

Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós - Graduação em Educação
Faculdade de Educação

MIGUEL BOA ISABEL

Avaliação da Aprendizagem dos Alunos
do Ensino Secundário em Cabinda/Angola

Belo Horizonte/MG

Maio, 2016

MIGUEL BOA ISABEL

**Avaliação da Aprendizagem dos Alunos
do Ensino Secundário em Cabinda/Angola**

Tese apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa - Educação Escolar:
Instituições, Sujeitos e Currículos.

Orientadora: Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro
Paixão Santos

Belo Horizonte / MG

Maio, 2016

Dedicatória

À memória de Miguel Boa (Pai).

À minha família,

Clara Luemba, Clamilsa Boa, Lunila Boa e ao Miguel Boa Júnior pela paciência;

Dedico ainda este exercício,

À minha mãe Isabel Augusto e a minha irmã Maria Isabel pela dedicação e carinho prestado;

Ao ideal de uma avaliação que se configura como peça principal da “modernidade escolar”.

Agradecimentos

À professora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos pela disponibilidade e pelos vários momentos de aprendizagem, que serviram de estímulo para prosseguir e aprofundar o presente trabalho.

A todos os docentes do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que diante de todas as dificuldades souberam conduzir-nos;

Aos colegas de formação Ndombele Mayembe, Miguel Zinga, Francisco A. Macongo Chocolate, Jeremias Guilherme, Manuel Nguvulo, Domingos Sambo, Eurico Ngunga, Inês Buissa, Joaquim Paka Massanga, Silvestre Gomes, Juliana Josefa, José Lelo Duli, Júlio Horácio e todos os colegas do convênio pela camaradagem e colaboração prestada ao longo da formação;

Agradecemos também a Direção do ISCED pelo incansável apoio e, sobretudo, por ter abraçado e acreditado no convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais;

Estendemos os nossos agradecimentos a Direção Nacional para formação de quadros, ao Ministério do Ensino Superior e, sobretudo, a reitoria da Universidade Onze de Novembro pela ajuda incondicional;

Aos meus camaradas Daniel Xilau, Gil Nhampa, Paulo Simões, Patrick Norberto, Gabriel Mohingou o meu muito obrigado pelo incentivo. Uma palavra de apreço ao professor Mário Vemba por substituir-me de forma exemplar, nas nossas constantes ausências do ISCED/Cabinda. Ao Alexandre Duarte do Gestrado, meu agradecimento pela cooperação.

Agradecemos ainda as direções dos institutos (Instituto Médio de Economia do Cabassango e Instituto Médio Politécnico Osvaldo Serra Van-Dunen), aos professores e alunos pela colaboração prestada.

A minha memória cobra-me um profundo agradecimento à Celsa Hinaundipula dos Santos, com a certeza de que a sua contribuição para o prosseguimento da pesquisa, tornou-se um fato memorável.

Resumo

Esta tese aborda as práticas de avaliação da aprendizagem nas escolas secundárias da província de Cabinda/Angola, especificamente em duas escolas. O objetivo geral da pesquisa foi analisar o processo de avaliação no passado recente e nos dias atuais, mediante a identificação das mudanças e permanências de práticas indesejáveis que ocorrem nesse processo. Para atingir tal objetivo partiu-se de um estudo exploratório, utilizando como técnicas de coleta de dados a análise documental, a aplicação de questionários, a observação de aulas e provas e a realização de entrevistas, buscando identificar e analisar a opinião dos professores e dos alunos sobre o sistema de avaliação da aprendizagem. A pesquisa foi realizada no ano de 2014 e dela participaram 23 professores e 78 estudantes. Por meio dos instrumentos de coleta de dados foram identificados e analisados os seguintes elementos: as condições da infra-estrutura e dos equipamentos das escolas; o número de alunos por turmas; as condições de trabalho colocadas a serviço da atividade de ensino; a remuneração docente; as práticas de avaliação usadas com mais frequência pelos docentes; as aceitações e oposições às mudanças, por parte dos professores, face às políticas educativas propostas pela reforma do sistema de educação; a existência de outros fatores, relacionados ao processo da avaliação que contribuíram para a mudança de conduta dos docentes; as rupturas e permanências nos processos de avaliação. Ao lado disso, buscaram-se coletar junto aos professores, alunos e autoridades educacionais informações sobre as medidas que ajudariam a superar práticas indesejáveis no processo de avaliação. Os resultados mostram que a circulação de propina na relação entre professores e alunos ainda está presente na prática de avaliação de alguns professores do ensino secundário em Cabinda. Mas, apesar disso, a melhorias de alguns aspectos no cenário educacional vem causando mudança no comportamento de alguns professores em relação às práticas indesejáveis que ocorriam no processo de avaliação. Os resultados apontaram também que os docentes utilizam com mais frequência, para avaliar seus alunos, provas escritas em detrimento de outros instrumentos. Mostram também que a avaliação contínua não está presente na prática pedagógica dos professores, apesar da ênfase dada pela legislação a essa modalidade de avaliação. Os dados indicam ainda que existe uma preocupação excessiva, tanto dos professores como dos alunos, pela nota. Finalmente, constatou-se que há pouco investimento na formação de professores, o que também prejudica o processo de mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação; distorções nas avaliações; Avaliação da aprendizagem em Angola

Abstract

This thesis addresses the learning assessment practices in secondary schools in Cabinda province / Angola, especially in two schools. The overall objective of the research was to analyze the evaluation process in the recent past and today, by identifying the changes and continuities of undesirable practices that occur in this process. So as to achieve this goal we departed from an exploratory study, using as techniques of data collection the document analysis, questionnaires, classroom observation and tests and conducting interviews in order to identify and analyze the teachers' and students' opinion on the learning evaluation system. The survey was conducted in 2014 and 23 teachers and 78 students participated in it. Through the data collection instruments The following elements were identified and analyzed: the infrastructure conditions and school equipment; the number of students per class; working conditions provided to the service teaching service activity; the teacher pay; the evaluation practices used more often by teachers; acceptances and objections to the changes as for the teachers, given the educational policies proposed by the reform of the education system; the existence of other factors related to the evaluation process that contributed to the change of teachers' behavior ; ruptures and continuities in the evaluation process. Beside this, samples were sought by the teachers, students and educational authorities information on measures that would help overcome undesirable practices in the evaluation process. The results show that the tuition fee circulation in the relationship between teachers and students is still present in the practice of evaluation of some secondary school teachers in Cabinda. But despite this, the improvement of some aspects in the educational setting has caused changes in the behavior of some teachers regarding undesirable practices that occurred in the evaluation process. The results also showed that teachers use more often to assess their students, the written tests at the expense of other instruments. They also show that continuous assessment is not present in the pedagogical practice of teachers, despite the emphasis given by the law to this type of assessment. The data also indicate that there is an excessive concern for marks, to both teachers and students. Finally, it was found that there is little investment in teachers' training, which also undermines the process of changes in the learning evaluation system.

Keywords: Evaluation; distortions in the assessments; Learning evaluation in Angola.

Lista de quadros

Quadro 1.	Perfil dos professores entrevistados	32
Quadro 2.	Perfil dos alunos entrevistados	33
Quadro 3.	Síntese da estrutura do sistema educativo de Angola aprovado na 2ª reforma, no período pós-independência	52
Quadro 4.	Evolução do número de sala de aulas nos níveis de ensino 2001 – 2010	57
Quadro 5.	Rendimento interno (Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono)	58
Quadro 6.	Comparação entre avaliação e verificação	89

Lista de tabelas

Tabela 1.	Distribuição dos professores de acordo com as séries em que lecionam	115
Tabela 2.	Distribuição dos professores segundo o número de filhos	118
Tabela 3.	Cursos de especialização dos docentes	121
Tabela 4.	Cursos de mestrado realizados	122
Tabela 5.	Carga horária da atividade de formação continuada frequentada pelos docentes	125
Tabela 6.	Grau de satisfação dos docentes sobre aspectos de seu trabalho	130
Tabela 7.	Opinião dos docentes sobre o melhor conceito de avaliação	136
Tabela 8.	Opiniões dos alunos segundo o grau de satisfação em relação à disponibilidade de sanitários	168
Tabela 9.	Grau de satisfação dos alunos em relação à distribuição de água canalizada na escola	169
Tabela 10.	Grau de satisfação dos alunos em relação à climatização e/ou ventilação das salas de aula	170
Tabela 11.	Grau de satisfação dos alunos em relação ao número de estudantes nas salas de aulas	171
Tabela 12.	Opinião alunos sobre aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem	177
Tabela 13.	Percepção dos alunos sobre mudanças nas práticas de avaliação	185

Lista de gráficos

Gráfico 1	Distribuição dos professores segundo a unidade educacional em que lecionam	115
Gráfico 2	Distribuição dos professores segundo o estado civil	116
Gráfico 3	Distribuição dos professores segundo o fato de possuírem ou não filho(s)	117
Gráfico 4	Distribuição dos professores segundo o nível de escolaridade	199
Gráfico 5	Distribuição professores segundo a realização de cursos de formação continuada no campo da avaliação	123
Gráfico 6	Tempo de trabalho dos professores na rede pública de ensino angolano	126
Gráfico 7	Carga horária semanal de trabalho dos professores	128
Gráfico 8	Média de alunos por turmas	129
Gráfico 9	Instrumentos de avaliação mais utilizados na sua prática dos professores	137
Gráfico 10	Opinião dos docentes quanto à finalidade da avaliação diagnóstica	138
Gráfico 11	Percepção dos professores sobre a interferência dos resultados das avaliações em seu trabalho	140
Gráfico 12	Existência no passado do pagamento de propina para beneficiar alunos nas avaliações	141
Gráfico 13	Manutenção da prática de pagamento de propina nas avaliações	142
Gráfico 14	Opinião dos professores sobre a iniciativa no pagamento de propina	146
Gráfico 15	Opinião dos docentes quanto a justificativa utilizada para o recebimento de propinas	147
Gráfico 16	Percepção dos docentes sobre favorecimento nas avaliações em função de relações sociais e/ou posição social	148
Gráfico 17	Postura dos docentes diante do comportamento incorreto de um colega no processo de avaliação	150

Gráfico 18	Existência de reuniões com os pais para apresentação dos resultados das avaliações	151
Gráfico 19	Distribuição dos alunos segundo a unidade educacional que estudam	161
Gráfico 20	Distribuição dos alunos por sexo	162
Gráfico 21	Distribuição dos alunos por faixa etária	163
Gráfico 22	Distribuição dos alunos segundo o seu estado civil	164
Gráfico 23	Distribuição dos alunos no grupo familiar	165
Gráfico 24	Distância entre a área de residência dos alunos e a escola	166
Gráfico 25	Tipo de escola em que os alunos cursaram o ensino primário	167
Gráfico 26	Reprovação dos alunos em disciplinas e/ou série (s)	173
Gráfico 27	Opiniões dos alunos sobre a causa de sua reprovação	175
Gráfico 28	Motivo da avaliação segundo os alunos	184

Índice de abreviaturas e siglas

Abreviatura ou Sigla	Significado
ADPP	Ajuda e Desenvolvimento de Povo para Povo
ADRA	Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CABGOG	Cabinda Gulf Oil Company
CAP	Classificação Atribuída pelo Professor no 3º Trimestre
CASA-CE	Convergência Ampla de Salvação de Angola
CF	Classificação Final do ano Letivo por Disciplina
CPE	Classificação da Prova de Escola
CPP	Classificação da Prova do Professor
CT	Classificação Trimestral
CUC	Centro Universitário de Cabinda
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EFP	Escola de Formação de Professores
EPF	Escola de Professores do Futuro
FALA	Forças Armadas de Libertação de Angola
FAZ	Fundo de Apoio Social
FLEC	Frente para a Libertação do Enclave de Cabinda
IBEP	Inquérito sobre o Bem-Estar da População
IMEC	Instituto Médio de Economia do Cabassango
IMPOSV	Instituto Médio Politécnico Osvaldo Serra Van-Dunem
INE	Instituto Nacional de Estatística
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da

	Educação
ISCED	Instituto Superior de Ciências da Educação
MAC	Média das Avaliações Contínuas
MED	Ministério da Educação
MESCT	Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia
MINARS	Ministério de Assistência e Reinserção Social
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OGE	Orçamento Geral do Estado
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PRS	Partido de Renovação Social
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UAN	Universidade Agostinho Neto
UCAN	Universidade Católica de Angola
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações para a Infância
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola
UON	Universidade Onze de Novembro

SUMÁRIO

Introdução	15
Objeto e objetivos da pesquisa	22
Metodologia.....	24
Caracterização da Pesquisa.....	24
Sujeitos e contextos de Pesquisa.....	26
Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	28
CAPÍTULO I - BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO ANGOLANO.....	34
1.1 – Situação geográfica e sócio política de Angola.....	34
1. 1.1 – A Província de Cabinda	39
1. 2 - Ensino de Angola: breves notas históricas	39
1.3 – Reformas do ensino (1977 e 2001).....	43
1.4 – Relatório sobre a educação em Angola	58
1.5 – Avaliação na 2. ^a Reforma do Sistema Educacional	64
1.6 - Avaliação e a formação de professores.....	70
CAPÍTULO II - ALGUMAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E MODELOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	74
2.1 - Evolução Histórica da Avaliação.....	74
2.2 - Conceitos e características da avaliação da aprendizagem	79
2.3 - Avaliação diagnóstica, formativa e somativa	84
2.4 - Avaliação da aprendizagem dos alunos referenciada por norma e critério	93
2.5 - Instrumentos de Avaliação da Aprendizagem: da elaboração a aplicação	95
2.6 - Validade e fidedignidade na construção dos Instrumentos de avaliação	100
2.7- Avaliação e o compromisso ético do professor.....	102
2.7.1 – Processos de trocas e/ou retribuições na avaliação da aprendizagem	109

CAPÍTULO III. A PRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA.	114
3. 1 – Resultados do questionário dirigido aos professores.....	115
3.1.1 – Formação e trajetória profissional dos docentes	121
3.1.2 – Conceitos e práticas de Avaliação da aprendizagem	136
3.2 – O que dizem as observações em sala de aulas.....	154
CAPÍTULO IV. A POSIÇÃO DOS ALUNOS FACE AOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO.....	161
4.1– Resultados do questionário dirigido aos professores.....	161
4.1.2 – Histórico escolar dos alunos	167
4. 2.2 - Condições de trabalho.....	168
4.2.3 – Opiniões dos alunos sobre as práticas de avaliação	173
Considerações finais	189
Referências	194
Apêndice A - QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES	206
Apêndice B - QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS	213
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES.....	218
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS	219
Anexo 1.....	221
Anexo 2.....	224
Anexo 3.....	227

Introdução

Fazer um estudo sobre o processo de avaliação da aprendizagem é um desafio de enorme responsabilidade, uma vez que esse processo interfere diretamente na dinâmica das relações entre professores e alunos, chegando a envolver ainda os pais e/ou responsáveis pela educação. Em nossa visão, a avaliação quase sempre assume um papel desestabilizador quando os instrumentos e os procedimentos a serem usados não passam por um tratamento prévio e cuidadoso. O contrário mostra que uma avaliação devidamente efetuada deixa os distintos segmentos envolvidos (professores, alunos, pais e outros) em harmonia, o que até independe dos resultados alcançados.

Considerando a importância da avaliação nos diferentes contextos educacionais de um modo geral e, em específico, sua importância na educação básica, Fernandes (2009) considera que, há anos a literatura reconhece a necessidade de mudar e de melhorar as práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos, uma vez que:

[...] continuam a predominar práticas de avaliação que, no essencial, visam à classificação e à certificação, em detrimento de práticas que também tenham em conta a necessidade de melhorar e de compreender o que se tem de aprender (FERNANDES, 2009, p. 29).

A temática deste estudo é “Avaliação da Aprendizagem dos Alunos do Ensino Secundário¹ em Cabinda/Angola”. O estudo foi realizado em duas instituições do ensino secundário público da província de Cabinda/Angola, o Instituto Médio de Economia do Cabassango (IMEC) e o Instituto Médio Politécnico Osvaldo Serra Van-Dunen (IMPOSV), sendo a primeira localizada na sede da província e a outra na sede do município de Cacongo².

¹ Nível de ensino cursado desde a 10^a a 12^a ou 13^a série. Costuma chamar-se também por Ensino Médio.

² Cacongo é um dos quarto municípios da província de Cabinda, localizada a aproximadamente 45 quilômetros da sede da provincial de Cabinda. De acordo com os dados de Instituto Nacional de Estatística resultantes do censo de 2014, o município comporta 36 778 habitantes.

Até o princípio de 2001, a avaliação da aprendizagem dos alunos era perpassada por práticas perniciosas que prejudicavam enormemente as relações professor-aluno e a formação desses últimos como cidadãos. Essas práticas traziam para o interior da profissão docente, comportamentos mesquinhos, mercantis e descomprometidos com a dimensão profissional, tanto política, quanto ética e pedagógica, do ofício docente. Explicando melhor, era comum que os docentes do sistema público de ensino condicionassem as notas de seus alunos ao pagamento das mais diversas quantias, dependendo da disciplina, da série e, logicamente, da ganância do professor. Assim, as notas costumavam ser proporcionais ao pagamento feito pelo aluno ao docente. Alguns professores forneciam o número de sua conta bancária, enquanto outros recebiam essas quantias em espécie. As notas eram também atribuídas a partir de relações sociais de parentesco e amizade, dispensando, nesses casos, o pagamento. Havia ainda a atribuição de notas a partir de “favores” sexuais concedidos pelas alunas a seus professores. Explicações sobre esses comportamentos estavam geralmente relacionadas aos baixos status e salário dos docentes. Será que a forte tradição de troca existente na cultura africana, com predomínio da relação “toma lá, dá cá”, como se costuma dizer, não exercia influência sobre a conduta desses professores?

A lei de número 13, de 31 de dezembro de 2001³, desencadeia uma série de mudanças, levando à promulgação do decreto número 3 de 04 de março de 2008⁴, que eleva consideravelmente o salário dos docentes e que define um novo estatuto para a carreira docente. Com essas medidas, as autoridades educacionais esperavam que a avaliação da aprendizagem assumisse sua dimensão pedagógica, deixando de lado as práticas anteriores. A mudança de atitude dos docentes era esperada não apenas em função das melhorias salariais e da carreira, mas também, em decorrência do grande debate político sobre a educação trazido pela implementação da reforma.

³ Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano, aprovada pela Assembleia Nacional em 31 de Dezembro de 2001. Essa lei define a educação como um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, econômica e social do país. O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, por meio das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo.

⁴ Decreto nº 3/08, que aprova o estatuto orgânico da carreira dos docentes dos ensinos primário e secundário, técnicos pedagógicos e especialistas de administração da educação.

O interesse da nossa pesquisa resulta na necessidade de explicar o comportamento e as interações dos docentes e discentes no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos da escola pública secundária, da província de Cabinda. Entendemos que a avaliação assume um papel importante na qualidade de qualquer sistema educativo. Nesse contexto, são de duas ordens as motivações que justificam a realização desta pesquisa. Primeiramente, o fato de existirem poucas pesquisas realizadas sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos em Angola. Em segundo lugar, as questões de ordem pessoal, dado o nosso envolvimento profissional com o referido sistema educativo. No decurso do texto, explicitaremos cada um dos aspectos aqui apontados.

Durante anos, temos acompanhado com atenção o desenvolvimento do sistema educacional de Angola e, num período de mais de uma década, estivemos vinculados ao ensino secundário do referido sistema, o que evidencia nossa experiência nesse nível de ensino. Assim, por várias vezes, mostramos o nosso desacordo com as práticas de alguns docentes relativas à avaliação da aprendizagem e nos interrogamos em busca de explicações sobre tais procedimentos, que prejudicam a qualidade do sistema educativo e, de maneira particular, a formação dos estudantes.

Assim, abrimos um parênteses para partilhar uma situação que faz parte da história dos dissabores docentes, mas que, ao mesmo tempo, entusiasma-nos a levar adiante esta pesquisa. Certo dia, encontramos no recinto escolar um aluno, que se aproximou, falando como porta-voz da turma, e nos disse: *“Professor nós estamos mal e carecemos da sua ajuda”*, continuando disse, ainda: *“Professor a mão que dá é a mão que recebe”*. Nunca tínhamos vivido nada semelhante e isso vindo de um aluno considerado bom estudante tornava a situação mais dolorosa. No entanto, esse é apenas um dos vários episódios por nós vivenciados e, por mais difícil que possa parecer, os alunos não precisavam ser bons ou maus para participarem do esquema que estava montado em um cenário em que todos, independentemente da sua condição académica, eram pressionados ou levados a fazer parte dele.

Outro fenômeno muito comum no nosso tempo de docência na educação secundária eram as listas, dirigidas aos professores com nomes dos alunos, seus familiares e de amigos, todos eles com grande prestígio social e/ou poder econômico. Os alunos dessas listas terminavam contemplados com a aprovação na disciplina, pois os docentes que aderiam a essa prática, não as questionavam, porque os mesmos também tinham “os pedidos” como prática. O professor que não aderisse a isso era apontado como “traidor”, “amigo da direção” e, ao final de tudo, ficava isolado de muitos colegas e tornava-se, por obra desses, conhecido pelos alunos como um professor ruim.

A avaliação da aprendizagem dos discentes em sala de aulas é o assunto mais discutido dentro das várias temáticas do campo da avaliação como afirmam autores como Colderón e Poltronieri (2013) e Franco (1990). Porém, de modo geral em Angola e de forma particular os profissionais da educação têm pouco acesso a produção científica sobre a referida temática. Apesar da sua importância, observamos que, hoje em Angola, os estudos nesse campo são insuficientes, daí a razão para a efetivação de um trabalho que tenha como foco a avaliação dos alunos em sala de aula. No que se refere ao contexto de Angola, por exemplo, sobre a avaliação, tivemos acesso apenas a uma publicação de Afonso e Agostinho (2007), com a obra *Metodologia da Avaliação no Contexto Escolar*, um artigo de Alfredo e Tortella (2012), sobre Avaliação da Aprendizagem na Formação de Professores em Angola, além de regulamentos e alguns instrutivos produzidos no âmbito da reforma do sistema educativo.

Há, na literatura brasileira e portuguesa, alguns autores que serviram de suporte teórico a essa pesquisa e que nos ajudarão a discutir as práticas de avaliação presentes na escola angolana. Assim, Hoffmann (2011 e 2012), Luckesi (2011), Villas Boas (2009; 2012), Carvalho (2010), Fernandes (2009; 2011), Santa`Anna (2010), Depresbiteris (2009) e, ainda, autores como Raphael e Carrara (2002) auxiliaram-nos a compreender o processo da avaliação e explicar características da prática avaliativa presentes na atuação dos professores vinculados ao ensino secundário em Angola.

Neste trabalho, a avaliação da aprendizagem do aluno se refere aos processos avaliativos praticados pelo professor no interior da sala de aula, diferente das chamadas avaliações externas definidas, organizadas e conduzidas por quem não se encontra no interior da escola, ou seja, pelos organismos oficiais e, propõem-se a monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer subsídios na (re)formulação de políticas educacionais. Essas últimas são também conhecidas como avaliações de larga escala ou sistêmicas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a Prova Brasil ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), exames nacionais realizados por iniciativa dos órgãos governamentais. Além de testes nacionais, existem avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que acontece a cada três anos, com provas em leitura, matemática e ciências. Como outros exames sistêmicos, esse consiste na produção de um conjunto de informações sobre os diferentes sistemas educacionais, com o objetivo de hierarquizá-los.

As avaliações estendem-se ainda ao desempenho de profissionais em diferentes instituições. Em relação aos professores realizam-se em vários sistemas de educação, assim como no sistema educativo angolano, onde periodicamente, acontece a avaliação do desempenho docente que funciona como meio auxiliar para o processo da promoção na carreira profissional. Nestes casos, os professores não são avaliados para tomarem consciência de sua prática docente, ou seja, da necessidade de corrigir este ou aquele elemento de sua prática. É como se o importante em relação ao ser professor, fosse apenas a promoção na carreira, em detrimento de todo um processo de aperfeiçoamento profissional. Ao lado disso, no processo de avaliação de desempenho docente no sistema de educação em Cabinda – Angola, assim como em países como a Inglaterra de acordo com a observação de Santos (2004), a avaliação do desempenho profissional do docente tem como critério os resultados da avaliação dos alunos. Para a mesma autora:

[...] há a possibilidade de vieses nos processos de avaliação, em que os diretores têm um papel-chave, uma vez que as relações sociais

estabelecidas entre docentes e direção podem levar a favoritismos e punições. Torna-se difícil uma avaliação objetiva e imparcial, quando as relações do cotidiano estabelecem redes de amizade e de resistências entre o corpo docente e a direção da escola. (SANTOS, 2004, p. 1453)

Para Freitas et al (2014) em qualquer sistema educacional o processo avaliação pode ocorrer em três níveis: a) *a avaliação em larga escala em redes de ensino* (realizada no país, estado ou município); b) *avaliação institucional da escola* (feita em cada escola pelo seu coletivo); e c) a avaliação da aprendizagem em sala de aulas, sob responsabilidade do professor. Estes três níveis se processam de forma não independentes entre si. De acordo com Calderón e Poltronieri (2013) entre as diferentes modalidades de avaliação,

como avaliação de currículo, avaliação de programas e avaliação institucional, a avaliação da aprendizagem constitui o mais frequente objeto de análise dos estudiosos sobre o assunto, sendo esse o principal tema abordado até meados dos anos 1960, uma vez que, no Brasil, somente nos anos 1970 novos objetos de avaliação começam a surgir (CALDERÓN e POLTRONIERI, 2013, p. 876).

Para os mesmos autores,

As origens dos estudos sobre avaliação da aprendizagem remetem-nos ao início do século XX. [...] A avaliação buscava a quantificação da aprendizagem, sendo os instrumentos de medição a grande preocupação dos estudiosos, que se dedicavam a investigá-los com grande ênfase na década de 1920 (Ibid., p. 876-877).

Cada uma das modalidades que anteriormente nos referimos é complementar em relação à outra. Por exemplo, existe uma grande articulação entre a avaliação institucional, avaliação de larga escala e a avaliação educacional ou da aprendizagem dos alunos, pois, a partir de ambas é possível perceber-se situações que demandam mudanças no modo ser e estar no processo da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Sousa (2014) considera que as escolas têm sido cada vez mais chamadas a interagir com diferentes focos da avaliação. Segundo a autora:

Se até os anos finais da década de 1980 o foco privilegiado era avaliação da aprendizagem, na atualidade elas se vêm envolvidas com iniciativas que, para além da avaliação do aluno, se voltam para a avaliação de instituições, de desempenho docente, de curso, de redes de ensino (SOUSA, 2014, p. 94).

Freitas et al (2014) considera que, embora a avaliação da aprendizagem em sala de aulas seja mais conhecida em relação a todas outras modalidades, esta não pode ser tomada como única e, a desarticulação ou desconhecimento das demais e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos a avaliação da aprendizagem. Portanto, hoje, se impõe que, ao falarmos da avaliação dos alunos, olhemos que professores temos nas salas de aulas; como os alunos estão sendo avaliados; que condições a escola está predispondo para os alunos e professores e que currículos e programas estão sendo utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos ser inevitável, ao abordarmos a avaliação da aprendizagem dos alunos, falar da importância que se atribui ao tema no currículo de formação docente. Por isso, consideramos relevante discutir a questão da avaliação no curso de formação docente, procurando explorar que influências avaliativas estão chegando às escolas secundárias, através dos professores formados em Cabinda/Angola.

Por um lado, é conhecida a resistência à mudança presente no sistema educacional de diferentes países. Por outro lado, apesar dessa resistência, os sistemas educacionais se modificam ao longo do tempo, sobretudo, após a implementação de algumas reformas. Desse modo, esta pesquisa buscará apontar as rupturas e permanências no processo de avaliação em um

momento histórico e político, caracterizado pelo alargamento e reestruturação da rede escolar, em função do “Plano Nacional de Educação Para Todos”⁵.

Objeto e objetivos da pesquisa

A nossa proposta em pesquisar “*A Avaliação da Aprendizagem dos Alunos do Ensino Secundário em Cabinda/Angola*”, significa analisar e compreender, a partir do fazer docente e dos depoimentos dos professores e dos alunos, as práticas presentes nos processos da avaliação da aprendizagem, no referido nível de ensino, em algumas escolas da província de Cabinda. Assim, algumas questões que consideramos orientadoras destacam-se na condução da nossa reflexão sobre essa temática: qual é a concepção de avaliação predominante entre os professores e estudantes do ensino secundário público de Angola? Qual papel e objetivos são atribuídos a essa atividade? Quando são realizadas as avaliações? E com quais propósitos e instrumentos? Qual o valor pedagógico, ético e político atribuído a esse processo no sistema de ensino em Angola?

Em nossa realidade de ensino ainda há professores admitidos no sistema por influências de parentesco e assim, nem sempre os professores estão à altura das turmas ou disciplina que assumem, causando um clima de instabilidade na gestão pedagógica da escola. Trata-se de pessoas que aceitaram ou forçaram esta colocação para garantir um emprego, embora descomprometidos com a profissão docente. Em Cabinda, hoje, conhecemos professores admitidos no sistema de educação, contendo em sua guia a observação, “deve somente lecionar a disciplina de Educação Física”, e por quê? Será por que está habilitado para o ensino da Educação Física? Não, isto ocorre pelo fato desta pessoa não ter passado por uma escola de formação pedagógica, ou seja, por não ser professor. Então, é colocado para lecionar a

⁵PNEPT – Resulta da “Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação”, elaborada pelo Governo de Angola e aprovada em 2001 pelo Conselho de Ministros, no âmbito da implementação de recomendações de Conferências Regionais e Internacionais no domínio da Educação e que engajam o nosso país, nomeadamente, o Decênio Africano de Educação, instituído pela OUA, o Quadro de Ação do Fórum Mundial sobre Educação Para Todos e o Decênio das Nações Unidas de Alfabetização Para Todos.

Educação Física, como se essa disciplina não necessitasse de uma formação pedagógica da parte de seus professores. Pensar que o professor que está nesta condição vai, por si só, elaborar ou desenvolver um plano de aula, uma avaliação é simplesmente uma utopia. Assim, centenas de pessoas são admitidas no sistema de ensino, sem saber elaborar objetivos ou um planejamento e/ou avaliação de suas aulas e, o agravante é que reprovam os alunos.

Ainda sobre admissão irregular de professores, observa-se na prática, em alguns casos, a falta de consistência⁶ no trabalho realizado por muitos destes professores. Às vezes, a maneira como estes são admitidos, torna os diretores de escola incapazes e desautorizados em tomar certas medidas. A atuação desses professores, promove um clima de tensão na relação com os alunos, pois, esses últimos, terminam bastante insatisfeitos com as práticas dos primeiros.

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em um estudo realizado sobre o sistema de educação de Portugal, considera que:

as práticas de liderança pedagógica ainda são incipientes, circunstância que os diretores de escola ouvidos lhes explicaram pelo fato de terem “muito poucas oportunidades de influenciar a qualidade do ensino”, alegadamente, por não poderem selecionar a sua equipa. Por isso, a OCDE recomenda mais autonomia e poder de decisão para os diretores (OCDE, 2005).

Neste contexto, o objetivo geral dessa tese é de analisar o processo de avaliação no passado recente e nos dias atuais, mediante a identificação das mudanças e permanências de práticas indesejáveis que ocorrem nesse

⁶ Chamamos falta de consistência, por exemplo, o fato de uma aluna de 8 anos de idade, matriculada na 3.^a série, que ao perceber que a professora havia escrito a palavra desenho com a letra “Z”, na sala de aulas, esta faz uma observação à professora que devia escrever com “S” e simplesmente obtém a resposta: “*Ah pode ser também assim*”. Neste caso, procuramos saber de que professora se tratava e concluímos que a mesma teria cursado um ensino médio em uma instituição cuja formação não é pedagógica e, pelo seu sobrenome não tivemos dúvidas que teria sido admitida no sistema de educação por influência de seu pai.

processo. A partir do objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar a remuneração docente, o número de alunos por turmas, as condições de infra-estrutura e equipamentos, as condições de trabalho colocadas ao serviço da atividade de ensino;
- Identificar as práticas avaliativas os professores usam com mais frequência no exercício profissional;
- Coletar, junto aos professores e alunos informações sobre as medidas que ajudariam a superar práticas indesejáveis no processo de avaliação das aprendizagens;
- Identificar aceitações e oposições à mudança, por parte dos professores, face às políticas educativas vigentes na reforma do sistema de educação;
- Verificar se existem outros fatores que contribuíram para a mudança de conduta dos docentes frente ao processo da avaliação;
- Apontar rupturas e permanências nos processos de avaliação.

Metodologia

Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa demanda uma abordagem exploratória. De acordo com Oliveira (2011, p. 54) este tipo de estudo é escolhido quando o assunto a pesquisar é pouco trabalhado **em determinado contexto**⁷ e, busca oferecer uma visão global do fenômeno estudado. Segundo Lüdke e André (1986, p.12) a pesquisa exploratória permite, em primeiro lugar, compreender as perspectivas dos sujeitos, nesse caso, a maneira como os professores lidam com o processo de avaliação de seus alunos e, como os alunos reagem às práticas avaliativas realizadas pelos seus docentes. E segundo lugar, compreender as várias facetas desse processo. Trata-se de um processo ativo pelo fato de na sua realização permitir o envolvimento do investigador, sem deixar de ser sistemático e rigoroso. É uma abordagem que segundo

⁷ Grifo nosso.

Rampazzo (2005, p. 61) “procura introduzir um rigor que não é o da precisão numérica aos fenômenos estudados”.

Após a identificação dos principais sujeitos da pesquisa, aplicamos os questionários e, a seguir foram realizadas as observações em salas de aulas, procurando constatar *in loco*, as práticas presentes na atuação dos professores nos processos avaliativos. Esta etapa da pesquisa oportunizou o contato entre o pesquisador e a realidade de pesquisa, permitindo a interação com os diferentes sujeitos e a consequente identificação de suas práticas e motivações, o que foi fundamental para a elaboração do roteiro das entrevistas e a pré-seleção dos entrevistados.

Foi igualmente realizada a análise de documentos como decretos, relatórios, mapas de registro do desempenho e da ampliação da rede escolar, buscando identificar mudanças e permanências nas práticas de avaliação dos professores, no ensino secundário público, mais precisamente, no Instituto Médio de Economia de Cabassango e no Instituto Médio Politécnico Osvaldo Serra Van-Dunen, ambos do ensino médio técnico. Foi ainda uma preocupação nesta fase considerar a validade e fidedignidade das informações obtidas, procurando analisar e compreender o significado de cada informação, comparando-as com os dados obtidos nos questionários e entrevistas de professores e alunos.

Com relação às entrevistas, utilizamos a análise do conteúdo, que para Lima (2013), trata-se de “uma técnica muito invocada e utilizada nas ciências sociais e humanas, incluindo as ciências da educação”. Esta foi orientada na perspectiva de Bardin (1977) que adota conceitos relacionados à semântica do discurso, visando à inferência por meio da identificação objetiva das características das mensagens. Tendo em vista a diversidade que o processo pode acarretar, optou-se por tomar como balizador as três diferentes fases da análise de conteúdo, a saber: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados e interpretação (BARDIN, 1977, p.121).

Sujeitos e contextos de Pesquisa

O sistema educativo angolano é composto por uma vasta rede de escolas e um conjunto de secretarias que controlam o funcionamento das instituições. Entre os sujeitos participantes do estudo, elegemos fundamentalmente os professores e alunos, por entendermos que estes, são os principais envolvidos no processo de avaliação da aprendizagem. No entanto, a escolha por estes sujeitos não descartou a possibilidade de trazermos para esta pesquisa a opinião, de outros agentes educacionais, quando consideramos ou percebemos pertinência em suas opiniões.

Dados da Secretaria da Educação de Cabinda confirmam que, em 2014, em 5 escolas do ensino médio técnico profissional (correspondente ao ensino secundário), em um total de noventa seis (96) salas de aulas, estiveram matriculados oito mil oitocentos quarenta e seis (8.846) alunos, para os quais lecionavam setecentos e noventa e quatro (794) professores. Duas das cinco escolas, representando 40% das instituições de ensino secundário, foram escolhidas para a nossa pesquisa, tendo em conta fatores como, o acesso fácil aos sujeitos, a proximidade do local de residência para o caso do IMEC. Foram igualmente determinantes as informações preliminares que trazíamos como, por exemplo, que tipo de gestores iríamos encontrar, de que meios são majoritariamente provenientes os alunos e como são as relações entre os professores e os alunos, quer de uma, como de outra escola. Outro fator que teria influenciado na escolha das instituições é o interesse que tivemos de cruzar duas realidades distintas, como será visto adiante.

Entendemos ser mais profícuo fazer a investigação com professores e alunos que estivessem nas últimas séries do ensino secundário, por estes últimos (alunos) geralmente terem mais experiências. Em relação aos professores, alguns chegam à escola para lecionarem as últimas séries do curso, situação recorrente em escolas técnicas⁸. Fizemos o levantamento do número de professores e alunos nas duas escolas secundárias, sendo uma

⁸ Referimo-nos ao contexto do educativo angolano, onde os professores para o ensino técnico são escassos

localizada na sede do município de Cabinda⁹ e a outra em um município do interior da província. Constatamos que o Instituto Médio de Economia do Cabassango¹⁰ (IMEC) tinha uma matrícula de 680 estudantes na 12.^a série e um número de 86 professores. A outra escola, o Instituto Médio Politécnico Osvaldo Serra Van-dunen¹¹ (IMPOSV) tinha uma matrícula de 72 alunos na 12.^a série, acompanhados por 24 professores.

Para a nossa pesquisa os sujeitos selecionados pertencem ao 3.^o ano do ensino secundário, inclui 23 professores, sendo 17 do IMEC e 06 do IMPOSV. Em relação aos alunos, temos 79 sujeitos, sendo 65 alunos do IMEC e 14 alunos do IMPOSV. É importante saber como chegamos a estes números. Confrontados com as constantes desistências tanto de professores como de alunos, compreendemos que o mais acertado fosse trabalhar com professores e alunos, que estivessem interessados ou que aceitassem participar do presente estudo, isto, sem descartar a possibilidade de trabalharmos com os alunos das últimas séries. Assim, solicitamos a participação voluntária, explicando aos docentes e discentes a importância da sua participação na pesquisa.

Em relação aos alunos, no primeiro Instituto (IMEC), obtivemos a participação de 70 alunos, constituindo uma amostra de 10,3%. Foram entregues 70 questionários para os alunos, dos quais foram devolvidos 65 preenchidos. Em uma última revisão percebemos que em um dos 65 questionários estaria faltando a segunda página e por isto foi eliminado do banco de dados, fazendo constar deste banco 64 questionários de alunos. Quanto aos professores sujeitos de nossa pesquisa, tivemos a participação de 17 professores, correspondendo a uma amostra aproximada de 20%, em

⁹ Cabinda é município sede da provincial de Cabinda, constituída por um total de 4 municípios como veremos adiante.

¹⁰ Instituto Médio de Economia do Cabassango designado pela sigla IMEC, é uma escola criada em 2005, com o propósito do alargamento de opções dos jovens que ingressam no ensino médio. Funciona numa estrutura antes utilizada para o ensino primário.

¹¹ Instituto Médio Politécnico Osvaldo Serra Van-dunen, designado pela sigla IMPOSV, conhecida também como Instituto de Lândana, foi criada no ano 2005 com a finalidade de permitir que os alunos que não tivessem familiares na sede da província de Cabinda terminassem os seus estudos de nível de médio.

relação aos 86 que atuam na 12.^a série, no referido instituto. Assim, entregamos 17 questionários, respondido por igual número de professores.

No segundo Instituto (IMPOSV) utilizamos o mesmo procedimento de seleção da amostra. Tivemos a participação de 14 alunos, constituindo uma amostra de 19%. Em relação aos docentes, tivemos a participação de 6 professores, correspondendo a percentagem de 25%. Assim, entregamos 14 questionários dirigidos aos alunos e 6 dirigidos aos professores, respondidos por igual número de alunos e professores.

Consideramos acertada a escolha do IMEC para a pesquisa, porquanto, não registramos entraves no acesso às informações nessa instituição, além da sua situação geográfica que nos permitiu em pouco tempo chegar à referida escola, devido a sua proximidade do nosso local de residência e de trabalho, e pelo fato de termos trabalhado no mesmo instituto, como já fizemos referência. A escolha do outro instituto, o IMPOSV se deveu ao fato de estar localizado na zona rural e, tal como no outro estabelecimento, tivemos também um acesso fácil às informações. Entretanto foi mais trabalhosa a coleta de dados nessa última escola, considerando o número de viagens que tiveram que ser realizadas. Trazer para esta pesquisa o IMEC, uma escola do centro da cidade e a outra de uma vila com características diferentes dos centros urbanos nos permitiu perceber se as diversas situações relatadas numa escola como o IMEC, se assemelham as ocorrências escolares de uma escola situada em uma cidadezinha que fica localizada a uma distância de aproximadamente 45 km do centro da cidade.

Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Tratando-se de um estudo exploratório como já nos referimos, utilizamos como recursos os instrumentos que melhor se adaptaram a esta modalidade de pesquisa. Assim, realizamos a análise documental, aplicamos questionários, observamos aulas e, por fim, realizamos entrevistas com professores e alunos.

Foram elaborados e aplicados 2 questionários, sendo o primeiro, constituído por 29 questões dirigidas aos professores e, o segundo, com 13 questões propostas aos alunos, como consta nos apêndices desta pesquisa. Em relação aos professores, os questionários objetivaram: a) saber como, quando e com que finalidade avaliam os seus alunos; b) perceber que influências trazem para a sua prática docente, as experiências vividas relativa à avaliação da aprendizagem no processo de sua formação acadêmica e durante o seu exercício profissional; c) que práticas avaliativas fazem parte da cultura da escola em que trabalham; d) o que mudou e o que permaneceu nas práticas de avaliação, e e) que instrumentos de avaliação têm prevalência nas suas práticas de avaliação. Em relação aos alunos, procuramos identificar como caracterizam a avaliação realizada em sua escola e que práticas desse processo gostariam de ver eliminadas, além de procurarmos perceber o seu grau de satisfação em relação às condições do processo de ensino aprendizagem em sua escola e se algumas práticas ilícitas que fizemos constar do questionário estão ou não presentes na atuação de seus professores.

O inquérito por questionário teve por objetivo o conhecimento de opiniões, sentimentos, interesses e expectativas de situações vivenciadas nos processos avaliativos, e nas relações entre professores e alunos, de maneira geral. Assim, com esta técnica tivemos a possibilidade de obter diferentes opiniões dos professores e alunos acerca dos procedimentos de avaliação da aprendizagem, presente na prática pedagógica dos professores do ensino secundário público em Cabinda/Angola. As questões propostas, majoritariamente fechadas, permitiram a análise da atuação dos professores e alunos no processo avaliativo e em outras atividades profissionais. Os sujeitos inquiridos foram previamente preparados quanto à necessidade de responderem ao inquérito, sendo que lhes foi assegurada o anonimato relativo às informações prestadas. As informações que resultaram dos questionários contribuíram para a definição dos sujeitos selecionados para as entrevistas.

Antes da aplicação dos questionários realizamos um pré-teste com três professores e dois alunos do IMEC, no sentido de observarmos as dificuldades que as questões lhes suscitavam. Neste procedimento, os sujeitos escolhidos

consideraram compreensíveis os questionários e, dois dos professores escolhidos questionaram a existência de expressões como, “série significando classe” e “rede pública significando ensino público”, sendo as primeiras utilizadas na comunicação em português no Brasil e as segundas de uso corrente na comunicação em Angola. As observações feitas levaram-nos a fazer mudanças no questionário. Foi com este exercício que asseguramos a validação deste instrumento.

Nos institutos escolhidos para o campo da nossa pesquisa, mereceram observação, muitos aspectos da relação professor e aluno. Constatamos por exemplo, que no IMEC, por existirem muitos alunos do 3.º ano do ensino secundário (12ª série), é maior a possibilidade de o professor trabalhar com várias turmas, aumentando, deste modo, o risco deste, não conhecer devidamente os seus alunos. No outro instituto, porém, por se tratarem de apenas duas turmas de alunos do 3.º ano, os professores chamam os alunos pelos seus nomes. O fato de os professores trabalharem com alunos que só conhecem superficialmente é um problema que podemos considerar atual no nosso sistema educacional, pois, a questão de o professor ter sob sua direção várias turmas, é decorrente do aumento da demanda da matrícula. Ao lado disso, em muitos casos as salas de aulas são espaços que não reúnem o mínimo de condições, tanto em termos de infra-estrutura como de mobiliário e equipamentos. Do primário ao ensino superior, este é um problema com o qual os serviços da educação em Cabinda se debatem, prejudicando, como consequência, o processo de avaliação em todos os níveis.

A observação permitiu-nos alguns registros como o momento de aplicação de provas, tanto em uma como em outra escola. Foi possível registrar o ambiente de terror que se cria nas salas de aulas, fazendo parecer que o momento de prova é de acerto de contas, onde o professor atua como cobrador e o aluno como o sujeito cobrado. Ouvimos pronunciarem-se frases como, “hoje é hoje”; “hoje vamos ver quem é quem”, isto em relação ao IMPOSV. No IMEC, local em que estivemos presente um maior número de vezes, dado a sua proximidade e também ao volume de sujeitos selecionados para esta pesquisa, a nossa observação registrou vários pormenores da vida acadêmica de professores e alunos desta escola. Por exemplo, sobre a

avaliação, nos dias marcados para as provas, o terror na sala de aulas, faz perceber a qualquer um que se aproxima da turma, o quão traumática é aquela experiência, pois, é possível perceber o desespero, a angústia e a agitação dos alunos na véspera ou ainda durante a realização das provas. No meio disto, deparamo-nos com professores que, com um tom de ameaça, proferiam expressões como: “as meninas não vão conseguir resolver a prova, (...) aconselho-as a entregarem as folhas de prova”, “no final das contas vai passar quem sabe”, “quem não sabe entrega, a carteira não faz milagres”, “essa prova é para aqueles alunos que assistem às aulas e os turistas¹² já sabem o que vai acontecer com eles...”. Ouvimos ainda, entre outras, a expressão, “aqui vamos dar a Deus o que é de Deus e a César o que é de César”. Entendíamos serem essas frases como recadinhos para os alunos considerados de menor aproveitamento, incitando-os a partirem para o suborno, além de traduzirem também um tipo de apelo ao assédio sexual, uma prática que de acordo com alguns alunos inquiridos, como veremos adiante, está presente no relacionamento que certos professores estabelecem com suas alunas.

Ainda no âmbito da relação pedagógica, é notória a distância entre os professores e alunos, presente desde a estrutura de alinhamento das carteiras em sala de aulas, à postura do professor que no interior da sala de aulas normalmente está de pé em frente aos alunos. A distância destes segmentos não se limita à sala de aulas na medida em que fora dela, nos intervalos entre aulas, os professores, não partilham os mesmos espaços com os alunos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é um procedimento para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como estes sujeitos interpretam aspectos do mundo. As entrevistas permitem a verbalização de sentimentos, percepções, fatos passados e expectativas. Considera-se que esse instrumento desempenha um papel importante no processo de recolha de dados. Explorando a sua flexibilidade e capacidade de produzir diálogos mais produtivos e profundos com os sujeitos, realizamos

¹² São assim considerados aqueles alunos que por razão justificada ou não assistem poucas aulas.

entrevistas semi-estruturadas, mediante o uso de dois roteiros básicos, que constam dos apêndices da versão final deste trabalho.

A modalidade de entrevista que utilizamos valeu pela sua dinâmica, possibilitando ao entrevistado ficar a vontade para abordar os temas propostos. Elaboramos um guião com perguntas que permitiram respostas abertas, dando-se ao entrevistado a liberdade de abordar outros assuntos eventualmente não questionados, mas que estivessem diretamente ligados com a sua experiência profissional e fundamentalmente com o assunto desta pesquisa. Como apresentado nos quadros abaixo, foram entrevistados 4 professores e 6 alunos, escolhidos mediante o preenchimento de 2 requisitos básicos. O primeiro, abrangente a todos os sujeitos que participaram da fase inicial, de preenchimento do questionário. O segundo refere-se ao tempo da profissão dos docentes, pois tivemos a necessidade de cruzar às informações dos antigos e novos professores, no tocante às práticas avaliativas no sistema educacional de Angola.

Quadro 1

Perfil dos professores entrevistados

Entrevistado	Sexo	Escola em que leciona	Série em que leciona	Tempo de serviço
Issaco	F	IMEC	10^a e 12^a	7 anos
Mali	M	IMEC	12^a	15 anos
Marcos	M	IMPOSV	12^a	5 anos
Mbongo	M	IMEC	12^a	21 anos

Fonte: Criação do autor

Quadro 2

Perfil dos alunos entrevistados

Entrevistado	Sexo	Escola em que estuda	Série em que estuda
Bernarda	F	IMEC	12 ^a
Clara	F	IMPOSV	12 ^a
Consola	F	IMEC	12 ^a
Odete	F	IMEC	12 ^a
Vânia	F	IMEC	12 ^a
Yúwa	M	IMPOSV	12 ^a

Fonte: Criação do autor

As entrevistas foram registradas por intermédio de um aparelho eletrônico, transcritas e guardadas em Word. A análise das informações coletadas foi feita simultaneamente, cruzando-as com a análise das aulas e com os dados coletados dos questionários. Os pontos considerados importante foram incorporados na tese.

A estrutura da tese inclui além de uma parte introdutória, quatro capítulos. Sendo o primeiro voltado à discussão do contexto político e educacional de Angola, traçando um panorama da história da educação do país. Este capítulo procurou mostrar também os diferentes períodos da guerra civil e as dificuldades que esta causou em relação ao desenvolvimento do sistema educacional. O segundo capítulo discute a avaliação da aprendizagem, destacando entre outros assuntos, os modelos, conceitos, modalidades da avaliação formativa e somativa, assim como a validade e fidedignidade dos instrumentos de avaliação. Esta seção da tese traz também uma abordagem da avaliação da aprendizagem dos alunos referenciada por norma e critério. O terceiro capítulo identifica e analisa os procedimentos avaliativos dos professores e faz análise dos resultados das observações de aulas e provas. O quarto capítulo analisa as opiniões dos alunos em relação ao processo de avaliação da aprendizagem praticado em suas escolas.

CAPÍTULO I - BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO ANGOLANO

1.1 – Situação geográfica e sócio política de Angola

Este capítulo, após uma breve contextualização de Angola, volta-se para apresentação e problematização da realidade educacional do país. O objetivo central é traçar o cenário no qual avaliação se desenvolve, além da apresentação das propostas das reformas no pós independência, busca-se mostrar aspectos relacionados às mudanças no campo da avaliação, bem como as formas como se processa a formação dos professores, elemento-chave no processo de avaliação da aprendizagem.

Ao apresentarmos Angola no seu contexto histórico, geográfico, social não nos alongaremos em pormenores, uma vez que o nosso foco não é essencialmente histórico. Mas, também, deixar de lado os elementos históricos, geográficos, sociais que podem dar consistência ao objeto desta pesquisa constituiria uma conduta inaceitável, porque não se pode entender o estudo sobre um determinado sistema educacional desligado do contexto em que ela se insere.

Angola é um país da costa ocidental de África, situado na região Austral do mesmo continente, ocupando uma área de 1.246.700 Km²; sendo, 1.650 km a extensão da sua costa atlântica; e com uma fronteira terrestre de 4.837 km. Resultados preliminares do censo realizado em 2014 apontam para uma população estimada em 24.382.301 habitantes,¹³. Angola tem a sua divisão administrativa composta por 18 províncias, como se pode ler no mapa a seguir. As províncias estão divididas em municípios, que por sua vez se subdividem em comunas. A divisão administrativa do território menor é o bairro, isto na cidade, enquanto que nos meios rurais é a povoação. É limitado a norte e a nordeste pela República do Congo e a República Democrática do Congo, a leste pela República Democrática do Congo e pela Zâmbia, a sul pela Namíbia e a oeste pelo Oceano Atlântico.

¹³ De acordo com os resultados preliminares do recenseamento geral da população e da habitação de Angola 2014.

Figura 1

Mapa Geográfico da República de Angola



Fonte: <http://www.lahistoriaconmapas.com/atlas/Angola-mapa/angola-mapa-geografico.htm>

O clima tem duas estações: a das chuvas, período mais quente, que ocorre entre os meses de Setembro a Maio, e a do Cacimbo ou Seca, que é menos quente e vai de Maio a Setembro. As características climáticas de Angola são peculiares, devido à proximidade do mar e as especificidades do seu relevo. Divide-se em duas regiões climáticas distintas: a) A Região Litoral – com umidade relativa média anual de 30% e temperatura média superior aos 23°C; b) A Região do Interior, subdividida em: Zona Norte, com elevadas quedas pluviométricas e temperaturas altas; Zona de Altitude, que abrange as regiões planálticas centrais, com uma estação Seca de temperaturas baixas; e a Zona Sudoeste, semi-árida em consequência da proximidade do deserto do Namibe, extensão do deserto do Kalahari, sujeita a grandes massas de ar tropical continental.

Dados do Banco Mundial indicam que do ponto de vista econômico, Angola tem dado sinais de queda. O produto interno bruto real (PIB) cresceu 4,2% em 2014, abaixo dos 6,8% de 2013. Isto deve-se, principalmente, ao baixo desempenho do setor petrolífero, desde 2011. A produção de petróleo caiu 2,6% em 2014, devido a trabalhos de manutenção e reparação não programados em alguns dos campos petrolíferos, em comparação com uma queda de cerca de 1% em 2013. O crescimento da economia não petrolífera também desacelerou em 2014, devido a atrasos na execução de importantes investimentos, na eletricidade e indústria. Apesar disso, o crescimento não relacionado ao petróleo está estimado em 7,3%, resultado da recuperação do sector agrícola, após as secas de 2012, ao lado de uma expansão no sector de serviços (BANCO MUNDIAL, 2015).

