivo, trimestre, unidade temática, ciclo e classe) com o objetivo de colher informação sobre o nível inicial de aprendizagem dos alunos. A Formativa é considerada, no sistema, a principal modalidade de avaliação de ensino, pois ela assume carácter contínuo, sistemático que visa regular o ensino e a aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação de acordo com natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.

Enquanto a Avaliação Sumativa consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projeto curricular da respectiva turma, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências. Esta avaliação ocorre no final de cada período letivo, de cada ano escolar e de cada ciclo. A avaliação que é aplicada no final do ciclo assume a denominação de EXAME e, no contexto moçambicano, é de âmbito nacional.

O Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral (RAESG), no seu artigo 11, refere que o exame é uma das formas de recolha de dados da avaliação e no artigo 24 enuncia os seus objetivos dizendo: “ O exame tem como objetivo comprovar as competências, avaliando-se conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem” (RAESG 2010, p. 7 e 10).

No sistema educativo moçambicano, a informação resultante da avaliação sumativa conduz à atribuição de uma classificação, numa escala de zero a vinte valores, em todas as disciplinas curriculares, culminando com o cálculo das médias do trimestre, ciclo ou ano conforme os casos. A classificação atribuída com base nos resultados do exame culmina com a certificação do estudante para a sua ascendência a ciclos/níveis de ensino subsequentes ou para entrar no mercado de trabalho.

Como se referiu anteriormente, como o sistema de ensino em Moçambique é de âmbito nacional, existem diretrizes curriculares que orientam as práticas pedagógicas em todas as escolas públicas e particulares. Aos professores são entregues programas analíticos e temáticos de conteúdos e objetivos por serem lecionados em cada uma das classes. A elaboração dos exames nacionais baseia-se nestes programas. O CNECE, anualmente, faz a seleção de conteúdos e objetivos programáticos por avaliar e produz

uma matriz orientador²¹ que é tornado público faltando um a dois meses para a administração do exame.

A prática de exame dista desde o tempo colonial até o ano da independência, aplicava-se exame a todos os alunos no final de cada classe. Com a aprovação da lei do Sistema Nacional da Educação nº 4/83 de 3 de Março de 1983, passou-se a dar certa autonomia à escola para promover os alunos dentro do ciclo, reservando a promoção de um ciclo para outro à responsabilidade dos órgãos centrais através de aplicação de um Exame Nacional. Desde então, os exames passaram a ser aplicados nas classes terminais dos ciclos, exceptuando-se o final do primeiro ciclo do ensino primário onde o controle é feito através duma prova de elaboração local, conforme descrito nos subtópicos anteriores. A tabela 5 ilustra a divisão por ciclos de aprendizagem e situa as classes onde se aplica o exame nacional na educação geral.

Tabela 5: Divisão das classes por ciclos de aprendizagem e classes com exames nacionais

Nível	ENSINO PRIMÁRIO							ENSINO SECUNDÁRIO				
Idade	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Classe	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª
Ciclo	1º		2º			3º		1º			2º	
Grau	1º					2º						

O vermelho indica as classes com exames nacionais: são as classes terminais dos ciclos

Como se pode verificar nos dados apresentados na tabela 5, há exames na 5ª, 7ª, 10ª e 12ª classes da educação geral. Cabe ao CNECE, elaborar, testar, imprimir, enviar a todas as 11 províncias do país, os exames de todas as classes. Para a sua distribuição até aos centros de realização (escolas), supervisão e administração das provas, o CNECE conta com a colaboração da rede administrativa do MinEd composta por, Direções Provinciais da Educação e Cultura, Serviços Distritais da Educação, Juventude e Tecnologia e Direções das escolas.

O número de examinandos nestas 4 classes com exames nacionais varia de ano para ano. A tabela 6 ilustra a tendência crescente dos examinandos nos últimos 5 anos.

²¹ Documento que indica os objetivos e conteúdos que farão parte do exame nacional. Serve para orientar os elaboradores dos exames como também para situar os alunos sobre a matéria a ser avaliada num determinado ano.

Tabela 6: Evolução do número de examinandos nos últimos cinco anos

Classe	2008	2009	2010	2011	2012
5 ^a	625.701	637.941	639.047	618.400	620.416
7 ^a	396.604	407.078	452.144	440.053	428.703
10 ^a	156.335	189.568	214.275	232.379	241.384
12 ^a	49.807	56.695	70.796	82.149	88.440
Total	1.228.447	1.291.282	1.376.262	1.372.981	1.378.943

Fonte: DIPLAC 2008_2012

Embora os exames sejam de âmbito nacional a sua correção, validação dos resultados e sua publicação são feitas localmente com o envolvimento de professores. Este aspecto tem afetado significativamente a validade e a confiabilidade dos resultados produzidos. Em alguns trabalhos de análise da qualidade do trabalho de professores nas correções, detectaram-se erros sistemáticos de má classificação de respostas dos alunos, somatório errado de valores das respostas, viciação de resultados, etc. Foi com base nestas irregularidades que se concluiu que uma reforma nos exames deveria ser implementada. No subcapítulo seguinte, descreveremos, de forma sumária, o que avalia o Exame Nacional.

1.7.2. Exame de Certificação: o que avalia?

O Programa Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) prescreve as características gerais dos programas do ESG. Assim, os programas além de outras componentes, tais como os objetivos da classe, do ciclo e a avaliação, têm uma tabela de Unidade Temática/Tema, contendo os objetivos específicos, conteúdos, competências básicas e carga horária (MEC/INDE, 2007). Também apresentam sugestões metodológicas.

Sobre a avaliação, os programas em geral estabelecem que esta será contínua e direcionada a medir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores especificados nas competências básicas definidas no programa. Esta orientação é uma consequência lógica do modelo curricular adotado que está baseado no desenvolvimento de competências. Isto pressupõe que os diferentes instrumentos de avaliação deverão permitir a medição do grau de desenvolvimento de competências.

Como forma de operacionalização do PCESG, o MinEd aprovou, em 2010, o Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral (RAESG) que determina as

disciplinas com e sem exames. No caso da 12ª classe que é o objeto deste estudo, o RAESG determina que haverá exames no final do 2º ciclo do ESG nas disciplinas de Português, Inglês, Francês, Introdução a Filosofia, História, Geografia, Matemática, Química, Física, Biologia e Desenho Descritivo e Geométrico. De acordo com a área curricular que o aluno está a seguir, a ele é dada a liberdade de escolher, de entre o conjunto das disciplinas que faz, cinco para realizar o exame. Nas restantes disciplinas ele transita do ciclo caso tenha uma nota de frequência igual ou superior a dez valores numa escala de zero a 20.

De acordo com o artigo 24 do RAESG, no exame avaliam-se os “conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.” (RAESG, 2010, p.10). Deste modo, o CNECE, na sua tarefa de concepção de instrumentos de avaliação inspira-se e orienta-se com base no PCESG e no RAESG.

1.8. A política de perguntas de múltipla escolha e as mudanças operadas

Conforme nos referimos em seções anteriores, a prática de exames em Moçambique dista desde os tempos da colonização. Até 1975, ano da independência, realizavam-se exames em todas as classes. Esta prática prolongou-se até 1983, ano em que foi aprovada uma lei que introduz o Sistema Nacional da Educação (SNE). Desde então, foram eliminados os exames por classes e introduziram-se exames por ciclos ou graus. Deste modo, deixou-se de fazer exames nas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes – que constituíam o que na altura se chamava Ensino Primário – e passou-se a fazer exame apenas na 5ª classe, uma vez que o Ensino Primário, na lei do SNE, passou a ter 5 anos (classes). No caso específico do Ensino Secundário Geral que é o objeto deste estudo, o exame deslocou-se da 11ª que era antes a classe terminal do ciclo para a 12ª classe que passou a ser a última. Embora os instrumentos de avaliação versem conteúdos do ciclo, se porventura o examinando reprovasse, ele não é obrigado a repetir todo o ciclo mas apenas a classe terminal.

Durante todo este período, o exame sempre foi de respostas abertas, a sua correção sempre foi feita manualmente com o envolvimento de professores no ativo nas escolas. Em 2008, no âmbito da implementação do pacote de reformas nos exames,

foram introduzidas provas de ME na 12ª classe por um lado, e por outro, foi introduzida a correção eletrônica centralizada destas provas. Esta introdução de exames de ME constitui objeto deste estudo onde se pretende avaliar o seu impacto e a forma como está sendo implementada.

Historicamente, os exames de certificação em Moçambique foram sempre escritos com uma parte oral somente para as disciplinas de línguas. Embora os testes escritos tenham duas categorias: os que o aluno simplesmente reconhece a resposta correta de entre as alternativas apresentadas, as chamadas Múltipla Escolha e as suas variantes ou testes objetivos, e os que o aluno constrói suas respostas. Estes últimos são também chamados testes de resposta aberta ou livre. Sobre esta nomenclatura, Souza defende que:

É preferível usar a expressão testes de resposta construída pelo aluno do que testes de respostas abertas, ou livres, dado que a resposta construída sobre determinado tema (ou estímulo da questão) não necessariamente é uma resposta aberta. Na categoria dos testes de resposta construída pelo aluno inclui-se, por exemplo, as redações. (SOUZA, 2005, p. 145)

Como nos se referiu anteriormente, a necessidade de resolver algumas fraquezas que caracterizavam o sistema de avaliação em Moçambique tais como, o subjectivismo no processo de avaliação, correção e classificação das respostas dos alunos; a falta de consistência dos resultados devido à fraca validade dos instrumentos utilizados; o envolvimento de um número elevado e indeterminado de intervenientes no processo, abrindo possibilidades para um descontrolo e a práticas ilícitas ao sistema, a ocupação dos docentes até ao ponto de alguns não poderem gozar a licença disciplinar, a inexistência de *feelback* para as escolas sobre o desempenho dos examinandos, dos professores, da escola e do sistema em si, o aproveitamento de algumas fragilidades do sistema, emitindo-se certificados falsos, etc. levou a que o MinEd, optasse pela reforma do sistema de exames. De entre as duas categorias de testes escritos escolheu-se a de Múltipla Escolha em detrimento da segunda opção não porque ela é melhor que a outra mas porque responderia às grandes preocupações de momento. Na verdade, as duas categorias são válidas dependendo dos objetivos que se pretende alcançar. Sobre este aspecto, Souza (2005) diz que:

Não se pode afirmar que um tipo seja superior ou inferior ao outro ou que exames com itens de múltipla escolha sejam mais fáceis do que aqueles que solicitam a construção de respostas. É verdade que os exames com testes de múltipla escolha permitem o acerto casual (chute), possibilitando ao aluno a obtenção de pontos no exame mesmo sem dominar as habilidades. (SOUZA, 2005, p.145)

Ao escolher a categoria de perguntas objetivas, o Mined pretendia alcançar, de entre vários objetivos, os seguintes: eliminar o subjectivismo no sistema de avaliação em Moçambique, reduzir o número de intervenientes no processo de correção e classificação das respostas do examinandos; combater a corrupção em todo o processo de avaliação e de certificação; reduzir o tempo de correção e de processamento dos resultados e estabelecer um sistema de avaliação que permita fazer uma retroalimentação às instituições e ao sistema educativo, contribuindo, deste modo, para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas.

Porquanto, os testes objetivos mostravam-se viáveis para o alcance dos objetivos acima mencionados por possuir as seguintes características:

Quadro 11: Características dos testes objetivos

Característica	Descrição
Objetividade nas respostas e na classificação	Há somente uma resposta correta e a sua classificação é igual para todos. Não há espaço para a flutuação de critérios de correção.
Intervenientes no processo de correção	Facilmente pode ser corrigido de forma eletrónica reduzindo significativamente o número de intervenientes. Mesmo corrigindo manualmente não tem que necessariamente ser feita por especialistas da disciplina e o número de corretores pode ser reduzido.
Abrangência do exame	Permite avaliar maior número de questões
Validade	Avaliando maior número de itens garante a validade curricular
Tamanho da população-alvo	Facilidade de avaliar maior número de alunos e apresentar resultados objetivos em tempo oportuno
Tempo de processamento de resultados	O processamento é muito rápido e pode libertar os professores para outras atividades ou para licença disciplinar
Criação de banco de itens	Facilidade de armazenar os itens por exame, disciplina, classe, temas, incluindo estatísticas tais como, facilidades, preferências e dificuldades.

Esta pretensão foi alcançada como poderemos ver no capítulo 2 onde são apresentados e analisados os resultados do questionário.

1.8.1. Preparação do processo de introdução de testes de Múltipla Escolha nos exames da 12ª classe

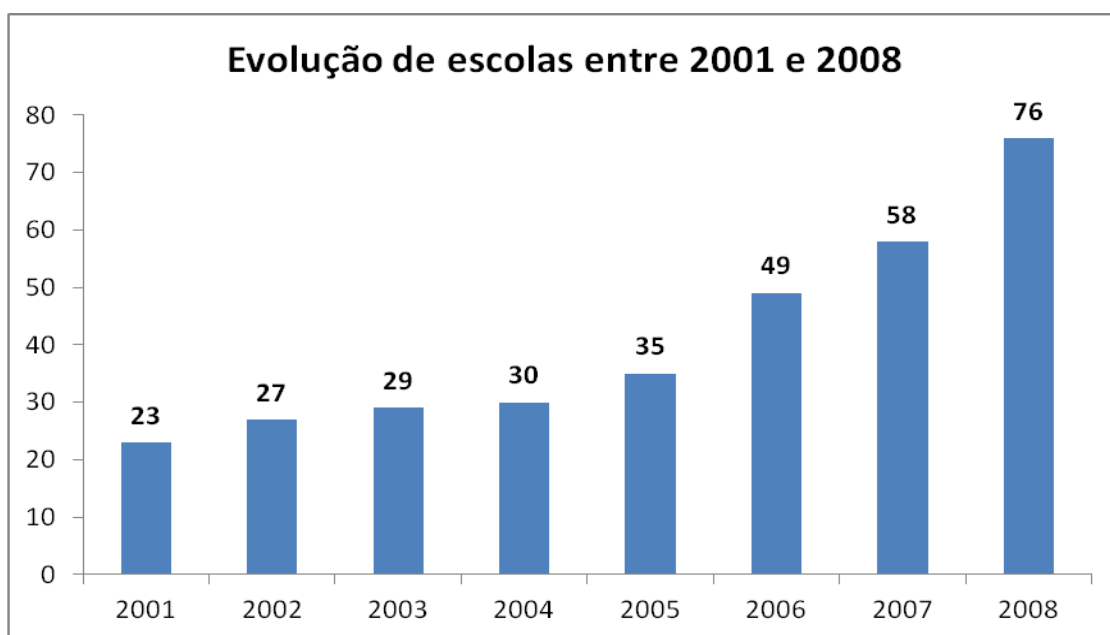
O diagnóstico da situação que recomendou a introdução de testes de Múltipla Escolha no sistema educativo moçambicano foi feito em 2001, mas a decisão para a introdução deste tipo de perguntas só veio a ser tomada em 2006 e, a sua implementação efetiva foi em 2008, depois da publicação, em Boletim da República²² (BR), do Diploma Ministerial²³ número 77/2008 de 3 de Setembro. Contudo, mesmo sem dispositivo legal as provas de Escolha Múltipla já vinham sendo utilizadas nos exames de admissão para o Ensino Superior e mais tarde nos de admissão aos cursos do Ensino Técnico-Profissional (ETP). Na verdade, os graduados da 10ª classe e do nível básico do ETP que pretendessem ingressar aos cursos técnicos do nível médio e os graduados da 12ª classe e do nível médio do ETP que pretendessem ingressar aos cursos de nível superior, confrontavam-se com uma realidade nunca antes conhecida, ao terem de responder, nestes exames decisivos para o seu ingresso aos cursos de níveis de ensino subsequentes, a tipo de testes desconhecidos pois, na sua experiência escolar sempre foram avaliados com base em perguntas de respostas construídas pelo aluno.

A rede escolar do ESGII no ano de estudo diagnóstico era composta por 23 escolas mas no ano de início de implementação da política, o número de escolas tinha aumentado para 76 unidades, portanto, 230,4% de crescimento. O gráfico 1 visualiza melhor a evolução da rede escolar entre 2001 e 2008:

²² Espécie de jornal oficial que publica documentos oficiais do governo

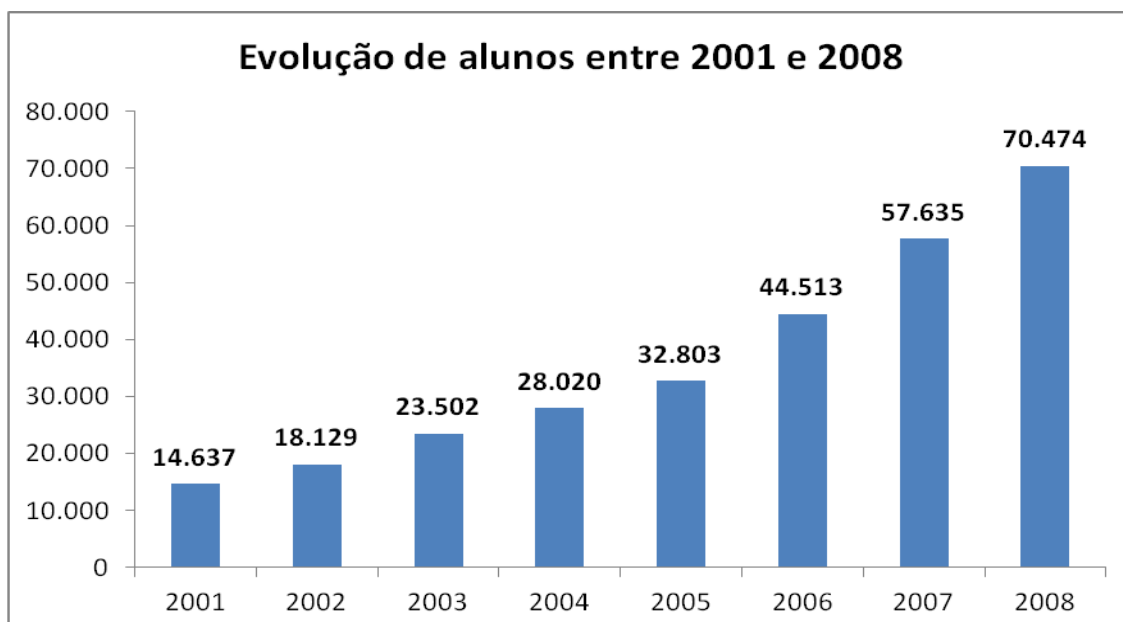
²³ Este diploma foi assinado por Ministro da Educação Aires Bonifácio Aly em 2008 e através do qual o CNECE introduziu perguntas de Múltipla Escolha e a sua respectiva correção eletrónica. O diploma explicita que a introdução de provas de Múltipla Escolha e da correção eletrónica será feita de forma gradual no sistema educativo, devendo iniciar na 12ª classe.

Gráfico1: Evolução da rede escolar do ESG2 entre 2001 e 2008



Consequentemente, o número de estudantes no mesmo período cresceu em 381,4%. O gráfico 2 demonstra como os efetivos escolares foram evoluindo ao longo deste tempo:

Gráfico 2: Evolução de efetivos escolares do ESG2 entre 2001 e 2008



A ambição de querer implementar um programa desenhado há sete anos atrás para um sistema educativo em franco crescimento pode ter sido um dos fatores que

criaram problemas na fase de execução do projeto, sobretudo, na componente correção eletrónica que não faz parte desta dissertação mas que também deverá merecer uma avaliação específica dentro dos programas da instituição. De qualquer modo, a introdução deste programa mereceu atenção especial por parte do CNECE e várias ações foram desenvolvidas tais como: divulgação e sensibilização dos técnicos, gestores, professores, alunos, pais e encarregados da educação; criação de base legal para a introdução desta mudança no sistema educativo; capacitação de técnicos e professores em matérias de elaboração de perguntas de Múltipla Escolha; formação de técnicos em matérias de utilização de *Item Bank* e da correção eletrónica; formação dos técnicos administrativos em matérias de gestão deste tipo de provas visto que o número de páginas iria aumentar para além da necessidade de aquisição de folhas de resposta específicas que possam permitir uma leitura ótica etc.

As atividades de divulgação e de sensibilização decorreram desde 2006 até o ano de introdução da política de testes objetivos (2008). Aqui estão inclusos os encontros a nível do CNECE e das direções nacionais do MinEd, reuniões com os professores e gestores de escolas, reuniões provinciais e nacionais com a participação de técnicos de níveis nacional, provincial e distrital e de gestores de diferentes níveis. Como qualquer natureza da mudança, alguns intervenientes no processo educativo, durante as abordagens iniciais ofereceram resistência argumentando que os testes de ME não eram viáveis para o sistema educativo moçambicano. O entendimento de muitos sobre testes de ME é de que: (1) são demasiadamente fáceis uma vez que o estudante não tem que se recordar da resposta pois ela é já parte integrante da questão; são susceptíveis de acerto ao acaso, isto é, mesmo sem conhecer a resposta correta, o estudante, riscando de forma aliatória em uma das hipóteses colocadas pode, com sorte, acertar; (2) só podem ser usados para avaliar conhecimentos básicos não prestando, deste modo, para avaliar matéria mais complexa. Na opinião destes, os testes de ME não são prestáveis para avaliar os níveis de compreensão, aplicação, análise e síntese. (3) Estes testes só são prestáveis para certas disciplinas (as de ciências) e impróprias para um conjunto de outras (as de letras e desenho); (4) não permitem exercitar nem avaliar a parte da escrita dos alunos; (5) são de fácil elaboração e (6) oferecem facilidades para copiar ou passar a informação entre os examinandos durante a realização.

