

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FRANCISCO CALOIA HOMBO ALFREDO

**A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO EM ANGOLA**

CAMPINAS

2013

FRANCISCO CALOIA HOMBO ALFREDO

A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO EM ANGOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, na Área de concentração: Estudos em Avaliação, sob orientação da Prof.^a Doutora Jussara Cristina Barboza Tortella.

CAMPINAS

2013

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.71
A392a

Alfredo, Francisco Caloia Hombo.

A avaliação formativa na formação de professores para o ensino básico em Angola / Francisco Caloia Hombo Alfredo. - Campinas: PUC-Campinas, 2013.
176p.

Orientadora: Jussara Cristina Barboza Tortella.
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Aprendizagem - Avaliação. 3. Educação e estado. 4. Professores - Avaliação. 5. Educação - Angola. I. Tortella, Jussara Cristina Barboza. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD - t370.71

Autor: ALFREDO, FRANCISCO CALOIA HOMBO.

Título: "A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO EM ANGOLA".

Orientador: Profa. Dra. JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA

Dissertação de Mestrado em Educação

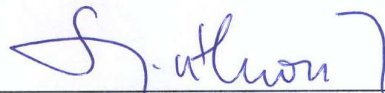
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 06/02/2013

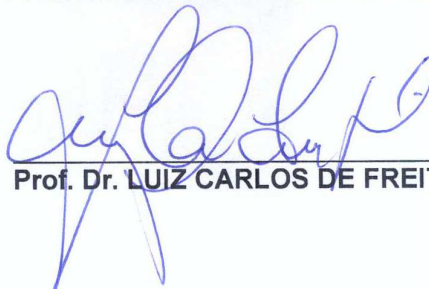
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. JUSSARA CRISTINA B. TORTELLA



Profa. Dra. MARIA SILVIA P. M. L. ROCHA



Prof. Dr. LUIZ CARLOS DE FREITAS

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela proteção e saúde ao longo da formação.

Ao Prof. Doutor Samuel Mendonça, pela generosidade e apoio, que foram fundamentais para que transpusesse as barreiras no ingresso ao programa de mestrado da PUCCAMP.

À orientadora Prof.^a Doutora Jussara Cristina Barboza Tortella, pelo apoio, paciência e sugestões imprescindíveis no direcionamento deste trabalho.

Ao Prof. Doutor Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP) e à Prof.^a Doutora Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (PUCCAMP), que gentilmente aceitaram participar das Bancas de Qualificação e da Defesa apresentando valiosas contribuições, que permitiram o aprimoramento e melhor organização deste trabalho.

À CAPES, pela bolsa concedida, o que possibilitou ampliar a busca de material que contribuiu para a realização da pesquisa e obter experiência participando de vários eventos.

Aos professores do programa, pela colaboração na formação.

Às funcionárias da biblioteca da PUCCAMP, que gentilmente colaboraram com os seus préstimos.

Aos amigos e colegas, pelo apoio prestado antes e durante a formação.

À direção, aos professores e alunos da escola, que tornaram possível a elaboração deste trabalho.

Aos familiares, que, apesar da distância, sempre me apoiaram e incentivaram a continuar a caminhada.

Muito obrigado!

RESUMO

ALFREDO, Francisco Caloia H. *A avaliação formativa na formação de professores para o ensino básico em Angola*. 2013. 176p. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Campinas, 2013.

Este trabalho tem como objetivo compreender a operacionalização da avaliação formativa no cotidiano da Escola de Formação de Professores (EFP) na cidade do Lubango, em Angola, tendo em referência a política da avaliação da aprendizagem implementada pelo Ministério da Educação para formação de professores. Trata-se de uma pesquisa descritiva do tipo estudo de caso instrumental por centrar-se na análise da reforma educacional em Angola. Utilizou-se a abordagem quantitativa e qualitativa de forma combinada, sendo que os dados qualitativos foram analisados com suporte do *software* WebQda (Web Qualitative Data Analysis), e os quantitativos analisados na planilha eletrônica do programa Microsoft Excel 2010. Na utilização destes suportes, os dados qualitativos foram desenvolvidos em temas, a partir de categorias de conteúdo previamente estabelecidas. Aplicaram-se questionários a 283 alunos e a 20 professores; dentre últimos, cinco também participaram da entrevista semipadronizada. Foram observadas cinco aulas, cada uma com duração de 50 minutos, a partir de um roteiro previamente construído, que permitiu identificar a prática da avaliação formativa e seus processos na sala de aula. Ainda analisou-se a política de avaliação da aprendizagem, também a partir de um roteiro, indicando-se os aspectos que a constituem nas diretrizes para a prática da avaliação. O texto final destaca quatro momentos: o primeiro analisa a política educacional em Angola veiculada nas reformas, respectivamente, de 1978 e 2004, de que se apontam a organização, a estrutura e os objetivos, além das falhas e medidas de correção decorrentes da implementação da segunda reforma. Analisam-se a política de formação de professores e de avaliação da aprendizagem. No segundo momento, realiza-se uma revisão da fundamentação da avaliação da aprendizagem de forma abrangente para, em seguida, abordar-se a avaliação formativa da qual são destacadas as duas perspectivas de concepção: (1) a inicial, proposta por Bloom, e (2) a proposta por Allal que amplia a primeira. A descrição da metodologia utilizada e a organização da pesquisa são destacadas no terceiro momento. Tem-se, no último capítulo, a apresentação e a análise dos dados coletados. Analisam-se (1) as afirmações dos professores e dos alunos sobre a política de avaliação da aprendizagem e (2) as concepções e práticas da avaliação formativa no cotidiano escolar. Verifica-se que as orientações sobre a avaliação da aprendizagem distanciam-se dos pressupostos da avaliação formativa, estando descrita em vários procedimentos que terminam com a atribuição de nota ao aluno. Os professores e os alunos mostram-se desfavoráveis com a tal política pelo fato de valorizar mais o resultado da prova final do ano letivo, realizada pela escola, em detrimento do resultado das avaliações que o professor realiza durante o ano letivo, mas todos concordam com a classificação da avaliação formativa. Os professores também alegam ter dificuldades para operacionalizar a política de avaliação da aprendizagem por falta de condições de trabalho e elevado número de alunos por turma. Tais alegações podem influenciar negativamente para o processo de ensino e aprendizagem, mas a elas juntam-se a necessidade da democratização do processo de ensino, da formação no domínio da avaliação da aprendizagem e, sobretudo, a necessidade da vontade política que viabilize e promova o sistema de ensino.

Palavras-chave: educação básica em Angola; formação de professores; avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

ALFREDO, Francisco Caloia H. *The formative evaluation of the training of teachers at the primary level in Angola*. 2013. 176p. Master Dissertation. Pontifical Catholic University of Campinas. Applied Social Sciences and Humanities Center. Education Pos-Graduate Program. Campinas, 2013.

This study is designed to understand the process of formative assessment of everyday activities of the Training School for Teachers (EFP) in the city of Lubango in Angola, having reference to policy learning assessment implemented by the Ministry of Education for teacher training. It is a descriptive case study which focuses on the analysis of education reform. The study combined both quantitative and qualitative approaches. The qualitative data was analyzed with the software support of WebQda (Web Qualitative Data Analysis), and the quantitative analysis in the spreadsheet program Microsoft Excel 2010. We administered surveys to 238 students and 20 teachers. Among those, five also participated in a semi-standardized interview. We observed five classes of about 50 minutes each, from a previously constructed protocol which identified the practice of formative assessment and its processes in the classroom. The protocol further analyzed the politics of the learning assessment, indicating the aspects that constitute the guidelines for the practice of assessment. The final text consists of four parts: the first analyzes the educational policy in Angola implemented in 1978 and 2004 respectively, by looking at its organization and structure, as well as the goals, failures, and corrections resulting from the second reform. It examines the training policy of teachers and the respective policy of the evaluation of their learning. In the second part, we carried out a review of the reasons for the evaluation of learning to comprehensively address the formative assessment which highlights the two perspectives on its conception. A description of the methodology and organization of the research is highlighted in the third part. In the final chapter, we have the presentation and analysis of the data collected. It examines the assertions of the teachers and students on the politics of the learning assessment as well as the conception and practice of formative assessment in daily school activities. It appears that the guidelines on the learning assessment distance themselves from the assumptions of the formative evaluation, which is described in various procedures and also graded. Although teachers and students are shown to have an unfavorable attitude towards such a policy because it values the result of the final test of the school year that is held by the school over the results of the evaluations that the teacher administers during the school year, they agree with the purpose of the formative assessment. They still claim to have difficulties in implementing the learning assessment due to lack of working conditions and the increasing number of students in each class. It has been considered that such allegations may negatively affect the process of teaching and learning, but they unite the needs of democratization of the teaching process, training within the domain of learning assessment, and especially the necessity of political will that enables and promotes the educational system.