De acordo com a mesma fonte, a descida do preço internacional do petróleo teve um impacto substancial nos saldos orçamentais, com o déficit orçamental que aumentou de 0,3% do PIB em 2013, para 2,9% em 2014. Com a continuada redução do preço do petróleo no mercado internacional, o orçamento do país viu um acentuado declínio nas receitas do petróleo, de 30 para 24% do PIB, entre 2013 e 2014. Em contrapartida, a receita não proveniente do petróleo subiu um pouco durante o mesmo período, de 8,1 para 9,1% do PIB, entre 2013 e 2014, contendo assim a quebra nas receitas totais. A par de receitas mais baixas, verificou-se também uma contração na despesa pública que, em percentagem do PIB, caiu 3,2% em 2014, devido a uma redução da despesa corrente, especificamente em bens e serviços e subsídios. A despesa de capital também caiu 0,6% do PIB em 2014, devido a pressões de liquidez, resultantes da baixa do preço do petróleo. Como veremos a seguir, esses registros têm um impacto marcante na vida das pessoas.

Conforme o Relatório Social de Angola, um dos grandes problemas da grande maioria das famílias angolanas é a pobreza. As mulheres e as crianças são as que mais sofrem os efeitos da pobreza no seio familiar, porque uma grande parte das famílias angolanas é chefiada por mulheres (23%), apesar de estas continuarem a ser discriminadas, sobretudo em relação à transmissão do patrimônio familiar por morte do cônjuge (UCAN, 2011, p. 44).

Os indicadores de pobreza em Angola mantêm-se, no entanto, em níveis elevados, segundo o mais recente Inquérito Integrado Sobre o Bem-Estar da População (IBEP) 2008-09, que estabelece em 36,6% a incidência de pobreza, desigualmente distribuída entre a cidade, em que 18,7% da população vive abaixo da linha de pobreza familiar, e o campo onde esse indicador se situa em 58,3%. Entre os fatores geradores de pobreza destacam-se os deslocamentos populacionais compulsivos durante a guerra e as elevadas taxa de desemprego urbano, especialmente das mulheres e dos jovens. Nas áreas urbanas, a pobreza está também associada ao agravamento da desigualdade social e a apropriação privada de riqueza gerada pelos grupos sociais dominantes (INE, 2011, p. 129).

Existem poucos estudos que se referem à situação social dos angolanos e, entre os realizados, de acordo com Carvalho (2004, p. 4), devido a razões de segurança, esses estudos, não têm tido dimensão nacional, circunscrevendo-se a áreas sob controlo governamental, sobretudo, a sedes de província. Mas, mesmo assim, podemos considerar que muitos avanços foram registrados nos últimos 15 anos, apesar de ainda encontrarmos populações que enfrentam dificuldades principalmente na educação e na saúde de seus filhos, provocadas pelo fenômeno da pobreza. Um fenômeno que segundo Carvalho (2002), conduz a que muitas crianças não tenham acesso à instrução em virtude das suas famílias não terem como pagar o que lhes é exigido para ter acesso à escola pública¹⁴. E os que conseguem ingressar têm depois dificuldades para prosseguir, devido à falta de recursos na família ou ainda por razões de natureza cultural.

Entretanto, como aponta Melander Filho (2013), Angola é hoje um país onde se vê veículos sofisticados circulando pelas ruas e muitas residências luxuosas, pelo menos em seu interior. Os filhos de algumas famílias estudam na Europa ou África do Sul. Há mesmo uma elite emergente que detém um grande poderio econômico. Ao mesmo tempo, a imensa maioria da população vive na miséria, desempregada, sem educação, sem acesso à saúde, recebendo salários irrisórios. Os serviços públicos oferecidos nas áreas da

¹⁴ As famílias têm gastos com o material escolar, taxa de matrículas, entre outros.

educação, saneamento e saúde, são de baixa qualidade. Os benefícios gerados pela exportação do petróleo não chegam a todos.

Em nível político, Angola tem mantido estabilidade desde o final da guerra civil, em 2002. Em 21 de Janeiro de 2010 a Constituição estabeleceu um sistema presidencialista parlamentar em que o presidente da República é chefe do executivo e do Estado e nomeia os componentes do Supremo Tribunal de Justiça. De acordo com o novo sistema, o presidente não é agora eleito por voto popular direto, mas em vez disso o líder do partido que tiver conquistado maior número de lugares no Parlamento, assume a Presidência, ou seja, o Presidente e Vice-Presidente, nos termos do Artigo 113/2 da Constituição, são eleitos como o primeiro e o segundo na lista do partido que for mais votado para o legislativo. A Constituição de 2010 estabelece um limite de dois mandatos presidenciais, de cinco anos.

As primeiras eleições parlamentares, ao abrigo da nova Constituição foram realizadas, em Agosto de 2012. O partido no poder, Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) conquistou 175 dos 220 lugares em 2012, tendo recebido mais de 72% dos votos. Como resultado, José Eduardo dos Santos, tomou posse como Presidente. A União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) é o principal partido da oposição, com 32 lugares no parlamento, enquanto a Convergência Ampla de Salvação de Angola (CASA-CE), criada seis meses antes das eleições e o Partido de Renovação Social (PRS) alcançaram oito e três lugares respectivamente.

Angola é um país plurilinguístico, por existirem diferentes grupos étnicos com diferentes línguas, entre os quais: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwé, Nganguela, Kuanhama, Ovimbundu. Apesar disto, os angolanos unem-se pela língua portuguesa que é a língua oficial e de comunicação. O ensino formal é feito na língua portuguesa.

1. 1.1 – A Província de Cabinda

Passemos agora para uma breve visão panorâmica sobre a província de Cabinda, localidade onde se realizou esta pesquisa. No contexto angolano, Cabinda é uma das 18 províncias, a que se encontra mais ao Norte, sendo um enclave, pelo fato de encontrar-se encravada entre a República Congo e a República Democrática do Congo. Tendo como superfície de 7.283 km² e uma população estimada em cerca de 688.285¹⁵ habitantes.

A província possui 4 municípios, nomeadamente, Cabinda, com as comunas de Malembo e Tando Zinze; Cacongo, com as comunas de Dinge e Massabi; Bucó Zau, com as comunas de Necuto e Inhuca; e o município de Belize que tem as comunas de Miconge e Luali. Cabinda é rica em recursos naturais entre eles o petróleo, que constitui a base da economia angolana. Também, detém parte da floresta do Congo, cuja denominação no espaço angolano é Mayombe. O português é a língua usada pela escola e nos atos administrativos. Para além do português, o povo comunica-se com a língua local, fiote, que se desdobra em sete variantes: kiwoio, kuakongo, kikotchi, kilinzi, kivili, kiyombe e kisundi.

1. 2 - Ensino de Angola: breves notas históricas

O ano de 1482 constitui marco histórico em Angola, pois marca a chegada de Diogo Cão¹⁶ ao reino do Kongo¹⁷. Até ao ano de 1845, todas as experiências voltadas à educação eram conduzidas por meio da evangelização pela Igreja Católica, sob a influência da idéia supostamente civilizadora de

¹⁵ De acordo com os resultados preliminares do recenseamento geral da população e da habitação de Angola 2014.

¹⁶ Enviado por Dom João II, Diogo Cão, navegador português, realizou duas viagens de descobrimento da costa sudoeste africana, entre 1482 e 1486. Chegou à foz do rio Zaire e avançou pelo interior do rio. Estabeleceu as primeiras relações com o Reino do Congo, nessa época liderado por Nzinga Nkuvu.

¹⁷ Antes da chegada dos portugueses o espaço geográfico que hoje se chama Angola era constituído pelo reino do Kongo, desde o século XIII, composto por vários vassallos (regiões dependentes, com obrigações tributárias em relação ao reino). Posteriormente e, resultado de reivindicações desses, surgem outros reinos com o do Ndongo (no século XVI), da Matamba (em 1530) e da Lunda que existiu no período (1665 a 1887).

Portugal. Por exemplo, de acordo com Zau (2013), na sua obra “Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento” aponta que:

A partir de 1514 surgiram os primeiros núcleos escolares no reino do Kongo. Cerca 400 jovens, filhos das principais famílias, já frequentavam aulas em regime de internato em Mbanza Kongo, capital do reino. Em 1515, já havia naturais do reino do Kongo, de ambos os sexos, a exercerem o magistério, afirmando-se mesmo que, uma irmã do *Manikongo*¹⁸, com cerca de 60 anos de idade, para além de ter aprendido, ensinava outras no reino (ZAU, 2013, p. 244-245).

A assinatura do Decreto de 14 de Agosto de 1845, por Joaquim José Falcão, Ministro de Estado dos Negócios e da Marinha Ultramar, durante o reinado de D. Maria II, marca o início do ensino oficial em Angola e a retirada da responsabilidade pela instrução das organizações religiosas, em Portugal e nas colônias. Para Zau (2013) a falta de professores manteve o ensino ligado aos missionários que, cumulativamente, ministravam o ensino, mas com a nomeação separada para esta função.

De acordo com Benedito (2007), pode dizer-se que existem três momentos diferentes da educação em Angola: a) os contatos com o Reino do Congo, b) a fundação da cidade de S. Paulo de Assunção de Luanda e, c) a organização do 1.º Conselho Inspetor da Instrução Pública em 1919, depois da proclamação da República em Portugal.

Para o autor, durante os dois primeiros momentos, em que se situa o período compreendido entre 1482 e 1845, não se pode dizer que a educação tivesse as características que se lhe reconhece hoje. Eram ações levadas a cabo pela Igreja Católica, em nome da Evangelização e da “civilização”, como já fizemos referência. Nesse período foram estabelecidas relações políticas entre o Reino do Congo e a Monarquia portuguesa que permitiram que alguns dos filhos de notáveis famílias do reino fossem educados em Portugal.

Na mesma linha, Zau (2013) considera que nesse período, o ensino missionário confundiu-se praticamente com a própria história da colonização de Angola. Os primeiros encontros com a cultura ocidental foram marcados pela catequização e a cerimônia do batismo, procurando-se, desta forma, modificar

¹⁸ *Manikongo* ou *Mwenekongo* era o título dos governantes bakongos do Reino do Kongo. O termo é originário do kikongo, língua falada pelos nativos do reino.

os hábitos dos povos. O rei do Kongo foi o primeiro a ser convertido e recebeu, pelo batismo, o nome de D. Manuel, em homenagem ao rei de Portugal. As relações políticas que se estabeleceram entre os dois reinos permitiram que alguns “moços congoneses¹⁹” fossem batizados e instruídos na fé católica em Portugal e que missionários e artífices afluíssem de Portugal para o reino do Kongo. Nesse período construíram-se igrejas, habitações, modificaram-se costumes, combateram-se feitiços, desenvolveu-se o comércio e cultivaram-se novos produtos. De acordo com a fala do autor “foi o apogeu do reino do Kongo”.

Com a proclamação da República portuguesa, em 1910, as instituições religiosas foram perdendo a força que possuíam antes, embora continuassem ativas na sua ação evangelizadora. Assim, passados 74 anos, depois que foi assinado o Decreto que institucionaliza o ensino em Angola e a retirada da responsabilidade pela instrução das organizações religiosas, nos finais de 1919, o governo da Colônia de Angola criou um Conselho Inspetor da Instrução Pública que assumiu a responsabilidade pelo controlo da Instrução. De acordo com Benedito (2007), surge nessa altura o terceiro momento da educação em Angola.

Para Benedito (2007), este Conselho constituiu-se como a principal base para a organização de um sistema de educação discriminatório, com um ensino voltado para atender os filhos dos europeus e dos africanos que haviam conseguido assimilar os valores europeus (os considerados assimilados) e outro ensino destinado a atender as crianças nativas. O primeiro era ministrado em escolas primárias oficiais, enquanto que o outro era ministrado em escolas-oficinas e em escolas rurais, onde as crianças eram preparadas para exercerem uma atividade profissional. Este último estava a cargo da Repartição Superior dos Negócios Indígenas, fora do acompanhamento e da orientação dos serviços especificamente dedicados à instrução e à escolarização.

Nesta terceira fase já estavam presentes as instituições que coordenaram a educação em Angola até a instituição do Ministério da Educação, em 1975, altura em que foi proclamada a Independência de Angola. Neste terceiro período ocorreu uma série de reformas que resultaram em

¹⁹ Jovens nativos do reino do Kongo.

diferentes maneiras de organizar os serviços dedicados à instrução. Tendo surgido instituições como o Liceu Salvador Correia (1919); a Direção dos Serviços de Instrução (1926); a Reorganização da Instrução Primária na Província de Angola (1927); Organização dos Serviços de Instrução Pública organizacionais da Colônia de Angola (1929); o Conselho de Instrução Pública (1932); a Reorganização do Ensino Primário (1933); e a Secretaria Provincial de Educação de Angola (1964).

Após aproximadamente 500 anos sob a dominação colonial portuguesa, Angola proclamou sua independência em 11 de Novembro de 1975. O longo período de dominação colonial foi caracterizado por Zassala (2003), na sua obra “Orientação escolar e profissional em Angola”, como sendo de crueldade e de irreparáveis danos, considerando que, em nenhum país da África Subsaariana, a colonização europeia foi tão brutal como em Angola. Esse autor destaca ainda que, no começo, a presença portuguesa no litoral de Luanda não passava de um ponto de passagem dos navios para a Índia. Já no século XVI, os portugueses, estabelecendo-se de forma permanente, promoveram expedições militares sangrentas contra os povos do interior, em busca de escravos. Para o mesmo autor, o cativo e as guerras reduziram a população negra de Angola de cerca de 18 milhões de habitantes em 1450, para apenas 8 milhões em 1850. A resistência dos africanos foi enorme e durou até meados do século XVIII. Na sua maioria, os colonos mandados por Portugal para Angola eram criminosos ou aventureiros. Para eles, o desenvolvimento da colônia não tinha qualquer interesse, pois apenas visavam aos lucros imediatos, à custa do trabalho escravo.

Em decorrência disso, a herança da colonização de Angola é considerada alarmante também no campo educacional. Neste sentido, o sistema de educação se caracterizava pelo acesso limitado ao ensino do segundo grau, pela escassez e ausência de materiais básicos de aprendizagem, pela fraca cobertura escolar, pela falta de investimentos e pela falta de pessoal qualificado que pudesse estruturá-lo. Angola dispunha apenas de um número aproximado de 25 mil professores, formados em condições de extrema necessidade (MED, 1978); portanto, como confirma Neto (2012: 194), “era um sistema de educação praticamente inexistente”. De acordo com

Ngaba (2012), logo após a independência as estatísticas indicavam que um terço da população adulta era analfabeta e que dois terços da população com idade escolar encontrava-se fora da escola.

1.3 – Reformas do ensino (1977 e 2001)

Apesar da proposta da erradicação de todos os vestígios da cultura e a educação colonial, com base na reformulação de todo o sistema de ensino, nos dois primeiros anos de independência viveu-se uma continuidade do antigo sistema. Porém em 1977, realizou-se o I Congresso do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), cabendo ao Ministério da Educação de Angola (MED) a competência de implementar a política educativa definida e aprovada neste mesmo congresso. Ao MED incumbiu-se de tarefas como:

a) definir e estruturar o sistema de ensino mais conveniente para o país de acordo com os princípios fundamentais do MPLA; b) planificar e organizar a alfabetização de todo o povo angolano; c) planificar, organizar e executar as principais tarefas de seguimento da alfabetização; d) criar as condições para que todas as crianças em idade escolar fossem efetivamente escolarizadas; e) formar e recrutar os professores necessários para que se generalizasse o ensino em todo o país; f) elevar constantemente a qualidade do ensino; g) manter um intercâmbio ativo com os países amigos e organizações internacionais, no campo da educação e investigação científica (ANGOLA, DIÁRIO DA REPÚBLICA, 15. 03. 1977).

A partir de 1977, ocorrem as primeiras manifestações da primeira reforma da educação no período pós independência, tendo ficado aprovado um sistema nacional de educação e ensino que viria a ser implementado no ano seguinte 1978. Esse novo sistema tinha como principais propósitos: a) igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos; b) gratuidade do ensino em todos os níveis; c) aperfeiçoamento constante do pessoal docente. Nessa altura, estava consagrado por lei um ensino primário

obrigatório, assim como o direito a educação para todos os cidadãos angolanos, independentemente do gênero, raça, etnia e crença religiosa.

Resultou da primeira reforma a estrutura do sistema de educação em Angola, em subsistemas. Ficou, deste modo, o sistema composto por: a) subsistema do Ensino Geral ou de Base; b) subsistema do Ensino Médio e Pré-universitário; c) subsistema do Ensino Superior. Ao subsistema do ensino geral estavam ligadas duas estruturas: a primeira que é a de ensino regular e a segunda que é a de ensino de adultos. A primeira incluía da 1.^a a 8.^a série, onde, 1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a série compunham o primeiro nível, 5.^a, 6.^a série o segundo nível e 7.^a, 8.^a série o terceiro nível. As primeiras quatro séries do ensino de base tinham o caráter obrigatório. No ensino geral, pretendia-se que o aluno tivesse conhecimentos e compreensão dos fenômenos naturais e sociais que o rodeavam e que fosse preparado para a adequada utilização dos conhecimentos, para que no futuro pudesse estar apto para ingressar em uma profissão, ou a prosseguir com os seus estudos.

A estrutura de ensino de adultos foi criada para atender as necessidades daqueles que durante a sua infância não tiveram acesso à escola ou tiveram algum tipo de insucesso escolar. Foi organizado em doze semestres e o nível de instrução dos quatro primeiros semestres, correspondia a conclusão da 4.^a série, ou seja, terminados os dois anos letivos esperava-se que o aluno adulto tivesse o nível de instrução de uma criança que terminou o primeiro nível do ensino de base regular. Da mesma forma, concluídos os doze semestres (6.^a série), esperava-se que o adulto tivesse o mesmo nível de instrução da criança que terminou a 8.^a série, do ensino regular.

O subsistema do ensino secundário estava organizado em ensino Pré-universitário e o Médio que por sua vez se subdividia em ensino Médio Normal e de Formação Profissional. O ensino Pré-universitário, inicialmente organizado em quatro semestres, mais tarde passou para seis semestres, constituía-se como a via mais rápida de acesso ao ensino superior. Os alunos cursavam as disciplinas fundamentais dos cursos em que iriam se inscrever no ensino superior e dividia-se em duas áreas: a de ciências exatas e a de ciências sociais. O Pré-universitário primeiramente surgiu para ajudar os alunos que

terminavam o ensino de base com uma idade muito avançada. E, pensava-se nele como uma componente provisória. Mais tarde, passou a fazer parte da estrutura definitiva do sistema e o acesso estendeu-se a todo tipo de aluno, desde que houvesse vontade do candidato e necessidade do país (MPLA 1978).

O Ensino Médio era oferecido em instituições escolares denominadas de “institutos”, com duração de oito semestres. Começava após o ensino básico, com a 9.^a série e terminava com a 12.^a série. Neste nível de ensino, destacavam-se como objetivos principais: a) formar técnicos médios em áreas que interessassem ao desenvolvimento socioeconômico do país; b) dar prosseguimento dos conhecimentos gerais que permitissem o ingresso no ensino superior. Assegurava-se neste nível a formação de professores do ensino de base nos Institutos Médios de Educação. Para o ingresso de alunos nos institutos era exigido um requisito básico, a conclusão do ensino geral, ou seja, a 8.^a série. O subsistema do Ensino Médio abrangia a formação profissional. O ingresso na formação profissional estava reservado aos trabalhadores que necessitassem de um aperfeiçoamento profissional ou ainda àqueles adultos que, por questões de idade, tinham abandonado o ensino regular para se empregarem. Esta formação era orientada pelo MED em colaboração com os organismos de tutela dos trabalhadores (MPLA, 1978).

O subsistema do Ensino Superior era encarregado do ensino universitário, que estava estruturado em dois níveis: o primeiro que compreendia a três anos e outorgava o grau de bacharel e o segundo de mais dois anos, que outorgava o grau de licenciado. O ingresso ao Ensino Superior era assegurado aos estudantes com o Ensino Médio ou Pré-universitário concluído ou ainda o seu equivalente (MPLA, 1978).

Nas palavras de Ngaba (2012), a primeira reforma do sistema educativo de Angola teve como base de orientação as idéias do programa combativo do MPLA, e documentos como os “Princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na República Popular de Angola”, saído do 1º Congresso do MPLA. Levando em conta o estado em que se encontrava o sistema de ensino logo após a independência, o compromisso do estado

angolano era de massificar o ensino, ampliando a rede escolar para garantir o acesso à escola a todas as crianças em idade escolar, assim como estava criado subsistema da Educação de Adultos. Por isso, o programa de sustentação do sistema educativo estava preparado para ser operado em duas vertentes: a) *quantidade* que consistia em levar o ensino a todas as localidades, multiplicando o número de unidades escolares; b) *qualidade*, que passava por verificar os planos e programas de estudo, os conteúdos de ensino e as condições de trabalho nas estruturas escolares (MPLA, 1978).

De acordo com Peterson (2003, p. 57) Angola é um dos raros países da África que tinha ambições traduzidas em programas concretos. No que toca a educação, três anos após a sua independência política, o governo orientou uma reforma profunda do sistema educativo. Neste contexto, a reforma educativa que o autor chamou de revolucionária, perseguia 4 vertentes fundamentais: a) elaboração do novo conteúdo programático; b) preparação dos professores; c) aquisição de diversos meios de ensino; e d) nova administração e gestão.

Contrariamente do que aconteceu em muitos países de África, Angola tinha concebido novos programas para o ensino de base e médio, colocando-os nas mãos dos professores 3 anos após a sua independência (PETERSON, 2003, p. 57).

Para Massandi (2011) a educação escolar foi instituída pela colonização, criando relações conflituosas com a educação tradicional africana, baseada na oralidade. A educação tradicional é endógena, oriunda de um meio cultural e ancorada nele, enquanto que a educação escolar é oriunda de uma concepção estrangeira que foi instituída com o objetivo manifesto de destruir essa cultura tradicional. De acordo com o autor, durante a colonização, houve, em certa medida, adaptações da escola à realidade africana, mas tudo se perdeu, paradoxalmente, após as independências, pois, acirrou-se uma tendência que era a de se aproximar, na medida do possível, da antiga escola colonial do modelo ocidental metropolitano.

Para Massandi (2011) a metropolização consistia:

em copiar o mais fielmente possível o modelo do sistema educativo da metrópole. "O ex-colonizado fez do modelo escolar de sua metrópole um tipo de objeto de luta e um símbolo de liberdade", aponta. Para eles, adquirir o mesmo tipo de educação do colonizador e a mesma escola que havia na metrópole seria um símbolo de dignidade. Em vários países francófonos, as escolas importavam as provas da Europa porque os pais achavam que isso significava educação de qualidade - mas não havia qualquer identificação com a realidade do aluno.

Ainda nas palavras de Massandi (2011):

para os pedagogos africanos, ficava evidente que a metropolização do ensino não funcionaria, entretanto, não houve nenhuma ação dos governos no sentido de readaptar os sistemas. As poucas reformas que aconteceram foram no nível primário que dizem respeito à utilização das línguas, a manuais mais adaptados, mais africanizados, mas, quando se chega ao nível secundário, se volta ao sistema metropolitano.

Não pretendemos afirmar que o modelo seguido pelas antigas colônias portuguesas em África, como de Angola e Moçambique, seja melhor, mas, em nossa visão, ao elaborarem sua própria reforma educacional permitiu que esses países desde cedo, com dificuldades, aprendessem a "*caminhar*" sozinhos.

Ainda sobre as mudanças ocorridas no ensino em Angola, dados do MED apontam que, dois anos após a implementação da primeira reforma do sistema de educação em Angola, verificou-se o fenômeno da explosão escolar que, nos anos de 1980/1981, atingiu a cifra de 1.600.000 alunos, o que significou três vezes mais que o número de alunos existentes em 1974. Como a rede escolar herdada do regime português não estava suficientemente preparada para esta demanda, surgiram logo vários problemas que dificultaram o desenvolvimento da educação e ensino. Entre as carências, a falta de professores, de materiais didáticos, equipamentos escolares, constituíam-se como os de maior preocupação. Em geral, pode-se dizer que faltou uma estrutura escolar que pudesse responder aos anseios de um país novo no domínio da educação.

Portanto, a situação considerada no parágrafo anterior mostra o quão importante seria para o país, um período de estabilidade política e militar, para que pudesse direcionar o seu projeto educativo. Esse fato, não foi concretizado. A independência chegou, mas pouco tempo depois Angola "mergulhou" em uma guerra civil, que causou incomensuráveis danos à estrutura econômica e social do país. Nesse cenário o setor educativo não ficou isento dos efeitos nefastos de uma ação armada que teve uma duração aproximada de 3 décadas, passando por sérios problemas. Assim, nos últimos anos da década de 1980 e durante a década de 1990 e nos primeiros anos da década 2000, o sistema de ensino angolano vivenciou algumas situações condenáveis do ponto de vista pedagógico e ético, em grande medida ligadas à avaliação. O professor apropriou-se da avaliação como instrumento de poder e a usou como meio para sufocar, cobrar, humilhar e muitas vezes apropriar-se de bens dos alunos em troca de uma nota de aprovação na disciplina ou ainda de uma série para outra. Lembra-nos Franco (1990) que o fracasso escolar, evasão e a repetência estão também relacionados com a utilização de modelos inadequados, parciais e fragmentados de avaliação.

As condições de trabalho e salariais eram ruins e, frequentemente, apontadas para justificar as atitudes negativas de professores e alunos diante do processo de avaliação da aprendizagem. Paralelamente a isso, o sistema educativo angolano registrou, nesse período, muitos casos de evasão de professores para o setor petrolífero e outros, que naquela época apresentavam maior vantagem do ponto de vista salarial, por serem considerados setores que melhor pagavam seus trabalhadores. A baixa renda do profissional da educação levou a população a denominar todos os produtos de qualidade inferior do mercado como sendo produtos de professores e foi assim que surgiram as "pastas de professores", o "feijão de professores", o "sapato de professores" etc., enfim, tudo quanto se pudesse classificar como de qualidade ruim.

Diante desse quadro, as autoridades de Angola viam em uma nova reforma do ensino a possibilidade de superar as dificuldades identificadas. Mas, na nossa visão, a situação político-militar do país adiou a elaboração e implementação da segunda reforma do ensino, iniciada em 1986 com o

diagnóstico do sistema educativo. Enquanto isso, vigorava o sistema de ensino implementado em 1978, de acordo com a estrutura que a seguir resumimos:

Quadro 2

Síntese da estrutura do sistema educativo aprovado na 1ª reforma no pós independência.

Educação Pré- escolar ²⁰	Ensino de Base Regular	Ensino Médio e Pré-universitário	Ensino Superior
Creche	I.º Nível - 1.ª a 4.ª série	Médio Normal (9.ª a 12.ª série)	I.º Nível - 1.º a 3.º ano. (Bacharelado)
Jardim de Infância	II.º Nível – 5.ª e 6.ª série ²¹	Médio Técnico (9.ª a 12.ª série)	II.º Nível – 4.º ao 5.º ano. (Licenciatura)
Iniciação	III.º Nível – 7ª e 8ª série	Pré-universitário (9.ª a 11.ª série)	

Fonte: Levantamento documental, pesquisa 2013

Entre os meses de Março a Junho de 1986, o Ministério da Educação de Angola, concretiza a realização do diagnóstico do sistema educativo, tendo, a partir deste, constatado um conjunto de dificuldades. Zau (2002) caracteriza-as, como sendo externas e internas. Por um lado, considera de ordem externa,

a) O fator guerra e o contexto de instabilidade político--militar; b) A ausência ou insuficiência de cooperação dos restantes setores de atividade econômica e social do país, devido, essencialmente, a uma rígida verticalização. Efetivamente o sector educacional era totalmente dependente, quer no plano de recursos financeiros, quer no das construções e reparações de infra-estruturas e produção de equipamentos e mobiliários (ZAU, 2002, p. 136).

Por outro lado, são de ordem interna, ou seja, decorrentes do próprio sistema educativo, as dificuldades que resultavam na inexistência de uma correta relação vertical entre os vários níveis e subsistemas de ensino, considerando:

²⁰ Na prática esse nível de ensino funcionou apenas a partir da iniciação, que era cursada em escolas normais, devido à falta de estruturas próprias. Em Cabinda, por exemplo, existia uma única instituição, que não atendia a demanda. E por razões que desconhecemos ficou fechada por muito tempo.

²¹ A educação profissional era ministrada a partir do II.º nível, para jovens e adultos que eram orientados à aprendizagem de conhecimentos com aplicação prática ao trabalho.

a) Inadequação entre os Programas de Estudo e o tempo disponível para os cumprir, em especial no ensino geral; b) o princípio de politecnização do ensino de base nunca foi aplicado; c) ausência, no sistema de educação, de uma estrutura regular que pudesse garantir a formação de trabalhadores qualificados; d) a teorização dos cursos, com deficiente ligação à produção, no caso do Ensino Médio e Superior; e) perfis de saída estreitos, isto é, com demasiada especialização, o que dificulta admissão dos quadros após a formação, especialmente os provenientes do Ensino Médio Técnico; f) deficiente organização e gestão das escolas a todos os níveis; g) falta e inadequação dos equipamentos, mobiliário escolar e meios didáticos, bem como a existência de uma rede escolar insuficiente e distorcida; h) ausência de professores em quantidade e qualidade para todos os níveis de ensino (Ibid, p.137).

As deficiências assim identificadas trouxeram como consequência, a não abertura do sistema a toda a população em idade escolarizável e a ineficiência do próprio sistema, traduzida pela fraca rendibilidade do mesmo, com uma alta taxa de retenção escolar devido ao insucesso. Muitos alunos deixavam as diferentes etapas do ensino já adultos, ficando, portanto, impedidos de continuar a escolaridade regular, sem lhes ter sido garantida uma formação que lhes permitisse a sua rápida inserção laboral. Ao lado disso a falta de transparência nos processos avaliativos e de outras dificuldades, levou o governo de Angola a concluir que era imprescindível uma nova reforma educativa.

Assim, em um clima adverso²², começaram os trabalhos concernentes à preparação da segunda reforma do sistema educativo. Diferentemente da reforma de 1977 (proclamada em Dezembro de 1977 e implementada a partir de Abril de 1978) que colocou fim ao sistema de ensino do período colonial, a mais recente reforma do ensino de Angola obedece a um novo tipo de metodologia.

²² Isso se justifica porque havia no país presença de minas terrestres, comprometendo a livre circulação de pessoas; e um pobre sistema de saúde, impedindo as crianças de frequentar a escola com normalidade. No sistema de educação, o período é caracterizado pelo ingresso na primeira série de docentes sem habilitação para lecionar, em que constatamos Luanda com 6.413 docentes, sendo 52% sem habilitações; Huíla com 7.009 docentes, sendo 93% sem habilitações; Cabinda, com um total de 87,7% docentes sem habilitações e Kuando Kubango, em que, dos cerca de 420 docentes, nenhum estava habilitado a lecionar na primeira série.

Em 2001, a Assembléia Nacional da República de Angola aprovou a Lei 13, que define o novo Sistema de Educação de Angola, que compreende os seguintes subsistemas: a) subsistema da Educação Pré- Escolar²³; b) subsistema do Ensino Geral; c) subsistema do Ensino Técnico-Profissional; d) subsistema da Formação de Professores; e) subsistema da Educação de Adultos; e f) subsistema do Ensino Superior. Assim, de três subsistemas da reforma anterior passou para seis subsistemas na segunda reforma.

O subsistema do Ensino Geral é constituído por: ensino primário²⁴ de seis séries e pelo ensino secundário, que integra dois ciclos, com a duração de três anos cada. O subsistema da Formação de Professores²⁵ e o subsistema do Ensino Técnico-Profissional identificam como instituições secundárias, sendo o primeiro, destinado a formação professores para o ensino primário, enquanto o segundo destina-se a formação técnica e profissional dos jovens em idade escolar, candidatos a emprego e trabalhadores, preparando-os para o exercício de uma profissão ou especialidade, de forma a responder às necessidades do país e à evolução tecnológica. O subsistema do Ensino Superior liga-se a formação de quadros, os diferentes ramos de atividade econômica e social do país, garantindo uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana. O subsistema da Educação de Adultos visa à recuperação do atraso escolar mediante processos e métodos educativos próprios. Realiza-se em escolas oficiais, particulares, comparticipadas, em unidades militares, em centros de trabalho e em cooperativas ou associações. Esta estrutura de ensino destina-se à integração sócio-educativa e econômica do indivíduo a partir dos 15 anos de idade.

²³ O ensino Pré- Escolar manteve a estrutura, mas do ponto de vista funcional é hoje, tutela do Ministério de Assistência de Reinserção Social (MINARS).

²⁴ É também chamado por ensino de base e é de caráter obrigatório.

²⁵ Em Angola a formação de professores inclui: a) Ensino Médio Normal, realizado nas escolas de nível médio, destinadas à formação de professores para o ensino primário; b) o curso superior pedagógico, realizado no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) e c) as Escolas Superiores Pedagógicas, voltadas para a formação de professores de nível superior, que com alguma frequência atuam no ensino secundário.

Quadro 3

Síntese da estrutura do sistema educativo de Angola aprovado na 2ª reforma, no período pós-independência

Idades mínimas de frequência				
6 a 11 anos de idade	12 a 17 ou 18 anos de idade		18 ou 19 anos aos 31 ou 32 anos	
Ensino Primário	Ensino Secundário I.º Ciclo	Ensino Secundário II.º Ciclo	Ensino Superior	
1.ª, 2.ª, 3.ª, 4.ª, 5ª e 6ª série (Obrigatório)	7.ª 8.ª e 9.ª série	10.ª, 11.ª, 12.ª e (13.ª) ²⁶ série	Graduação	Pós Graduação
			Bacharelato e Licenciatura	Mestrados e Doutorados
Educação Especial				
Educação à distância				

Fonte: Levantamento documental, pesquisa 2013

Nesta reforma procedeu-se à testagem prévia dos currículos, dos planos de estudo, programas de ensino e materiais pedagógicos, o que foi seguido de ajustamento dos mesmos, antes da sua generalização. Nos primeiros anos da reforma, observou-se a coexistência dos dois sistemas de educação (o antigo e o novo). Na segunda reforma não foi efetiva a preparação dos professores para enfrentarem as mudanças do sistema de ensino. Peterson (2003) apresenta um conjunto de dificuldades que afetam a qualidade do ensino dos cursos de formação de professores, destacando:

[...] a presença de turmas numerosas, professores sem preparação psicológica e pedagógica, falta de professores especializados em áreas de metodologias nos institutos médios normais e nas escolas de aplicação, fundamentalmente nas primeiras classes, ou seja, no 1.º nível do ensino básico, falta de escolas de aplicação próprias em número suficiente em localidades próximas, pela falta de rigor e seleção dos formadores experientes, falta de protocolo entre as duas instituições interessadas e falta de meios de transporte, tanto para os alunos como para os formadores, inviabilizando a realização correta das práticas educativas (PETERSON, 2003, p. 69).

²⁶ Série frequentada somente em escola Média Normal e de formação Média Técnica, para o segundo, aplica-se aos alunos do período noturno.

Mayembe (2016, p. 92) afirma que “ainda não existe estrutura curricular nas atuais escolas de formação de professores que assegure esta formação”. Para este autor a maneira de lecionar, a identidade e a competência profissional adquirida durante a formação têm relevância para o processo de ensino. Assim, se a escola de formação de professores não valoriza o estágio pedagógico e a produção de conhecimentos práticos, os docentes formados nessas escolas poderão se sentir inseguros, em relação ao seu campo de atuação (PETERSON, 2003).

Passados mais de 10 anos, da reforma quando em entrevista concedida a Rede Angola, falando sobre a qualidade profissional dos professores que atuam no ensino angolano, o Ministro da Educação de Angola considerou que,

O sistema de formação de professores em termos de formação inicial está a ser repensado. O Instituto de Formação de Quadros está a desenvolver um trabalho no sentido de visitar o conteúdo de formação, planos curriculares e organização para ver se há dificuldades de formação. Também estamos a desenvolver um trabalho intenso de formação contínua dos nossos docentes com a implantação de zonas de influência pedagógica. Estamos igualmente a reforçar o serviço de inspeção escolar no sentido de ajudar as escolas a fazerem uma avaliação daquilo que têm feito (MPINDA SIMÃO, 15/09/2014).

Mpinda Simão (2014), respondendo a questão, se ainda é preciso corrigir insuficiências dentro desta Reforma, considerou que,

Sim. Porque no trabalho de avaliação que foi feito verificaram-se algumas dificuldades em termos de asseguramento da prática educativa efetiva, dificuldades em termos de atendimento dos alunos. Registramos também fraqueza em nível da competência dos professores, liderança das escolas e do próprio engajamento dos alunos. Portanto, é sobre estes pontos que precisamos trabalhar muito. É preciso reforçar as competências dos professores para que eles de fato efetivem o seu trabalho da melhor forma. Por outro lado, temos que assegurar uma boa liderança porque as escolas devem ser geridas como empresas que devem dar resultados através de avaliações e acompanhamento contínuo dos seus trabalhos (MPINDA SIMÃO, 15/09/2014).

Como se pode observar por esta declaração, está sendo introduzido na educação angolana um viés economicista. Ao tratar a escola como empresa, trazendo para a educação uma gestão do tipo empresarial, baseada em avaliações e resultados, perde-se a perspectiva de uma educação voltada para a formação humana. Fica claro que as idéias socialistas dos primeiros anos estão cedendo lugar a uma visão mercantilizada da educação, que tem se desenvolvido em diferentes países do globo.

Retomando a discussão acerca da institucionalização da segunda reforma do ensino em Angola é importante apontar que o governo criou um cronograma, destacando teve três etapas:

1 - Diagnóstico do antigo sistema de ensino. Este diagnóstico, já mencionado, ocorreu em um período de 6 meses e, entre outras dificuldades como foi visto, o relatório destacou como fatores ligados ao insucesso escolar: a) o excesso de alunos nas salas de aulas; b) a estrutura do ensino de base, dividido em 3 níveis (4+2+2)²⁷; c) a deficiente comunicação entre as escolas e os níveis superiores; e d) a falta de quadros, admitindo-se no quadro docente professores sem as qualificações necessárias para lecionarem e nesse sentido, afirma Peterson (2003, p. 60) “a maior parte dos primeiros diretores dos Institutos Normais de Educação tinha apenas a 8ª série concluída”.

Nessa etapa constatou-se igualmente que as condições sociais dos alunos e dos professores eram ruins. A situação salarial dos profissionais da educação era tão precária que provocou a saída massiva de professores do sistema de ensino. Ngaba (2012, p. 154-155) aponta que no período entre 1981 e 1984 “saíram da esfera educacional mais de 10.300 professores, os quais representavam 23,6% dos existentes em 1981”. Peterson (2003, p. 23) considera que a maioria dos professores angolanos do ensino de base é frustrada, pouco motivada e pouco prestigiada, por ser preparado de forma deficiente, e por ter perdido a confiança que a sociedade nela depositava.

²⁷ A estrutura do sistema de ensino foi considerada um fator de insucesso por proporcionar um tempo insuficiente do ponto de vista pedagógica, ou seja, 8 anos não favoreciam a distribuição lógica dos conteúdos de ensino (MED, 1986).

Zau (2007) considera que a partir do diagnóstico foi definida a base material mínima e necessária para o funcionamento das escolas, procurando ajustar da melhor forma os meios e os métodos de ensino aos seus respectivos conteúdos. Enfim, foi apresentada toda uma série de razões concretas, que justificavam o fraco aproveitamento dos alunos no Ensino de Base.

2 - Da concepção ou da cooperação do novo sistema de educação. Esta etapa ocorreu entre os anos 1986 e 2001. Acreditamos que devido à instabilidade no campo político e militar, esta etapa prolongou-se por uma década e meia. Pouco tempo depois do diagnóstico de 1986, em 1990, foi adotado no país o multipartidarismo e dois anos depois, em 1992, ocorreram as primeiras eleições²⁸ multipartidárias, o que apontava para o advento da paz. Porém, com a recusa dos resultados eleitorais, que indicavam vitória do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), pela União Nacional da Independência Total de Angola (UNITA), resultou um conflito sangrento. MPLA, por um lado, apoiado pela União soviética e seus aliados, enquanto, por outro lado, a UNITA recebendo o apoio dos americanos e sul africanos, investindo somas altas em compra de equipamentos militares. Em consequência, se no período de 1981 a 1985 o orçamento para a educação manteve-se em volta de 10% do orçamento geral do estado (OGE), em 1994, caracterizado como um período de intensa atividade militar, o mesmo desceu para 4% do OGE.

3 - Da implementação do novo sistema de educação. Esta etapa teve início em 2002, tendo sido executada mediante um plano aprovado pelo Governo. A implementação do novo sistema de educação inclui 5 fases: a) Preparação (2002 - 2012); b) Experimentação (2004 - 2010); c) Avaliação e correção (2004 - 2010); d) Generalização(2006 - 2011); e) Avaliação global (à partir de 2012).

A primeira fase cuidou da preparação das condições consideradas indispensáveis para assegurar um funcionamento normal das instituições da

²⁸ As eleições presidenciais, os 42% obtidos por Jonas Savimbi impediram que José Eduardo dos Santos presidente em exercício que reuniu 59% dos votos, obtivesse na primeira volta a maioria absoluta, do modo que, pela legislação então em vigor, uma segunda volta teria sido necessária. Esta não chegou no entanto a realizar-se, porque a UNITA declarou se imediato que tinha havido fraude nas eleições presidenciais, e retomou as suas atividades militares.

educação. As principais atividades desta fase foram à adequação do sistema de administração e gestão do setor de educação em nível central e local, a elaboração de novos currículos, bem como a sua reprodução e distribuição, distribuição de equipamentos escolares, e ainda a reforma e construção de infra – estruturas escolares. Outro elemento importante introduzido nesta fase foi o processo de reestruturação da carreira docente.

Na segunda fase ocorreu a aplicação experimental dos currículos produzidos. Nesta fase foram indicadas algumas instituições escolares nas 18 províncias do país e em cada uma delas foram desenvolvidas experiências a partir do novo sistema de educação. Esta fase pode ser considerada como de implantação de um projeto piloto para identificação e correção de problemas da reforma antes de sua disseminação. Em Cabinda participam desta fase apenas escolas da sede da província, sendo indicadas para o ensino primário 6 escolas e para o ensino secundário 4 escolas.

A terceira fase consistiu na avaliação e correção, com base nos dados recolhidos durante a fase de experimentação, dos currículos e dos programas, enquanto a quarta fase voltou-se para a generalização da aplicação dos novos currículos em toda a extensão do território nacional. Finalmente, na quinta fase foi realizada uma avaliação global do sistema de educação, considerando os currículos, processos de ensino e aprendizagem, corpo de professores e de alunos, administração, gestão e recursos materiais.

Decorridos cerca de 4 anos, após o período definido para o término da etapa de implementação do novo sistema de ensino em Angola, não existe nenhum documento oficial do MED que apresente os resultados da avaliação global.

O documento denominado Relatório do Balanço da Implementação da Segunda Reforma se refere à avaliação da experiência de implantação da reforma em algumas escolas antes da sua generalização a todo o sistema de ensino. Estas escolas experimentais tiveram condições favoráveis para implementar a reforma, diferente da grande maioria das escolas do país. Assim, o referido relatório retrata apenas uma realidade parcial que não revela de fato, o que ocorre em todo país. Em relação ao número de matrículas, esse

documento mostra que em 2004 existiam 4.393.497 alunos matriculados, em 2010 os efetivos escolares passaram para 6.168.454 alunos. Quanto ao alargamento da rede escolar, o referido documento mostra no quadro abaixo a evolução registrada no ensino em Angola.

Quadro 4

Evolução do número de sala de aulas nos níveis de ensino 2001 – 2010

Antigo Sistema de Educação			Novo Sistema de Educação						
Ano	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Primário	17.236	25.436	33.950	33.950	37.380	41.343	45.608	46.976	48.386
Secundário	1.225	1.269	1.421	1.809	2.197	2.796	3.467	3.571	3.678
1º Ciclo									
Secundário	551	571	640	814	995	1.194	1.441	1.484	1.529
2º Ciclo									
Total	19.012	27.276	36.011	38.288	40.572	45.333	50.516	52.031	53.592

Fonte: Relatório de Balanço da Implementação da 2ª Reforma-MED 2011

Verificamos, desde os primeiros anos da década 2000, o surgimento de novas escolas e a melhoria das condições de infra-estrutura e de outras, em todo país, como resultado do esforço do Governo de Angola e dos seus parceiros sociais como a Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente (ADRA), Fundo de Apoio Social (FAS), Ajuda e Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP) e de instituições internacionais como o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, destacamos também o apoio da Multinacional Chevron-Cabinda Gulf Oil Company Limited (CABGOC) e as suas associadas do Bloco 0 (Sonangol E.P., Total Petroleum Angola Ltd e Eni Angola Production B.V.).

Consideramos significativas as mudanças registradas no processo de ensino angolano após a implementação da reforma. Além do aumento do número de matrículas ocorreu uma grande queda nas taxas de reprovações e abandono, como pode ser observado no quadro abaixo. Essas mudanças são entendidas, em nossa visão, como reflexo da melhoria das condições de

ensino em muitas escolas do país e, sobretudo aquelas ocorridas no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, fundamentalmente no ensino primário.

Quadro 5

Rendimento interno (Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono)

Sistema de Educação	Antigo			Novo					
				Experimentação			Generalização		
Fases da Reforma									
Taxas	Aprov.	Rep.	Aband.	Aprov.	Rep.	Aband.	Aprov.	Rep.	Aband.
Ensino Primário	42%	32%	26%	91,10%	6,08%	2,82%	²⁹	-	-
1º Ciclo E. Secundário	45%	25%	30%	83,90%	12,80%	3,30%	67,10%	17,80%	15,10%
2º Ciclo E. Secundário	44%	30%	26%	77,30%	14,20%	8,50%	70,80%	13,30%	15,90%

Fonte: Relatório de Balanço da Implementação da 2ª Reforma- MED 2011

1.4 – Relatório sobre a educação em Angola

O nosso propósito nesta parte do trabalho é mostrar em que condições a reforma do sistema de educação de Angola foi implementada. Para isso, estamos apresentando algumas conclusões do Relatório Balanço da 2.ª Reforma.

O momento em que se preparava a reforma do sistema de educação, o país passava por um período sangrento, com ofensivas militares por quase todo território de Angola, provocando uma difícil mobilidade. Por um lado, ocorria a ocupação arbitrária, pela União Nacional da Independência Total de Angola (UNITA), de várias sedes de comuna, de município e até mesmo de

²⁹ De acordo com o mesmo relatório as taxas para o Ensino Primário serão obtidas no final do ano letivo de 2011.

província, fazendo parar toda a administração estatal do local. Por outro lado, em Cabinda a Frente de Libertação do Enclave de Cabinda (FLEC), com as suas ações militares, mesmo que muito isoladas, igualmente dificultava a livre circulação de pessoas e de bens em Cabinda. Embora se reconheça ter ocorrido momentos de cessação do conflito em algumas localidades, durante os 27 anos de guerra civil e até agora, a livre circulação de pessoas e bens não foi plenamente conquistada, pois, persiste entre as pessoas o receio das minas terrestres. Partindo disto, o jornal Angonotícias considerou em 2009 que:

Desde há sete anos que Angola procura regressar à normalidade. O país tornou-se estável politicamente, mas um dos seus maiores problemas, são as minas. Quem viaja por Angola encontra facilmente pessoas a quem falta uma, ou por vezes duas pernas. Quase todos os angolanos têm uma história sobre minas para contar, [...] as fontes mais pessimistas dizem que por dia morrem dez pessoas em Angola, vítimas de minas, um flagelo que já vitimou cerca de 70 mil angolanos. E, não existem mapas com a sua localização. As minas foram colocadas de uma forma aleatória e podem estar em qualquer lado (ANGONOTÍCIAS 3/12/2009).

Falamos de minas terrestres que foram colocadas durante o período do conflito armado que terminou em 2002, uma situação que até hoje continua preocupando os angolanos. Existem povos que não estão tendo livre acesso ao seu espaço de trabalho, ou seja, ficaram privados de levar a sua vida normal, impedidos de frequentar os seus campos, etc. A guerra, que durou quase três décadas, embora intercalado por momentos de cessação das hostilidades no campo militar, pode ser dividida em três períodos de grandes combates — 1975-1991, 1992-1994 e 1998-2002. Daí a pergunta: como e com que profundidade se terá feito o diagnóstico do sistema educativo de 1986, que resultou na mais recente reforma, levando em conta que esse ano se localiza em um período de grandes combates?

Os fatos levam-nos a considerar que não estavam criadas as condições para a efetivação de um diagnóstico que permitisse apurar os pontos fortes e fracos do sistema de ensino que vigorava desde a reforma de educação de 1977. O país encontrava-se dividido, com uma rede de estradas em mau estado devido à falta de manutenção e aos constantes confrontos no terreno militar que, muitas vezes, destruíram estradas e pontes para evitar o avanço de forças inimigas e, conseqüentemente, dificultando o trânsito de pessoas e

veículos. Em função disso, podemos dizer que considerando as condições de falta de mobilidade, somente Luanda, capital de Angola e mais uma ou outra sede provincial, foram pesquisadas e a partir disso foram feitas generalizações para todo país incorrendo-se a uma soma de erros.

Além do diagnóstico de 1986, o outro balanço da educação em Angola é o Relatório de 2011. Mesmo considerando os limites desse Relatório de Balanço da Segunda Reforma de 2011, como já foi apontado, é necessário considerá-lo, por ser o único documento disponível sobre a situação atual da educação em Angola. É impressionante o número de problemas detectados no ensino secundário e isso ainda se amplia quando lembramos que foram identificados em escolas experimentais com melhores condições de ensino que grande parte das escolas do país.

O citado relatório identifica os problemas presentes no ensino secundário, sendo que sobre os manuais se afirma:

a) A adaptação de manuais escolares de Portugal, descontextualizados da realidade de Angola; b) Inexistência de manuais específicos de várias disciplinas nas diferentes áreas de conhecimento; c) Insuficiência de manuais dado o reduzido número de exemplares editados. d) Alto custo do manual escolar, cujos preços variam entre os Kz. 970.00 (novecentos e setenta) e os Kz. 3.854.00 (três mil oitocentos e cinquenta e quatro Kwanza);

Sobre infra-estruturas e equipamentos e cobrança financeira aos alunos:

a) Inexistência de laboratórios na maioria das escolas; b) Equipamento de laboratórios de Biologia, Física e Química em algumas escolas, sem a devida consulta ao INIDE para estudo, análise e proposta de aquisição do tipo de laboratório mais adequado e rentável, em função dos respectivos programas escolares; c) Não funcionamento dos laboratórios da Biologia, Física e Química nas instituições escolares construídas com a linha de financiamento da República da China. Inexistência, na maioria das escolas, de meios informáticos, para o desenvolvimento teórico-prático das aulas de Informática; d) Em muitas Escolas, as bibliotecas não estão equipadas com bibliografias de apoio aos alunos e professores; e) As Escolas novas no ato da sua entrega são dotadas de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos. Porém, passam longos anos

sem possibilidades de garantirem a reparação (reforma), substituição e abastecimento em consumíveis. O que acontece na realidade é a cobrança desordenada de valores monetários aos alunos, pais e encarregados de educação pelos gestores das escolas no período das confirmações de matrículas, inclusive aos alunos internos, e de outros emolumentos ao longo do ano letivo, para permitir o funcionamento das mesmas;

Sobre acompanhamento pedagógico e participação docente:

a) Fraco acompanhamento pedagógico aos professores, por parte dos diretores, subdiretores pedagógicos, coordenações de disciplinas e de áreas de conhecimento do trabalho. Insuficientes contribuições dos professores que permitam a melhoria dos programas, conteúdo dos manuais e outros materiais pedagógicos elaborados e editados;

Sobre carreira, salário e controle de escolas:

a) O processo de remuneração dos professores, com base no novo Estatuto da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, bem como o processo da remuneração dos titulares de cargos de Direção e Chefia das instituições do ensino público, ainda não foram concluídos; b) A quantidade e a qualidade de Inspetores não correspondem e nem cobrem a demanda do sector;

Sobre o Ensino Técnico:

a) Para o subsistema do ensino técnico profissional há dificuldades de recrutamento de docentes nacionais para as disciplinas técnicas, o que prejudica o ensino experimental (Laboratorial e Oficinal); b) Sendo a maior parte das Escolas técnicas públicas situadas em zonas periféricas, os acessos para os alunos, professores e funcionários administrativos, tem sido bastante difícil, o que tem causado um elevado índice de absentismo por parte destes e por outro lado, não tem motivado a absorção da mão-de-obra especializada e não só;

Sobre autonomia Financeira:

- a) Falta de recursos financeiros (autonomia financeira), que possibilitem as Escolas terem um pleno funcionamento;

Sobre admissão de recursos humanos:

- a) A abertura de novas escolas não tem sido acompanhada com a admissão de recursos humanos (docentes e auxiliares administrativos), com competências para a consecução dos objetivos da política educativa nacional;

Sobre formação continuada dos professores:

- a) Professores a lecionar disciplinas sem a formação específica; b) Professores a lecionar sem antes terem participado nos seminários nacionais; c) Descumprimento generalizado dos seminários de multiplicação nas províncias; d) Inexistente articulação entre os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) e o Ministério da Educação, no que se refere à formação de professores para determinadas disciplinas constantes nos planos de estudo, tais como Introdução ao Direito, Introdução a Economia e outras;

Sobre formação continuada dos gestores:

- a) O processo de nomeação dos gestores dos estabelecimentos escolares, nem sempre respeita os princípios definidos por lei, um destes, é o preenchimento de requisitos para assumirem cargos de gestores. E assim, o Ministério da Educação é obrigado a despende enormes recursos financeiros na criação e formulação de programas de formação contínua e que nem sempre os resultados esperados são devidamente alcançados (RELATÓRIO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA, 2011, p. 61).