Nas sessões de divulgação e sensibilização foi necessário explicar cada um destes conceitos errados sobre os testes de ME. Para os primeiro e segundo casos, foi necessário recorrer a resultados de exames de admissão para o ensino superior que são

de ME e mostrar que muitos candidatos têm reprovado e conseqüentemente não conseguem ter acesso ao ensino superior. Explicou-se que dependendo do nível que se pretende avaliar, estes podem ser simples ou complexos. Com os elaboradores de itens devidamente formados, é possível formular questões que permitam avaliar quase na totalidade os níveis de conhecimento. Para o argumento 3 demonstrou-se, através de exemplos, como se pode avaliar tanto matérias de ciências como de letras. Reconheceu-se, porém, que para a disciplina de Desenho, não se iria aplicar este tipo de testes. O argumento 4 foi reconhecido como legítimo, contudo recomendou-se que a escrita bem como a oralidade fossem avaliados ao longo do processo de ensino-aprendizagem pois, durante o exame, com o elevado número de examinandos num tempo muito limitado para fazer e concluir todo o trabalho, não haviam condições para se fazer uma avaliação da escrita e da oralidade. Admitiu-se que, no futuro, as provas poderiam ser mistas para acomodar estas partes importantes no processo de formação do aluno. Para o argumento 5, através de envolvimento de professores na elaboração dos testes comprovou-se que provas de ME são de elaboração mais difícil. Foi necessário formar todos os professores do ESG2 em matérias de elaboração dos testes. Na verdade, testes de ME de qualidade requerem mestria, criatividade, tempo e muita investigação para a sua concepção. Quanto ao último argumento, foi necessário reconhecer a facilidade que estes testes oferecem para a cooperação dentro da sala mas, em contrapartida, foram demonstradas soluções para contrapor esta prática como, por exemplo, a elaboração de variantes para uma mesma turma.

De qualquer modo, importa reafirmar que nenhum sistema se apresenta perfeito ou totalmente imperfeito. Qualquer um oferece pontos fortes e fracos. Moçambique, tendo em conta o contexto, decidiu adotar este tipo de testes exatamente porque trazem resposta/solução aos problemas que se pretende que sejam resolvidos: subjetividade, envolvimento de muitos intervenientes no processo de correção, demora na publicação dos resultados, roubando o tempo de repouso aos professores, incapacidade de se obter um banco de resultados que permitisse retroalimentar o sistema, visando a melhoria da qualidade do ensino, etc.

Para além da divulgação e sensibilização, outras atividades preparatórias foram realizadas. O quadro 12 apresenta uma visão geral e resumida das ações realizadas:

Quadro 12: Principais atividade realizadas em preparação da introdução de testes de ME

Nº	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	ATIVIDADE
1	Maio de 2006	Início da sensibilização e divulgação da política
2	Maio de 2006	Lançamento de concurso para apuramento duma consultoria para a concepção do software e para a formação de elaboradores de itens
3	Janeiro de 2007	Assinatura do contrato com a empresa britânica “Hamlet” que ganhou o concurso
4	Setembro de 2007	Formação de técnicos elaboradores de itens do CNECE, DINEG e DINET
5	Janiero de 2008	Formação de delegados de disciplinas de todas as escolas do ESGII do país (600 formandos)
6	Junho de 2008	Pré-testagem das perguntas de ME em algumas escolas selecionadas em todas as províncias (2 em cada província, sendo uma na capital da província e outra num distrito)
7	Julho de 2008	Aplicação de exames extraordinários com perguntas de ME (esta fase foi também considerada de ensaio e testagem)
8	Agosto de 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Correção centralizada e eletrónica dos exames extraordinários; • Divulgação dos resultados e sua análise; • Tomada de decisões sobre o número de perguntas por prova (60 perguntas para todas as provas excepto Matemática, Física e Química que ficaram com 40 perguntas) na fase de testagem todas as provas tinham 60 perguntas. • Decisão sobre o tempo de duração de cada prova (120 minutos)
9	Setembro de 2008	Elaboração dos exames finais de ME
10	Nov e Dez/2008	Aplicação dos exames finais de ME em todas as escolas do ESGII
11	Janeiro de 2009	Divulgação e análise dos resultados de exames finais
12	Abril de 2009	Formação dos técnicos em matérias de montagem e utilização do <i>item bank</i>

Fonte: Relatório-balanço do CNECE de 2009

1.8.2. Aplicação de testes de Múltipla Escolha

A assinatura e a publicação em Boletim da República do Diploma Ministerial nº 77/2008 de 3 de Setembro criaram condições para a implementação da política de

reforma nos exames em Novembro e Dezembro de 2008. Neste mesmo ano foram aplicadas 291.832 provas nas disciplinas de Português, Inglês, Francês, Introdução à Filosofia, História, Geografia, Biologia, Química, Física e Matemática. Participaram deste exercício 109 escolas do ESG2 das redes pública e particular. A introdução foi considerada pacífica no sentido de que todas as escolas aderiram positivamente e colaboraram na orientação dos alunos. Contudo, existiram alguns problemas logísticos que, até certo ponto, perturbaram o processo tais como: a logística das folhas de resposta que em alguns pontos do país eram exíguos e noutros eram demasiados; erros de registo dos candidatos a exames o que teve consequências negativas na correção eletrónica, preenchimento incorreto da folha de respostas e sobretudo do código de identificação do aluno causando transtornos enormes no processo de correção eletrónica etc.

No presente estudo analisa-se o decurso do processo de introdução da política de testes de ME sem incluir o de correção eletrónica que se julga importante que seja tratado num estudo específico dada a sua complexidade e importância; apresenta-se, de forma resumida, os resultados da correção eletrónica como demonstração de ganhos que esta política trouxe ao sistema.

1.8.3. Resultados dos Exames de ME da 12^a classe

A introdução de exames de ME permitiu, por exemplo, que o MinEd pudesse ter um banco de resultados que lhe permita identificar as fraquezas e os pontos fortes do sistema. Com estes dados, já é possível, por exemplo, fazer o *ranking* das escolas, distritos e províncias, identificar as disciplinas que influenciam positiva ou negativamente para o rendimento escolar, acompanhar a evolução das notas de exames de ano para ano conforme ilustra a tabela 7.

Tabela 7: Evolução de notas, por intervalos, desde 2008 até 2012_Exames da 12ª classe

Ano	Total de provas	Intervalos de notas		
		<7,5 valores	7,5<9,5 valores	>9,5 valores
2008	291.832	44,5%	23%	32,5%
2009	332.609	58,1%	19,6%	23,3%
2010	290.289	45,1%	23,5%	31,4%
2011	351.997	50%	24,7%	25,3%
2012	350.451	37,2%	24,5%	38,3%

Fonte: Relatórios anuais de balanço do CNECE

De acordo com o regulamento de avaliação do ESG, todos os examinandos com nota inferior a 7,5 reprovam e obrigam-se a repetir a disciplina em causa. Neste caso, os 4 primeiros anos são críticos em termos de aproveitamento escolar pois, metade ou acima da metade das provas corrigidas, os examinandos não obtiveram nota mínima exigida (8 valores). Para este quadro crítico, contribuíram, significativamente, as disciplinas de ciências tais como, Química, Física e Matemática como ilustra a tabela 8. No último ano, as notas negativas tendem a diminuir e conseqüentemente aumentam as positivas.

Tabela 8: Percentagens de examinandos com positivas por disciplinas de 2008-2012_Exames da 12ª classe

Grupos	Disciplinas	Percentual de examinandos com positivas				
		2008	2009	2010	2011	2012
LETRAS	Português	33,8	36,8	63,6	21,6	68,1
	Inglês	18,2	19,7	25,8	30,4	30,3
	Francês	46,5	21,5	21,1	35,2	32,9
	História	38,5	28,0	47,3	57,3	46,9
	Geografia	63,1	22,6	29,7	25,9	30,7
	Filosofia	17,7	21,8	15,3	18,0	27,8
CIÊNCIAS	Matemática Ciências	44,2	17,6	12,7	20,2	26,8
	Matemática Letras	-	-	12,0	14,6	23,7
	Biologia	19,9	24,9	24,1	27,2	50,2
	Química	24,3	7,2	17,9	15,8	17,9
	Física	18,4	18,8	17,0	8,5	20,2
	Total	32,5	22,7	31,4	25,3	38,3

As disciplinas como Inglês, Matemática Letras e Biologia, embora apresentem resultados baixos, demonstram uma tendência crescente e nelas denota-se uma certa consistência nos resultados. Há casos que merecem uma análise específica como, por exemplo, a queda percentual de 63,6 em 2010 para 21,6 no ano seguinte na disciplina de Português. O mesmo se pode dizer com relação à disciplina de Química entre 2008 e 2009 e Física entre os anos 2010 e 2011. Para estes casos, a primeira hipótese que pode justificar esta queda é a qualidade do instrumento de avaliação, contudo outras situações podem ser colocadas na balança tais como a ida ao exame de alunos que não tiveram professor daquela disciplina em algum ou alguns anos do ciclo como de acontecido acidentalmente em algumas escolas.

Esta questão de falta de professores para algumas disciplinas como também a colocação de docentes não qualificados para leccionar determinado nível escolar ou disciplina tem contribuído, também na variação de resultados entre diferentes zonas do país. Em zonas mais distantes da capital do país (Centro e Norte), tem-se notado este fenómeno de escassez de docentes. A tabela 9 ilustra o número de examinandos que obtiveram notas positivas nos exames da 12^a classe.

Tabela 9: Número de Examinandos da 12^a classe em percentagem e por províncias

Zona	Província	Percentual de examinandos com positivas			
		2008	2010	2011	2012
SUL	Cidade Maputo	44,0	33,3	41,2	42,4
	Província Maputo	35,1	30,2	41,0	47,3
	Gaza	29,9	22,3	28,1	40,7
	Inhambane	23,2	19,8	28,7	33,0
CENTRO	Sofala	33,5	29,0	40,3	42,0
	Manica	19,1	27,1	22,6	20,6
	Tete	26,7	30,3	19,5	43,7
	Zambézia	29,2	17,9	32,6	33,8
NORTE	Nampula	33,8	25,5	32,3	38,4
	C. Delgado	13,4	80,4	12,0	23,3
	Niassa	21,1	14,5	18,3	48,9
	Total	32,5	25,3	31,4	38,3

Estes resultados sugerem haver alguma relação entre o rendimento escolar dos alunos e a localização das escolas. As províncias com maior percentagem são as que têm as maiores cidades como, por exemplo, Maputo Cidade que é a capital do país, Sofala, cuja capital é Cidade da Beira, a segunda maior cidade do país e Nampula cuja capital tem o mesmo nome que é a terceira maior cidade do país. O resultado fora da moda registado em Cabo Delgado em 2010 carece de alguma investigação.

Como era esperado, com a introdução deste tipo de prova que facilitou o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), o MinEd dispõe, atualmente, de um banco de resultados de exames que lhe permitirá fazer diferentes tipos de análises. Infelizmente, por falta de pessoal qualificado para este tipo de trabalho, os dados ainda não estão a ser devidamente explorados.

2. A PROBLEMÁTICA DE AVALIAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

No capítulo anterior explicitou-se o objeto desta dissertação e procurou-se contextualizá-lo no pacote mais amplo das reformas do setor público que estão em curso no país. Caracterizou-se, de forma sucinta, o MinEd e a sua relação com o órgão encarregue de administrar todo o sistema de exames educacionais nacionais, o CNECE. Apresentou-se também, em linhas gerais, a Política Nacional da Educação e descreveu-se o Sistema Nacional da Educação em Moçambique. Descreveu-se como decorreu o processo de introdução de exames de ME na 12^a classe e apresentou-se alguns resultados que justificam o alcance de alguns objetivos almejados. No presente capítulo faz-se uma revisão bibliográfica sobre o tema “Avaliação” e debruça-se sobre o Sistema de Avaliação em Moçambique, a autonomia da escola na avaliação e progressão dos seus alunos, os ciclos de aprendizagem e sua relação com os exames de certificação. Apresenta-se, no fim, os dados coletados através do questionário e faz-se a respectiva análise.

2.1 Sistema de Avaliação em Moçambique

Para além das avaliações escolares que permitem aferir o grau de assimilação das matérias por parte dos alunos e recolher, de forma sistemática, informações que, analisadas, retroalimentam o processo de ensino-aprendizagem, melhorando, deste modo, a qualidade do ensino, Moçambique, em 1998, aderiu à iniciativa regional sobre monitoria da qualidade da educação básica designada *The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational*²⁴ (SACMEQ). Este consórcio é constituído por 15 membros que são os países representados pelos respectivos ministérios que superintendem a área da educação. O objetivo do mesmo é monitorar a qualidade da educação dos países membros. Desde a sua criação, o consórcio já realizou três estudos designados de SACMEQ I de 1998-2001, SACMEQ II de 2005 e SACMEQ III de 2010-2011. Este tipo de avaliação permite visualizar a posição de cada país membro com

²⁴ Consórcio de Monitoria da Qualidade da Educação do sul a Leste de África

relação aos esforços realizados no período em análise rumo à conquista da qualidade do ensino.

Interinamente, a falta de informação sistematizada sobre o desempenho do sistema constituiu uma preocupação. Daí que nos anos 1980 começaram a surgir iniciativas de avaliação de um e outro aspecto componente do sistema, sendo de destacar a realização de um estudo sobre o Livro Escolar organizado pelo Ministério da Educação e Cultura apoiado pela Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional (ASDI); a feitura de um estudo pelo INDE em 2000 sobre a correlação existente entre o desempenho do gestor escolar, condições materiais e infra-estruturais e o rendimento pedagógico, entre outros. Com o apoio de CAED, em 2010, foi introduzida no país um outro instrumento de avaliação de desempenho em leitura no primeiro ciclo do ensino primário (1^a e 2^a classes). A prova denominada “Provinha, Já Sei Ler!” é aplicada duas vezes por ano, sendo uma no início e outra no fim do ano letivo, aos alunos que frequentam a 3^a classe.

2.1.1. Fundamentação teórica sobre a avaliação

Avaliação, tal como afirma Weiss (2000, p. 6) , “é uma palavra elástica, que se alonga de modo a abranger julgamentos de diversos tipos.” Na verdade, ela não se limita apenas a medir o aprendizado dos alunos como também serve para avaliar a eficácia e a eficiência de políticas, programas, desempenho das instituições, organismos e organizações, etc. É assim que, a mesma autora acima citada, definindo o termo disse:

Avaliação é o julgamento sistemático das operações e/ou dos resultados de um programa ou política, comparado com um conjunto de padrões explícitos ou implícitos, como um meio de contribuir para o aperfeiçoamento desse programa ou política. (WEISS, 2000, p.7)

Tal como foi referido anteriormente, tem-se como propósito neste trabalho avaliar a política de perguntas de ME introduzida nos exames da 12^a classe em 2008 no país. Pretende-se comparar os resultados alcançados durante os 4 anos da implementação da política com o que era esperado. Como afirma HADJI:

O essencial da avaliação reside numa relação:

- relação entre o que existe e o que era esperado. Por exemplo: o aluno tal como ele é, através da sua produção (um exercício), e o aluno ideal que domina os saberes e o saber-fazer;
- relação entre um dado comportamento e um comportamento-alvo: um desempenho real e um desempenho visado;
- relação, por fim, entre uma realidade e um modelo ideal. Esta relação efectua-se através de um discurso no qual o sujeito que o produz se considera qualificado para “se pronunciar sobre”, graças ao seu domínio de normas para julgar que deve possuir, ou que, pelo menos, tem o direito de exhibir. (HADJI, 1994, p.30)

De acordo com Perrenoud (1999, p.9), citado por Duarte (2007, p.29) a avaliação nasceu com os colégios por volta do século XVII e tornou-se indissociável do ensino a partir do século XIX. Esta ideia é também secundada por Carol Weiss (2000, p. 15) quando afirma que: “Se tivéssemos que traçar a avaliação até sua pré-história, provavelmente começaríamos em torno da década de 1660.”

Tal como outras áreas da ciência, a avaliação tem vindo a evoluir mercê ao desenvolvimento da humanidade e das tecnologias de informação e comunicação. Segundo Dias (2003,p.15) e Fernandes (2005, p.55) citando Madaus, Stufflebeam e Shinkfield referem a 4 gerações que marcam a evolução da avaliação: a primeira que considera a avaliação como medida, a segunda como descrição, a terceira como juízo de valor e a última como negociação e construção. Na primeira geração, o autor diz que havia uma relação de sinonímia entre avaliar e medir e a avaliação assumia as funções de classificar, seleccionar e certificar. Na segunda fase faz-se a descrição dos padrões de pontos fortes e fracos e os conhecimentos são tidos como únicos objetos de avaliação onde se procura saber/medir até que ponto os alunos atingiram o que era suposto que aprendessem durante o processo de ensino-aprendizagem. Depois passou-se para uma terceira fase em que se procurava formular juízos de valor acerca dos objetivos da avaliação, facilitando a tomada de decisões sobre o ensino-aprendizagem. Na última geração da avaliação como um processo de negociação e construção, o autor refere que ocorre aqui uma interação entre os intervenientes, isto é, o professor passa a partilhar o seu poder de avaliar com os seus alunos, pais e os demais componentes. Fernandes conclui dizendo que “A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes,(...)” FERNANDES, (2005, p.62)

No âmbito conceptual, o termo avaliação também evoluiu de uma concepção meramente técnica para a sistemática e abrangente que não só envolve alunos como também considera outros intervenientes como professores, pais, gestores, etc. É assim que, Mons (1995, p.158) se refere ao surgimento de uma nova terminologia nos anos setenta quando se considerou que a avaliação já não era simplesmente um “jogo de números” mas sim o estudo das pessoas, instituições e políticas.

No sistema educativo moçambicano, a avaliação é um processo dinâmico, contínuo e sistemático que acompanha o processo de ensino-aprendizagem e é considerada um instrumento através da qual se comprova a forma como são cumpridos os objetivos da educação. Ela permite a recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas permitem uma boa retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo, desta forma, para a elevação da qualidade do ensino no país.

De acordo com os regulamentos de avaliação de todas as áreas de ensino moçambicano, a avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas nos programas de ensino para as diversas áreas e disciplinas de cada classe e ciclos. Deste modo, de acordo com o Regulamento Geral do Ensino Básico, a avaliação visa:

- a) Permitir ao professor tirar conclusões dos resultados obtidos para o trabalho pedagógico subsequente;
- b) Apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso, permitindo o reajuste curricular da escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos em função das necessidades educativas;
- c) Contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma confiança social no seu funcionamento;
- d) Certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e/ou nível de ensino. (REGEB, 2009, p. 55)

Com estes objetivos fica claro que a avaliação que se realiza no sistema educativo tem duas finalidades básicas: avaliar o desempenho do sistema sob o ponto de vista da sua eficiência e eficácia e certificar os estudantes. Com os resultados da avaliação do sistema, fazem-se leituras que conduzem à confirmação da qualidade de formação dos professores, concepção dos materiais, do currículo e das metodologias escolhidas ou à necessidade da sua reformulação, atualização ou adequação ao nível de desenvolvimento atual como afirma Elizabeth King no prefácio que assinou no livro,

volume 5, das pesquisas do Banco Mundial sobre Avaliações de Desempenho Educacional intitulado *O Uso dos Resultados da Avaliação do Desempenho Educacional*:

Mensurar os produtos do aprendizado dos alunos é cada vez mais reconhecido como uma ação necessária, não apenas para o monitoramento da eficácia do sistema escolar, mas também para o aprimoramento da qualidade educacional. As informações sobre o aproveitamento dos alunos podem ser usadas para orientar várias políticas educacionais, incluindo o projeto e implementação de programas para aperfeiçoar o ensino e o aprendizado nas salas de aula, a identificação de alunos com ritmo mais lento para que possam receber o apoio necessário e a provisão de assistência e treinamento adequado para professores e escolas com baixo desempenho. KING, (prefácio s/p)

A identificação de alunos com ritmo de aprendizagem lento referido pela King como fazendo parte das finalidades da avaliação sublinha o carácter inclusivo do sistema. Tendo em conta as finalidades da avaliação descritas nas citações anteriores, ela é programada e realizada com base nos princípios definidos no artigo 3 do Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral (RAESG):

- a) A avaliação é um processo formativo, contínuo e sistemático, integrado no processo de ensino-aprendizagem, devendo ser planificada e realizada ao longo desse processo.
 - b) A avaliação é integral, deve estar orientada para o desenvolvimento de competências relevantes para a vida,
 - c) A avaliação tem carácter orientador, permitindo ao aluno identificar os seus problemas de aprendizagem, auxiliando-o a superá-los, promovendo a autoavaliação, a hetero-avaliação, a auto-estima e a auto-realização, possibilitando a todos os intervenientes do processo reverem a sua estratégia de trabalho.
 - d) A avaliação estimula no aluno o gosto e interesse pelo estudo e investigação, permite identificar e desenvolver as suas potencialidades, estimular o aprender a aprender, desenvolver uma atitude crítica e participativa perante a realidade social.
 - e) A avaliação baseia-se na educação inclusiva, considera a individualização e diferenciação do ensino e os ritmos de aprendizagem.
 - f) A avaliação contribui para a melhoria da qualidade de ensino. (RAESG, 2010, p.3)
-

A diversificação dos instrumentos de avaliação, a primazia da avaliação formativa, a evolução do aluno, a transparência e o envolvimento de diferentes intervenientes no processo constituem características básicas do sistema de avaliação em Moçambique. Como veremos mais adiante, diferentes instrumentos têm sido utilizados neste processo e para legitimar a importância da avaliação formativa veremos que ela tem merecido peso relativamente elevado que o da avaliação sumativa.