Keywords: basic education in Angola; teacher training; assessment of learning.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Despesas do OGE para Educação de 2002 a 2012.	14
FIGURA 2 - Avaliação formativa	52
FIGURA 3 - Representações dos alunos completamente favoráveis aos aspectos da política de avaliação da aprendizagem.....	74
FIGURA 4 - Representações dos alunos parcialmente favoráveis aos aspectos da política de avaliação da aprendizagem.....	74
FIGURA 5 - Representações dos alunos completamente desfavoráveis aos aspectos da política de avaliação da aprendizagem	75
FIGURA 6 - Representações parcialmente desfavoráveis aos aspectos da política de avaliação da aprendizagem.....	76
FIGURA 7 - Desconhecimento da operacionalização dos aspectos da política de avaliação da aprendizagem.....	76
FIGURA 8 - Contribuição global da política de avaliação da aprendizagem no melhoramento da aprendizagem de acordo a perspectiva dos alunos	80
FIGURA 9 - Contribuição da prática avaliativa dos professores no melhoramento da aprendizagem de acordo com a perspectiva dos alunos	101
FIGURA 10 – Representação dos alunos sobre o incentivo dos professores a se autoavaliarem	111
FIGURA 11 - Abertura dos professores na avaliação de suas práticas pedagógicas em sala de aula, segundo os alunos	114

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Evolução do conceito de avaliação	41
QUADRO 2 - Semelhanças e diferenças entre avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa.....	43
QUADRO 3 - Concepção inicial de Bloom vs. concepção ampliada da avaliação formativa.	50

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Estatística dos questionários aplicados aos alunos.....	59
TABELA 2 - Relação entre titulação e tempo de magistério dos professores participantes da pesquisa	60
TABELA 3 - Posição dos professores sobre a política de avaliação da aprendizagem	66
TABELA 4 - Posição dos futuros professores sobre a política de avaliação da aprendizagem.....	69
TABELA 5 - Análise dos aspectos da política de avaliação da aprendizagem por série	70
TABELA 6 - Relação entre número de alunos por turma e carga horária dos professores.....	84
TABELA 7 - Prioridade das práticas avaliativas dos professores segundo os alunos	102
TABELA 8 - Diversificação de estratégias de trabalho na sala de aula pelos professores no favorecimento da aprendizagem, segundo os alunos.....	106
TABELA 9 - Concepção dos alunos sobre a atitude dos professores em relação a avaliação formativa.....	107

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

CAARE	Comissão de Acompanhamento das Actividades de Reforma Educativa
CAP	Classificação Atribuída pelo Professor
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Classificação Final
CPP	Classificação da Prova do Professor
CFA	Curso de Formação Acelerada
CFBD	Curso de Formação Básica Docente
CPE	Classificação da Prova de Escola
CPS	Centros Provinciais de Superação
CT	Classificação Trimestral
EFP	Escola de Formação de Professores
EUA	Estados Unidos da América
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
INM	Instituto Médio Normal
INE	Instituto Normal de Educação
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
ISCED	Instituto Superior de Ciências da Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema de Educação
MAC	Média das Avaliações Contínuas
MED	Ministério da Educação
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
OGE	Orçamento Geral do Estado
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SADC	Comunidade de Desenvolvimento da África Austral
TAF	Técnicas de Avaliação Formativa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
WebQDA	Web Qualitative Data Analysis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I.....	5
1 POLÍTICA EDUCACIONAL EM ANGOLA.....	5
1.1 REFORMAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS	5
1.2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	17
1.3 POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	22
1.3.1 MODALIDADES, CRITÉRIOS E REGISTROS DAS AVALIAÇÕES	23
1.3.2 CRITÉRIOS DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO.....	31
1.3.3 EXAMES DE APTIDÃO PROFISSIONAL	32
CAPÍTULO II.....	36
2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A AVALIAÇÃO	36
2.1 A AVALIAÇÃO NA SALA DE AULA	36
2.2 A AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	46
CAPÍTULO III.....	53
3 METODOLOGIA	53
3.1 DESENHO METODOLÓGICO	53
3.2 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	55
3.3 PROCEDIMENTOS NORMATIVOS INSTITUCIONAIS	57
3.4 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO	57
3.4.1 SOBRE A ESCOLA	57
3.4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM	58
3.5 JORNADA DE CAMPO.....	61
CAPÍTULO IV	66
4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	66
4.1 OPERACIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	66
4.1.1 CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES.....	66
4.1.2 CONCEPÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES	68
4.2 IMPACTO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	78
4.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO NA SALA DE AULA	82
4.3.1 NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA	83
4.3.2 CONCEITO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA	88
4.3.3 AVALIAR PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM	99
4.3.4 CONCEPÇÕES SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO	110
4.4.5 CONCEPÇÕES SOBRE A COAVALIAÇÃO	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES.....	130
ANEXOS	145

INTRODUÇÃO

Parece que não existem dúvidas de que a avaliação está presente em todas as áreas da vida humana. Tanto em atividades planejadas quanto não planejadas, inclusive nos procedimentos realizados voluntária ou involuntariamente no dia a dia, a avaliação se mostra importante no (re)dimensionamento do que se realiza.

A literatura referente à esta categoria pedagógica no campo educacional, além de a desenhar como procedimento técnico formal no processo de ensino e aprendizagem, também a revela como ato político. Na sala de aula, a necessidade de se apresentarem propostas que ajudem a desenvolver a aprendizagem do aluno torna a avaliação um desafio de prática complexa, tornando imprescindível a criação de situações que possibilitem pôr em evidência os seus processos. Assim, conferir à avaliação, praticada na escola ou na sala de aula, sentido de uma avaliação formativa, desafia o professor propiciar este espaço para uma realidade oposta da que, geralmente, apresenta: para competir, punir e desconfortar o aluno.

Sob este olhar, a prática de avaliação a ser desenvolvida na sala de aula deve ser diferente da que Correia (2004) reporta na história “A Sabatina de Tabuada”. A avaliação dessa aula é conhecida como apavoradora para alunos, cuja obrigação é memorizar e recitar a tabuada diante do professor.

Os alunos recitam todas as operações: de multiplicar, de dividir, de somar e de subtrair. Ao errarem, o professor pregava palmatórias e, ao bater, não sentia dó e, por vezes, causava ferimentos e inchaço nas mãos das crianças.

Apesar dos castigos, os alunos tinham dificuldades para aprender. Certa vez, seus pais revoltaram-se contra as atitudes do professor. A mãe de Cazuzza, uma das insatisfeitas com aqueles castigos, preferiu que seu filho abandonasse a escola fosse aprender em casa e com a vida.

Numa noite, em sonho, a mãe de Cazuzza viu uma escola diferente da que conhecia: uma escola

grande, numa grande casa que parecia um palácio. Para chegar-se à porta, atravessava-se um largo jardim florido. Tinha-se a impressão de que o jardim continuava lá dentro, tantas flores lá dentro havia nos jarros, nas mesas e nos outros móveis. Pelas janelas abertas, o sol entrava luminosamente. As paredes, cobertas de mapas, quadros e desenhos, davam, aos olhos um efeito deslumbrante. Havia um mundo de crianças nas salas. E tudo alegre, risonho, em liberdade. Uns escreviam, outros desenhavam, outros organizavam coleções de insetos, ou liam, ou traçavam figuras no quadro-negro. Estavam sentados apenas os que precisam estar sentados;

moviam-se os que tinham necessidade de se mover. E todos trabalhavam, sem receio de castigo, sem medo de ninguém. E o professor que eu não via? Não era um só, eram muitos professores. Se não me dissessem eu não acreditava. Tinham tanta bondade no rosto, tanta brandura, delicadeza e carinho para meninada, que eu pensei que fossem apenas companheiros mais velhos dos alunos (CORRÊA, 2004, pp. 38-39).

Tal escola e tais professores, provavelmente, também atravessam o imaginário de muita gente que anseia ter uma realidade de ensino e aprendizagem em que são tidas em conta as dificuldades e as necessidades de aprendizagem do aluno, em que o ensino decorra em ambiente descontraído do qual os alunos participam com as suas atividades sem quaisquer perturbações do professor, pois este (re)orienta e busca favorecer uma avaliação em prol da aprendizagem, sem ter a necessidade de intimidar ou fazer provas com perguntas confusas para, depois, punir o aluno.

As agressões que se apreendem da história acima descrita, atualmente ainda acontecem na escola, mas de forma sofisticada. Muitas vezes, os professores manifestam-nas com palavras, gestos, olhares, recriminações e indiferença. Desse modo, o espaço escolar deixa de ser o local de aconchego aos alunos; ou o espaço onde os alunos poderiam aprender com o professor, e este também se aperfeiçoaria com as contribuições dos alunos; onde os alunos podiam contar com o professor como um parceiro, um amigo, um orientador compreensível e incentivador.

Não distante deste cenário de castigo ou punição, a prática avaliativa presenciada no ensino angolano, sobretudo, durante a primeira reforma educacional (1978-2003), caracterizava-se pelo ato de medir e classificar o aluno, e com atitudes autoritárias do professor.

Com a implementação da nova reforma educativa em 2004, a avaliação da aprendizagem ocupa um espaço no processo de ensino e aprendizagem com estruturação e procedimentos de que se alegam favoráveis à promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem. Assim, interessou-se estudar tal avaliação, com enfoque na modalidade formativa, considerando a sua política e a sua operacionalização na sala de aula, tendo em vista subsidiar a prática pedagógica e favorecer pistas de reflexão sobre a própria política, particularmente, no subsistema de formação de futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário¹, que constitui o campo de delimitação da investigação.

Assim, a pesquisa foi norteada pela questão: Como se operacionaliza a avaliação formativa no cotidiano da Escola de Formação de Professores (EFP) da cidade do Lubango,

¹ No Brasil, corresponde ao Fundamental 2

tendo como referência a política de avaliação da aprendizagem implementada pelo Ministério da Educação de Angola para a formação de professores para o ensino básico?

