



A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SECUNDÁRIO EM ANGOLA: DAS CONCEÇÕES ÀS PRÁTICAS¹

José Januário²

José Carlos Morgado³

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DO MINHO

RESUMO

A centralidade que a avaliação assumiu em múltiplos contextos e segmentos da vida social, designadamente na regulação dos mecanismos de decisão, despertou a atenção de estudiosos de todos campos do conhecimento, com particular destaque para as ciências humanas e sociais, como consequência não só da necessidade de inovar os processos de operacionalização dos sistemas, mas também de uma maior exigência da sociedade para a satisfação de expectativas de realização social, económica e política.

Nos sistemas educativos, a avaliação – avaliação das aprendizagens, avaliação do desempenho docente, avaliação institucional, avaliação de impacto – constitui a âncora de todo o processo de construção do conhecimento, pela simples razão de que dela derivam os estímulos de orientação da ação teórica e prática de todo o processo educativo, em todas as suas dimensões.

Assim, qualquer enviesamento na sua operacionalização modifica os seus efeitos, podendo gerar consequências sociais incalculáveis. No caso de Angola, a avaliação das aprendizagens dos alunos, particularmente nos ensinos primário e secundário, bem como as suas formas, regulação, aplicação e credibilização, têm assumido, nos últimos anos, destaque nos debates sociais e políticos, não só pela incapacidade de envolver os alunos nos processos de ensino-aprendizagem, mas também de melhorar a profissionalidade docente, capacitando os professores para a formação de indivíduos capazes de abordarem e de resolverem, de forma crítica e construtiva, os problemas com que se deparam no seu dia-a-dia e de participarem ativamente na transformação e melhoria da vida social.

¹ Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

² E-mail: josjanuar@yahoo.es

³ E-mail: jmorgado@ie.uminho.pt

É sobre essas *nuances* avaliativas que versa o presente artigo, no qual se sintetizam os resultados de um estudo sobre as concepções e práticas de avaliação das aprendizagens no ensino secundário em Angola, bem como sobre a relação entre os modelos de avaliação vigentes e a qualidade do ensino no País.

Palavras-chave: Aprendizagem; Avaliação; Currículo; Desenvolvimento; Educação.

Introdução

A avaliação tem vindo progressivamente a assumir centralidade em distintos quadrantes sociais, não só como resposta à necessidade de inovação dos processos e das práticas com que hoje nos deparamos em vários setores, mas também devido às exigências da própria sociedade na consecução de condições de melhoria da qualidade de vida e de bem-estar pessoal e profissional.

Nos sistemas educativos, a avaliação, seja ela, das aprendizagens dos alunos, do desempenho dos professores ou da própria instituição escolar, tem vindo a ser reconhecida como uma das principais âncoras do processo educativo, em particular na construção de conhecimento, fornecendo informações e estímulos que orientam a ação teórica e prática do currículo, assumindo-se nesta perspetiva como um “procedimento metodológico indispensável à vida dos indivíduos” (Alves & Morgado, 2013: 4-5). De facto, a avaliação enaltece os aspetos positivos no decorrer do processo educativo, embora permita, também, identificar disfunções, detetar pontos fracos, verificar o alcance dos objetivos e melhorar a qualidade do trabalho.

É sobre as características da avaliação no contexto educativo angolano que versa o presente texto. Partindo de uma pequena síntese sobre os conceitos e as finalidades da avaliação em educação, centramo-nos, em momento posterior, numa breve reflexão sobre a avaliação das aprendizagens para, na parte final analisarmos os resultados obtidos num estudo acerca da avaliação das aprendizagens no ensino secundário no Município de Benguela, em Angola.

Nesse estudo, cuja principal finalidade era compreender o papel da avaliação das aprendizagens ao longo do processo educativo em estudo, privilegiando a visão dos agentes educativos, optámos por conciliar perspetivas metodológicas de investigação de natureza quantitativa e qualitativa. No fundo, centrando-nos na avaliação das aprendizagens, pretendíamos acentuar os questionamentos sobre a qualidade dos serviços prestados pelo sistema educativo tanto em matéria de saberes científicos e técnicos, como em matéria de valores morais culturalmente contextualizados, tidos como elementos essenciais no processo de aculturação técnica e científica das pessoas e na formação do capital humano, em geral, tão necessário para os desafios do desenvolvimento da educação com que o País se confronta mais recentemente.

1. Algumas perspetivas sobre avaliação

Apesar da inevitável presença da avaliação na vida das pessoas e da ideia, quase consensual, de que a “avaliação é um meio e um recurso permanente e inevitável para o sucesso nas atividades humanas” (Afonso *et al.*, 2013: 5)⁴, é no contexto escolar que assume o estatuto privilegiado de percursor do desenvolvimento e se assume como um elemento essencial na construção do conhecimento e no percurso que os alunos fazem ao longo da sua aprendizagem (Alves, 2004).