2.1.2. Modalidades de Avaliação

O RAESG define 4 modalidades de avaliação a ser praticada no ESG: Diagnóstica, Formativa, Sumativa e Aferida:

Quadro 13 : Modalidades de avaliação e suas finalidades

Modalidade	Finalidade	Aplicação
Diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> - Permite constatar se o aluno possui ou não os pré-requisitos, ou seja, conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes imprescindíveis para novas aprendizagens. - Possibilita detectar problemas, solucionando-os de forma a garantir a aprendizagem dos alunos 	Realiza-se geralmente no início de novas abordagens.
Formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda o aluno a orientar o seu estudo, assim como o professor a realizar a sua atividade docente. - Possibilita aplicar medidas educativas de reorientação e superação das dificuldades do aluno, contribuindo para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e o sucesso do aluno. 	Realiza-se ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem
Sumativa	<ul style="list-style-type: none"> - Classificar o aluno no fim de uma sequência de ensino, podendo ser uma unidade, conjunto de unidades, programa no seu conjunto, classe ou ciclo escolar. - Certificar as competências adquiridas pelo aluno. 	Realiza-se no fim de uma sequência de ensino
Aferida	<ul style="list-style-type: none"> - Destina-se a recolher dados sobre o desenvolvimento do currículo, verificar o nível de desenvolvimento de 	Realiza-se no momento em

	<p>competências dos alunos, com o propósito de contribuir para a tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens e reforçar a confiança social no sistema educativo.</p> <p>- A avaliação aferida não tem efeitos sobre a progressão escolar dos alunos e pode ter lugar em qualquer momento do ano letivo, sendo da responsabilidade dos organismos competentes do Ministério que superintende a área da educação a elaboração das respectivas provas.</p>	<p>que se pretende avaliar o sistema de ensino, a nível nacional, regional ou local</p>
--	---	---

Fonte: RAESG 2010

Ao analisar a política de aplicação de perguntas de ME nos exames da 12^a classe neste trabalho, dá-se enfoque na avaliação Sumativa pelo fato de integrar a componente exames. Contudo, dada a sua relação com a avaliação Formativa no sistema educativo moçambicano, importa, antes, debruçar-se sobre esta modalidade.

2.1.2.1 Avaliação Formativa

Duarte (2007, p. 43) citando Perrenoud (1999) defende que este tipo de avaliação deve estar orientada para as aprendizagens, servindo, deste modo, ao aluno do que ao sistema e remata dizendo que “...é formativa toda a prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso [...]” (PERRENOUD 1999, p. 78).

Moçambique, ao dar primazia a este tipo de avaliação pareceu estar em consonância com a posição defendida pela Aramowicz (1999, p.43) quando argumenta a necessidade de uma avaliação “[...] mais formativa, que tem um sentido mais interativo, qualitativo, compartilhado e dialogado”.

De acordo com o artigo 11 do RAESG (2010), no ESG existe uma diversidade de formas de avaliação que permitem ao professor fazer a recolha de informação sobre o desenvolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem tais como: Observação; Questionário; Entrevista; Trabalho para casa; Testes; Trabalhos laboratoriais; Elaboração e implementação de projetos; Relatórios de pesquisa, de visitas de estudo ou

de estágios; Seminários; *Portfólios*; Oficinas de trabalho; Verificação do caderno do aluno e Exames. Dependendo da finalidade e do momento em que cada uma destas formas é aplicada ela pode assumir-se como formativa ou sumativa. Para todos os efeitos, o exame é tipicamente sumativa e é aplicado individualmente. As restantes formas podem ser realizadas, individual, aos pares ou coletivamente. Uma vez que ao longo do trimestre ou do ano são realizadas muitas avaliações, o professor, no fim do período letivo (trimestre ou ano) calcula uma média aritmética das notas atribuídas em cada uma delas. A nota final (NF) nas classes com exame corresponde a 70% da média de frequência²⁵ do ciclo (MF) e 30% da nota de exame (NE) e expressa-se pela fórmula: $NF = 0,7 \times MF + 0,3 \times NE$. Esta fórmula legitima o princípio do sistema educativo moçambicano que considera a avaliação formativa como a principal.

2.1.2.2. Avaliação Sumativa

Segundo DUARTE (2007), a avaliação sumativa tem em vista a classificação do aluno no fim de uma unidade, conjunto de unidades, classes, ciclo escolar; é considerada avaliação de produto ou saída. (Ibid., p.37). Embora sejam aplicadas diferentes formas de avaliação conforme se viu anteriormente, focar-se-á, nesta seção, o exame. No contexto moçambicano, o exame não só permite classificar o aluno para fins de certificação como também assume outras funções implícitas ou explícitas tais como:

- Promover a equidade no processo de avaliação através da aplicação de um instrumento comum a todos os alunos de escolas públicas e particulares de determinada classe ou ciclo no mesmo dia e à mesma hora em todo o território nacional;
- Assegurar e promover a unicidade do sistema educativo e a unidade nacional;
- Reduzir os desequilíbrios/diferenças entre escolas e regiões;
- avaliar o desempenho do sistema para que sejam corrigidas a tempo as possíveis distorções;
- Inculcar o espírito de trabalho e responsabilidade ao longo do ano ou ciclo sabido que tanto o aluno como o professor terão de ser submetidos a uma avaliação externa no fim;

²⁵ Nota de Frequência é o resultado final das avaliações internas que os professores realizam ao longo do ciclo. Estas notas têm peso dois no cálculo da média com a nota de exame que tem peso 1

- Promover a auto-estima dos professores e alunos porque quem sair-se bem no exame sentir-se-á orgulhoso e passará a reconhecer a autoridade científica do seu professor e este sentir-se-á realizado ao ver o seu trabalho reconhecido e legitimado através duma avaliação externa de âmbito nacional.

No contexto moçambicano, o exame, parte integrante da avaliação sumativa, é como disse Duarte (2007) o produto, ou seja, saída justamente porque ocorre nas classes terminais dos ciclos e serve para a certificação.

2.2. Autonomia da escola na avaliação e progressão dos alunos

Como se referiu anteriormente, o exame é o culminar de todo o processo de ensino-aprendizagem que decorreu ao longo de um ciclo de dois ou mais anos letivos. Este processo, não só consistiu apenas em ações tradicionais de ensinar e aprender como também, ocorreram, de forma sistemática, as avaliações formativas que funcionaram como instrumentos de regulação contínua das intervenções e das situações didáticas (Perrenoud, 1999, p. 14) conforme recomendam os regulamentos de avaliação de todas as áreas de educação em Moçambique. Uma vez que o exame é tido como uma avaliação externa no contexto escolar, urge a necessidade de descrever-se como decorre, interinamente, a avaliação das aprendizagens e sobretudo, as competências que a escola tem para administrar e determinar as progressões dos seus alunos para as classes que constituem o mesmo ciclo de aprendizagem.

Contudo, antes de falar-se de autonomia da escola na avaliação, entende-se que se deveria clarificar o conceito de autonomia e, depois, falar-se dela no contexto da escola. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEF, 1997) apontam-se dois polos fundamentais daquilo que se pode considerar autonomia: o primeiro, como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e o segundo como princípio didático geral que orienta as práticas pedagógicas. No mesmo documento refere-se que: autonomia é:

uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno, buscando

essencialmente a passagem progressiva de situações em que é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno.

Autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais afetivos e sociopolíticos. (MEC/SEF, 1997, p.61 e 62)

É importante notar que, nesta tentativa de dizer, efetivamente, o que é autonomia, ficou claro que não se está a falar de uma atitude independentista cujo indivíduo não busca relacionar-se com outrem ou que não tem que observar alguns princípios cultural, ético, moral ou superiormente estabelecidos. Uma escola só pode reclamar autonomia quando, de fato, atingir maturidade suficiente para poder posicionar-se, participar, discernir, organizar-se governar-se, estabelecer critérios próprios e eleger princípios que a orientam para o cumprimento da sua missão fundamental. Por isso que, Nóvoa, (2011), associa ao conceito autonomia com a questão de responsabilização mas sublinha que ela é fundamental para a criação de uma identidade da escola e diz que ela aproxima o centro de decisão da realidade escolar.

A autonomia é um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90. Trata-se de dotar as escolas com meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos. A autonomia implica, por um lado, a responsabilização dos actores sociais e profissionais e, por outro, a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar (Brown, 1990). A autonomia é também importante para a criação de uma identidade da escola, de um ethos específico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos actores e a elaboração de um projecto próprio. (NÓVOA, 2011, p?)

Nestes termos, como falar-se de autonomia escolar no contexto moçambicano em que os currículos, os programas de ensino, os regulamentos de funcionamento das escolas, os regulamentos de avaliação etc. são definidos centralmente? Em alguns países como Brasil pode fazer sentido falar-se de autonomia da escola visto que existe uma incumbência legal para que a escola elabore e execute o seu projeto pedagógico. Em Moçambique, este projeto pedagógico é elaborado pelos órgãos superiores e é de implementação obrigatória em todas as escolas. Excepcionalmente, no Ensino Primário,

para além do currículo nacional obrigatório, definiu-se que 20% do tempo letivo destinam-se ao currículo local que deve ser definido pela escola de acordo com o ambiente circundante da mesma. Esta inovação foi introduzida na última transformação curricular ocorrida em 2004. Pode-se assim dizer que desde então começou-se a dar sinais rumo ao que futuramente pode vir a ser autonomia escolar.

A gestão de um currículo centralmente definido num país vasto e com disparidades regionais muito acentuadas soma mais pontos negativos do que positivos. Apontam-se aqui, por exemplo, como positivos a unidade nacional que deve ser defendida como garantia da paz, coesão, partilha de riquezas entre moçambicanos, a facilidade de se fazer um exame nacional de certificação, a definição de um currículo único de formação de professores e facilidade de controle por parte dos órgãos centrais. Mas, pode-se fazer menção de inúmeros aspectos negativos tais como, o risco de a escola não satisfazer as reais necessidades dos seus utentes, disparidades de implementação do currículo, maior enfoque ao currículo oculto em detrimento do oficial, dificuldades de fixar um calendário escolar nacional que atenda às particularidades regionais, dando lugar a evasão escolar etc. Além disso, a gestão dum currículo que integra uma vasta rede de escolas acaba sendo fortemente sujeita a interferências de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle dessa mesma rede. Azanha (S/D) diz que

Essa situação não é, em si mesma, negativa, mas frequentemente acaba sendo, porque órgãos centrais, com maior ou menor amplitude, tendem a desconhecer a peculiaridade de distintas situações escolares e decidem e orientam como se todas as unidades fossem idênticas ou muito semelhantes. A consequência mais óbvia e indesejável de tentativas de homogeneização daquilo que é substantivamente heterogêneo é o fato de que as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas, pois ainda que essas interferências sejam bem intencionadas não levam em conta que a instituição “escola pública” é uma diversidade e não uma unidade. (AZANHA, S/D, p. 19)

Uma vez que o nosso objetivo aqui é falar sobre a avaliação, como se manifesta a autonomia nesta parte do processo de ensino-aprendizagem? O RAESG 2010 define, por exemplo, 13 formas de avaliação que a escola pode adoptar ao longo do processo de ensino aprendizagem a saber: Observação, Questionário, Entrevista, Trabalho para casa, Testes, Trabalhos laboratoriais, Elaboração e implementação de projectos, Relatórios de

pesquisa, de visitas de estudo ou de estágios, Seminários, *Portfólios*, Oficinas de trabalho, Verificação do caderno do aluno, Exames (RAESG, artigo 11). Das 13, apenas uma forma, o exame, é que não é dada, à escola, a opção de escolha. Todas as restantes formas, a escola e/ou o professor tem a liberdade de opção. Além disso, compete à escola decidir sobre a concepção do instrumento de avaliação, a modalidade, a periodicidade da sua implementação, a correção e a classificação das respostas dos alunos. O mais importante ainda é que, o fator determinante de promoção de alunos de uma classe para outra dentro do ciclo é, efetivamente, a nota produzida através destas avaliações cujo MinEd delegou as competências à escola. Aqui, de acordo com as fórmulas definidas no RAESG, o professor calcula as médias trimestrais e anuais e com base nos critérios definidos centralmente, decide pela promoção ou retenção do aluno.

Quadro 14: Fórmulas de cálculo da média trimestral

<p>Artigo 61 (Média Trimestral)</p> <p>1. A média trimestral (MT) resulta da soma de 60% da média aritmética dos testes (TE) e 40% de outras formas de avaliação (OA) e expressa-se pela fórmula: $MT = 0,6 \times TE + 0,4 \times OA$</p> <p>2. Para as disciplinas profissionalizantes a média trimestral (MT) resulta da soma de 20% da média de testes (TE) e 80% de outras formas de avaliação (OA) e expressa-se pela fórmula: $MT = 0,2 \times TE + 0,8 \times OA$</p>

Fonte: RAESG, 2010

Quadro 15: Fórmulas de cálculo da média de frequência do ciclo por disciplina

<p>Artigo 63 (Média de Frequência do Ciclo por Disciplina)</p> <p>1. No I Ciclo, a média de frequência do ciclo por disciplina (MF), inclui a média da 8ª classe (M1) e da 9ª classe (M2), cada uma delas com peso de 20% e da 10ª classe (M3) com peso de 60%, expressando-se pela fórmula: $MF = 0,2 \times M1 + 0,2 \times M2 + 0,6 \times M3$</p> <p>2. No II Ciclo, a média inclui a média da 11ª classe (M4) com peso de 30% e a da 12ª classe (M5) com peso de 70% e expressa-se pela fórmula: $MF = 0,3 \times M4 + 0,7 \times M5$</p>
--

Fonte: RAESG, 2010

Recordar que o ciclo no ESG1 é composto por 3 classes (8^a, 9^a e 10^a classes) enquanto o do ESG2 é composto por apenas duas classes (11^a e 12^a classes). As classes terminais dos ciclos têm maior peso em termos percentuais do que as anteriores.

Calculadas as médias trimestrais e do ciclo, passa-se para o cálculo das médias anuais através das seguintes fórmulas:

Quadro 16: Fórmula de cálculo da média anual

<p>Artigo 64 (Média Anual)</p> <p>A média anual ou de frequência (MA) é a média dos 3 trimestres dividida por 3, ou seja:</p> <p>$MA = \frac{\text{Média do 1}^\circ \text{ trimestre} + \text{Média do 2}^\circ \text{ trimestre} + \text{Média do 3}^\circ \text{ trimestre}}{3}$</p>
--

Fonte: RAESG, 2010

Com base nestas fórmulas de cálculo das médias, o professor/escola, baseando-se nos critérios definidos centralmente, decide pela promoção ou retenção de seus alunos sem alguma interferência dos órgãos centrais. Apresentam-se aqui, um exemplo destes critérios:

Quadro 17: Requisitos para transitar de classe no I ciclo

<p>Artigo 42 (Transição de Classe no I Ciclo)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Transita de classe o aluno que tenha uma média global, igual ou superior a 10 valores arredondados, com aproveitamento positivo em todas as disciplinas. 2. Excepcionalmente poderão transitar os alunos que tenham classificação não inferior a 8 valores arredondados, em duas disciplinas. 3. Nas disciplinas profissionalizantes e opcionais o aluno transita por disciplina e com nota mínima de 10 valores (satisfatório).

Fonte: RAESG, 2010

A definição de critérios de transição de uma classe para outra dentro do ciclo, mostra-se pertinente no contexto educacional moçambicano onde existem desigualdades regionais. Ela assegura que os alunos sejam julgados da mesma maneira em todo o país, evitando disparidades na tomada de decisão sobre fenómenos semelhantes. Pois como afirma Azanha, em nome de autonomia é possível também criar condições para edificação de um ambiente autoritário e opressivo resguardado por um regimento próprio. Azanha acrescenta dizendo que para atenuar este tipo de situação é necessário

que se defina “um mínimo de diretrizes e de normas externas de acompanhamento, garantidoras de que não favoreça um isolamento eventualmente indesejável de ponto de vista dos valores mais amplos de uma sociedade democrática.” (AZANHA S/D, p. 19)

Concluiu-se aqui que a autonomia no sistema educativo moçambicano encontra-se numa situação embrionária, ainda existe um esforço enorme de procurar definir tudo o que deve ser feito em todo o território nacional independentemente das particularidades que obviamente existem. Esta situação retira, até certo ponto, a responsabilidade que os gestores escolares têm de garantir a qualidade dos serviços prestados pois eles concentram-se simplesmente no cumprimento das diretivas impostas superiormente e nunca se preocupam com o cumprimento da missão da instituição e no alcance dos seus objetivos. Há que encontrar aqui alguma forma de reduzir, o máximo possível, o volume das diretivas, deixar um campo aberto para que as escolas tomem decisões adequadas à sua própria realidade. Portanto, como diz Hutmacher citado por Nóvoa, as escolas devem passar de um controle baseado na conformidade com as regras e as diretivas impostas pela hierarquia para um controle baseado na conformidade com os objetivos e as finalidades de ação.

Neste novo modelo de regulação, o poder político-administrativo define as finalidades e os objectivos a atingir, mas transmite o mínimo possível de directivas [...] No interior deste quadro, os profissionais usufruem de uma grande liberdade para encontrar as modalidades, as vias e os meios para realizar os objectivos. Os estabelecimentos prestam contas dos seus resultados através de uma avaliação *a posteriori*, que mede a distância entre os resultados e os objectivos (e não a conformidade com as directivas) [...] (NÓVOA, 2011, p. 56)

Considera-se que, invertendo desta forma o foco de atenção dos gestores, o sistema educativo moçambicano pode acelerar o passo rumo a um ensino de qualidade pois haverá maior responsabilização dos diretores de escolas, professores, alunos, pais e encarregados de educação para além de que o processo de tomada de decisões será mais célere e oportuna. Contudo, importa referir que, ao se decidir por este rumo deve-se definir claramente os mecanismos de controle, prestação de contas e de responsabilização sob o risco de se caminhar para uma anarquia sem precedentes.

2.3. Os ciclos de aprendizagem e sua relação com os exames de certificação

A preocupação de garantir a educação para todos foi expressa publicamente através de discursos de S. Excia Presidente da República Popular de Moçambique desde os primeiros anos da independência do país e através de documentos normativos e acções de mobilização das populações para encarar a escola como um lugar onde se pode vencer inúmeras batalhas desde o analfabetismo, a pobreza, o obscurantismo, a ignorância etc. Daí a sábia e inesquecível frase do Presidente Samora Moisés Machel: “Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder”.

Em 1999, o MinEd elabora e faz aprovar o seu primeiro Plano Estratégico 1999-2003 e o batiza com o lema: “Renovar a escola e combater a exclusão”. Neste instrumento de trabalho e de planificação, o MinEd define 3 objetivos fundamentais: expansão do acesso a educação básica; melhoria da qualidade dos serviços educacionais e fortalecimento das instituições e do quadro administrativo.

Foi com base neste instrumento que se lança um desafio de reformular o sistema educativo começando com o ensino primário. Desde então, diversas ações foram desenvolvidas, incluindo debates entre profissionais da educação, especialistas, técnicos, professores, pais e encarregados de educação e a sociedade civil representada, fundamentalmente pelas ONGs, confissões religiosas, líderes comunitários etc. Estes debates foram conduzidos até aos órgãos governamentais, políticos e parlamentares até que, em 2004, introduziu-se, efectivamente, o novo Plano Curricular do Ensino Básico. Uma das principais inovações deste PCEB foi a introdução, no ensino primário, do conceito de ciclo de aprendizagem. Deste modo, as sete classes que compõem o EP foram reestruturadas e integradas em três pequenos grupos a que se chamaram ciclos de aprendizagem. As tabelas 10 e 11, demonstram as diferenças de organização curricular entre o período antes e pós PCEB:

Tabela 10: Organização curricular antes da reforma de 2004

IDADE ESCOLAR IDEAL	6	7	8	9	10	11	12
CLASSES	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
GRAUS	1 ^o					2 ^o	

A principal diferença entre os dois graus consiste, fundamentalmente, na organização do processo de ensino-aprendizagem e na distribuição de professores. No primeiro grau, as aulas são asseguradas por um único professor que leciona todas as disciplinas. Os alunos interagem apenas com um professor. No segundo grau, cada

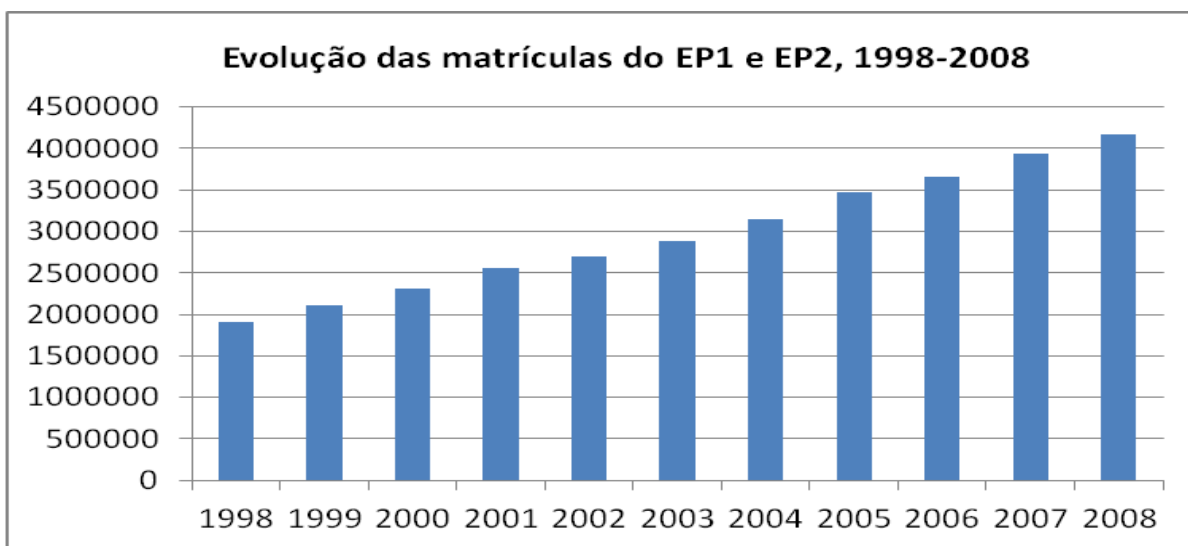
professor leciona uma disciplina. Deste modo, no período antes da reforma, uma turma era assistida por sete professores. Aqui, embora se tenha eliminado o exame em cada uma das classes, os professores tinham autonomia para promover ou reprovar os alunos em cada uma das classes desde o primeiro até o segundo grau. Por outro lado, as turmas podiam mudar de professores de ano para ano visto que cada classe era uma espécie de um quarto que não se comunicava com o outro pois as paredes entre ambos nem sequer tinham alguma janela ou orifício de ventilação.