Como objetivo geral, pretendeu-se: Compreender a configuração da avaliação formativa na formação de futuros professores para o ensino básico, tendo como referência a política de avaliação da aprendizagem proposta pelo Ministério da Educação de Angola, a partir do estudo de caso – EFP/ Lubango.

Especificamente objetivou-se:

- Estudar a legislação da Reforma Educativa e da Formação de Professores do Ensino Básico, implementada pelo Ministério da Educação de Angola;
- Analisar a política de avaliação da aprendizagem para a formação de futuros professores;
- Compreender os posicionamentos dos professores e alunos (futuros professores) da EFP/Lubango sobre a política de avaliação da aprendizagem;
- Identificar as concepções e as práticas da avaliação formativa no cotidiano escolar dos professores e alunos da EFP/Lubango.

Para desenvolver esses tópicos, o presente trabalho foi dividido em quatro capítulos: O Capítulo 1 aborda a política educacional nas duas reformas implementadas: a primeira, em 1978 e, a segunda, em 2004; destaca-se a formação de professores desde o surgimento das EFPs no país, apontando as características do tipo de professor às características exigidas atualmente de professores do ensino não superior; por fim, descreve-se e analisa-se a política de avaliação da aprendizagem para a formação do futuro professor.

O Capítulo 2 é constituído pelo referencial teórico no qual repousam os fundamentos da avaliação da aprendizagem, da sua concepção inicial, de forma geral às diversas contribuições que alimentaram e diversificaram os diferentes sentidos na educação; faz-se referência às duas concepções da avaliação formativa: a primeira proposta por Benjamin Bloom e, a segunda, considerada atual, proposta por Linda Allal, por ampliar a primeira concepção.

O Capítulo 3 fundamenta a metodologia da pesquisa e discorre sobre a maneira como foram organizados os dados analisados e os procedimentos realizados em campo.

O Capítulo 4 centra a análise dos dados da pesquisa. Inicialmente assinalam-se as posições dos professores formadores e dos alunos, futuros professores, relativamente à política de avaliação da aprendizagem; em seguida apresentam-se as análises das concepções e das práticas sobre a avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, apresentam-se as considerações finais com base nas reflexões sobre as reformas do sistema de educação de Angola, da formação de professores e da política de avaliação da aprendizagem, sublinhando-se a necessidade de se olhar para a dimensão das políticas que são implementadas em consonância com a realidade que se pretende transformar ou inovar. Ainda são apresentadas as considerações sobre as posições dos professores formadores e dos futuros professores quanto à política de avaliação da aprendizagem e sua operacionalização na sala de aula, assim como em relação à avaliação formativa e suas funções no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, as considerações apresentadas buscam sintetizar o trabalho de acordo com os objetivos propostos na pesquisa.

1 POLÍTICA EDUCACIONAL EM ANGOLA

O presente capítulo apresenta, inicialmente, fundamentos teóricos da reforma educacional como forma preliminar à abordagem da política educacional angolana, centrada nas reformas de 1978 e 2004. Sobre a primeira reforma, descrevem-se o contexto e a forma organizacional; e sobre a segunda, apontam-se as razões do seu surgimento, seus objetivos, as fases de implementação, as dificuldades identificadas durante a implementação e as medidas anunciadas para ultrapassá-las; ainda se destacam os fundamentos da formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário, do surgimento das escolas de formação média até os dias de hoje, o perfil do professor proposto pelo Ministério da Educação (MED); por fim, analisa-se a política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores.

1.1 Reformas em políticas educacionais

A ideia de que uma política educacional transcende propostas legislativas, planejamento educacional e financiamento de programas permite a confrontação dos sentidos da realidade educacional; também pode acontecer que as reformas veiculem a implementação de políticas educacionais (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002).

Alguns autores (GVITZ, VIDAL e BICCAS, 2009; AFONSO, 2009; MURRILLO, 2007; dentre outros) apresentam a reforma na dimensão conceitual, curricular e de sistema, e no interesse das políticas de países.

Gvitz, Vidal e Biccás (2009), partindo da etimologia do termo (do latim *Reformatio* – *onios*, significa metamorfose), afirmam que uma reforma implica processos de transformação ou presença de coisas novas. Desse modo, a reforma significa modificar e apresentar novas perspectivas do sistema educacional, ou ainda, significa mudar os percursos considerados válidos em determinado momento.

Viñao (2009 apud GVITZ, VIDAL e BICCAS, 2009) considera a dimensão da reforma no sentido abrangente por, normalmente, se proporem alterar as estruturas de ensino e permitir ações que visem aumentar a eficiência das estruturas escolares como, por exemplo, mudanças curriculares, redução do número de alunos por turma e a introdução de novas

tecnologias. Essas mudanças podem ser inovadoras na medida em que seus reflexos sejam perceptíveis, ou seja, “a inovação concentra-se na ação educacional desenvolvida na sala de aula: pode incidir em vários aspectos, mas, especialmente, nos curriculares (conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação...)” (MURILLO et al, 2007, p. 17).

Enguita (1990) enfatiza os aspectos que identificam uma inovação cujo reflexo é a sala de aula, onde se operacionalizam, dentre outros aspectos, o conteúdo da aprendizagem e os métodos de ensino com mudança curricular. Ainda afirma que a inovação e a reforma podem ser elementos opostos ou interligados. A inovação pode refletir-se na sala de aula e, nesse sentido, ela está contida na reforma, quando a participação do professor é mais direta. Todavia, pode haver “reformas sem inovações e, sobretudo, inovações sem reforma” (apud AFONSO, 2009, p. 56). O autor assevera que a reforma tem a ver com mudanças de “aspectos gerais da estrutura e organização escolar” (*ibid*).

Moraes (2010) apela para a compreensão da importância da reforma no sistema educacional. Segundo a autora, uma reforma não pode parecer mera transformação, antes um processo de mudança profunda que, além de associar-se à organização das instituições escolares, também afeta as bases do sistema educacional.

A reforma, como proposta de mudança dos sistemas de educação, também figura nos discursos políticos, principalmente nos que há já algum tempo eram propalados. Barroso (2008), no prefácio à obra de Krawczyk e Vieira (2008), afirma que, nos anos 1960, houve uma ênfase nos discursos políticos de vários países sobre as mudanças que ocasionariam as reformas na educação e na escola, independentemente dos sistemas político e econômico em vigor nesses países. O processo educativo parece tomado de assalto nas agendas das decisões políticas, tendo em conta determinadas concepções do futuro.

O pesquisador português salienta que, quase sempre, as reformas surgem quando se percebe haver crises internas e externas do sistema de educação, e introduzem-se em processos de transformação política e socioeconômica.

Segundo Afonso (2009), as reformas também aparecem como forma de legitimação das sociedades contemporâneas, o que induz prestar a atenção não apenas às suas funções claramente manifestas como também às manifestações latentes. Nesse sentido, refere-se a estudos que evidenciam que “as reformas não estão necessariamente orientadas para a resolução dos problemas do campo educacional, embora essa possa ser a razão apresentada” (p. 56). Elas associam-se mais a crises, tanto econômicas quanto de legitimação do Estado.

Cuban (1990 apud AFONSO, 2009) sinaliza que jogos de interesses revelam, de um lado, reformas para fins comuns, tidos democráticos, consubstanciados na igualdade de

educação; do outro, revelam vontades econômicas. Para este autor, as reformas, mesmo se sucedendo uma após a outra, têm, reiteradamente, apresentado as mesmas falhas. E estas decorrem do fato de que os problemas apresentados nas reformas não são devidamente solucionados, ou se deixam de definir prioridades para ultrapassá-los, para direcionar-se aos problemas que parecem prioritários. Acontece, porém, que os problemas prevalecem e podem encaminhar para escolhas difíceis, gerando conflitos.

Bertrand e Valois (1994), referindo-se ao sistema educacional, destacam que, só manter-se a sua organização, não alterar seus fins, ou mesmo implantar mudanças de reajuste, como nos cursos e nas disciplinas escolares, não transformar profundamente a estrutura e a natureza do sistema educativo, não permite que se fale em reforma, mas em mudanças operacionais e mudanças de estratégias.

Os autores afirmam que uma sociedade apresenta-se em três campos encadeados, que desafiam mudanças das quais o sistema de educação não escapa. O primeiro campo refere-se ao *paradigmático*, que se caracteriza num “espaço onde são definidas as orientações da sociedade. [...] um conjunto de valores e interesses, uma forma de executar e uma significação global da actividade humana”; o segundo, é o *político*, definido como “o espaço onde se opera a transformação das orientações definidas pelo campo paradigmático em normas, leis e regras. Trata-se, basicamente, das instituições políticas que têm o poder de estabelecer as leis, regulamentos que regem a sua aplicação [...]”; e o terceiro é o campo *organizacional*, que “constitui a área onde as normas, as leis e as regras são transformadas em práticas, atravessadas por forças exógenas [...] e dirigido por um poder que estabelece formas de autoridade [...]” (pp. 21-22).

Os três campos trazidos no quadro do sistema de educação podem originar-se, segundo os autores, de *reprodução*, *adaptação* e *criação ou produção* de uma sociedade. Ou seja, a perspectiva de *reprodução da sociedade* é aquela em que seus dirigentes procuram equilibrá-la, mantendo-a configurada por meio de diversos mecanismos de controle e repressivos; a *adaptação* seria a capacidade de a própria sociedade encontrar possibilidades que desenvolvam a aprendizagem e reforçam formas de organização, mas isso não modifica os fins da configuração da sociedade. A partir do momento em que a sociedade possui a capacidade, por si própria, de construir o seu meio focando o novo sistema de orientação de comportamento, causando mudanças no campo paradigmático, atrai a dimensão de uma sociedade de *criação ou produção*.