No entanto, importa referir que as discussões em torno da avaliação, além de considerarem as perspetivas empírico-racionalistas imperantes na tradição avaliativa, têm vindo “a ampliar o seu campo de incidência para outros domínios, como a avaliação dos professores, a avaliação institucional, a avaliação dos currículos e dos programas, até à avaliação da inovação” (Alonso, 1998: 331) o que tem vindo a reforçar e consolidar a relevância deste procedimento técnico e metodológico como meio de identificação das disfunções, deteção de pontos fracos, e verificação do alcance dos objetivos e melhoria da qualidade do trabalho em todos os campos da vida.

Mas, a que nos referimos quando falamos de avaliação?

A avaliação é um conceito polissémico com significações diversas. Para o senso comum, avaliar é sinónimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota. Mas, uma análise conceitual mais fina sobre estas duas palavras, permite-nos rapidamente distinguir a semelhança aparente que exibem. Segundo Fernandes e Freitas (2007), medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes, ao passo que avaliar envolve uma reflexão sobre as informações obtidas com vista a planear o futuro.

Por seu turno, Hadji (1994, p. 27-28) considera que:

(...) avaliar pode significar, entre outras coisas: verificar (o que foi aprendido, compreendido), julgar (um trabalho em função das instruções dadas), estimar (o nível de competências), situar (a pessoa em relação as suas possibilidades) representar (por um número, o grau de sucesso de uma atividade) determinar (o nível de uma atividade ou produção) dar conselho, ou seja, dar uma opinião sobre os saberes e saberes-fazer que um individuo domina.

Como podemos constatar, a avaliação acontece a todo o momento e em várias atividades da nossa vida, razão porque González (2009: 1) a considera como uma reflexão dialógica, portanto grupal, sobre as realidades que configuram os processos conscientes da ação socioeducativa, com o intuito de os clarificar e analisar de forma crítica para, a partir daí, tomar decisões.

Numa outra perspetiva, Stufflebean e Shinkfield (1989, p. 19-20) afirmam que avaliar pressupõe comparar objetivos e resultados. Trata-se, portanto, de um julgamento sistemático do

⁴ Afonso, M.; Cano, C.; Freitas, M.; Patrocínio, M.; Agostinho, S.; Ngombe, N. & Diogo, A. (2013). *Avaliando as aprendizagens do empreendedorismo em Angola: da Teoria à Prática*. Luanda: Editora das Letras, S. A.

valor ou mérito de um objeto. A literatura dá conta de que, em 1949, Tyler já considerava a avaliação como uma comparação dos resultados da aprendizagem com os objetivos educacionais, uma definição que, no entanto, não inclui a tomada de decisões.

Acresce o facto de, como pode notar-se, de entre a pluralidade de termos que designam o ato de avaliar, emergirem três palavras-chave – verificar, situar e julgar – que fazem prova não só da natureza polissémica do termo, como também da multidimensionalidade da noção de avaliação, como fator essencial para o estabelecimento de pontes entre diferentes níveis da realidade. No fundo, a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor e daquilo em que incide esse juízo.

Na verdade, as diversas abordagens em torno do conceito de avaliação contribuíram para ampliarem a sua ação e, através dela, o desenvolvimento de novas perceções, definindo a própria avaliação de uma forma que permitisse estabelecer a distinção entre o que é “avaliação” e o que é “medição”. Deste modo, a diversidade com a qual se procura explicar a avaliação leva-nos a perceber que o seu campo conceptual foi construído historicamente e, como tal, transforma-se de acordo com os movimentos e as mudanças dos fenómenos sociais.

De acordo com Sobrinho (2003, p. 14), “a avaliação que hoje nos afeta relaciona-se com as possibilidades e necessidades de escolha, que o mundo moderno engendrou como consequência das ambições de performatividade generalizada que caracterizam a sociedade atual”. Por isso, Martins, Candeias e Costa (2010: 17) defendem que a avaliação é uma recolha sistemática de informação sobre alguém ou sobre algo que possibilite a formulação de um juízo de valor. No fundo, uma apreciação fundamentada e que, posteriormente, sustente a tomada de decisões, utilizando para o efeito as técnicas e os instrumentos adequados ao que se quer avaliar, o que, por sua vez, implica o recurso, implícito ou explícito, a um sistema de referências.

Na educação, estas conceções abarcam, ainda, as conceções de escola e do que é ser professor, bem como vários aspetos que caracterizam as idiosincrasias de cada um dos intervenientes no processo avaliativo.

Assim, compreende-se igualmente que, perante a natureza diversa de impactos que cria na sociedade, este processo não esteja isento de constrangimentos, conflitos e polémicas, resultantes em grande parte da diferença de perspetivas epistemológicas, filosóficas ou mesmo ideológicas dos professores e dos investigadores, do aumento das divergências axiológicas entre a escola e a sociedade num momento de domínio das tecnologias da informação e da comunicação, da relativização do conhecimento, da democratização dos processos e da capacidade de ação dos atores⁵ da avaliação. Na verdade, cada sociedade exige, num dado momento da sua evolução, um determinado sistema de avaliação.