Tabela 11: Organização curricular segundo PCEB_2004

IDADE ESCOLAR IDEAL	6	7	8	9	10	11	12
CLASSES	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
CICLOS DE APRENDIZAGEM	1 ^o		2 ^o			3 ^o	
GRAUS	1 ^o					2 ^o	

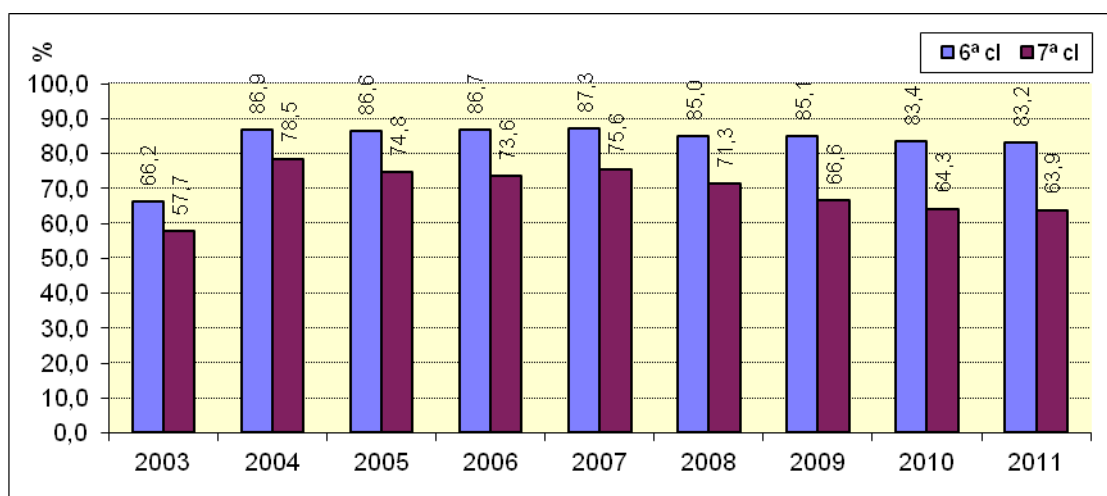
Em 2004, quando se introduz o conceito de ciclo de aprendizagem, passa haver uma forte relação e comunicação entre as classes do mesmo ciclo e entre os ciclos em si. Assim, introduz-se uma obrigatoriedade de o mesmo professor poder acompanhar a sua turma, pelo menos durante um ciclo inteiro. São extintas as reprovações por classes e admite-se que possa haver retenções no final de cada ciclo. Nos dois primeiros ciclos que correspondem ao primeiro grau, cada turma é assistida por apenas um professor enquanto no 3^o ciclo que corresponde ao 2^o grau, o número de professores reduz-se de sete para 3 ou 4 dependendo dos casos.

Como nos referimos anteriormente, com a implementação do Plano Estratégico 1999-2003 as matrículas no EP1 e no EP2 cresceram em 36% e 89% respectivamente.

Gráfico 3: Evolução das matrículas do EP1 e EP2 entre 1998_2008

Fonte: Estatística DIPLAC 1998_2008

A rede escolar estendeu-se até locais de difícil acesso e muitas crianças em idade escolar passaram a beneficiar da educação pública. Contudo, quanto mais entradas ocorriam no sistema, os fenômenos de desistência e de reprovação também aumentavam. As escolas ficavam congestionadas pois admitiam muitos alunos mas promoviam poucos. As reprovações desestimulavam os alunos que carregavam o rótulo de repentente e evadiam-se da escola. As taxas de reprovações no EP1 e EP2 chegaram a atingir cerca de 40% até 2003 (ano que antecede a introdução do novo currículo).

Gráfico 4: Evolução do aproveitamento escolar no EP2

Fonte: Relatório DIPLAC 2011

Perante este cenário ruim, havia que inverter a situação introduzindo uma medida pedagógica que passava, necessariamente, pela reorganização do currículo. Esta foi a motivação de introdução de ciclos no sistema pois, segundo Perrenoud 2004 citado por Tavares, 2010, p. 4, o ciclo de aprendizagem é a reorganização de uma sequência de séries (ou níveis) anuais. Para Taveres,

O ciclo de aprendizagem é uma estrutura capaz de evitar o fracasso escolar e a desigualdade de alunos que não atingem os objetivos propostos em um ano e necessitam de mais tempo e de caminhos diferenciados para alcançá-los. Não cabe rotular esses alunos como lentos e, sim, reconhecer que todos podem atingir os objetivos propostos, mas cada um necessita de um tempo para que isso ocorra. Antes, esses alunos eram simplesmente reprovados, que atingia sua auto-imagem e não resultava em ganhos qualitativos no que diz respeito à aprendizagem. O aluno, ao refazer a mesma série, não estava em um nível mais avançado de aprendizagem do que aqueles que a cursavam pela primeira vez.(TAVARES, 2010, p. 4)

Muitos entendem que a questão de fracasso escolar fica resolvida somente por impedir a reprovação de alunos dentro do ciclo. Esta maneira de equacionar o problema de repetência escolar concorre para o descrédito da pedagogia que está por detrás dos ciclos. Na verdade, o que se observou depois da introdução dos ciclos foi uma promoção de alunos de uma classe para outra dentro do ciclo acompanhada por uma queda acentuada da qualidade do ensino no país caracterizada por alunos que terminam o primeiro, o segundo até o terceiro ciclo do ensino primário sem que consiga ao menos escrever ou ler um texto e sem habilidades mínimas necessárias para resolver as operações básicas de matemática. Silva, citado por Tavares, 2010, p. 7, caracteriza melhor este fenômeno dizendo:

Procurando fazer com que o aluno permanecesse na escola de forma produtiva, os governantes procuraram criar mecanismos de progressão continuada, buscando o sucesso escolar. Todavia, uma leitura e uma prática destas propostas feitas de forma perversa, têm levado, muitas vezes, a progressão “sem avaliação”, ao invés de progressão “com sucesso”, do que resulta que muitos jovens concluem o ensino fundamental sem estarem de fato preparados para tal (2003, p.45)

Está claro que a solução do insucesso escolar não se esgota somente na mudança de nomes de certo tipo de organização curricular com rótulos de ciclos sem

que se observem as condições necessárias para que esta nova metodologia de ensino opere na sua plenitude. Para Tavares,

Se o regime de ciclos for adotado pelos sistemas de ensino sem alterações na parte pedagógica, na formação continuada de professores, na concepção de avaliação, poderá aumentar ainda mais a desigualdade, devido ao tempo de duração do ciclo ser maior (2, 3 ou 4 anos) do que a organização em séries. (TAVARES, 2010, p. 5)

Na verdade, a pedagogia de ciclos resulta quando ela for devidamente preparada, quando os professores compreendem e estão informados e comprometidos com os objetivos que estão por detrás dela, quando recursos e condições são mobilizados para sustentá-la, quando os próprios alunos e seus pais compreendem a filosofia e a razão da mudança etc.

2.3.1. Os Ciclos no Ensino Secundário Geral

A primeira vez que se introduziu o vocabulário de ciclo no sistema educativo moçambicano foi em 1993 quando foi feita uma revisão de currículo no ESG. Esta palavra (ciclo), para a maioria dos professores deste nível, serviu apenas para mudar a antiga nomenclatura das subdivisões do ESG substituindo o que antes se chamava Ensino Secundário (8^a a 10^a classes) por primeiro Ciclo do ESG (ESG1) e o que era chamado pré-universitário (11^a e 12^a classes) por segundo ciclo (ESG2). Esta nova nomenclatura, embora trouxesse uma visão holística de todo o ensino secundário e sobretudo um princípio pedagógico com significado e valor profundos, ninguém esteve esclarecido sobre o seu alcance pedagógico. Ela só veio a ser entendida aquando da transformação curricular do Ensino Primário a cerca de uma década mais tarde.

Quando se fez a transformação curricular do ESG, o INDE elaborou um documento orientador chamado Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) em 2007. Neste documento, embora ainda de forma subtil, a questão de ciclo foi tratada nos seguintes moldes:

Neste contexto, o ESG está dividido em dois ciclos de aprendizagem. O 1º Ciclo compreende três classes, a 8^a, 9^a e 10^a classes e, o 2º Ciclo, a 11^a e a 12^a classes. A organização por ciclos de aprendizagem é baseada na concepção de que o ensino deverá ser visto na perspectiva de um

processo de construção do saber por etapas que formam um todo. Neste processo, dever-se-á ter em conta a diversidade de alunos, os ritmos de aprendizagem e a remediação das dificuldades. (INDE, 2007, p. 36)

A pesar desta breve e clara alusão à filosofia de ciclos, os outros documentos orientadores como programas de ensino, planos de estudos, regulamentos etc. anulam esta boa intenção pois continuam a orientar a escola a agir da mesma maneira como antes, pois a organização curricular, as práticas pedagógicas, a distribuição de professores, a avaliação, as reprovações anuais etc. continuam inalteráveis. É o que Perrenoud dizia:

A amplitude da mudança dependerá da concepção que se tem dos ciclos de aprendizagem. Essa concepção oscila entre dois extremos:

- no pólo mais conservador, quase nada muda na organização do trabalho, nos programas, nas práticas de ensino-aprendizagem, na progressão, na avaliação; fala-se de ciclos plurianuais, os textos oficiais são escritos nessa linguagem, porém, na prática, operam as mesmas categorias mentais, cada um mantém sua turma e trabalha com um horizonte anual, os professores continuam a passar seus alunos para os colegas no final de ano; em certos casos, pratica-se até mesmo a reprovação dentro do ciclo.

- no pólo mais inovador, os ciclos de aprendizagem são sinônimo de profundas mudanças nas práticas e na organização da formação e do trabalho escolar; é uma verdadeira inovação, que assusta uma parcela dos professores e dos pais e requer novas competências (2004,p.12)

Peguemos como exemplo, o artigo 43 do RAESG, 2010 apresentado no quadro 18:

Quadro 18: Condições de transição de classe no II ciclo

Artigo 43 (Transição de Classe no II Ciclo)	
1.	A transição no II Ciclo é por disciplina, devendo o aluno obter uma classificação igual ou superior a 10 valores arredondados, em cada uma das disciplinas do Plano de Estudos.
2.	Transita também o aluno com, até duas classificações inferiores a 10 valores na 11ª classe, podendo matricular-se na 12ª classe.

Fonte: RAESG, 2010

Com base neste artigo, um aluno que não reúne os requisitos mencionados é obrigado a repetir a 11ª classe, portanto logo no início do ciclo. Onde está, se assim for, a tal percepção de que o ensino é um processo de construção do saber por etapas que formam um todo? Onde está o respeito pela diversidade de alunos, os ritmos de

aprendizagem e a remediação das dificuldades, porque mesmo o aluno que se encontra na situação descrita no número 2 deste artigo, ele é tido como reprovado naquelas duas disciplinas, ele se matricula na classe seguinte nas outras disciplinas em que aprovou, é apenas permitido a assistir aulas nas que reprovou mas sem direito a nenhuma avaliação (aluno assistente). Este aluno vai a exames como interno nas disciplinas em que aprovou na 11ª classe e como externo nas outras, isto é, uma discriminação clara e evidente. Será isto pedagogia de ciclos de aprendizagem? Esta discriminação, na nossa percepção, é mais dolorosa do que aquela em que o aluno é declarado reprovado e é obrigado a repetir, por completo, todas as cadeiras porque na turma acaba se familiarizando com os outros e acaba se confundindo com estes “normais” e, eventualmente, esquece-se o rótulo de repetente. No caso de aluno assistente, o rótulo é frequentemente lembrado quando ele entra na aula da disciplina X e perde o estatuto de aluno “normal” e é tratado como assistente.

Quadro 19: Definição do aluno assistente

<p>Artigo 44 (Aluno Assistente)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O aluno que transita da 11ª para a 12ª classe na situação prevista no número 2 do artigo 42, poderá assistir às aulas na 12ª classe das disciplinas em que reprovou, embora não sendo submetido à avaliação nessas disciplinas. 2. O aluno assistente pode candidatar-se aos exames da 1ª e 2ª épocas nas disciplinas em que é assistente. 3. Para o efeito do número anterior, o interessado deve requerer ao Director da Escola e pagar, por disciplina, no acto da inscrição, a taxa correspondente ao estabelecido para os alunos externos.
--

Fonte: RAESG, 2010

A situação torna mais dramática ainda, quando os outros realizam testes ou recebem resultados de uma avaliação e ele, não pode beneficiar disso. Na verdade, se estes alunos permanecem na sala de aula até terminar o ciclo, merecem o estatuto de heróis pois resistiram a uma discriminação severa do sistema educativo visto que, os menos corajosos optam por evadir-se da escola. Como diz Tavares, 2010, p.3, “a organização educacional aceita como naturais a repetência e a evasão.”

2.3.2. Os Ciclos e os Exames de Certificação

A premissa básica do ciclo de aprendizagem é de oferecer ao aluno a possibilidade de trabalhar por um período maior do que um ano de modo a que consiga ultrapassar as dificuldades que naturalmente ocorrem no início de qualquer processo de aprendizagem sem ter de enfrentar situações de retenções anuais na sua progressão normal. Está claro que, esta política pedagógica sustenta-se, fundamentalmente, com a avaliação formativa que informa, sistematicamente, ao professor, ao próprio aluno e aos pais sobre os avanços alcançados no processo de ensino-aprendizagem e os fracassos ainda por vencer. No ensino primário, o regulamento quase que “proibe” a retenção do aluno dentro do ciclo ao dizer claramente que “Dentro de cada ciclo a progressão é automática” (REGEB, 2003, artg. 73). No ESG, o RAESG estabelece condições de transição nas classes dentro dos ciclos legitimando assim, a prática antiga das retenções anuais. (ver artigo 43 citado anteriormente)

De qualquer modo, o sistema educativo moçambicano almeja que as retenções ocorram no final dos ciclos (caso do EP). A questão é: como fazer progredir uns e reter outros num sistema educacional que se pretenda democrática e transparente?

Os regulamentos de avaliação determinam que no final dos 2º e 3º ciclos do EP e dos 1º e 2º ciclos do ESG os alunos são submetidos a um exame nacional. De acordo com o Diploma Ministerial S/N de 20 de Agosto de 2009 os conteúdos avaliados nos exames correspondem a 30% das classes inicial e intermédias do ciclo e 70% da classe terminal do ciclo.

Para aprovar, por exemplo, o aluno do ESG2 tem de reunir os requisitos constantes do quadro 20.

Quadro 20: Requisitos para aprovação no ESG2

<p>Artigo 50 (Aprovação no II Ciclo)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A aprovação no II Ciclo é por disciplina. 2. Considera-se aprovado no II ciclo, o aluno que tenha obtido uma média final, igual ou superior a 10 valores arredondados em cada uma das disciplinas; 3. Não tenha obtido no exame nota inferior a 8 valores.
--

Fonte: RAESG, 2010

A média final referida no número 2 do artigo 50 é calculada com base na fórmula constante do quadro 21.

Quadro 21: Fórmula de cálculo da nota final

<p>Artigo 65 (Nota Final)</p> <p>A nota final (NF) nas classes com exame corresponde a 70% da média de frequência do ciclo (MF) e 30% da nota de exame (NE) e expressa-se pela fórmula: $NF = 0,7 \times MF + 0,3 \times NE$</p>

Fonte: RAESG, 2010

Como se pode notar, a avaliação formativa tem peso maior mesmo nos casos em que se aplica o exame nacional. Contudo, as notas obtidas com base na avaliação formativa são anuladas pelo exame nos casos em que o aluno não satisfaça o requisito nº 3 do artigo 50 (ter, no exame, uma nota não inferior a 8 valores).

Os alunos que reunirem os requisitos estabelecidos em diferentes regulamentos de avaliação, são aprovados em exames e certificados para prosseguir com os estudos nos níveis superiores ou para entrar no mercado de trabalho.

Considerando este desenvolvimento alcançado com a introdução do novo currículo do ESG que culminou com a revisão do RAESG, que outros ganhos se consegue obter com as reformas adicionais iniciadas em 2008 nos exames? Que desafios ainda prevalecem? Que perspectivas se podem desenhar partindo do atual cenário? Estas e outras questões são debatidas na seção seguinte onde se apresentam os dados coletados e se analisam minuciosamente.

2.4. Apresentação e Análise dos Resultados do Inquérito

Nesta seção apresentam-se os resultados do inquérito realizado no seio dos profissionais da educação envolvidos na concepção de instrumentos de avaliação, administração e gestão dos exames nacionais e lecionação de aulas nas escolas. Foram, deste modo, inquiridos os técnicos que elaboram os itens, os chefes de Departamento Pedagógico (DDPs) das Direções Provinciais da Educação e Cultura (DPECs), os diretores de escolas e os professores conforme a tabela 12:

Tabela 12: Número de inquiridos

Nº	Inquiridos	Quantidade		Porcentagem
		Planificada	Realizada	
1	Elaboradores de itens	8	7	-12,5
2	Chefes de DDPs	11	7	-36,3
3	Diretores de escolas	22	17	-22,7
4	Professores	55	115	109,0
	Total	96	146	52,0

Apenas quatro dos 11 chefes de DDPs que são o total das províncias do país não responderam ao inquérito. Os diretores de escolas e os professores que preencheram o instrumento de recolha da informação são de todas as províncias do país. Foram inquiridos quase todos²⁶ os técnicos do CNECE responsáveis pela elaboração dos itens. Em relação aos diretores de escolas, foram solicitados dois por cada província devendo um ser dum escola sorteada da cidade capital da província e o segundo dum escola sediada num dos distritos da província. Todos os casos de défice de inquéritos com relação ao número esperado deveram-se ao atraso de envio ou por ausência da pessoa visada no dia de preenchimento. Quanto aos professores, 55 representam as 11 províncias do país sendo 5 por cada uma delas. Três dos quais, à semelhança dos diretores de escolas, são das escolas sorteadas da cidade capital da província e os outros dois são dos distritos. Os restantes professores que responderam ao inquérito foram aqueles que, no presente ano, participaram de painéis de análise e edição de itens que constituirão exames para o ano de 2013. Estes professores são, igualmente, provenientes de todas as províncias do país.

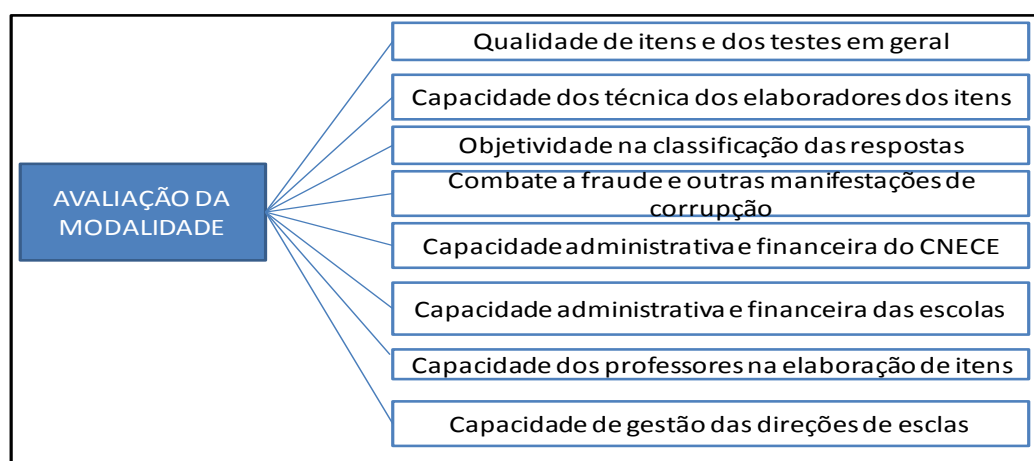
Para o sorteio de escolas e de inquiridos nos casos em que não era possível o envolvimento de todos, recorreu-se à inscrição de nomes das escolas ou dos potenciais respondentes em papelinhos que, misturados num saco, solicitou-se a um ou mais indivíduos para retirar o número de papelinhos conforme a quantidade requerida. Este processo foi feito a nível das direções provinciais para o apuramento dos diretores e escolas urbanas e rurais e a nível escolar para a identificação dos professores respondentes.