O processo da reforma educativa e todo o conjunto de inovações ligadas a ela, como por exemplo, a transição automática, a monodocência³⁰ e muitas

³⁰ Regime de ensino em que um professor assegura todos os domínios das diferentes áreas curriculares. No ensino angolano a monodocência aplica-se em todo o ensino de base, ou seja, da 1.ª a 6.ª série.

outras, só atingirão os objetivos propostos se acompanhadas de outras medidas ligadas a infra-estrutura e equipamentos e à formação docente. Em entrevista concedida ao jornal (online) Angonotícias, João Francisco (2007), dirigente sindical, diz ser necessário,

Um maior investimento no homem e nas infra-estruturas que possa garantir uma melhor qualidade de ensino principalmente no sector público, e o conseqüente desenvolvimento do país precisa-se, de contrário, continuaremos a assistir dificuldades em ter uma Angola com quadros capazes de responder as necessidades de reconstrução (JOÃO FRANCISCO, 22/11/2007).

A necessidade de melhorar as condições de trabalho nas escolas é grande, aliada a melhoria salarial que atualmente sofre um processo de estagnação. Assim, em nossa opinião, é inútil a introdução no sistema de educação o processo de avaliações contínuas e a implementação da prova do professor, (além de uma prova global, valendo 60% do desempenho total do aluno no ensino secundário), se todo esse processo de mudança não incidir no respeito e na humanização da profissão docente e, conseqüente melhoria da relação professor – aluno.

Do ponto de vista da infra-estrutura e equipamentos, hoje, materiais como os manuais de alunos apontados como de distribuição gratuita, fundamentalmente na educação primaria, não passam de uma promessa, pois passados mais de 10 anos, depois da reforma, nunca se consolidou tal propósito. Da mesma forma, os livros didáticos são cada vez mais escassos e, com isso, cada vez mais caros. As carteiras também continuam faltando nas salas de aulas e a escassez de salas, às vezes, leva as direções de escola superlotar as turmas com intuito de justificarem a matrícula de todas as crianças em idade escolar.

A nossa experiência com o sistema de ensino em Angola e a própria convivência no referido sistema permite-nos afirmar que a reforma do sistema de educação necessitava ser mais discutida. O modo adotado para a divulgação da referida reforma consistia em fazer deslocar técnicos da Secretaria da Educação de Cabinda, à capital do país, Luanda, a fim de

participarem de seminários nacionais sobre a reforma. De regresso à Cabinda, normalmente ficavam meses, sem que os conhecimentos adquiridos fossem socializados com os demais professores da província. Ouvimos várias vezes dizer que o atraso se devia a disponibilização de recursos para o pagamento dos técnicos e assim quando vinham a fazer o trabalho, já não o faziam bem feito, porque já havia passado muito tempo. Assistimos a seminários para a reforma, onde os formadores, como também eram chamados, elegiam como missão primordial reproduzir em cópias os documentos orientadores que traziam de Luanda, a fim de serem distribuídos aos professores indicados pelas distintas escolas, que por sua vez levavam os mesmos para as suas unidades escolares e repassavam as cópias para os demais professores.

Queremos dizer que, o fato de não se dedicar tempo e atenção à preparação do professor para corresponder aos desafios da reforma educativa, tem gerado problemas de várias ordens e sem dúvidas, dificulta seriamente o alcance dos objetivos da reforma. Exemplificando, podemos dizer que, apesar da enorme variedade cultural e do contexto social bastante diferenciado, as práticas de ensino ocorrem sob a mesma orientação de Cabinda ao Cunene e do litoral ao interior. Existe contextos em que as crianças têm a língua portuguesa como a sua língua primeira e outros em que a criança entra em contato com essa língua apenas na escola, mas tanto uma, como outra criança é tratada da mesma forma.

Assim, ao seguir as orientações dadas pelos órgãos do sistema de ensino, as práticas de sala de aulas terminam promovendo um ensino, que destrói a criatividade e iniciativa, tanto de professores como dos alunos.

1.5 – Avaliação na 2.^a Reforma do Sistema Educacional

Como já foi visto, a reforma do sistema educativo foi elaborada com o objetivo de serem ultrapassados os principais problemas detectados³¹ no sistema que vigorava desde 1978, a partir do diagnóstico realizado em 1986.

³¹ Citados nas páginas 49-50.

Este diagnóstico, entre outras considerações, caracterizou a avaliação da aprendizagem como sendo tradicional, que, na visão de Alfredo e Tortella (2012), colocava ênfase na medição e classificação da aprendizagem do aluno.

Em função disso, a mais recente reforma do ensino trouxe profundas mudanças no processo de avaliação de aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis de ensino, procurando com isso superar as dificuldades verificadas. Uma das mudanças ocorreu na divisão do período escolar que no antigo sistema era semestral e passou a ser trimestral, procurando com esta medida reduzir a acumulação de conteúdos, que dificultava o processo de avaliação, tanto para os professores como para os alunos, contribuindo para o baixo aproveitamento escolar.

No ensino primário, a escala de avaliação da aprendizagem de 0 a 20 pontos, foi alterada sendo hoje utilizada a escala de 0 a 10 pontos. A transição automática foi outra mudança introduzida no novo sistema de ensino que melhorou as taxas da matrícula escolar, diminuiu a evasão escolar e a repetência. Considerando o ensino secundário, propósito do presente estudo, deixaram de ter ênfase as provas em bloco ou obrigatórias³² e introduzidas, entre outras, as seguintes inovações:

a) *a avaliação contínua*, como consta do Artigo 63º da Lei 13/2001, “o ensino é objeto de avaliação contínua com incidência especial sobre o desenvolvimento” (p.22). Já se falava de avaliação contínua ou permanente antes da reforma, mas eram utilizadas de modo facultativo pelos professores, ao contrário de hoje, em que os docentes necessitam preencher seus prontuários de avaliação com registros (notas) de avaliações contínuas. Esta modalidade da avaliação permite o acompanhamento da aprendizagem dos alunos ao longo de um determinado período do processo de ensino.

b) *a prova do professor*, esta é elaborada e aplicada pelo professor, sendo uma em cada trimestre e soma-se o resultado desta com a média das avaliações contínuas, para constituir a classificação do

³² Provas de caráter escolar que realizadas em número de 2 ou 3 em cada trimestre, marcadas para 1 ou 2 semanas, em que todos os alunos eram submetidos a testes escritos elaborados pela escola. Hoje, essas avaliações são realizadas somente no final do período escolar.

professor por disciplina em cada trimestre e no final do terceiro trimestre atribui-se o peso 40% a essa classificação. Para determinar a referida classificação são utilizadas as seguintes fórmulas:

$$\text{MAC}^{33} = \frac{\sum \text{ das médias de avaliação contínua durante o Trimestre}}{\text{Número total de médias de avaliações}}$$

$$\text{CT}^{35} = \frac{\text{MAC} + \text{CPP}^{34}}{2}$$

c) a *prova de escola*, que é igualmente denominada prova final ou global, sendo a responsabilidade pela sua elaboração conferida à direção da escola que, por sua vez, incumbe a coordenação da disciplina ou a uma comissão criada elaborá-la. Aplicada no final do terceiro trimestre, a prova da escola é determinante na aprovação ou reprovação dos alunos, visto que tem o peso de 60% na classificação final do aluno, mediante a utilização das fórmulas.

$$\text{CAP}^{36} = \frac{\text{CT}_1 + \text{CT}_2 + \text{CT}_3}{3}$$

$$\text{CF}^{37} = 0,4 \times \text{CAP} + 0,6 \times \text{CPE}^{38}$$

Existem outras fórmulas e explicações sobre a avaliação dos alunos do 2º ciclo que podem ser lidas no manual do sistema avaliação de aprendizagem para o 2º ciclo do ensino secundário.

O sistema de avaliação da aprendizagem dos alunos, estabelecido pela reforma educativa, atribuía as percentagens de 30% (como peso da avaliação), para as avaliações contínuas somadas à prova do professor e 70% à prova de

³³ Média das avaliações contínuas. Os professores são orientados a utilizar o MAC mensal tendo em conta que os mesmos utilizam as cadernetas para o registro diário das avaliações contínuas.

³⁴ Classificação da prova do professor.

³⁵ Classificação trimestral. Ocorre nos 3 trimestres do período escolar (CT₁, CT₂ e CT₃).

³⁶ Classificação atribuída pelo professor no 3º trimestre.

³⁷ Classificação final do ano letivo por disciplina.

³⁸ Classificação da prova de escola.

escola. Esta prática teve vigência durante o período de 2004 a 2009, correspondente à etapa de implementação da reforma do ensino. Ao final de 2009, o Ministério da Educação (MED), alterou o percentual das avaliações, sendo que, para as avaliações contínuas somadas com a prova do professor estabeleceu-se 40%, e para a prova final (prova de escola) 60%. A distribuição percentual estabelecida pela reforma educativa, em nosso entender, evidencia pouca preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos ao atribuir maior percentagem ao exame final 60%. Assim, ao atribuir-se maior peso ao exame final, mostra que ainda é evidente a função classificatória da avaliação dos alunos, o que pouco contribui para um ensino de qualidade.

Nesse processo de mudança destaca-se a publicação do Departamento de Educação, do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, de um manual intitulado Metodologia de Avaliação no Contexto Escolar (INIDE, 2005). Esse manual além de informações de caráter mais técnico, como cálculo das notas, fornece ao professor informações bem elaboradas sobre a avaliação escolar, que inclui desde o conceito de avaliação, e os momentos de sua realização, abordando ainda os procedimentos práticos para a avaliação contínua, dando também detalhadas informações sobre os instrumentos de avaliação.

Percebe-se do manual do INIDE certa preocupação em evitar práticas avaliativas que possam ser permeadas pela subjetividade dos professores, pois enfatizou-se a necessidade dos docentes procurarem mesmo nas avaliações contínuas, elaborarem questões escritas. Assim, apesar de não abordar questões relacionadas ao pagamento da propina, o referido documento revela a preocupação das autoridades educacionais com o comportamento ético dos professores. Outro aspecto a ser considerado nesse manual é que mesmo tendo sido evidenciado que seus elaborados tinham muitos conhecimentos teóricos no campo da avaliação, continuaram dando suporte a certas práticas mais antigas do sistema de avaliação. Nesse sentido, chama atenção o fato de continuar presente na nova proposta de avaliação a prova da escola, com peso de 60% e a limitação do valor da avaliação contínua, ao lado da complicada fórmula de cálculo da nota final do aluno. É que não tem sentido, que pessoas estranhas a sala de aulas elaborem provas para os alunos. Isto talvez se

justifique pelo fato das autoridades educacionais conhecerem os diversos tipos de suborno que perpassam o processo de avaliação.

A transição automática na 1ª, 3ª e 5ª série apesar de ser a componente de avaliação da aprendizagem dos alunos de que mais se fala, não é a única mudança, operada neste processo. Além das alterações que anteriormente apontamos, avaliações contínuas, mudança da escala de valores e a introdução da prova do professor e a de escola, hoje, a maior preocupação dos professores é o envolvimento dos pais nas atividades de avaliação contínua.

Ainda acerca da reforma educativa e da transição automática, o Ministro da Educação de Angola em entrevista a Rede Angola, questionado sobre o mesmo assunto, começou por dizer que,

Com a introdução da reforma educativa, aumentou-se em dois anos o ensino primário de monodocência, que passa a ir do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, dispondo cada classe de apenas um professor para todas as disciplinas. [...] Ou seja, procuramos adequar a quantidade de conhecimento dado com o tempo. Então alargamos este tempo para que os conhecimentos básicos como o saber ler, escrever e contar sejam assimilados e consolidados. Julgamos que com esta estratégia faríamos as correções necessárias do sistema educativo. E não vejo aí nenhum problema em relação à passagem automática (MPINDA SIMÃO, 15/09/2014).

Como dizíamos anteriormente, as discussões sobre a questão da passagem automática são tão presentes que, em diversas ocasiões, nas relações que estabelecemos com os colegas professores e em outras com alunos, fomos chamados a emitir a nossa opinião e, toda vez que isso aconteceu, ela não foi diferente daquela do Ministro da Educação. Sempre que fomos questionados tivemos a convicção de apresentar o nosso ponto de vista baseado no fato de que uma criança que vai para escola pela primeira vez com seis (6) anos de idade, não teria dificuldade nenhuma em lidar com os conteúdos programados, desde que professor conhecesse o universo sócio-cultural dessa criança e soubesse adequar seu ensino a essa realidade.

Apesar da crescente crítica sobre a aprovação automática, por parte de um grande número de angolanos, nós consideramos que este procedimento se justifica, desde que se criem condições para isto. Acreditamos, por um lado que, nenhum aluno precisaria ficar retido na série: a) se os professores fossem bem qualificados; b) se houvesse 30 a 35 alunos em cada sala de aulas; c) se estivessem disponíveis materiais pedagógicos e manuais escolares para todos os alunos. Por outro, temos uma realidade que contraria essas condições, pois existem ainda pelo país e em Cabinda especificamente, escolas que não se aproximam das características acima descritas. Embora existam muitas dificuldades na prática das atividades de ensino em Angola, em entrevista ao jornal Rede Angola (online) Mpinda Simão mostra que ocorreram grandes melhorias. Segundo ele:

Só para recordar, em 1985, de cada mil alunos que frequentavam a primeira classe, apenas 142 terminavam a quarta classe. Portanto, se constatava um nível de desperdício muito grande. Hoje, com a aplicação da reforma educativa, ao invés dos 142, são mais de 600 alunos que terminam a escola primária (MPINDA SIMÃO, 15/09/2014).

Fazendo um ligeiro exercício de comparação entre dois momentos distintos da história da educação de Angola, diríamos que antigamente, antes da reforma de 2002, as provas de frequência eram obrigatórias³⁹, ou seja, de responsabilidade da escola e realizadas em bloco. Porém, mesmo existindo apenas provas da responsabilidade da escola, em que a direção da escola podia indicar uma comissão para elaborar o teste ou ainda para sua correção e posterior apresentação dos resultados do desempenho de cada aluno, ocorriam casos de “fraude” na atuação docente, no que concerne a avaliação da aprendizagem de seus alunos.

³⁹ As provas obrigatórias eram integralmente assumidas pela direção da escola, que acompanhava a elaboração e a aplicação das mesmas por meio de comissões criadas que normalmente incluíam o Coordenador da disciplina. Aos professores reservava-se uma participação indireta e não obrigatória, pois, quando o Coordenador consentia, a este se pedia a elaboração de uma proposta da prova.

1.6 - Avaliação e a formação de professores

Como anteriormente afirmamos, em Angola a formação de professores ocorre em dois níveis, o médio e o superior. No primeiro caso, no nível médio, a formação realiza-se na Escola de Formação de Professor (EFP), em 8 semestres letivos, ou seja, da 10^a a 13^a séries, em que o formando tem a possibilidade de cursar duas especialidades, por exemplo, Matemática e Física, Biologia e Química, Geografia e História, etc. Para o mesmo nível são formados na Escola de Professores do Futuro⁴⁰ (EPF) professores que atuam preferencialmente no ensino primário. O segundo nível, universitário, liga-se a formação de professores que comumente atuam no ensino secundário.

Em Angola, além do ISCED as Escolas Superiores Pedagógicas⁴¹ também formam professores de nível superior. Porém, o ISCED, além de existir em todas as regiões académicas⁴², é o instituto mais antigo e, das duas, a única, existente em Cabinda. Foi instituído pelo Decreto n.º 95/80 de 30 de agosto. A criação dessa primeira instituição no quadro da Universidade de Angola cumpria na altura as decisões saídas do I Congresso do MPLA, para a tarefa da reestruturação do sistema educacional de Angola. No mesmo Decreto foram também definidos os seguintes objetivos do ISCED: a) a formação de pessoal qualificado necessário ao correto funcionamento do ensino de base, médio e superior; b) a habilitação de especialistas de educação; e c) a promoção de investigação científica e técnica.

O ISCED - Cabinda começou a funcionar no ano de 1998, ano em que foi implantado o Centro Universitário de Cabinda (CUC), como estrutura

⁴⁰ Criada pela Organização Não Governamental (ONG) dinamarquesa denominado Ajuda e Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), presente em Angola desde 1986, atuando em projetos de âmbito social, com escolas funcionando em regime de internatos nas seguintes províncias: Bié, Bengo, Cabinda, Malange, Huambo, Uíge, Kwanza Sul, Kwanza Norte e Zaire.

⁴¹ As Escolas Superiores Pedagógicas funcionam nas províncias do Bengo e do Bié, desde 2009 (MESCT, 2012).

⁴² Entre as 18 províncias de Angola, foram constituídas oito regiões académicas, a saber, Universidade Agostinho Neto (Luanda e Bengo), 11 de Novembro (Cabinda e Zaire), José Eduardo dos Santos (Huambo, Bié e Moxico), Mandume (Huíla e Namibe, Kuando Kubango e Cunene), Kimpa Vita (Uíge e Kwanza Norte), Lwegi Ankonda (Lunda Norte, Lunda Sul e Malanje), Universidade Katiavala Buila (Benguela e Kwanza Sul) e Universidade Cuíto Cuanavale (Kuando Kubango e Cunene).

dependente da Universidade Agostinho Neto (UAN), a partir do despacho do ex-Ministro da Educação, António Burity da Silva, assinado em 27 de dezembro de 1996. Tendo começado com os cursos de História, Matemática, Psicologia e Pedagogia, atualmente, o instituto ministra mais 3 cursos, acrescentados aos primeiros, os cursos de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Biologia. Atualmente, em Cabinda, para o ingresso no ISCED são oferecidas vagas para os cursos de Ensino de Pedagogia, de Biologia, de História, de Psicologia, de Matemática, de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa.

A maior parte dos professores que leciona no ensino secundário em Angola tem a formação superior, alias, é condição para se lecionar no ensino secundário. Assim, muitos desses professores são formados no ISCED - Cabinda. Como já fizemos referência, as instituições pesquisadas nesta tese são médias e técnicas e, é comum no contexto educacional de Angola nessas instituições ingressarem docentes que tenham feito curso superior técnico, em função das disciplinas estudadas por estes professores durante a sua formação.

Tratando-se de uma escola de formação de professores, existem nos currículos dos diferentes cursos, disciplinas que visam abordar os distintos componentes do ato pedagógico. De acordo com alguns estudantes do curso de Pedagogia, a avaliação da aprendizagem dos alunos é discutida fundamentalmente nas disciplinas de Didática Geral e Didática Específica. A primeira é anual, lecionada em 120 horas e busca o propósito de criar competências nos estudantes, futuros professores para avaliar os alunos de forma integral. O programa da disciplina, em anexo neste trabalho, mostra que entre outros, permitem o alcance do objetivo proposto os temas: a) a definição ou determinação dos objetivos da avaliação, b) tipos de avaliação, c) funções de avaliação e a qualidade no processo de ensino-aprendizagem e d) princípios básicos de avaliação.

A segunda disciplina é semestral, lecionada em 60 horas e, em relação à avaliação educacional, espera que os estudantes tenham conhecimentos sobre as vantagens e desvantagens de alguns instrumentos de avaliação e reflitam acerca das implicações éticas e políticas da avaliação escolar para os sujeitos envolvidos. De acordo com o programa da disciplina em Didática Específica

são abordados os temas: a) conceito de avaliação; b) funções de avaliação; c) princípios básicos da avaliação; d) modelos de instrumentos da avaliação; e) vantagens e desvantagens de alguns instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Discutir sobre avaliação da aprendizagem em um curso de formação de professores reveste-se de grande importância, na medida, em que toda a atuação docente apóia-se de um procedimento avaliativo. Explicando melhor, podemos dizer que, no exercício docente avalia-se ao pensar no currículo, no planejamento e avalia-se, em uma atitude reflexiva, a própria postura docente no processo de ensino, enfim, avaliação está presente em todos os instantes do processo pedagógico.

Apesar da existência de instituições de formação de professores em função da própria demanda nem sempre esses institutos admitem, no seu quadro docente, professores com formação pedagógica, que “muitas vezes saem de carreira administrativa para a de formador (...), criando todo tipo de constrangimentos”, como nos diz Cardoso e Flores (2009). Hoffmann (2011), referindo-se a um determinado grupo de professores que ingressa na universidade sem formação pedagógica, considera:

A maioria deles, competentes nas suas especializações, desconhecem teorias de conhecimento, currículo, e outras de natureza pedagógica que embasem o seu fazer docente junto a uma população *escolar*. (HOFFMANN, 2011, p. 80).

Normalmente, a docência no ensino secundário em Angola é assegurada aos indivíduos que tenham concluído o ensino superior. Porém, ao contrário de alguns sistemas de educação, de países como o Brasil, por exemplo, onde existem políticas de capacitação dos profissionais da educação, em Angola basta que o indivíduo apresente o seu diploma de curso superior para colocar-se à frente de uma classe de alunos, o que vem sendo, na nossa opinião, uma das fontes de muitos problemas. Por isto o que Hoffmann (2011) diz para o ensino superior brasileiro se aplica ao ensino secundário angolano.

Em resumo, continuam graves os problemas educacionais em Angola, apesar do trabalho que tem sido desenvolvido pelo MED no sentido de melhorar a qualidade de ensino praticado fundamentalmente na escola pública. É fundamental sublinhar que a institucionalização da reforma do sistema educativo inclui ainda a preparação de professores em nível de mestrado, iniciado em 2002/2003 no país, em várias áreas, nomeadamente, Ensino das Ciências, Teoria e Desenvolvimento Curricular, Matemática, História de Angola e História de África e Didática do ensino Superior, distribuídas pelas províncias de Luanda, Huíla e Benguela. O propósito é preparar os professores no contexto, de modo a darem soluções aos problemas educativos e a responderem as exigências do surgimento de novas disciplinas.

Considerando que a Lei 13/01 de 31 de Dezembro tem 15 anos desde a sua implementação, julgamos ser possível verificar suas repercussões no cotidiano das escolas. Ressaltamos, que não iremos desconsiderar a influência dos organismos internacionais nesse processo, nem o efeito de outras tradições pedagógicas em um momento em que o país se abre a intercâmbios e trocas de experiências acadêmicas de diferentes naturezas.

CAPÍTULO II - ALGUMAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E MODELOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

2.1 - Evolução Histórica da Avaliação

Como a avaliação da aprendizagem dos alunos é o objeto dessa pesquisa, este capítulo irá apresentar conceitos, características, tipos e modalidades da avaliação escolar. O objetivo é, através da revisão da literatura nessa área, fornecer elementos que ajudem a compreender os processos avaliativos usados no ensino secundário de Angola, identificando suas principais características.

Segundo Pinto e Santos (2006), há registros de exames escritos realizados pelos chineses por volta de 2000 a.C., com o objetivo de selecionar os seus oficiais. No ocidente, nos séculos XVIII e XIX, os exames aparecem como forma, sobretudo, de seleção para o ingresso no serviço público e nas universidades. Segundo Fernandes (2008), na França, após a revolução, em 1793, os exames foram adotados e só no século XIX o Reino Unido decidiu adotar os exames como meio de selecionar funcionários públicos para um império então em plena expansão. Nos Estados Unidos, os exames foram introduzidos em 1883, também com a finalidade de selecionar funcionários para o governo, depois de terem sido utilizados em Boston, em 1845.

Segundo o mesmo autor, no século XIX, ainda na Europa, as universidades acabaram por ter um papel relevante na expansão dos exames, pois começaram a utilizar muitos dos sistemas de exames existentes para selecionar os seus alunos. O autor aponta o *Abitur* na Alemanha, que era um exame de certificação, realizado na escola média alemã desde 1788, e que veio a ser utilizado como exame de qualificação para entrada nas universidades. É ainda o caso de *Baccalaureat*, introduzido na França por Napoleão, em 1808, que também era utilizado para o acesso a certos cargos públicos e ao mercado de trabalho em geral. No entanto, ao contrário de muitos países na Europa, os Estados Unidos não tinham, realça o autor, um sistema de exames públicos nacionais.

O interesse pela avaliação da aprendizagem se amplia por volta do século XIX, influenciado pelos fatores: a) interesse crescente pela medida, pelo seu rigor e pelos seus procedimentos; b) aumento da complexidade dos sistemas educativos, que consigo acarreta novas exigências de seleção e orientação no sistema escolar; e c) tendência geral de racionalizar e normalizar o comportamento humano em diversos campos onde a atividade humana se inscreve. Segundo Pinto e Santos (2006), a extensão da escolaridade obrigatória em um grande número de países, a constatação de que um elevado número de crianças não percorre a escolaridade com sucesso, a articulação mais estreita entre profissão e diplomas escolares coloca a problemática da avaliação em primeiro plano.

Foi a partir das primeiras décadas do século XX, que os norte-americanos, baseados nos princípios da psicometria, iniciaram o desenvolvimento de uma abordagem substancialmente diferente da dos europeus, no que se referia à avaliação dos alunos através de provas de larga escala. Caracterizavam este tipo de avaliação a utilização predominante de testes objetivos de escolha múltipla e uma standardização de procedimentos, de modo a que todos os candidatos, supostamente, realizassem os exames nas mesmas condições.

O processo da avaliação da aprendizagem passou por várias fases da sua evolução. Para Pinto e Santos (2006), os momentos dessa evolução convergem no reconhecimento de quatro grandes idéias estruturantes, que marcaram o processo avaliativo ao longo do último século: a) a avaliação como uma medida; b) a avaliação como uma congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos; c) a avaliação como um julgamento de especialistas; d) a avaliação como uma interação social complexa. Esses autores argumentam que o desenvolvimento dessas fases não ocorre de forma linear, daí existirem, hoje, práticas em mosaico, ou seja, decorrentes de várias concepções. Também é possível se encontrar em nossos dias práticas que decorrem das concepções iniciais de avaliação. Os autores salientam ainda o diferencial que sempre houve entre as ideias e as práticas correspondentes. Para eles, a ausência de reflexão sistemática em redor destas relações entre o que se pensa e faz, permite também o retorno a práticas do passado em nome de ideias pretensamente inovadoras.

Em função de toda a dinâmica em torno do processo de avaliação, Pinto e Santos (2006), discutem os diferentes paradigmas da avaliação. O primeiro deles apóia-se na tríade professor, aluno e saber e, *encara a avaliação como medida*, privilegiando neste modelo que aprender significa ser capaz de reproduzir tal como foi ensinado e, as dificuldades de aprendizagem são atribuídas, sobretudo aos defeitos dos alunos, como a falta de atenção ou de memória, a incapacidade intelectual, ausência de esforço ou de trabalho, etc. Nesta perspectiva, a avaliação não tem lugar na relação entre o ensino e a aprendizagem, é exterior ao processo e acontece sempre no final de um período de ensino, feita individualmente e em tempo limitado. O foco da avaliação recai em saber ou não, a resposta correta sobre um dado assunto. Neste modelo a avaliação é entendida como a medição da diferença existente entre aquilo que foi apresentado pelo professor e a reprodução desses conteúdos pelo aluno. Tratando de uma medida, o resultado terá que ser quantificado, daí a associação a um valor numérico.

O segundo paradigma considera a avaliação como meio de determinar a concordância ou o afastamento entre os objetivos pré-definidos e os desempenhos dos alunos – privilegia-se neste modelo o eixo professor/aluno, atribuindo ao saber o papel passivo. Neste modelo a preocupação central coloca-se no nível das relações entre o professor e o aluno. Cabe ao professor assegurar o desenvolvimento de uma boa relação que passa necessariamente por desenvolver uma boa comunicação. Para Pinto e Santos (2006, p. 23):

a avaliação vai jogar aqui um papel decisivo, na medida em que fornece informações relevantes ao professor sobre o estado dos alunos no sentido de o ajudar a gerir o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação aparece como um instrumento que fazendo o balanço do estado real do aluno em relação ao estado esperado, ajuda o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa, no sentido de criar melhores condições de aprendizagem (p. 23).

Neste paradigma, a avaliação é aquela que se coloca a serviço de um programa em desenvolvimento, com a pretensão de melhorá-lo – avaliação

formativa, que para Pinto e Santos (2006), está assentada na relação professor/aluno, ou seja, no modelo pedagógico do *formar*. A avaliação está presente mais como sinalizador de dificuldades.

No terceiro paradigma que encara a avaliação é vista como um julgamento de especialista. Esta vertente está associada ao surgimento de várias pesquisas sobre a avaliação. Segundo Pinto e Santos (2006), surgem vários modelos, mas que se desenvolvem à volta de duas grandes linhas conceptuais. Uma delas é baseada na perspectiva de Ralph Tyler, fundamentada no desenvolvimento de uma tecnologia a serviço dos objetivos e da sua medida. É colocada centralidade no desenvolvimento dos instrumentos que sustentam a avaliação. Portanto, segundo os autores:

É dada aos especialistas a tarefas de construção de bancos de instrumentos postos a disposição do professor. Sabendo que estes instrumentos estão nos objetivos terminais de cada programa, a sua utilização permite verificar a evolução dos alunos nos diferentes domínios do saber. Há aqui implicitamente a idéia de que o professor *não sabe* ou *não tem tempo* para construir e aferir estatisticamente esses instrumentos (p.23).

Na outra linha conceptual encontra-se a proposta de *Crombach*⁴³, que associa a avaliação ao processo de tomada de decisões. Passa a ser considerado que a avaliação não se reduz ao processo de recolha de informação, mas inclui de igual modo o processo de julgamento sobre a informação recolhida. Assim, neste âmbito:

avaliar é tomar posição face ao valor de algo. Esta é a grande diferença que a separa do ato de observar ou do de prescrever. Quem observa afirma o que vê. Quem prescreve afirma como a realidade deverá ser. *Enquanto*, quem avalia aprecia o que vê. Este juízo de valor depende, por um lado, de um enunciado prescritivo que o precede, dado que não poderei apreciar sem estabelecer uma comparação com aquilo que entendo que deveria ser, e por outro, de

⁴³ Lee J. Crombach, pioneiro do coeficiente alfa crombach, apresentado em 1951, como de estimular a confiabilidade de um questionário aplicado em uma pesquisa. Ele mede a correlação entre respostas em um questionário através da análise das respostas dadas pelos respondentes, apresentando uma correlação média entre as perguntas.

um julgamento do observador, uma vez que não poderei estabelecer uma apreciação sem conhecer algo daquilo que estou a apreciar (PINTO e SANTOS, 2006, p. 24).

Este modelo de avaliação tem importância no alargamento da noção formativa do processo de avaliação, assim como do envolvimento de outros contextos na tomada de decisões, tendo em conta a rede complexa de relações em que os sujeitos se encontram. Avaliar compreende, não somente aquilo que é imediatamente visível, no contexto de uma turma, que limitaria a visão do avaliador. Portanto, a avaliação deverá ser abrangente englobando o contexto social e, o contexto institucional, onde orientações dispostas nos normativos para a avaliação vão ser lidas, interpretadas e, posteriormente, adequadas ao funcionamento da escola.

No quarto paradigma a avaliação é considerada como integração social complexa, inscrita numa dinâmica relacional com múltiplos significados. Privilegia-se neste modelo o eixo aluno/saber, atribuindo ao professor um outro papel. Neste paradigma, o processo de avaliação se beneficia da influência dos avanços da psicologia construtivista, que encara os alunos como potenciais construtores de sua aprendizagem.

A avaliação neste âmbito é processual, ocorrendo ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Os atos avaliativos, são neste modelo, reguladores dos processos formais decorrentes da relação educativa professor/aluno. De acordo com os autores, o acesso ao saber pelo aluno, pode fazer-se de forma direta, colocando-o em relação com o corpo de conhecimento que se pretende que aprenda. O professor não se anula nesse processo, mas muda de papel, passando neste modelo a organizar os contextos de aprendizagem e torna-se acompanhante privilegiado dos alunos na aprendizagem. Neste sentido, o aluno é encarado como protagonista da sua avaliação, o que faz com que a auto-avaliação apareça como a forma privilegiada, uma vez que está centrada no aluno, dando-lhe oportunidades de refletir sobre o seu próprio percurso como sujeito em aprendizagem.

Apesar de todos os progressos, nas concepções sobre a avaliação no cotidiano escolar, ela continua presa a aspectos do passado, pois hoje, nós estamos mais examinando do que avaliando os nossos alunos. Partindo disto, Hoffmann destaca o afastamento cada vez maior, entre o que se diz e se pratica no contexto escolar.

Se muitas mudanças são observadas em termos do pensamento geral sobre avaliação nas escolas, poucas mudanças são percebidas, de fato, nas práticas dos professores. Altera-se a forma, e não o sentido do que se faz. Essa é a problemática dos registros. Alterando normas e regimentos, crê a escola que o professor mudará a sua prática. Só acredito no inverso. Mudando o seu olhar sobre o aluno, o professor irá perceber a inadequação dos seus registros (HOFFMANN; 2011: 134).

2.2 - Conceitos e características da avaliação da aprendizagem

Nessa seção serão discutidos os conceitos e características da avaliação, buscando trazer contribuições relevantes de autores desse campo. Hoffmann (2009; 2012), Villas Boas (2009; 2012), Charles Hadji (2001), Demo (2010), Sant'anna (2010), Libâneo (1994) e muitos outros pesquisadores do campo da educação, que de modo específico se dedicam a pesquisar sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos, comungam a idéia de que a avaliação é um processo interativo no qual os principais segmentos, da comunidade escolar, envolvem-se num processo de trocas, visando a novas formas e momentos de aprendizagem.

Peterson (2003, p. 88) afirma que “a avaliação constitui um processo contínuo, permanente e sistematizado, que apóia o desenrolar do ato educativo de forma a possibilitar o seu constante aperfeiçoamento”. Avaliação é um processo por meio do qual o professor acompanha o rendimento acadêmico de seus educandos, procurando, a partir dos resultados constatados, replanejar a sua prática docente. Entendida assim, nas palavras de Hoffmann (2009),

a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento (HOFFMANN, 2011, p. 19).

Nas palavras de Pedro Demo (2010):

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos, etc. Avaliação pode constituir um exercício autoritário do poder, ou ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. De acordo com o autor, é nesta segunda ideia da avaliação que podemos encontrar a concepção dialética da avaliação (DEMO, 1999, p.1).

Na visão de Sant'anna (2010) a avaliação é:

um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico ou prático (SANT'ANNA, 2010, p. 30).

Por sua vez, Libâneo (1994) considera a avaliação como:

uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Na visão do autor, a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos e, este processo não se resume a realização de provas e atribuição de notas, pois a mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Para Villas Boas (2012), a avaliação deve promover a aprendizagem, eliminando a prática da reprovação e a aprovação, como "passar de ano", e comprometendo-se com todos os alunos, sem exceção, preparando-os para a

inclusão social crítica. Desse modo, a avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção, mas para promover o conhecimento dos diferentes sujeitos que participam desse processo. Na opinião da mesma pesquisadora:

“a avaliação serve ainda para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos seus estudos” (VILLAS BOAS, 2012, p. 29).

Entendemos que a avaliação enquanto processo busca a construção de saberes tanto pelo professor que no percurso da sua prática docente avalia e (re)avalia a sua postura em sala de aulas; assim como para o aluno que diante do processo expõe seus acertos e/ou desacertos que demandam a planificação do trabalho docente.

Para Both (2012), a avaliação tem como objetivo primordial favorecer a melhoria da aprendizagem e não é privilégio dos meios educacionais, pois, ela pode existir em diferentes esferas. Para o autor, a avaliação se encontra entre os componentes do vocabulário acadêmico que ainda não teve todos os seus objetivos verdadeiramente entendidos. Sendo assim, na visão do autor, um dos maiores problemas da avaliação é precisamente o fato de que, grande parte dos objetivos da avaliação são mundialmente mal interpretados, concebidos e empregados. No entanto, a avaliação deveria patentear-se de objetivos claros e previamente discutidos entre avaliador e avaliados.

De acordo com Both (2012), configuram-se como os principais objetivos da avaliação: a) identificar meios de sustentabilidade às facilidades e meios de reversão às dificuldades, que respectivamente beneficiam e entram o desenvolvimento e o bem estar humano; b) apontar e incentivar a aceitação de caminhos que conduzam à dignidade e à realização humana; c) entusiasmar o ser humano a assumir os princípios éticos como o caminho para uma boa convivência social e profissional; d) socializar e assegurar permanente percepção e exaltação de valores no ser humano.

Na prática avaliativa muitos destes objetivos não se aplicam, devido a falta de uma planificação consistente deste processo, ou se calhar, por falta de competência profissional da parte de quem avalia. Toda atividade humana é guiada por objetivos. É nesse sentido, que a prática avaliativa necessita não perder de vista esta condição, tornando-se cada vez mais exigente e rigorosa, defendendo que os objetivos focalizem as especificidades do sistema de educação, do grupo social ou do indivíduo a que se destina. De acordo com Luckesi (2005), a avaliação serve à finalidade da ação. A avaliação da aprendizagem dos alunos é o principal instrumento, por intermédio do qual a prática educativa e a prática de ensino recorrem na busca da melhoria da aprendizagem.

Portanto, como a avaliação alcança a sua finalidade? Os processos retroinformativos que acontecem no decurso da avaliação da aprendizagem fornecem resultados sobre o rendimento dos alunos, que ajudam os professores a identificarem pontos positivos e negativos em sua prática. Se grande parte da turma cometeu o mesmo erro ou não soube responder a uma mesma questão, isso decorre do fato de esse tópico não ter sido bem ensinado e o professor precisará retomá-lo. O professor precisa olhar para a avaliação como suporte da aprendizagem, porque, por meio dela, o docente tem a retroinformação acerca de todo um conjunto de procedimentos da sua prática.

Segundo Hoffmann (2011), a avaliação é essencial à educação, sendo uma prática inerente e indissociável desta, enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, instala sua docência em verdades absolutas, pré- moldadas e terminais. A autora é de opinião que,

a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a sua realidade, a acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (HOFFMANN, 2011, p.17).

De acordo com Fernandes (2007), quem avalia deve ter em conta o cotidiano da sala de aula, importando-se com a criação de um ambiente harmonioso, descartando todo o clima de hostilidade quase sempre gerado, devido à atuação de alguns docentes do ensino secundário, na avaliação dos alunos. Para isso, os professores, em sua prática docente, precisam mostrar aos alunos como a avaliação pode ser um meio a serviço do processo de ensino e aprendizagem. Desse mesmo modo, os resultados da avaliação devem ser comunicados e explicados aos pais e/ou responsáveis em um processo de prestação de contas sobre o trabalho às famílias e a todos os sujeitos escolares. Aliás, se pretendemos de fato que o processo de ensino atinja níveis considerados de qualidade é inevitável a participação dos pais e todos os outros segmentos sociais por isso, essa prestação de contas passa a ter um papel de destaque na interação dos diferentes atores sociais com a escola, participando na resolução vários problemas que afetam o seu normal funcionamento.

Em relação às funções da avaliação Sant'Anna (2010, p. 36-37) afirma que um programa de avaliação inclui funções gerais e específicas. De acordo com a autora, são funções gerais da avaliação: a) fornecer as bases para o planejamento; b) possibilitar a seleção e a classificação do pessoal (professores e alunos); e c) ajustar políticas e práticas curriculares. São funções específicas da avaliação: a) facilitar o diagnóstico; b) melhorar a aprendizagem e o ensino (controle); c) estabelecer situações individuais da aprendizagem; e d) interpretar os resultados, promover e agrupar alunos (classificação).

São vários os critérios que se podem adotar para determinar os diferentes tipos de avaliação. Villas Boas (2012, p. 22) aponta dois tipos de procedimentos avaliativos que podem ocorrer na escola, a avaliação formal e a avaliação informal. Para a autora, a avaliação formal é feita por meio de provas, exercícios e atividades quase sempre escritas, como produção de textos, relatórios, resolução de problemas matemáticos, etc, e costuma se atribuir uma nota, conceito ou menção a essa atividade. Em outra instância, a avaliação informal consiste no juízo que o professor faz sobre o nível do processo de aprendizagem do aluno nas atividades cotidianas da escola e

permite ao professor conhecer mais amplamente cada aluno pelas suas necessidades, seus interesses e suas capacidades. Outro critério apontado por Neira e colaboradores (1995) se relaciona com o grau de pertença do avaliador em relação ao sistema avaliado, dando lugar às avaliações interna e externa. A avaliação externa ou sistêmica é realizada ao nível do sistema de ensino, na visão da autora, consiste em um assessoramento ou intervenção de especialistas, como inspetores, supervisores e/ou outros agentes da educação, e, atualmente, nos testes financiados pelos poderes públicos. De acordo ainda com Neira (1995) são os fins e funções da avaliação que dão lugar a avaliação diagnóstica, formativa e a avaliação somativa.

No que diz respeito às características do processo avaliativo os autores Castillo e Diago (2009) partem da abordagem feita pelo autor Rotger (1989) e agrupam as seguintes características do processo avaliativo: a) *deve estar integrada* na configuração e no desenvolvimento do currículo; b) *deve ser formativa*, de modo que sirva para aperfeiçoar o processo (...); c) *deve ser continuada*, ao longo de todo o processo; d) *deve ser recorrente*, na medida em que constitui um recurso didático de utilização sistemática; e) *deve ser criterial*, referente aos critérios estabelecidos para cada aluno; f) *deve ser decisória*, de modo que permita estabelecer juízos sobre os objetivos a avaliar e, portanto, adotar decisões; e g) *deve ser cooperativa*, de modo que permita a participação de todos os intervenientes.

2.3 - Avaliação diagnóstica, formativa e somativa

A avaliação diagnóstica ou inicial proporciona informação ao professor sobre a presença ou ausência de conhecimentos ou habilidades, buscando identificar nos alunos, condições prévias ou pré-requisitos no início do processo de ensino-aprendizagem ou no começo de uma das suas etapas. Para Sant'Anna (2010, p. 39), nesse tipo de avaliação o professor deverá: a) verificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidades necessários para aprender algo novo (pré-requisitos); b) identificar,

discriminar e caracterizar as causas determinantes das dificuldades de aprendizagem.

A avaliação diagnóstica deverá ocorrer no início do ciclo de estudo e, uma vez que nesse período os professores são desconhecidos de seus alunos e vice-versa, os seus resultados poderão criar nos docentes e nos alunos possibilidades de revisão no seu projeto político-pedagógico. Pedro Morales (2003), ao contrário de autores como Sant'Anna (2010), distingue fundamentalmente dois tipos de avaliação, a formativa e a somativa. Na visão deste autor, a *avaliação diagnóstica* encontra-se incorporado na *formativa*, devido a sua natureza de detectar falhas, mas não descarta a possibilidade dela acontecer isolada à formativa. Em função disso, será discutida a seguir a avaliação formativa.

A avaliação formativa ou de controle é realizada com o propósito de informar ao professor e ao aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares e localiza deficiências na organização do processo de ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações e assegurar o alcance dos objetivos. Villas Boas (2009) aponta este tipo de avaliação como sendo a que promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola, por considerá-la despida do autoritarismo e do caráter seletivo e excludente da avaliação classificatória. Essa modalidade avaliativa tem um caráter permanente e permite determinar o grau de aquisição de cada objetivo, detectando tanto os aspectos não apreendidos assim como as causas do insucesso, para reajustar e melhorar os resultados e o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os pesquisadores no campo da avaliação esta forma de avaliar assumiu várias designações no percurso da própria história. Para Sá (2013), avaliar formativamente é entender que cada aluno possui seu próprio ritmo de aprendizagem e, sendo assim, possui cargas de conhecimentos diferentes entre si. Nesse sentido, a avaliação formativa está constantemente ligada ao processo de ensino e aprendizagem, sendo fundamental para a qualidade de ensino, pois permite a retroinformação tanto para o professor como para o aluno. Para o professor, os processos de retroinformação asseguram a sua confiança profissional e a possibilidades de replanejamento do conteúdo e das

estratégias de tratamento do mesmo. E, permitem igualmente que reenquadre o ritmo com o qual conduz a disciplina, veja o que deve explicar novamente, que exercícios adicionais preparar. Para o aluno, os processos de retroinformação promovem a auto-estima, contribuindo para o melhoramento da sua motivação e permitem que tome consciência do próprio aprendizado e para que possa corrigir seus erros. Nessa linha de pensamento Rosado e Silva (2010) em seu artigo conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens consideram que:

[...] em situação de avaliação formativa, os alunos devem responder sem se confrontarem com a ameaça da classificação, sem os elevados níveis de stress e ansiedade associados a essas situações (que podem prejudicar a revelação das suas reais capacidades), não minando a necessária confiança dos alunos e o clima de intimidade necessário para que o aluno se abra, mostre as suas dificuldades, aceite errar, evitando estratégias de ocultação das dificuldades. O mesmo deve acontecer relativamente à avaliação diagnóstica que não deve deixar de ser entendida como de carácter formativo (ROSADO e SILVA, 2010).

Lopes (2011) considera que a avaliação formativa poderá ajudar em decisões de ordem pedagógica, ao permitir adaptar o ensino às características dos alunos, identificadas a partir da avaliação diagnóstica. Permite ainda, a organizar de uma forma mais racional e eficaz as atividades de ensino e aprendizagem, com o intuito de melhorá-las e aperfeiçoar. Assim a avaliação formativa fornece a oportunidade de comprovar resultados parciais das aprendizagens dos alunos, permitindo ajustar ou modificar o ritmo do processo de ensino e de aprendizagem.

Na opinião de Rosado e Silva (2010), a avaliação formativa “visa regular o processo de ensino-aprendizagem, detectando e identificando metodologias de ensino mal adaptadas ou dificuldades de aprendizagem nos alunos”. Portanto, a planificação da avaliação formativa deve permitir a existência de momentos de promoção da aprendizagem, devendo conceber-se ocasiões para averiguar os resultados obtidos, recolhendo informações com regularidade acerca do processo de aprendizagem.

Perrenoud (1999, p.78) propõe considerar “formativa toda prática avaliativa contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em um curso”. Os professores que apostam em uma prática avaliativa formativa livram-se de classificar seus alunos em bons e maus, aplicados e não aplicados, pois, essa prática visa essencialmente regular a ação pedagógica, possibilitando compreender os acertos e desacertos apresentados pelos alunos e, a partir disso, (re)planejar as atividades de ensino. Uma prática avaliativa realizada com esse propósito dispensa as provas homogeneizadoras elaboradas sob um viés sentencioso ou classificatório. Com isso, Perrenoud (1999) fazendo uma analogia entre a atuação de um médico e a atuação de professor considera que:

Nenhum médico se preocupa em classificar seus pacientes, do menos doente ao mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em lhes administrar um tratamento coletivo. Esforça-se para determinar, para cada um deles, um diagnóstico individualizado, estabelecendo uma ação terapêutica sob medida. A avaliação formativa deveria ter a mesma função em uma pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Para Sant’Anna (2010), são funções da avaliação formativa: a) informar ao aluno e ao professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; b) melhorar o ensino e a aprendizagem; c) localizar, apontar, discriminar deficiências e insuficiências, no ensino-aprendizagem para eliminá-las; d) propiciar *feedback* de ação.

A avaliação somativa tem a função de classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. De acordo com Pedro Morales (2003) avaliação somativa é mais ou menos convencional. É constituída pelos exames finais que aplicamos aos alunos com o intuito de verificar a situação de aprendizagem de cada um e que nota merece.

A avaliação somativa costuma também ser entendida como de classificação, de certificação ou de verificação, por servir de recurso ao professor para classificar os seus alunos em função dos desempenhos

alcançados durante um determinado período letivo. Segundo Villas Boas (2009), essa modalidade de avaliação classifica os alunos em bons, maus, muito aplicados, menos ou não aplicados. Nessa modalidade a relação professor-aluno é hierarquizada e caracterizada por um distanciamento entre professores e alunos. No mesmo sentido, Hoffmann (2009) afirma que essa modalidade avaliativa é fundamentalmente uma sentença e, assim, tende a provocar uma relação de antagonismo entre professores e alunos, que normalmente torna sofrido todo o processo de avaliação.

De acordo com Rosado e Silva (2010) nesta modalidade de avaliação é decisiva uma escolha criteriosa de objetivos relevantes, de acordo com critérios de representatividade e de importância relativa. Tratando-se de um juízo global e de síntese, uma ênfase particular deve ser atribuída à avaliação dos objetivos curriculares mínimos, quer definidos nos programas nacionais quer no âmbito das escolas. É, por estas razões, a modalidade de avaliação que melhor possibilita uma decisão relativamente à progressão ou à retenção do aluno, pois compara resultados globais, permitindo verificar a progressão de um aluno em face de um conjunto lato de objetivos previamente definidos. Apresenta-se como a modalidade que mais se evidencia em situações de prestação de resultados com a sociedade de maneira geral, com a comunidade escolar e com os pais ou encarregados de educação, devido ao carácter classificatório.

As propostas no âmbito das políticas educativas sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos nas escolas do ensino secundário em Angola - Cabinda estão mais voltadas para a prevalência das práticas avaliativas formativas, em detrimento das somativas, aliás, esta instrução, consta do artigo de número 63º, da Lei de Bases do Sistema de Educação⁴⁴. Pode-se dizer que no cotidiano escolar de Angola, hoje, a prática de exames classificatórios é um

⁴⁴ Dispositivo legal que considera o sistema de educação objeto de avaliação contínua com incidência especial sobre o desenvolvimento, a regulamentação e a aplicação da presente lei, tendo em conta os aspectos educativos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros.

procedimento preponderante. A prática da avaliação dos alunos em uma perspectiva crítica pode ser considerada um desafio a ser superado.

Em nosso contexto escolar confundem-se constantemente conceitos como avaliar e examinar (verificar) vinculados, respectivamente, a práticas formativas e somativas. É costume o professor aplicar exames com a ideia de que está avaliando. Both (2012) considera que, cabe a nós perceber que avaliar e verificar são componentes do processo de ensino aprendizagem que se manifestam sobre formas diversas. Enquanto a avaliação atua sobre aspectos mais processuais, a verificação envolve principalmente valores numéricos. No quadro a seguir se pode observar de acordo com Both (2012) a comparação entre a avaliação a verificação.

Quadro 6

Comparação entre avaliação e verificação

Avaliação	Verificação
Dinâmica	Estática
Qualitativa	Quantitativa
Diagnóstica	Constatação
Democrática	Autoritária
Construtiva	Verificativa
Subjetiva	Metafísica
Autônoma	Submissa

Fonte: BOTH, 2012

O Quadro 6 mostra as diferentes formas que caracterizam cada um dos procedimentos. No primeiro caso, a avaliação processual (sistemática ou formativa) e no segundo, a somativa, conhecida também como certificativa. A processual como o próprio nome indica, ocorre ao longo do processo. Destacando algumas de suas características, pode-se dizer que a avaliação formativa promove um movimento consciente sobre o comportamento dos alunos em direção à aptidão e competência destes. Identifica os principais problemas trazidos pelos alunos e, através disto, recorrendo ao envolvimento dos próprios alunos, o professor propõe-se a trabalhar de modos a produzir conhecimentos em sala de aulas. A verificação se realiza no final de um período escolar. Nesta componente, ao contrário da primeira, atribuem-se

pouca importância à vida e o histórico do aluno na apuração do seu desempenho escolar, que é expresso de modo absoluto.

Segundo Both (2012), entre estas duas modalidades avaliação formativa e somativa, apesar de profundas diferenças em termos qualitativos e quantitativos, em seu conjunto são exemplarmente complementares. Para este autor, o aspecto processual ou formativo encontra-se presente na vida acadêmica ou escolar ao longo de todo o transcurso de formação. O aspecto somativo, por sua vez, representa o desempenho do estudante de forma pontual, no qual os resultados são demonstrados numericamente ou ainda por meio de conceitos preestabelecidos, como: ruim, bom, muito bom e excelente.

Quanto mais expressivos forem os resultados da avaliação da aprendizagem, melhor ou mais facilitada se torna a tomada de decisão por parte do professor no final de período letivo ou de uma de suas etapas. É neste contexto que a avaliação somativa valoriza-se pela sua expressividade numérica. Assim, de acordo com Both (2012):

[...] Mesmo que a avaliação formativa demonstre maior objetividade pedagógica numa eventual tentativa de arcar sozinha com a função de incentivar e de facilitar a aprendizagem, não convém que se decida por assim fazê-lo permanentemente, sem se associar aos méritos da avaliação somativa no processo educacional. A avaliação somativa, realizada pontualmente por meio de trabalhos, estudos, avaliações cá e lá, também traz no bojo excelente histórico com benefício pedagógico (BOTH, 2012, p. 32).

Tendo em conta os acontecimentos, até hoje, mais frequentes nos diferentes sistemas escolares, podemos dizer que no percurso escolar do professor, enquanto estudante, fazer parte da sua dinâmica mais episódios de exame do que da avaliação, certamente, como educador será comum, este professor, iniciar a sua atividade docente mais como examinador que como avaliador. De acordo com Luckesi (2011), o fato do professor, em sua trajetória escolar ter passado por vários exames, aliados ao poder que tais práticas conferem e a tradição que têm no campo educacional dificultam a passagem dos professores de examinadores para avaliadores. Ao lado disso, segundo esse autor:

a prática de exames escolares é profundamente adequada ao modo de ser da sociedade burguesa, pois se apresenta compatível com o seu modelo teórico e prático de organização e de vida (LUCKESI, 2011, p. 291).