⁵ A condução de qualquer processo de avaliação (...) exige uma boa preparação dos avaliadores, que, para além do domínio das técnicas básicas da investigação avaliativa, precisam de ter algum domínio sobre as condições de

2. Finalidades da avaliação na educação

No domínio da educação, as finalidades da avaliação estão, como refere Serpa (2010, p. 28), associadas: (i) ao esclarecimento e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem; (ii) ao diagnóstico das características dos alunos; (iii) à síntese dos seus desempenhos; (iv) à certificação dos resultados obtidos; (v) à informação a facultar a outros intervenientes educativos, em particular aos encarregados de educação; (vi) à prestação de contas dos sistemas educativos à sociedade; (vii) ao exercício da autoridade no sentido da imposição administrativa; (viii) ao incentivo à motivação perante a competição; (ix) à comunicação; (x) ao desenvolvimento da consciência sobre os processos sociais e educacionais e ; (xi) à capacidade de autocrítica da avaliação feita.

No entanto, para se alcançarem as finalidades acima estabelecidas é necessário que o ato de avaliar tenha em conta as várias etapas do processo avaliativo. De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin e Thomas (1988) distinguem cinco etapas importantes: a primeira diz respeito à decisão a tomar, relativamente a um objetivo preciso, no quadro do processo educativo; a segunda consiste em enunciar claramente os critérios de avaliação. Definir bem os objetivos, as situações e as variáveis tidas em conta, porque pertinentes, para a decisão a tomar; a terceira envolve a recolha de informações pertinentes, tendo em conta a decisão a tomar, os critérios escolhidos, as situações de avaliação e os instrumentos necessários; a quarta etapa consiste em confrontar os critérios definidos e as informações recolhidas; por fim, a quinta etapa refere-se à formulação das conclusões definitivas, de forma tão precisa quanto possível, a fim de facilitar a decisão que marca a conclusão do processo.

A propósito das finalidades da avaliação, Roldão e Ferro (2015) consideram os investigadores suíços do grupo de Genéve como os que, com o seu abundante trabalho no campo da avaliação formativa, em 1970, contribuíram para a disseminação do conceito de avaliação como regulação da aprendizagem, traduzida em diversos modos e tipos de ações avaliativas – diagnóstica, formativa, sumativa, prognóstica.

Por isso, para fazer um juízo de valor sobre a validade e a qualidade da avaliação é necessário encontrar um conjunto de procedimentos orientados para a análise do que foi e do que deveria ter sido desenvolvido, ou produzido, para a localização e identificação do porquê desse resultado, dos limites do conseguido face ao esperado, das potencialidades e limitações dos procedimentos utilizados e do valor e funcionalidade da aprendizagem conseguida (Roldão, 2005).

Como se pode constatar, as questões subjacentes à avaliação são distintas e diversas. A ideia fundamental que sobressai no enquadramento conceptual da avaliação e, particularmente, da avaliação das aprendizagens é percebermos que ela implica um procedimento sistemático de

construção dinâmica de processos socioculturais, científicos pedagógicos com os múltiplos fatores que os intersectam (Alves & Machado, 2008:10).

recolha de informações sobre os processos de ensinar e de aprender e sobre o desenvolvimento de competências, sustentando a tomada de decisões que têm como finalidade a melhoria desses processos. Por isso, várias abordagens, relativas ao significado e aos resultados da avaliação, abrem caminho para o desenvolvimento do currículo e para a reflexão sobre a consecução das finalidades formativas e das aprendizagens.

Por isso, vários autores advogam que qualquer ato avaliativo necessita de uma clarificação dos seus objetivos, como forma de dar sentido ao que se avalia e de enquadrar os procedimentos a adotar antes e durante o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo deste modo para a sua melhoria, no diagnóstico das características dos alunos, particularmente do seu desempenho, e numa perspetiva mais geral assegurar a *accountability* do sistema educativo perante a sociedade.

3. A avaliação das aprendizagens

Ao teorizar sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, Martins, Candeias e Costa (2010) afirmam que a avaliação é um mecanismo poderoso de implicação no processo educativo, levando pais e alunos a melhorarem a sua participação, para compreenderem como é que os professores valorizam e melhoram o seu desempenho profissional, a favor da melhoria das aprendizagens. Por isso, pode ser definida como o meio de que o professor dispõe para obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos alunos, constituindo um meio permanente de suporte do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de contribuir para o planeamento de ações que ajudem o aluno a prosseguir, com êxito, no seu processo educacional (Neto & Aquino, 2009). Portanto, o que explica a centralidade da avaliação na educação e a torna, gradualmente, como um campo de investigação específico, no interior da comunidade científica da educação, é, como explicam Allal (1986) e Fernandes (2005), a sua visibilidade em termos certificativos – as classificações que regulam o progresso escolar dos alunos.

Nesta perspetiva, é fundamental a clarificação das responsabilidades, dos modelos, dos métodos e instrumentos a utilizar, ou seja, é imprescindível distinguir corretamente *quem avalia; o que se avalia; como se avalia; porque se avalia e quando se avalia*, para que da avaliação resultem informações pertinentes, válidas e fiáveis para fundamentar a tomada de decisões. Por isso, na prática docente interessa ter presente os vários tipos de avaliação que o professor pode de utilizar de forma combinada, recorrendo, para o efeito, aos procedimentos necessários que permitem a sua efetivação como processo. Para além do(s) momento(s) de realização da avaliação, existem outros parâmetros de classificação, tais como as finalidades – diagnóstica, formativa e sumativa –, a extensão – global ou parcial, os agentes avaliadores – interna, autoavaliação, heteroavaliação, coavaliação, externa – e o momento da aplicação – inicial, processual, final (Afonso *et al.*, 2013; Casanova, 1992).