²⁶ Apenas um técnico responsável pela elaboração dos itens não preencheu o inquérito em virtude de estar ausente no período de preenchimento

2.4.1. Instrumento de Coleta de Dados

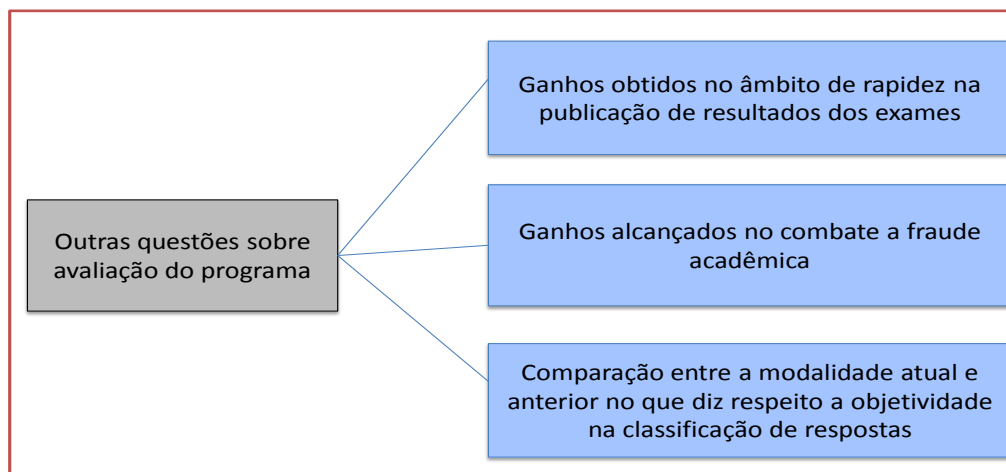
Foi elaborado um questionário com 14 questões para todos os inquiridos. Os dados recolhidos através deste instrumento visavam perceber como cada ator avalia a nova modalidade de provas, que desafios já se identificaram com o desenrolar do programa e que perspectivas os atores bem como a comunidade escolar aguardam no pacote das reformas em curso.

Figura 2: Finalidades das questões do primeiro bloco do questionário



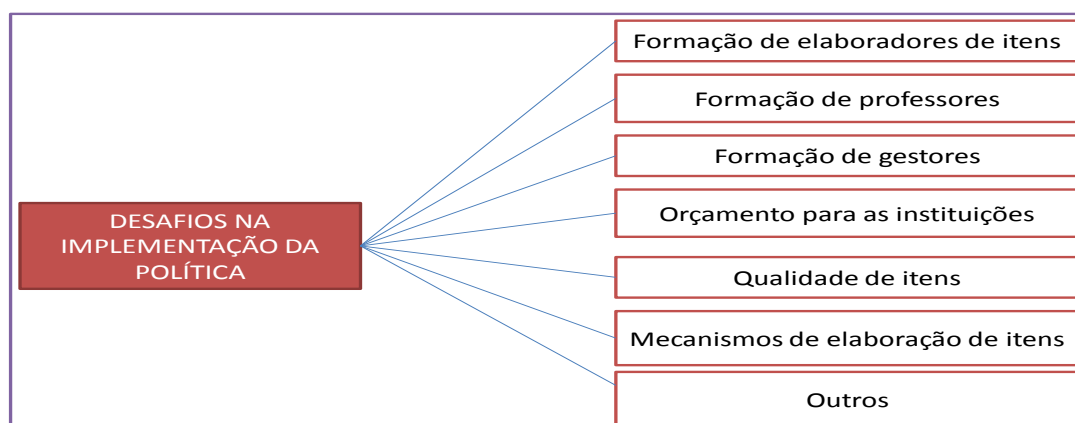
O esquema acima demonstra o alcance das questões sobre a avaliação que constituíam o primeiro bloco das perguntas. Contudo mais questões sobre a avaliação do programa de reformas nos exames foram formuladas como se demonstra a seguir:

Figura 3: Finalidades das questões sobre a avaliação do programa



Para a identificação de desafios foi formulada uma questão com 7 opções de respostas. O respondente poderia escolher, até 3 de acordo com as prioridades.

Figura 4: Finalidade das questões relacionadas com os desafios



Para a identificação das perspectivas, foi formulada uma questão com 4 opções de respostas, completando, desta forma, as 4 partes do questionário. Para facilitar a

recolha e o tratamento de dados, todas as questões são objetivas excepto a última que exigia resposta de elaboração do respondente. Seguidamente, passamos a apresentar os resultados do inquérito e a sua respectiva análise.

2.4.2. Análise de resultados

Para facilitar a compreensão, optou-se pela metodologia de analisar os dados coletados através do questionário por seções conforme os propósitos/finalidades das questões. Para o efeito, agruparam-se as perguntas do em três itens: perguntas relacionadas com a avaliação da política, as que têm a ver com os desafios e por último as de perspectivas. Na análise, apresentam-se os dados e fazem-se uma leitura tendo em conta os objetivos do programa de reformas.

2.4.2.1. Perguntas Relacionadas com a Avaliação da Política

Como nos referimos anteriormente, foram feitas 11 perguntas que buscam respostas sobre a avaliação da política implementada há cinco anos. Apresentamos, nesta seção, os resultados e a respectiva análise.

Com relação à pergunta “*como sabe, os exames de múltipla escolha foram introduzidos, no sistema educativo do nosso país, em 2008. Decorridos 5 anos que avaliação faz com relação a qualidade das perguntas e do teste em geral?*” numa escala com 5 categorias que vai de *Muito Ruim* a *Muito Bom*, 103 respondentes (correspondentes a 70,5% do total) consideram-nos *Bons*, 24 *Muito Bons* e apenas 19 (13,0%) é que os consideram *Razoáveis*. Destes 19 respondentes que demonstraram certa insatisfação nesta categoria de análise, 15 foram professores, um foi o DDP e 3 foram os técnicos responsáveis pela elaboração dos itens no CNECE. Em termos percentuais, nas respectivas categorias, 13,0% de professores respondentes, 14,2% dos DDPs e 42,8% dos técnicos do CNECE atribuíram a classificação de *Razoável* a qualidade dos itens. Como se pode notar, os próprios elaboradores dos itens ao fazer a sua auto-avaliação parecem ser os mais exigentes, isto é, insatisfeitos com o nível de qualidade já atingido. Quase que a confirmar esta percepção, dos 24 respondentes que acharam que os itens têm uma qualidade de *Muito Bom*, 17 são professores, 5 diretores de escolas, 2 DDPs e nenhum técnico do CNECE conforme ilustra a tabela 13.

Tabela 13: Resultados da questão 1a)

Classificação	Professores		Diretores		DDPs		Técnicos		Total	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%
Muito Ruim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ruim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Razoável	15	13,0	-	-	1	14,2	3	42,8	19	13,0
Bom	83	72,1	12	70,5	4	57,1	4	57,1	103	70,5
Muito bom	17	14,7	5	29,4	2	28,5	-	-	24	16,4
Total	115	-	17	-	7	-	7	-	146	-

Isto revela que, embora a sociedade esteja relativamente satisfeita com o produto do CNECE, os próprios elaboradores, talvez porque conhecem a complexidade da questão e as limitações que ainda persistem sobretudo na sua formação/especialização, ainda exigem melhorias nos itens. Um dos objetivos da reforma é criar um banco de itens capaz de armazenar os itens por exame, disciplina, classe, temas, incluindo estatísticas tais como, grau de facilidades, preferências e dificuldades que cada item oferece. O alcance deste objetivo permitir-nos-á avaliar, de forma científica e objetiva a evolução da qualidade dos itens pois o sistema facilitará a comparação dos testes administrados de ano para ano.

Quanto à avaliação da capacidade técnica dos elaboradores dos itens, na mesma escala anteriormente referida, 101 respondentes (69,1%), 26 (17,8) e 19 (13,0%) classificaram de *Bom*, *Muito Bom* e *Razoável* respectivamente conforme se pode ver na tabela 14.

Tabela 14: Resultados da questão 1b

Classificação	Professores		Diretores		DDPs		Técnicos		Total	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%
Muito Ruim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ruim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Razoável	12	10,4	3	17,6	1	14,2	3	42,8	19	13,0
Bom	82	71,3	10	58,8	6	85,7	3	42,8	101	69,1
Muito bom	21	18,2	4	23,5	-	-	1	14,2	26	17,8
Total	115	-	17	-	7	-	7	-	146	-

Ao fazer uma mesma pergunta para dois tipos de públicos distintos pretendia-se perceber, como é que os beneficiários do produto avaliavam os produtores por um lado e por outro, perceber como é que os próprios produtores faziam a sua própria auto-avaliação. Os resultados da análise revelam-nos que os beneficiários do produto que são

os professores e outros gestores de nível escolar reconhecem a autoridade técnica dos elaboradores dos itens, mas os produtores que são os técnicos do CNECE se auto-avaliam de forma modesta. Esta constatação remete-nos à conclusão adiantada com relação à primeira questão.

Existe uma percepção interna de que a elaboração de itens está a acontecer no país, os professores e os gestores estão satisfeitos com a qualidade dos mesmos mas precisa-se dar outros passos em frente rumo à melhoria da qualidade dos instrumentos de avaliação. Para além da criação de banco de itens referido anteriormente, deve-se apostar também na formação e especialização de elaboradores de testes.

Na questão referente à objetividade na classificação das respostas dos examinandos alcançada com a implementação da política, curiosamente, o número dos que optam pela classificação de *razoável* subiu para 25 em benefício da queda dos que antes classificavam como *Muito Bom*. Assim, 103 continuaram a considerar que também esta categoria está no nível de *Bom* e apenas 18 disseram que estava no nível de *Muito Bom* cmo se pode ver na tabela 15.

Tabela 15: Resultados relacionados com a questão 1c

Classificação	Professores		Diretores		DDPs		Técnicos		Total	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%
Muito Ruim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ruim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Razoável	16	13,9	4	23,5	2	28,5	3	42,8	25	17,1
Bom	87	75,6	8	47,0	4	57,1	4	57,1	103	70,5
Muito bom	12	10,4	5	29,4	1	14,2	-	-	18	12,3
Total	115	-	17	-	7	-	7	-	146	-

Embora esta classificação não seja má, esperava-se que, neste item houvesse maior pontuação nos níveis mais altos da escala pois, as perguntas de ME são as que oferecem maior objetividade na classificação das respostas dos examinandos. Aliás, a razão porque se optou por este tipo de testes foi porque eles ajudariam para a eliminação do subjetivismo que predominava nos testes cujas respostas são elaboradas pelos alunos. Existem relatos e estudos que revelam que uma mesma resposta dada por diferentes examinandos ou não, quando corrigida por pessoas diferentes ou pela mesma pessoa mas em momentos diferentes era susceptível de obter uma classificação diferente. Algumas razões que podem estar por detrás desta tendência de respostas que pontua este aspecto de forma relativamente desfavorável comparativamente às questões

anteriores são, a não compreensão do alcance da pergunta que formulada ou então a influência de respostas dadas anteriormente.

Para perceber melhor e confirmar as hipóteses acima colocadas, adianta-se aqui a apresentação e a análise dos resultados da questão 5 que tem certa similaridade com a que se analisou anteriormente. Para medir as vantagens de um e de outro tipo de perguntas, indagou-se aos inquiridos o seguinte: “*Sob o ponto de vista de objetividade, tempo, fraude acadêmica entre outros factores, seria aconselhável aplicar-se perguntas de: a) Múltipla Escolha ou b) Abertas?*” 84,9% de respondentes escolheram perguntas de múltipla escolha contra os 22 (15,0%). Na verdade, subentende-se que a maioria dos inquiridos optou por esta modalidade, fundamentalmente, por causa da objetividade na classificação das respostas e de tempo que se ganha na correção e publicação dos resultados do que nos ganhos que se pode obter na gestão da fraude e outros factores mencionados na pergunta. Nesta perspectiva, a percentagem de aproximadamente 85% contrasta a tendência crescente dos que optaram pela classificação de razoável na questão que se analisava anteriormente. Atabela 16 visualiza melhor os resultados desta avaliação.

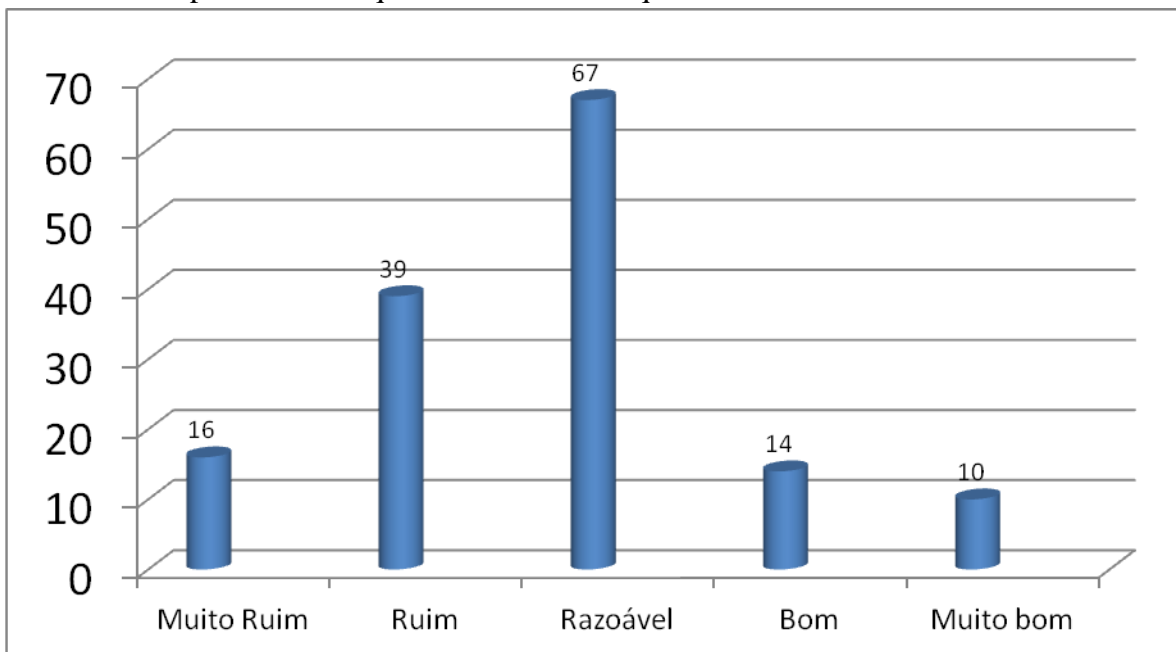
Tabela 16: Resultados da questão 5

Classificação	Professores		Diretores		DDPs		Técnicos		Total	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%
Múltipla Escolha	97	84,3	15	88,2	5	71,4	7	100	124	84,9
Perguntas Abertas	18	15,6	2	11,7	2	28,5	-	-	22	15,0
Total	115	-	17	-	7	-	7	-	146	-

Na fase de análise das respostas, constatou-se que não foi uma boa opção de querer avaliar três itens numa mesma questão (objetividade, tempo e fraude acadêmica). Teria sido razoável que se tivesse avaliado cada item separadamente. De qualquer modo, pode-se concluir, a partir das respostas dos inquiridos, que a opção política de escolher este tipo de testes como forma de resolver questões relacionadas com objetividade na classificação das respostas e a economia de tempo foi acertada e por conseguinte, a sua manutenção na 12ª classe como também a sua expansão para outros níveis de ensino é desejável. Esta constatação é confirmada com as conclusões tiradas a partir dos resultados da questão 6 onde cerca de 84,2% dos respondentes afirmam a pertinência de manutenção e extensão da política no sistema escolar conforme ilustram os dados constantes da tabela 21 na página 95.

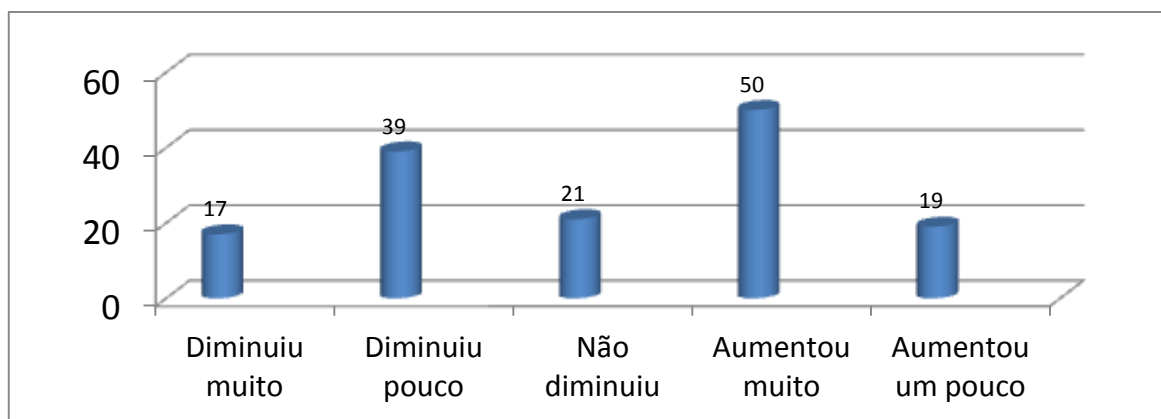
Na pergunta onde se pretendia avaliar a política quanto à sua eficácia no combate a fraude académica e outras manifestações de corrupção, denotou-se uma dispersão de classificação, onde todos os itens da escala tiveram pontuação desde o *Muito Ruim* até o *Muito Bom* conforme o gráfico 5:

Gráfico 5: Respondentes do questionário sobre a questão de fraude académica



Pelos resultados deste inquérito, o objetivo de conter-se a fraude através deste tipo de perguntas não está sendo alcançado. O somatório dos que dizem que a estratégia é *boa* com os que dizem que é *muito boa* é de apenas 24 respondentes contra 55 que dizem que é *Muito Ruim* e *Ruim*. 67 respondentes (45,8%) disseram que era razoável. Podemos assim dizer que, na percepção dos inquiridos, é mais fácil cometer-se fraude nesta modalidade do que na de perguntas de respostas de elaboradas pelo aluno. Os resultados desta pergunta parecem ser consequentes com os da questão 4 do inquérito que, numa escala de 5 itens que variam entre *diminuiu muito* até *aumentou um pouco* o respondente teria de escolher a pontuação que melhor classificava a evolução da fraude com esta política. Aqui 50 respondentes disseram, categoricamente, que a fraude *aumentou muito*. O gráfico 6 ilustra melhor o posicionamento dos inquiridos:

Gráfico 6: Avaliação da evolução da fraude acadêmica na nova política



Como se pode ler nos resultados apresentados através do gráfico, 90 respondentes (61,6%) dizem que a fraude *não diminuiu*, ou *aumentou muito* ou ainda, *aumentou um pouco* contra 56 (38,3%) que disseram que a fraude acadêmica, com esta política, *diminuiu muito* ou *diminuiu pouco*. Portanto, conjugando os resultados da pergunta anterior com os desta pode-se concluir que, aparentemente, não houve sucessos quanto à contenção da fraude com a introdução de perguntas de múltipla escolha. Contudo, parece que os respondentes avaliaram esta questão na perspectiva de ocorrência de fraude na sala de exames, isto é, durante a realização do exame. Porém, a fraude acadêmica, também ocorre noutras fases como sejam: na correção dos exames, no somatório das notas e no seu lançamento em pautas. Realmente, nestas outras fases a fraude foi reduzida a zero visto que o processamento é eletrónico. Quanto à tendência crescente da fraude na sala de exame, pode ser contrariada com a introdução de outras medidas adicionais como, por exemplo, o uso de variantes na mesma sala, a redução de número de examinandos por sala de exame e o incremento de medidas de segurança e controle.

Na questão onde se avaliava a capacidade administrativa e financeira do CNECE para garantir a gestão deste tipo de provas sabido que, comparativamente ao outro tipo, estas têm mais páginas e requerem folhas de respostas padronizadas, exigindo, consequentemente, mais recursos financeiros e capacidade de transporte e distribuição dos materiais pelos centros de realização do exame, as respostas variaram entre *Razoável* e *Muito Bom*. 105 respondentes (71,9%) disseram que a capacidade do CNECE é *Boa*, 18 (12,3%) classificaram-na de *Muito Boa* e 23 disseram que era

Razoável. Desagregando estes dados por categorias dos respondentes temos os seguintes resultados:

Tabela 17: Resultados da pergunta sobre capacidade administrativa do CNECE (1e)

Classificação	Professores		Diretores		DDPs		Técnicos		Total	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%
Muito Ruim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ruim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Razoável	13	11,3	4	23,5	1	14,2	5	71,4	23	15,7
Bom	92	80	8	47,0	3	42,8	2	28,5	105	71,9
Muito bom	10	8,6	5	29,4	3	42,8	-	-	18	12,3
Total	115	-	17	-	7	-	7	-	146	-

Como se pode ver na tabela, a atitude crítica dos técnicos do CNECE é expressiva contra a apreciação positiva dos demais. Na verdade, no primeiro ano da implementação da política houve muitos problemas que culminaram até, com a publicação tardia dos resultados finais. Porém, no decorrer do tempo, estes problemas foram se resolvendo à medida que a instituição ganhava mais experiência. Há uma consciência, no seio do pessoal do CNECE de que a distância que se tem de percorrer para se atingir a eficácia e a eficiência desta política é ainda muito longa. Talvez seja por esta razão porque a auto-avaliação seja mediana. Ao longo do tempo, o número de examinandos aumenta visto que a rede escolar está ainda numa fase de franco desenvolvimento, por isso, mais recursos humanos e financeiros são requeridos. Deste modo, o sistema tem de se precaver nas previsões orçamentais para fazer face às demandas decorrentes da implementação da política. Tal como os dados de avaliação apontam, até ao presente momento, o sistema demonstrou ser capaz de administrar este tipo de testes em todo o território nacional.