Assim, parece desafiar-se o papel da escola na relação com a sociedade com vistas a uma sociedade que defina seus rumos. Tal desafio parece tarefa difícil de se pôr em evidência,

admitindo-se a hipótese de que uma sociedade pode ser configurada ou mantida de forma desfragmentada. A questão que se enfoca é: Quem faz a escola e de que sociedade se está a falar?

É crível que, direcionando o trabalho da escola a permanentes questionamentos e intervenções públicas, permita-se construir ou se encontrarem alternativas de mudanças sociais e potencializadoras da educação; do contrário, estar-se-ia adiando a condição de sociedade não, ou menos, reprodutora.

No que se refere à realidade angolana, a política educacional abordada nas duas reformas sucedem-se após a independência colonial de Angola, ocorrida em 11 de novembro de 1975. Embora não seja interesse, aqui, descrever a educação antes da Independência, assinala-se, porém, que a educação sob o domínio português era, fundamentalmente, para os colonizadores e seus descendentes. O pouco interesse na escolarização do colonizado pretendia segregar o povo a tornar-se preconceituoso à própria cultura.

Nas décadas de 1960 e 1970, destaca-se no país a presença de missionários evangélicos que, além da evangelização, instruíam as pessoas das regiões onde se instalaram, o que permitiu a muitos angolanos escolarizarem-se e até continuar a se formar no estrangeiro, com apoio da Igreja evangélica.

Após a independência política, o país herdou um sistema educativo débil e praticamente inviável porque, de um lado, faltavam profissionais angolanos academicamente qualificados para assegurar a educação e, do outro, instalou-se um clima de instabilidade político-militar e de guerra, como consequência do desentendimento, após a independência, dos três maiores partidos políticos (FNLA, UNITA e MPLA)², participantes da luta de libertação nacional (NETO, 2005).

A definição de um modelo educacional tipicamente angolano, após a independência, contou com a cooperação de países de sistema socialista, com destaque a Cuba, parceiro na formação da base estrutural do sistema educativo de Angola.

Professores cubanos participaram da construção da educação do país em todos os sistemas de ensino, assim como favoreceram a formação de angolanos (a partir de 1978), em seu país, com a distribuição de bolsas de estudos a centenas de crianças, adolescentes e jovens (NETO, 2005; NGULUVE, 2010).

² FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola), UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola), MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola). Correia (1991) assevera que “as causas das divergências não **resultaram** de incompatibilidade entre dirigentes; radicavam também em razões objetivas, derivadas do complexo mosaico dos povos angolanos, dos projetos programáticos dos movimentos e dos apoios externos com que se contavam” (apud NETO, 2005, p. 148).

Em 1977 aprova-se um plano de educação com foco na alfabetização, no favorecimento de oportunidades para a continuação de estudos e formação de professores. Esse plano pesou no que viria a ser a primeira reforma educacional.

A implementação de um sistema de educação próprio carecia de aperfeiçoamentos, tendo-se verificado dificuldades no acesso ao ensino, na qualidade de ensino e na efetivação de projetos de ampliação dos espaços escolares. Apesar dessas dificuldades, prosseguia-se com o plano de alfabetização, uma vez que o índice de analfabetismo era muito alto: estima-se que, durante a presença colonial, 85% da população era de analfabetos (NETO, 2005).

Vieira (2007) lembra que houve a institucionalização do programa contra o analfabetismo, denominado “Batalha de Alfabetização”, inspirado em experiências de educação popular da América Latina. Esse programa pretendia estabelecer a coesão da formação da consciência política no país. Verifica-se, no entanto, a permeação do processo de alfabetização nacional à inculcação político-partidário, como se observa no excerto do discurso do Ministro da Educação Ambrósio Lukoki (1977-1980):

A tarefa prioritária da Educação é um acto político, económico, social e cultural. É uma parte integrante das conquistas do MPLA, é um acto que dignifica o Homem angolano, um acto de responsabilidade e de desenvolvimento do nosso país, que é um factor importante. Neste sentido, sendo acto político, económico, social e cultural, a alfabetização, embora com dificuldades, encontrou no nosso Povo entusiasmo e aquele espírito de sermos angolanos, de sermos militantes, de sermos homens responsáveis, de sermos povo à procura de ciência, do conhecimento científico (apud VIEIRA, 2007, p. 92).

Assim, a educação revela-se dependente de matrizes ideológicas dominantes, fortalecidas na relação com o poder político, além de que “a educação desempenhou em Angola as funções de legitimação e de promoção do partido dominante através da cultura e dos objectivos que veicula” (VIEIRA, 2007, p.105).

No 1.º Congresso do partido no poder, MPLA, em 1978, decidira-se que,

caberá ao Partido estimular e orientar a tarefa de preparação político-ideológico dos trabalhadores e agentes promotores da educação no sentido de garantir a superação das velhas ideias, costumes, hábitos e crenças retrógradas herdadas do regime colonial, assegurar a preparação do Educador Novo, capaz de assumir, difundir e defender a ideologia e a linha política do partido no seio do Povo (apud VIEIRA, 2007, p. 108),

reforçando o pensamento figurante no sistema de educação do país e a ideia da nova reforma absorvida por uma ideologia velada.

Do ponto de vista operacional, os resultados da primeira reforma mostravam um balanço desanimador, porquanto, “em cada 1000 alunos que ingressavam na 1.ª classe,

somente 142 concluíam o 1.º nível, dos quais 34 transitavam sem repetições de classe, 43 com uma repetição e 65 alunos com duas repetições” (ZAU, 2009, p. 274). Não obstante esses dados, a demanda ao ensino formal era crescente e desproporcional à oferta. As razões dessa desproporção entre a procura e oferta são atribuídas à instabilidade político-militar no país.

Nas poucas escolas existentes, verificava-se:

- Maior concentração do número de alunos por turmas;
- Pouca capacidade, por parte da escola, para albergar os alunos e responder às suas necessidades;
- Elevado número de dificuldades no desenvolvimento do processo educacional – condições materiais, estrutura física e gestão pedagógica;
- Taxa de repetências muito altas e aumento do número de desistência antes de atingir o segundo nível (quinta e sexta classes);
- Baixo nível acadêmico de seus professores, decorrente da falta de programas de formação de professores, etc. (NGULUVE, 2010, p. 68).

Em 1989 o partido no poder, por meio do documento n.º 9/BP/88, “*Projecto de Reformulação do Sistema de Educação e Ensino*”, atribui o insucesso da reforma educativa de 1978 ao período de instabilidade político-militar; à falta de relação entre os níveis e subsistemas de ensino; à ausência no plano de estudo do ensino geral, etapas de ampliação; à generalização e ao aprofundamento dos conteúdos; à desarticulação, sobretudo no ensino geral, dos programas de estudos e o tempo de cumprimento; à ausência do ensino técnico-profissional no ensino de base; à ausência de um sistema educativo com garantia à formação de trabalhadores qualificados; a cursos mais teóricos nos níveis médio e superior; à dificuldade de enquadramento no mundo do trabalho, principalmente dos egressos do ensino médio técnico; à deficiente organização e gestão escolar em todos os níveis de formação; à falta e inadequação de meios nas escolas e ao baixo número e qualidade de professores.

Desse modo, surge a segunda reforma, implementada em 2004, com o fim de superar lacunas da reforma anterior e adequar-se às novas exigências da educação na atualidade. Praticamente, arquitetou-se a segunda reforma, a partir de 1988, e suas diretrizes figuram na Lei de Bases do Sistema de Educação – Lei n.º 13/01 –, de 31 de dezembro de 2001.

Nessa lei destaca-se a reformulação do sistema de educação em atenção à transição do sistema socioeconômico socialista do país para uma economia de mercado, à escolarização de todas as crianças em idade escolar, à redução dos índices de analfabetismo e ao aumento da eficácia do sistema educativo³. Ainda estabelece os objetivos do novo Sistema Educativo de Angola, tais como:

³ A Lei n.º 13/01 (art.º 1.º) define sistema de educação “o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social”.

desenvolver harmonicamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática, e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do País;

formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação activa na vida social, à luz dos princípios democráticos;

promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e da consequente melhoria da qualidade de vida;

fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;

desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo (LBSE, art.º 3.º).

Observa-se, desse modo, o apelo ao interesse comum para o desenvolvimento do país por meio da educação; todavia, parece essencial salientar-se que a promoção da educação com propósito de interesse nacional em Angola pode dificultar-se sob o fato “daqueles a quem se dirige o ensino (nova geração) não estarem desligados (livres), totalmente, do sabor ideológico já construído pela sociedade (geração adulta)” (NGULUVE, 2010, pp. 123-124). Nesse sentido, Robert Owen (s/d) destaca que programas educacionais podem encontrar entraves a partir de interesses políticos e/ou económicos, mas as medidas sobre estes interesses

quando não influenciadas por *sentimentos partidários* ou estritas noções erróneas de *interesse próprio imediato*, mas consideradas apenas no interesse nacional, mostrar-se-iam benéficas para os filhos, para os pais, para os empregadores, para o país. Tal como somos hoje educados, entretanto, muitas pessoas não podem separar os objetivos gerais *das considerações partidárias*, enquanto outras só os podem ver pela perspectiva do *ganho pecuniário* (apud MÉSZÁROS, 2006, p. 276).