Podemos, pois, concluir que a avaliação se assume como um motor que impulsiona a aprendizagem, ou seja, se queremos estimular os estudantes para que adotem um enfoque mais profundo no desenvolvimento das suas capacidades e destrezas práticas, temos de desenhar os métodos e as tarefas da avaliação de forma inteligente e, com este objetivo, responsabilizar os alunos acerca do esforço necessário para o alcance do nível de competência requerida.

O carácter questionável e rapidamente transformável do saber e a enorme produção científica que caracteriza os nossos dias incumbe os professores, como advoga Morgado (2005), “de ensinar as crianças e os jovens a aprender a aprender, a aprender a raciocinar e a aprender a pensar, só possíveis num ambiente de permanente interação entre alunos, professores e o contexto”. E isso é muito importante quando, na prática educativa escolar, a característica que mais se evidencia relativamente à avaliação das aprendizagens dizer respeito a uma certa polarização entre as provas e o exame, corporizando deste modo o que Luckesi (2008) chamou de “pedagogia do exame”⁶, evidenciando que o sistema de ensino parece interessar-se mais pelas percentagens de aprovação/reprovação – com base nas médias que vão sendo obtidas pelo alunos –, do que com a efetiva assimilação/construção de conhecimentos práticos, essenciais para a sua inserção na vida ativa.

Segundo Luckesi (2008), na “pedagogia do exame” o sistema de ensino centra-se, sobretudo, nos resultados das provas e dos exames, nas curvas estatísticas, enquanto o sistema social, por sua vez, se contenta com as classificações obtidas nos exames, obrigando deste modo a instituição escolar a utilizar um ritual procedimental, nem sempre condizente com os objetivos de criação da aprendizagem significativa.

Esta realidade, mais evidente nas escolas em África, particularmente em Angola, apesar de explicável em decorrência das insuficiências materiais, técnicas, infraestruturais e humanas e das assimetrias demasiado acentuadas nas realidades sociais africanas, constitui também uma forma de “pré-esterilizar” as capacidades inatas dos alunos, impedindo deste modo, entre outras coisas, a formação do capital social cívico que é a base para a criação/construção dos arranjos institucionais necessários para a promoção do desenvolvimento social de um país.

De modo mais formal ou informal, consciente ou inconsciente, a avaliação das aprendizagens está sempre presente no processo de ensino-aprendizagem e é utilizada para muitos fins: para sustentar decisões, para mudar as estratégias de ensino, para ajudar os alunos, para classificar ou até mesmo para controlar o comportamento destes (Cid *et al.*, 2009)⁷. Por sua

⁶ Ao invocar a *pedagogia do exame*, Luckesi (2008: 32) refere que “aquilo que predomina neste quadro é a classificação, não importando como elas foram obtidas nem por que caminhos (...), enquanto que os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos. E, para os pais, por estarem na expectativa da nota, o importante é que seus filhos sejam aprovados”.

⁷ Cid, M.; Fialho, I.; Borralho, A.; Fernandes, D.; Rodrigues, P. & Melo, B. P. (2009). Avaliação das Práticas Curriculares em Quatro Universidades Portuguesas. In D. Fernandes *et al.* (Org.), *Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspetivas* (pp. 615-648). Lisboa: Educa.

vez, os alunos utilizam os diferentes procedimentos avaliativos a que são sujeitos para determinar o que devem estudar, como devem estudar, para ajuizar sobre o que pensam que aprenderam e como se devem preparar para as etapas avaliativas seguintes. Logo, a metodologia usada na avaliação de uma disciplina influencia o modo como os estudantes atuam e se comportam enquanto discentes (Gibbs, 2003).

4. A avaliação das aprendizagens no ensino angolano

Em Angola, apesar de se reconhecerem os contributos que o processo de avaliação pode propiciar para melhorar a qualidade e a valorização do sistema educativo, as discussões sobre esta problemática, quer ao nível da avaliação institucional, quer da avaliação de desempenho docente ou da avaliação das aprendizagens, têm vindo a ser feitas de forma episódica, devido a fragilidades organizacionais de vária ordem – no tecido económico, social e político – com que o país se confronta. A desvalorização do mérito, a desmotivação, a perda de quadros altamente qualificados, a deficiente formação docente, a falta de condições materiais e técnicas de trabalho e a pobreza fatores que têm contribuindo para reduzir e fragilizar a capacidade dos docentes se organizarem e assumirem como um grupo profissional, com conhecimentos específicos, teóricos, pedagógicos e experienciais, capazes de ajustar e diferenciar as práticas de acordo com as especificidades dos diferentes contextos em que trabalham.