Para professores e alunos, muitas vezes, o progresso do processo de ensino e aprendizagem, ocorre por meio de práticas examinadoras. Entretanto, Perrenoud (1999) considera que essa percepção não é mesma todos os sistemas escolares. De acordo com o autor:

alguns já romperam, ao menos parcialmente, com esse modo de avaliação, para se voltar para uma avaliação mais descritiva, com critérios, formativa. A análise desses sistemas mostra que, soltando as amarras da avaliação tradicional, facilita-se a transformação das práticas de ensino em pedagogias mais abertas, ativas, individualizadas, abrindo mais espaços à descoberta, à pesquisa, aos projetos, honrando mais os objetivos de alto nível, tais como aprender a aprender, a criar, a imaginar a comunicar-se (PERRENOUD, 1999, p. 66).

Perrenoud (1999) destaca 7 mecanismos ainda presentes nas práticas de avaliação de maior parte das escolas do mundo e que se constituem como obstáculo a inovação pedagógica. Para o autor são eles:

a) A avaliação frequentemente absorve a melhor parte da energia dos alunos e dos professores e não sobra muito para inovar; b) O sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber. Os alunos trabalham “pela nota”: todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo; c) o sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de chantagem, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, mais geralmente jovens e adultos, em campos opostos, impedindo sua cooperação; d) A necessidade de regularmente dar notas ou fazer apreciações qualitativas baseadas em uma avaliação padronizada favorece uma transposição didática conservadora; e) O trabalho escolar tende a privilegiar atividades fechadas, estruturadas, desgastadas, que podem ser retomadas no quadro de clássica; f) O sistema clássico de avaliação força os professores a preferir os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em prova escrita ou em tarefas individuais; g) Sob aparência de exatidão, a avaliação tradicional esconde uma grande

arbitrariedade, difícil de alcançar unanimidade em uma equipe pedagógica: como se entender quando não se explicitar, nem justificar o que realmente se avalia (PERRENOUD, 1999, p. 66-67).

Ainda sobre a institucionalização de práticas avaliativas mais comprometidas com a aprendizagem, a OCDE em 2005 investigou a utilização da avaliação formativa ou processual em sistemas de ensino em oito países, Austrália (*Queensland*), Canadá, Dinamarca, Inglaterra, Finlândia, Itália, Nova Zelândia e Escócia. Os resultados deste estudo mostram que a avaliação formativa tem-se revelado altamente eficaz em aumentar o nível de sucesso escolar dos alunos, ampliando a equidade dos resultados destes e melhorando a capacidade de aprendizagem dos alunos.

Para Lopes (2011), a avaliação somativa possui dois âmbitos: um interno e outro externo. A interna é aquela que ocorre no final de cada período letivo, de cada ano letivo e de cada ciclo. É da responsabilidade do professor titular de turma e tem como finalidades informar ao aluno e o seu responsável pela educação acerca do desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular. No nível interno os alunos são avaliados mediante os critérios de avaliação definidos pela escola a que pertencem. Já a avaliação somativa externa é da responsabilidade do Ministério da Educação. Em Angola, no nível do ensino secundário público, a prática avaliativa está assentada na modalidade somativa interna, pois neste nível de ensino em Angola, hoje, não se pratica avaliação somativa externa.

Em Angola assistimos na última década uma enorme pressão sobre os professores do ensino secundário, embora esta demanda se verifique em todo ensino geral, para optarem pela avaliação contínua ou processual. No entanto, não foram criadas pelas autoridades educativas de Angola condições para que os professores encontrassem facilidades em trabalhar com essa modalidade de avaliação. As condições materiais da escola, as tradições no campo da avaliação aliada à falta de uma qualificada formação em serviço dificultam mudanças nas práticas avaliativas das escolas e dos docentes. No ensino secundário em Cabinda, é comum na prática de avaliação os professores protagonizarem ameaças e categorizarem os alunos, rotulando-os por uma ou

outra atitude que não tenha sido do seu agrado. Durante as aulas, ouve-se os professores proferirem frases como, “*essa matéria vai fazer parte da prova*”, “*Aqueles que não estão a estudar e os faltosos irão se encontrar comigo no dia da prova*”. Essas frases, como dissemos, sempre presentes no relacionamento pedagógico mostram o valor que se atribui aos exames, que vão além de classificar os alunos em aprovados e reprovados, mas responderem também por regular a disciplina escolar nos alunos.

2.4 - Avaliação da aprendizagem dos alunos referenciada por norma e critério

No processo da aprendizagem dos alunos diferencia-se a avaliação por norma de avaliação por critério. Por um lado, a avaliação da aprendizagem por norma situa os procedimentos avaliativos no contexto da sala de aula, partindo de um certo padrão revelado pelos próprios alunos. Na obra *Avaliação desmistificadora* Hadji (2001) considera que “norma” no sentido social é “um modelo de comportamento valorizado por um grupo”, enquanto no sentido estatístico, “norma seria o comportamento mais corrente”. As duas lógicas satisfazem a avaliação por norma, porquanto, fazer uma avaliação desse tipo é exatamente avaliar mediante um modelo de comportamento valorizado pela turma. Hadji (2001, p. 18) afirma que a denominação, teste por norma, foi escolhida para designar provas em que as respostas de indivíduo são apreciadas em comparação com aquelas de um grupo de referência, que definem uma tabela de classificação. Para o autor, a avaliação por norma busca situar os indivíduos uns em relação aos outros. Na mesma linha, Vianna (1998) escreve que os testes referenciados a norma são construídos visando à coleta de informações sobre diferenças entre indivíduos; assim, procuram obter o máximo de discriminação. Os construtores de testes, portanto, esperam que os escores apresentem a maior variabilidade possível. O conceito de variabilidade entre os indivíduos é, assim, pressuposto básico nessas medidas, o que está coerente com o seu principal objetivo: discriminar para estabelecer a posição relativa de cada indivíduo no seu grupo.

Na opinião de Moura (2013) a avaliação por norma consiste em comparar o aluno com seus colegas a partir do seu grau de aproveitamento escolar. O autor considera que é algo que não deve fazer parte da prática pedagógica de nenhum professor. “Isso não deve ser feito porque cada aluno tem suas características, sua maneira própria e seu tempo para aprender.

Por outro lado, na avaliação por critérios, os procedimentos avaliativos fundamentam-se em juízos previamente estabelecidos pelo professor. Para Hadji (2001, p. 18), avaliação por critério é aquela que aprecia um comportamento, situando-o em relação a um alvo (o critério, que corresponde ao objetivo a ser atingido). Segundo Vianna (1998), neste tipo de abordagem, os itens devem representar comportamentos definidos pelo critério. A facilidade ou dificuldade do item não é requisito básico para o seu julgamento; o que importa realmente é o fato de traduzir situações relevantes, que possibilitem demonstrar a aquisição dos comportamentos definidos pelos objetivos instrucionais.

Para Hoffmann (2011) as medidas referenciadas a critério podem desempenhar um papel significativo no acompanhamento do processo de construção do conhecimento. A autora refere-se à necessária especificação, descrição, interpretação dos erros proporcionada por um teste de aproveitamento.

Segundo Vianna (1998), a prática de uma avaliação referenciada a critério, especialmente no contexto da avaliação formativa visa alcançar objetivos específicos que podem ser sintetizados da seguinte forma: corrigir deficiências da aprendizagem, ajustando, quando for o caso, o nível da instrução ao grupo, ou modificando estratégias instrucionais ou, ainda, introduzindo elementos necessários à facilitação da aprendizagem; orientar indivíduos ou grupos que apresentem deficiências de aprendizagem; promover a motivação de indivíduos através da indicação dos objetivos alcançados e do progresso de cada estudante, por intermédio de informações imediatas e específicas; aumentar a retenção da aprendizagem, tendo em vista que os instrumentos, nas medidas referenciadas a critério, procuram focar elementos importantes e, ao que tudo sugere quanto mais complexo for o

comportamento, maior a tendência à retenção; facilitar a transferência da aprendizagem, por intermédio de sua aplicação a novas experiências, similares às desenvolvidas no contexto instrucional.

Resumindo, na avaliação por critério não ocorre a comparação de resultados entre os diferentes elementos do grupo, mas, sim, com referência ao status do aluno em relação a determinados pontos referenciais (critérios) estabelecidos como indicadores de aprendizagem. De acordo com Moura (2013) a avaliação referenciada a critério visa a comparar o aluno com ele mesmo. É possível compreender a partir do seu desempenho escolar, como ele está hoje, em que patamar se encontra no processo de ensino e aprendizagem e estabelecer uma relação de como ele estava ontem para observar se houve avanços, recuos ou permanências nesse processo.

2.5 - Instrumentos de Avaliação da Aprendizagem: da elaboração a aplicação

Preliminarmente é necessário superar a confusão existente, em relação aos termos "técnica" e "instrumento", pois quando nos referimos à avaliação da aprendizagem dos alunos, muitas vezes consideramos esses termos como sendo sinônimos, e não o são. De uma maneira geral, em avaliação, as técnicas abarcam um conjunto de procedimentos avaliativos conhecidos pelo nome de instrumentos. Os autores Castillo e Diago (2009: 264) advertem que a técnica é o método operativo de caráter geral, que põe em jogo diversos procedimentos para obter a informação necessária sobre a aprendizagem dos alunos. O instrumento, porém, é uma ferramenta específica, um recurso específico, ou um material estruturado, que se aplica para recolher dados de uma forma sistematizada e objetiva acerca de algum aspecto claramente delimitado.

Muitos professores pensam que para mudar a prática docente de avaliação basta optar-se em usar relatórios, portfólios e outras práticas, em detrimento da aplicação de provas e testes, práticas que estão ligadas aos exames. No entanto, avaliar é muito mais que uma simples mudança de

instrumentos, que de fato não deixa de ser um dos passos. Mudar de instrumentos tem um significado importante, mas não deve ser uma ação isolada. De acordo com Luckesi (2011), o uso de instrumentos de coleta de dados, em si, não tem a ver com exames ou com avaliação. Para o autor, tanto o ato de examinar quanto o ato de avaliar necessitam deles. Esse autor, considera que o exame e a avaliação exigem coleta de dados sobre o desempenho do educando como ponto de partida do seu processamento. Sobre os instrumentos de avaliação segundo as práticas formativas e classificatórias, é fundamental que se compreenda que:

Os atos de examinar e avaliar distinguem-se pelas concepções pedagógicas às quais estão vinculados e pelos seus conceitos e não pelos recursos técnicos de coleta de dados utilizados. Em geral, os dados coletados por meio de instrumentos – contanto que sejam elaborados segundo regras metodológicas científicas – podem ser os mesmos, entretanto a avaliação os utilizará diagnosticamente e os exames classificatoriamente (LUCKESI, 2011, p. 297).

É necessário que se observe a adequação dos diferentes instrumentos de avaliação da aprendizagem como, testes, questionários, entrevistas, relatório de atividades, participação em seminário, tarefas para casa, participação em sala de aulas, e tantos outros, aos objetivos de ensino.

Também é importante que se tenha em conta da parte do educador qualidade técnica, ou seja, perícia na aplicação do instrumento escolhido. Segundo Luckesi (2011), ao se elaborar instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos, devem ser levadas em conta algumas variáveis como: *adequação dos instrumentos às finalidades as quais se destinam*, o instrumento deverá ser aplicado para perceber a evolução do aluno em relação ao objeto da avaliação. Por exemplo, para dizer se um aluno da 10ª série, primeiro ano do ensino secundário em Angola, tem capacidade de síntese, o professor poderá orientar para este aluno, textos para serem resumidos.

Tem sido observado certo descaso os objetivos de ensino, o conteúdo discutido em sala de aulas e o próprio instrumento de avaliação da

aprendizagem dos alunos. De acordo com Luckesi (2011), esses últimos são elaborados de modo descuidado e aleatório, por vezes até com certa perversidade autoritária, quando o educador que avalia decide de alguma forma criar situações-problema, difíceis em excesso ou externas ao conteúdo avaliado. Em função disso, esse autor considera que:

Os instrumentos de avaliação elaborados insatisfatoriamente do ponto de vista metodológico não fazem jus ao esforço dos alunos e a sua dedicação à aprendizagem, às atividades do docente que ensina como também não fazem jus ao sistema de ensino, seja ele representado pela instituição escolar especificamente ou pelo sistema de ensino do país (LUCKESI, 2011, p. 306).

Os instrumentos mal elaborados jamais darão uma idéia efetiva ao professor, sobre seus alunos uma vez que este continuará desconhecendo as dificuldades de sua turma, que matérias retomar e que resultados concretos foram alcançados pelo grupo, do ponto de vista de aprendizagem, em função das atividades pedagógicas que realiza ou realizou. Segundo Luckesi (2011), instrumentos mal elaborados impedem que a escola, como instituição, identifique o seu próprio desempenho e que o país identifique com precisão quais estão sendo os efetivos resultados escolares decorrentes de suas políticas públicas.

Dada a sua importância na realização dos atos avaliativos, os instrumentos utilizados para a avaliação podem determinar o sucesso ou não desse tipo de processo e, conseqüentemente, do próprio trabalho docente. Assim, nas palavras de Fernandes (2007):

as estratégias, as técnicas e os instrumentos de avaliação devem ser diversificados, uma vez que não há nenhuma abordagem que, por si só, seja adequada para todas as situações de ensino e aprendizagem (FERNANDES, 2007, p. 590).

Segundo Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009), as técnicas e instrumentos da avaliação incluem: a) observação sistemática, que pode ser utilizada na avaliação em sala mediante a utilização de instrumentos, como registro de incidentes significativos; listas de cotejo ou controle; escalas de classificação; questionários; b) trabalhos de classe, que pode ser desenvolvido, recorrendo a instrumentos como caderno de classe; debates, apresentações, idas a lousa; trabalhos dos alunos; gravações em vídeo ou em áudio; qualquer atividade de ensino e/ou aprendizagem; c) exames escritos, que comportem instrumentos como perguntas de desenvolvimento de um tema; perguntas de breve resposta; d) provas objetivas, que têm como instrumentos as provas de resposta única e de completar; de verdadeiro/falso, sim/não etc; de múltipla escolha; de ordenação; de agrupamento e duplas; e) exames orais, caracterizados pelo uso de instrumentos como exposição de um tema; exposição e debate; entrevista.

Para Alves (2004) a escolha de instrumento varia em função do objeto a avaliar, o que nos permite dizer que o professor precisa ter o domínio de vários instrumentos, pois na prática a precisão dos instrumentos modifica-se em função do *cenário* da aula, do tipo de aluno, até mesmo do conteúdo a ser avaliado.

É importante destacar que não existe instrumento de avaliação que seja auto-suficiente, porque, no decurso da prática docente, os diferentes instrumentos poderão ser utilizados pelos professores numa relação de complementaridade. No entanto, cabe ao profissional do ensino, mediante o domínio das condições sociais, econômicas, culturais e psicológicas de seus alunos, escolher os procedimentos mais fidedignos em relação à produção de conhecimento da turma que dirige.

Alguns autores indicam instrumentos ou técnicas da avaliação como mais efetivos. Esse é o caso de Villas Boas (2009), para quem a prática de portfólio⁴⁵ assegura a aprendizagem do aluno mediante o exercício

⁴⁵ Villas Boas (2012, p. 38) define portfólio como um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso.

retrospectivo que faz sobre o significado do seu dia a dia na sala de aulas. Quando se usa o portfólio, o aluno atua como sujeito ativo de sua avaliação, incluindo no seu portfólio as suas melhores atividades, além de compreender que atividade precisa melhorar. De acordo com a autora:

no portfólio a auto-avaliação acontece naturalmente, sem imposição do professor, sem dia nem hora para ocorrer. O aluno aprende a pensar sobre o que vem fazendo e sobre o que ainda precisa fazer de maneira contínua (VILLAS BOAS, 2009, p. 38).

Para Pinto e Santos (2006), a utilização de portfólio na sala de aula é relativamente recente. No processo da avaliação da aprendizagem dos alunos, a idéia que se atribui ao portfólio é de uma amostra diversificada e representativa de trabalhos realizados pelo aluno ao longo de um período de tempo, que cubra a abrangência, profundidade e o desenvolvimento conceptual. Sendo assim, o portfólio é caracterizado pelo conjunto, seleção e organização de tarefas realizadas no âmbito de uma ou mais disciplinas, levadas a cabo pelo aluno, ao longo do tempo, e evidencia a reflexão e a aprendizagem por este desenvolvida.

Em síntese, Vianna (1998) considera que os instrumentos de medida, independentemente do seu aspecto formal, mas desde que bem construídos, representam um estímulo para o estudante e um desafio ao seu interesse e à sua curiosidade intelectual. É fato reconhecido que os bons instrumentos exercem uma função direcional, pois orientam o avaliado sobre o que estudar e, mais importante ainda, sobre como estudar. Entretanto, quando os instrumentos de recolha de dados de avaliação não são devidamente analisados constata-se que perdem o sentido de orientação ou direção, apontado por Vianna (1998), e conduzem o avaliado a adotar comportamentos menos significativos e, transfiguram-se num grande obstáculo para o estudante que deste modo vê na avaliação a experiência mais traumática dentro do processo de ensino e aprendizagem.

2.6 - Validade e fidedignidade na construção dos Instrumentos de avaliação

Russel e Airasian (2004) apontam a validade e fidedignidade ou confiabilidade como sendo os dois conceitos-chave que ajudam os professores a determinar se as informações de avaliação são adequadas para informar uma decisão. Também, para Fernandes (2008), a validade e a confiabilidade são duas das principais características psicométricas da avaliação. Para este autor, tradicionalmente diz-se que um teste é válido se avalia realmente aquilo para que foi construído. Nas palavras de Fernandes, a literatura sobre avaliação aponta diferentes tipos de validade, sendo os principais:

A validade de previsão – em que medida um teste é bom indicador de desempenhos futuros da pessoa que o resolve; *a validade de conteúdo* – em que medida um teste contém uma amostra significativa do conteúdo relevante do domínio ou domínios que foram ensinados e que se pretendem avaliar; *a validade concorrente* – em que medida os resultados do teste se relacionam com os resultados de outro teste ou de outra avaliação das mesmas ou outras aprendizagens; a validade de critério – em que medida o teste permite prever o desempenho relativo a um dado critério; *a validade de constructo* – em que medida o teste é uma aferição adequada do constructo, da competência subjacente que está a ser avaliada ou permite verificar se o teste se apóia numa teoria psicológica ou educativa consistente (FERNANDES, 2008, p.113).

De acordo com o autor, apesar dos diferentes tipos de validade, os investigadores normalmente se referem apenas a um ou dois tipos, com relevância para a validade de conteúdo. Ainda para o autor, a necessidade da validade de um teste, ou de um exame, não está apenas relacionada com o teste em si mesmo, ou com os resultados que produz, mas também com a interpretação e utilização que se faz desses resultados e com as consequências das decisões avaliativas. Assim são introduzidas questões de natureza ética e social na elaboração de um conceito que era apenas considerado do ponto de vista estritamente psicométrico.

Em suma, a validade se refere ao grau em que um instrumento realmente mede a variável que pretende medir. Para Martins (2006), enquanto o critério da validade diz respeito à capacidade do instrumento em medir de fato o que se propõe medir, a fidedignidade está relacionada com a constância dos resultados, quando o mesmo indivíduo é avaliado mais do que uma vez. Assim, a fidedignidade refere-se a consistência ou estabilidade da avaliação. Para facilitar a compreensão do conceito de fidedignidade ou confiabilidade de uma avaliação Fernandes (2008) faz analogia com o que se entende por um indivíduo confiável. Dessa forma, para o autor, se você diz que alguém é confiável, provavelmente, você quer dizer que a pessoa é fidedigna, consistente – se ela diz uma coisa hoje, dirá a mesma coisa amanhã. É nesta linha que esse autor, considera que a confiabilidade de um teste tem a ver com a consistência de seus resultados. Em vista disso, para analisarmos se um exame é confiável temos de quantificar em que medida o desempenho dos examinandos se mantém sensivelmente o mesmo, se resolverem o exame em tempos ou ocasiões diferentes.

De acordo com Russel e Airasian (2014), para aumentar a confiabilidade das informações de avaliação, é importante coletar diversas informações acerca do comportamento ou desempenho que está sendo avaliado. O avaliador precisa e deve buscar nas suas observações a estabilidade e consistência, características próprias da confiabilidade, que lhe permite inferir sobre o desempenho acadêmico de um determinado aluno.

Em resumo, Silva (1992: 86) considera que validade e fidedignidade caracterizam o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, sendo a validade o grau em que um teste efetivamente mede aquilo que pretende medir e ao grau em que ele é capaz de servir para determinados propósitos, enquanto a fidedignidade se refere à sua precisão. Essas características têm vinculação com os mais variados instrumentos utilizados na realização da avaliação. Fica assim observado, que dada a importância das referidas características, sem a devida atenção dos avaliadores, os resultados da avaliação não serão merecedores de crédito e significância.

2.7- Avaliação e o compromisso ético do professor

Serão abordados nesta seção, elementos teóricos e práticos presentes, nem sempre de forma consciente, no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos. Para isso, serão utilizadas as contribuições de autores como Russel e Airasian (2014), Hoffmann (2011), Luckesi (2011) e Both (2012).

A palavra ética tem origem do grego *ethos*, quer dizer costume, modo de agir. A ética é a ciência da moral, porquanto, etimologicamente, moral, do latim *mores*, significa costume, conduta, modo de agir. Vasquez (1975), definiu a ética como a ciência que estuda o comportamento moral dos homens na sociedade. Elizete Passos (2004) é de opinião que a ética possibilita um equilíbrio entre os anseios individuais e os interesses da sociedade; assim, não existe uma moral individual; ela é sempre social, pois envolve relações entre sujeitos. É importante dizer que a ética enquanto fenômeno social, baseia-se na lei de ouro, entendida como, “*não faça ao outro, aquilo que não gostaria que te fizessem*”.

O processo da avaliação da aprendizagem, foco desta pesquisa, envolve seres humanos pertencentes e provenientes de diferentes culturas e, com influência econômica, social e psicológica também diferente, daí, a possibilidade de cada um mostrar valores que devem ser respeitados de forma recíproca, ou seja, tanto por quem avalia como por quem é avaliado. Nesse contexto, o professor deve ser aquele em cujo comportamento ético se espelhem os estudantes.

Sendo assim, as relações de qualquer âmbito devem ser conduzidas por um comportamento moral aceite pelas pessoas que integram o meio social. Na prática avaliativa tudo começa com a elaboração dos instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos. Estes constituem-se como esteio na dinâmica da relação pedagógica, se pensarmos que a rigidez ou flexibilidade de um teste estão presentes na forma como o seu instrumento de recolha de dados para a avaliação está elaborado. É impensável fazer-se uma abordagem sobre as questões éticas na profissão docente isentando-se do processo de avaliação.

Russel e Airasian (2014) consideram a avaliação da aprendizagem dos alunos como uma atividade que extrapola os limites técnicos do processo de ensino e aprendizagem. Para eles é uma atividade humana que influencia e afeta muitas pessoas, incluindo, alunos, pais, professores, e funcionários. Dessa forma, o processo de ensino, constitui-se numa atividade que tem uma dimensão ética, exigindo dos professores responsabilidade por um comportamento ético que se ajuste ao contexto pedagógico. De acordo com os mesmos autores, entre os padrões éticos que perpassam as diferentes dimensões de ensino, encontram-se: a) tratar cada aluno como indivíduo; b) evitar que os alunos sofram abuso físico e emocional; c) respeitar a diversidade; d) ser intelectualmente honesto com os alunos; e) evitar favoritismo e perseguição; f) fornecer uma perspectiva equilibrada nas questões levantadas na instrução e dar a melhor aula possível para todos os alunos.

Os padrões éticos ressaltados promovem o respeito na relação pedagógica que os professores instituem quando lidam com os seus alunos. Elite Ben-Yosef aponta atitudes que o professor precisa tomar no processo de avaliação, assim como juízos estereótipos e preconceitos que precisam ser evitados. Segundo o autor:

a) informar os alunos sobre as expectativas e avaliação do professor antes de começar a ensinar e a avaliar; b) esclarecer aos alunos em que eles serão avaliados antes de começar uma avaliação somativa; c) não fazer julgamentos rasos e não identificar alunos com rótulos emocionais (por exemplo, desinteressado, em risco, lento, **distraído, triste**⁴⁶) antes de ter passado um tempo com eles; d) evitar estereotipar os alunos (por exemplo, “Crianças dessa parte da cidade são encrinqueiras” e “Alunos que se vestem assim não têm interesse na escola”); e) evitar termos e exemplos que possam ser ofensivos para alunos de diferentes gêneros, raças, religiões, culturas ou nacionalidades; f) evitar ser parcial com alunos com pouco conhecimento da língua ou com experiências culturais distintas ao dar aula ou criar avaliações (BEN-YOSEF, 2003).

⁴⁶ Grifo nosso

Em Cabinda é comum professores rotularem seus alunos, considerando-os maus e pouco aplicados, em função de ocorrências sociais externas as escolas como, brigas e dívidas familiares que antecederam a relação entre o professor e o aluno e tantas outras contingências. Práticas como estas estão presentes até hoje, assim como estiveram, em um passado não muito distante, na atuação de alguns professores do ensino secundário.

Na minha experiência como professor da escola secundária em Cabinda pude observar situações como as que se seguem. Frequentemente em nossas escolas ouve-se dos alunos na véspera de uma prova, a seguinte questão, “*qual é a matéria que vamos estudar para prova, professor?*” Normalmente, o professor apresenta dois ou três enormes capítulos e no momento de avaliar, ou seja, na prova, muitas vezes, faz constar apenas o conteúdo de um ou dois capítulos, deixando fora da avaliação uma grande quantidade de matéria. Considerando a preocupação do professor que seus estudantes tenham conhecimentos sobre todos os conteúdos discutidos em sala de aula, o ideal seria, em nossa opinião, elaborar instrumentos de avaliação que cobrissem todo o conteúdo sem desprezo de um ou de outro assunto que tenha sido acordado entre o professor e a turma. Assim, o respeito do aluno, e para o aluno bem como a sua motivação seriam mantidas independente dos resultados da avaliação realizada, em função da simples atitude honesta do professor. Como nos diz Luckesi:

Não há como o estudante ter certeza de que tais conteúdos são importantes para o educador, se, agora, ele diz uma coisa, mas, depois, pratica outra. Para que estudar, então, se o que o estudante estuda e aprende não será levado em conta, no momento da avaliação? A consequência disso é o desencanto e a reatividade aos estudos (LUCKESI, 2011, p. 238).

Outro episódio não menos repetido na educação angolana hoje é o chamado “*mata aulas*”⁴⁷, em que grupos constituídos por alunos e alunas

⁴⁷ Termo usado pelo Ministro da Educação de Angola, que em entrevista ao Jornal de Angola em 01 de Abril de 2015, considerou que, “está a acontecer em Luanda um fenómeno de mata aulas às sextas-feiras, que faz com que muitos alunos se furtem de estudar, recorrendo a

deixam de ir a escola nos primeiros e últimos dias de aulas, da semana ou de um determinado período escolar. É comum que os alunos que assim procedem, sejam os que no final do ano escolar, aproveitando-se da situação económica ruim, deste ou daquele professor, partam para o suborno. Em relação aos professores considerados difíceis de subornar, esses, procuram convencer amigos ou parentes dos professores para intercederem pela sua aprovação, muitas vezes envolvendo altas somas em dinheiro. Os professores contactados para este fim, elaboram *pedidos*⁴⁸ que fazem chegar aos professores desses alunos, com o objetivo de favorecerem a aprovação de seus amigos, parentes e/ou conhecidos.

Eventualidades como as que apresentamos, constituem práticas que comprometem a ética do trabalho docente. Embora não denunciadas, são muitas vezes conhecidas pelas direções de escola, que por sua vez, quase sempre, assumem a postura de silenciar temendo por represálias. Houve uma época em que se ouvia muito falar de que “*o professor tem a faca e o queijo na mão*”. Este é um dito popular que se usou para enaltecer o poder do professor em decidir na aprovação ou reprovação do aluno, por se entender que é aí onde reside o seu poder. Em um artigo sobre “Avaliação: revendo ações e conceitos”, os autores Fernandes e Strieder consideram que:

A avaliação é usada como instrumento de controle, poder, disseminação ideológica e seleção social. Muitas formas avaliativas são enganosas e “desestimulam”, geram sentimentos de “autoculpa” e não potencializam o processo de aprendizagem. Essas formas avaliativas julgam, e, transformadas em práticas de exame, são formas perversas de avaliar. Classificam quem deveria ser considerado “igual”. Costuma-se utilizar a “avaliação” como forma disciplinar, e, frequentemente, ouvem-se da parte de educadores,

práticas não abonatórias, como o consumo de drogas, bebidas e prática de prostituição”. Para o Ministro da Educação, “certamente, as crianças e os jovens são vítimas de algum movimento que está à sua volta, que os quer desviar da sua missão e responsabilidade”.

⁴⁸ Elaborados de forma oral ou escrita. As solicitações partem de amigos, professores, funcionários da escola (trabalhadores não docentes) às vezes, de membros da direção da escola (com estes, dificilmente na forma escrita), e são entregues a determinados professores, a fim de que, os nomes constantes da relação sejam contemplados com aprovação na disciplina ou na classe, o que irá depender de quem formulou o pedido ou ainda a quem foi formulado.

coações e ameaças como: “se vocês não estudarem, vão se arrependar na hora da prova” (FERNANDES e STRIEDER, 2010, p. 121 - 130).

Não existe na escola ninguém melhor que o professor em uma posição em que pode obter informações preliminares sobre a história acadêmica, pessoal, social e familiar dos seus alunos. As informações que o professor detém podem servir para fundamentar uma relação pedagógica baseada em expectativas ou pré-julgamento dos alunos, desarticulando padrões éticos e interferindo na validade e na fiabilidades dos resultados da avaliação. Para Russel e Airasian (2014) os professores utilizam essas informações para tomar decisões que podem ter importantes consequências de curto e longo prazo para seus a alunos. Nesse contexto, assim que as informações de avaliação são coletadas os professores passam a ter responsabilidade de proteger a privacidade dos alunos, reconhecendo suas limitações na tomada de decisões e jamais usá-las para humilhar ou ridicularizar alunos. Para Monteiro (2005), o professor tem “*deveres profissionais para com o aluno*”, a saber:

a) não abusar do poder e posição que lhe confere a sua função nem desviá-los dos seus fins, designadamente pela sua comercialização; b) ser incessantemente competente; c) respeitar a dignidade, liberdade e diferença – social, cultural e pessoal – de cada aluno, sem discriminação alguma, tratando-o sempre como sujeito dos seus direitos e nunca como objeto a moldar à imagem e semelhança dos adultos e da sociedade; d) respeitar o nome de cada aluno, como elemento constitutivo da sua identidade e do sentimento da sua dignidade; e) respeitar a privacidade de cada aluno e o seu direito ao silêncio; f) guardar sigilo sobre informações confidências obtidas na sua relação com os alunos, numa base de confiança, exceto por razões profissionais ou imposição legal; g) permitir e estimular o exercício dos direitos do aluno, para promover o desenvolvimento da sua autonomia e responsabilidade; h) respeitar o direito do aluno ao erro, no seu aprender a ser, a conhecer e a fazer; i) confiar no aluno e nas suas possibilidades de ser mais e melhor; j) ser imparcial, objetivo e aberto à diversidade e ao possível; k) não impor convicções e opiniões, antes reservar as suas posições mais pessoais, sempre que recomendável, e não ostentar emblemas de qualquer filiação ideológica ou crença, exceto quando for óbvio, notório ou público; l) ser justo compreensivo e bondoso nos seus juízos e decisões, nomeadamente na avaliação do trabalho dos alunos e no julgamento e sanção das suas infrações disciplinares; m) não aceitar presentes individuais ou coletivos que possam ter como intenção tácita ou como efeito a obtenção de favorecimentos ou ser assim publicamente

interpretados; n) estar sempre ao lado do aluno, designadamente em situações de conflito de deveres(...)

Em Cabinda, especificamente no ensino secundário público, durante a pesquisa registramos nas falas de alunos e de professores comportamentos e atitudes que vão de encontro aos princípios éticos. Práticas de segregação ainda são muito presentes no relacionamento pedagógico no ensino em Cabinda, fazendo perceber a existência de espaços bem classificados no interior das escolas, no sentido em que uns são somente para os professores e outros para alunos, isto sem falar de espaços tradicionais como a sala de professores. O próprio ambiente escolar é mapeado indicando que espaços devem ser utilizados pelos alunos, como e onde devem abordar os seus professores. A liberdade do aluno no contexto escolar é ditada pelo professor que a todo instante vigia os seus passos. Tendo em conta o histórico das relações entre professores e alunos marcadas por hierarquias em que o professor se auto-proclama superior, além de outras formas de fraude e desacertos escolares associados ao processo de avaliação dos alunos, percebemos existir, em nossa visão, certa distância e frieza na referida relação. Parece prevalecer a idéia de que a aproximação ou o estabelecimento de uma relação de amizade, que para nós é o ponto de partida na construção de um vínculo identitário, desautoriza o professor diante de seus alunos. Porém, Freire (2002, p. 52) nos lembra que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. Refletindo à volta do comportamento apresentado pelos professores, esse autor considera ser fundamental que na sua prática docente, se indague:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser

humano. Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e efetividade (FREIRE, 2002, p. 52).

O que existe é, em muitos casos, uma desarticulação entre o conhecimento que o professor recebe durante a sua formação em relação a avaliação e as práticas que ficaram cravadas na consciência deste, resultantes da sua experiência como aluno. Hoffmann (2011) considera “necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que se constestaram pelo discurso”.

O professor ao avaliar os alunos, pode prejudicar alguns e favorecer outros, se não estiver atento, buscando se distanciar das imagens e impressões que tem de cada estudante. Ao lado disso, até mesmo de forma inconsciente, o docente pode estar incluindo em sua avaliação elementos sobre os quais não tem controle. Daí a dimensão subjetiva dos processos avaliativos. Em Cabinda durante muito tempo, fez parte das denúncias dos alunos em relação ao processo de avaliação escolar, a prática de troca de boas notas, nas diferentes disciplinas, por dinheiros e/ou outros bens. Incluía-se ainda nesta lista a prestação de serviços em casas de professores⁴⁹, o que de um modo ou de outro selava o pacto de aprovação na disciplina ou na classe. Por isso, julgamos que no ensino secundário em Cabinda, apesar das práticas classificatórias inconscientes existentes no processo de avaliação vinculadas aos professores em geral, comuns, existe um grupo de professores que têm consciência plena de seus atos ao anunciar previamente a reprovação desse ou daquele aluno, com o objetivo de estorquir ou incentivar os aluno ao suborno.

Em resumo, como vários pesquisadores sobre a avaliação consideram, é cada vez mais comum nos diferentes sistemas de educação, a presença de exames com a finalidade de classificar os alunos. Na educação em Angola, fundamentalmente, no ensino secundário, acrescenta-se a esta tendência, procedimentos como a discriminação de alunos com um rótulo que o professor

⁴⁹ Em anexo a circular 006/2010 da Secretaria da Educação em Cabinda que proíbe os alunos de participar de qualquer tipo de trabalho em benefício do professor.

criou na relação pedagógica que estabelece com este; aprovações de alunos não baseadas no desenvolvimento destes do ponto de vista de sua aprendizagem, mas com base em relações pré-existentes como as relações familiares, amorosas e as de amizade, que também levam ao comportamento sem ética se alguns professores.

2.7.1 – Processos de trocas e/ou retribuições na avaliação da aprendizagem

O fato de no processo de avaliação em Cabinda ocorrer, no passado com maior frequência e até hoje, o pagamento em dinheiro na troca por boas notas, nos leva a abordar o sistema de trocas presente em sociedades africanas.

Pode-se dizer que, em algumas províncias do norte de Angola como Cabinda, Zaire, Uíge, habitadas, mormente, por povos da tribo dos bakongos as trocas e retribuições são tão evidentes que, a certo ponto, assumem-se mesmo como obrigação. Particularmente em Cabinda, contexto da presente pesquisa, o dar e o receber fazem parte da vivência de seus povos. Fala-se, por exemplo, na língua tradicional ou local dos naturais de Cabinda, do “*ncuto*”, oferenda levada pela família do esposo à família da esposa. Outro acontecimento muito marcante nas relações sociais entre os povos de Cabinda está no fato de que se alguém receber um recipiente, qualquer que seja uma bacia, um balde ou uma marmitta ou qualquer outro, contendo uma oferenda, jamais este recipiente será devolvido sem outra oferta para retribuir aquela que se ganhou. Entre outras práticas locais que sustentam a cultura de retribuições podemos ainda considerar que, é comum em Cabinda visitar alguém que seja um amigo ou um familiar, para retribuir uma visita ou ainda como gesto de recompensar um favor. Buscando fundamentos em Mauss (2013, p. 10) é possível compreender na fala desse autor, “o caráter voluntário [...], aparentemente livre e gratuito, e, no entanto obrigatório e interessado, dessas prestações”. Para Mauss (2013),

Elas assumiram quase sempre a forma de regalo, do presente oferecido generosamente, mesmo quando, nesse gesto que acompanha a transação, há somente ficção, formalismo e mentira social, e quando há, no fundo, obrigação e interesse econômico (MAUSS, 2013, p. 10).

O processo de troca está muito presente em regiões de África, existindo culturas que exaltam esta tendência, por exemplo, a de Cabinda, onde existem pessoas que se prontificam em oferecer até, o que não têm. Explicando melhor, é comum nas pessoas, principalmente as de idade avançada, a atitude de recorrer a terceiros, como filhos e outros membros da família, para fazer uma oferta, como acontece com o chamado “*difundu*”⁵⁰, só para citar um dos vários exemplos, de uma dádiva feita fundamentalmente com o objetivo de salvaguardar a honra da família.

O “dar e o receber” nas análises de Mauss (2013) têm o sentido de investimento no futuro. Dou algo, hoje, esperando um retorno no futuro. Até mesmo comportamentos modernos, como “ceder lugar a um idoso no ônibus” estariam relacionados a expectativas que os sujeitos têm em relação a seu tratamento na velhice. Este dar e receber, presentes no “Ensaio sobre a Dádiva”, de Mauss, fornecem fundamentos ao direito romano. No entanto, não encontramos similaridades entre o que o Mauss analisa e o que ocorre no sistema de avaliação em Cabinda. O fato de “dar” notas boas, para receber uma quantia em dinheiro mais se assemelha, a um ato de corrupção, em que o aluno suborna o professor para obter vantagem, ou seja, uma boa nota.

Em algum momento dos nossos estudos iniciais sobre a questão das trocas e retribuições de notas chegamos a considerar que existe culturalmente no angolano, principalmente da região norte do país⁵¹, uma cultura de troca “bem viva” nas relações sociais, que pode estar por trás das atuações menos éticas dos professores a que fizemos referência. Hoje o percurso da pesquisa nos faz perceber que, podem existir algumas similaridades na atuação de

⁵⁰ Na língua tradicional kikongo falada no norte de Angola, *difundu* compreende a um conjunto de bens entregues a uma determinada família nos casos de morte de um dos seus membros. Em português procuramos relacionar a palavra a *merecimento* embora não representa exatamente o sentido do termo.

⁵¹ O norte de Angola engloba províncias como Cabinda, Zaire, Uije, Luanda, Malanje Lunda Norte e Cuanza Norte

alguns professores do ensino secundário público, na avaliação de seus alunos, em relação à cultura tradicional dos povos de Cabinda, fundamentada em trocas e/ou retribuições. Porém a nossa opinião é que o comportamento destes professores e alunos, não resulta desta cultura ancestral, mas sim de uma ambição desmedida desenvolvida, sobretudo, pela sociedade de consumo. Apesar de não existirem estudos que discutam esta problemática, a longa convivência que mantemos com o ensino de Angola e de algum modo os resultados da presente pesquisa permitem-nos fazer tal constatação.

A nossa posição fundamenta-se ainda, no fato de existirem professores que dentro de um mesmo espaço cultural e em um mesmo sistema de educação foram apelidados de antibala⁵², buritizinho⁵³ e tantos outros nomes que trazem sentidos e significados de resistência ao comportamento corrupto e/ou fraudulento em relação ao processo de avaliação dos alunos em escolas do ensino secundário público em Cabinda. Em função disso, entendemos não ser possível que uns sejam mais influenciados pela cultura de trocas e retribuições que outros que nas mesmas condições culturais, de trabalho e salariais mantêm-se firmes, cumprindo com zelo e honestamente o seu trabalho. Para mim, não existe uma explicação para as práticas indecorosas dos professores que em seus processos de avaliação trocam boas notas por dinheiro, por favores sexuais ou favorecem seus alunos por influências afetivas ou de parentesco, que não seja o da falta de uma conduta moral digna e da falta de profissionalismo deste indivíduo que nem sequer merecem ser chamado de professor.

Enquanto professores aprendemos com os alunos, tanto quanto, os alunos aprendem com a gente. Essa experiência acumulada que os professores exibem, resulta de um processo de interação com os seus alunos, caracterizado por um movimento constante de troca de informações. Portanto, por entendermos que o processo “alimenta-se” de trocas constantes entre professores e alunos, concluímos que nada justifica as retribuições nesse processo. A partir de outro ponto de vista pode-se afastar a atuação do

⁵² Literalmente o termo significa “à prova de bala”. Foi assim apelidado o professor por este se ter negado a aceitar um suborno.

⁵³ Nome que advém de Burity, do Ex-ministro António Burity da Silva Neto.

profissional docente da idéia de dádiva, considerando que o trabalho realizado pelos professores não é filantrópico e, portanto, não deve ser comparado ou visto como dádiva, levando em conta que existe uma remuneração para o exercício desta função.

A abordagem que fizemos aos professores e aos alunos das escolas deixa clara a separação entre as influências culturais e a atuação profissional dos professores na avaliação de seus alunos. Em um breve levantamento com os alunos percebemos que uma das instituições escolar se apresenta, de acordo com a nossa percepção, sem problemas de fraude escolar ligado a avaliação, no caso o Instituto Osvaldo Serra Van-dunen. Em conversa com alguns alunos observamos não existir naquela instituição escolar casos de assédio sexual, oferendas para professores ou cobranças de professores aos alunos.

No entanto, esta instituição localiza-se em um contexto com maior influência das tradições culturais, ou seja, as trocas e as retribuições são evidentes na região onde a instituição escolar está situada. Logicamente teríamos maior prevalência de casos nesta escola, do que no Instituto Médio de Economia, situado na sede da província de Cabinda. Esta última é frequentada por estudantes provenientes de vários pontos da cidade de Cabinda e de acordo com os dados exploratórios, professores e alunos, embora com uma afirmação “tímida”, revelaram existir resquícios de fraude nas práticas de avaliação de alguns professores, assim como no comportamento de alguns alunos em relação ao processo de avaliação.

A motivação dos alunos depende do respeito que recebe dos seus professores e da própria escola. E a avaliação é fundamental no estabelecimento deste respeito.

Ao avaliar a educação em Angola, primeiramente, é necessário considerar os longos anos de guerra após a independência e os prejuízos de toda de toda ordem decorrentes desse fato. Apesar disso, é importante reconhecer que a falta de recursos na área educacional vem comprometendo deste modo as políticas salariais. No entanto, como “a dignidade não tem preço” nada justifica a atuação de quem recebe dinheiro em troca da

aprovação de seus alunos. No percurso da pesquisa, procuramos compreender essa cultura de troca, indagando: Que idéia o professor angolano tem sobre o ato de avaliar? Como avalia os seus alunos? O que pretende com a avaliação que realiza? Essas e outras questões foram levantadas durante a pesquisa.

Finalizando podemos dizer que as escolas de Angola precisam evoluir em relação à avaliação do processo de aprendizagem. Será um longo caminho a percorrer, uma vez que predominam no país, ao lado de um sistema tradicional de avaliar, existem resquícios de práticas indesejáveis ligadas a um sistema de troca. As avaliações de caráter somativo, ainda são utilizadas no país como forma de punição e de controle da disciplina. As relações autoritárias e hierárquicas dos professores têm na avaliação um instrumento de manutenção do poder docente sobre os estudantes. O professorado parece reproduzir as situações de exames a que foram submetidos, sendo, portanto necessário um grande investimento na formação inicial e continuada dos docentes, ao lado de outras melhorias que interferem nas condições de trabalho do professor.

CAPÍTULO III. A POSIÇÃO DOS PROFESSORES FRENTE DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

O objetivo desse capítulo é identificar e analisar a opinião dos professores sobre o sistema de avaliação da aprendizagem em Angola. Para isso, neste capítulo, serão apresentados os resultados dos questionários aplicados a 23 professores, distribuídos nos dois institutos escolhidos para presente pesquisa, o Instituto Médio de Economia do Cabassango e o Instituto Médio Politécnico Osvaldo Serra Van-Dunen. A partir dos questionários foram identificados os procedimentos e instrumentos mais presentes nas práticas de avaliação em sala de aulas, além de verificarmos sob que condições esse processo ocorre. Junto aos dados dos questionários serão apresentados ainda os dados coletados em entrevistas com docentes bem como alguns registros que foram constituídos a partir de conversas informais com professores e/ou alunos, durante o tempo que ficamos na escola. Foram também realizadas observações de aulas e provas como o objetivo de analisar as práticas de avaliação que prevalecem no cotidiano da sala de aulas. Para aprofundar alguns aspectos foram, algumas vezes, também utilizados os relatos de alunos, colhidos em entrevistas ou em diálogos durante a permanência na instituição escolar.

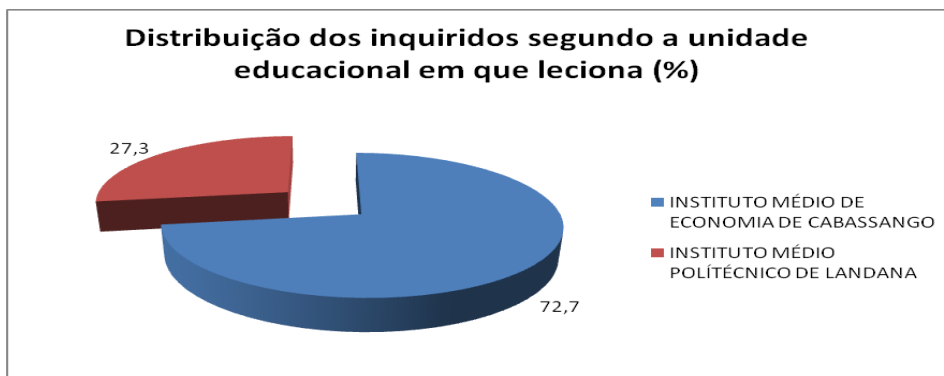
O levantamento de dados foi realizado em duas instituições do ensino secundário público da província de Cabinda em Angola. O Instituto Médio de Economia do Cabassango encontra-se na sede da província, com uma população estimada de 598 210 habitantes. Esta instituição mantém os cursos de Contabilidade e Gestão, Gestão Empresarial e Informática de Gestão, todos ligados a área de administração e serviços. Comporta 32 salas de aulas e três laboratórios para práticas de informática, uma sala de leituras, uma cantina, pavilhão jogos e os sanitários. A outra instituição, o Instituto Médio Politécnico Osvaldo Serra Van-Dunen, está localizado em um dos quatro municípios da província de Cabinda, o município de Cacongo, com uma densidade populacional de 36 778. O referido instituto ministra os cursos de Desenho e Projeto e Informática de Gestão, sendo o primeiro adstrito a área de construção civil e o segundo a área de administração e serviços. Conta com 05 salas de

aulas e 02 laboratórios divididos em um para o curso de informática e o outro para desenho e projeto.

3. 1 – Resultados do questionário dirigido aos professores

Gráfico 1

Distribuição dos professores segundo a unidade educacional em que lecionam



Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

Como pode ser visto, os dados apontam que 17 professores, correspondendo à porcentagem de 72,7 %, estão vinculados ao Instituto Médio de Economia do Cabassango, enquanto que seis (6) professores, correspondendo a 27,3%, estão vinculados ao Instituto Médio Politécnico Osvaldo Serra Van-Dunen.

Tabela 1

Distribuição dos professores de acordo com as séries em que lecionam

Série que trabalha	Frequência	Porcentagem (%)
10ª a 12ª Classe	2	8,7
10ª,11ª e 12ª Classe	4	17,4
10ª e 12ª Classe	1	4,3
11ª e 12ª Classe	2	8,7
12ª Classe	12	52,2
Responderam	21	91,3
Não responderam	2	8,7
Total	23	100,0

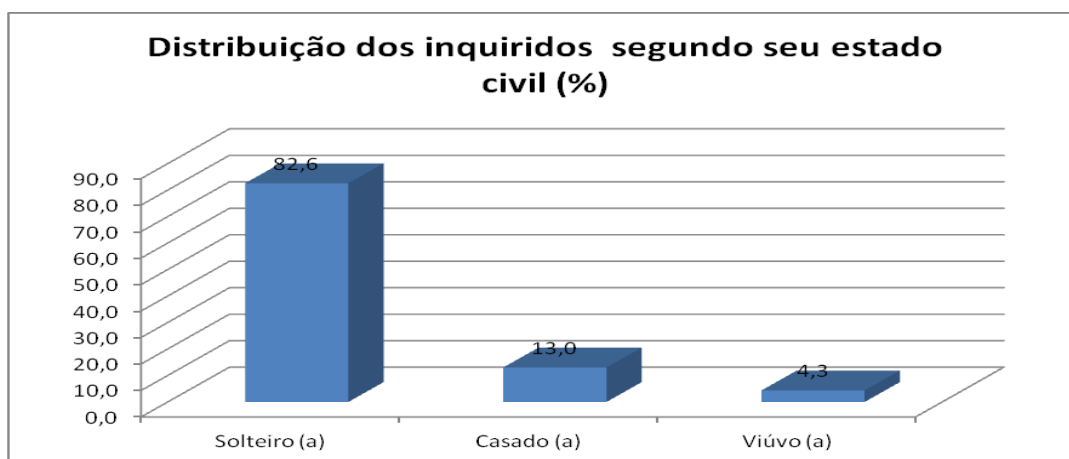
Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

Com a tabela 1 procurou-se mostrar a distribuição dos professores inquiridos, de acordo com as séries em que lecionam, sendo o propósito trabalhar com professores das 12.^a séries do ensino médio. Os dados apontam que dos 23 professores, 21 inquiridos correspondendo a 91,3%, responderam a questão, enquanto dois 2 professores que corresponde a uma porcentagem de 8,7%, não responderam. Todos os 21 professores que responderam, estão ligados a 12.^a série. Registramos maior concentração de professores lecionando apenas a 12.^a série, em um total de 12 professores, que corresponde a 52,2%. Os demais, 9 professores, correspondendo a 39,1% e lecionam em mais de uma série, no mesmo nível de ensino.

A decisão de trabalhar com professores⁵⁴ e alunos da 12.^a série foi tomada por considerar que, nesta série, há probabilidade de ambos conhecerem melhor a escola e o que nela ocorre, considerando o tempo de convívio na instituição escolar.

Gráfico 2

Distribuição dos professores segundo seu estado civil



Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

Procurou-se neste gráfico representar a distribuição dos 23 professores inquiridos de acordo com o seu estado civil. Os dados apontam que 19 professores, correspondendo a uma porcentagem de 82,6%, são solteiros, 3

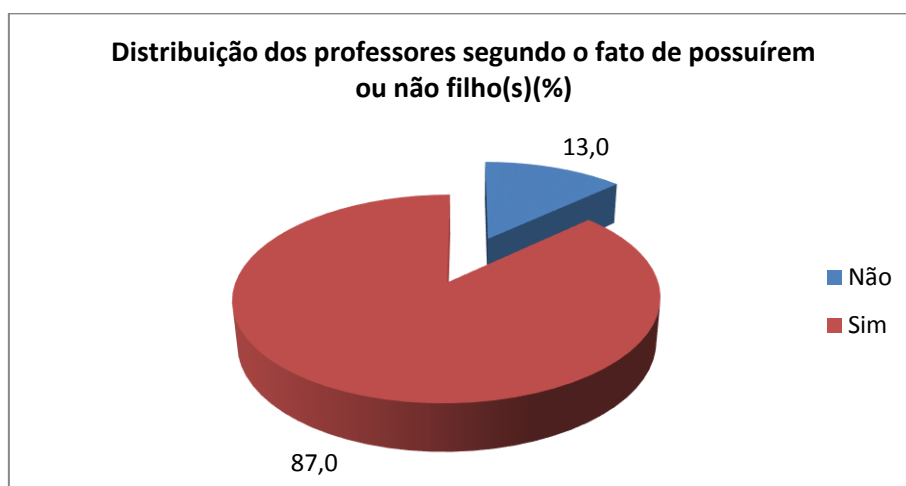
⁵⁴ Embora não seja uma regra, geralmente, lecionam na 12.^a série os professores mais experientes e mais antigos da escola.

professores, que corresponde a 13,0%, são casados⁵⁵ e 1 professor é viúvo, correspondendo a uma porcentagem de 4,3% dos inquiridos.

O Direito angolano reconhecesse apenas o casamento civil, definido no Artigo 20º do Código da Família como “a união voluntária entre um homem e uma mulher, formalizada nos termos da lei, com o objetivo de estabelecerem uma plena comunhão de vida”. Mas, paralelamente a esta forma de casamento, existe o religioso e o tradicional, este último o mais frequente, consiste na apresentação de um dote dos familiares do noivo aos familiares da noiva, numa ocasião festiva, com a apresentação dos mais variados requintes da culinária tradicional, por parte da família da noiva.