Tal perspectiva parece desvelar nova forma de encarar a educação como interesse nacional com os desafios que ela encerra.

Relativamente aos objetivos da atual reforma, assinalam-se quatro, a saber: (1) A expansão da rede escolar; (2) A melhoria da qualidade de ensino; (3) O reforço da eficácia do sistema de educação; e (4) A equidade do novo sistema de educação, desdobrando-se da seguinte forma:

A EXPANSÃO DA REDE ESCOLA

- Universalização da Classe de Iniciação e do Ensino Primário de seis classes.
- Introdução e generalização da carta escolar do Ensino Primário e Secundário.
- Expansão e modernização do Ensino Técnico-Profissional.
- Integração das crianças com necessidades educativas especiais no Sistema Nacional de Ensino.

A MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO

- Reformulação, em profundidade, dos objectivos gerais da educação, programas escolares, conteúdos, métodos pedagógicos, estruturas e meios pedagógicos adequados à realidade angolana.
- Melhoria das aprendizagens e enquadramento pedagógico dos alunos.
- Formação inicial e em exercício dos professores.
- Modernização e reforço da Inspeção Escolar.
- Melhoria da qualidade e quantidade de manuais escolares.
- Melhoria do trabalho metodológico e do processo docente-educativo das escolas.
- Garantia da participação da comunidade nos trabalhos da escola, isto é, da relação entre a escola e a comunidade.
- Redução do analfabetismo e expansão do programa de recuperação do atraso escolar.

O REFORÇO DA EFICÁCIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

- Construção de um sistema de monitoria e avaliação dos resultados do processo ensino-aprendizagem.
- Melhoria do sistema de informação para a gestão educativa.
- Formação de gestores escolares.
- Melhoria na circulação de informação dos dados do processo de ensino-aprendizagem.
- Redimensionamento do perfil da escola, dando-lhe a possibilidade de rentabilizar os recursos disponíveis, através de alternativas que escapam a uma gestão centralizada.

A EQUIDADE DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

- Garantia da igualdade de oportunidade a todos os cidadãos através de um Ensino Primário de qualidade, atingindo particularmente as classes mais desfavorecidas.
- Redução das disparidades de género, atingindo particularmente os portadores de deficiências psicossomáticas e as assimetrias regionais no acesso à educação (ANGOLA, 2009b, pp. 8-9).

Assim, entende-se que os objetivos manifestos podem ser alcançados na medida que são implementadas as distintas fases da reforma.

O plano de implementação da atual reforma (ANEXOS A, B) estabelece, de 2002 a 2012, a fase de preparação, com vistas à adequação dos sistemas de administração e gestão dos setores da educação, nos níveis central e local, das escolas; elaboração, reprodução e distribuição dos novos currículos, nomeadamente os perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino e os materiais pedagógicos; organização das condições indispensáveis para o funcionamento das instituições; formação de professores e gestores escolares; aquisição de meios de ensino pelas instituições escolares; e reabilitação e construção das

infraestruturas escolares. Assim, nesses dez anos, a reforma apresenta-se permanentemente preparatória.

Para a fase de experimentação, de 2004 a 2010, estabelecem-se a aplicação do novo material pedagógico e novos currículos nas escolas selecionadas no país; nessa fase espera-se, das escolas selecionadas, experiências e desenvolvimento de competências de gestão do novo sistema de educação, a fim de enriquecer-se o currículo nacional. A partir de 2005, avaliam-se e corrigem-se, até 2012, o grau e o nível da aplicação dos materiais pedagógicos experimentados.

Na fase da generalização nacional da reforma de 2006 a 2011, estabelecem-se os novos currículos, mormente os planos de estudos e os programas de ensino. Coloca-se termo à sua implementação, avaliando-a no geral em 2012. Nessa altura, avaliam-se os currículos; o processo de ensino e aprendizagem; a formação de professores; a administração e a gestão dos materiais e das escolas (ANGOLA, 2009b).

A implementação faseada ou gradual da reforma do novo sistema de educação, ao que parece, além de representar uma forma de organização, é também, e sobretudo, estratégia de aliviar dificuldades financeiras que a reforma acarretaria. Dito de outro modo, as ações de asseguramento do processo de implementação do novo modelo de educação sofreram redução ou ficaram por se realizar em consequência da falta de investimento financeiro.

A opção pela extinção progressiva anual de uma classe após a outra tem fundamentalmente a ver com a escassez de recursos financeiros para execução das inúmeras actividades que a implementação do Novo Sistema de Educação requer. Dentro dessas actividades destacam-se, por exemplo, as referentes à elaboração, edição, aquisição e distribuição de manuais e livros escolares, de equipamentos e de mobiliário escolar, à reabilitação de infraestrutura escolar, à capacitação de professores na utilização de novos programas e novos materiais pedagógicos e à capacitação dos Gestores Escolares (ANGOLA, 2009b, p. 12).

Com efeito, o discurso de que investir na educação é propiciar o desenvolvimento do país, fica esvaziado. Ademais, atentando-se para as despesas do Orçamento Geral do Estado (OGE) para a Educação no país, observa-se que o investimento mais alto foi de 10,47%, em 2004, momento da experimentação inicial do novo sistema de educação em Angola, conforme ilustra a figura a seguir.

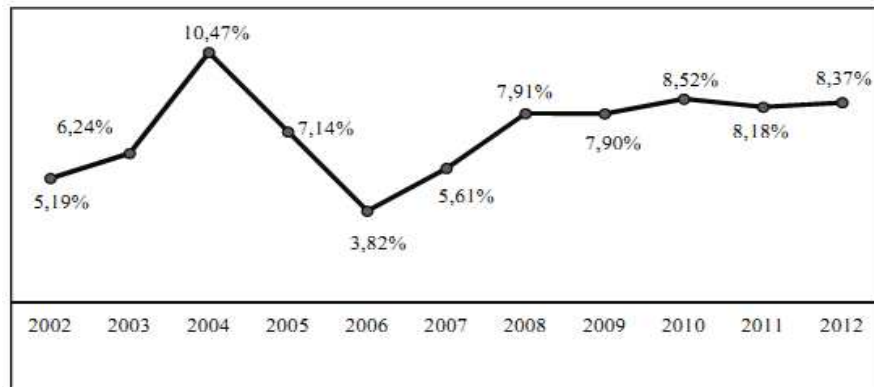


FIGURA 1 – Despesas do OGE para Educação de 2002 a 2012

Observando-se os países da África austral, da SADC⁴ em particular, da qual Angola é membro, percebe-se que o país investe pouco na educação, ao se considerar a média recomendada por esta comunidade de países em 16,7% a 17,8% (ANGOLA, 2009b).

Assim, independentemente da responsabilidade técnico-operacional da implementação da reforma, obviamente, as responsabilidades não deixam de ser de vontade política. Em meados da fase da generalização da reforma, o MED apresenta um balanço das dificuldades identificadas na consecução dos objetivos propostos, como se arrola a seguir.

SOBRE A EXPANSÃO DA REDE ESCOLAR

Dificuldades para localização de terrenos para a construção de novas escolas nos centros urbanos.

Escolas muito distantes das residências dos alunos.

Escolas sem corrente eléctrica e água canalizada.

Espaços educativos sem as mínimas condições para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

SOBRE A MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO

Falta de bibliotecas escolares.

A não multiplicação das acções de formação dos professores na fase de generalização dos novos materiais pedagógicos.

Falta de material pedagógico.

Insuficiente quantidade de manuais escolares para os alunos, e existência de algumas dificuldades para a sua distribuição.

Falta de transporte escolar.

SOBRE O REFORÇO DA EFICÁCIA DO NOVO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

Ausência de um trabalho metodológico sistemático e escalonado (MED-DEP-Escola-Professor).

Alguns materiais pedagógicos foram generalizados, da mesma forma como foram experimentados, sem a introdução de possíveis alterações.

Não se conhece a eficácia dos níveis de aprendizagem dos alunos e da qualidade do ensino ministrado pelos professores, em função dos novos materiais pedagógicos, porque não se realizaram as provas de aferição das

⁴ Em português, SADC significa Comunidade de Desenvolvimento da África Austral. Em processo de rotatividade anual, Angola assumiu a presidência [a 17 de agosto de 2011](#).

competências dos alunos, bem como a avaliação do desempenho dos professores (acções agendadas para 2009).

Inadequação da estrutura orgânica das direcções provinciais da Educação para atender às tarefas do sector.

A não multiplicação das acções de formação dos professores na fase de generalização dos novos materiais pedagógicos.

Insuficiente quantidade de manuais para os alunos e sua tardia distribuição.

SOBRE A EQUIDADE DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

Insuficiência de professores capacitados em termos de habilitações literárias e de agregação pedagógica nas zonas rurais.

Interrupção de aulas em tempo de cultivo e colheita nas zonas rurais.

Transumância dos alunos em algumas regiões do país.

Gravidez precoce.

Elevado índice de pobreza dos encarregados de educação (ANGOLA, 2009b, pp. 35-36).