No entanto, este quadro, apesar de adverso, tem vindo paradoxalmente a assumir-se como decisivo no estabelecimento do debate, visando não só instituir uma cultura da participação dos atores sócio educativos na definição dos instrumentos, dos processos e das práticas de gestão do empreendimento educativo, mas também na definição por parte do poder político do papel social e estratégico da escola e do professor, reconhecendo a importância que lhe é devida na prossecução dos objetivos de reconstrução e desenvolvimento de Angola.

A implementação da reforma educativa em Angola criou expectativas na sociedade e lançou uma série de desafios aos professores, particularmente em relação às mudanças dos instrumentos e dos processos de avaliação, ao reintroduzir a avaliação contínua e sistemática como esteio fundamental da avaliação das aprendizagens.

Contudo, o quadro atual revela que, na prática, a expectativa de melhoria da qualidade da Educação em Angola tem sido contrariada sobretudo pelas graves distorções organizacionais existentes, tais como a deficiente formação dos professores, a frágil supervisão pedagógica e inspeção educativa, a insuficiência de equipamentos escolares (salas, carteiras e manuais) e a má remuneração dos docentes, aspetos que, em conjunto, criaram uma situação de desconforto que ameaça os desígnios do desenvolvimento nacional e a imagem do país.

O caso da educação em Angola reflete bem a ideia defendida por Afonso (2011) quando, ao analisar as reformas em Angola, constata que não estão orientadas para a resolução de problemas no campo educacional, embora essa possa parecer a razão que as fundamentou. Na

opinião de Alfredo (2014), isso acontece porque as reformas se associam mais às crises, tanto económicas e sociais como de legitimação do próprio estado. Ou seja, tentar uma reforma educativa sem alterar a organização do sistema educativo – isto é, sem alterar os seus fins e transformar profundamente a sua estrutura e a sua natureza – não permite falar de transformações significativas, mas apenas de mudanças operacionais e de estratégias (Bertrand & Valois, 1994), ainda que se possam fazer alguns ajustamentos no currículo.

No ensino secundário angolano, o sistema de avaliação está fundado, maioritariamente, com base na ideia de que a atividade educativa tem por finalidade facilitar a concretização de uma série de objetivos que veiculam a apropriação e utilização de conhecimentos pelos alunos, cabendo à entidade que realiza a avaliação a tarefa de verificar em que medida esses objetivos estão, ou não, a ser alcançados (INIDE, 2009). Nesta ordem de ideias, Afonso (2011: 20) considera que

(...) o sentido da avaliação das aprendizagens consiste num processo sistemático e contínuo, cuja essência alicerça-se na recolha de informações, pelo professor, aferidas aos diversos níveis de aprendizagem que vão caracterizando os conhecimentos, as competências, a capacidades e atitudes que os alunos devem necessariamente adquirir e desenvolver.

Por isso, o sistema de avaliação determina, para a avaliação contínua, a realização de provas orais ou escritas e a utilização de uma escala de 1 a 5 valores por cada pergunta, sendo a classificação do aluno multiplicada depois por quatro. Na opinião de Afonso e Agostinho (2011: 11-12), tal procedimento visa, não só, “reduzir os efeitos subjetivos da avaliação, mas também permitir a conversão da nota obtida para a escala de avaliação estipulada no sistema de avaliação das aprendizagens” em vigor no ensino secundário, que é de 0 a 20 valores. Obtêm-se, portanto, os resultados das avaliações trimestrais e a classificação final à semelhança do que ocorre no ensino primário, estando igualmente definidas: (i) *classes de transição* – nomeadamente as 7ª, 8ª, 10ª, 11ª classes no ensino secundário geral e 12ª classe no ensino médio técnico; e (ii) *classes de exames* – designadamente as 9ª e 12ª classes no ensino secundário geral e 13ª classe no ensino médio técnico. Nas classes de transição, os alunos, independentemente dos resultados obtidos na avaliação contínua ao longo do ano letivo, desde que não desistam ou tenham excesso de faltas, devem ser admitidos às provas de escola, que decidirão a sua transição para a classe seguinte, com um máximo de duas classificações negativas⁸ (Afonso & Agostinho, 2011).

No caso do 1º ciclo, essas classificações não devem incluir a disciplina de Língua Portuguesa e Matemática; no 2º ciclo não deve incluir as disciplinas de Língua Portuguesa e uma das disciplinas de formação específica. Importa referir que esta condição de exceção,

⁸ Considera-se negativa a classificação do aluno inferior a 10 valores, obtida na classificação final.

estabelecida pelo sistema de avaliação para as classes de transição, não se aplica às classes de exames (9ª e 13ª classes), onde os alunos só transitam se obtiverem uma classificação final igual ou superior a 10 valores em todas as disciplinas integrantes do respetivo plano de estudos para essa classe.

A análise do sistema de avaliação revela que se trata de uma estrutura marcada por uma clara complexidade e uma efetiva descontextualização, sobretudo para atender à realidade concreta do País, pejado de deficiências profundas ao nível das condições organizacionais e imensas carências em termos de condições materiais, humanas e financeiras consignadas ao sistema educativo. A agravar este quadro acresce o excesso de procedimentos, corporizados pelo conjunto de fórmulas operativas a utilizar para a obtenção dos resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos, o que, combinado com as dificuldades atrás referidas, além de retirar tempo aos professores (que podia ser utilizado na realização de ações de formação para aperfeiçoar as competências profissionais, em particular as competências avaliativas, visando a melhoria das aprendizagens), os impele a recorrer a artifícios de natureza subjetiva e parcial na avaliação dos alunos.