Para avaliar a capacidade existente nas escolas para elaborar e administrar este tipo de provas no dia-a-dia, partindo do pressuposto de que os alunos tinham de se familiarizar com as perguntas de ME ao longo do ciclo foi posta a seguinte questão: *“como sabe, os exames de múltipla escolha foram introduzidos, no sistema educativo do nosso país, em 2008. Decorridos 5 anos que avaliação faz com relação à capacidade administrativa e financeira (logística) que as escolas têm para aplicar este tipo de provas ao longo do processo de ensino-aprendizagem (ACs e ACPs)?”* Nesta questão, as respostas cobriram todos os 5 itens da tabela classificativa como ilustra a tabela 18:

Tabela 18: Resultados da pergunta 1f

Classificação	Professores		Diretores		DDPs		Técnicos		Total	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%
Muito Ruim	-	-	2	11,7	-	-	-	-	2	1,3
Ruim	12	10,4	3	17,6	1	14,2	6	85,7	22	15,0
Razoável	72	62,6	10	58,8	2	28,5	1	14,2	85	58,2
Bom	25	21,7	1	5,8	3	42,8	-	-	29	19,8
Muito bom	6	5,2	1	5,8	1	14,2	-	-	8	5,4
Total	115	-	17	-	7	-	7	-	146	-

Lê-se, nestes resultados, que a capacidade escolar é diminuta. 109 respondentes estão na escala entre Muito Ruim e Razoável. Há muito poucos que classificam a escola de Bom (29) e pouquíssimos de Muito Bom (8). Este resultado ajuda a compreender, de fato, onde se deve concentrar maior esforço na administração da mudança. Se as escolas não estão em condições de aplicar este tipo de provas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, dificilmente se pode obter bons resultados nos exames que só ocorrem no final de um ciclo. Na verdade, o que se tem constatado nas escolas é a falta de capacidade de elaboração dos testes de múltipla escolha dada a sua complexidade, a limitação financeira para aquisição de papel e outros consumíveis para a impressão deste tipo de provas que exige muitas páginas etc. E como consequência, os professores elaboram poucas perguntas porque, em alguns casos, tais testes são escritos no quadro preto. A introdução deste tipo de provas exige, não só a capacidade técnica de elaboração de itens como também, a capacidade financeira de aquisição de equipamento de impressão e dos respectivos consumíveis.

Na questão onde se avaliava a competência científica e técnica dos professores no âmbito de elaboração de testes que administram ao longo do processo de ensino-aprendizagem à semelhança dos resultados da pergunta anterior, as respostas espalharam-se por todos os itens da tabela classificativa conforme se pode ler na tabela 19:

Tabela 19: Resultados da questão 1g do questionário

Classificação	Professores		Diretores		DDPs		Técnicos		Total	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%
Muito Ruim	-	-	-	-	-	-	1		1	
Ruim	14	12,1	1	5,8	1	14,2	4		20	
Razoável	85	73,9	9	52,9	3	42,8	2		99	
Bom	7	6,0	5	29,4	3	42,8	-		15	
Muito bom	9	7,8	2	11,7	-	-	-		11	
Total	115	-	17	-	7	-	7		146	

Mais uma vez se mostram onde estão as fraquezas do programa. 120 respondentes (82,1%) estão entre *Muito Ruim* e *Razoável*, posições não confortáveis nesta tabela classificativa. Não só a escola como também os professores não estão devidamente preparados para a implementação satisfatória da reforma. O programa de implementação da política contemplava, também, a capacitação dos professores de modo que tenham capacidade técnica de elaborar testes de ME. Como se referiu noutro subcapítulo, no âmbito do programa, ações de capacitação ocorreram em todo o país, entretanto, os professores continuam incapazes de fazer um trabalho de qualidade. Por outro lado, a política previa que seriam melhoradas as condições de trabalho, de aprovisionamento dos materiais e dos equipamentos tais como máquinas de polycopiar os testes, consumíveis etc. A presente avaliação desperta a atenção e a necessidade de se fazer uma avaliação específica sobre estes aspectos pois afetaram negativamente a qualidade do programa de reformas.

Numa outra questão avaliou-se, especificamente, a capacidade dos gestores de escolas na administração destas provas. Aqui a pontuação melhorou significativamente comparando com as últimas perguntas analisadas. 84 respondentes (57,5%) consideram que os gestores têm capacidade de administrar esta prova, somando os que optaram pelo *Bom* e os de *Muito Bom* totalizam 93 (63,6%) contra 53 (36,3%) que classificaram de *Ruim* (11) e *Razoável* (42). De qualquer modo, o número dos que avaliam negativamente esta capacidade é elevado. Nesta análise não é possível encontrar as causas, sendo de recomendar que, nos próximos trabalhos de avaliação do programa se incluisse este aspecto. Contudo, a formação de gestores em matérias de administração de exames é recomendável.

Finalmente, neste conjunto de perguntas, procurou-se saber que avaliação faziam com relação às mudanças que a política trouxe no âmbito de publicação dos resultados dos exames finais. A tabela 20 demonstra o posicionamento dos respondentes:

Tabela 20: Resultados da questão 3 do questionário

Classificação	Professores		Diretores		DDPs		Técnicos		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Retardou o processo	3	2,6	4	23,5	-	-	-	-	7	4,7
Acelerou o processo	107	93,0	13	76,4	7	100	7	100	134	91,7
Nada mudou	5	4,3	-	-	-	-	-	-	5	3,4
Total	115	-	17		7	-	7	-	146	-

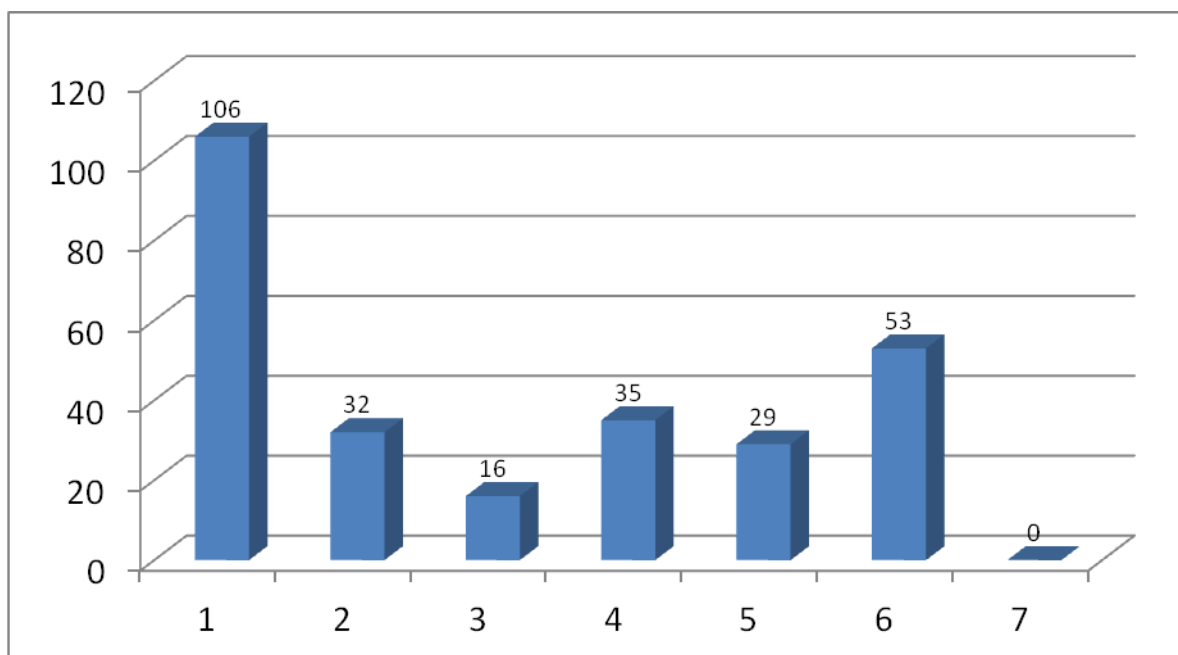
Certamente que os que disseram que a política retardou o processo de publicação dos resultados pensaram somente no ano de 2008. Depois desse ano, comparando o processo de correção dos exames da 10ª classe que ainda são de respostas elaboradas pelo aluno e os da 12ª classe, está claro que o processo é mais rápido quando se trata de provas de múltipla escolha. A medir pelo número de respondentes que disseram que a implementação da política *acelerou o processo* de publicação de resultados (91,7%) contra os que disseram que *retardou* (4,7%) e os que disseram que *nada mudou* (3,4%), pode-se concluir que, para além de ser um fato, é perceptível na opinião pública que a política, neste aspecto, foi bem sucedida.

Neste bloco de questões em que se avaliava a política, pode-se concluir que ela está sendo bem sucedida nos aspectos relacionados com a qualidade dos testes, objetividade na classificação das respostas dos examinandos, economia de tempo nas fases de correção, tratamento de dados e publicação dos resultados. Conclui-se também que, administrativa e financeiramente, o CNECE adquiriu capacidade necessária para implementar a política e que detém uma certa capacidade técnica para elaborar este tipo de testes. Por outro lado, pode-se concluir que o objetivo da reforma relacionado com o combate a fraude e todas as manifestações de corrupção não foi devidamente alcançado. Denotam-se, igualmente, fraquezas nas escolas quanto à capacidade de elaboração dos testes e sua administração decorrentes, provavelmente, das limitações técnicas dos professores para produzir testes de ME e financeiras das escolas para o provisionamento dos materiais e equipamentos para o funcionamento das instituições. Como possibilidades de solução, recomenda-se que, na fase seguinte do programa se crie o banco de item já previsto, se dê prioridade à formação/especialização dos elaboradores de testes, capacitação dos professores e dos gestores das escolas e que sejam introduzidas novas formas de combate a fraude e outras manifestações de corrupção com vista à moralização do sistema.

2.4.2.2. Perguntas Relacionadas com os Desafios

Neste bloco de questões pretendia-se identificar as fraquezas do programa e dentro das quais escaloná-las, em termos da priorização, na elaboração do plano de acção. Assim, Para a identificação dos desafios ou de ações prioritárias a desenvolver a curto (um ano) e médio prazos (três anos), perguntou-se aos respondentes, o seguinte: “Na sua opinião, o que considera que deveria ser melhorado nesta política de implementação de testes de múltipla escolha?” Das 7 opções de respostas, (1. Formação de elaboradores de itens. 2. Formação de professores. 3. Formação de gestores. 4. Orçamento das instituições. 5. Qualidade das perguntas. 6. Mecanismos de elaboração dos itens. 7. Outras.) o respondente tinha a liberdade de escolher até 3. A opção que teve maior aderência foi a de formação de elaboradores de itens seguida pelos mecanismos de elaboração de itens. O gráfico 7 demonstra as posições de cada opção:

Gráfico 7: Resultados da questão 2 do questionário



Legenda: 1. Formação de elaboradores de itens. 2. Formação de professores. 3. Formação de gestores. 4. Orçamento das instituições. 5. Qualidade das perguntas. 6. Mecanismos de elaboração dos itens. 7. Outras.

De acordo com os resultados apresentados, as três prioridades eleitas são: Formação de elaboradores de itens, Mecanismos de elaboração de itens e orçamento das instituições. Estes resultados intercomunicam-se com os do bloco anterior, pois foi visto

que a formação dos técnicos e dos professores em matérias de elaboração de testes eram assuntos que deveriam mercer a atenção do programa. Viu-se também, no bloco anterior, que as escolas têm fraquezas na administração de testes de ME que exigem mais folhas e máquinas para imprimir sem condições financeiras compatíveis com a nova demanda. Deste modo, o plano de ação que se apresenta no capítulo 3 prioriza estes aspectos identificados como fraquezas do programa.

2.4.2.2. Perguntas Sobre as Perspectivas

A implementação da política de testes de ME está sendo feita de forma gradual. A perspectiva é que mais níveis de ensino sejam abrangidos, ao longo do tempo, pela política. Deste modo, neste bloco de questões avaliou-se a percepção dos profissionais da educação com relação a esta visão. Assim, Para saber qual é a vontade dos inquiridos com relação à expansão ou não da política para os outros níveis de ensino formulou-se a seguinte questão: *“Na sua opinião, considera que a expansão deste tipo de provas para o ESG1 é...?”* O respondente tinha 4 opções de respostas e tinha de escolher apenas uma. A tabela 21 apresenta os resultados por grupo de respondentes:

Tabela 21: Resultados da questão 6 do questionário

Classificação	Professores		Diretores		DDPs		Técnicos		Total	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%
Urgente	82	71,3	6	35,2	4	57,1	4	57,1	96	65,7
Não urgente	15	13,0	9	52,9	3	42,8	-	-	27	18,4
Desnecessário	8	6,9	2	11,7	-	-	1	14,2	11	7,5
Facultativo	10	8,6	-	-	-	-	2	28,5	12	8,2
Total	115	-	17	-	7	-	7	-	146	-

123 respondentes (84,2%) demonstraram a pertinência de extensão do programa para o ESG1 contra 23 (15,7%) que consideram desnecessária e/ou facultativa. Esta predisposição dos principais atores do processo é muito importante para a continuidade e o sucesso do programa.

A última questão do questionário é aberta, isto é, dava a liberdade ao respondente para fazer menção a outros aspetos fundamentais não referidos nas perguntas anteriores. Aqui encontramos sugestões como: a) Tornar o CNECE uma instituição independente dotado de capacidade física, administrativa e financeira; b) Criar o banco de itens acessível à escola para que possa ser utilizado na elaboração de testes locais; c) Incluir o

capítulo de avaliação e de construção de instrumentos de avaliação nos currículos de formação de professores etc.

Aqui pode-se concluir que é de interesse dos profissionais da educação a expansão da política. Na questão aberta, foi retomada a conclusão a que se tinha chegado segundo a qual é necessário criar-se no CNECE o banco de itens. Nas sugestões apresentadas pode-se ler também a vontade dos respondentes em ver o órgão de gestão e administração dos exames do país mais forte sob o ponto de vista de administração e financiamento das suas atividades e, finalmente, a questão de formação é retomada com a proposta de que tal assunto deveria fazer parte de programas de formação de professores em instituições vocacionais.

2.5. Considerações Finais Sobre os Resultados do Questionário

Da análise feita considera-se que, a introdução de exames de ME no sistema educativo moçambicano foi pacífica pois teve uma aderência de muitos atores. A existência de um programa de reformas do setor público lançado pelo governo, a realização do diagnóstico que identificou as fraquezas e os pontos fortes do sistema, a mobilização e a disseminação do programa pelo MinEd antes da sua implementação, a criação do órgão transversal (CNECE) que esteve em frente do processo, entre outros fatores, contribuíram, significativamente, para minimizar a resistência às mudanças e para o sucesso do programa.

Conforme se apurou nas análises anteriores, alguns objetivos traçados estão sendo alcançados como seja a eliminação do subjetivismo na classificação de respostas dos alunos, demora na correção e tratamento de dados fazendo com que os professores não consigam gozar o direito de férias anuais, inexistência de banco de resultados que permitam o MinEd a acompanhar o desenvolvimento do sistema e fazer as correções necessárias em tempo útil, redução de número de intervenientes na correção das provas e o uso da TICs neste processo.

Todavia, apesar dos avanços mencionados no parágrafo anterior, persistem alguns desafios que deverão merecer uma atenção especial nos próximos anos tais como o tratamento estatístico de resultados de exames e seu retorno às escolas, distritos, províncias e direções nacionais de ensino para o devido uso no planejamento das

atividades pedagógicas em prol da melhoria da qualidade do ensino no país; combate a fraude académica e a práticas de corrupção no sistema de avaliação; limitações em termos financeiros e de recursos materiais para a aplicação de testes de ME nas escolas; formação de elaboradores de itens de modo a melhorar, cada vez mais, a qualidade dos instrumentos de avaliação; formação de técnicos em matérias de tratamento estatístico e de análise de itens; criação de banco de itens e sua utilização permanente etc.

A expansão dos testes de ME para outros níveis e áreas de ensino é, como se apurou na análise dos dados coletados, um desafio urgente. É assim que, no capítulo 3, se apresenta um plano de ação cujo foco principal é a introdução de provas de ME no primeiro ciclo do ESG.

2.6. Avaliação da política de Perguntas de Múltipla Escolha

Como se disse nas seções anteriores, a introdução de provas objetivas nos exames nacionais visava, entre outros objetivos, reduzir ou eliminar o subjetivismo na classificação das respostas dos alunos, facilitar a introdução da correção electrónica e centralizada das provas, reduzir a intervenção direta da mão humana no processo de correção e tratamento de notas de exames, reduzir o tempo que se perde no processo de correção dos exames, eliminar ou reduzir os focos de corrupção e moralizar a instituição e o sistema educativo, criar um sistema de processamento de exames para facilitar a produção de provas de exames e os resultados armazenados por exame, disciplina, classe, temas, incluindo estatísticas de grau de facilidade, preferência e dificuldade e criar uma capacidade de aceder e produzir informação estatística sobre examinandos que possa ser extraída globalmente e por província, distrito, escola, género, assunto e pergunta e poder dar *feedback* sobre os pontos fortes e fracos às escolas.

No final do programa esperava-se obter os seguintes resultados primários: 1) assegurada a produção de provas de exames de elevada qualidade, válidas, fiáveis e comparáveis de ano para ano, 2) formados os professores e técnicos elaboradores de itens em matérias de construção de instrumentos de avaliação, 3) criado um sistema de processamento de exames e através deste, facilitada a produção de provas e sua análise, 4) criada a capacidade de aceder e produzir informação estatística sobre os resultados de exames capaz de retroalimentar as escolas, 5) reposta a justiça na classificação das

respostas dos alunos, 6) reduzido o tempo de espera para o conhecimento dos resultados de exames e 7) credibilizado o sistema educativo moçambicano.

Para o alcance dos objetivos traçados desenvolveram-se ações de formação de técnicos e professores, mobilização de recursos financeiros para a compra de equipamentos necessários e indispensáveis para a execução do plano entre outras.

Como se poder observar no quadro 22, as provas de ME foram introduzidas em 2008 e a sua qualidade está a evoluir anualmente. Porém, certos objetivos do programa não foram alcançados tais como a criação de banco de itens e a formação de respectivos gestores, criação de banco de dados e tratamento estatístico para retroalimentar as escolas sobre os seus pontos fortes e fracos lidos a partir de resultados de exames de seus alunos. Também há fraquezas notáveis na formação de professores.

Por outro lado, tal como se referiu anteriormente, as provas de ME exigem equipamento próprio para a sua reprodução na escola para além de enormes quantidades de papel e de outro tipo de consumíveis das máquinas de reprografia. A introdução desta política não foi acompanhada com a melhoria de condições financeiras nas escolas o que torna impraticável o uso deste tipo de provas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O quadro 22 apresenta, de forma resumida, a avaliação do programa de introdução de perguntas de ME no sistema de avaliação em Moçambique.

Quadro 22 :Resumo de balanço de programa de introdução de perguntas de ME

Áreas	Objetivos	Atividades planificadas	Grau de execução e de alcance de objetivos
FORMAÇÃO	Formar os técnicos e professores em matérias de construção de instrumentos de avaliação incluindo os de ME	1) Lançamento de concurso público para encontrar formadores especialistas em matérias de construção de itens	A formação de técnicos e de professores foi realizada, contudo, uma vez que a de professores foi feita em cascata a qualidade difere da dos técnicos. Os elaboradores de itens
		2) Escolha de equipa de formadores concorrentes	
		3) Planeamento de atividade de formação	
		4) Realização do plano de	

		formação de elaboradores de exames e de professores em geral	fazem-no com certa segurança e detêm um domínio técnico na matéria
	Formar técnicos em matérias de gestão do banco de itens	1)Seleção de técnicos beneficiários da formação	Houve dois cursos de formação mas ainda há fraquezas notáveis nesta matéria. As dificuldades de comunicação entre a formadora (inglês) e os formandos pode ter alguma influência
		2)Realização da formação de técnicos em matérias de gestão de banco de itens	
CONCEPÇÃO E APLICAÇÃO DE PROVAS	Produzir exames com perguntas de ME	Produção de provas de múltipla escolha	Os exames de ME foram elaborados e administrados no ano previsto (2008). A sua qualidade foi melhorando ano após ano
	Administrar provas de ME em todo o país	Administração de provas de ME em todas as escolas públicas e particulares	
	Criar um sistema de processamento de exames para facilitar a produção de provas de exames e os resultados armazenados por exame, disciplina, classe, temas, incluindo estatísticas de grau de facilidade, preferência e dificuldade	1)Concepção do software para o banco de itens	Fracassada a formação de gestores de banco de itens não foi possível a criação do sistema de processamento de exames. A análise estatística foi feita no primeiro ano de introdução com a ajuda do consultor e ainda não há capacidade técnica
2)Alimentação permanente do banco de itens com base nas perguntas dos exames			
3)Análise da estatística sobre o grau de facilidade, preferência e dificuldade de itens e retroalimentar o sistema com os resultados extraídos			

			para dar continuidade deste trabalho
CORREÇÃO DAS PROVAS E TRATAMENTO DE DADOS	Facilitar a introdução de correção electrónica e centralizada das provas	1) Compra de equipamentos para a correção electrónica de provas	A introdução de provas de ME facilitou a correção electrónica e centralizada das provas
		2) Formação de operadores do equipamento	
		3) Recolha das provas e sua correção electrónica em Maputo	
	Reduzir ou eliminar o subjetivismo na classificação de respostas dos examinandos	Uso das TICs no processo de correção e classificação das respostas dos examinandos, reduzindo a intervenção humana no processo	Com a correção electrónica todos os erros de classificação das respostas foram eliminados
	Reduzir o tempo gasto na correção das provas	Uso das TICs no processo de correção	Os resultados dos exames passaram a ser publicados mais cedo do que antes
	Reduzir o número de intervenientes no processo de correção das provas	Uso das TICs para a correção das provas	Foi criada uma equipa de cerca de 20 técnicos que, através das TICs corrigem todos os exames do país
Combater a corrupção praticada em diferentes fases do processo de exames,	1) Redução da intervenção humana no processo de correção de exames	Os atos de corrupção decorrentes da viciação de notas de exame que ocorriam	
	2) Centralização do processo		

	moralizando o setor e sistema educativo	de correção e de tratamento de notas	durante a correção foram reduzidos. Porém há uma tendência de aumento de casos de fraude acadêmico durante a realização da prova
BANCO DE DADOS	Criar uma capacidade de aceder e produzir informação estatística sobre examinandos que possa ser extraída globalmente e por província, distrito, escola, género, assunto e pergunta e poder dar feedback sobre os pontos fortes e fracos às escolas	Criação de banco de dados de resultados sobre os exames, seu tratamento estatístico e disseminação	Criado o banco de dados mas o seu tratamento estatístico é muito fraco devido à falta de pessoal técnico especializado

Na tabela acima bem como nos textos anteriores, referiu-se a alguns objetivos do programa de reformas na área dos exames que não foram alcançados. Ao se desenhar o plano de ação no capítulo 3, reservou-se uma atenção especial a estes objetivos pois continuam válidos e indispensáveis para a melhoria do trabalho de avaliação no país.