Do período da experimentação à avaliação global da reforma (2004-2012), presumivelmente, a reforma do novo sistema de educação se encaixa nos propósitos explicitamente anunciados, mas, ao que se pode observar, é menos provável que tais propósitos tenham plena concretização, por um lado, pelas razões anteriormente apontadas referentes ao investimento financeiro à Educação e a tendência de estabilizá-lo naqueles níveis, conforme atesta a figura anteriormente apresentada. Por outro, muitas das dificuldades identificadas pelo próprio MED são de carácter socioeconómico das populações, que dificilmente se resolveriam com uma reforma educacional. Assim, além de perceber-se que a reforma educacional de Angola se parece com um bolo encomendado, cujos ingredientes não sabem ao paladar de quem se destina, talvez necessite de mais investimento (financeiro) e tempo para corrigir obstáculos identificados, de sorte a alcançar, efetivamente, os propósitos manifestos. Entretanto, dependente desses pressupostos, reitera-se fundamental a vontade política.

O discurso de persuasão dos governantes apelando à participação da sociedade na construção de uma reforma, segundo Barroso (2008), apresenta-se com duas faces: uma, de que a reforma normalmente leva tempo de preparação e experimentação, e por isso é apresentada como tempo de esperança e convida à benevolência, ao consenso e ao entusiasmo; e outra face é a de que a reforma trará um futuro melhor, sendo, como se sabe, um meio de procurar esquecer o “mau” presente.

Diante das dificuldades identificadas, o MED diz tomar as seguintes medidas, centrando-se em cada objetivo delineado:

SOBRE A EXPANSÃO DA REDE ESCOLAR

a) No domínio do reordenamento e expansão da cobertura escolar, o MED e os Governos Provinciais deverão acelerar o plano de construção de novas salas de aula (22.197 para o Ensino Primário e 12.812 para o Ensino

Secundário), para eliminar o fenómeno do horário triplo e, sobretudo, o de crianças fora do Sistema de Educação.

SOBRE A MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO

a) No domínio da Reforma Curricular, visando alicerçar os conteúdos e as práticas de ensino e aprendizagem, numa definição e selecção de competências essenciais ou transversais, e melhorar a sua sequencialização em anos escolares, para facilitar e melhorar o seu acesso através de manuais e outros materiais didácticos, o MED deverá disponibilizar os manuais escolares no início de cada ano lectivo, em quantidades de acordo com a população escolar, priorizando o Ensino Primário.

b) No domínio da Reforma do Sistema de Qualificação e Valorização dos professores, através do recrutamento, formação inicial e em exercício, o MED deverá efectuar, com brevidade, o enquadramento dos professores na nova tabela de progressão da carreira docente e melhorar a realização dos seminários de capacitação dos professores a todos os níveis.

c) No domínio do manual escolar, a EDIMEL deve deixar de ter o monopólio sobre a comercialização e distribuição dos mesmos no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Secundário. Passando estes serviços às editoras, mas mantendo os da Classe de Iniciação e Ensino Primário.

d) No domínio da investigação educacional, o MED deverá incentivar a pesquisa pedagógica, reforçando as competências dos elaboradores de currículos, através de bolsas de investigação de apoio às equipas de investigadores e de intercâmbios internacionais.

e) No domínio de manuais escolares, bem como de outros materiais pedagógicos, deve-se reforçar a capacidade nacional de produção e distribuição dos mesmos.

f) No domínio da Estrutura Orgânica das Direcções Provinciais do Sector, o Ministério da Educação deverá trabalhar com os órgãos competentes do governo no sentido de propor a sua revisão.

SOBRE O REFORÇO DA EFICÁCIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

No domínio de avaliação do processo Reforma da Educação, devem ser executados, a partir de 2009, os seguintes projectos:

Projecto de avaliação dos Planos de Estudo.

Projecto de avaliação dos materiais pedagógicos (manuais, programas).

Projecto de avaliação do impacto dos novos sistemas de avaliação.

Projecto de avaliação dos níveis de desempenho dos professores.

Projectos *Escolas Amigas da Criança* (para garantir a qualidade da educação através do respeito dos direitos da criança, das questões do género, da relação da escola com a comunidade e a família, saúde escolar, etc.).

b) No domínio da Gestão e Administração da Educação, o MED deverá reforçar as competências mediante formações especializadas dos directores de escolas e da Inspeção Escolar, para melhorar a sustentabilidade, a eficiência e a eficácia do Sistema de Educação.

c) No domínio da área social, o MED e os Governos Provinciais deverão implementar o Programa de Merenda Escolar (PME) em todas as províncias e elaborar uma proposta sobre a política do transporte escolar.

SOBRE A EQUIDADE DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

a) No domínio do acesso ao Sistema de Educação, deverá ocorrer a consolidação do Ensino Primário gratuito para todos, estimulando o crescimento das taxas de escolaridade em todos os níveis de ensino com a redução da diferenciação do género.

b) No domínio sociocultural, deve-se promover e valorizar as línguas nacionais como factores de unidade nacional e diversidade etnolingüística da escola.

c) No domínio do processo de ensino-aprendizagem, o MED deve reforçar os conhecimentos relacionados com os temas transversais (educação em matéria de população, educação para a vida familiar, HIV-SIDA, direitos humanos, prevenção rodoviária, prevenção de catástrofes naturais, etc.) (ANGOLA, 2009b, pp. 36-38).

As medidas avançadas para solucionar os entraves da reforma educativa de Angola parecem interessantes por identificarem e revelarem os problemas de impedimento ao melhoramento do novo sistema de educação. Infere-se, no entanto, que a socialização e clarificação dos procedimentos sobre essas medidas talvez atraíssem maior contribuição dos profissionais da educação. Outrossim, as medidas corretivas anunciadas, além de incidirem para ações técnicas, concretizam-se, conforme já foi dito, mediante o investimento na educação.

Do ponto de vista curricular, a atual reforma propõe-se debelar as falhas da reforma anterior e adequar-se às novas exigências da educação na atualidade. Assim, ela amplia o currículo introduzindo novos cursos e novas disciplinas, do ensino primário ao ensino médio (Anexo C e D).

À inovação e à qualidade da reforma indicam-se processos de experimentação, avaliação e generalização, utilização de novos materiais pedagógicos, existência de um novo modelo de avaliação da aprendizagem, gestão flexível de novos currículos e manuais do aluno com a abertura a temas transversais, introdução das TIC e existência de laboratórios nas escolas secundárias.

A atual reforma ainda diferencia-se da anterior, dentre outros aspectos, pela organização do ensino em ciclos e formação média de professores da 10^a à 13^a série, diferentemente da reforma anterior, organizada em níveis de ensino⁵ e a formação de professores ocorrer da 9^a à 12^a série.

1.2 Política de Formação de professores

Partindo da ideia de que a formação de professor, diante das necessidades atuais, não se compadece unicamente com destaque à proficiência técnica, é crível que a dinâmica e as exigências sociais tanto a colocam em atenção às questões mais de dentro da profissão como àquelas de necessária participação docente ventiladas pelas mudanças sociais. Nesse sentido, está-se a falar, fundamentalmente, da formação de professores voltada para o domínio do

⁵ Comparação da reforma educativa de 1978 e da 2004, disponível em: <http://www.inide.angoladigital.net/pdf/ComparacaoB.pdf>

exercício da profissão, da valorização das relações oriundas deste exercício e da sua intervenção na sociedade (NÓVOA, 2011; VASCONCELLOS, 2007).

O fato de a ação docente refletir um contexto social e cultural, as intervenções do professor nesses contextos, inclusive no pedagógico, podem associar-se à maneira de pensar e agir sobre os variados aspectos da vida. Com efeito, “os professores possuem, como colectivo social, um certo *status*, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem” (GIMENO, 2008, p. 66).

A política de formação de professores em Angola repousa em dois níveis de formação: o nível da Formação Superior, cujos professores exercem a atividade docente no 2º Ciclo do Ensino Secundário⁶ e, eventualmente, nas séries iniciais⁷ (Artigos 19 e 30, Lei n.º 13/01), e o nível da Formação Média, que se realiza nas Escolas de Magistério Primário, cuja vocação é a formação de professores de séries iniciais e nas Escolas de Formação de Professores (EFP), ex-Institutos Normais de Educação (INE) ou ex-Institutos Médios Normais (IMN), que formam professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário. Ambas as formações médias realizam-se em quatro anos letivos, da 10ª à 13ª série.

Não obstante a formação de professores em nível superior (graduação) escapar do foco deste texto, importa, todavia, sinalizar que, ao que parece, os formados nesse nível estão legitimados a atuar em todos os subsistemas do ensino não superior, isto é, das séries iniciais às séries do ensino médio de formação de professores. Sendo assim, subentende-se que os cursos de formação de professores de nível superior apresentam planos curriculares que contemplem possibilidades de atuação nos subsistemas do ensino não superior.

Ora, a formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário data de 1978, com o surgimento dos ex-IMN, mas, anos anteriores de surgirem, já se formam professores para séries iniciais em cursos de formação acelerada, inicialmente com duração de doze semanas, depois vinte semanas e, finalmente, um ano letivo completo (PETERSON, 2003).

Naquela época, o corpo docente era diversificado, compondo-se de professores nacionais e estrangeiros e com notáveis diferenças tanto na qualificação académico-profissional quanto na remuneração. Nos anos 1980 e 1981, gradualmente, os professores estrangeiros cooperantes terminavam seus contratos e regressavam aos respectivos países deixando a continuação das atividades de formação de professor à responsabilidade dos próprios angolanos, mesmo com escassez de professores em quase todas as disciplinas. Por conseguinte, abriram-se concursos públicos para suprimento de vagas de professores para os

⁶ No Brasil, corresponde ao Ensino Médio.