A confirmar a relação patogénica entre estes fatores está o facto de termos constatado, pela análise dos resultados do inquérito aplicado aos alunos e aos professores que participaram neste estudo, que os métodos de avaliação mais utilizados se circunscreverem à realização de provas escritas, reconhecidas pelos docentes como o tipo de avaliação que melhor se ajusta ao contexto em que trabalham, dado o excessivo número de alunos nas turmas e a falta de meios de apoio didático (manuais, laboratórios, etc.), o que inviabiliza o recurso as outras formas de avaliação.

Alguns dos professores inquiridos afirmaram, inclusive, que leem os regulamentos embora não os apliquem, limitando-se a atribuir classificações por ser um requisito para a avaliação do desempenho do próprio professor, razão que permite compreender porque é que apenas 24% dos inquiridos procuraram cumprir o que está estabelecido no regulamento de avaliação em vigor.

O estudo permitiu ainda constatar que, de entre as várias modalidades de avaliação, a avaliação formativa, realizada de forma contínua, é a que os professores consideram que mais contribui para melhorar a aprendizagem, uma vez que orienta e incita o aluno a estudar e permite ao professor acompanhar mais efetivamente o seu desempenho durante o processo. Além disso, consideram que permite avaliar o seu grau de engajamento na construção dos saberes e reorientar métodos e meios para uma aprendizagem mais significativa por parte dos estudantes.

Todavia, afirmam que é urgente rever a questão do número de alunos por turma, tornando claro que no ensino secundário angolano, nas condições atuais, se torna difícil implementar outras estratégias de ensino e de avaliação pelo professor, por mais preparado que esteja. Neste domínio, a maioria dos professores inquiridos considera que a avaliação formativa

e contínua, a participação oral em debates nas aulas e a realização de trabalhos individualmente e em grupo são as metodologias mais justas para avaliar os alunos, uma vez que, para além do seu peso formativo, contribuem para que o aluno desenvolva as capacidades de comunicação, de argumentação e de raciocínio, bem como as capacidades de análise e de síntese.

Além disso, o contexto em que se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem em Angola, associado ao excessivo número de alunos por turmas, à exiguidade dos meios técnico-pedagógicos, à deficiente capacidade profissional e à baixa motivação dos professores requer que se adotem outras formas de avaliação, de âmbito mais geral, através de uma prova de exame que pode ser provincial ou nacional. Isso seria uma forma de responsabilizar os professores pela sua ação diária e, sobretudo, pelas suas práticas formativas e avaliativas.

Os aspetos referidos permitem-nos inferir que, em Angola, as políticas e práticas de avaliação das aprendizagens valorizam mais os resultados do que os processos que permitiram obtê-los, indiciando uma clara reversão em relação aos propósitos e objetivos enunciados no *corpus* da reforma educativa.

Ora, as práticas avaliativas pressupõem à partida, como refere De Ketele (2008), que se estabeleça um referencial que inclui os conteúdos previstos pelo currículo, de onde dimana a ordem das sequências a privilegiar nos processos de ensino-aprendizagem, fazendo sentido as noções de pré-requisitos ou de objetivos necessários a concretizar antes de uma nova aprendizagem. Aliás, esta visão foi reconhecida por um dos decisores entrevistados ao referir que,

(...) o atual processo de avaliação contribui, não a 100%, como pretendemos. Daí a razão de querermos alterá-lo para que se possam alcançar esses resultados. Claro que uma avaliação bem feita pode, certamente, obrigar os alunos a esforçar-se mais. Portanto, a avaliação deve refletir o perfil de resultados que queremos. A qualidade dos conteúdos e a qualidade da avaliação favorecem uma boa aprendizagem (E1).

Os aspetos referidos permitem constatar que o sistema de avaliação das aprendizagens em Angola requer uma atenção particular para que, como defende Afonso (2011: 12), contribua para “a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem”. Além disso, é necessário que contribua para adaptar, pelo docente, a atuação educacional às características individuais dos alunos ao longo de seu percurso de aprendizagem, determinando se estes atingiram, ou não, as finalidades e as metas educacionais traçadas. Os decisores políticos têm de encontrar caminhos que instituem uma educação eficiente, capaz de dotar os alunos de habilidades e competências que aumentem as oportunidades de sucesso e facilitem a sua inserção na vida ativa.

Aos aspetos referidos não podemos deixar de associar a carência de mecanismos formais de supervisão pedagógica, capazes de sinalizar aos decisores políticos do MED os pontos críticos do sistema de ensino, onde se incluem os processos de avaliação das aprendizagens, cuja

adequação contribuiria para melhorar a eficácia da ação educativa, através de uma participação responsável dos alunos, dos pais, dos encarregados da educação e dos professores, no processo educativo. A significativa importância atribuída à avaliação, sobretudo como mecanismo de regulação e concretização das aprendizagens, bem como meio de diagnóstico das necessidades, interesses e pré-requisitos para novas aprendizagens (Ferreira, 2007), sugere que tem prevalecido uma visão técnico-pedagógica adequada do conceito de avaliação por parte dos decisores do MED, embora com pouca expressão ao nível do sistema. No fundo, uma pré-condição para a procura, aceitação e adoção de novos procedimentos da avaliação das aprendizagens.