Gráfico 3

Distribuição dos professores segundo o fato de possuírem ou não filho(s)



Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

O gráfico 3 mostra a distribuição dos professores inquiridos, segundo o fato de possuírem ou não filhos. Os dados apontam que 20 professores, correspondendo à porcentagem de 87%, têm filho(s). Enquanto três (3) professores, correspondendo a 13%, revelaram não possuir filhos. Isso mostra que, alguns professores já constituíram uma família, ainda que não haja um vínculo formal, como também pode mostrar que alguns professores que tiveram filhos, se encontravam separados do cônjuge quando responderam ao

⁵⁵ Em muitas sociedades, africanas o casamento simboliza a responsabilidade. Entende-se que, se o indivíduo é casado, é responsável pela família e por tudo que faz.

questionário. De toda forma, consideramos que o fato de ter filhos potencialmente pode ampliar a responsabilidade das pessoas, sobretudo a financeira. O ser pai pode também ter o potencial de desenvolver no professor o amor, o sentimento de empatia e conseqüentemente a noção de compromisso diante da profissão docente.

Tabela 2

Distribuição dos professores segundo o número de filhos (as).

Número de filhos	Frequência	Percentagem (%)
Um (a) filho (a)	2	8,7
Dois filhos (as)	4	17,4
Três filhos (as)	3	13,0
Quatro filhos (as)	4	17,4
Seis filhos (as)	3	13,0
Sete Filhos (as)	1	4,3
Oito filhos (as)	1	4,3
Responderam	18	78,3
Não responderam	5	21,7
Total	23	100,0

Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

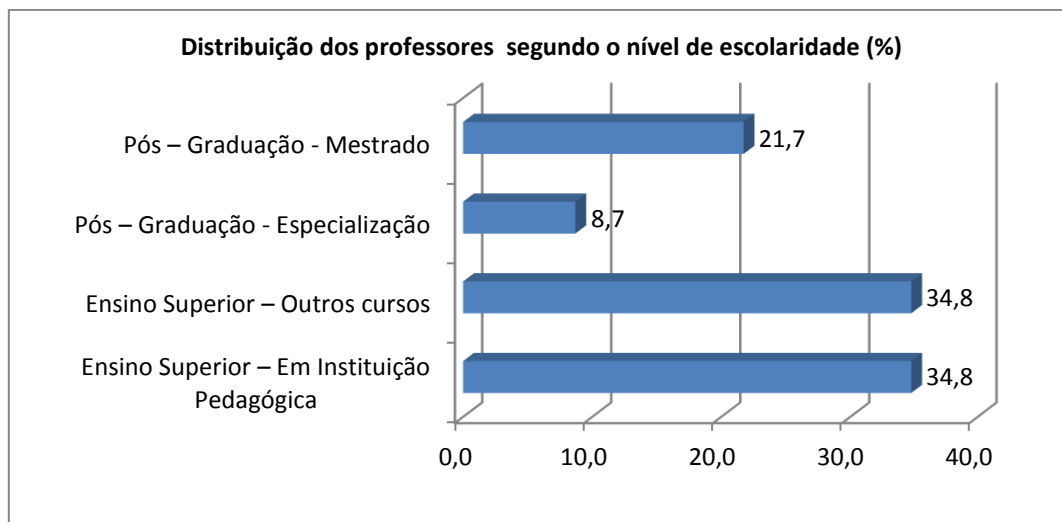
A tabela 2 mostra a distribuição dos professores, segundo o número de filhos (as) que possuem. Os dados apontam que dos 23 professores, somente 18 professores, correspondendo à percentagem de 78,3%, responderam à questão, sendo que, 5 professores, correspondentes a 21,7% da amostra, não responderam. Destacamos que 4 professores, correspondendo a 17,4%, têm dois 2 filhos (as), enquanto 5 professores, correspondendo a 21,7% têm de 6 a 8 filhos.

A situação salarial dos professores em Angola não é das melhores, como mostraremos adiante e, o fato de terem muitos filhos agrava mais ainda as dificuldades desses profissionais. Com isso, acreditamos que aumenta o aperto e em alguns casos, a vulnerabilidade do docente em aderir a

comportamentos ilegais e sem ética, particularmente, na avaliação da aprendizagem dos alunos.

Gráfico 4

Distribuição dos professores segundo o nível de escolaridade



Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

O gráfico 4 traz a distribuição dos professores inquiridos segundo seu nível de escolaridade. A questão foi respondida por todos os 23 professores. Assim, os dados apontam que 8 professores, equivalente a 34,8%, têm formação superior realizada em instituições não pedagógicas; 7 professores, correspondente a 30,4%, concluíram a formação superior em instituição pedagógica, enquanto 5 professores, que corresponde à porcentagem de 21,7%, concluíram seus mestrados. Por serem escolas com perfil técnico e/ou profissionalizante, parte de seus professores é formado em instituições superiores não pedagógicas, como se lê no gráfico.

É crescente a busca por níveis de formação cada vez mais altos por parte dos professores. Mas, esta procura leva, em muitos casos, os docentes a fazerem cursos não relacionados à área em que trabalham. É importante também ressaltar que exercem função docente engenheiros, médicos, juristas e outros profissionais.

Em razão disto, o professor Daniel, que leciona a disciplina de Matemática, e é licenciado em ensino de Matemática pelo Instituto Superior de

Ciências de educação, argumentou que quando acontecem as promoções no sistema de educação são privilegiados aqueles professores que maior nível da formação apresentam e, não é observado especialização do indivíduo. Explicando melhor, disse que, não importa se o sujeito é Mestre em jardinagem e, trabalha com uma disciplina como a Matemática ou Língua Portuguesa, este é promovido, passando a ter uma remuneração melhor do que quem se formou para lidar com o processo de ensino. Seguindo a mesma linha, o professor acrescentou que, em sua opinião, esse fator se coloca contra a motivação de quem se formou para o exercício do ensino e, compromete a qualidade do trabalho realizado nas nossas escolas, uma vez que estamos chamando de professores, engenheiros agrônomos, juristas, economistas, sem que estes tivessem um aporte pedagógico que lhes permitisse intervir em sala de aulas.

Dados da pesquisa mostram que cerca de 70% dos professores que atuam no ensino secundário públicos em Angola têm a formação superior em instituição não pedagógica. Em função disso, os concursos de admissão de professores, deveriam, em nossa opinião, ser mais criteriosos e o sistema deveria fornecer recursos para capacitar sistematicamente os docentes sem formação pedagógica que estão em exercício.

Em relação aos cursos de pós-graduação, pensamos que, uma vez admitidos no sistema, a escolha deveria merecer a apreciação das autoridades de educação, ou seja, a formação para professores em nível de pós-graduação deveria ser feita, sob a supervisão das autoridades educativas, visto que o docente é remunerado para cursá-las. Citando um exemplo, ocorrido em uma escola do ensino primário em Cabinda, trouxemos o caso do professor André, que segundo informações obtidas por intermédio de uma conversa com outro professor, esclareceu-nos que no período escolar de 2012, André, um professor de uma turma constituída por alunos de 7 anos, lecionando a 2ª série, praticava castigos físicos e apresentava problemas no trabalho com a Língua Portuguesa, especificamente sobre a “divisão silábica”. Disse ainda que, foi registrada queixa por uma aluna que fazia parte da mesma turma e, que, pouco tempo depois, ficou-se sabendo através da direção da escola de que, o professor havia cursado o ensino médio no Centro Pré-Universitário (PUNIV), e naquela altura encontrava-se estudando na faculdade de Direito da

Universidade Onze de Novembro, portanto, era um professor como tantos outros que atuam no sistema educativo em Angola, sem instrução pedagógica para conduzir uma turma.

3.1.1 – Formação e trajetória profissional dos docentes

Tabela 3
Cursos de Especialização dos docentes

Especialização	Frequência	Percentagem (%)
Gestão de Empresas	1	4,3
Teologia e Psicologia	1	4,3
Responderam	2	8,7
Não responderam	21	91,3
Total	23	100,0

Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

Questionados sobre os cursos de especialização que frequentaram apenas 2 professores, correspondente 8,7%, responderam, enquanto que um total de 21 professores, correspondendo 91,3%, não respondeu.

Os dados da tabela 3 apontam que a realização de cursos de especialização pelos professores em Angola parece não ser prioridade das autoridades educativas. Pelo fato de existirem professores trabalhando com disciplinas que não são ligadas a sua formação profissional, (por exemplo, a disciplina de Língua portuguesa é lecionada frequentemente por professores não formados em Línguas), a oferta de curso de especialização para estes professores contribuiria na diminuição dos problemas de aprendizagem verificados no ensino desta disciplina. Peterson (2003) considera que:

o ciclo de especialidade, do curso de formação de professores, isto é, a 10ª e a 11ª série, para além das opções tradicionais de Matemática/ Física, Biologia/Química, Geografia/ História, comportava também as opções de *Língua Portuguesa, Educação Visual e Plástica e Pré- Escolar*. Por falta de metodólogos e por razões de

outra índole, as últimas opções acima mencionadas nunca funcionaram (PETERSON, 2003, p. 58).

A falta de professores em quantidade e com formação diversificada levou o país a uma cooperação sem limites com Cuba e outros países do leste europeu. Assim, muitas matérias eram lecionadas em Espanhol ou em outras línguas, segundo a nacionalidade dos professores. Para Ngaba (2012), esta situação ocorria principalmente a partir da 5ª série e em todas outras séries do ensino médio que eram asseguradas por professores, na sua maioria, de origem estrangeira. A falta do domínio da Língua Portuguesa por parte destes professores, constituía mais um fator que dificultava o processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 4
Cursos de Mestrado realizados

Formação em nível de Mestrado	Frequência	Percentagem (%)
Ciência Política e Assistência Pública	1	4,3
Gestão de Empresas	2	8,7
Gestão de Recursos Humanos	1	4,3
Gestão Escolar	1	4,3
Responderam	5	21,7
Não Responderam	18	7,38
Total	23	100,0

Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

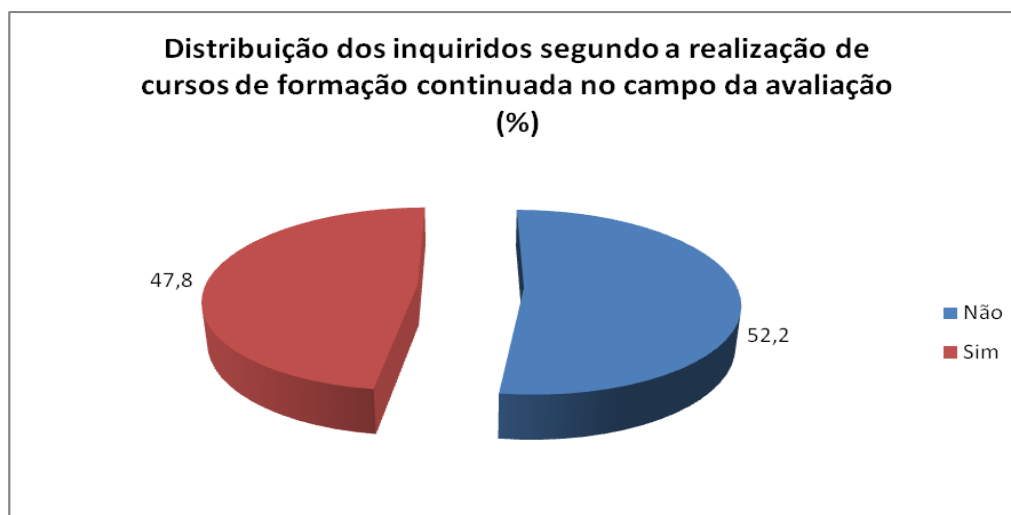
Questionados sobre os cursos de mestrado que frequentaram, das possíveis 23 respostas de professores, registramos somente 5, correspondente a 21,7%, 18 professores, correspondente a 78,3%, não responderam a questão.

Embora o nível exigido para a admissão de professores ao ensino médio seja o nível superior, o registro da tabela 4 mostra que cerca de um quinto já tem o mestrado, o que é positivo no quadro da educação angolana. Porém, precisamos enfatizar a necessidade desses cursos terem relação com o

exercício docente, pois, só assim poderiam melhorar a atuação desse profissional.

Gráfico 5

Distribuição de professores segundo a realização de cursos de formação continuada no campo da avaliação



Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores 2015

Dados do gráfico 5 apontam que, 12 professores, que corresponde a 52,2%, disseram que não tiveram curso de formação continuada sobre práticas de avaliação da aprendizagem, e, um total de 11 professores, correspondendo a 47,8%, participou de ações de formação no âmbito da avaliação da aprendizagem dos alunos.

A reforma no Sistema da Educação em Angola, de 2001, trouxe muitas mudanças. E, como dissemos anteriormente, estas mudanças foram profundas em relação aos procedimentos avaliativos no ensino secundário. Por isso, se em uma amostra de 23 professores, mais da metade, ou seja, 52,2%, não recebeu formação para avaliar os seus alunos, haverá grandes dificuldades em colocar em prática o que foi proposto pela legislação. Podemos também inferir que os professores sem formação nesta área, geralmente, tenderão a assumir comportamentos tradicionais no campo da avaliação.

A formação continuada de professores é um processo de aprimoramento dos conhecimentos necessários à prática docente, e é devido

ao seu caráter constante que Nóvoa (1999) considera que se tornar professor, é um processo de longa duração. Ela não substitui de maneira nenhuma a formação inicial, mas pode melhorar o desempenho profissional dos docentes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. É importante ressaltar também que a própria atuação do professor pode proporcionar momentos de atualização ou aperfeiçoamento contínuo a partir da reflexão e da análise crítica que este faz da sua própria prática docente ou ainda, da troca de experiências que pode ocorrer entre colegas (ALMEIDA, 2010). Sobre a problemática da formação continuada, alguns professores afirmaram que, algumas vezes, a direção pedagógica convoca para falar de como trabalhar com as mini-pautas, isto tem sido mais nos finais do ano letivo. Clotilde, professora da disciplina de Contabilidade no IMEC disse ainda que, os seminários não existem, mas a colaboração entre os colegas tem sido fundamental na superação de algumas dificuldades. Por sua vez, Gaspar, professor da disciplina de Língua Portuguesa no IMEC, afirma que no instituto em que leciona, os professores estão organizados em coordenações de disciplinas, e é responsabilidade do coordenador organizar encontros de planificação das aulas e, a partir desses, os professores considerados mais experientes, que mais tempo trabalham com a disciplina ajudam, superando dificuldades dos demais. De acordo com o professor, faz muito tempo que não presencia ações de formação como seminário, palestra ou mesmo uma conferência que aborde assuntos de âmbito educativo, que seja ao nível da escola ou da secretaria de educação. Nas palavras do professor Júlio, da disciplina de Matemática, no IMPOSV a escola não promove ações formativas. Cada professor, individualmente, tem procurado superar-se com auxílio de colegas aqui do instituto ou de outras instituições escolares, da internet e através de leituras em livros da nossa área de trabalho.

A formação continuada é importante, pois vai garantir ao professor o conhecimento de novas práticas didático-pedagógicas, quer seja por atividades não planificadas como o diálogo interativo e reflexivo da sala de professores, ou a partir de ações planificadas como seminários, colóquios, rodas de conversa, palestras, e outros recursos. De acordo com Imbernón (2010), a formação continuada é entendida como fomento de desenvolvimento pessoal,

profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática. A partir das falas dos docentes percebemos que no ensino em Angola são cada vez menos frequentes as ações planejadas com objetivo de realizar a formação em serviço dos professores.

Tabela 5

Carga horária da atividade de formação continuada frequentada pelos docentes

Carga horária	Frequência	Porcentagem (%)
Menos de 20 horas	7	30,4
De 21 a 40 horas	1	4,3
De 41 a 50 horas	1	4,3
Mais de 50 horas	2	8,7
Responderam “Sim”	11	47,8
Não se aplica	12	52,2
Total	23	100,0

Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

Na tabela 5, os dados apontam que 7 professores, correspondendo a 30,4%, participaram em atividades de formação continuada de carga horária inferior a 20 horas, enquanto 2 professores, equivalente a 8,7%, teriam participado em atividade de formação continuada de carga horária superior a 50 horas.

Ao apontarem a prevalência da carga horária inferior a 20 horas, que na realidade resumia-se a 1 ou 2 dias de trabalho, fica cada vez mais clara a falta de preparação dos professores, para os desafios e as mudanças trazidas pela reforma no ensino em Angola. Ainda se verificam na prática dos docente alguns problemas que deveriam ter sido superados com a reforma, como se percebe nos seguintes pronunciamentos:

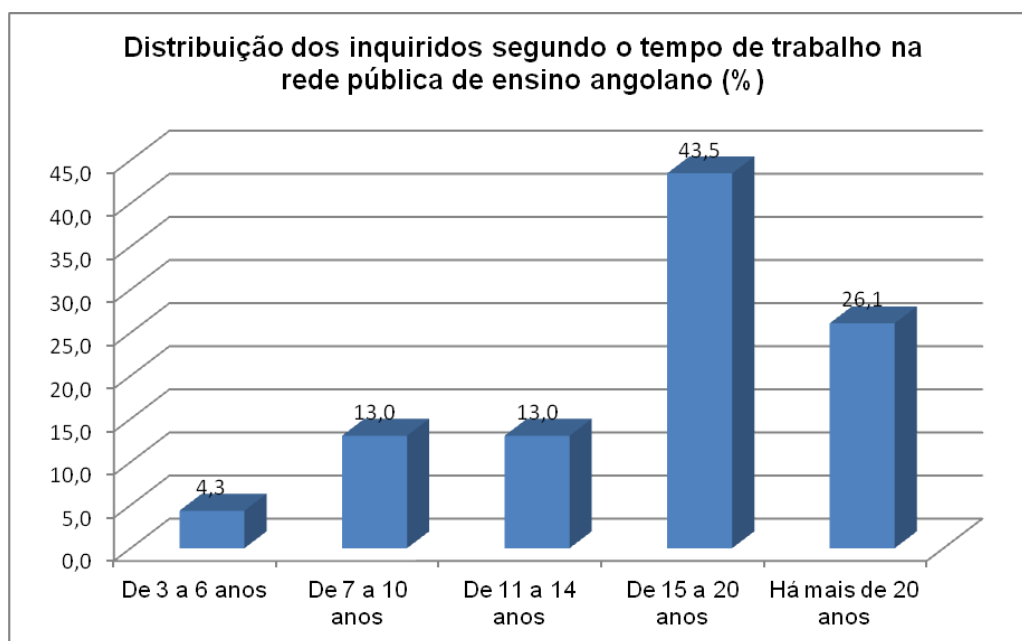
[...] Observa-se, muitas vezes, que o aluno sabe ou tem conhecimentos sobre a matéria, mas o professor faz tantas exigências para forçar um possível suborno, chegando mesmo a

reprovar alunos por meio dessas jogadas. Existem casos em que o professor tem reserva de certo aluno, devido a conflitos que tenham ocorrido dentro ou fora da escola e simplesmente estes, procuram resolver na hora de avaliar, punindo esses alunos com a reprovação em suas disciplinas (Aluna Vânia – Entrevista 2015).

[...] Considero que há muita falta de compromisso do professor com a aprendizagem dos alunos. Esse é para mim uma das maiores razões para justificar o que vejo aqui na escola, alunos aprovam mesmo sem assistir aulas, tem vezes até que o aluno regular e com certo aproveitamento tem dificuldades de ficar aprovado, por ganância de alguns docentes. Portanto, por trás desta falta de compromisso, podemos citar os subornos, os pedidos, os atrasos e as faltas nos locais de serviço, a não planificação das aulas, entre outros (Professor Mbongo – Entrevista 2015).

Gráfico 6

Tempo de trabalho dos professores na rede pública de ensino angolano



Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

Cerca de 83% dos docentes têm mais de 10 anos de magistério. Os anos de serviço são determinantes na experiência. A amostra selecionada trouxe para a pesquisa professores que consideramos terem acumulado experiências sobre práticas de avaliação nos diferentes momentos do processo de ensino de Angola. Todos os professores que trabalham na rede pública do ensino de Angola, com mais de 15 anos de serviço têm noção de duas

realidades diferentes. Uma relacionada com o período que antecede a reforma, relativa, sobretudo, aos anos de 1998, 1999 e ano escolar 2000, tempo de guerra, caracterizado por baixos salários dos profissionais da educação e de problemas e toda ordem com a rede escolar.

No campo da avaliação observam-se transgressões de todo o tipo no ensino secundário em Cabinda/Angola, onde podemos apontar a troca de boas notas por dinheiro, venda de provas, irregularidades na aprovação e reprovação de alunos. A outra realidade tem início, a partir do ano 2001, caracterizado por um período de grande expectativa em relação à melhoria da qualidade do ensino da escola pública, por ter sido sancionada a Lei da reforma em Dezembro de 2001. Hoje, a realidade mostra que muitas ações prometidas, não passaram do papel e outras foram efetivadas apenas por um período. Citando alguns exemplos, a merenda escolar, programa de reforço escolar, foi implementada, mas desapareceu das escolas sem explicação; os manuais escolares não chegam para todos os alunos; não se realiza o concurso público para admissão e promoção de professores desde 2012; apesar de muito divulgada a atualização da carreira docente iniciada no início da implementação da reforma educativa, não atingiu a todos os profissionais da educação e há cerca de 10 anos que não se fala do referido processo. Ao lado disso, apesar da legislação apontar a necessidade de mudanças no sistema de avaliação, ressaltando a importância da avaliação formativa, ainda estão presentes no cotidiano escolar práticas de assédio sexual e de corrupção que na opinião de alguns alunos e professores, constituem-se nos principais problemas do sistema de ensino de Angola. Refletindo sobre o processo de ensino em Angola Bernarda, aluna do IMEC, considerou:

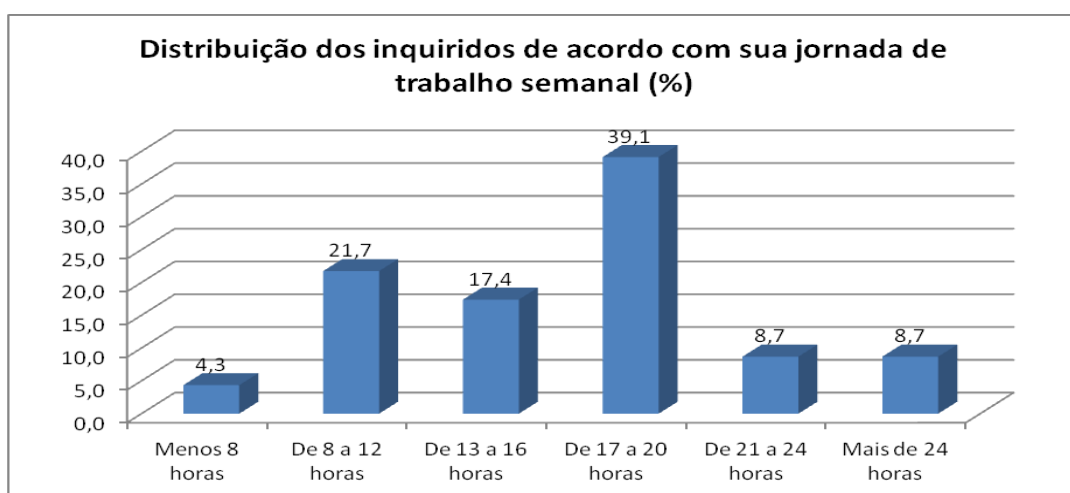
[...] A falta de condições nas salas aulas e a questão de negociação das notas são para mim os principais problemas do nosso sistema de ensino hoje. As salas estão quentes sem condições nenhuma, mas mesmo assim somos obrigadas a usar o uniforme escolar, é uma chatice. As alunas são vítimas de assédio sexual por parte dos professores, muitas vezes, as alunas são humilhadas pelos professores por não corresponderem. Toda gente percebe esse comportamento mesquinho de certos professores, mas ninguém toma uma atitude. Para mim, existem muitos problemas no nosso processo

de ensino, mas estes me parecem mais graves (Aluna Bernarda – Entrevista 2015).

É importante destacar que apesar da depreciação da moeda angolana, o kwanza⁵⁶, que todos os dias vêm fazendo o professor perder poder de compra e da falta de outras condições de trabalho, muitos docentes exercem seu trabalho de maneira justa e honesta.

Gráfico 7

Tempo de trabalho dos professores na rede pública de ensino angolano



Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

Os dados indicam que 9 professores, correspondendo a 39,1%, têm entre 17 a 20 horas de carga horária semanal, enquanto 2 professores, correspondendo 8,7%, têm mais de 24 horas de carga horária na semana.

No ensino secundário em Angola a carga horária semanal fixada ao professor é de 20 horas. Constatamos que 4 professores, sujeitos da presente pesquisa, trabalham mais horas em relação às que estão fixadas, provavelmente, para atender algum tipo de demanda. Entretanto, esta situação, contraria o exposto no Despacho do Ministro da educação publicado no diário da república, aos 26 de Janeiro de 2005, que fixa:

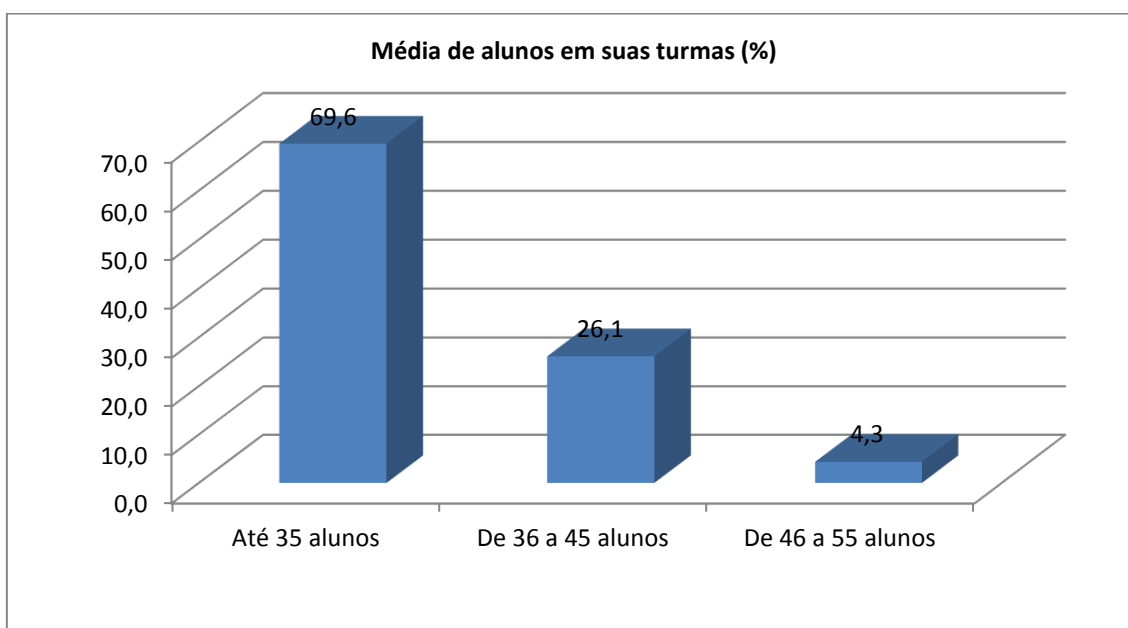
⁵⁶ Designação da moeda de Angola.

em 20 tempos a carga horária dos professores das escolas do ensino secundário do II ciclo e nas instituições de ensino médio (técnico e normal). Aqueles que lecionam mais do que um só programa têm a seguinte carga horária: turma até 45 alunos, 18 tempos letivos; de 46 a 55, 16 tempos; com mais de 55 alunos, 14 tempos letivos (MED, DESPACHO MINISTERIAL, 2005).

O desempenho do professor pode ficar afetado se a sua carga horária for muito extensa, mesmo assim, vem sendo uma constante no ensino em Angola, os professores trabalharem em mais de um programa e terem mais de 20 tempos letivos durante a semana, o que pode levar o docente a exaustão, prejudicando seu desempenho profissional.

Gráfico 8

Média de alunos por turmas



Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

Um total de 16 professores, totalizando a porcentagem de 69,3%, afirma que a média de alunos em suas turmas é de 35 alunos e 6 professores, equivalente a 26,1%, têm entre 36 a 45 alunos em suas salas de aula.

O número de alunos por sala é um problema que podemos considerar resolvido nos institutos que escolhemos para a pesquisa, fundamentalmente entre as turmas das séries terminais. O mesmo não acontece em outras

escolas da província de Cabinda, principalmente as do ensino primário, onde o professor, às vezes, trabalha com mais de 50 alunos por sala.

Tabela 6

Grau de satisfação dos docentes sobre aspectos de seu trabalho

Grau de satisfação	Totalmente satisfeito	Mais satisfeitos do que insatisfeito	Mais insatisfeito do que satisfeito	Totalmente insatisfeito
Grau de satisfação em relação ao nível de aprendizagem dos seus alunos	30,4	47,8	21,7	-
Grau de satisfação em relação à assiduidade de seus alunos	30,4	30,4	30,4	8,7
Grau de satisfação em relação ao relacionamento entre professores/alunos	36,4	59,1	-	4,5
Grau de satisfação em relação às relações com os pais dos alunos	9,1	27,3	18,2	45,5
Grau de satisfação em relação à carga de horária semanal	40,9	31,8	18,2	9,1
Grau de satisfação em relação à formação continuada	20,0	25,0	30,0	25,0
Grau de satisfação em relação às condições de trabalho	9,1	40,9	31,8	18,2
Grau de satisfação em relação ao número de alunos por turma	56,5	26,1	17,4	-
Grau de satisfação em relação à gestão da escola	8,7	39,1	39,1	13,0
Grau de satisfação em relação ao salário	17,4	26,1	39,1	17,4

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2015.

A satisfação dos professores em relação à profissão docente foi analisada em 10 indicadores. No primeiro indicador 47,8% dos professores questionados consideram estar mais satisfeitos do que insatisfeitos com o nível de aprendizagem apresentado pelos seus alunos, enquanto 30,4% estão satisfeitos. Assim, na visão dos professores, apesar das condições em que se pratica o ensino não serem das melhores, os alunos apresentam níveis de aprendizagem satisfatórios.

Somente 30,4% dos professores estão totalmente satisfeitos com o grau de assiduidade apresentado pelos alunos. De acordo com os professores, os alunos têm uma presença irregular, fazendo com que muitos percam matérias, prejudicando o seu desempenho acadêmico. O fenômeno “mata aula” como já foi dito, e como é chamado em Angola, existe na realidade educativa do país há muitos anos, mas ganhou destaque no ano passado, tendo sido noticiado por várias emissoras, considerando, abaixo, duas que difundiram o seguinte:

[...] O abandono escolar preocupa em Angola e atinge proporções alarmantes. A situação é mais complicada ainda quando as famílias são enganadas pelos filhos que, apesar de saírem para a escola, passam o tempo em lugares previamente combinados. O fenômeno não é novo, segundo alguns especialistas. No passado, a capital angolana foi palco de grupos integrados por estudantes que, em vez de irem às aulas, encontravam-se para outras atividades, algumas até criminosas (**Voz da América em 25. 08. 2015**).

[...] O Ministério da Educação diz estar preocupado com o fenômeno mata-aulas, um fenômeno que atinge várias escolas da província de Luanda, onde alunos fogem às aulas às sextas-feiras para se dedicarem ao consumo de álcool, drogas e prostituição. A preocupação foi manifestada pelo ministro do sector Mpinda Simão. O fenômeno mata-aulas foi ainda confirmado por dirigentes do ensino da província de Luanda (**Radio Eclésia – Emissora Católica de Angola. 31. 03. 2015**)

Somos de opinião que os alunos, muitas vezes, não encontram nas escolas condições acolhedoras e, temos professores que diante das condições salariais adotam comportamentos pouco éticos, levando os alunos a pensarem que não faz diferença atenderem ou não às aulas, uma vez que no final do período escolar eles pagam pelas notas boas nas disciplinas. Essa idéia foi igualmente considerada em entrevista com a aluna Isabel do IMPOSV que disse:

*No ano letivo passado, uma colega que veio transferida para cá, faltava muito e dizia-nos, em tom de provocação, que estudássemos que ela não precisa porque pagaria para passar, terminou o ano letivo e ela ficou reprovada (**Aluna Clara – Entrevista 2015**).*

Resultados da pesquisa mostram ainda que 45,5% dos inquiridos estão totalmente insatisfeitos com o nível de relações que a escola estabelece com os pais dos alunos e, apenas 9,1% têm satisfação no que concerne a esta relação. A tabela mostra ainda que os professores não estão satisfeitos com as relações que mantêm com os pais dos alunos⁵⁷.

Chama a atenção o fato dos “totalmente satisfeitos” e “mais satisfeitos que insatisfeitos” somar cerca de 95%, no que diz respeito à relação professor/aluno. Como foi observado no capítulo anterior, essas relações são bastante hierarquizadas e os professores são bastante autoritários. Esse dado revela que o fato não incomoda aos professores, que parecem satisfeitos com a situação de subordinação de seus estudantes.

Em relação à formação continuada, 30% dos professores estão mais insatisfeitos do que satisfeitos e, somente 20% dos inquiridos consideraram que estão satisfeitos. A partir destes resultados, podemos considerar não serem bons os níveis de satisfação docente levando em conta o processo de formação em serviço. Nas escolas do ensino público é comum os professores vincularem a noção de formação contínua às iniciativas de suas instituições em termos de cursos, palestras e seminários. No entanto, estas não realizam com frequência atividades formativas para docentes, sob alegações de falta de dinheiro para o pagamento de formadores e para os custos de manutenção do pessoal durante a ação formativa. Nesse sentido, consideramos ser necessário que os professores ampliem sua noção sobre a formação em serviço, incluindo as discussões entre colegas, e também a possibilidade de agendar atividades coletivas e construir saberes entre docentes que lecionam a mesma disciplina, vencendo todas as formas de burocracia escolar.

Cerca de metade dos professores mostrou estar satisfeita ou mais satisfeita que insatisfeita em relação às condições de trabalho. As condições em que se realizam as atividades de ensino e aprendizagem não são das melhores, porquanto as escolas apresentam carências que vão desde as

⁵⁷ Há hoje uma tensão entre os pais e a escola em relação a quem compete certas responsabilidades na educação de crianças e jovens. Isso não ocorre somente em Angola, mas também aqui no Brasil.

necessidades mais básicas como, por exemplo, a falta de água que impede a utilização dos sanitários para professores e para os alunos. Nos dois institutos onde ocorreu a pesquisa os equipamentos e a infra-estrutura é bem melhor que na maioria das escolas. Apesar disso, os alunos apontaram o aquecimento das salas em épocas de calor como uma das dificuldades enfrentadas na sua interação com o contexto escolar. No IMEC, por exemplo, as salas de aulas não têm aparelhos de ar condicionados, nem mesmo ventiladores. No IMPOSV as salas têm aparelhos de ar condicionado, mas na sua maioria não funcionam devido a avarias. Em função disto, durante a entrevista os alunos disseram:

[...] Eu acredito que o ensino deve ocorrer em locais confortáveis e agradáveis. Se eu for para uma escola desorganizada com um teto sem condições, paredes mal pintadas e sujas enfim, de certeza não terei aquele entusiasmo em ficar ali e dar-me bem com o processo de ensino. Então, é preciso que se trabalhe nas condições das nossas escolas para continuarmos a falar em um ensino de qualidade (Aluna Vânia - Entrevista 2015).

[...] A falta de condições nas salas de aulas e a questão de negociação das notas são para mim os principais problemas do nosso sistema de ensino hoje. As salas estão quentes sem condições nenhuma, mas mesmo assim somos obrigados a usar a bata, é uma chatice (Aluna Bernarda – Entrevista 2015).

Em relação ao número de alunos por sala, os dados apontam que 56,5% dos inquiridos estão satisfeitos, 26,1% estão mais satisfeitos do que insatisfeitos ao passo que apenas 17,4% dos sujeitos inquiridos mostraram-se mais insatisfeitos do que satisfeito. Em relação a este indicador, apesar de melhoras nessas escolas, parece-nos existir um conformismo por parte dos professores porque acreditamos que eles têm conhecimento que em outras escolas ou mesmo nos institutos em que lecionam, as turmas da 10^a série, por exemplo, registram maior número de alunos.

Alfredo (2010) considera que, com turmas superlotas é menos provável o professor conhecer ou identificar as necessidades singulares dos alunos no

processo de ensino e aprendizagem e ser mais prestativo. De acordo com mesmo autor,

[...] quanto menor o número de alunos por sala maior é a possibilidade de serem muito bem acompanhados na promoção da sua aprendizagem. Em pesquisa realizada com professores formadores na Escola de Formação de Professores do Lubango (Angola), ficou identificado divergências em relação ao número de alunos por turma para realizar-se boa avaliação das aprendizagens do aluno. A maior parte dos professores entende que as turmas deviam ter de 20 a 30 alunos, outros propõem turmas de 30 a 35 alunos e o terceiro grupo considera que as turmas deviam ter de 40 a 45 alunos.

Portanto, não há consensos sobre o número de alunos por sala entre os professores, e nem existem documentos orientadores sobre o assunto, mas vem sendo referência na reforma do sistema de educação em Angola, a necessidade de constituírem-se turmas com um máximo de 30 a 35 alunos por sala, algo que muitas vezes não se realiza devido à escassez de salas que ainda se observa.

Quanto à gestão da escola, os dados indicam que 52,1% dos professores mostraram-se mais insatisfeitos do que satisfeitos ou totalmente insatisfeitos a cerca dos serviços de gestão da escola. Angola necessita promover a democratização das instituições públicas. Segundo Paro () a indicação das equipes de gestão deve ser realizada por meio de consulta à comunidade escolar (Professores, alunos, funcionários administrativos e pais e/ou encarregados de educação). Assim, é bastante problemática a atuação desses gestores que trabalham sem projetos próprios e quase sempre para agradar quem os indicou. Mesmo quando ocorrem mudanças de gestores, na prática pouco ou quase nada muda de fato na instituição.

Os dados mostram ainda que predomina a insatisfação em relação ao salário (cerca de 58%). O salário do professor sempre foi durante décadas um problema. Em nossa opinião, o pouco interesse das autoridades educacionais na solução dessa questão, pode ser analisado como um dos motivos da falta de prestígio, tanto da figura do professor como da sua profissão. A entrevista

com o professor Mbongo mostra exatamente essa posição, que é a mesma de muitos professores que atuam no sistema de ensino de Angola, ao dizer que:

*[...] Lembro-me que quando comecei a trabalhar não conseguia, depois de tirar do salário, dinheiro para alguns dias de alimentação e, não era uma grande alimentação, o vencimento não servia para mais nada. Foram momentos muito difíceis (**Professor Mbongo – Entrevista 2015**).*

*[...] Durante muito tempo a profissão de professor foi aquela que a sociedade injuriou, devido a pouca importância que as autoridades a dedicaram. Criou-se à volta da profissão uma situação de extrema vergonha e desprezo que inclusive muitas vezes, quando alguém que fossemos a conhecer perguntasse o que fazíamos na vida, nem sempre era possível dizer que éramos professores, por causa da discriminação que a nossa profissão estava sujeita. Essa pouca seriedade com a educação, estava espelhada principalmente nos baixos salários e na falta de uma assistência social condigna ao professor (**Professor Mbongo – Entrevista 2015**).*

No ano de 2008 através do Decreto nº3/08, da 1.^a série do Diário da República é sancionado o estatuto da carreira docente que traz uma melhoria significativa no salário de muitos professores e, com esta mudança a sociedade passou a ter um novo olhar sobre o professor. Aqueles que haviam abandonado o sistema de ensino procuraram voltar, em virtude de a situação salarial estar mais ou menos resolvida. Todavia, hoje a situação voltou a complicar-se, pois desde o segundo semestre de 2014, o país registra uma crise econômica e, com ela uma desvalorização gradativa da moeda nacional, o kwanza, fato que vem comprometendo o poder de compra do profissional da educação. Embora não seja uma situação particular do professor é fundamental dizer que este profissional está entre os mais afetados, comparado com aqueles que atuam em ministérios considerados mais privilegiados como o da Justiça, dos Petróleos, das Finanças, só para citar alguns exemplos. Essa situação pode causar problemas como absentéismo e tantos outros de âmbito pedagógico, como a da planificação das aulas, do

cuidado do patrimônio escolar e da participação dos processos de recuperação dos alunos.

3.1.2 – Conceitos e práticas de Avaliação da aprendizagem

Tabela 7

Opinião dos docentes sobre o melhor conceito de avaliação

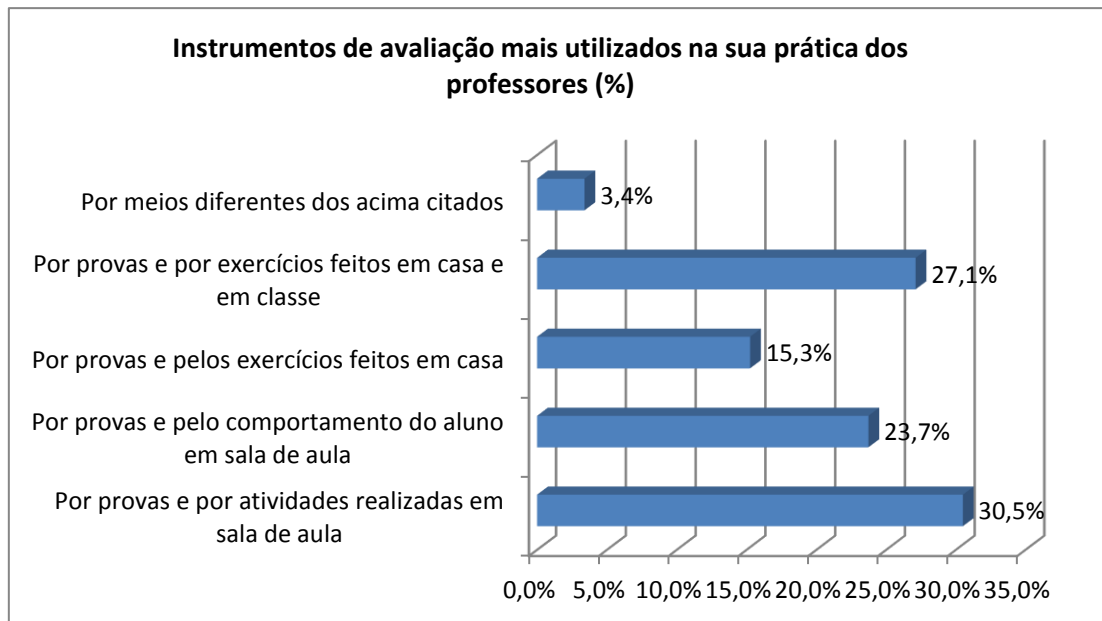
Conceito de avaliação	Frequência	Porcentagem (%)
A Avaliação é a atividade pedagógica que permite ao professor perceber o quanto seus alunos aprenderam dos conteúdos trabalhados	9	39,1
A Avaliação é o processo que permite ao professor perceber o nível de realização do seu trabalho e a partir daí, (re) planejar a atividade docente	12	52,2
A Avaliação é um processo que visa classificar em fortes, médios e fracos, ajudando a definir quem merece ser aprovado	2	8,7
Total	23	100,0

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2015.

Os dados mostram que 12 professores, correspondendo a 52,2%, vêm a avaliação como um processo através do qual se auto-avaliam e percebem até que ponto os alunos constroem sua aprendizagem a partir dos conteúdos socializados em sala de aulas. Entretanto, esse é um conhecimento que muitos desses professores não têm na sua prática avaliativa que continua voltada aos procedimentos tradicionais. Santos (2010) prefaciando “Práticas, rituais da avaliação e cultura da escola”, considera que apesar das autoridades proporem e defenderem mudanças no campo de avaliação, as práticas de sala de aula evidenciam formas de exclusão, as quais um grande número de estudantes está submetido diariamente.

Gráfico 9

Instrumentos de avaliação mais utilizados na sua prática dos professores



Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

Os professores, (96,6%) avaliam seus alunos, preferencialmente, por meio de provas escritas, e outras atividades, principalmente, os exercícios feitos em sala de aulas.

Os alunos entrevistados confirmaram o resultado do questionário dos docentes ao dizerem que:

[...] As avaliações mais frequentes são as orais, pois elas acontecem a todo o momento. As provas escritas acontecem em períodos próprios, em número de 2 ou 3 por disciplina. Em relação às avaliações orais e outras atividades que os professores dizem avaliar, no final do período escolar ficamos sem saber onde os docentes registram resultados das participações (**Aluna Consola – Entrevista 2015**).

Os professores fazem perguntas orais, mas não contam para nossa avaliação final porque não se vê nada disso na pauta. Por isso, eu tenho dúvidas em dizer que existem outras formas de nos avaliar. (**Aluna Clara – Entrevista 2015**).

[...] Somos mais avaliados através de provas escritas, no começo os professores dizem que avaliam a presença do aluno, a participação

nas aulas e outras atividades como o comportamento dos alunos, mas quando chega o final do ano letivo, a pauta inclui apenas os registros das provas escritas. (**Aluna Bernarda – Entrevista 2015**).

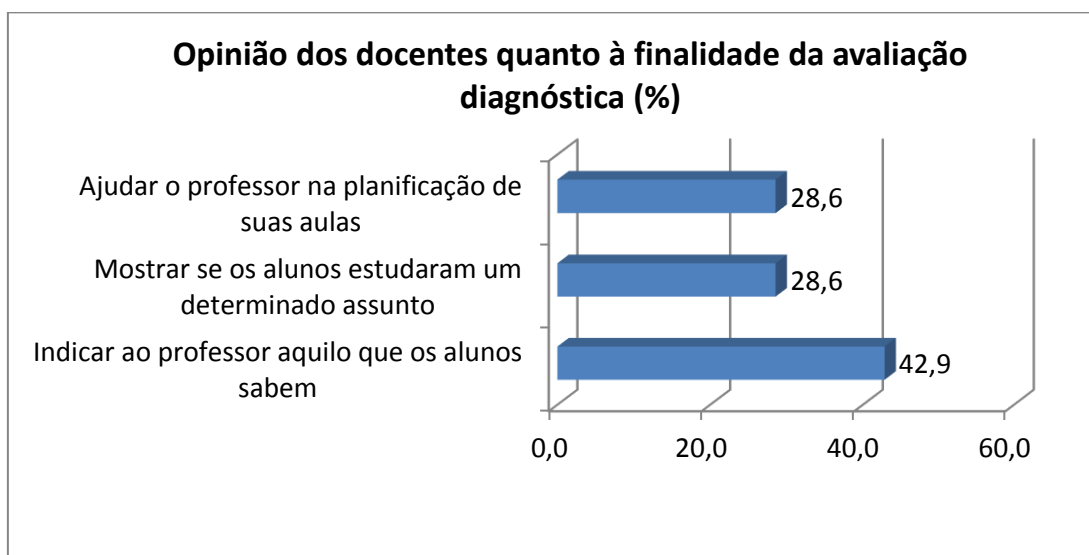
Os professores entrevistados disseram que:

São muitos alunos na sala de aulas e, normalmente o professor atende 5, 6 turmas ou mais, que fica difícil poder avaliar com provas orais e pior ainda ter que fazer as mesmas, todos os dias ou pelo menos com uma frequência considerável. (**Professor Marcos – Entrevista 2015**).

Aplicamos mais avaliações escritas. As orais e os trabalhos em grupo aparecem como segunda opção. O controle que temos do aluno sobre a sua presença em aulas, a sua participação nas atividades da escola também é levado em conta no momento de avaliar. (**Professor Mbongo – Entrevista 2015**).

Gráfico 10

Opinião dos docentes quanto à finalidade da avaliação diagnóstica



Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores 2015

A grande maioria dos docentes (71,5%) parece conhecer, pelo menos em teoria, a função da avaliação diagnóstica. Resta saber se realmente utilizam esse tipo de avaliação em sua prática pedagógica.

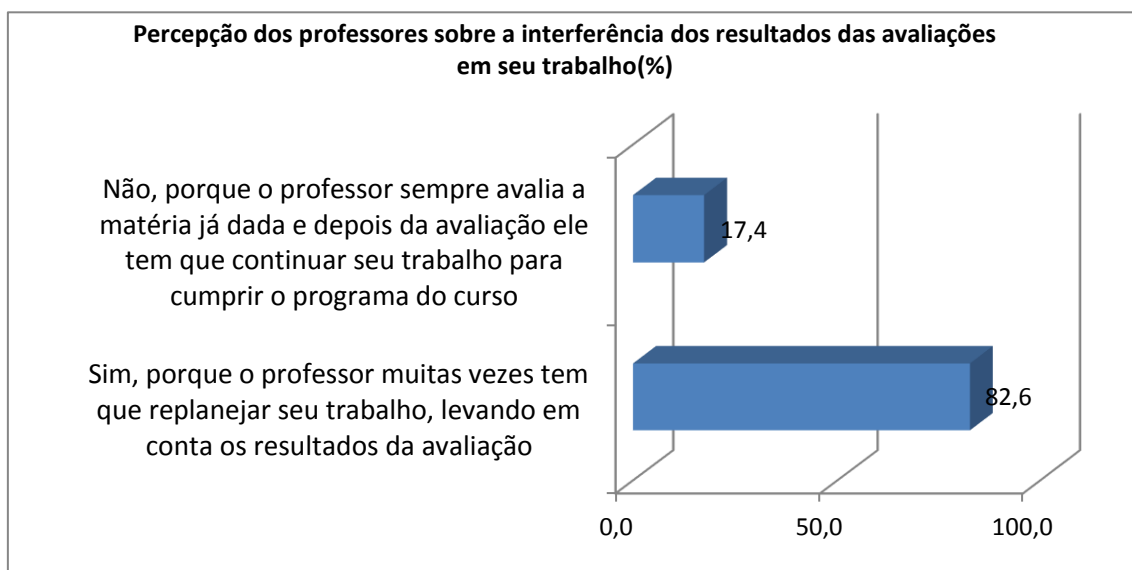
O professor precisa estar permanentemente atualizado sobre o nível de aprendizagem de seus alunos. Sendo assim, as práticas avaliativas diagnósticas estão presentes tanto na função formativa como na somativa do processo de avaliação. Como uma bússola, as ações avaliativas de diagnóstico direcionam o trabalho docente permitindo respostas pontuais ao professor sobre o como e que conteúdos precisam ser (re) trabalhados. Não se limitam ao início de um curso, a uma unidade de ensino, a um novo conceito a ser trabalhado, a uma disciplina, ou ainda ao início de certo nível escolar; podendo ser utilizadas durante todo o processo de ensino, dependendo dos objetivos do professor. Sendo assim, toda a planificação da atividade docente emana do diagnóstico que o professor realiza em sua sala de aulas.

Para Blaya (2007), a avaliação diagnóstica tem dois objetivos básicos: identificar as competências do aluno e adequar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem. Para esta autora, os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não devem ser tomados como um "rótulo" que se cola sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações a partir do qual o aluno possa ter êxitos no processo de aprendizagem. De acordo com Bestetti (2014):

a avaliação diagnóstica é usada para determinar o nível atual de conhecimento do estudante, identificar necessidades e lacunas em habilidades. Ajuda o professor a conhecer o seu aluno, observando os conhecimentos prévios que o aluno tem sobre material a ser estudado e no decorrer do curso saber o que realmente foi aprendido e se existe necessidade da retomada de algum tema, antes de iniciar um novo material.

Gráfico 11

Percepção dos professores sobre a interferência dos resultados das avaliações em seu trabalho



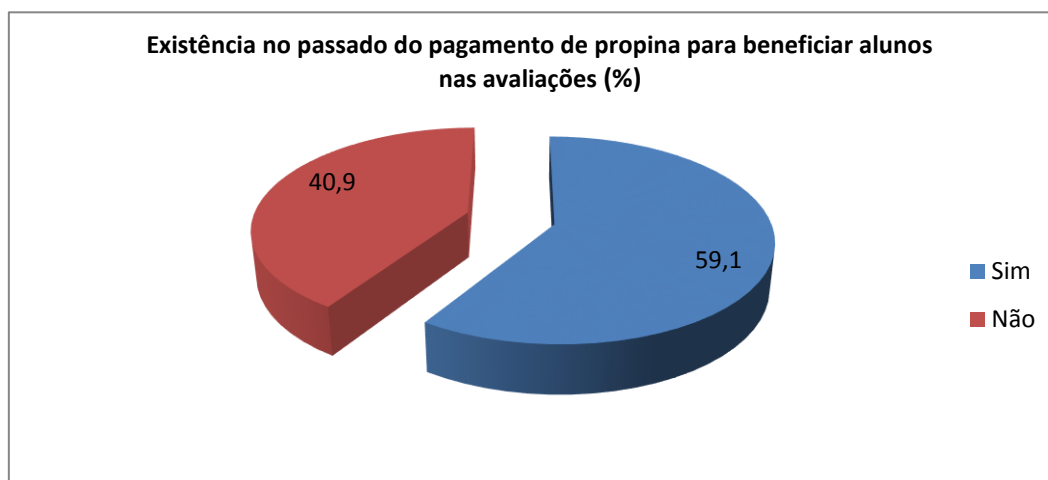
Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

Os dados mostram que 19 professores, correspondendo a 82,6%, afirmaram que os resultados da avaliação têm interferência no trabalho docente, pois a partir deles, o professor pode identificar o que de fato os alunos aprenderam e aquilo que precisa ser retomado por ter apresentado dificuldades nos resultados da avaliação.

Os resultados da avaliação cumprem uma importante função pedagógica ao permitirem que o professor conheça mais os seus alunos. Além de permitirem aos avaliadores diagnosticar e (re) planificar o processo de ensino e aprendizagem. A apuração dos resultados avaliativos vai permitir que outros agentes do processo educativo tenham acesso a informação sobre o trabalho desenvolvido na escola, o que inclui desde a família até as autoridades educacionais.

Gráfico 12

Existência no passado do pagamento de propina para beneficiar alunos nas avaliações



Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

Os dados apontam que 14 professores, totalizando 59,1%, já presenciaram situações em que colegas seus receberam dinheiro para favorecer alunos nas avaliações, ao passo que, 9 professores, que totaliza 40,9%, afirmaram não ter presenciado nenhuma situação desse tipo.