3: PLANO DE AÇÃO PARA A CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA DE PERGUNTAS DE MÚLTIPLA ESCOLHA NA 12ª CLASSE E SUA EXTENSÃO PARA A 10ª CLASSE

Conforme se referiu nos dois capítulos anteriores, as mudanças que ocorrem na área dos exames, resultam da implementação do Programa de Reformas do Setor Público que tem como objetivos macro simplificar e agilizar a prestação dos serviços públicos de forma a torná-los mais eficientes e acessíveis ao cidadão; aperfeiçoar a formulação e gestão de políticas públicas de modo a ser coerente com as grandes diretrizes do desenvolvimento económico e social do país; desenvolver e consolidar o sistema de gestão de recursos humanos do setor público para a elevação do grau de profissionalismo, competência, ética e deontologia no seio dos funcionários públicos e trabalhadores de empresas e agências do Estado; desenvolver processos e instrumentos de gestão financeira como forma de garantir a transparência no uso dos recursos públicos e melhorar o sistema de prestação regular de contas e combater a corrupção, primando pela boa governação.

A implementação deste programa foi faseada tendo se começado por atividades que requeriam poucos recursos financeiros e humanos bem como pouco rigor no processo da sua planificação. Cada setor realizou um diagnóstico para fazer um mapeamento de todas as áreas críticas e que requeriam alguma intervenção a curto, médio e longo prazos. Uma das áreas críticas identificadas pelo setor da educação foi a de exames a qual se caracterizava por ser vulnerável a práticas ilícitas; subjetivismo na classificação de respostas dos alunos; envolvimento de um número elevado de intervenientes sobretudo na fase de correção das provas, dificultando assim o controle, a responsabilização e o processo de prestação de contas; incapacidade de retroalimentação da rede escolar pelos resultados de exames nacionais por inexistência de banco de dados; a falta de banco de itens etc.

Considerando que não seria possível atacar o problema em todas as áreas e níveis do sistema educativo, decidiu-se iniciar com o programa de reforma nos exames da 12ª classe com a perspectiva de, gradualmente, ir se abarcando outros níveis de ensino.

No capítulo 2, ao se apresentar os resultados do inquérito, concluiu-se que, o programa introduzido na 12ª classe atingiu, de forma satisfatória, objetivos tais como a eliminação de subjetivismo na classificação das respostas dadas pelos alunos nas

provas, redução significativa do número de intervenientes na fase de correção dos exames, criação de banco de dados que permitem uma análise do desempenho do setor no que diz respeito à qualidade da educação e a retroalimentação da rede escolar com os dados sistematizados. Contudo, ainda persistiam desafios na formação dos elaboradores de itens, no combate a fraude académica, corrupção e segurança dos materiais de exames sobretudo na fase de transporte e armazenamento. O presente plano de ação visa consolidar os ganhos obtidos, retomar todos os aspectos críticos já identificados e apresentar estratégias de sua superação.

3.1. Enquadramento

O Diploma Ministerial nº 77/2008 de 3 de Setembro estabelece que as provas de Múltipla Escolha serão implementadas ao sistema de forma gradual. Elas foram introduzidas no ESG2 em 2008, decorridos cinco anos espera-se que sejam introduzidas no ESG1. De acordo com os resultados do inquérito, os profissionais da educação almejam a sua expansão urgente para outros níveis de ensino. Assim, no presente capítulo, desenha-se um plano de ação tendente à implementação de provas de ME no primeiro ciclo do ESG.

Conforme escreveu Rein (1981, p. 141), “um programa é uma teoria...” e Weiss (2000) desenvolveu dizendo:

Por teoria, não quero dizer qualquer coisa pseudo-intelectual ou polissilábica. Quero dizer o conjunto de crenças subjacentes à ação. A teoria não tem de ser uniformemente aceita. Não tem de se correta. É um conjunto de hipóteses sobre as quais as pessoas constroem seus planos de programas. É uma explicação dos elos causais que unem os *inputs* do programa aos seus *outputs* esperados, (Weiss, 2000, p.56)

Wholey (1987, p.78) citado por Weiss (2000) escreveu que a teoria de programa identifica “recursos do programa, suas atividades e resultados pretendidos, enquanto especifica uma cadeia de suposições causais que une os recursos, atividades, resultados imediatos e metas finais do programa”.

Ao se pensar em desenhar um plano de ação, pretende-se, sim, identificar os objetivos que se pretende alcançar, os recursos necessários e possíveis, reconhecendo que eles são sempre limitados, sobretudo num país como Moçambique, as atividades que serão desenvolvidas e as metas ou resultados que se espera. Para a elaboração deste plano, teve-se em conta 3 documentos orientadores do setor da educação nomeadamente, o Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (PEE) que define as linhas gerais para o desenvolvimento de planos por áreas, o Plano Estratégico do Ensino Secundário Geral 2009-2015 (PEESG) e o Plano de Ação do CNECE 2013-2017 (PA_CNECE). No PEE definem-se, como ações prioritárias na área de exames, a consolidação e descentralização da reforma de exames envolvendo a consolidação da correção dos exames da 12ª classe, de forma eletrónica e descentralizada. No PEESG, no âmbito de melhoria da qualidade do ensino, foram definidas algumas prioridades para a área dos exames tais como, avaliação da possibilidade de redução das disciplinas com exames em cada ciclo, a descentralização da correção eletrónica dos exames da 12ª classe até ao nível provincial e a introdução de exames de ME na 10ª classe. O PA_CNECE, inspirando-se nestas linhas de orientação do PEE e do PEESG, define que durante os próximos anos, o setor deve consolidar as mudanças ocorridas no ESG2 e expandi-las para outras áreas do ensino. O presente plano de ação visa, introduzir provas de ME no ESG1 à escala nacional. Até ao presente momento, os alunos neste ciclo são avaliados com base em perguntas cujas respostas são de elaboração própria. Pretende-se com o presente plano, introduzir mais uma modalidade de provas que conviverá com a atual, durante o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ciclo de modo que, os alunos, ao chegarem à classe de exame (10ª), não tenham dificuldades de encarar um instrumento de avaliação estranho.

3.2. Análise S.W.O.T.²⁷

Para o desenho deste plano, foi identificado antes, o que se considerou que poderiam ser os fatores críticos de sucesso²⁸. Assim, encontramos 2 fatores cruciais

²⁷ Sigla em inglês que diz Strengths (forças), Weaknesses (constrangimentos), Opportunities (oportunidades) e Threats (Ameaças)

nomeadamente, o alinhamento das ações deste plano com os documentos orientadores do setor da educação em termos da política e estratégias como fator crucial sobretudo para assegurar que haja uma concentração e uma única direção dos esforços, sobretudo em recursos humanos e financeiros que deverão ser realizados e o envolvimento de todas as partes interessadas como sejam as direções nacionais de ensino do MinEd, Direções Provinciais da Educação e Cultura (DPECs), Serviços Distritais da Educação Juventude e Tecnologias (SDEJT), escolas, professores, pais e encarregado da educação e os alunos.

Para assegurar que os fatores acima mencionados sejam observados, o presente plano prevê ações que visam a sua socialização, disseminação das atividades e mobilização de todos para o seu comprometimento. Por outro lado, o plano prevê um conjunto de ações de capacitação, ao nível central e local, para assegurar que todos os envolvidos nas ações de concepção dos instrumentos de avaliação, gestão e administração dos testes, transporte, armazenamento, correção e processamento dos resultados possuam competências necessárias para o trabalho que vão desenvolver e, finalmente, ele preconiza o desenvolvimento de sistemas de informação de suporte aos vários processos.

Foram, igualmente, analisados os fatores benéficos à ação que se pretende executar, as forças, os constrangimentos, as oportunidades e as ameaças segundo o modelo S.W.O.T. (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) que seguidamente se apresentam de forma resumida.

Forças (*Strengths*)

São consideradas forças que podem galvanizar a execução, com sucesso do plano, a existência de uma unidade orgânica transversal a todas as direções de ensino dedicada aos exames (CNECE); descentralização de funções e representatividade provincial, distrital e local (escola) nos diferentes processos; procedimentos claramente definidos e com metodologias participativas; existência de documentos orientadores que explicitam, de forma clara, os objetivos pretendidos; existência de práticas similares no sistema como, por exemplo, exames da 12^a classe, Exames de admissão para o ingresso no Ensino Superior, Ensino Técnico Profissional de nível médio e para os cursos de

²⁸ Ações ou procedimentos sem os quais a implementação do plano não poderá ter sucesso

formação de professores e, finalmente, o interesse expresso pelos respondentes do questionário.

Constrangimentos (*Weaknesses*)

O déficit de formação de professores em matérias de elaboração de instrumentos de avaliação; a existência de alguns professores metodológica e academicamente menos qualificados para a lecionação no nível do ESG1; as limitações financeiras, a resistência a mudanças, o conformismo com as práticas habituais, entre outras podem ser os principais constrangimentos para a execução do plano de ação que se apresenta.

Oportunidades (*Opportunities*)

A introdução do sistema modular no ensino técnico e nos institutos de formação de professores terá como consequência a eliminação de exames nacionais nestas duas áreas de ensino, diminuindo, deste modo, a pressão sobre o CNECE; a introdução do ensino das TICs nas escolas como consequência da implementação do Plano Estratégico das TICs e da implementação do novo currículo do ESG; a revisão em curso do Regulamento de Avaliação do ESG que poderá acomodar algumas ações inovadoras deste plano, a vontade política e dos profissionais da educação são algumas oportunidades que se oferecem para o sucesso deste exercício.

Ameaças (*Threats*)

A resistência à mudança; as limitações e cortes financeiros que normalmente ocorrem na execução de programas de médio e longo prazos (3 a 5 anos); a falta da rede elétrica em muitas áreas onde se localizam escolas do ESG1, a falta de recursos financeiros para a admissão de pessoal técnico competente para assegurar o desenvolvimento das atividades do plano são ameaças que se teve em conta neste processo de planificação.

3.3. Plano de Ação para a introdução de provas de ME no ESG1

O presente Plano de Ação do CNECE (PA_CNECE) visa, essencialmente, consolidar a política de provas de ME em curso no ESG2 e sua expansão para o ESG1. O seu tempo de vida desde a fase de preparação até àquela de introdução efectiva de exames de ME na 10ª classe será de três anos. Sendo um plano que vai atuar no ESG2 e no ESG1, envolverá, obviamente, os professores, alunos, gestores de escolas e instituições administrativas tais como as direções nacionais de ensino, as DPECs e os SDEJT. Deste modo, as ações do plano detinam-se a todos os profissionais da educação que atuam direta e/ou indiretamente no ESG. Para este público-alvo serão desenvolvidas ações de mobilização de modo que adiram ao programa e de formação para muní-los de competências básicas necessárias para a condução do processo e para a elaboração de itens que deverão ser aplicados nas escolas durante o processo de ensino-aprendizagem. As ações de formação que deverão cobrir na totalidade os professores do ESG1 estimados em cerca de 12.309 (doze mil trezentos e nove) em 2012 serão feitas em cascata, cabendo ao CNECE formar os delegados de disciplinas²⁹ de todas as escolas do país e estes, por sua vez, irão formar seus colegas nos respectivos grupos de disciplinas³⁰. A formação de delegados de disciplinas será feita em cada uma das 11 províncias do país.

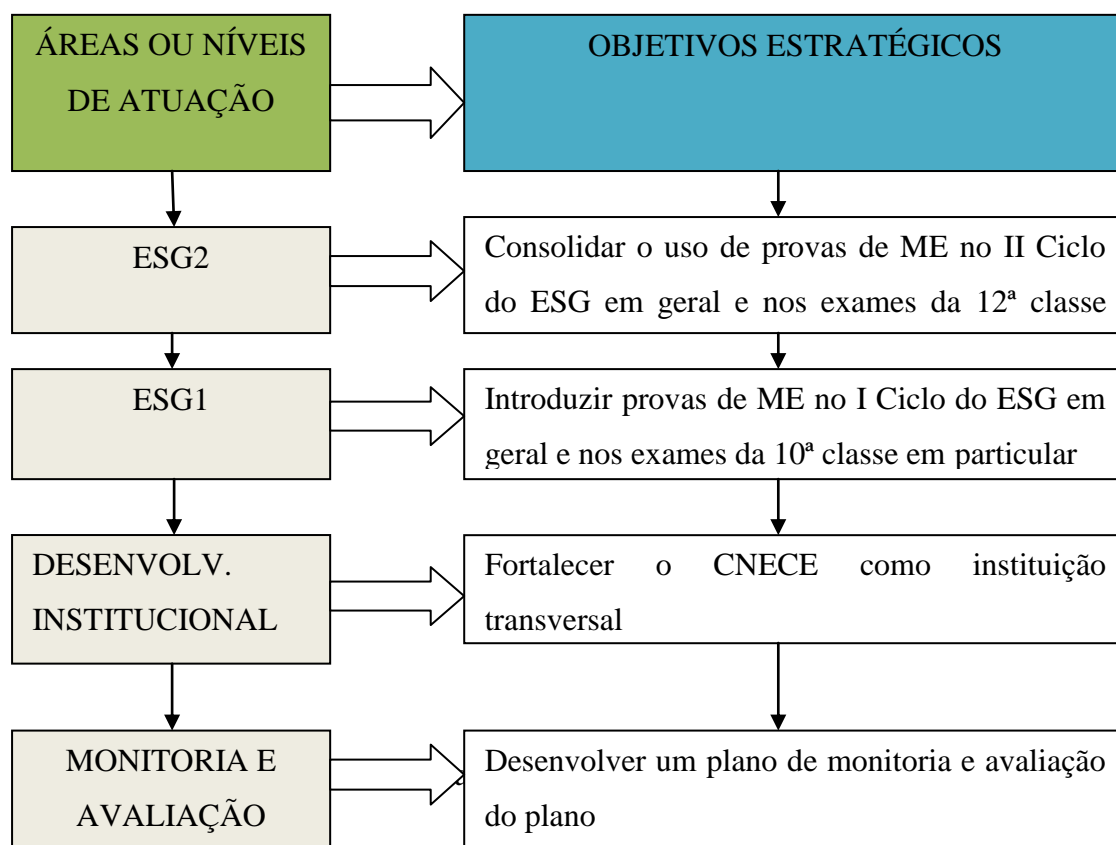
Tal como outras atividades de governo, o PA_CNECE será financiado pelo Orçamento de Estado através de mecanismos próprios de financiamento dos planos anuais de atividades do setor. As ações específicas do PA_CNECE que não incluem as de elaboração de itens, impressão, empacotamento, transporte e armazenamento dos exames poderão custar cerca de 98.400.000,00 (noventa e oito milhões e quatrocentos mil) Meticais (cerca de 626.667 reais). A disponibilização destes valores será mediante a inclusão das atividades do PA_CNECE no Programa de Atividades Anual (PdA) do MinEd. Os desembolsos serão efectuados mediante a apresentação faseada de um plano específico de execução das atividades. Este valor é destinado a atividades de capacitação de professores, formação de elaboradores de itens, disseminação e socialização do plano, monitoria e avaliação. Os custos relativos à área de Desenvolvimento Institucional que se referem a aquisição de equipamentos serão estimados posteriormente pois carecem de um mapeamento das necessidades.

²⁹ Professor com competência científica compatível com o nível que leciona e com experiência letiva comprovada e que é confiada a missão de dirigir o grupo de disciplina

³⁰ Conjunto de professores que lecionam determinada disciplina numa escola.

Para uma melhor estruturação do plano identificou-se, em primeiro lugar, as áreas e/ou níveis de atuação e os respectivos objetivos estratégicos que, depois, são desagregados em operacionais. Dos últimos objetivos são deduzidas as ações do plano a serem realizadas. A figura que se segue visualiza, de forma global, a estrutura do plano de ação.

Figura 5: Visão global do plano de ação do CNECE



O plano contém, como ilustra a figura 5, 4 áreas ou níveis de atuação: o ESG2 onde a política está a atuar presentemente, o ESG1 que é o alvo principal deste plano, o Desenvolvimento Institucional que é suporte de todas as ações programadas e a Monitoria e Avaliação que trará sistematicamente elementos para aferirmos a execução do programa e introduzir correções em casos de desvios.

Seguidamente, apresentam-se, por cada área ou nível de atuação, o objetivo estratégico, os objetivos operacionais, as atividades, a calendarização, a fonte de financiamento, os responsáveis e outros intervenientes na execução de cada atividade.

3.3.1. Ensino Secundário Geral II

Objetivo Estratégico: Consolidar o uso de provas de ME no II Ciclo do ESG em geral e nos exames da 12^a classe em particular

Objetivos operacionais	Atividades	Recursos /Fonte	Calendarização			Responsável	Outros intervenientes
			2013	2014	2015		
Capacitar os professores para a melhoria dos processos de elaboração e correção dos instrumentos de avaliação	Identificar as competências necessárias para a elaboração de testes de ME	OE				CNECE	DINES
	Avaliar as lacunas existentes em termos de competências necessárias para a elaboração de testes de ME no seio dos professores	OE				CNECE	DINES, DPECs e SDEJT
	Desenvolver um plano de capacitação dos professores tendo em conta as lacunas identificadas	OE				CNECE	
	Executar o plano de capacitação de professores	OE					
Criar um banco de itens com um histórico de perguntas de exames, por ano, disciplina e conteúdo	Atualizar o software do banco de itens instalado no CNECE	FASE				CNECE	
	Nomear o gestor do banco de itens					CNECE	
	Formar os técnicos elaboradores de itens em matérias de uso do banco de itens					CNECE	
	Utilizar plenamente o banco de itens					CNECE	
	Estudar a possibilidade de partilhar a parte de					CNECE	DINES

	armazenamento de itens com as escolas						
Introduzir testagem das perguntas de exames no processo de elaboração de enunciados	Definir mecanismos de testagens das perguntas em colaboração com DINES	OE				CNECE	DINES
	Testar as perguntas aproveitando os testes trimestrais de nível provincial	OE				CNECE	DINES, DPECs e Escolas
Analisar criticamente os instrumentos de avaliação à luz dos resultados obtidos	Criar um departamento encarregado de analisar os instrumentos de avaliação à luz dos resultados obtidos	OE				CNECE	
	Capacitar os técnicos do novo departamento em matérias de análise dos instrumentos de avaliação	OE				CNECE	
	Analisar os instrumentos de avaliação com base nos resultados obtidos	OE				CNECE	
	Retroalimentar o sistema com os elementos de análise realizada	OE				CNECE	
Descentralizar o processo de correção eletrónica dos	Comprar máquinas de leitura óptica e enviar para as províncias que ainda não as possuem	FASE				CNECE	
	Capacitar os operadores de máquina de leitura óptica das províncias para procederem com a leitura das	OE				CNECE	

exames da 12 ^a classe até ao nível provincial	provas					
	Descentralizar o processo de leitura óptica das provas	OE				CNECE DPECs
	Ensaiai a correção eletrónicas das provas em duas províncias	FASE				CNECE DPECs
	Transferir para software central os resultados de correção descentralizada	FASE				CNECE DPECs
	Expandir a descentralização da correção eletrónica para mais províncias	FASE				CNECE DPECs

3.3.2. Ensino Secundário Geral I

Objetivo Estratégico: Introduzir provas de ME no I Ciclo do ESG em geral e nos exames da 10ª classe em particular