Para que o conceito de avaliação formalmente perfilhado tenha expressão ao nível das práticas, o professor deve assumir o papel de mediador privilegiado entre o conhecimento e os alunos, criando oportunidades para que eles reconstruam os conhecimentos socialmente produzidos. Só que, uma mudança deste teor implicaria uma criteriosa seleção no seu recrutamento e uma formação contínua de qualidade ao longo de toda a sua trajetória profissional. Por outro lado, é imprescindível que se simplifique o sistema de avaliação, tornando facilmente manuseável e adaptável pelo professor às condições concretas em que ensina e de acordo com os meios pedagógico-didáticos de que dispõe e os objetivos que pretendem concretizar. Isso permitirá, em simultâneo, que não perca de vista as aspirações sociais dos estudantes pois, sem salas de aulas adequadas, sem um número de alunos por turmas pedagogicamente recomendável, sem um número de horas letivas social e pedagogicamente viável, sem uma motivação adequada e sem uma profissionalização efetiva e comprometida, não é possível aplicar de forma diversificada outras técnicas avaliativas que, eventualmente, contribuiriam para a melhoria da qualidade do serviço educativo.

Por fim, importa ainda referir que se aos aspetos que fomos elencando, com base nas perceções dos atores no terreno, acrescentarmos a “falta de autonomia por parte dos professores para considerarem o ritmo particular de aprendizagem de cada aluno, [o que] reduz a melhoria da autoimagem do aluno e, conseqüentemente, a instituição de atitudes favoráveis à sua aprendizagem” (Pacheco, 2017), então podemos inferir que muito há ainda a melhorar no terreno da educação em Angola, em particular, da avaliação em Angola. E se, para além da sua função pedagógica, um dos maiores contributos da avaliação reside na sua função social, então para que a avaliação escolar – enquanto representação de uma pedagogia e de um modelo social – assuma funções de diagnóstico e de regulação, essenciais para a melhoria das aprendizagens, então é necessário não descurarmos as transformações sociais em curso, em vez que de nos acomodarmos na conservação de um modelo social e pedagógico em declínio (Lukes, 2010) que teima em se perpetuar. Daí a urgência de resgatarmos as suas funções diagnóstica e formativa, o que permitirá consignar à avaliação escolar um rumo diverso do que tem sido exercitado, onde a

avaliação deixará de ser tão autoritária e tão conservadora, assumindo-se como um instrumento dialético e um estímulo na identificação de novos rumos.

Considerações finais

Em jeito de balanço final, importa referir que, no sistema de ensino em Angola, prevalece uma perceção, algo consolidada, de um sistema de avaliação pouco eficaz, o que reduz a possibilidade de esta se assumir como um instrumento eficaz de diagnóstico, informação e decisão nos processos de ensino-aprendizagem, com efeitos ao nível da mudança e melhoria das práticas curriculares e, conseqüentemente, das dinâmicas de aprendizagem dos alunos e de aperfeiçoamento profissional dos professores.

Apesar da vontade manifesta pelas autoridades do Estado de imprimirem mudanças na organização e funcionamento do sistema de ensino em Angola, é necessário envolver mais os vários atores educativos na definição e implementação de políticas e estratégias que permitam encetar os necessários ajustamentos em cada contexto e fazer do ensino e da avaliação autênticos nutrientes sociais e culturais de que o País necessita.

A falta de formação dos professores em metodologias de avaliação requer uma especial atenção porque sugere que a prática da avaliação das aprendizagens se está a exercer de forma ingénua e inconsciente ou, como sugere Luckesi (2008, p. 28), “como se ela não estivesse ao serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação”, uma situação tanto mais reveladora quando, alguns decisores reconhecem “não ser frequente realizarem-se ações de formação, inicial ou contínua, sobre metodologias da avaliação”.

Este é um domínio ao qual a direção do MED deve prestar uma particular atenção porque, como assevera Morgado (2014, p. 347), “o desenvolvimento de uma cultura de avaliação é sempre uma aspiração positiva”, sobretudo se contribuir para “tornar as pessoas mais conscientes das suas potencialidades e dos seus défices, para estimular o desenvolvimento profissional dos trabalhadores, para contextualizar os processos de trabalho e para melhorar os produtos que oferecem”.

Na verdade, a simplificação do sistema de avaliação e a sua flexibilização pelo professor permitirá ter em conta as condições concretas em que ensina, os meios de que dispõe e os objetivos que pretende alcançar. No fundo, um conjunto de aspetos essenciais para melhorar a qualidade da avaliação. Se a este fator associarmos a necessária provisão de salas de aulas adequadas, a constituição de turmas com um número de alunos pedagogicamente recomendável, a atribuição de número de horas letivas social e educativamente viável, uma motivação adequada e uma profissionalização efetiva e comprometida do professor, então estarão criadas condições para que o professor possa fazer da avaliação um meio de melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e da própria educação em Angola.