A propina circula nos meandros do ensino secundário e muita gente tem conhecimento disso, inclusive autoridades educacionais, mas ninguém assume a sua existência, e assim o tempo passa e o problema cresce dia após dia. Dar propina, presentear professor durante ou no final do ano escolar, oferecer serviços aos professores são, entre outras, algumas práticas utilizadas pelos alunos para que no final possam ser agraciados com boas notas nas disciplinas. Apesar desses casos, hoje é possível perceber mudança no comportamento de muitos professores, relativa ao recebimento de propina.

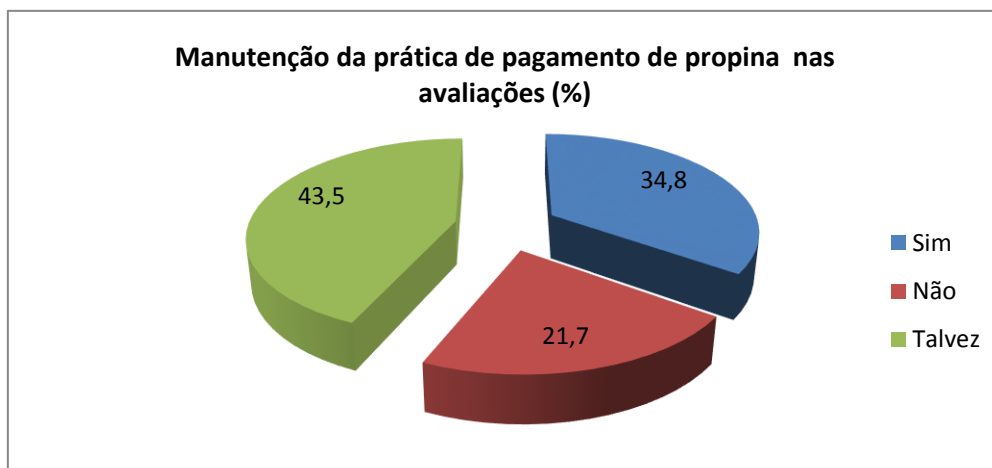
Em nossa opinião, alguns fatores podem ter influenciado essa mudança no modo de atuar de alguns professores, a saber: a) Promoção no local de trabalho – assumir outras funções na escola pode levar o professor a participar de forma direta na gestão da escola, levando a um comportamento “mais exemplar”; b) Aumento Salarial – Com a aprovação e implementação do estatuto da carreira docente em 2008, registrou-se melhoria salarial de muitos professores, situação que pode ter levado muitos professores a mudarem de

procedimentos; c) Estabilidade econômica – considerando que existem professores que paralelamente ao exercício docente ocupam-se de outras atividades.

As práticas de corrupção estão presentes no ensino, como os dados do gráfico 13 mostram e, arriscamos em dizer que uma grande maioria de alunos e professores já viveu ou ouviu falar de tais experiências. Nas entrevistas e conversas observamos que muitos sujeitos, professores ou alunos se recusaram em falar sobre casos de suborno no processo de avaliação, ou seja, é perceptível o receio em se assumir a existência de tais práticas na relação entre professores e alunos, o que torna o esse fenômeno, de certa forma, meio invisível, o que dificulta a sua superação.

Gráfico 13

Manutenção⁵⁸ da prática de pagamento de propina nas avaliações



Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores 2015

Os dados apontam que 10 professores, equivalente a 43,5%, responderam “talvez” a esta questão e 8 professores, correspondendo a 34,8%, consideram que se mantém a prática de pagamento aos professores por uma boa nota, ao passo que, 5 professores, equivalente a 21,7%, disseram não existirem tais práticas na avaliação dos alunos.

Podemos dizer que a colocação do “Talvez” reforça o que foi dito no item sobre o receio ou temor⁵⁹ de se falar sobre esse assunto. As respostas a esta

⁵⁸ Esse gráfico refere-se ao pagamento de propina na atualidade.

questão reforçam a nossa convicção de que práticas avaliativas viciadas ainda estão presentes no contexto escolar de Cabinda. Julgamos ser necessário apresentar sobre essa questão as percepções, de alunos e de professores entrevistados. Os alunos disseram⁶⁰:

Para mim os principais problemas do ensino em Angola são dois – corrupção e assédio sexual. [...] Ainda existem práticas de suborno e tudo muito bem arranjado. É claro que no começo do ano o professor procura dar uma impressão e no final do ano tudo muda. Normalmente os delegados de turma são os indicados pelos professores e, estes elaboram listas que são entregues ao professor com os nomes dos alunos que pagaram pela nota da disciplina deste professor. Isto é tão atual e, não acontece apenas no ensino Médio como antes, hoje, a 7ª, 8ª e a 9ª série já registra muitos casos. Recentemente uma minha sobrinha da 9ª série pediu ao meu irmão a quantia de Kz. 15 000,00 (quinze mil kwanzas), o equivalente a Usd. 150,00 (cento e cinquenta dólares Americanos), a fim de resolver a sua aprovação com professores de três disciplina (Aluna Consola – Entrevista 2015).

[...] Até hoje os professores recebem propina de seus alunos. Esta informação é atual, tem poucos dias que a minha irmã deu ao seu professor o valor de kz. 5000, 00 (cinco mil kwanzas), o equivalente a Usd. 50, 00 (cinqüenta dólares americanos), a fim de liberar a aprovação dela na sua disciplina, contou-me que faria o mesmo com mais dois professores (Aluna Odete – Entrevista 2015).

[...] Isso existe até hoje. Por exemplo, a minha mãe terminou o ensino médio no ano passado e, contou-me que teve que gastar cerca de Kz. 50. 000, 00 (cinquenta mil kwanzas), equivalente a Usd. 500, 00 (quinhentos dólares americanos) para ficar aprovada e uma vizinha, colega dela, não teve dinheiro naquela altura ficou reprovada. Por outra, na semana passada a minha irmã delegada de turma, na 9ª série apareceu com um volume de dinheiro em casa e, disse que os

⁵⁹ Existe na população de Angola um sentimento de medo generalizado, como resultado do longo período do conflito armado que ocorreu no país. Ao lado disso, o governo central exerce certa vigilância sobre a população, o que leva a população a não se libertar do legado da guerra. É como se o terror estivesse sempre por perto. “O trauma de longos anos de guerra mergulhou a sociedade em uma espécie de cultura da violência e do medo, que se reflete na falta de participação, na omissão e na submissão por parte dos angolanos em determinadas situações” (PAIN, 2008, p. 3).

⁶⁰ As falas dos entrevistados foram em alguns casos transcritas em português do Brasil.

colegas haviam dado para que fosse entregue a alguns professores. Então, são só alguns casos que provam que o pagamento da propina ainda existe, disse a entrevistada (Aluna Vânia – Entrevista 2015).

[...] Esse pagamento ainda existe, somente os professores estão um pouco mais cautelosos eu acho. Os delegados são incumbidos de fazer circular a informação e os alunos entregam tudo aos delegados a fim de fazer chegar aos professores (Aluna Bernarda – Entrevista 2015).

Eu diria que não. Pelo menos aqui na nossa escola isso não acontece. Os professores aprovam os alunos conforme as suas notas. Mesmo com os meus colegas isso não nos acontece conversamos muito e isso se acontecesse teríamos conhecimento (Aluno Yúwa – Entrevista 2015).

Os professores são de opinião que:

[...] Esta situação nunca foi ultrapassada, pois, os alunos não param de fazer queixas. Enquanto não haver punição severa a professores e alunos, isso não vai deixar de acontecer. O pior de tudo é que quando se fala que os professores comercializam notas para passagem de alunos não se distingue este, daquele, ficamos todos marcados como corruptos. As pessoas que fazem isso muitas vezes são identificadas, mas trocar de disciplina ou de período ou de escola simplesmente fazem perpetuar a prática (Professor Mbongo – Entrevista 2015).

[...] A situação continua a mesma. Alguns alunos querendo ser aprovados sem esforço, de um lado, e, do outro, os professores, uns procurando fazer valer a responsabilidade, o respeito e o prestígio social, enquanto outros fazem da avaliação um verdadeiro comércio, ou seja, um campo de trocas. Por exemplo, já tivemos colegas aqui que identificados tiveram que devolver dinheiro aos alunos, já vimos professores sendo transferidos para escolas do interior da província por práticas corruptas, então tudo isso faz com que quem vive dessas práticas seja mais cauteloso e aperfeiçoe cada vez mais o seu modo e atuar, tornando mais difícil o seu desmascaramento. Apesar de tudo, hoje, tem aumentado o número de professores que não adere a tais práticas, embora poucos, mas vale realçar a tomada de consciência e responsabilidade destes, sobre a importância e a urgência de uma ação educativa séria e de qualidade (Professor Mali - Entrevista 2015).

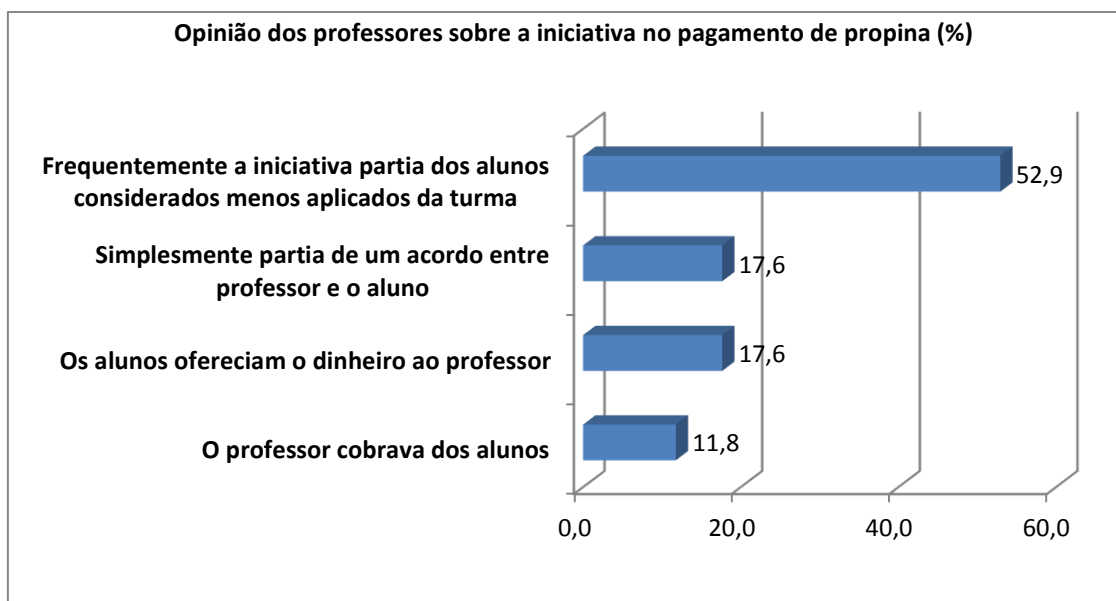
*[...] Hoje, a situação é a mesma. Quem faz isso, apenas procura nos dias de hoje fazê-lo com mais discrição. Há alguns anos atrás os alunos ainda queixavam-se, hoje ninguém diz nada, parece que a partes se conformaram. Considero que a corrupção é algo que não acaba tão cedo, por não ser apenas um problema do ensino, ele está em quase tudo. Aliás, se na escola ocorre no final ano letivo, na polícia e em todos os outros serviços acontece todos os dias. É um problema generalizado (**Professora Issaco – Entrevista 2015**).*

A circulação de propina na relação entre professores e alunos é uma situação que nós consideramos fora de controle das autoridades da educação, pois, atualmente, nos parecem mais elaborados os esquemas pelos quais circulam tais práticas. É muito parecido ao juízo que se faz da corrupção e do racismo, “todo o mundo é, mas ninguém aceita que é”. É uma verdadeira doença maligna, pois, se as pessoas não se identificam com o problema, certamente não haverá nada a resolver, daí a maior dificuldade em acabar ou contornar o problema da propina ou “gasosa” como é chamada em Angola.

Atuando como professor no ensino público em Angola, chegamos a constatar várias situações em que professores mantinham um comportamento inadequado em relação à avaliação de seus alunos. Uma dessas situações ocorreu no final do ano letivo 2009, quando veio ter comigo uma aluna de nome Teresa, que estudava a 11^a série no IMEC e me solicitava o endereço de um colega meu que trabalhava com a disciplina de Geografia Econômica. Como me encontrava nas proximidades da casa do colega, acompanhei-a a casa dele e, na presença de sua esposa e de sua filha, olhando seriamente para a Teresa, o professor dirigiu-se à aluna, perguntando: “o que é que se passa Teresa?” Ela respondeu: “vim falar com o professor”, “eu disse lá na escola que ninguém me procurasse sem o dinheiro”, proferiu o professor. Em seguida a aluna disse: “está bem professor” e não tardou tirou em Kz. 3.000, 00 (três mil kwanzas), que na altura devia ser um valor próximo dos Usd. 50, 00 (cinquenta dólares), entregou ao professor e em seguida nos despedimos dele e da esposa. O estranho em tudo isso não foi o fato apenas dele ter cobrado e recebido o dinheiro da estudante, mas, sobretudo, a coragem e a falta de constrangimento deste professor que não se intimidou em falar e agir dessa maneira diante da sua esposa e de minha presença.

Gráfico 14

Opinião dos professores sobre a iniciativa no pagamento de propina



Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

Questionados sobre, de quem (professores ou alunos) partia a iniciativa do pagamento de propina 12 professores, correspondendo a 52,9%, disseram que, os alunos considerados menos aplicados e irregulares, frequentemente, tomam a iniciativa para subornar os docentes no final do período escolar. É possível, a partir dos depoimentos de alguns entrevistados, perceber o que os alunos pensam sobre a iniciativa do pagamento da propina.

[...] Normalmente nós é que concluímos de que é devido a problemas salariais, porque eles não falam conosco. Apenas os delegados⁶¹ de turma é que transmitem de forma sigilosa, que quantia e a quem deve ser entregue (Aluna Consola – Entrevista 2015).

[...] Não dizem nada. Porque eles querem parecer neutros dessa situação. Quem faz o serviço todo é o delegado e, os professores normalmente tratam somente com os delegados de turma (Aluna Vânia – Entrevista 2015).

[...] Penso que os professores reconhecem ser uma atitude feia cobrar de quem eles têm certeza que não trabalha. Ainda que

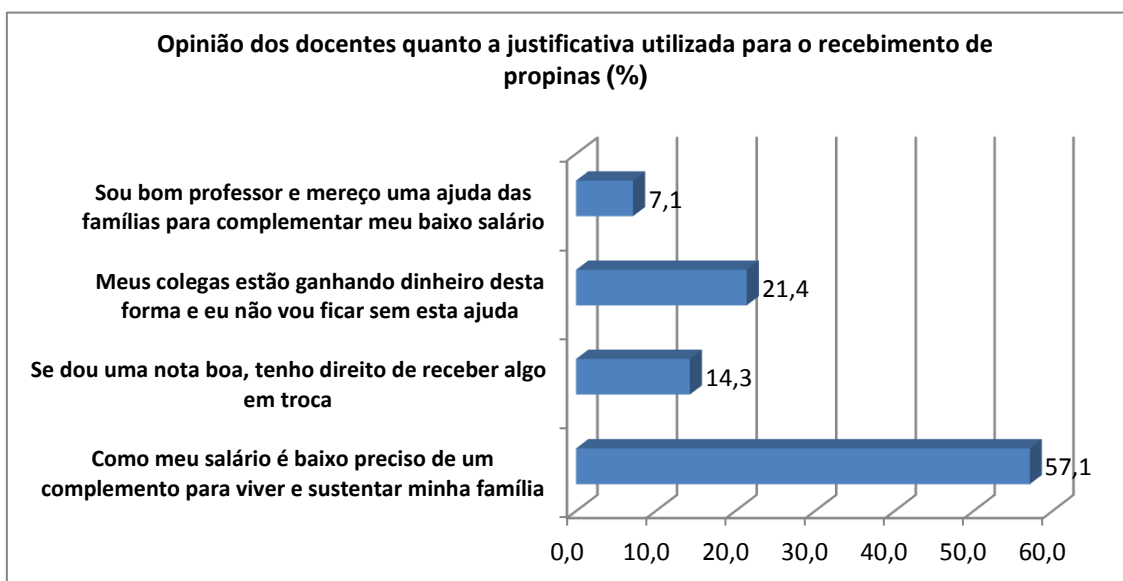
⁶¹ Foi durante muito tempo chamado de “chefe de turma”, o aluno indicado pelo professor ou pela turma como responsável pelos seus colegas.

trabalhássemos, eles têm salários e são pagos pelo trabalho que fazem na sala de aulas. Pela vergonha eles não nos falam sobre pagamento ou sobre a quantia a pagar pela nota, mas os delegados de turma têm sido os enviados para informar e receber o dinheiro, o professor normalmente não aparece (Aluna Bernarda – Entrevista 2015).

Se os delegados de turma atuam como emissários dos professores, é porque os professores sabem que estão fazendo algo errado e não querem se expor. Saber dos professores de quem era ou é a iniciativa de pagamento da propina não era nosso propósito, mas foi uma maneira de constatarmos por meio dos próprios professores a existência de práticas desonestas para a aprovação de alunos nas suas disciplinas.

Gráfico 15

Opinião dos docentes quanto a justificativa utilizada para o recebimento de propinas



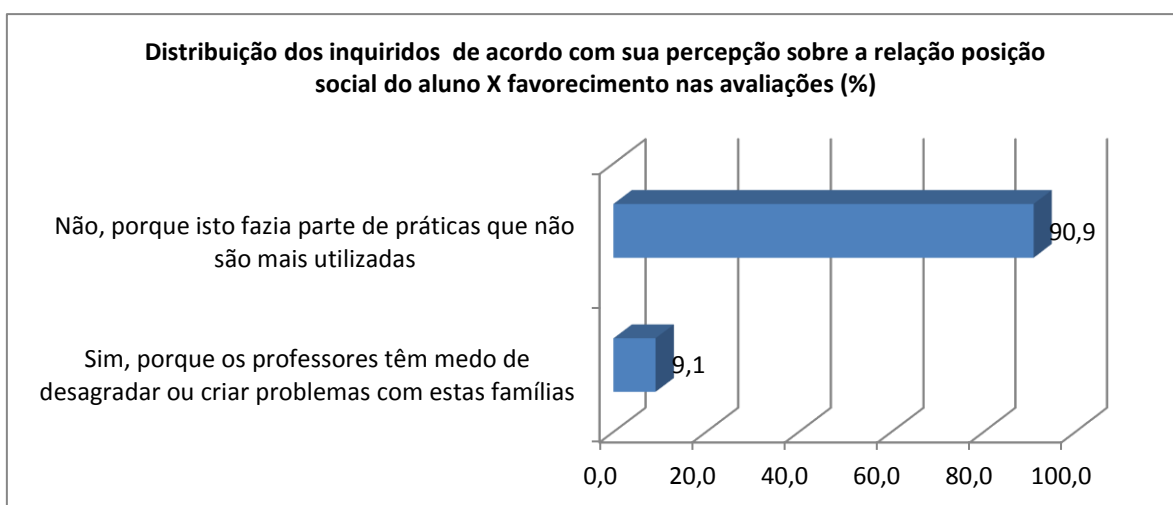
Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

Questionados sobre o que justificativa os seus colegas utilizam para o recebimento de propina, 13 professores, correspondendo a 57,1%, consideraram que os baixos salários auferidos pelos docentes, têm sido utilizados como pretexto para tal conduta. É verdade que os salários são considerados baixos se comparados com o custo de vida e o poder de compra dos professores, mas acreditamos que nada justifica receber dos alunos

ajudas, prêmios, propinas ou qualquer que seja a designação desse tipo de oferendas, para serem trocadas por notas. Essas posturas de alguns professores ligados ao sistema de educação pública em Angola, concorrem para baixa qualidade do ensino, ou seja, para o baixo aproveitamento acadêmico.

Gráfico 16

Percepção dos docentes sobre favorecimento nas avaliações em função de relações sociais e/ou posição social



Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

Questionados sobre a percepção que têm quanto ao favorecimento nas avaliações, segundo a relação ou posição social do aluno, 21 professores, correspondendo a 90,9%, responderam não existir tais práticas, considerando que as mesmas fazem parte do passado.

Os professores que consideraram que o favorecimento dos alunos tendo em conta a sua e posição social faz parte de práticas do passado, parecem ter esquecido da circulação de pedidos entre colegas, prática ainda vigente no ensino em Angola, como veremos a seguir nos depoimento de professores. Resultam também em favorecimento no processo de avaliação além das relações familiares, as relações amorosas, entre outras. Quando entrevistados sobre a vigência ou não de pedidos de favorecimento na prática docente de seus colegas, os professores disseram:

*Em minha opinião não tem diferença nenhuma considerar um aluno aprovado por pedido de colega (ou de quem quer que seja) ou aprová-lo por suborno. Por ter consciência disto, não faço, tão pouco satisfaço pedidos. Mas aqui é o que mais acontece, chega uma altura que os colegas brigam porque o seu pedido não foi atendido pelo colega A ou B ou porque foram atendidos uns e outros não. Hoje, o pedido entre colegas para favorecer certos alunos na avaliação parece tornar-se algo oficial, porque maior parte dos professores está fazendo e atendendo pedido. No meio de tudo isso, o professor que não entra nessas jogadas é discriminado pelos colegas (**Professor Mbongo – Entrevista 2015**).*

*[...] Isso não acaba tão cedo, aliás, uma maneira de acabar com isso é em primeiro lugar reconhecer como um problema. Por exemplo, agora no final do último período escolar 2015, veio ter comigo um colega, pedindo que ajudasse uma aluna a passar na disciplina que leciono, depois de fazer a solicitação, antes mesmo que eu o respondesse disse: “uma mão lava a outra”, em resposta, como não tinha nada a perder, disse-lhe que “as duas lavam a sua cara sem vergonha” e, por fim o aluno não precisava de uma nota falseada para ficar aprovado na disciplina (**Professora Saco – Entrevista 2015**).*

*[...] Ocorrem e cada vez com mais frequência. Os pedidos são a outra forma de fazer passar os subornos porque através deles os alunos atingem aqueles professores que previamente eles sabem que não se envolvem em cenas de corrupção. Tudo acontece de maneira muito prática, os alunos pagam os professores que consideram vulneráveis e, estes por sua vez se intitulam como seus defensores e, em seguida dirigem pedidos aos colegas para a aprovação dos seus supostos protegidos (**Professor Mali – Entrevista 2015**).*

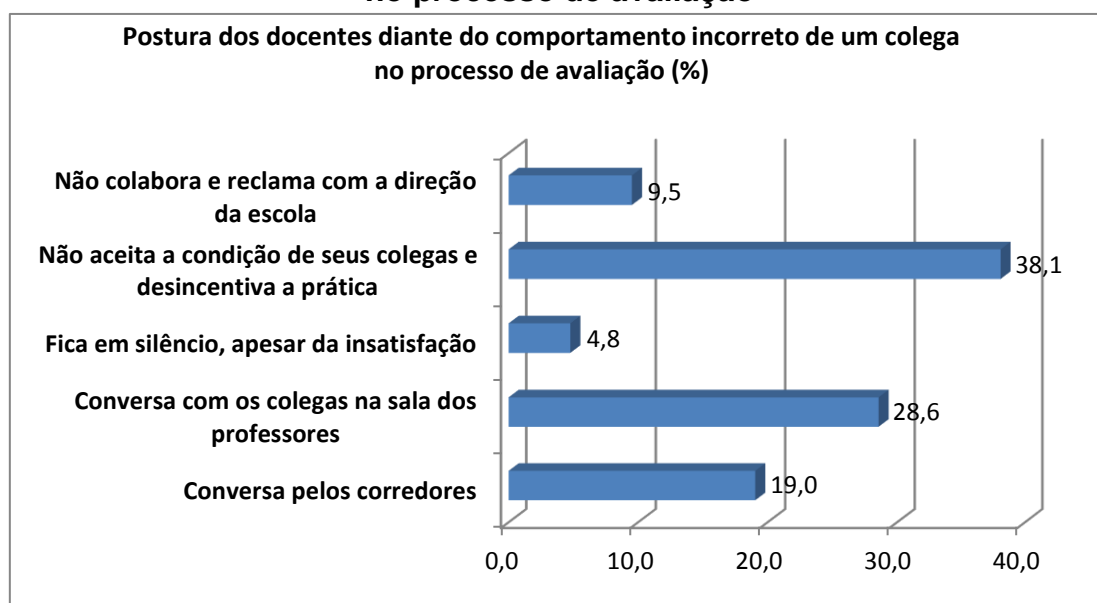
*Existe sim. É algo que ficou generalizado. Está toda gente preocupada com a aprovação de seus familiares e amigos, fazer pedido é a saída. Sinto que há um sentimento de falta de confiança pelas avaliações que fazemos, porque antes de o colega informar-se sobre o comportamento ou aproveitamento acadêmico de seu familiar ele já vai pedindo que se lhe aprove na disciplina (**Professor Marcos – Entrevista 2015**).*

Uma situação parecida aconteceu no final do período escolar 2010, a Duna terminava o curso de Contabilidade e Gestão no IMEC e, por ter sido uma aluna irregular procurou pela professora Dali, sua coordenadora de turma e acordou com ela o valor de Usd. 600, 00 (seiscentos dólares americanos),

para falar com os demais colegas para garantir a sua aprovação. Contra toda a expectativa um dos seus colegas não aceitou o pedido, tendo considerada a Duna reprovada na disciplina que leciona. Este fato mostra que nem todos os professores são subornáveis, ainda que muitos o sejam. Será que cenas como esta não acontecem nos finais dos períodos escolares, muitas vezes sob olhares dos dirigentes de diferentes escolas do ensino público em Angola?

Gráfico 17

Postura dos docentes diante do comportamento incorreto de um colega no processo de avaliação



Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

Questionados sobre que procedimentos utilizam para julgar incorreto o comportamento de seus colegas, 9 professores, correspondendo a 38,1%, disseram que não aceitam a situação, incentivam os seus colegas a abandonarem tais práticas, ao passo que 7 professores, correspondendo a 28,6%, consideraram que conversar com os professores na sala de professores costuma ter melhores resultados.

Os professores que na sua prática de avaliar têm comportamento inadequado fazem-no de maneira sigilosa, às vezes, quando a informação circula, já passou muito tempo. Contrariamente o que disseram os docentes, julgo que, por se tratar de uma situação muito melindrosa, quase não se conversa sobre o assunto, pois, por se tratar de algo antiético, quem pratica

esse tipo de coisa faz o possível para não deixar que os colegas percebam. Essa é a minha percepção, a partir de minha experiência docente.

Gráfico 18

Existência de reuniões com os pais para apresentação dos resultados das avaliações



Fonte: Banco de dados da pesquisa dos professores, 2015.

Os dados apontam que 61,9% dos inquiridos afirmaram que não existem reuniões com os pais para apresentação dos resultados da avaliação, enquanto 38,1% disseram que tais reuniões ocorrem. As reuniões com os pais é uma prática mais frequente no ensino primário. No ensino secundário, geralmente, a apresentação dos resultados da avaliação faz-se por meio de afixação de pautas.

A relação entre a família e a escola é hoje, um problema, pois, a dificuldade de os pais deslocarem-se para a escola ou de acompanhar as atividades escolares de seus educandos, nos parecem ser cada vez maior. Por exemplo, a família tem muito a contribuir na resolução das atividades que os estudantes necessitam realizar em casa. Não é necessário que ajudem o estudante a executar suas tarefas, mas que o incentivem a realizá-las e que cobrem a sua realização. Brambatti (2010) considera que:

[...] apesar de todas as situações aqui expostas, o objetivo não é o de condenar ou julgar. Está-se apenas demonstrando que, ao longo dos

anos, gradativamente a família, por força das circunstâncias, tem transferido para a escola a tarefa de formar e educar. Entretanto, essa situação não mais se sustenta. É preciso trazer, o mais rápido possível, a família para dentro da escola. É preciso que ela passe a colaborar de forma mais efetiva com o processo de educar. É preciso, portanto, compartilhar responsabilidades e não transferi-las (BRAMBATTI, 2010, p. 3).

A mesma autora aponta que,

Uma das expressivas mudanças, que se refletiu diretamente na escola, é a nova concepção de família. Atualmente, existem famílias dentro de famílias. Com as separações e os novos casamentos, aquele núcleo familiar mais tradicional tem dado lugar a diferentes famílias vivendo sob o mesmo teto. Esses novos contextos familiares geram, muitas vezes, uma sensação de insegurança e até mesmo de abandono, pois a idéia de um pai e de uma mãe cuidadores dá lugar a diferentes pais e mães “gerenciadores” de filhos que nem sempre são seus (BRAMBATTI, 2010, p. 3).

Percebemos que, há algumas décadas, vem ocorrendo mudanças significativas no modo como as famílias lidam com a educação dos filhos. Em algumas sociedades como a angolana, por exemplo, a mãe destacou-se sempre na educação dos filhos, quer se tratasse da formal ou da informal. Na relação pai, mãe e filhos, ainda que de uma maneira não muito clara, mas consentida, cabe ao pai, julgar se a mãe cumpre com o seu papel, avaliando o nível de educação de seus filhos, evidenciado pelo modo de se vestirem, no respeito pelos adultos, até mesmo em relação às obrigações escolares. Explicando melhor, podemos dizer que a mãe é responsável pela educação dos filhos, pois, na tradição da África e de Angola em particular, por longos e longos anos ela esteve sempre junto de seus filhos, enquanto o pai saía para as caças e mais tarde para as guerras.

Apesar do importante papel na gestão familiar e com destaque na educação dos filhos, a mulher em Angola é a que menos oportunidades teve, ao longo da história. De acordo com o Inquérito de Indicadores Múltiplos, realizado em 68 países do mundo, há estimativas de que cerca da metade de mulheres chefes de agregados familiares em Angola não sabem ler nem

escrever (INE e UNICEF, 2003, p. 128). Portanto, este fato tem implicações sérias no bem estar das famílias e na educação dos filhos, pois, não há dúvidas que pais e mães escolarizados terão melhores condições de acompanhar a trajetória escolar de seus filhos.

Para Brambatti (2010), junto às modificações expressivas no seio da família:

à redução do tempo livre familiar, consequência das exigências do competitivo mercado de trabalho e o modelo nuclear de família⁶², onde há pouco contato com outros grupos, como parentes, por exemplo. Isso faz com que a escola seja o meio do caminho entre a família e a sociedade. Porém, tanto a família quanto a escola precisam se adequar a estes novos papéis, sem demandar responsabilidade excessiva ao outro, nem ignorar a importância da sua participação no processo educacional, salientando que a comunicação entre estes dois atores sociais é imprescindível tanto quanto a aceitação e compreensão das suas diferenças (p.4).

Na década de 1990, no nosso ponto de vista, a mais crítica na história do ensino em Angola, a relação entre a família e a escola era bastante tensa fazendo com que os pais movidos pela falta de confiança pela instituição escolar, delegassem a formação de seus filhos a escolas no exterior do país. Fato esse que gerou muitas frustrações, pois muitos desses jovens regressaram ao país sem terminarem seus cursos. Em função disso, refletindo sobre o sistema de ensino o professor Mbongo considerou que:

[...] as famílias têm pouca confiança naquilo que a educação pública pode proporcionar aos seus filhos, existindo neste contexto um agravamento na separação entre a família e a escola, por exemplo, até hoje, ainda há várias famílias apostando na educação de seus filhos em países como a Namíbia, África do Sul e tantos outros, muitas vezes para estudar níveis e cursos que existem em Angola (Professor Mbongo – Entrevista 2015).

Estamos diante de uma crise de relação, de um lado, a família considerando que a escola devia fazer mais, cumprindo com o seu papel na

⁶² “Observa-se que uma das mudanças mais significativas é a forma como a família atualmente se encontra estruturada. Aquela família “tradicional”, construída de pai, mãe e filhos tornou-se uma raridade” (BRAMBATTI 2010, p. 4).

construção de conhecimentos e, por outro lado, a escola que acusa os pais de não desempenharem o seu papel de co-educadores, pela pouca participação na vida escolar de seus filhos. Para Hoffmann (2011) muitos professores apontam a ausência dos pais, seu descomprometimento com questões de formação moral e de aprendizagem dos filhos, como uma das grandes dificuldades da escola. Não há dúvidas de que os pais devem participar no processo de escolarização de seus filhos. A autora convida-nos a refletir nas seguintes questões:

[...] Dificuldades de aprendizagem não são responsabilidade direta das famílias, mas dos profissionais que atuam nas escolas. Não se pode esperar que os pais procedam à alfabetização das crianças e jovens ou que os auxiliem a superar dificuldades em matemática, química, e outras áreas. Muitas dificuldades dos alunos são de natureza epistêmica e exigem alternativas didáticas, sendo, portanto, responsabilidade dos professores (HOFFMANN, 2011, p. 32).

De acordo com a autora:

É compromisso dos pais acompanhar o processo vivido pelos filhos, dialogar com a escola, assumir o que lhes é de responsabilidade. Mas é compromisso da escola compreender e assumir os compromissos e limites de cada parte, bem como é responsabilidade do governo, que institui uma escola obrigatória e de direito a todas as crianças, provê-la de recursos humanos e materiais necessários. (HOFFMANN, 2011, p. 32).

À medida que a escola faz reuniões com os pais para falar sobre o desempenho de seus filhos, propicia a esses oportunidade de melhor acompanharem a vida escolar desses jovens. Apesar de na 12^a série os alunos já terem por volta de 20 anos, são importantes as reuniões escola-família, para que, tanto a escola como a família saibam o que se espera de cada uma delas, sendo também uma oportunidade para esclarecimentos e crítica.

3.2 – O QUE DIZEM AS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULAS

Depois de aplicados os questionários e antes da realização das entrevistas, observamos aulas e aplicação de provas para nos familiarizarmos

com as práticas dos professores antes de entrevistá-los. Nessa seção serão apresentadas e analisadas as situações observadas relativas à avaliação da aprendizagem. A observação das aulas foi feita em duas instituições de ensino médio, ou seja, no Instituto Médio Economia do Cabassango (2 aulas) e no Instituto Médio Politécnico Osvaldo Serra Van-Dunen (1 aula). No IMEC observamos, igualmente, três (03) provas finais, em diferentes turmas procurando fazer o registro do comportamento, tanto de professores como de alunos durante a realização das mesmas.

O nosso propósito em relação à observação das aulas foi o de perceber que atividades avaliativas estão presentes na prática dos professores dessas escolas e também compreender que elementos do cotidiano escolar interferem de forma direta ou indiretamente no processo da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Nas aulas que assistimos, os professores deixaram os alunos à vontade dando-lhes tempo para expressarem suas idéias, algo que não acontecia, muitas vezes, em nossas salas de aula. Isto nos traz esperança de que melhores dias estão por chegar, e um dia, o ensino em Angola vai estar livre de professores que reprimem seus alunos, que se incomodam com suas colocações e, ainda daqueles professores, que olham para os alunos, pensando na possibilidade de extorquir bens materiais. Conversando com os alunos, fomos informados que muitos professores não agem dessa maneira, sendo muito autoritários com os estudantes.

O Instituto Médio de Economia do Cabassango tem pouca arborização e as salas são pouco ventiladas. Ao lado disso, falta água na escola e como é grande o calor esse problema se agrava. Já o Instituto Médio Politécnico de Lândana, os aparelhos de ar condicionados avariados não foram consertados e não tem água potável, que como no outro instituto, apresenta dificuldades que tornam difícil a permanência tanto de professores, como de alunos na escola. Quero ressaltar que esses problemas não deixam de afetar o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a avaliação dos estudantes.

Nas observações em sala de aulas pude constatar que as avaliações contínuas que estão no discurso dos professores, realmente, não fazem parte

de sua prática, ou seja, mesmo que os documentos legais dêem grande ênfase a este tipo de práticas de avaliação, são muitas as atividades realizadas na sala de aulas que não constam nos registros do professor. Por exemplo, várias questões foram formuladas, realizaram-se exercícios durante as aulas (escritos e orais), mas em nenhum momento vimos os professores tomando nota sobre a intervenção deste ou daquele aluno. Portanto, nós acreditamos que a distância entre o que se diz, o que deve ser feito e o que o está sendo feito ainda é muito grande. Para nós é nisso que reside um dos maiores problema da avaliação da aprendizagem dos alunos e do ensino, de uma maneira geral. Como já foi visto, Hoffmann (2011) destaca que aí está a contradição presente no fazer docente dos professores:

Minhas investigações sobre a avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor (HOFFMANN, 2011, p.12).

Para Ambrosio (2015), os professores falam muito e registram pouco a sua prática, ao contrário do que ocorre com profissionais que têm de necessariamente registrar o ato profissional, como médicos, enfermeiros, advogados e policiais. Na opinião da autora, esses profissionais têm o registro como uma condição para o seu exercício. Entretanto, os professores ao desviarem-se quase sempre dos registros limitam suas possibilidades de conhecer melhor os seus alunos, tornando-os reféns dos testes escritos, constantes da programação do calendário escolar.

Dalben (1998), ao abordar a avaliação sistemática realizada pelas escolas, argumenta que estas ficam centradas basicamente no rendimento escolar, realizado por meio de avaliações rigorosas, que acabam por deixar os alunos estressados e tensos ao realizá-las. Na maioria das vezes, o professor adota esta postura ignorando as razões objetivas e subjetivas que orientam

suas ações, permitindo assim a manutenção de práticas antigas. Embora apliquem as avaliações nestes termos, os professores sabem da precariedade e da fragilidade existente nesse modelo avaliativo. Dalben (1998) aponta como saída para essa situação a necessidade da reconstrução da prática avaliativa, que exige do professor uma reflexão, para que possa assumir uma nova postura na sala de aula.

Em relação à aplicação de provas, levamos em conta um critério simples - o de assistir as provas das disciplinas que observamos as aulas. Isso se deveu ao fato de alunos entrevistados considerarem que os professores, na sua maioria, quando avaliam utilizam uma linguagem muito diferentes daquela que usam durante as aulas. Portanto, vimos na observação dessa atividade a possibilidade de perceber se realmente ocorre essa metamorfose no modo de atuar dos professores durante a avaliação.

Em Angola, os alunos são submetidos a várias provas escritas por ano, as chamadas provas de professor e as provas de escola. Sendo ambas elaboradas por professores, mas com a particularidade de a prova do professor ser elaborada pelo professor da disciplina, enquanto a prova de escola é elaborada pela coordenação da disciplina. Para o segundo caso, cabe ao coordenador da disciplina solicitar ou não uma propostas de prova aos diferentes professores que com ele lecionam a mesma disciplina. Entende-se que, quem coordena a disciplina tem legitimidade na elaboração da prova, na aplicação da mesma, podendo inclusive indicar uma equipe de correção.

Observamos a aplicação de 6 provas, sendo 4 de escola e 2 provas de professor. No Instituto Médio de Economia, nas disciplinas de Organização e Gestão Empresarial (O.G.E.), Sociologia e Língua Portuguesa assistimos as provas finais que são da responsabilidade da escola e uma prova de professor na disciplina de Sociologia, enquanto no Instituto Médio Politécnico do Osvaldo Serra Van-Dunen observamos duas provas, sendo de uma da escola e a outra de professor, ambas na disciplina Língua portuguesa.

Por termos verificado posturas muito próximas no modo de atuar dos professores dos dois institutos durante a de aplicação de provas, entendemos fazer uma análise, sem a separação dos grupos observados. As provas de

escola têm o seu período de aplicação destacado no calendário escolar, elaborado pelo Ministério da Educação e a direção pedagógica da instituição, destaca a data, a turma, a disciplina e o professor indicado para aplicá-la sem o sem que este último seja o professor da disciplina da prova a ser realizada.

A prova de professor, assim como a prova de escola, tem o período de realização estimado no calendário escolar. A sua aplicação é de responsabilidade exclusiva do professor, que acerta com a turma, dentro do período indicado, o dia exato para ministrar a prova. O próprio professor assume a assistência da sua prova, fazendo recurso a outros professores se considerar necessário.

Na prova do professor que observamos estiveram os próprios professores de disciplina fazendo a assistência das suas respectivas provas, ou seja, a de Sociologia no Instituto Médio de Economia do Cabassango e a de Língua portuguesa no Instituto Médio Osvaldo Serra Van-dunen. Inicialmente os professores orientaram os alunos para que retirassem todo o material da carteira, deixando nela ficar somente a folha de prova. O professor de Sociologia trocou alguns alunos de lugar. Em conversa com ele explicou que buscava evitar que uns passassem suas respostas aos outros alunos.

É importante ressaltar que todo este momento de arrumação das turmas foi acompanhando de intimidações com dizeres como: *“está começando a prova quem for apanhado a conversar tem a prova anulada e imediatamente reprovado na disciplina”, “quem sabe que andou faltando às aulas pode entregar porque, essa prova foi elaborada para alunos presentes e não para turistas”*. Portanto, cria-se na sala de prova um clima inadequado para a realização da prova. Apesar da troca de lugares, dos constantes apelos e de todo um controle ostensivo dos professores, os alunos procuravam trocar alguma informação entre eles. No decorrer da prova, os professores fizeram circular uma folha de papel para o registro dos presentes e terminados 90 minutos para a prova de Sociologia e 120 minutos para a Língua portuguesa, os professores deram por encerradas as provas.

Para realizar a prova de escola os professores têm basicamente o mesmo comportamento. Nesta prova muda apenas o fato de o professor não

ser o da disciplina, mas escolhida pela escola e muitas vezes lecionando na mesma turma disciplina diferente. A situação não muda muito, pois as ameaças para os alunos continuam. Por exemplo, durante a prova de Língua portuguesa, o professor que supostamente trabalha com a mesma turma, com outra disciplina disse: “você sabem ou já ouviram falar do céu e do inferno e, como com certeza, já ouviram falar quem nem todos vão para céu”. Analisando a colocação compreendemos que a idéia é que “nem todos iriam ficar aprovados”, mas francamente ficamos sem saber se tal fala estava relacionada com a disciplina da prova ou se existia outra motivação. No final da prova interrogamos o professor que se esquivou dizendo que, “só disse por dizer e não havia nenhuma intenção naquilo”.

Geralmente, a preocupação exacerbada pela nota escolar tanto pelo professor como pelo aluno, faz com que o momento da realização de uma prova se constitua no pior momento na vida acadêmica dos alunos, pois causa stress e frustração. Muitas vezes, os alunos não sabem exatamente que matéria vai ser avaliada ou como vão ser formuladas as questões ou sentem-se inseguras por não terem conseguido revisar a matéria indicada para a prova.

Existe uma preocupação excessiva de professores e alunos em relação às notas. Esta apreensão pela nota normalmente coloca-se em prejuízo da construção de conhecimento e, cria espaço para promover comportamentos indecorosos, como o suborno, o assédio sexual e muitas outras formas de transgressões escolares que ocorrem no ensino secundário público em Angola. Para Luckesi (2014, p.100) a ênfase no uso de notas no cotidiano escolar e social, forma crianças, adolescentes e adultos predominantemente centrados na mentalidade de que o que importa é a “nota que aprova”. Esse não é um padrão de conduta natural, mas aprendido ao longo do tempo. O autor considera que a crença no valor das notas, opera em detrimento do verdadeiro significado do ensino e do verdadeiro significado da aprendizagem na escola, que é a formação do ser humano, como pessoa, cidadão e como profissional.

Parece que a escola e os professores não sabem lidar com a avaliação. Primeiramente, é preciso questionar essa prova da escola, elaborada, muitas

vezes, por outros professores e não pelo docente da turma. Na verdade, somente o professor poderia elaborar uma boa prova coerente com aquilo que ensinou. É importante também registrar que vários professores afirmaram ter existido e ainda existir o pagamento de propina para a obtenção de bons resultados na avaliação, enquanto a grande maioria dos docentes afirmou não haver favorecimento em função de relações/posições sociais dos estudantes. Parece que essas provas existem para evitar que o professor termine “ajudando” alguns alunos. Ao lado disso, também chama atenção o fato de todo o sistema de avaliação estar centrado em provas de lápis e papel, como são chamadas. Como foi visto, apesar de ter sido muito divulgada pela reforma de 2001, a avaliação formativa realizada durante o processo de ensino, não parece ter lugar nas escolas e nas classes observadas.

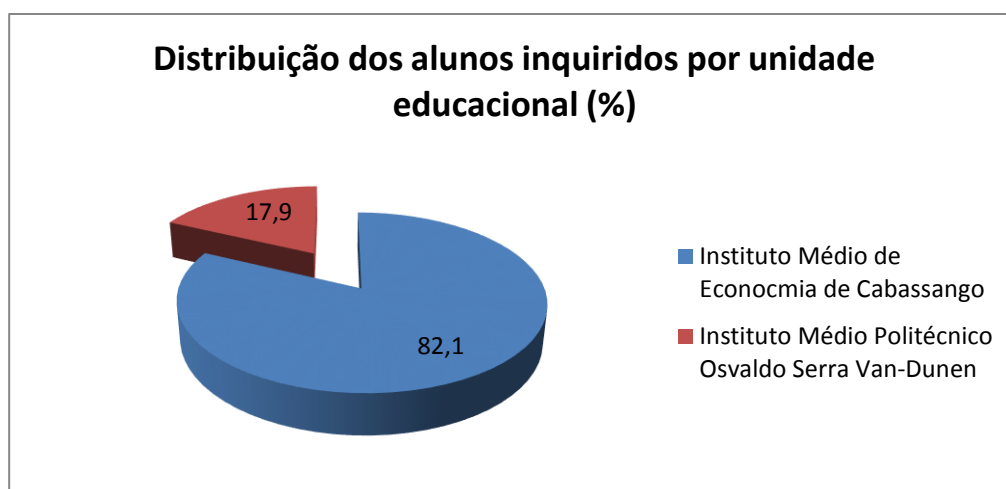
CAPÍTULO IV. A POSIÇÃO DOS ALUNOS FACE AOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

Nesse capítulo serão apresentados os resultados dos questionários aplicados a 78 alunos. A maior parte desses alunos, como foi visto, pertence ao Instituto Médio de Economia do Cabassango. Buscamos cruzar os dados do questionário com as entrevistas e com dados da observação que realizamos nas duas escolas. Algumas vezes, trouxemos para o capítulo também a visão ou opinião dos professores para aprofundar a discussão em pauta. O objetivo do capítulo é identificar e analisar a opinião dos alunos sobre o processo de avaliação, sobretudo, sobre as práticas de suborno que existiam e ainda existem nesse processo.

4.1– Resultados do questionário dirigido aos alunos

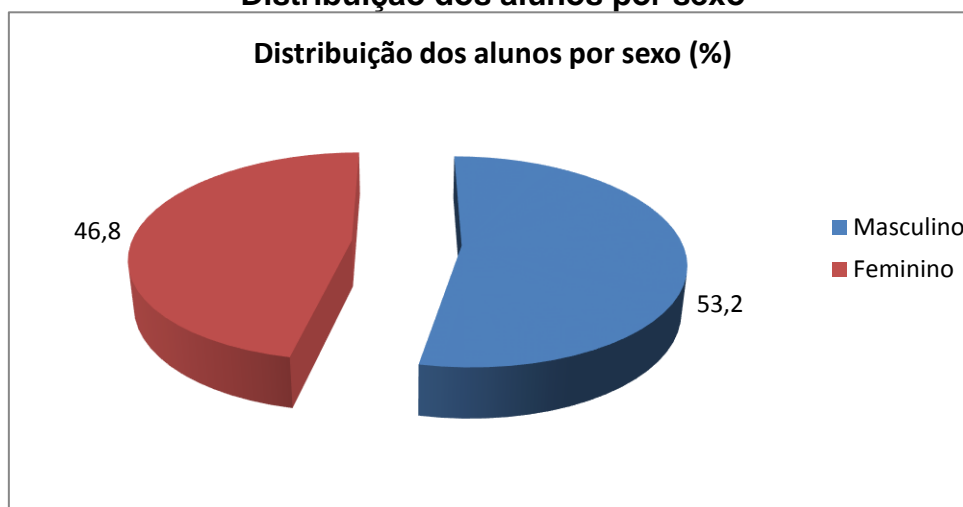
Gráfico 19

Distribuição dos alunos segundo a unidade educacional que estudam



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2015.

Os dados do gráfico 17 apontam que 64 alunos, correspondendo a 82,1%, inquiridos estão vinculados ao Instituto Médio de Economia do Cabassango, enquanto que outro 14 alunos, correspondendo a 17,9%, pertencem ao Instituto Médio Politécnico Osvaldo Serra Van-dunen. A desigualdade entre os números deve-se a quantidade de alunos que cada uma das instituições recebe.

Gráfico 20**Distribuição dos alunos por sexo**

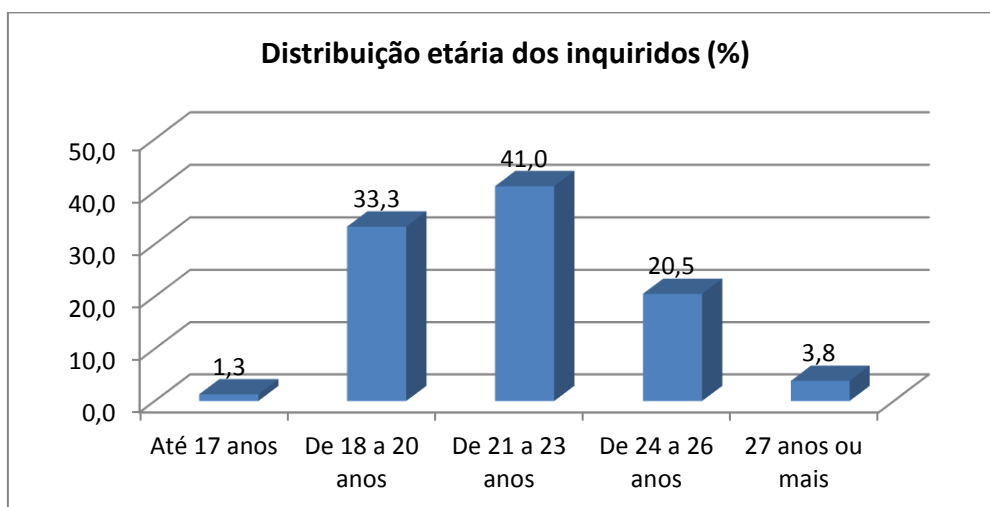
Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2015.

De um total de 78 alunos que constituem a amostra, 41 alunos, correspondendo a 53,2%, são do sexo masculino, enquanto 36 alunos, correspondendo 46,8%, são do sexo feminino. Os dados aqui indicados referem-se a 77 alunos, pois, um dos estudantes não respondeu, assim ficamos sem a identificação do sexo.

Tem sido cada vez menor a diferença em sexo, no número de alunos admitidos no ensino em Angola. Em relação aos dois institutos escolhidos para a presente pesquisa, pensamos que essa diferença, que consideramos mínima, pode ter sido influenciada pelos cursos lecionados nestes institutos, Contabilidade e Gestão de empresas, Informática de Gestão e Desenho e Projeto, que atualmente em Cabinda são de escolha tanto de sujeitos de sexo masculino, como os de sexo feminino.

Gráfico 21

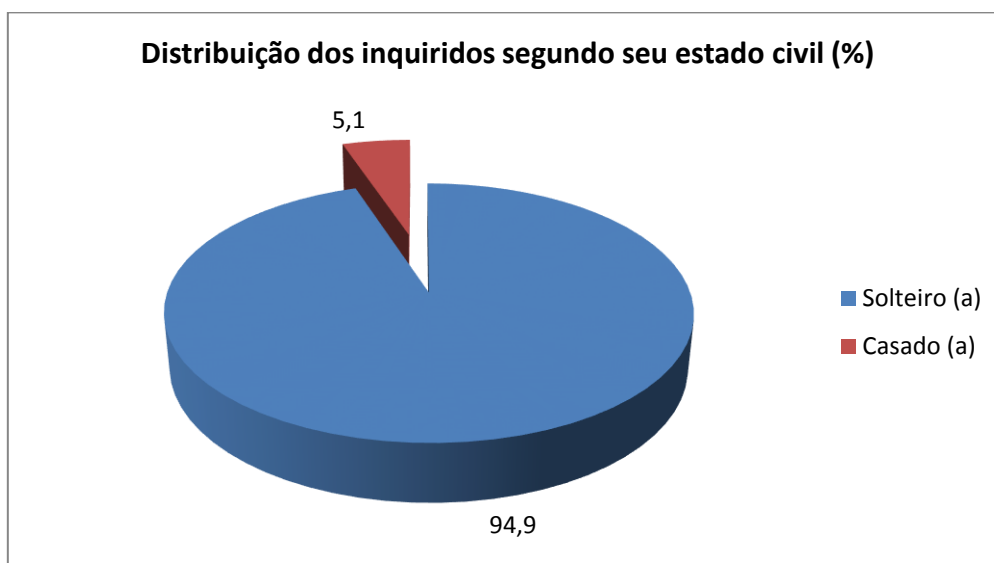
Distribuição dos alunos por faixa etária



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2015.

Os dados indicam que 32 alunos, correspondendo a 41%, têm a idade compreendida entre 21 a 23 anos, ao passo que 26 sujeitos, equivalente a 33,3%, têm a idade entre 18 a 20 anos. Os alunos em Angola têm o ingresso permitido no ensino secundário a partir dos 13 anos de idade, com a possibilidade de concluírem a partir dos 17 ou 18 anos. Porém, taxas altas de reprovação, ingresso tardio no sistema de ensino e outros transtornos como o abandono escolar, podem ser entendidos como causas que os levam a conclusão do ensino secundário depois dos 20 anos de idade.