⁷ No Brasil, corresponde ao Fundamental 1.

subsistemas de ensino. Tal abertura favoreceu tanto a formados em curso de professor quanto aos não especializados na profissão de professor, inclusive abrangeu quem tivesse nível acadêmico inferior à formação média.

O ingresso facilitado à atividade de professor ainda é presente no novo sistema de educação, embora, talvez, esteja refinada, um pouco, a exigência do nível mínimo de ingresso. Esse ingresso é respaldado no Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio, art.º 2.º, que aprova o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores.

O decreto classifica os professores em duas categorias: uma categoria designada *Professores*, que se constitui de formados em instituições vocacionadas à formação de professores, e outra designada *Agentes da Educação*, composta de formados em quaisquer instituições diferentes da anterior.

O que aproxima ambas as categorias é o fato de seus integrantes estarem habilitados, por decreto presidencial, a exercerem a atividade docente em escolas do Ensino Primário ou do 1º Ciclo do Ensino Secundário.

Verifica-se que a finalidade das atividades, realizadas tanto pelos *Professores* quanto pelos *Agentes da Educação*, é tida pelo decreto de menor relevância do que as respectivas designações. Ou seja, parece ser mais importante distinguir teoricamente quem é professor de quem é agente da educação, e não a preocupação do impacto das suas atividades no Ensino Primário e no 1º Ciclo do Ensino Secundário.

Neste sentido, parece haver banalização da formação do professor e da atividade docente pelo fato de que qualquer indivíduo, desde que tenha pelo menos formação média, pode tornar-se professor, apesar de aqueles designados *Agentes da Educação* poderem agregar valor pedagógico em sua profissionalização.

Relativamente ao perfil do professor do ensino não superior, seja professor do Ensino Primário ou do 1º e 2º ciclos do Ensino Secundário, o Decreto n.º 3/08, de 4 de março (pp. 359-360), estabelece três níveis de competências: *do saber, do saber fazer e do saber ser*.

No nível do *Saber*, o professor deve:

- a) Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e sociológica dos alunos do 1º ciclo do ensino secundário;
- b) Possuir conhecimentos científicos fundamentais tanto no âmbito da(s) especialidade(s) que vai ensinar, como no domínio das ciências da educação;
- c) Dominar os conteúdos programáticos, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ao ensino nas instituições escolares, bem como a melhor utilização dos manuais escolares;
- d) Conhecer as problemáticas mais relevantes do mundo em que vivemos cada vez mais complexo e em rápida mudança;

- e) Conhecer as perspectivas educacionais que informam o currículo dos alunos do 1º ciclo de ensino secundário;

No nível do *Saber fazer*, o professor deve:

- a) Definir os objectivos específicos com base nos objectivos gerais e conteúdos dos programas estabelecidos, tendo em conta o contexto em que vai trabalhar, ou seja, as condições das instituições de ensino, do meio económico e sócio-cultural em que estas estão inseridas e as características e necessidades dos alunos que vai ensinar;
- b) Adotar métodos e meio de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilização dos programas, adequando-os à diversidade dos alunos a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objectivos específicos, conteúdos essenciais e do desenvolvimentos integral do jovem;
- c) Preparar o adolescente para o enquadramento auspicioso nas classes e níveis de ensino subsequentes e para uma opção vocacional e profissional consciente e compatível com a inserção social e harmoniosa na comunidade;
- d) Proporcionar aos alunos a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;
- e) Desenvolver valores e atitudes que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática;
- f) Colaborar com os colegas no sentido de articular estratégias que promovam o sucesso educativo dos alunos;
- g) Identificar o jovem necessitado em atendimento e cuidados especiais;

No nível do *Ser*, o professor deve:

- a) Distinguir-se por um elevado sentido de responsabilidade, de idoneidade moral, cívica e deontológica, e saber transmitir estes valores aos educandos;
- b) Assumir uma atitude de respeito pela importância da actividade docente na formação da personalidade humana, e no desenvolvimento sócio-económico da sociedade.

O perfil do professor destacado no referido documento pode refletir a maneira como são formados os professores e a identificação dos processos de formação pelo estilo de educação, de ensino e aprendizagem e do modelo de gestão. Ao referir-se a esses elementos, Vidal et al. (1992 apud PETERSON, 2003, p. 32) afirmam:

- 1) *O estilo da educação*. Este caso pode significar que o sistema educativo tolera, por exemplo, a *coeducação*, a *integração*, o *espírito crítico*, o *respeito das diferenças* e outros;
- 2) *O estilo do processo de ensino-aprendizagem*. Este caso pode significar aquilo que é dominante num sistema, por exemplo, a relação entre teoria-prática, *escola-vida*, *escola-trabalho*, *modo individualizado* e outros;
- 3) *O modo de gestão*, que pode ser democrático, centralizado, autoritário e outros;
- 4) *A preparação obtida ao longo da sua formação*.

Pode entender-se a tridimensionalidade (saber, saber fazer e saber ser) do perfil do professor angolano na base conceitual de competências, proposta por Altet (2001), segundo a qual competência é o conjunto de conhecimentos, ações e atitudes de que necessita o professor em suas atividades, sendo que, ao construir-se os processos de ensino e

aprendizagem, sejam necessárias, como salientam Menegolla e Sant'Anna (2010), relações interligadas ou de integração com espírito crítico e livre. Livre porque possibilita superar os impedimentos das relações que se estabelecem no sistema de ensino, propiciando mecanismos para solucionar problemas. Nesse sentido, o planejamento da educação não sirva “para formar um tipo exclusivo de homem, ao contrário, para que o homem possa determinar as suas escolhas, a partir dos seus direitos e possibilidades” (p. 23). Assim, a formação de professores com visão holística minimiza “a aprendizagem à exclusividade de certos assuntos determinados, propostos por sistemas políticos ou por certas ideologias. Tal educação impediria o educando de tomar decisões e fazer suas opções pessoais” (*ibid*).

Quanto à escola angolana, segundo Peterson (2003), ainda prima pela transmissão de conhecimentos e o seu ensino é fortemente *memorístico*, lembrando a tradição missionária dogmática, além de ainda ter de enfrentar desafios relativos ao elevado número de alunos por turma, inclusive nas escolas de formação de futuros professores, e a falta de investimento financeiro para que os professores desenvolvam pesquisas. Ademais, com esse cenário, “torna-se difícil criar uma vivência social aprazível nas escolas. Este clima pedagógico desmotivador existe também nos institutos normais de educação onde estão sendo formados os próprios professores” (*idem*, p. 33).

Na realidade enfocada por esse autor angolano parece que os professores andam abandonados sem que eles próprios se deem conta disso. Será este um prenúncio de que se torna necessário repensar a formação do professor? O professor precisa ser resgatado para entender a sua dimensão transformadora? Quem vai resgatá-lo? Quais as reais motivações do professor para o seu resgate? Diante desses questionamentos, Vasconcellos (2007 p. 23) explica que:

[...] hoje o professor está órfão de pai (Estado – que representa os interesses da classe dominante) e de mãe (Sociedade Civil): de pai porque o Estado já não precisa tanto dele para a formação de mão-de-obra e inculcação ideológica, e de mãe, porque a Sociedade, a Comunidade, não identifica o professor como um aliado, uma vez que “já não se fazem professores como “antigamente” (em termos de glamour, competência e compromisso).

Não são poucas as vezes em que se assiste o professor sentir-se apenas desqualificado ou desonrado com salários baixos ou em atraso, tendo-se a sensação de que outras questões, que também o cercam, são menos relevantes. Assim, entende-se que considerar apenas relevante questões pecuniárias do que outras questões também ligadas à profissão e atividade docente é continuar a manter os desequilíbrios e a banalização da profissão de professor, com repercussão na formação de futuros professores.

Se, de um lado, entende-se que seja menos provável a escola configurar-se em lugar de cultura e de aprendizagem, porque “o acesso à cultura leva à valorização do indivíduo como ser humano, que começa a reivindicar seus direitos, o que, obviamente, não é interessante para quem quer domesticar” (VASCONCELLOS, 2007, p. 23), do outro, considera-se que a cultura profissional auxilia a “diminuir radicalmente o número de educadores despreparados para a sala de aula. Para isso, o professor necessitaria de uma formação consistente, e com uma preparação intelectual muito aprofundada” (SANTOS, 2008, p. 19). Essa preparação, sugere Tardif (2010), refere-se à mobilização de características do conhecimento profissional do trabalho docente, especializadas e adquiridas por meio da formação de alto nível na universidade ou lugares equivalentes.

Assim, a formação de professores para todos os subsistemas de ensino em Angola também pode vir a ser, integralmente, de nível superior, na medida em que se invista seriamente num plano de educação envolvente e que manifeste esse propósito.

1.3 Política de Avaliação das Aprendizagens para a Formação de Professores

Na vigência da Reforma de 1978, à exceção dos exames finais, as demais avaliações eram internas à escola. Aos resultados das classificações processuais e finais não se lhes atribuíam valor percentual. Na escala de classificação de 0 a 20 valores, o procedimento era meramente aritmético, em que se somavam as notas das classificações numéricas e dividiam-se pelo número de vezes das avaliações. Com a Reforma de 2004, o MED estabelece um sistema de avaliação das aprendizagens em que se atribui um peso percentual aos resultados das avaliações que se realizam ao longo do ano letivo (Classificação Atribuída pelo Professor – CAP) e à avaliação final, chamada Prova de escola ou Classificação da Prova de Escola (CPE).