E se, em termos educativos, o País requer estas mudanças, elas serão ainda mais urgentes se pensarmos nos jovens angolanos que se estão a escolarizar neste momento e na necessidade de os apetrechar para poderem assumir um papel interventivo e transformador numa sociedade na qual terão de tomar decisões num futuro próximo. Deixamos, por isso, uma palavra de reconhecimento pelo trabalho que tem estado a ser desenvolvido nesse sentido e uma palavra de esperança, uma vez que estamos convictos de que os angolanos saberão recuperar a função da educação como mecanismo de transformação e melhoria social.

Referências

- Afonso, M. & Agostinho, S. (2011). *Manual de Apoio ao Sistema de Avaliação das Aprendizagens – 2º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: INIDE.
- Afonso, M. (2011). *Manual de Apoio ao Sistema de Avaliação das Aprendizagens – Ensino Primário*. Luanda: INIDE.
- Afonso, M.; Cano, C.; Freitas, M.; Patrocínio, M.; Agostinho, S.; Ngombe, N. & Diogo, A. (2013). *Avaliando as aprendizagens do empreendedorismo em Angola: da Teoria à Prática*. Luanda: Editora das Letras, S. A.
- Alfredo, C. (2014). *Avaliação das aprendizagens. Políticas, concepções e práticas na formação de professores em Angola*. Rio de Janeiro: Ed. Outras Letras.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Orgs.). *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (p.175-209). Coimbra: Almedina
- Alonso, M. L. (1998). Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação (Vol. I). *Tese de Doutoramento* (policopiado). Braga: Universidade do Minho.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. & Morgado, J. C. (Orgs.) (2013). *Avaliação: Políticas, Processos e Práticas*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1994) *Paradigmas educacionais: escolas e sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Casanova, M. (1992). *La Evaluación, Garantía de Calidad para el Centro Educativo*. Zaragoza: Editorial Luís Vives.
- Cid, M.; Fialho, I.; Borralho, A.; Fernandes, D.; Rodrigues, P. & Melo, B. P. (2009). Avaliação das Práticas Curriculares em Quatro Universidades Portuguesas. In D. Fernandes *et al.* (Org.),

Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas (p. 615-648). Lisboa: Educa.

De Ketele, J. M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (p. 109-124). Santo Tirso. De Facto Editores.

De Ketele, J. M.; Chastrette, M.; Cros, D.; Mettelin, P. & Thomas, J. (1988). *Guia do Formador*. Lisboa: Ed. Horizontes Pedagógicos.

Fernandes, C., & Freitas, L. (2007). Currículo e Avaliação. *Indagações sobre o Currículo*, Brasília, 17-44. In www.mec.gov.br (acesso em 12.01.2018).

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (p. 61-74). Madrid: Nárcia.

González, M. (2009). Evaluación y Calidad en Educación no Formal. *Revista Prática de Animação*, 3 (2), 1-14. In <https://sites.google.com/site/revistapraticasdeanimacao/editorial2> (acesso em 07.04.2018).

Hadji, Ch. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

INIDE (2009). *Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*. Luanda: Editorial do INIDE.

Luckesi, C. (2008). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez Editora.

Martins, I.; Candeias, I. & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.

Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. C. (2014). Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação? *Avaliação*, 19 (2), 345-361.

Neto, A. & Aquino, J. (2009). Avaliação da aprendizagem como um ato amoroso. *Educação em Revista*, 25 (2), 223-240.

Pacheco, J. (2017). *A Avaliação da Aprendizagem na Escola da Ponte*. Lisboa: Ed. Mahatma

- Roldão, M. C. (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo: que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica.
- Roldão, M. & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26 (63), 570-594.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a Avaliação: fundamentos para as práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri
- Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A (1989) *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

THE EVALUATION OF LEARNING IN THE ANGOLAN SECONDARY EDUCATION: FROM CONCEPTUALIZATIONS TO PRACTICES

ABSTRACT

The focal role played by evaluation in multiple contexts and social life segments, namely in the regulation of decision making mechanisms has been emphasized in the various fields of knowledge.

In the education systems, education represents the anchor of the whole knowledge construction process from which both the theoretical and practical action orientation stimulus of the whole education process derive in all their dimensions. This way, any deviance in its operationalization modifies its effects, causing immeasurable consequences. In the Angolan case, the learners' learning evaluation, particularly, with respect to its form, regulation, application and credibility in both the primary and secondary education, has received increased coverage in the social as well as the political debates, not only as a result of its incapability to involve the learners in the teaching-learning processes, but also in the amelioration of the teacher professionalism, restraining, in this way, the training of citizens capable to approach the problems they face in a critical and constructive way and actively participate in the social life change and improvement.

These are the evaluation *nuances* that this article discusses, summarizing the results of a study about the learning evaluation conceptions and practices in the secondary education in Angola, including the link between the current evaluation models and the teaching quality in the country.

Keywords: Learning; Evaluation; Curriculum; Development; Education.