É fundamental observar que a idade dos alunos, às vezes, funciona como fator de desmotivação uma vez que muitos desses alunos estão nos Institutos quando poderiam estar nos locais de trabalho, se tivermos em conta que a idade para ingressar no mercado de trabalho é 18 anos. O fato de muitos desses estudantes terem consciência disso, normalmente aumenta a pressão e a auto-cobrança, prejudicando deste modo o seu desempenho escolar.

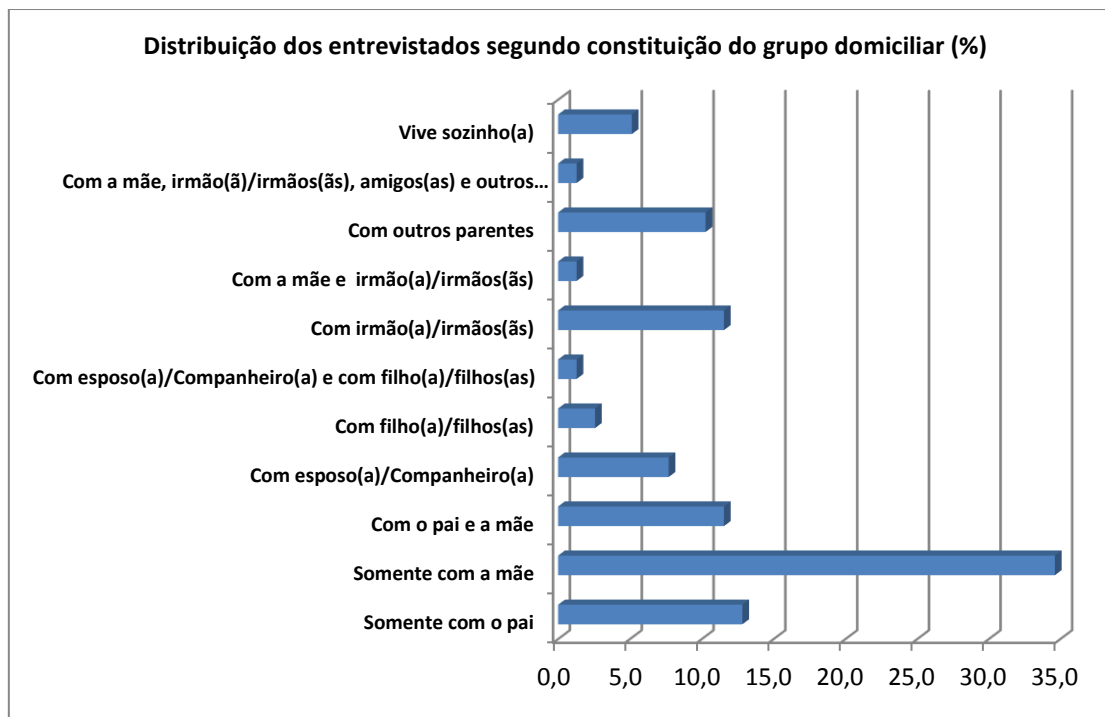
Gráfico 22**Distribuição dos alunos segundo o seu estado civil**

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2015.

A maior parte dos alunos inquiridos é solteira, numa ordem de 94,9%, ou seja, 74 alunos. Apenas quatro 4 alunos, correspondendo a 5,1%, são casados. No ensino secundário público em Angola não ser casado tem um valor simbólico na relação professor/aluno, pois, transmite, fundamentalmente, ao professor a idéia de dedicação exclusiva do aluno aos estudos. Mas, isso contraria o desejo das famílias, principalmente, as consideradas de baixa renda, que pressionam os seus filhos a constituir suas famílias desde muito cedo, gerando, um conflito entre o que a escola defende que é estudar primeiro, depois trabalhar e mais tarde constituir a família, que é hoje uma tendência social que vem se generalizando.

Tabela 23

Distribuição dos alunos no grupo familiar



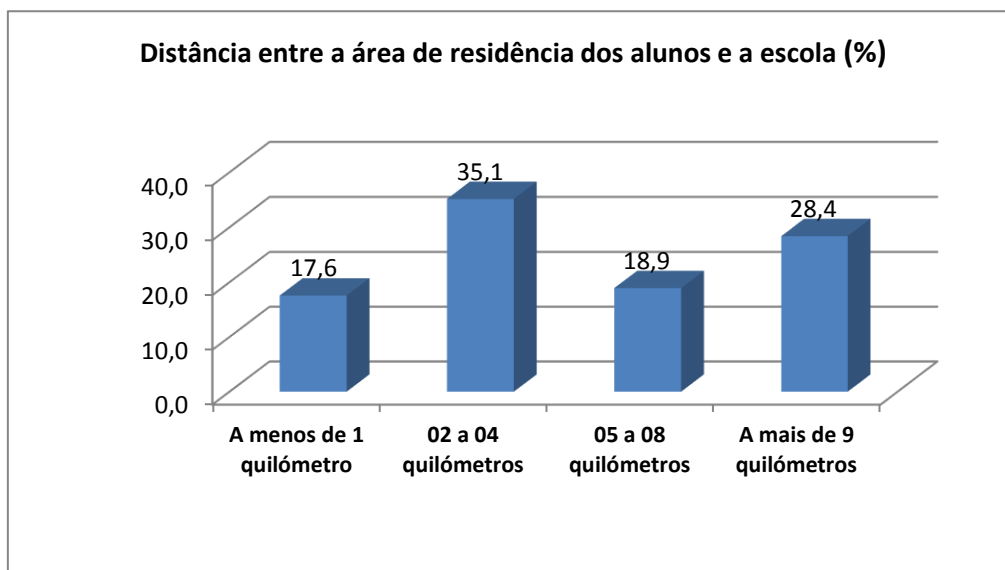
Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2015.

Os dados indicam que 27 alunos, totalizando 34,6 %, vivem somente com a mãe, ao passo que 10 alunos, correspondendo a 12,8%, vivem somente com o pai e apenas 9 alunos, correspondendo a 11,5%, vivem com o pai e a mãe.

É evidente uma grande variação na estrutura familiar. A permanência de casos de poligamia masculina tem trazido problemas causados por tensões e discórdias entre as famílias que têm o mesmo pai e marido. Isto pode influenciar o processo da escolarização e o próprio aproveitamento escolar dos filhos. Em nossa opinião, uma mobilização familiar em torno da educação dos filhos é requisito para o êxito escolar e, isto se aplica a qualquer sociedade.

Gráfico 24

Distância entre a área de residência dos alunos e a escola



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2015.

Os dados apontam que 74 alunos responderam a questão, dos quais 26, correspondendo a 35,1%, percorrem cerca de 2 a 4 quilômetros para se deslocarem de casa para escola e 21 alunos, que corresponde a 28,4%, percorrem mais de 9 quilômetros, para se deslocarem para a escola.

Registra-se um crescimento considerável da rede escolar em Angola, mas persistem em alguns casos, uma grande distância das áreas de residência para as unidades educacionais. Alguns consideraram que o fato de terem que realizar um percurso muito longo, em um contexto em que a rede de transporte público não satisfaz, tem comprometido a assistência às aulas, principalmente, no primeiro horário, causando uma série de problemas como perda de aulas e de avaliações, principalmente quando aplicadas no primeiro horário. Em função disso, alguns alunos disseram que:

[...] alguns professor não colaboram, mesmo tendo consciência das dificuldades em nos deslocarmos à escola no horário certo, mas mesmo assim marcam atividades de avaliação no primeiro tempo, as 7 horas. Nós não temos, por exemplo, uma rede de transporte público a altura das exigências da escola. Cheguei a perder um ano letivo porque não dava mais, cheguei tarde algumas vezes, outras não consegui me deslocar à escola por falta de transporte acabei desistindo. Tudo isto aconteceu numa altura em que o meu pai ficou sem trabalhar (Aluna Vânia – Entrevista 2015).

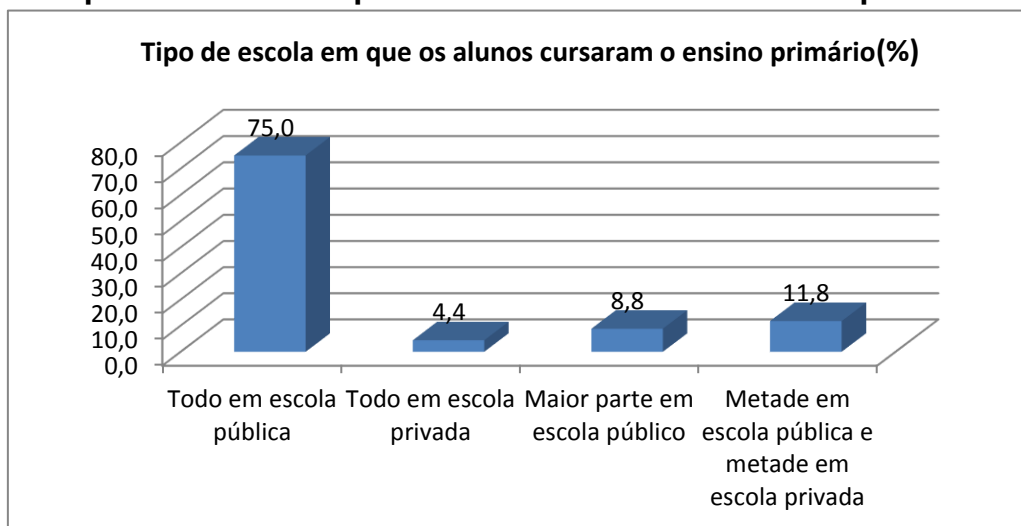
[...] Às vezes os professores nos cobram demais, fazemos de tudo para chegar cedo à escola mesmo saindo de áreas muito distantes. Alguns professores não nos deixam entrar para sala de aulas depois que eles entram, eu acho isso um absurdo, porque mesmo em um minuto do final da aula aprende-se alguma coisa. O que é que o professor ganha impedindo o aluno de entrar depois dele? (**Aluna Bernarda – Entrevista 2015**).

De acordo a com reflexão feita pela Bernarda, o único prejuízo que percebemos reside no fato de o professor não ter mais um número significativo de estudantes na sala de aulas para participarem das discussões. A prática pedagógica precisa estar contextualizada com a realidade social de nossos alunos, pois, na elaboração de seu planejamento o professor necessita considerar a realidade social, cultural e econômica de seus alunos.

4.1.2 – Histórico escolar dos alunos

Gráfico 25

Tipo de escola em que os alunos cursaram o ensino primário



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2015.

Os dados da tabela 24 mostram que 17 alunos, correspondendo a 75%, estudaram todo o ensino primário em escola pública e 3 alunos, equivalente a 11,8%, cursaram apenas parte deste desse nível em escola pública e a outra parte em escola particular.

Portanto, maior a parte dos inquiridos tem convívio com a escola pública do sistema educacional de Angola desde o primário, o que significa conhecimento e familiaridade com o ensino público.

4. 2.2 - Condições de trabalho

Tabela 8

Opiniões dos alunos segundo o grau de satisfação em relação à disponibilidade de sanitários

Disponibilidade de sanitários	Frequência	Percentagem (%)
Totalmente Satisfeito	8	10,3
Mais satisfeitos do que insatisfeito	5	6,4
Mais insatisfeito do que satisfeito	14	17,9
Totalmente Insatisfeito	23	29,5
Não sabe	7	9,0
Não respondeu	21	26,9
Total	78	100,0

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2015.

Os dados indicam que 57 inquiridos responderam a questão, sendo que desses 37 correspondendo a 64,9%, estão insatisfeitos ou mais insatisfeitos do que satisfeitos em relação aos sanitários da escola.

As condições em que o processo de ensino ocorre não são das melhores, faltando à escola coisas básicas. Talvez é difícil explicar a razão e o porquê, mas existe um problema de manutenção na gestão do bem público e, isto normalmente tem feito com que em pouco tempo serviços de interesse geral, como é caso dos sanitários e outros parem de funcionar.

Tabela 9

Grau de satisfação dos alunos em relação à distribuição de água canalizada na escola

Água canalizada na escola	Frequência	Porcentagem (%)
Totalmente Satisfeito	9	11,5
Mais satisfeitos do que insatisfeito	7	9,0
Mais insatisfeito do que satisfeito	14	17,9
Totalmente Insatisfeito	18	23,1
Não sabe	4	5,1
Não respondeu	26	33,3
Total	78	100,0

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2015.

Os dados mostram que 52 sujeitos responderam a essa questão, sendo que desses 32 (61,5%) estão insatisfeitos ou mais insatisfeitos dos que satisfeitos sobre a questão da distribuição da água na escola. Uma aluna e um professor se manifestaram sobre a falta de condições básicas nas escolas, dizendo:

*[...] Trabalhamos aqui sob um calor intenso, nem mesmo água para beber temos, não temos sanitários em condições, os quadros estão velhos e cada vez mais difíceis de utilizar e tem vezes fica faltando até giz (**Professor Marcos – Entrevista 2015**).*

*Veio à reforma do sistema de educação com mudanças profundas no sistema de avaliação, mas os professores são os mesmos, as condições de trabalho permaneceram as mesmas, com tudo isso, o que estava mal só piorou (**Aluna Bernarda Entrevista 2015**).*

Por falta de água na escola, alunos e professores utilizam uma cantina escolar, que certamente atende quem pode pagar pela água ou qualquer outro refresco. O aluno que não se dispõe de dinheiro fica na escola 5 a 6 horas sem poder tomar uma água, o que interfere em seu bem estar e, conseqüentemente, no seu desempenho acadêmico.

Tabela 10**Grau de satisfação dos alunos em relação à climatização e/ou ventilação das salas de aula**

Climatização e/ou ventilação das salas	Frequência	Percentagem (%)
Totalmente Satisfeito	8	10,3
Mais satisfeitos do que insatisfeito	8	10,3
Mais insatisfeito do que satisfeito	5	6,4
Totalmente Insatisfeito	28	35,9
Não sabe	8	10,3
Não respondeu	21	26,9
Total	78	100,0

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2015.

Os dados mostram que 57 alunos responderam à questão, sendo que 33 destes, equivalente a 57,8%, estão totalmente insatisfeitos ou mais insatisfeito do que satisfeito com as condições de ventilação das salas de aula. Para o êxito do processo de ensino e aprendizagem é fundamental a manutenção de um ambiente sadio. A boa ventilação é garantida pela correta orientação, pela situação do edifício escolar e pela quantidade e disposição das janelas. Luz e Mazia et al (2005) consideram que a má ventilação pode ocasionar fadiga, calor, stress, irritação e distração, fazendo com que estes fatores influenciem diretamente no desempenho escolar. Daí a necessidade de todas as janelas adaptarem-se ao controle de iluminação solar e entrada de ar, nas salas de aula e todas outras dependências do ambiente escolar.

De acordo com Zassala (2003) as condições de aprendizagem não podem ser relegadas para a última posição na hierarquia dos fatores que influenciam positiva ou negativamente o processo de ensino e aprendizagem. Entendendo como condições de aprendizagem escolar, ambientais – a circulação de ar, o ruído, a umidade, o número de alunos numa mesma sala e materiais - carteiras, bancos, giz, quadro, livros, cadernos, ardósias, ponteiros, entre outros. Porém, no ensino em Angola é costume na prática dos professores, ignorar-se as condições em que se processa o ensino, buscando,

muitas vezes, elementos extrínsecos à instituição para justificar o fracasso escolar.

Tabela 11

Grau de satisfação dos alunos em relação ao número de estudantes nas salas de aulas

Número de alunos na sala de aulas	Frequência	Percentagem (%)
Totalmente Satisfeito	35	44,9
Mais satisfeitos do que insatisfeito	6	7,7
Mais insatisfeito do que satisfeito	4	5,1
Totalmente Insatisfeito	5	6,4
Não sabe	12	15,4
Não respondeu	16	20,5
Total	78	100,0

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2015.

Os dados indicam que 62 responderam a questão, destes, 35 alunos, equivalente a 44,9 %, estão totalmente satisfeitos com o número de alunos por sala, enquanto 6 alunos (7,7%) indicaram que estão mais satisfeitos do que insatisfeitos e somente 5 alunos (6,4%), estão totalmente insatisfeitos. Os resultados da tabela mostram também que a satisfação prevalece, por indicação de 41 alunos (52,6%).

Embora os registros mostrem números relativamente⁶³ aceitáveis de alunos por sala, tanto no IMEC, como no IMPOSV, importa sublinhar que durante décadas esse vem sendo um dos problemas mais discutidos pelos professores e outros agentes da educação. Na maioria das vezes, os professores relacionam as dificuldades de realizar avaliações contínuas ao excesso de alunos nas salas de aula. A partir disso, em entrevista, alguns professores falaram sobre essa questão:

⁶³ Consideramos “relativamente” porque dadas as condições de escassez de sala de aulas e de professores em algumas escolas do sistema de ensino em Angola, 35 alunos por sala, nestes dois institutos é particularmente uma boa situação.

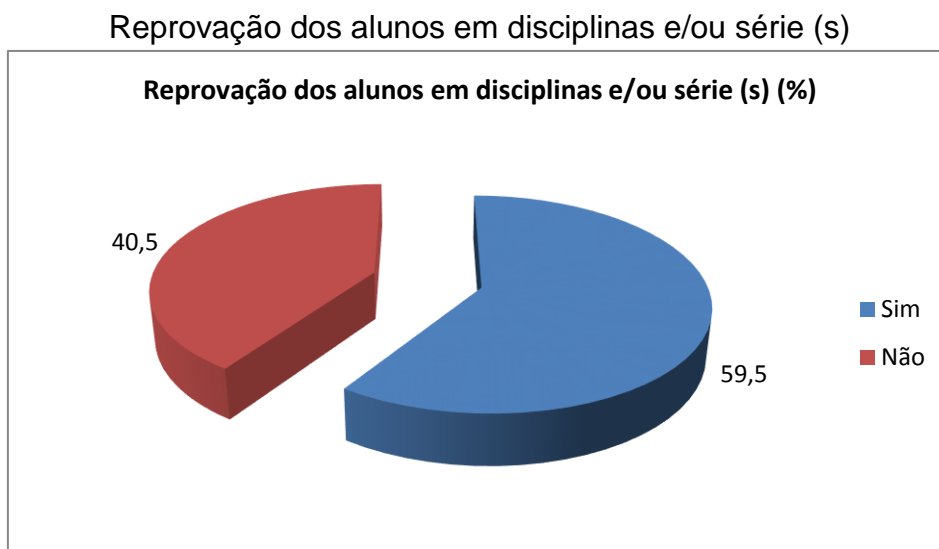
*[...] as condições muitas vezes não permitem, porque trabalhamos com muitos alunos e temos dificuldades de fazer esse tipo de avaliação na medida em que não conseguiríamos alcançar todos os alunos. Deve ser fácil criar lei para os outros, mas criar condições de trabalho nas escolas isso ninguém se lembra (**Professor Mbongo - Entrevista 2015**).*

*[...] Trabalho com duas séries (10ª e a 12ª série) e há salas em que tenho mais de 40 alunos. É difícil dar conta de avaliar toda gente e todos os dias. Por isso, que a prova escrita tem sido o meio que mais utilizo para avaliar os meus alunos. Além disso, falta de quase tudo, veja um exemplo, se tivéssemos livros para todos os alunos certamente o acompanhamento pedagógico seria melhor, daí quem sabe ganharíamos algum tempo mais e talvez pudéssemos avaliar de forma continuada (**Professora Issaco - Entrevista 2015**).*

Os professores talvez desconheçam em primeiro lugar, os propósitos e em segundo lugar algumas técnicas que permitem trabalhar com a avaliação contínua. Avaliar de modo contínuo permite ao professor a retro informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos, o que facilita o seu planejamento e lhes mostra o que precisa ser revisto em vista do nível de aprendizagem dos alunos. A aplicação desse tipo avaliação pode ser feita em turmas grandes ou pequenas, com perguntas orais ou escritas e pode ser ainda individual ou coletiva. Quando as turmas são maiores propõe-se a aplicação de atividades em pequenos grupos, uma técnica que além de permitir a correção de um menor número testes e a cooperação entre os alunos no interior de cada grupo pode gerar a construção de novos saberes.

4.2.3 – Opiniões dos alunos sobre as práticas de avaliação

Gráfico 26



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2015.

De um total de 74 respostas dos alunos, os dados apontam que 44 sujeitos, que corresponde a 59,5%, já foram reprovados em alguma disciplina ou ano escolar, enquanto 30 alunos, correspondendo a 40,5%, disseram que nunca foram reprovados.

Reprovar ou ficar retido em uma disciplina ou em uma série no ensino secundário e mesmo no ensino superior em Angola é algo que não tem constituído preocupação para muitos professores, uma vez que, toda a responsabilidade pela reprovação é imputada ao estudante. Neste sentido, a reforma educacional buscou desenvolver medidas⁶⁴ que visam superar as altas taxas de repetência, principalmente no ensino primário.

De acordo com Bonneton (2005, p. 84) “aqueles cuja preocupação primordial não é a democratização dos estudos aderem facilmente à idéia de que os alunos ‘pouco dotados’ precisam de um ano mais para percorrer um ciclo de aprendizagem”. Para o mesmo autor, muitas vezes, a reprovação, para muitos professores parece ser a única maneira de regular os descompassos

⁶⁴ A aprovação automática na 1ª, 2ª e 3ª série e a limitação da reprovação até 3%, partindo do total de alunos por sala, como cfr. Dec. 02/05 de 14 de Janeiro.

entre desenvolvimento e exigências, entre idade real e nível escolar. Assim, de acordo com a autora:

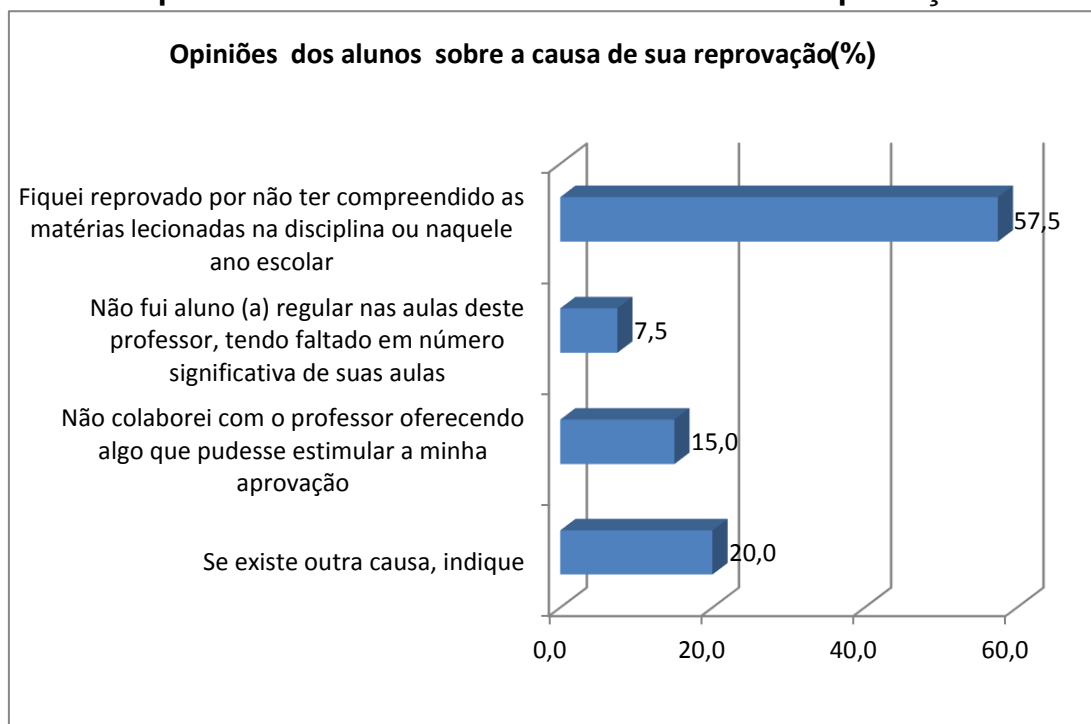
[...] Ela é ainda menos aceitável porque, na realidade, o nivelamento não se dá, ou não é suficiente. O aluno reprovado continua tendo dificuldades, perde a confiança em si e arrasta o seu atraso escolar como uma deficiência. Portanto, cada reprovação prolonga a escolaridade e degrada a imagem pessoal, sem conseguir ser eficaz! (BONNETON, 2005, p. 84).

Uma cultura de avaliação associada à reprovação esteve sempre presente na vida dos pais, dos professores e dos próprios dirigentes da educação que hoje falam em uma educação de qualidade, mas na sua consciência continuam influenciados pelas práticas sob as quais foram educados como a repetência. Bonneton (2005) considera que:

O discurso do sistema prega a democratização, mas a ruptura com a fabricação do fracasso escolar não está feita. Não se erradicam tão facilmente ritos com a reprovação. [...] Dar legitimidade às práticas de reprovação e restituir suas funções efetivas e simbólicas são, pois, os novos desafios dos antipedagogos que se insurgem contra uma escola inovadora, reformada, exploradora de novas formas escolares e de novas práticas. (BONNETON, 2005, p. 85).

Gráfico 27

Opiniões dos alunos sobre a causa de sua reprovação



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2015.

Os dados indicam que 40 alunos responderam a questão, sendo que 23 sujeitos, equivalente a 57,5%, consideraram ter ficado reprovado por não compreenderem as matérias lecionadas na disciplina ou naquele ano escolar; 6 alunos, correspondendo a 15%, consideraram ter sido reprovados pelo fato de não terem colaborado com o professor, oferecendo algo que pudesse estimular a aprovação. É importante referir que 8 alunos, correspondendo a 20%, indicaram causas de sua reprovação, a saber:

- a) “porque não sabia ler reprovei na terceira série”; b) “[...] não tive quem pudesse me dar um incentivo ou me encorajar, nem mesmo apoio financeiro tive”; c) “[...] não gostava do professor que dava aulas”; d) “fiquei reprovada por ter faltado muito às aulas no ensino de base”; e) “[...] o meu bebê nasceu exatamente no momento das provas”; f) “o meu nome não constava da lista nominal da turma”; g) “[...] por questões de doença não terminei o ano letivo”.

A maioria dos alunos considerou que ficou reprovada por não ter compreendido a matéria lecionada nas respectivas disciplinas. Serão os alunos

os únicos responsáveis pela não compreensão? Por que não pensar nas atividades e metodologias utilizadas pelos professores ou ainda na multiplicidade de problemas que podiam ter resultado em condições de trabalho desfavoráveis aos alunos e aos professores? Existem muitas pesquisas discutindo a postura da escola e dos professores em relação à reprovação de alunos. Por exemplo, na obra *Avaliação Mediadora*, Hoffmann (2009) traz o exemplo de Magali, uma aluna reprovada em algumas disciplinas e com bom desempenho em outras. Em vista disso, o conselho de Classe recomendou que a aluna prestasse mais atenção as aulas e estudasse mais em casa. A autora observa que:

Em primeiro lugar, a responsabilidade pela melhoria do desempenho foi exclusiva e imediatamente remetida à aluna. [...] Os encaminhamentos do Conselho parecem revelar que os professores consideram essas as justificativas essenciais para as dificuldades que a aluna apresentou (HOFFMANN, 2009, p. 45).

Hoffmann (2009) está destacando o fato de que os professores não se perguntaram a razão de uma aluna que tem bom desempenho em algumas disciplinas se sair mal em outras. A aluna seria a única responsável pelo seu baixo desempenho?

Segundo Hoffmann (2009) o aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de situações, que possibilitem ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas.

Tabela 12

Opinião dos alunos sobre aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem

Aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem	Sim (%)	Não (%)
A. Os professores aplicam provas difíceis, fazendo com que os alunos tenham notas baixas e se sintam na obrigação de procurá-los.	58,1	41,9
B. Há professores que buscam favores sexuais das alunas com promessas, mesmo não declaradas, de uma boa nota.	54,1	45,9
C. Há alunas que assediam sexualmente os professores, tentando obter uma boa nota.	68,3	31,7
D. Alunos considerados bons na turma são muitas vezes obrigados a pagar numa quantia em dinheiro para serem aprovados.	49,2	50,8
E. Uso frequente de provas escritas em detrimento de outros instrumentos de avaliação, apesar da insatisfação dos alunos.	57,4	42,6

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2015.

O resultado que mais chama atenção diz respeito ao assédio das alunas aos professores na tentativa de obter melhoria em suas notas. Caberia ao professor uma atitude firme, utilizando situações como esta para educar as alunas mostrando-lhes as consequências de atos dessa natureza. Em entrevista o professor Mbongo considerou que,

[...] Há casos de assédio sexual no ensino em Angola. Posso dizer que os professores assediam sexualmente as alunas, mas em muitos casos as alunas provocam esse comportamento, fundamentalmente, aquelas que são consideradas pouco empenhadas nas atividades escolares. Às vezes, os professores vão mais longe e selam mesmo a aprovação na série, contando com os pedidos que dirigem aos seus colegas de outras disciplinas (Professor Mbongo – Entrevista 2015).

Questionados quanto à circulação de favores sexuais na relação entre os professores e alunas, em um total de 61 respostas válidas, os dados apontam que uma frequência de 33 sujeitos, que corresponde a 54,1%, disseram “Sim”, considerando que professores trocam notas altas por favores

sexuais com as alunas, enquanto que 28 alunos equivalentes a 45,9% consideraram que não há esse tipo de prática na atuação de seus professores. Os alunos estão isentos dessa situação, ao contrário das alunas que se consideram vítimas de assédio sexual na relação que mantêm com os seus professores. Durante a pesquisa os sujeitos questionados sobre o assunto, disseram o seguinte⁶⁵:

[...] Quando se trata de meninas, ao invés de o professor facilitar, ele faz do ensino uma dificuldade, forçando que seja solicitado. É mais difícil para as meninas porque muitas vezes, se não dão dinheiro, têm que se entregar sexualmente ao professor. Às vezes mesmo fazendo bem as provas o professor força uma correção negativa e ameaça com reprovação para forçar a aluna a ceder. Por exemplo, tive um professor de Matemática que veio com essa conversa, ligava e mandava mensagem falando de coisas, nunca chegou a fazer ameaças, mas a pressão que fazia, me incomodava e, temendo que chegasse ao extremo queixei-me com o meu irmão que procurou pelo professor e felizmente tudo terminou bem (Aluna Consola – Entrevista 2015)

[...] É frequente no final do período escolar os alunos saírem ao encontro dos professores a fim de serem favorecidos nas avaliações. Estes por sua vez, os condicionam, querendo em troca dinheiro ou mesmo favores sexuais. Isto ocorreu com duas colegas minhas na 10ª série, procuraram pelo professor para pedir ajuda, uma delas não aceitou a condição imposta, ficou reprovada e a outra ficou aprovada na disciplina, levando-nos a concluir que provavelmente tenha aceitado uma das condições (Aluna Odete – Entrevista 2015).

[...] Aconteceu comigo neste período escolar, o professor pressionava-me a sair com ele, disse-lhe que tinha namorado, mas ele ignorou dizendo que, “você gostam ficar com pessoas que não valem nada”. Antes da realização das provas ele já dizia que eu faria o exame recurso na disciplina dele. Ante a insistência disse tudo a minha mãe, mas para o meu espanto, do nada, tudo ficou bem, ele desistiu e aprovei na disciplina dele com 15 valores (Aluna Clara – Entrevista 2015).

[...] Alguns professores fazem esse tipo de proposta sem vergonha. Aconteceu comigo no ensino de base e agora no ensino médio. No período escolar passado um dos professores olhou para mim e disse que se eu quisesse aprovar, bastava que fosse amiga dele e no mesmo instante pediu-me que lhe visitasse. Qualquer pessoa

⁶⁵ Também aqui algumas falas foram transcritas em português do Brasil.

perceberia que ele não tinha boas intenções (Aluna Bernarda – Entrevista 2015).

Ainda sobre o assédio sexual, de acordo com o professor Mali,

Este assunto é triste e tem sido muito comentado entre os alunos. Mas, mesmo trabalhando aqui ficamos sem saber de muita coisa, porque as alunas que são as principais vítimas não denunciam tais práticas. A minha opinião é que isso resulta da falta de seriedade, por parte de alguns professores e alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem, havendo indivíduos que fazendo parte destes dois segmentos escolares, mas sem uma noção clara sobre a função no processo de ensino (Professor Mali - Entrevista 2015).

Esta é uma realidade que resulta dos esforços que têm sido feitos no sentido de melhorar a qualidade do ensino de nossas escolas, mas a verdade é que, se realizarmos um levantamento, principalmente nos centros urbanos de Angola, arriscamos em dizer que, cada aluno do ensino médio que questionarmos terá uma história de corrupção na escola a contar, na qual ele se apresenta como sendo a vítima ou alguém do seu círculo de amizade.

De acordo com os números e com as opiniões dos sujeitos desta pesquisa, percebemos de que há assédio tanto por parte dos professores como dos alunos. Mas como já dissemos, é importante sublinhar que o professor tem responsabilidade por ser ele um educador.

De acordo com Latif (s/d) o assédio sexual é “o ato de importunar ou perseguir alguém com pedidos ou pretensões impertinentes e insistentes, com conotação sexual explícita ou implícita”. Para o mesmo autor, trata-se de uma conduta sexual não desejada, que deve ser repelida pelo assediado. Por afetar diretamente a liberdade do próprio corpo, gera enorme constrangimento, acentuando-se ainda mais no ambiente de trabalho. A pessoa assediada tende a desmotivar-se e desenvolver transtornos como ansiedade, tensão, ansiedade, dificuldade de concentração, fadiga, insônia e muitos outros transtornos psicológicos. Na escola, o assédio pode suscitar casos de baixo

aproveitamento desempenho acadêmico dos alunos e abandono temporário ou definitivo.

Os alunos, de um modo geral, precisam assumir responsabilidade pelos seus estudos para não se colocarem em uma situação de vulnerabilidade. Quem não estudou, faltou muito de aula deveria assumir esta situação e considerar-se reprovado. E, isto não se aplica somente às alunas, pois muitas vezes, de acordo com relatos de alguns professores e alunos que ouvimos ao longo desta pesquisa, os alunos pagam os professores para obter boas notas. Felizmente a realidade mostra que existe uma grande tendência de os professores terem um olhar diferenciado, podendo até ser considerado mais respeitoso, quando reconhecem empenho e dedicação em certo aluno.

Os dados também mostram que apesar de poucas, algumas mudanças têm surgido no ensino em Angola, pois há alguns anos passados, todos os alunos eram obrigados a pagar ou prestar algum serviço a alguns professores em troca de nota. Era como se fosse um regulamento oficioso que surgia nas salas de aula e, tudo coordenado pelos delegados de turma. Portanto, todos os que contribuía, constavam de uma lista que posteriormente era entregue ao professor da disciplina, junto desta os valores em dinheiro, a fim dos seus participantes serem favorecidos nas avaliações.

Apesar das mudanças que fizemos referência, temos a percepção que as listas, ainda que com menos frequência, circulam nas salas de aulas. Como disseram alguns alunos, tais práticas passaram a ocorrer de forma mais discreta, envolvendo apenas aqueles alunos, com quais os delegados podem contar, do ponto de vista de sua discricção. Deste modo, a fraude no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, deixou de ser divulgada como antes, pois, ninguém quer arriscar perder o emprego, vínculo laboral, apesar de que nenhum caso dessa natureza ter sido julgado. Teme-se também a repercussão social que teria, essa situação, dada as fortes críticas a este comportamento. Refletindo sobre a situação atual do pagamento da propina, uma aluna disse:

[...] tudo passa pelos delegados de turma, o professor não diz nada para a turma, nós ficamos, a saber, de tudo a partir do delegado. Tem momentos que você tem que fazer parte da lista querendo ou não. Aderir torna-se uma obrigação na medida em que o não constar da lista pode fazer com que fiquemos marcados, ou ainda parecer um comportamento desafiador para o professor (Aluna Consola – Entrevista 2015).

Em relação ao uso frequente de provas escritas 31 alunos, correspondendo a 57,4%, disseram “Sim”. Como já fizemos referência, não existe formas ou instrumentos de avaliação da aprendizagem considerados melhores ou mais completos. Mas, utilizar diferentes instrumentos pode auxiliar o professor a avaliar melhor os diferentes tipos e níveis de aprendizagem dos alunos. No ensino público em Angola os professores têm preferência por provas escritas e, maior parte desses profissionais não registra todas as atividades realizadas na sala de aulas, como consta da opinião dos alunos, segundo quais:

[...] A avaliação é mais a base de provas escritas. Fazem-se várias perguntas orais, várias atividades escritas e orais, individuais e coletivas, mas que no final do período escolar não constam da constituição da média final, sendo que os professores contam apenas com os resultados das provas escritas para determinar os aprovados e os não aprovados (Aluna Odete - Entrevista 2015).

[...] Realizamos provas escritas, orais e trabalhos em grupo e individuais. Os professores falam também em avaliar-nos com as presenças nas aulas, pontualidade e participação nas aulas. Mas, normalmente quando a pauta é afixada só aparecem registradas as notas das provas escritas (Aluno Yúwa – Entrevista 2015).

Questionados sobre que forma de avaliar que está mais presente na sua prática docente, os professores consideraram que em meio de várias dificuldades, como salas de aula superlotadas, falta de materiais didáticos, falta de condições de trabalho e tantos outros problemas, encontram nas provas escritas a melhor maneira de avaliar, embora enumerem outras formas de avaliação que utilizam:

É sem dúvidas a prova escrita. As outras formas estão presentes, mas de forma não efetiva. No momento em que preciso tomar uma decisão sobre a minha turma, subitamente posso fazer recurso ao aluno que eu considero mais presente (Professora Issaco – Entrevista 2015).

[...] Avalio mais com provas escritas, procurando seguir o que está orientado. Mas, normalmente reconheço e levo em consideração aqueles alunos que são pontuais e participantes das aulas, valorizando o seu empenho e dedicação durante o período escolar (Professor Mbongo – Entrevista 2015).

Aplicamos avaliações escritas, orais e muitas vezes optamos por trabalhos em grupo. O controle que temos do aluno sobre a sua presença em aulas, a sua participação, bem como o seu desempenho ao longo período letivo são fundamentais para decidir a aprovação ou reprovação do aluno (Professor Mali – Entrevista 2015).

Os professores falam da avaliação contínua ou processual nos encontros de planificação de aulas e nas conversas da sala de professores, mas não traduzem essas conversas na sua prática de sala de aulas.

Questionados sobre o nível de complexidade das provas elaboradas pelos professores alguns alunos responderam:

[...] As provas muitas vezes tem sido fáceis. Mas, ficam difíceis e complicadas quando o professor traz nela uma linguagem que muitas vezes só nessa hora entende colocar aí. Estou lembrada que na 10ª série, fizemos uma prova em que o professor perguntava de algo que muitos na sala dominavam, mas ao utilizar a palavra “dicotomicamente”, na pergunta que elaborou, complicou toda a nossa compreensão e, acabamos assim por falhar na resposta (Aluna Consola – Entrevista 2015).

[...] Às vezes a pessoa passa muito tempo a preparar determinada matéria e se surpreende com questões de uma matéria que muitas vezes não foi anunciada pelo professor para prova (Aluna Clara – Entrevista 2015).

[...] As provas são muito difíceis porque é comum apresentarem uma linguagem que nos complica, e que normalmente os professores não usam durante as aulas. Avaliam matéria estudada, mas o problema, muitas vezes, está na maneira como as perguntas são formuladas. Costuma ser frequente, que os professores que assim se comportam aumentem a estatística daqueles que no final do período escolar aceitam dinheiro em troca de notas de passagem (Aluna Odete – Entrevista 2015).

Os alunos consideram que existe certa relação entre alguns professores que aplicam provas difíceis e as práticas de corrupção.

Para Campos e Nigro (1999) as questões de provas requerem certo grau de contextualização, ou seja, correlacionar o conteúdo aprendido em sala com as situações do cotidiano. Pedro Morales (2003) considera que os professores precisam ter consciência de que não há muito sentido em avaliar o que de antemão sabemos que os alunos não vão conseguir. Para o autor afirma que:

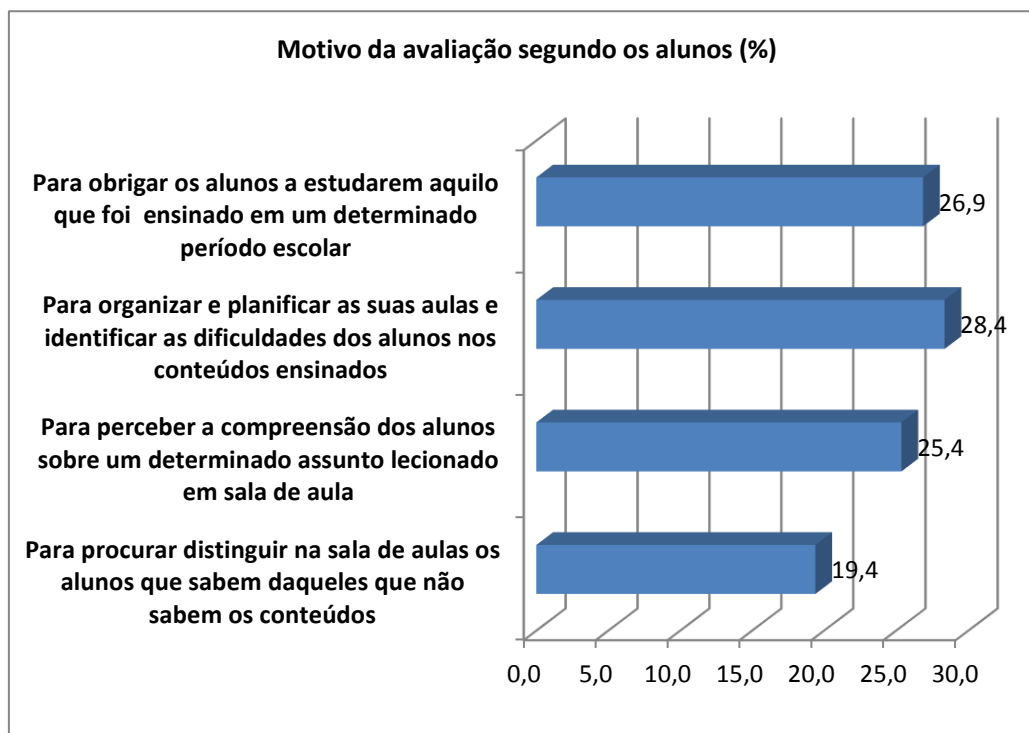
Converter o que é difícil em fácil é uma arte, não um perigo. Este é o desafio de muitos professores: tornar fácil o que é difícil... Mas a conversão pressupõe imaginação e esforço, por parte do professor e por parte dos alunos (PEDRO MORALES, 2003, p. 63).

Para Hoffmann (2011) o autoritarismo da avaliação emerge do próprio planejamento do ensino que se efetiva – da educação básica à universidade – sem a reflexão necessária sobre o significado das propostas pedagógicas desenvolvidas. A autora considera que:

É urgente encaminhar a avaliação, a partir da efetiva relação professor e aluno, em benefício da educação, contrapondo-se à concepção sentenciosa, grande responsável pelo processo de eliminação de crianças e jovens da escola (HOFFMANN, 2011, p. 35-36).

Gráfico 28

Motivo da avaliação segundo os alunos



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2015.

Os dados mostram que, 42 alunos (53,8%), consideraram que os professores aplicam provas buscando organizar e planificar as suas aulas, identificando dificuldades dos alunos nos conteúdos trabalhados e para perceber a compreensão dos alunos sobre um determinado assunto lecionado. As percentagens entre as três últimas variáveis selecionadas apresentam-se muito próximas, fato que pode significar, que para os alunos não é muito clara a razão de serem avaliados.

Tabela 13

Percepção dos alunos sobre mudanças nas práticas de avaliação

Indicadores	Sim (%)	Não (%)
A. Hoje, diferente do passado os alunos não vêem o professor fornecendo sua conta bancária para depósito em troca de uma boa nota na disciplina.	55,2	44,8
B. Os delegados ou chefes de turma deixaram de fazer a “ponte” entre os professores e alunos, cobrando de seus colegas quantias em dinheiro destinado aos professores.	49,2	50,8
C. Nas salas de aula, os professores deixaram de anunciar aniversários e outras celebrações que levavam ao recebimento de presentes, o que influenciava, de certo modo, o processo de avaliação.	61,9	38,1
D. Deixou de ser prática a aprovação de alunos nas disciplinas, por parentesco, relações de amizade e/ou amorosas, etc.	62,3	37,7
E. Quase nada mudou, apenas aperfeiçoaram-se as maneiras de fazer chegar a informação às turmas e de receber a “propina ou gasosa” dos alunos.	43,3	56,7

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2015.

No primeiro indicador, de um total de 67 respostas, os dados indicam que uma frequência de 37 alunos, que corresponde a 55,2%, que disseram “Sim”, considerando que, hoje, diferente do passado os alunos não vêem os professores fornecendo sua conta bancária para depósitos em seu favor, em troca de uma boa nota na disciplina.

Considerando que a atitude de passar a conta bancária ao aluno expõe quem vive dessas práticas, pude constatar através de diálogos com professores e alunos que os professores abandonaram tais práticas. Identificamos a própria conjuntura, a melhoria de salários para os professores, as manifestações em alguns círculos sociais do desejo de mudança no ensino e, ainda, a reforma do sistema educacional que traz um conjunto de medidas voltadas para a melhoria da qualidade de educação, como fatores que influenciaram significativamente a mudança de comportamento de muitos professores.

Portanto, diante do exposto e, referindo-se ao pagamento da propina, os alunos entrevistados fizeram as seguintes considerações:

[...] Esse pagamento ainda existe, eu considero que os professores estão um pouco mais cautelosos. Os delegados são incumbidos de fazer circular a informação pela turma e os alunos entregam tudo aos delegados a fim de fazer chegar ao professor (Aluna Bernarda – Entrevista 2015).

[...] Pelo menos aqui na nossa escola isso não acontece. Os professores aprovam os seus alunos de acordo com as notas. Mesmo com os meus colegas isso não acontece, pois, conversamos muito e se isso acontecesse teríamos conhecimento (Aluno Yúwa - Entrevista 2015).

É possível perceber duas situações na fala do aluno Yúwa, em primeiro lugar, ao utilizar a expressão “pelo menos”, ele mostra ter conhecimento da prática de pagamento de propina em outras escolas. E, em segundo lugar, afirma que a aprovação em sua escola é baseada em atribuição de notas, aspecto esse que vem merecendo críticas de vários pesquisadores em educação, considerando existirem na relação pedagógica situações imensuráveis, daí a nota por si só, não ser o único meio de aprovar ou reprovar alunos.

No segundo indicador, registramos 65 respostas, onde 33 alunos, correspondendo a 50,8 %, disseram “Não”, considerando que os delegados ainda são intermediários nas relações entre professores e alunos, cobrando de seus colegas quantias destinadas a professores. Enquanto que 32 alunos, equivalente a 49,2%, responderam que sim, considerando que os delegados não são intermediários na cobrança de dinheiro para aprovação. Na realidade de Angola, tradicionalmente, o professor, granjeou respeito diante dos mais variados grupos sociais. Reza a tradição oral que no passado colonial, tendo em conta a capacidade de entender e de articular a língua do colonizador, o professor era o intermediário na comunicação entre os portugueses e as autoridades tradicionais repassando as informações às populações nas línguas de origem. Portanto, esse papel do professor teria elevado o seu status social. O professor é um profissional ligado a uma instituição de caráter público,

com regulamentos e normas que orientam a sua relação de trabalho. Daí a preocupação de alguns professores em ficarem expostos a opinião pública.

Em um total de 63 respostas, 39 alunos, que corresponde a 61,9%, disseram que sim, considerando que os professores deixaram de anunciar aniversários e outras celebrações que levavam ao recebimento de presentes, o que influenciava, de certo modo, no processo de avaliação; ao passo que 24 alunos, equivalente a 38,1%, consideraram que os professores mantêm a prática de anunciar celebrações, procurando ganhar presentes.

Os alunos, principalmente, das classes iniciais, têm o professor como um guia e, disponibilizam, sem questionar, tempo, atenção e, muitas vezes, até bens de valor. No ensino em Angola os professores durante muito tempo aproveitaram dessa condição para ganhar dos alunos doações, anunciando na sala de aulas aniversários, casamentos e outras cerimônias que pudessem sensibilizar a turma e levar a doação de oferendas, como é o caso de falecimento de ente queridos.

Durante a pesquisa uma aluna falando da circulação de propina na relação pedagógica observou o seguinte:

*[...] Aqui na nossa escola isto não existe. No ano letivo passado, uma colega que veio transferida para cá, faltava muito e dizia-nos, em tom de provocação, que estudássemos que ela não precisava porque pagaria para passar, terminou o ano letivo e ela ficou reprovada. Durante o ano letivo existem gestos como, dar um presente, mas sem esse compromisso de passagem ou de trocá-lo por nota (**Aluna Clara – Entrevista 2015**).*

No quarto indicador da tabela 16 registramos um total de 61 respostas, entre as quais 38 alunos, que corresponde a 62,3 %, disseram “Sim”, considerando que deixou de ser prática a aprovação de alunos nas disciplinas, por parentesco, relações de amizade e/ou amorosas. No entanto, durante a pesquisa apuramos que há circulação de pedidos entre professores e, em muitos casos, de alunos para professores, incluindo até dirigentes de escola, solicitando o favorecimento de familiares nas avaliações. Analisando o que os

dados mostram, “talvez”, apenas uma parcela dos alunos tem conhecimento dessa situação.

No último indicador da tabela 16, registramos 60 respostas, onde uma frequência de 34 alunos, que corresponde a 56,7%, disseram “Não”, considerando que houve mudanças no comportamento dos professores em relação ao recebimento de propinas dos alunos, negando deste modo a afirmação de que quase nada mudou, apenas aperfeiçoaram-se as maneiras de fazer chegar à informação às turmas e de receber a “propina ou gasosa” dos alunos. De fato, observamos durante a pesquisa que há mudanças no posicionamento dos professores diante desta questão, constatando que são muitos os professores que hoje “não trocam sua dignidade por tão pouco”.

Como foi visto a opinião dos alunos, tanto nos questionários como nas entrevistas estão bem próximas às dos professores. O fato dos estudantes criticarem as práticas fraudulentas que perpassam a avaliação aponta para um futuro mais promissor. Somente as críticas ao comportamento inadequado de alguns alunos e docentes, sejam elas feitas pelos próprios alunos ou pelos próprios professores, ou pelas famílias poderão promover uma mudança radical no comportamento daqueles alunos e professores que continuam transgredindo, comprometendo a educação da juventude angolana. É preciso lembrar que a escola não apenas socializa conhecimentos, mas forma valores, modos de pensar e maneiras de se comportar e de se conduzir em diferentes esferas da vida.

Considerações finais

Em Angola, a avaliação da aprendizagem dos estudantes é orientada a partir de decisões, normativos e diretrizes governamentais, o que torna este processo um instrumento explícito de intenções políticas. As políticas, os atos normativos e outras legislações ligadas ao ensino teriam maiores possibilidades de serem aplicadas com sucesso se adequadas à realidade escolar, lugar para o qual foram elaboradas. Porém, normalmente, constata-se um deslocamento entre as orientações das práticas avaliativas e os seus diferentes contextos de aplicação. As orientações chegam à escola, às vezes, causando estranhamento aos principais encarregados do processo de ensino. De acordo com Mayembe (2016), qualquer política educacional que vise assegurar um ensino de qualidade precisa partir do conhecimento prévio das características, expectativas e possibilidades dos formadores, dos formandos e das condições para sua realização. Portanto, a desvinculação dessas políticas aos aspectos sócio-culturais dos referidos atores, provoca um conjunto de dificuldades que comprometem o andamento normal do processo de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa voltou-se à avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino secundário público, no sistema educacional de Angola e, procurou refletir sobre as práticas avaliativas dos professores, deste nível de ensino, buscando compreender se ocorreram mudanças ou não nos procedimentos avaliativos desses docentes, levando em conta as transformações no campo educacional ocorridas no país nos últimos anos.

A reforma da educação de 2001 trouxe várias mudanças para o sistema de avaliação da aprendizagem dos alunos, alterando, entre outras, os pesos das provas da escola e do professor, valorizando a avaliação contínua ou formativa, no sentido de acompanhar o desenvolvimento dos estudos e fornecer dados aos professores sobre o ensino ministrado. Ao lado disso, a pesquisa revela que houve uma melhoria em relação à presença de comportamentos indesejáveis e, até mesmo condenáveis, no processo de avaliação. Como disse no início do trabalho, minha experiência como professor do ensino secundário deixou-me a lembrança que esse tipo de comportamento transgressor de normas éticas e pedagógicas era mais generalizado. A

pesquisa mostra que um número significativo de professores desconhece essas práticas e que a maioria dos alunos e docentes as condena.

Pode-se dizer que uma série de fatores, além da reforma, contribuíram para as mudanças de comportamentos relacionados aos vários tipos de suborno presentes no processo de avaliação. Em primeiro lugar, há que se considerar que os professores, que lecionam para o ensino secundário, hoje, são mais bem formados, tendo a grande maioria curso superior, mesmo que seja sem formação pedagógica. A elevação do nível de escolaridade dos professores, sem dúvida, é um fator positiva em relação à conduta desse grupo. Em segundo lugar, o aumento do salário em 2008 ou 2009, como foi visto, trouxe para o magistério pessoas mais qualificadas. Em terceiro lugar, Angola nas décadas de 1990 e 2000 assinou vários acordos e tratados internacionais relativos aos direitos das crianças e dos jovens, destacando-se o direito à educação. Ao lado disso, depois do término da guerra civil em 2002, Angola passa a ter maior contato com exterior recebendo várias missões estrangeiras (FRANCISCO, 2013).