Objetivos operacionais	Atividades	Recursos/ Fonte	Calendarização			Responsável	Outros intervenientes
			2013	2014	2015		
Formar os professores em matérias de elaboração de instrumentos de avaliação	Identificar as competências necessárias para a elaboração de testes de ME	OE				CNECE	DINES
	Avaliar as lacunas existentes em termos de competências necessárias para a elaboração de testes de ME no seio dos professores	OE				CNECE	DINES, DPECs e SDEJT
	Desenvolver um plano de capacitação dos professores tendo em conta as lacunas identificadas	OE				CNECE	DINES, DPECs
	Executar o plano de capacitação de professores	OE				CNECE	DINES, DPECs, SDEJT, Escolas
Introduzir provas trimestrais de ME em todas as 3 classes do ciclo	Apoiar as equipas provinciais na elaboração dos primeiros testes trimestrais de ME	OE				CNECE	DINES
	Administrar provas trimestrais de ME em todas as classes do ESG1	OE				DPECs	SDEJT e Escolas
Introduzir exame	Elaborar exames de ME para a 10ª classe	OE				CNECE	DINES,

de ME na 10ª classe						DPECs, Escolas
	Administrar exames de ME na 10ª classe	OE				CNECE DPECs, SDEJT e Escolas

3.3.3. Desenvolvimento Institucional

Objetivo Estratégico: Fortalecer o CNECE como instituição transversal

Objetivos operacionais	Atividades	Recursos /Fonte	Calendarização			Responsável	Outros intervenientes
			2013	2014	2015		
Reforçar as competências do CNECE e das instituições afins	Mapear as competências necessárias em cada nível de intervenção para a execução de todo o trabalho inerente aos processo de avaliação	OE				CNECE	DPECs, SDEJT e Escolas
	Desenvolver um plano de recrutamento de pessoal em função do levantamento realizado	OE				CNECE, DPECs e SDEJT	
	Executar o plano de recrutamento de pessoal	OE				CNECE, DPECs e SDEJT	
	Identificar as necessidades de formação do pessoal	OE				CNECE, DPECs e	

						SDEJT	
	Realizar as formações em função do levantamento feito	OE				CNECE, DPECs e SDEJT	
	Desenvolver um plano de incentivos com vista a retenção dos técnicos no sistema	OE				CNECE, DPECs e SDEJT	
	Rever os estatutos e os regulamentos de funcionamento das instituições para acomodar as novas realidades	OE				CNECE	DPECs, SDEJT e Escolas
Desenvolver um sistema de planificação e orçamentação das atividades do CNECE que envolve as instituições afins	Alinhar as ações deste plano com os períodos de planificação a nível do país em geral e do MinEd em particular para assegurar o financiamento do plano	OE				CNECE	DIPLAC
	Desenvolver planos anuais com metas e orçamento realísticos					CNECE	DIPLAC

3.3.4. Monitoria e Avaliação

Objetivo Estratégico: Desenvolver um plano de monitoria e avaliação do plano de ação

Objetivos operacionais	Atividades	Recursos /Fonte	Calendarização			Responsável	Outros intervenientes
			2013	2014	2015		
Elaborar plano de monitoria e avaliação e garantir a sua execução	Definir ações, modalidade e periodicidade de monitoramento e de avaliação do plano	OE				CNECE	
	Executar o plano de monitoria e avaliação	OE				CNECE	
	Produzir relatórios periódicos de monitoria e avaliação e realizar a sua análise	OE				CNECE	
	Introduzir as correções de desvios em função dos resultados da monitoria e avaliação	OE				CNECE	
	Realizar uma avaliação externa no final dos três anos	OE				CNECE	
Definir uma estrutura para a monitoria e avaliação interna	Indicar dois técnicos para a monitoria e avaliação do plano	OE				CNECE	
	Definir os Termos de Referência da equipa de monitoria e avaliação	OE				CNECE	

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão de oportunidades de acesso à educação e a melhoria da qualidade de ensino têm sido os dois eixos que orientam as atividades do setor da educação em Moçambique desde a década 1980. Movido por estes propósitos, foi estabelecido, em 1983, o Sistema Nacional da Educação através da Lei nº 4/83, de 23 de Março, que foi revista em 1992 através da Lei nº 6/92 de Maio para adequar o sistema às transformações sócio-políticas e económicas do país.

No eixo sobre a melhoria da qualidade de ensino, muitos investimentos têm sido feitos nas áreas estratégicas como as de formação de professores, obras de construção civil, equipamentos escolares, livros e outros materiais didáticos etc. Paralelamente a tudo isto, há uma consciência de que a avaliação tem um papel preponderante na melhoria da qualidade do ensino. É assim que, a partir da década 1980, o país começou a prestar atenção especial a programas de avaliação do sistema. Como exemplo desses programas, cita-se a realização de avaliação sobre o livro escolar nos finais da década 1980 pelo Ministério da Educação e Cultura em parceria com ASDI; a aderência, em 1998, ao consórcio regional sobre a monitoria da qualidade da educação básica; a avaliação do desempenho das escolas com base na influência das lideranças realizada pelo INDE em 2000; a introdução, em 2010, de um novo instrumento de avaliação chamada “Provinha, Já Sei Ler!”; a introdução de reformas nos exames nacionais em 2008 na 12ª classe com uma perspectiva de evolução gradual para outras áreas e níveis de ensino; entre outros exemplos, são testemunhos da preocupação do país quanto à avaliação. Apesar deste esforço, ainda não se institucionalizou um sistema de avaliação externa em larga escala. O país precisa de estabelecer uma legislação específica que introduza e regule esta atividade vital e avance para a criação de instituições vocacionais para lidar com estas matérias e realizar estudos dos resultados das avaliações externas em larga escala, gerando índices à semelhança do que acontece com o IDEB no Brasil.

Moçambique detém uma experiência longa de realização de exames nacionais. Infelizmente, os seus resultados ainda não são explorados para a avaliação da eficiência e eficácia do sistema pois não existe um banco de dados dos seus resultados, as correções são feitas manualmente, em cada escola, sem nenhum cruzamento de dados de escola para escola, excepto a 12ª classe que beneficiou de reforma em 2008 que introduziu provas de ME e estabeleceu um sistema de correção eletrónica centralizada dos exames que permite

uniformidade no tratamento e classificação das respostas dos alunos, bem como a construção de um banco de dados dos resultados. Esforços devem ser feitos ainda para estender a política de reformas que já está em vigor na 12ª classe para as restantes áreas e níveis de ensino como, aliás, acabou-se propondo para o primeiro ciclo do ESG.

Desde a criação do Sistema Nacional da Educação em 1983, mudanças na examinação também têm sido introduzidas. Como exemplo, reduziram-se os exames nacionais que eram realizados ao final de cada ano letivo em todas as classes do ensino primário, passando a ser realizados apenas no final de cada grau deste nível de ensino. Com a introdução de ciclos de aprendizagem no EP, os exames nacionais são realizados na última classe de cada ciclo de aprendizagem excepto o primeiro ciclo cuja prova final é de âmbito da Zona de Influência Pedagógica³¹ (ZIP). Mesmo assim, ainda neste nível de ensino, uma vez que se declarou que o ensino primário passava a ser de 7 classes, sugerimos que seja eliminado o exame nacional que ocorre no final do segundo ciclo, ficando apenas o que é realizado no terceiro que coincidirá com o fim do ensino primário. Enquanto isso, sugere-se que seja reforçada a autonomia pedagógica escolar de modo a que se ministrem as matérias programáticas e se avaliem com responsabilidade as competências dos seus alunos. Paralelamente a isso, sugere-se que a avaliação externa de larga escala seja institucionalizada e ser regularmente praticada. Para permitir uma comunicação entre os resultados dos exames nacionais, propõe-se instituir um sistema de correção e de sistematização de dados de modo a que os critérios de classificação de respostas dadas pelos alunos sejam homogénios. Este sistema tem de assegurar que haja um banco de dados que permita que o sistema escolar faça um tratamento dos resultados por classe, disciplina, escola, distrito e província assim como fazer uma retroalimentação desde o topo até a base à semelhança do que está sendo feito atualmente na 12ª classe do ESG.

No ESG os exames nacionais são realizados, como se referiu anteriormente, na classe terminal de cada ciclo. Contrariamente ao que sucede no EP onde ocorre automatismo na transição de uma classe para outra dentro do ciclo, no ESG esta transição ocorre dentro dos critérios previamente estabelecidos no Regulamento de Avaliação. Portanto, quem não reúne os requisitos estabelecidos é obrigado a repetir a classe do ciclo fato que acaba desvirtuando o sentido pedagógico do conceito de “Ciclo de Aprendizagem”. Sugere-se que sejam mantidos os exames nacionais no final de cada ciclo mas que, dentro do ciclo, seja melhorada a

³¹ Agrupamento de três ou mais escolas próximas que se apoiam mutuamente na programação das atividades pedagógicas

autonomia da escola na promoção de seus alunos enquanto que, simultaneamente, se reforça o papel das avaliações externas. Tal como foi proposto no PA-CNECE, as inovações em curso no segundo ciclo deveriam ser expandidas imediatamente para o primeiro ciclo.

De acordo com os resultados do inquérito realizado, a introdução da política de exames de ME na 12^a classe foi pacífica mercê a atividades preparatórias realizadas tais como a realização do diagnóstico, a mobilização e a disseminação do programa, a criação do CNECE como órgão transversal e gestor da política etc. Na avaliação do desempenho deste órgão, os inquiridos referiram-se à capacidade que o CNECE demonstrou ao longo destes anos da implementação da política na elaboração de itens, administração e gestão geral de todo o processo de examinação no país. Concluiu-se também que 93,8% dos inquiridos avaliam de *boa e muito boa* a qualidade dos exames elaborados ao longo deste período.

Quanto à escolha da política para resolver problemas relacionados com o subjetivismo na classificação de respostas dos itens, envolvimento de elevado número de intervenientes no processo sobretudo na fase de correção de exames e tratamento de dados, os inquiridos consideraram que a opção foi acertada e que deveria ser expandida para outros níveis de ensino. Sobre este aspeto, 84,2% dos inquiridos consideraram pertinente que o programa seja urgentemente introduzido no ESG1. Contudo, a avaliação revelou que a política foi ineficaz quanto ao combate a fraude académica e outras formas de manifestação da corrupção. Sobre este aspeto, recorde-se que 61,6% dos inquiridos disseram que a fraude académica não diminuiu, pelo contrário ela demonstrou uma tendência crescente nos anos da implementação da política.

No âmbito desta avaliação concluiu-se também que o sistema educativo moçambicano ainda tem fraquezas orçamentais para capacitar as escolas no sentido de elas poderem elaborar, reproduzir e administrar provas de ME ao longo do Processo de Ensino-Aprendizagem. Por outro lado, constatou-se que os próprios professores precisavam ainda de formação para que sejam capazes de elaborar provas de qualidade e não muito desfasados com as do exame.

Na avaliação geral da política constatou-se também que a qualidade de instrumentos de avaliação tem de ser melhorada através de investimentos sistemáticos na formação de recursos humanos. Sugere-se que se crie, no CNECE, um Sistema de Processamento de Exames (SPE) que assegure que a administração dos exames decorra eficazmente, produzindo atempadamente as provas de exame e os resultados. Este sistema seria capaz, também, de armazenar os itens por exame, disciplina, classe, temas, incluindo estatísticas tais como, grau

de facilidades, preferências e dificuldades que cada item oferece. O SPE criaria facilidades de aceder e produzir informação estatística sobre os candidatos que possa ser extraída globalmente, por província, género, escola, assunto e por pergunta, bem como outras variáveis. Através dele será também possível dar o *feedback* sobre os pontos fortes e fracos às escolas e outros níveis de intervenção.

No âmbito da avaliação geral da política concluiu-se que ela contemplava, também, o processo de correção eletrónica e centralizada dos exames. Todavia, se a introdução deste tipo de provas não trouxe graves problemas ao sistema, o mesmo já não se pode dizer com relação à introdução da correção eletrónica e centralizada. O presente estudo avaliou apenas a parte de introdução de exames de ME, deixando de fora a de correção centralizada. Seria de recomendar, se se pretender ter uma avaliação completa da política, que fosse realizada uma avaliação com foco neste aspecto específico. Um outro estudo que seria recomendável seria o impacto da nota de frequência na promoção dos alunos. Desde que se introduziu a correção eletrónica tem-se notado que, regra geral, os alunos com menos desempenho no exame nacional conseguem obter os requisitos exigidos para aprovar usando como recurso a nota de frequência que é elevada. A questão que se pode colocar é: se o aluno ao longo do Processo de Ensino-Aprendizagem foi bom e por isso obteve boas notas porque não demonstrou esta mesma qualidade no dia do exame?

A presente dissertação culmina com uma proposta de um plano de ação elaborado para expandir a política de exames de ME para o primeiro ciclo do ESG. Reconhecendo que a componente 2 desta política que é a correção eletrónica carece de meios que funcionam com base na energia elétrica, não foi contemplada neste plano. Contudo, à medida que as condições forem criadas, visto que a expansão da rede elétrica está a conhecer desenvolvimento e ritmo aceitável, terá de ser desenhado um plano complementar para permitir que os objetivos da reforma sejam atingidos na sua globalidade no referido ciclo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. Análise e progressão continuada. Subsídios para uma reflexão. In CAPPELLETTI, Isabel (org.) Avaliação educacional: Fundamentos e práticas. S. Paulo, Editora Articulação Universidade/Escola, 1999.

AZANHA, José Mário Pires. *Proposta Pedagógica e autonomia da Escola*, <http://www.planejconsultoria.com.br/skin>.

CHISSANO, Joaquim Alberto, *Discurso de lançamento oficial da Estratégia Global da Reforma do setor Público*, Bagamoyo, Maputo, 25 de Junho de 2001.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas de educação superior*. S. Paulo, Cortez Editora, 2003.

DINEG, *Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral*, Maputo, 2010.

DUARTE, Stela C. Mithá. *Avaliação da Aprendizagem em Geografia, Desvendando a produção do fracasso escolar*, Maputo, Imprensa Universitária, 2007.

EDUARDO, Tomé. *A prestação Efectiva de Servilos Públicos no Sector Da educação*, Open Society, 2012.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa, Texto Editores, 2005.

HADJI Charles. *A avaliação, regras de jogo: das intenções aos instrumentos*. Trad. De Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto, Porto Editora, 1994.

INDE, *Plano Curricular do Ensino básico: Objetivos, política, estrutura, plano de Estudos e estratégia de Implementação*, Maputo, Janeiro, 2008.

INDE, *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PSESG): Objetivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*, Maputo, Dezembro, 2007.

MÁRIO, Mouzinho & NANDJA, Débora. *Alfabetização em Moçambique: Desafios de Educação para Todos*, Faculdade da Educação de UEM, Maputo, 2005.

MEC/SEF, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares nacionais*, Brasília, 1997.

MOÇAMBIQUE, *Agenda 2025: Visão e Estratégias da Nação*, Maputo, Novembro de 2003.

MOÇAMBIQUE, *Constituição da República de Moçambique*, Maputo, 1990.

MOÇAMBIQUE, Decreto presidencial nº 5/2000, *cria a Comissão Interministerial da Reforma do Setor Público (CIRESP)*, Maputo, 28 de Março de 2000.

MOÇAMBIQUE, Decreto presidencial nº 6/2000, *cria a Unidade Técnica da Reforma do Setor Público – UTRESP*, Maputo, 4 de Abril de 2000.

MOÇAMBIQUE, Decreto Presidencial nº 1/2010, *cria o Ministério da Educação*, Maputo, 15 de Janeiro de 2010.

MOÇAMBIQUE, Decreto Presidencial nº 7/2010, *define as atribuições e competências do Ministério da Educação*, Maputo, 19 de Março de 2010.

MOÇAMBIQUE, Decreto nº 7/2011, *cria o Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências*, Maputo, 3 de Maio de 2011.

MOÇAMBIQUE, Diploma Ministerial nº 77/2008 de 3 de Setembro.

MOÇAMBIQUE, *Estatuto Do Ministério da Educação*, Maputo, 2010.

MOÇAMBIQUE, *Lei 4/83, Sistema Nacional da Educação*, Maputo, 23 de Março de 1983.

MOÇAMBIQUE, Lei 6/92, *Sistema Nacional da Educação*, Maputo, 6 de Maio de 1992.

NÓVOA, António, *As Organizações Escolares Em Análise*, Temas de Educação 2, Publicações Dom Quixote 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre lógicas*. Trad. De Patrícia Ramos. Porto alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Plano de Ação Para a Redução da Pobreza Absoluta, Maputo, 2 de Maio de 2006.

Plano Estratégico 1999-2003, MinEd, Maputo, 1999.

Plano Estratégico da Educação 2010-2015, MinEd, Maputo, 2010.

PNE. Política Nacional da Educação, Maputo, 1995.

Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral, Maputo, 2010.

Regulamento Geral do Ensino Básico, Maputo, Setembro de 2009.

SADC, *Protocol on Education and training*, Setembro 1997.

SADLER, John, *Um Estudo Diagnóstico para Contribuir com Planos de ação Para a Reforma e Melhoramentos dos Exames em Moçambique*, Maputo, Out. 2004.

TAVARES, Arlete de Fátima, *Os ciclos de aprendizagem: uma proposta de inclusão*, Periódico de Divulgação Científica da FALS, ano III – Nº VI-Out2009/Jan2010.

TENÓRIO, Robinson & LOPES, Uaçaí de Magalhães, *Avaliação e Gestão: Teorias e Práticas*, Salvador Edufba, 2010.

UNESCO, *Seção do Ensino Secundário Geral*, Paris, Dezembro 2001.

WEISS, Carol. *Avaliação*, 2011.



Apêndice: Questionário

Instrumento de colecta de dados

Província de _____

Prezado gestor (director), técnico e/ou professor

As questões abaixo visam recolher a sua percepção sobre o uso, nos exames da 12ª classe, de perguntas de múltipla escolha sem incluir processos de correcção electrónica. Contamos com a sua colaboração no sentido de nos informar a respeito. Comprometemo-nos a manter o sigilo sobre a sua identidade.

Antes de tratar de questões de exames de múltipla escolha permita-nos que lhe conheçamos melhor, fornecendo as seguintes informações:

Qual é o cargo ou função que desempenha? (coloque X na(s) função(ões) certa(s)) ___
 Chefe do DDP; ___ Director da Escola; ___ Técnico; ___ Professor.

Sexo () masculino () feminino Idade: _____ Profissão: _____

Tempo de experiência na profissão: _____

Tempo de experiência no cargo ou função que desempenha actualmente: _____

1. Como sabe, os exames de múltipla escolha foram introduzidos, no sistema educativo do nosso país, em 2008. Decorridos 5 anos que avaliação faz com relação a:
(Faça um círculo em volta do número que melhor representa a sua avaliação)
 - a) Qualidade das perguntas e dos testes em geral?
 1. Muito ruim
 2. Ruim
 3. Razoável
 4. Bom
 5. Muito Bom
 - b) Capacidade técnica dos elaboradores dos itens.
 1. Muito ruim
 2. Ruim
 3. Razoável
 4. Bom
 5. Muito Bom
 - c) Objectividade na classificação das respostas dos examinandos.
 1. Muito ruim
 2. Ruim
 3. Razoável
-

4. Bom
 5. Muito Bom
- d) Combate a fraude e outras manifestações de corrupção.
1. Muito ruim
 2. Ruim
 3. Razoável
 4. Bom
 5. Muito Bom
- e) Capacidade administrativa e financeira (logística) que o CNECE tem para gerir este tipo de testes em todo o país.
1. Muito ruim
 2. Ruim
 3. Razoável
 4. Bom
 5. Muito Bom
- f) Capacidade administrativa e financeira (logística) que as escolas têm para aplicar este tipo de provas ao longo do processo de ensino-aprendizagem (ACs e ACPs).
1. Muito ruim
 2. Ruim
 3. Razoável
 4. Bom
 5. Muito Bom
- g) Capacidade que os professores têm para elaborar testes de múltipla escolha para ACs e ACPs).
1. Muito ruim
 2. Ruim
 3. Razoável
 4. Bom
 5. Muito Bom
- h) Capacidade que as direcções das escolas têm para administrar exames de múltipla escolha nas suas escolas.
1. Muito ruim
 2. Ruim
 3. Razoável
 4. Bom
 5. Muito Bom
2. Na sua opinião, o que considera que deveria ser melhorado nesta política de implementação de testes de múltipla escolha? (*Assinale apenas até três prioridades para si*)
1. Formação dos elaboradores de itens
 2. Formação de professores
 3. Formação dos gestores de escolas
-

4. Orçamento das instituições
 5. Qualidade das perguntas
 6. Mecanismos de elaboração de itens
 7. Outra prioridade não mencionada (*especifique*) _____
3. Na sua opinião, considera que a introdução deste tipo de provas: (*Assinale com círculo a alínea que traduz melhor a sua opinião*)
- a) Retarda o processo de publicação de resultados;
 - b) Acelera o tempo de publicação de resultados;
 - c) Nada mudou em termos de tempo.
4. Na sua opinião, considera que com a introdução deste tipo de testes a fraude académica: (*assinale com círculo a alínea que traduz melhor a sua avaliação*)
- a) Diminuiu muito;
 - b) Diminuiu um pouco;
 - c) Não diminuiu;
 - d) Aumentou muito;
 - e) Aumentou um pouco.
5. Sob o ponto de vista de objetividade, tempo, fraude académica entre outros factores, seria aconselhável aplicar testes de:
- a) Múltipla escolha;
 - b) Perguntas abertas.
6. Na sua opinião, considera que a expansão deste tipo de provas para o ESGI é?
1. Urgente
 2. Não é urgente
 3. Desnecessária
 4. Facultativa
7. Quais outras considerações que acha pertinentes? _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Gratos pela sua colaboração

Local e data: _____, ___/___/2013