Esta abertura para o exterior moderniza o país e fez ou faz circular novas idéias que têm influências nas mudanças das mentalidades locais, repercutindo nas transformações da visão sobre a educação. Em quarto lugar, não se pode deixar de destacar a influência de organismos internacionais, como Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), nas políticas educacionais de diferentes países e, nesse caso, em Angola. Por último, é importante considerar, o investimento do país na formação de docentes no exterior, em cursos de pós- graduação. Esses docentes trazem novas idéias que fertilizam o campo educacional e, mesmo não estando diretamente vinculados à educação básica, sua visão e propostas terminam se irradiando a esse nível de ensino. É que esses novos quadros do campo educacional são convidados a proferirem palestras, darem entrevistas e a participarem em diferentes eventos da área educacional. Todos esses fatores, inevitavelmente, afetaram e espera-se que continuem afetando a avaliação escolar, que irá pouco a pouco, pelos ventos trazidos pelo progresso, se livrando dos aspetos negativos que a perpassam.

Diante dos dados apresentados pelos professores e alunos investigados, buscando responder a problemática que orientou o desenvolvimento desse estudo, podemos dizer ainda que se registra, nas práticas de avaliação de alguns professores, falta de transparência, ou seja, verificava-se, em alguns casos, a parcialidade na apuração dos resultados das avaliações. A fraude no processo avaliativo em sala de aulas, caracterizada por aprovações e reprovações arbitrária de alunos, troca de notas por valores em dinheiro e/ou favores sexuais, foi comprovada nos relatos de professores e alunos. Vários fatores podem ser apontados como determinantes em relação à postura menos profissional de alguns professores no processo de avaliação, mas a pesquisa destaca a deficiente formação de professores, quer no domínio da formação inicial como da continuada e ainda os baixos salários auferidos até o final da década de 2010 e agora, quando a crise econômica provoca uma perda salarial significativa.

A pesquisa mostrou que a prática avaliativa continua apresentando caráter classificatório e excludente, dando primazia à atribuição de notas ou menções aos alunos. A avaliação é utilizada por alguns professores, mesmo que, de maneira inconsciente, como instrumento disciplinador, conferindo poderes ao professor, que por sua vez, tem na nota instrumento para manter os alunos em sala de aula. Desse modo, o aluno dedica-se aos estudos, não porque as disciplinas sejam interessantes, mas sim porque ele necessita que as suas notas sejam boas. O valor que o aluno tirou em uma prova é o que interessa, não se colocam em causa os meios em que o aluno utiliza para chegar ao resultado. Assim, devido a secundarização, pela avaliação, daquilo que o aluno é capaz de compreender, explicar, e produzir, muitos alunos são premiados ou distinguidos pela escola, a partir de notas conseguidas através de suborno, ou ainda, por intermédio de outras formas de fraude como a cola. Enquanto as discussões no campo educacional apontam em direção a uma avaliação da aprendizagem dos alunos menos comprometida à atribuição de notas, a reforma do sistema de ensino de Angola, institucionalizou a escala de 0 a 10 pontos, para ser utilizada na educação primária, ao passo que, para o ensino secundário, manteve a escala de 0 a 20 pontos. Muitas vezes, as notas mascaram a realidade, não revelam exatamente o que os alunos aprendem,

sendo em vários casos, responsável pela desmotivação e evasão escolar de muitos alunos.

Compreendendo a avaliação como uma oportunidade que o professor tem para redefinir ou redirecionar a sua ação pedagógica, entendemos ser fundamental que seja encarada como processo contínuo, voltado ao diagnóstico das dificuldades do aluno e do próprio docente. Essa concepção de avaliação é apoiada por Teixeira e Nunes (2014, p. 76) que indicam que a avaliação deve ser compreendida como processo contínuo e analisada a partir da característica de cada situação específica. Isso significaria ver o erro com outra concepção, podendo aproveitá-lo para a construção significativa de novos saberes. A visão processual da avaliação é intimamente ligada à formativa, pois uma vez diagnosticadas as dificuldades, o professor necessita trabalhá-las de forma a propiciar a sua superação. Nessa vertente, a avaliação destaca-se igualmente como mediadora no processo de ensino e aprendizagem e, como parte da tríade avaliação, ensino e aprendizagem.

Em suma, no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino secundário, a reforma do sistema educacional aprovou uma legislação própria para o referido sistema e um conjunto de normas, regulamentos, formulários e manuais que visaram introduzir mudanças. A introdução de procedimentos como a avaliação contínua, a transição automática e outros abordados no texto foram referências para as mudanças, principalmente, em nível das estatísticas, tendo reduzido as taxas de repetência e abandono e, conseqüentemente, aumentado a matrícula escolar. Assim, há um longo caminho a ser percorrido, apesar das melhorias já alcançadas.

Certamente, todos os fatores, já citados, relacionados, em última instância, com a abertura de Angola para o mundo estão concorrendo para melhoria do sistema de avaliação em Angola, principalmente, no que diz respeito às práticas indesejáveis nesse campo. Infelizmente, algumas dessas práticas persistem como foi mostrado pela pesquisa, pois como se sabe é difícil a mudança de comportamentos e condutas instaladas no seio do magistério. No entanto, pelo aspecto tão negativo desse comportamento espera-se que os professores que ainda assumem esses tipos de práticas, se sintam impedidos de praticá-las, pelo receio da reação das famílias, dos colegas docentes e dos

estudantes ou pela conscientização do mal que estão praticando. É importante que Angola possa avançar no campo da avaliação, como resultado das melhorias no sistema educacional, dando aos estudantes uma formação moral e ética, necessária para o exercício pleno da cidadania.

Referências

AFONSO, Manuel e AGOSTINHO, Simão. *Metodologia da Avaliação Contexto Escolar*. Luanda: Textos Editores, 2007.

_____. *Manual de Apoio ao Sistema de Avaliação das Aprendizagens*. Ensino Primário. 2.^a ed. Luanda: INIDE, 2012.

ALFREDO, F.C.H. e TORTELLA J.C.B. *Avaliação da aprendizagem na formação de professores em Angola*. Roteiro, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 191-210, jul./dez. 2012. Disponível em: www.editora.unoesc.edu.br. Acesso em: 4 de março de 2013.

_____. *Novo Sistema Educacional: Estagnação no Ensino, Turmas Superlotadas*, 2010. Acesso: em 7/12/2015. Disponível em <<http://franciscocaloia2010.blogspot.com.br/2012/11/numero-de-alunos-por-turma-como-vem-os.html>>.

ALVES, Maria Palmira Carlos. *Currículo e avaliação*. Uma perspectiva Integrada. Porto: Porto Editora, 2004.

AMBRÓSIO, Márcia. *Avaliação, os registros e o portfólio: resignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

ANGOLA. Decreto Executivo 95/80. Cria no quadro da Universidade de Angola o ISCED. Luanda, 30 de agosto de 1980.

_____. Diário da República Popular de Angola. I Série. N.º 62. 15 de Março de 1977.

_____. Decreto-Lei nº3/08. *Aprova o estatuto orgânico da carreira dos docentes do ensino primário e secundário, técnicos pedagógicos e especialistas de administração da educação*. Luanda, 4 de março de 2008

_____. Decreto-Lei de número 13/01 de 31 de Dezembro. *Sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo, 2001*. Acesso em 17/06/2012. Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Lei_de_educacao.pdf>

_____. Decreto-Lei de número 1/88 de 20 Fevereiro. *Aprova o Código da Família*. Luanda, 1988.

_____. *2ª Constituição da República de 21 de Janeiro de 2010*. Luanda. Diário de República, I Série – nº 23 de Sexta feira 5 de Fevereiro de 2010.

_____. MED. Decreto-Lei nº 2/05 de 14 de Janeiro. *Aprova a Implementação progressiva do novo sistema da educação*, 2005.

ARREDONDO, Santiago C.; DIAGO, Jesus C. *Avaliação educacional e promoção escolar*. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpx; São Paulo: Unesp, 2009.

BARDIN L. *L'Analyse de contenu*. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.

BANCO MUNDIAL. Angola: aspetos gerais. Luanda/Angola, 17 de abril de 2015, disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/angola/overview>>.

BENEDITO, Narciso D. S. *Centralização de sistemas educativos e autonomia dos atores organizacionais: Processos coletivos de interpretação das orientações centrais*. Instituto de Educação e Psicologia. Minho - Portugal. Universidade do Minho. Novembro de 2007.

BEN-YOSEF, Elite. *Respecting students cultural literacies*. Educational Leadership 61. 2 (2003). 80 – 82. 2003.

BESTETTI, Camila Carolina. *Avaliação no ensino a distância: objetivos e estratégias*. 2014, disponível em: <<file:///c:/users/familia/downloads/871-3213-1-pb.pdf>>, acessado em 23/01/2016.

BLAYA, Carolina. *Processo de Avaliação, Prática Educativa*. 2004, disponível em <http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_07_20_tex.htm>, acessado em 23/10/2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONNETON, Danelle. Reprovação in: PERRENOUD, Philippe. *A escola de A a Z – 26 maneiras de repensar a Educação*. Tradução – Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed. 2005.

BOTH, Ivo José. *Avaliação: “Voz da consciência” da aprendizagem*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BRAMBATTI, Fabiana Fagundes (2010). *A Importância da Família Na Educação de seus Filhos com Dificuldades de Aprendizagem Escolar sob a ótica da Psicopedagoga*. v.5 - n.10 - Janeiro / Junho 2010 – Semestral. Revista de Educação do IDEAU.

CALDERÓN, A. Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa. *Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007)*. Revista Diálogos da Educação. Curitiba, v. 13, n. 40, p. 873-893, set./dez. 2013.

CAMPOS, M. C.; NIGRO, R. G. *Didática de Ciências: o ensino aprendizagem como investigação*. São Paulo: FTD, 1999.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. *Práticas rituais de avaliação e cultura da escola*. Rio Branco: Edufac, 2010.

CARVALHO, Paulo de. *Angola Quanto tempo Falta para Amanhã? Reflexões sobre as crises, política, econômica e social*, Oeiras: Editora Celta, 2002.

_____. *Dimensão subjetiva de pobreza na cidade de Luanda*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra 16, 17 e 18 de Setembro de 2004. Acessado em 07 de Abril de 2016. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/PaulodeCarvalho.pdf>>.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago; CABRERIZO DIAGO, Jesús. *Avaliação educacional e promoção escolar*. São Paulo: Unesp, 2009.

CATANI, Denice B.; GALLEGOS, R.C. *Avaliação*. São Paulo. UNESP, 2009.

DALBEN, Ângela. *Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. Tese de doutorado - Faculdade de Educação. Belo Horizonte: da UFMG, 1998.

DAMIÃO, Maria Helena. *Pré, inter e pós ação. Planificação e Avaliação em Pedagogia*. Editora: Minerva. Coimbra, 1996.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2008.

_____. *A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.33, n.3, p. 581-600, 2007.

_____. *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais: Editora Melo, 2011.

_____. *Avaliar para aprender: práticas e políticas*. SP: Editora Unesp, 2009.

FERNANDES, Rosângela e STRIEDER, Roque. *Avaliação: revendo ações e conceitos*. Unoesc & Ciência. Joaçaba, v. 1, n. 2, p. 121-130, jul./dez. 2010.

FRANCISCO, João. *Reforma educativa em Angola tem sido um fiasco*. Entrevista ao Angonotícias (Portal online), aos 22 de Novembro 2007. Acessado aos 14 de Dezembro de 2014. Disponível em:<<http://www.angonoticias.com/Artigos/item/16232/reforma-educativa-em-angola-tem-sido-um-fiasco>>.

FRANCISCO, Roberto Gonçalves. *O direito à educação básica em Angola: desafios e problemas à luz do direito internacional dos direitos humanos*. Dissertação de mestrado. CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS. João Pessoa – PB: UFPB, 2013.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional*. Cadernos de pesquisa nº 70, p. 63-67, Agosto 1990.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. Tradução J. Baptista. 7. ed. — São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organização – Ana Maria Araújo Freire. 1.^a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 7.^a edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GATTI, B.A.; BARRETO, Elba Siqueira (Coord.). *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A.; GARCIA Walter E. (Org.). *Textos selecionados de Bernardete Angelina Gatti*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GIANCATERINO, Roberto. *Escola, professor, aluno: Os participantes do Processo Educacional*. São Paulo: Madras, 2007.

GOULART, Inês Mafra. *Análise de uma proposta pedagógica na escola Municipal de Vila de Fátima*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Belo Horizonte: da UFMG, 1992.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificadora*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. *A avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994.

DEMO, Pedro. *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez enfrentar problemas*. 3.^a edição. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

_____. *Avaliação qualitativa*. 10.^a Edição, Campina, SP: Autores Associados, 2010.

DEPRESBITERIS, Léa. *Avaliação educacional em três atos*. 4.^a edição. São Paulo: Editora Senac, 2009.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 5.^a edição. Campinas: Editora Alínea, 2011.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtiva*. 41.^a edição. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. 12ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 32ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 8ª edição – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

INE; UNICEF (2003) *MICS - Inquérito de Indicadores Múltiplos: avaliando a situação das crianças e das mulheres angolanas no início do milênio*. Luanda: INE/UNICEF.

INE. *Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População*, Luanda. 2011

INIDE. *Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo*. Luanda: MED, 2003.

_____. *Sistemas de avaliação das aprendizagens: 2.º ciclo do ensino secundário*. 2ª edição. Luanda: MED, 2011.

LATIF, Omar Aref Abdul. *Assédio sexual nas relações de trabalho*. In: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/13168-13169-1-PB.pdf>>. Acessado em 12/04/2015.

LIBÂNIO, José Carlos et al. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10ª edição, São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Didática*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Jorge Ávila de. *Por uma Análise de Conteúdo Mais Fíavel*. revista portuguesa de pedagogia. Vol. 47, n.º 1, 2013.

LUCKESI, C.C. *A base ética da avaliação da aprendizagem na escola*. 2005. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=14637>. Acesso em 17 de junho de 2012.

_____. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Sobre notas escolares: distorções e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2014.

LOPES, Teresa Cristina Teles. *Contribuição da Avaliação Formativa para o Desenvolvimento Cognitivo em Alunos de Física*. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Coimbra. Universidade de Coimbra. Julho de 2011.

LUZ, Maria L. Santiago et al. *A influência da estrutura e ambientes ergonômicos no desempenho educacional*. XII SIMPEP - Bauru, SP, Brasil, 07 a 09 de Novembro de 2005. Acessado em 23/02/2016 Disponível em <file:///C:/Users/Familia/Downloads/LUZ_MLS_Ainfluenciadaestrutura.pdf>.

MARTINS, G. A. *Sobre confiabilidade e validade*. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, v. 8, n. 20, p. 1-12, 2006.

MASSANDI, Pierre Kita. *A outra independência: Guerras civis, instabilidade política, violência contra a infância e despreparo de professores aumentam ainda mais os índices de analfabetismo na África*. In: *Revista da Educação* (online), Setembro/2011. Acessado em 27/03/2016. Disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/textos/86/artigo232717-1.asp>>.

MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dívida: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*. Tradução: Paulo Neves. 1.ª edição. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MAYEMBE, Ndombele. *Reforma educativa em Angola: a monodocência no ensino primário em Cabinda*. Faculdade de Educação. Tese de doutorado - Faculdade de Educação. Belo Horizonte: da UFMG, 2016.

MELANDER FILHO, Eduardo. *Um olhar sobre angola: Contexto histórico pós guerra civil*. 14 de Jan. 2013. Disponível em: <http://edmelander.blogspot.com.br/2013/01/um-olhar-sobre-angola-contexto_9351.html>.

MENEZES, M. Azancot de. *Reflexões sobre a educação*. 1.^a Edição. Luanda – Angola: Mayamba. 2010.

MESCT – Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia. “*Rede de instituições de ensino superior em Angola. Dados estatísticos*”, Luanda: MESCT, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Estratégia para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015)*, 2001.

_____. *Princípios de Base para A Reforma do Sistema de Educação e Ensino na República Popular de Angola*, 1978.

_____. *Despacho do Ministro, sobre a carga horária dos docentes*. Luanda, Diário da República, nº 11, I série de os 26 de Janeiro de 2005.

MONTEIRO, Agostinho Reis. *Deontologia das profissões da educação*. Coimbra - Portugal. Editora: Almedina. 2005.

MOURA, António Carlos. *Avaliação da aprendizagem*. Vídeo (21: 59 minutos), disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=NNdbGLQ383I>>.

NEIRA, Teófilo Rodriguês et al. *Evaluación de Aprendizajes*. Universidad de Oviedo. Edita: Aula Abierta del I.C.E. Maio, 1995.

NETO, A.L.C.; AQUINO, J.L.F. *A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?* Educação em Revista, Belo Horizonte, v.25, n.02, p. 223-240, Agosto 2009.

NETO, Teresa da Silva. *História da educação e Cultura de Angola: Grupos nativos, colonização e a independência*. 2.^a. Edição: Zainaeditores. 2012.

NGABA, André Vela. *Políticas educativas em Angola (1975 - 2005): Entre o global e o local: o sistema educativo mundial*. 1ª. Edição. Mbanza-Kongo - Angola: Sediaca, 2012.

NÓVOA, A. (1992). *A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores*. In: NÓVOA & POPKEWITZ (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Edições EDUCA. p. 57-69.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses*. 5ª edição, Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PAIN, Rodrigo de Souza. *A centralização política e o autoritarismo em Angola*. Revista Histórica (online) Edição nº 33 de outubro de 2008. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao33/materia06/>>. Acessado em 25/04/2016.

PARO, Vitor H. *A Educação, a Política e a Administração: Reflexão sobre a prática do diretor de escola*. Universidade São Paulo. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763 – 778, set/dez. 2010

PASSOS, Elizete. *Ética nas organizações*. São Paulo: Atlas, 2004.

PEDRO MORALES, J. *Avaliação escola: o quê, como se faz*. Tradução: Nicolas Nyimi Campanário. São Paulo, Brasil: Edições Loyola, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artemed, 1999.

PETERSON, Domingos. *O professor do ensino básico. Perfil e formação*. São Paulo: Instituto Piaget, 2003.

PINHO, Sheila Zambello de. (Org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: UNESP, 2011.

PINTO, Jorge; SANTOS, Leonor. *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta, 2006.

RAPHAEL, H. S. e CARRARA. (Org.). *Avaliação sob exames*. Campinas: Autores Associados, 2002.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós graduação*. 3ª edição – São Paulo: Loyola, 2005.

RUSSELL, M.K e AIRASIAN, P. W. *Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações*. Trad. Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: AMGH, 2014.

ROSADO, António e SILVA, Catarina. *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. 2010, disponível em: <<http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>>, acessado em 8/12/2014.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Porque Avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 14ª edição. Petrópolis: Vozes. 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. Paixão. *Formação de professores na cultura do desempenho*. *Educação e Sociedade*. Campinas. Vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Setembro/Dezembro. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acessado em 23/10/2015.

_____. *Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua*. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

SILVA, Céres Santos da. *Medidas e Avaliação em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

SIMÃO, Mpinda. *Sobre as alterações benéficas da reforma educativa e dos problemas que ainda falta ultrapassar*. Entrevista à Rede Angola (Portal online), em 15/09/2014. Acessado aos 18 de Outubro de 2015. Disponível em: <<http://www.redeangola.info/especiais/angola-nao-e-contra-o-acordo-ortografico-estamos-apenas-a-estudar-todos-os-factores/>>.

_____. Ministério da Educação preocupado com o fenómeno mata-aulas. Terça, 31 Março 2015 Disponível em: <http://www.radioecclesia.org/index.php?option=com_flexicontent&view=items&

cid=198:sociedade&id=16430:ministerio-da-educacao-preocupado-com-o-fenomeno-mata-aulas&Itemid=716#.VzjfshVv_IU>, acessado em 4 de Dezembro de 2015.

SOUSA, Sandra Zákia. *Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados*. In: FERNANDES, Claudia de O, (org.). *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social de escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

TEIXEIRA, Josela; NUNES, Liliane. *Avaliação escolar: da teoria à prática*. 2.^a edição – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. *Avaliação e ética*, 2.^a edição. Londrina: EDUEL, 2009.

VIANNA, H. M. *Avaliação Educacional: vivência e reflexão. Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.18, p. 69-109, 1998.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. 2.^a edição. Campinas: Papirus, 2009.

_____. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 8.^a edição. Campinas: Papirus, 2012.

_____. *Avaliação formativa*. Acessado em 24/01/2015. Disponível em: http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n22/AVALIACAO_FORMATIVA.htm

VOZ DA AMÉRICA. “*Mata Aula*”, *um fenômeno que preocupa em Angola*, 25 de Agosto de 2015. Acessado em 7-05-2016. Disponível em: <<https://jornalangolano hoje.wordpress.com/2015/08/25/mata-aula-um-fenomeno-que-preocupa-em-angola/>>, VASQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

RUSSELL, M.K e AIRASIAN, P. W. *Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações*. Trad. Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: AMGH, 2014.

UCAN (Universidade Católica de Angola) – *Centro de Estudo e Investigação científica, Relatório Social de Angola*, Junho de 2011.

UNESCO (2005). Educação Para Todos. *O imperativo da qualidade. Relatório conciso*. Paris: Edição on-line, disponível em: <www.unesco.org.br/2005.11.12>

ZASSALA, Carlinhos. *Orientação escolar e profissional em Angola*. 1ª edição, 2003.

ZAU, Filipe. *Ensaio sobre a educação em Angola*. In: *Jornal de Angola* (21 de Outubro de 2007) Vida e Cultura. Luanda, 2007, pp.10-1. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=81:tese&catid=16:portugues-no-mundo&Itemid=61>.

_____. *Educação em Angola: Novos trilhos para o Desenvolvimento*. Luanda - Angola: Movilivros, 2013.

Apêndice A - QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Estimado (a) Professor (a)

O presente questionário é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo sobre “*A avaliação das Aprendizagens dos Alunos do Ensino Secundário em Cabinda/Angola*”. Por meio de suas respostas poderemos conhecer a realidade sobre os discursos e as práticas avaliativas no contexto educativo de Angola e assim, ter mais condições de sugerir medidas políticas condizentes ao contexto educativo angolano. Sinta-se a vontade para expressar sua opinião.

Para cada aspecto avaliado, preencha, na folha de respostas, o campo correspondente à resposta que você considera mais adequada. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta. A sua colaboração, ao preencher este questionário, será de grande valia para o êxito do nosso projeto de pesquisa. Esclarecemos que não existe identificação do respondente e, as opiniões prestadas terão um tratamento confidencial, interessando ao pesquisador apenas as informações prestadas. Desde já, o nosso agradecimento.

PARTE 1 - DADOS PESSOAIS

1. Sexo:

A () Masculino.

B () Feminino.

2. Estado civil:

A () Solteiro(a).

B () Casado(a).

C () Separado(a).

D () Viúvo(a).

3. Idade:

- A () Até 22 anos.
- B () De 23 a 29 anos.
- C () De 30 a 37 anos.
- D () De 38 a 45 anos.
- E () De 46 a 54 anos.
- F () 55 anos ou mais.

4. Tem filhos:

- A () Não.
- B () Sim. Se sim, quantos são? _____

PARTE 2- FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

5. Nível de escolaridade (Curso completo):

- A () Ensino Médio – Pedagógico.
- B () Ensino Médio – Outros cursos.
- C () Ensino Superior – Em Instituição Pedagógica.
- D () Ensino Superior – Outros cursos.
- E () Pós – Graduação (Especialização) Em que Curso: _____
- F () Pós – Graduação (Mestrado) Em que Curso: _____
- G () Pós – Graduação (Doutorado) Em que Curso: _____

6. Nos últimos 5 (cinco) anos, você participou de alguma formação continuada, abordando algum tema no campo da avaliação da aprendizagem? (Atualização, Treinamento, Capacitação, etc.)

- A () Não.
- B () Sim. Indique a temática: _____

7. Se respondeu 'sim', à pergunta anterior, qual a carga horária da atividade de formação continuada da qual participou?

A () Menos de 20 horas.

B () De 21 a 40 horas.

C () De 41 a 50 horas.

D () Mais de 50 horas.

8. Você utilizou ou utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática na avaliação de seus alunos em sala de aula?

A () Frequentemente.

B () Às vezes.

C () Raramente.

D () Nunca.

9. Nome da escola em que leciona:

_____.

10. Período: A () Manhã. B () Tarde. C () Noite.

11. Classe/ Série: _____

12. Há quanto tempo trabalha na rede pública do ensino angolano?

A () Há menos 2 anos.

B () De 3 a 6 anos.

C () De 7 a 10 anos.

D () De 11 a 14 anos.

E () De 15 a 20 anos.

F () Há mais de 20 anos.

13. Em que intervalo se situa a sua carga horária semanal no ensino?

A () Menos 8 horas.

B () De 8 a 12 horas.

C () De 13 a 16 horas.

D () De 17 a 20 horas.

E () De 21 a 24 horas.

F () Mais de 24 horas.

14. Em que intervalo se enquadra a média de alunos em sua sala de aulas?

A () Até 35 alunos.

B () De 36 a 45 alunos.

C () De 46 a 55 alunos.

D () De 56 a 65 alunos.

E () Mais de 65 alunos

15. Indique seu grau de satisfação profissional em relação aos itens abaixo:

Indicadores	Totalmente Satisfeito	Mais satisfeitos do que insatisfeito	Mais insatisfeito do que satisfeito	Totalment e Insatisfeit o
A. Nível de aprendizagem apresentado pelos seus alunos.	A ()	B ()	C ()	D ()
B. Assiduidade de seus alunos.	A ()	B ()	C ()	D ()
C. Relacionamento entre professores e professores/alunos.	A ()	B ()	C ()	D ()
D. Relações com os pais dos alunos	A ()	B ()	C ()	D ()
E. Carga de horária semanal.	A ()	B ()	C ()	D ()
F. Formação continuada.	A ()	B ()	C ()	D ()
G. Condições de trabalho.	A ()	B ()	C ()	D ()
H. Número de alunos por turma.	A ()	B ()	C ()	D ()
I. Gestão da escola.	A ()	B ()	C ()	D ()
J. Salário	A ()	B ()	C ()	D ()

PARTE 3- CONCEITOS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

16. Em sua opinião e de acordo com sua prática em sala de aula, qual é o MELHOR CONCEITO DE avaliação?

A () A Avaliação é a atividade pedagógica que permite ao professor perceber o quanto seus alunos aprenderam dos conteúdos trabalhados.

B () A Avaliação é o processo que permite ao professor perceber o nível de realização do seu trabalho e, a partir daí, fazer um replanejamento da atividade docente.

C () A Avaliação é um processo que visa classificar em fortes, médios e fracos, ajudando a definir quem merece ser aprovado.

D () A avaliação ajuda o professor a distinguir os alunos estudiosos daqueles que não têm interesse pelas atividades escolares e pela continuação dos estudos.

17. Que instrumentos você utiliza na avaliação da aprendizagem de seus alunos? (Indique três opções, colocando 1 naquela que você mais utiliza).

A () Por provas e por atividades realizadas em sala de aula.

B () Por provas e pelo comportamento do aluno em sala de aula.

C () Por provas e pelos exercícios feitos em casa.

D () Por provas e por exercícios feitos em casa e em classe.

E () Por meios diferentes dos acima citados.

Caso tenha assinalado a última alternativa, diga os instrumentos de avaliação que utiliza com seus alunos. _____
_____.

18. Em sua opinião, qual é a maior finalidade da avaliação diagnóstica?

A () Indicar ao professor aquilo que os alunos sabem.

B () Mostrar se os alunos estudaram um determinado assunto.

C () Indicar ao professor que nota o aluno deve receber.

D () Ajudar o professor na planificação de suas aulas.

19. Em que momento você preferencialmente realiza a avaliação diagnóstica de seus alunos?
(indique apenas uma opção)

A () Somente no começo de cada ano letivo.

B () No começo de uma unidade temática.

C () No começo de uma aula nova.

20. Você considera que o número de alunos interfere em seu trabalho, prejudicando o desempenho de seus alunos?

A () Sim.

B () Não.

21. Você considera que os resultados da avaliação interferem no trabalho do professor?

A () Sim, porque o professor muitas vezes tem que replanejar seu trabalho, levando em conta os resultados da avaliação.

B () Não, porque o professor sempre avalia a matéria já dada e depois da avaliação ele tem que continuar seu trabalho para cumprir o programa do curso.

22. Na sua escola se faz reunião com os pais para apresentar os resultados da avaliação dos alunos?

A () Sim.

B () Não.

23. Com que frequência estas reuniões são feitas:

A () Todo mês.

B () Todo trimestre.

C () No final de cada ano.

D () Nunca.

24. Você já ouviu falar ou já presenciou a situação em que o professor recebia dinheiro para dar uma nota boa para o aluno?

A () Sim.

B () Não.

25. Você acha que até hoje há colegas seus que recebem dinheiro dos alunos em troca de uma boa nota?

A () Sim.

B () Não.

C () Talvez.

26. Em sua opinião, quando isto ocorria era o professor que cobrava do aluno ou era o aluno que oferecia o dinheiro ao professor: (Indique somente uma opção nas afirmações abaixo).

A () O professor cobrava dos alunos.

B () Os alunos ofereciam o dinheiro ao professor.

C () Simplesmente partia de um acordo entre professor e o aluno.

D () Frequentemente a iniciativa partia dos alunos considerados menos aplicados da turma.

27. Qual a justificativa mais utilizada pelos professores que recebiam ou recebem dinheiro para dar notas boas?

A () Como meu salário é baixo preciso de um complemento para viver e sustentar minha família.

B () Se dou uma nota boa, tenho direito de receber algo em troca.

C () Meus colegas estão ganhando dinheiro desta forma e eu não vou ficar sem esta ajuda.

D () Sou bom professor e mereço uma ajuda das famílias para complementar meu baixo salário.

28. Você considera que a posição social do aluno (alunos de famílias ricas ou importantes) influencia nas notas das avaliações?

A () Sim, porque os professores têm medo de desagradar ou criar problemas com estas famílias.

B () Não, porque isto fazia parte de práticas que não são mais utilizadas.

29. Caso você julgue incorreto o comportamento de um colega no processo de avaliação da aprendizagem de seus alunos, que mecanismos você utiliza para se manifestar? (Indique apenas o principal).

A () Conversa pelos corredores.

B () Conversa com os colegas na sala dos professores.

C () Fica em silêncio, apesar da insatisfação.

D () Não aceita a condição de seus colegas e desincentiva a prática.

E () Não colabora e reclama com a direção da escola.

Agradecemos o empenho e a seriedade com que respondeu esse questionário.

Apêndice B - QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Estimado (a) Aluno (a)

O presente questionário é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo sobre “**A avaliação das Aprendizagens dos Alunos do Ensino Secundário em Cabinda/Angola**”. Por meio de suas respostas poderemos conhecer sobre o que na realidade acontece nos processos avaliativos, no contexto educativo de Angola e assim, ter mais condições de sugerir medidas políticas condizentes ao contexto educativo angolano. Sinta-se a vontade para expressar sua opinião.

Para cada aspecto avaliado, preencha, na folha de respostas, o campo correspondente à resposta que você considera mais adequada. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta. A sua colaboração, ao preencher este questionário, será de grande valia para o êxito do nosso projeto de pesquisa. Esclarecemos que não existe identificação do respondente e, as opiniões prestadas terão um tratamento confidencial, interessando ao pesquisador apenas as informações prestadas. Desde já, o nosso agradecimento.

PARTE 1 - DADOS PESSOAIS

1. Sexo:

A () Masculino.

B () Feminino.

2. Idade:

A () Até 17 anos.

B () De 18 a 20 anos.

C () De 21 a 23 anos.

D () De 24 a 26 anos.

E () 27 anos ou mais.

3. Estado civil:

A () Solteiro(a).

B () Casado(a).

C () Separado(a).

4. Indica com quem mora?

A () Com o pai.

B () Com a mãe.

C () Esposo(a)/Conpanheiro(a).

D () Filho(a) ou Filhos(as). Se segunda opção, quantos(as)? _____.
(Opcional)

E () Irmão(ã) ou Irmãos(ãs). Se segunda opção, quantos(as)? _____.

F () Outros parentes.

G () Amigos(as) ou Colegas.

H () Sozinho(a).

5. A que distância aproximada da escola você mora?

A () A menos de 1 quilómetro

B () 02 a 04 quilómetros.

C () 05 a 08 quilómetros.

D () A mais de 9 quilómetros.

PARTE 2 – HISTÓRICO ESCOLAR

6. Assinala com **X** o tipo de escola onde você estudou nas séries (classes) ou níveis abaixo

Indicadores	Ensino primário	As classes ⁶⁶ iniciais do ensino Secundário(7 ^a , 8 ^a e 9 ^a)	As classes terminais do ensino Secundário(10 ^a , 11 ^a e 12 ^a)
A - Todo em escola pública	A ()	B ()	C ()
B – Todo em escola privada	A ()	B ()	C ()
C – Maior parte em escola público	A ()	B ()	C ()
D - Maior parte em escola privada	A ()	B ()	C ()
E – Metade em escola pública e metade em escola privada	A ()	B ()	C ()

7. Indique no quadro abaixo o seu grau de satisfação em relação as condições encontradas na escola onde você frequenta o ensino secundário.

Indicadores	Totalmente Satisfeito	Mais satisfeitos do que insatisfeitos	Mais insatisfeitos do que satisfeitos	Totalmente Insatisfeitos

⁶⁶ Designação de série na educação em Angola.

		ito		o
A. Número de alunos dividindo a mesma sala de aulas com você.	A ()	B ()	C ()	D ()
B. Quantidade de livros existentes na biblioteca.	A ()	B ()	C ()	D ()
C. Laboratório.	A ()	B ()	C ()	D ()
D. Cantina escolar	A ()	B ()	C ()	D ()
E. Disponibilidade de sanitários	A ()	B ()	C ()	D ()
F. Distribuição de água canalizada na escola	A ()	B ()	C ()	D ()
G. Condições de segurança	A ()	B ()	C ()	D ()
H. Climatização e/ou ventilação das sala de aulas	A ()	B ()	C ()	D ()
I. Existência de espaços de jogos e de recreação	A ()	B ()	C ()	D ()
J. Relação entre os colegas da sala de aulas	A ()	B ()	C ()	D ()
L. Nível de aprendizagem que você registra	A ()	B ()	C ()	D ()

PARTE – 3 ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULAS.

8. Alguma vez você ficou reprovado em uma disciplina ou em um ano escolar?

A () Sim.

B () Não.

9. Se escolheu “**Sim**”, indica a situação que melhor descreve a causa da sua reprovação:

A () Fiquei reprovado por não ter compreendido as matérias lecionadas na disciplina ou naquele ano escolar.

B () Não colaborei com o professor oferecendo algo que pudesse estimular a minha aprovação.

C () Não fui aluno(a) regular nas aulas deste professor.

D () Se existe outra causa, indique: _____

_____.

10. Em sua opinião, porque que seus professores submetem-lhe constantemente a avaliações?
(Indique somente 1 alinea)

A () Procuram distinguir na sala de aulas os alunos que sabem daqueles que consideram maus alunos.

B () Perceber a compreensão dos alunos sobre um determinado assunto.

C () Para organizar e planificar as suas aulas.

D () Talvez, para nos obrigarem a ler as matérias.

11. Sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos em sala de aulas e mediante o conhecimento que você tem acerca do processo avaliativo no seu contexto escolar, marque com (X) em **Sim, Não ou Talves** os indicadores, segundo o seu conhecimento em relação referido processo.

Indicadores	Sim	Não	Talvez
A. Os professores aplicam provas difíceis fazendo com que os alunos tenham avaliações negativa e se sintam na obrigação de contatá-los.	A ()	B ()	C ()
B. Cenas de assédio sexual de professores para alunas com promessas, ainda que não declaradas, de uma boa nota na disciplina.	A ()	B ()	C ()
C. Existência de cenas de assédio sexual de alunas para professores igualmente visando uma boa avaliação.	A ()	B ()	C ()
D. Alunos considerados bons na turma são muitas vezes obrigados a pagar pela passagem na disciplina numa uniformização de critérios do professor.	A ()	B ()	C ()
E. As condições físicas e ambientais das salas de aula promovem a boa disposição e garantem êxitos na avaliação dos alunos.	A ()	B ()	C ()
F. Uso frequente de provas escritas em detrimento de outros instrumentos de avaliação, tendo em conta a heterogeneidade das turmas.	A ()	B ()	C ()

12. No seu ponto de vista, nos últimos 4 ou 5 anos, que mudanças ocorreram nas práticas de avaliação de seus professores. (Marque com Sim ou Não nos itens abaixo, para indicar mudanças ou permanências na prática dos professores).

(A) Hoje, diferente do passado a seus alunos não se vê professor entregando conta bancária para posterior depósito a favor deste, que por sua vez atribuiria uma boa nota na disciplina.

SIM / NÃO

(B) Os delegados ou chefes de turma deixaram de a “ponte” entre os professores e alunos, cobrando de seus colegas valores em dinheiro destinados ao professores, na maior parte das vezes a mando deste. **SIM / NÃO**

(C) Nas salas de aula, os professores deixaram de anunciar aniversários e outras celebrações que influenciavam o ganho de presentes, viciando o processo de avaliação. **SIM / NÃO**

(D) Deixou de ser prática a aprovação de alunos nas disciplinas, por parentesco, relações de amizade e/ou amorosas, etc. Só estão aprovando mesmo, alunos que compreenderam e sabem as matérias que o professor apresentou durante o período. **SIM / NÃO**

(E) Quase nada mudou, apenas aperfeiçoaram-se as maneiras de fazer chegar a informação às turmas e de receber a “propina ou gasosa⁶⁷” dos alunos. **SIM / NÃO**

13. Em relação a avaliação da aprendizagem que se realiza em sua sala de aula o que é que gostaria de ver melhorado. _____

_____.

Agradecemos o empenho e a seriedade com que respondeu esse questionário.

Apêndice C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

Sobre o ensino em Angola

1 - Há quanto tempo você atua como professor no sistema de ensino público angolano?

2 – Que opinião tem sobre o ensino praticado no sistema de educação pública em Angola?

⁶⁷ Na gíria angolana, o termo significa propina. Designa tudo que se passa a alguém para forçar um certo favor.

3 - Em sua opinião quais são os principais problemas se identificam com esse processo?

Em relação à reforma

4 - Que opinião você tem sobre a mais recente reforma do sistema de educação de Angola?

Sobre a avaliação

5 – Testes escritos, orais, portfólios, controle de presença e participação nas aulas; que forma de avaliar está mais presente na sua prática docente?

6 – O professor faz o uso de algum tipo de registro das atividades pedagógicas do seu cotidiano escolar? Se sim, que instrumentos utilizam?

7 – A Lei número 13/01 de 31 de dezembro de 2001, orienta os professores a preferirem a avaliação contínua no exercício da sua prática. Que dificuldades encontra no seu dia a dia na sala de aulas para cumprir com este propósito?

8 - Há muitos anos atrás alguns alunos considerados menos aplicados subornavam, ou pelo menos tentavam subornar os professores, isto é, pagavam para ter boas notas. Qual é a situação atual?

9 - Já alguma vez lhe propuseram um pagamento por uma boa nota na sua disciplina?

10 - Na escola ainda existe a circulação de pedidos entre os colegas para aprovação de amigos e familiares?

11 – As alunas acusam-nos de assediá-las sexualmente, comprometendo-nos em trocar boas notas por favores sexuais. Qual é a opinião do professor em relação a isso?

Apêndice D - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS

Sobre o ensino em Angola

1 – De maneira geral o que você tem a dizer sobre o ensino praticado em Angola.

2 – Quais são os problemas mais presentes que você reconhece neste processo?

3 – Como você considera a relação entre professores e alunos dentro deste processo?

Sobre a avaliação

4 – Como têm sido as provas elaboradas pelos seus professores? Normalmente avaliam aspetos trabalhados na sala de aulas?

5 – Quais têm sido as formas de avaliar mais frequentes na prática de seus professores?

6 – Enquanto aluno alguma vez você ouviu um professor seu falar de portfólio?

7 - Em relação à atitude dos professores. Você acha que os professores mantêm o seu comportamento nos dias de avaliação comparativamente aos dias de aulas?

8 – Você acha que o tempo que os professores disponibilizam para que os alunos resolvam as provas tem sido o suficiente?

9 – Há muitos anos atrás alguns alunos considerados menos aplicados subornavam os professores, ou seja, pagavam para ter boas notas. Qual é a situação atual?

10 – Quando os professores recebem dinheiro o que dizem para justificar a sua prática?

11 - Já alguma vez lhe propuseram troca de algo como dinheiro ou sexo por uma boa nota?

Anexo 1. PROGRAMA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA GERAL



REGIÃO ACADÉMICA III

UNIVERSIDADE 11 DE NOVEMBRO(UON)

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

ISCED-CABINDA

CURSO DE PEDAGOGIA

PROGRAMA DA DIDÁCTICA GERAL

DURAÇÃO: 120 HORAS / AULAS

ANO 2015

DOCENTE



I-APRESENTAÇÃO

A Didática Geral tem por finalidade, conferir competências profissionais aos formandos de modo a que a sua intervenção na sala de aula proporcione um ambiente de reflexão para a interiorização e domínio do conhecimento, a formação de valores de maneira consciente, a assunção no protagonismo na consecução das tarefas programadas, o espírito iniciativo e a

criatividade por parte dos seus alunos, em toda as fases do processo de ensino-aprendizagem (PEA) sob a sua direção.

O presente programa apresenta fundamentos que garantem conhecimentos teóricos, permitindo a compreensão de fenómenos didático-pedagógicos inerente à prática docente e a adaptação à realidade concreta a qualquer instituição educativa. A formação que se pretende consiste no envolvimento dos estudantes em atividades diversificadas com um verdadeiro protagonismo que parte na participação nas aulas à investigação bibliográfica.

O estudo dos conteúdos previstos neste programa permite formar competências sobre a organização do sistema educativa formal, desde a formulação dos objetivos, o planeamento, a organização dos conteúdos, a escolha dos procedimentos e dos meios adequados ao PDA até a sua correspondente forma de avaliação partindo do heteroavaliação através da diagnóstica do estado inicial do sujeito, passando pela coavaliação, ate atingir a autoavaliação, com a realização de diversos exercício de verificação e de controlo de níveis de desenvolvimento dos sistemas do conhecimento, de habilidades, de valores e a criatividade.

II-OBJECTIVOS

2.1- Objectivo Geral: Analisar as relações entre a didáticae a competência que se produzem nas distintas disciplinas de formação dos licenciados no segundo ano.

2.2- Objetivos específicos:

O marinheiro que não sabe para onde vai, qualquer porto serve para encostar o seu barco. A atividade docente é intencional, por isso deve ser planificada. Pretende-se nesta disciplina, que cada estudante seja competente de desenvolver:

- a) O pensamento critico, a auto-reflexão, a criatividade científica e profissional;
- b) A confiança em si próprio (a), e o sentido de responsabilidade profissional moral;
- c) O espirito de auto aprendizagem e autoavaliação permanentes para construções metacognitivas e;
- d) Garantir a direção do multi-processos de ensino-aprendizagem.

III-METODOLOGIA

1. A sala de aula é o espaço de construção e domínio dos sistemas de conhecimentos, de habilidades, de valores e criatividade. Surge a necessidade de promover debates para a conformação de cada sistema no modo de atuação profissional de cada estudante e de forma participativa, solucionar os problemas pessoais, sociais e profissionais de percurso.
2. Na execução das tarefas, cada estudante desenvolverá as competências didáticas, de investigação, de comunicação, de orientação e de direção educativas, mediante as investigações como autoeducação perante e em grupo e comunicar individualmente os resultados alcançados em painéis, na sala de aula;
3. Levar acabo o processo de forma integral entre os componentes académico-investigativo laboral ainda que de forma simulada, servindo de protesto para as práticas pedagógicas.

IV- SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA

A avaliação faz parte do trabalho desempenhado pelo docente e pelos discentes. Abarcará todo o processo, isto é, vai se avaliar tudo (todos componentes não pessoais do processo) e todos os sujeitos (professora e estudantes) que nele intervêm. Avalia-se o processo e os resultados, a quantidade e a qualidade, o sistema de conhecimentos, habilidades e os valores, traduzidos nas cinco (5) competências assumidos para o perfil de saída, obedecendo aos seguintes critérios:

- a)A participação dos formandos nas aulas e debates a realizar no âmbito do programa,
- b)A avaliação da capacidade de compreensão e interpretação dos fenómenos investigados, observando normas científicas na recolha e no tratamento da informação;

c)A forma como o estudante comunica os resultados da sua investigação e a sua própria orientação;

d)A realização de provas com as suas diversas técnicas.

V- UNIDADES TEMÁTICAS:

UNIDADE I- A DIDÁTICA COMO TEORIA DA INSTRUÇÃO E DO ENSINO.

Objectivo: Ampliar os conhecimentos sobre a didática como ciência: o seu surgimento e evolução através dos tempos, ao mesmo tempo que se destaca as competências didáticas, de investigação e de comunicação.

- 1.1. Conceito da didáctica
- 1.2. Didática no contexto histórico
- 1.3. As categorias da didáctica
- 1.4. Divisão da didática
- 1.5. Didáctica e sua relação com outras ciências
- 1.6. A didática e a formação profissional do professor

UNIDADE II- A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS COMPETENCIAS PROFISSIONAIS

Objectivo: identificar as grandes diferenças entre os componentes académicos – investigativo e laboral, na base de uma formação profissional e pedagógica.

- 2.1. Formação do professor
- 2.2. As competências profissionais

UNIDADE III - A SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ORDENAMENTO DOS CONTEÚDOS DE ENSINO (grupo 1)

Objectivo: ter competências profissionais pedagógicas no tratamento dos conteúdos de ensino.

- 3.1. Como escolher os conteúdos de ensino;
- 3.2. Quais são os elementos que compõe os conteúdos;
- 3.3. Quem deve escolhe-los;
- 3.4. Dimensão crítico – social dos conteúdos
- 3.5. Critério da seleção dos conteúdos de ensino.

UNIDADE IV – PRINCIPIOS DIDÁCTICOS E O PEA (grupo 2)

Objetivos: ter o domínio sobre a importância da observância dos princípios didáticos na atividade docente.

- 4.1. Conceitos
- 4.2. Tipos e sua classificação
- 4.3. Critérios para sua escolha e aplicação na sala de aula

UNIDADE V – MÉTODOS/ PROCEDIMENTOS/ MEIOS DE ENSINO (Grupo 3)

Objectivo: determinar uma postura metodológica de ensino coesa ao tipo do cidadão que se deseja formar para o país que queremos.

- 5.1. Definição de conceitos
- 5.2. Fundamentação teórica
- 5.3. Relação dinâmica entre os componentes do PEA

UNIDADE VI – PLANEAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM (Grupo 4)

Objectivo: ter competências para planificar as atividades docentes.

- 6.1. Planeamento de ensino
- 6.2. Tipos de planeamento no PEA
- 6.3. A planificação de uma aula

UNIDADE VII – A RELAÇÃO PROFESSOR /ALUNO E ALUNO – ALUNOS (Grupo 5)

Objectivo: desenvolver a personalidade e ações protagonistas no PEA, valorizando o sujeito.

- 7.1. O desenvolvimento da personalidade e o PEA
- 7.2. A relação professor / aluno

- 7.3. A relação aluno / alunos
7.4. A influência da relação interpessoal no PEA

UNIDADE VIII- O PROFESSOR E O SEU DESEMPENHO PROFISSIONAL (Grupo 6)

UNIDADE IX – A MOTIVAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM (Grupo 6)

- 9.1. Conceitos
9.2. Sua importância na aprendizagem dos alunos
9.3. A teoria de Maslow sobre a motivação

UNIDADE X – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO PEA (Grupo 8)

Objectivo: ter competências para avaliar os alunos de forma integral.

- 10.1. A definição ou determinação dos objetivos da avaliação
10.2. Tipos de avaliação
10.3. Funções de avaliação e a qualidade no PEA
10.4. Princípios básicos de avaliação
10.5. Indicadores ou padrões na avaliação.

Anexo 2 – PROGRAMA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA ESPECIAL



Universidade 11 de Novembro – UON
Instituto Superior de Ciências da Educação – Cabinda
Departamento de Ensino e Investigação de Ciências da Educação – DCE
Programa da Disciplina DIDÁTICA ESPECIAL / 2015

A Didática Especial é uma disciplina semestral leccionada no terceiro ano de Pedagogia. Nele objectiva-se reflectir intensamente acerca da aula, a avaliação, os elementos operacionais e seus efeitos na dinâmica das inter – relações professores, alunos e conteúdos no espaço escolar.

Conteúdo	Objectivos	Referências bibliográficas
<p>Unidade 1: A Avaliação dos saberes na escola.</p> <p>1.1 – Conceito de Avaliação; 1.2 – Funções da avaliação; 1.3 – Princípios básicos da avaliação, 1.4 – Modelos de instrumentos da avaliação; 1.4.1 – Perguntas e respostas abertas; 1.4.2 – Perguntas e</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir algumas formas de avaliação dos saberes na escola; • Conhecer as vantagens e desvantagens de alguns instrumentos de avaliação; • Reflectir acerca das implicações éticas e políticas da avaliação escolar para os sujeitos envolvidos. 	<p>GOMES, José Manuel Sita. Reflexão sobre as práticas e os instrumentos usados na avaliação dos saberes na escola. Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda, Cabinda: s/e, 2006. (Impresso)</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. Avaliação escolar. In: _____ Didática. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1990.</p>

<p>respostas fechadas;</p> <p>1.4.3 – Auto-avaliação;</p> <p>1.4.4 – Trabalho em grupo;</p> <p>1.5 – Vantagens e desvantagens de alguns instrumentos de avaliação dos saberes;</p> <p>1.6 – Exercícios para a aplicação de conhecimentos e avaliação parcelar.</p>		<p>ALVES DE MATTOS, Luiz. Verificação e avaliação do rendimento escolar. In: _____. Sumário de Didáctica Geral. Rio de Janeiro: Editora Aurora, s/d. P. 444-497.</p> <p>PERRENOUD, Philippe. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.</p> <p>BERLOW, Michel. Avaliação escolar: mitos e realidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.</p>
--	--	---

Conteúdo	Objectivos	Referências bibliográficas
<p>Unidade 2: A interacção entre professores, aluno e os conteúdos no ambiente escolar.</p> <p>1 – As concepções científicas e éticas do educador e o exercício da docência;</p> <p>2 – Professores e alunos: entre o real, o ideal e o possível na relação pedagógica;</p> <p>3 – As relações de poder na sala de aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoridade X Autoritarismo “científico” • Violências (simbólica, linguística, física, étnica, género, etc.), <p>4 – Tendências pedagógicas: novas formas de ressignificação do espaço escolar;</p> <p>5 – Exercícios para aplicação de conhecimentos e avaliação parcelar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar através de textos e situações-problema, os aspectos que qualificam e os que desqualificam profissionalmente um professor; • Perceber, mediante a análise de textos, situações que ilustram as influências das manifestações de violência, autoridade e autoritarismo “científico” na relação pedagógica; • Conhecer os efeitos das práticas sócio-culturais nas relações pedagógicas. 	<p>PAVIANI, Soyme. O ensino numa visão epistemológica. In: _____. Problemas de Filosofia da Educação. Petrópolis: Vozes, 1988. Pág 91-105 (1)</p> <p>RIOS, Teresinha Azerêdo. As dimensões da competência do educador. In: _____. Ética e Competência. s/l: s/d. (mim.) p. 45-67 (1)</p> <p>GOMES, José M. Sita. O trabalho docente em Angola: a postura crítica, criativa e científica como requisitos fundamentais. Belo Horizonte: Revista Paidéia, Universidade Fumec, Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Ano 6, nº 6 (jan-jun 2009), p11-24</p> <p>QUEIROZ e MELO, Maria de F. Aranha de. & MAMEDE-NEVES, Maria A. Neves. A relação Professor-Aluno: entre o ideal e o possível. In: Eneida Maria CHAVES (Org). Trajectórias Multidisciplinares na Construção do Conhecimento: professores e escola em questão. São João Del-Rei: FUNREI, 200. Pág. 107-110 e 132-134</p> <p>MORAIS, Regis de. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In: ____ (Org.). Sala de aula que espaço é esse?</p>

		<p>Campinas, SP:Papirus, 1988. Pág 24-29</p> <p>FREIRE, Paulo. Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. In:____. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1998. P. 102-107</p> <p>BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é a educação? São Paulo: Brasiliense, 1990 (complementar)</p>
--	--	--

Conteúdo	Objectivos	Referências bibliográficas
<p>Unidade 3: A aula como espaço de interacção e construção de saberes.</p> <p>3.1 – Conceito de aula;</p> <p>3.2 – Modelos de planos de aula: convergências e divergências;</p> <p>3.2.1 – Elementos essenciais e imprescindíveis em um plano de aula;</p> <p>3.2.2 – Elaboração de objectivos didácticos;</p> <p>3.2.2.1 – Formulação de objectivos no campo do desenvolvimento de CONHECIMENTOS;</p> <p>3.2.2.2 - Formulação de objectivos no campo do desenvolvimento Da COMPREENSÃO;</p> <p>3.2.2.3 – Definição de objectivos no campo do desenvolvimento de habilidades para APLICAÇÃO;</p> <p>3.2.2.4 – Formulação de objectivos no campo do desenvolvimento de habilidades de ANÁLISE;</p> <p>3.2.2.5 - Formulação de objectivos no campo do desenvolvimento de habilidades para SÍNTESE;</p> <p>3.2.2.6 – Formulação de objectivos voltados para a AVALIAÇÃO.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir os diferentes modelos de planos de aulas; • Elaborar objectivos didácticos para uma aula em diferentes campos do saber. 	<p>ALVES DE MATTOS, Luiz. <i>Plano da Unidade didáctica</i>. In:_____. Sumário de didáctica geral. Rio de Janeiro: Editora Aurora, s/d. P. 151-190</p>

Anexo 3 - CIRCULAR N.º 006/2010