Durante a implementação da reforma curricular, no período de 2004 a 2009, o sistema de avaliação das aprendizagens atribuíam aos resultados das avaliações obtidas ao longo do ano letivo – (CAP), peso de 30%, e à Classificação da Prova da Escola – (CPE), peso de 70%. A explicitação da aplicação desses percentuais é detalhada mais adiante quando se descrevem as fórmulas que são utilizadas nas avaliações na sala de aula, por ora, importa realçar que, no final de 2009, o MED alterou o valor percentual atribuído às avaliações: para os resultados das avaliações que se realizam ao longo da formação (CAP), estabelece 40% de peso, e à

Prova de escola (CPE), peso de 60%, mantendo-se inalterados outros procedimentos inerentes ao sistema de avaliação das aprendizagens e à sua elaboração sob responsabilidade da escola.

As diretrizes, nos documentos consultados, que apregoam a revisão do sistema de avaliação das aprendizagens para a Formação de Professores não apresentam os motivos dessa revisão, porém, especula-se que o sistema foi revisto em consequência das reclamações e da insatisfação dos atores do processo de ensino.

Independentemente do que viriam a ser as razões da revisão do sistema de avaliação das aprendizagens, parece importante assinalar que a distribuição do peso às avaliações em nada alterou o que parece ser desvalorização das avaliações ao longo da formação do aluno, futuro professor.

Assim, considera-se que avaliação da aprendizagem subscreve-se mediante deliberações ou ações sobre as quais se assenta. Neste sentido, o autor propõe-se a analisar a política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores de nível Médio em Angola, circunscrita no âmbito da reforma curricular. Com efeito, traça um roteiro (Apêndice E) no qual sinaliza: as Modalidades de avaliação; Critérios de avaliação diária, mensal, trimestral e final; Registros das avaliações contínuas; Avaliação formativa/contínua ou sistemática; Critérios de aprovação e reprovação; e Exames de Aptidão Profissional.

1.3.1 Modalidades, critérios e registros das avaliações

A política de avaliação da aprendizagem para a formação de futuros professores de nível Médio em Angola, instituída pelo MED, estabelece a prática das avaliações das aprendizagens, fundamentalmente, em duas modalidades de avaliação: a *avaliação formativa*, que se realiza ao longo do processo de ensino e aprendizagem, e a *avaliação somativa*, definida como aplicação de prova no fim de determinado ciclo de formação letiva (ANGOLA, 2003, 2005a).

Segundo o sistema de avaliação das aprendizagens, a *avaliação formativa* pode designar-se de avaliação contínua ou sistemática, e apresenta-se como a avaliação de acompanhamento da aprendizagem permanente aos alunos, com vistas a proporcionar ambiente de interação entre professor e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Essa modalidade de avaliação apresenta-se nas diretrizes instituídas pelo MED como a avaliação por meio da qual o professor formador afere o aproveitamento do aluno na base de classificações diárias, semanais e mensais, registrando-as em Cadernetas padronizadas. A

Caderneta é tida como meio de fornecer “informações imediatas para fins de melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) e tenha os dados indispensáveis para a determinação da média das avaliações contínuas” (ANGOLA, 2005a, p. 11).

As diretrizes ainda orientam que, na prática da avaliação formativa, contínua ou sistemática, o aluno seja preferencialmente avaliado na base de perguntas escritas no começo ou no fim de cada aula, e com perguntas orais em qualquer momento do seu curso. A orientação com esses procedimentos foi modelada sob a razão de se acautelar a subjetividade e prováveis injustiças durante as classificações das aprendizagens do aluno, que se alegam superáveis, fazendo-lhe poucas perguntas escritas. Ou seja, “para a avaliação contínua no início ou no fim da aula, o(a) professor(a) deve fazer não mais do que duas perguntas escritas para todos os alunos” (ANGOLA, 2005a, p. 14). Além disso, salienta-se que as perguntas orais podem ser repetidas para um número de alunos, mas com diferentes estratégias de as colocar, tendo em conta o tempo disponível para aula, de tal forma que considerável número de alunos seja avaliado.

No que se refere a procedimentos para a avaliação somativa, esta modalidade não parece diferenciar-se da modalidade designada formativa, isto considerando-se que ambas as modalidades se identificam necessariamente classificatórias, sinalizando obrigatoriamente registros das notas nas avaliações dos alunos.

Atentando que a *avaliação somativa* se ocupa da classificação das aprendizagens de maneira seletiva e certificativa, a política de avaliação da aprendizagem destaca essa avaliação na base de provas realizadas pelos professores e pela escola (ANGOLA, 2005a). Nesse processo, retomando o que se assinalou anteriormente sobre a distribuição do valor percentual, o resultado das operações matemáticas (aritméticas) que se efetuam das avaliações formativas ou contínuas e das provas do professor (Classificações Atribuídas pelo Professor) têm peso de 40%, e, ao resultado da Prova de escola (Classificação Atribuída pela Escola), se atribuí peso de 60%.

A percentagem atribuída aos resultados das classificações contínuas advém de um conjunto de operações matemáticas que se fazem diária, semanal, mensal e trimestralmente. As avaliações exclusivamente chamadas formativas ou contínuas proporcionam uma média de que se adiciona à prova do professor correspondente a determinado trimestre, de modo a que se calcule a média trimestral. As classificações atribuídas à avaliação formativa estão fixadas na escala de 0 a 5 valores, como se detalha mais adiante.

A descrição dos procedimentos da avaliação formativa é relativamente diferente da classificação das avaliações finais (Prova da escola e dos exames), porquanto, na prova final, obedecem-se a procedimentos independentes das avaliações realizadas ao longo do processo de ensino.

A escala de classificação para as avaliações somativas vai de 0 a 20 valores, sendo que, de 0 a 4 valores, considera-se má ou pouca progressão do aluno; de 5 a 9 valores, considera-se classificação medíocre ou de progressão muito lenta; de 10 a 13 valores, a classificação de suficiente progressão; de 14 a 17 valores, considera-se classificação de boa progressão; e de 18 a 20 valores, a classificação do aluno é considerada muito boa, com segurança na aprendizagem (ANGOLA, 2003, 2005a, 2006, 2009a).

Voltando à escala de classificação na modalidade da avaliação formativa (contínua ou sistemática) - de 0 a 5 valores -, o Sistema de Avaliação das Aprendizagens indica a classificação nessa escala no intuito de facultar ao professor efetuar cálculos para obter a média diária, semanal, mensal ou trimestral - denominada Média das Avaliações Contínuas (MAC) -, que, posteriormente, é multiplicada pela constante quatro (4), conferindo-lhe, deste modo, equiparação à escala das classificações das avaliações somativas de 0 a 20 valores.

A MAC é calculada mediante o somatório das avaliações de determinado período (diário, semanal ou mensal), dividido pelo número de vezes de registros efetuados no período. Esses procedimentos obedecem a seguinte fórmula:

$$MAC_{/dia,semanal} = \frac{\sum \text{das notas das avaliações por dia/semana}}{n^{\circ} \text{ total de avaliações neste dia/semana}}$$

A cada trimestre, obtém-se a média da MAC de acordo com o somatório das MACs mensais, como se nota na fórmula a seguir:

$$MAC = \frac{\sum \text{das médias da avaliação contínua dos meses durante o trimestre}}{n^{\circ} \text{ de médias mensais do trimestre}}$$

Com tais procedimentos, o professor, supostamente, avalia o aluno (futuro professor). Além da MAC por trimestre, resultante das avaliações realizadas continuamente nesse período, a média trimestral, designada Classificação Trimestral (CT), é obtida pela soma da

MAC do trimestre com a Prova do Professor (Classificação da Prova do Professor - CPP) e dividida por dois (ANGOLA, 2009), como mostra a fórmula:

$$CT = \frac{MAC + CPP}{2}$$

Uma vez calculada a Classificação Trimestral (CT) dos três trimestres, calcula-se a média desses trimestres considerando simplesmente o procedimento aritmético. Ou seja, a média dos trimestres, chamada Classificação Atribuída pelo Professor (CAP), será igual à soma do primeiro, do segundo e do terceiro trimestre dividida por três, como atesta a fórmula a seguir:

$$CAP = \frac{CT^1 + CT^2 + CT^3}{3}$$

O aluno é considerado integralmente avaliado, com possibilidade de aprovar ou reprovar de série ou terminar o ciclo completo de formação, ao realizar a Prova de escola, designada Classificação da Prova de Escola (CPE). A sua elaboração, geralmente, é da responsabilidade do coordenador da disciplina.

Uma vez obtidas as notas da CAP e da CPE, acha-se a Classificação Final (CF). A distribuição do percentual às classificações ocorre justamente no ato da classificação final (ANGOLA, 2009), conforme a fórmula: $CF = 0,4 \times CAP + 0,6 \times CPE$.

Assim, observa-se que os procedimentos dessas avaliações procuram medir e classificar as aprendizagens do aluno ao longo e no fim dos ciclos de formação. Presumivelmente, o cerne da organização e dos procedimentos para a avaliação da aprendizagem do futuro professor seja o de valorizar e favorecer o desenvolvimento da aprendizagem, porém, esses procedimentos parecem menos evidentes nesta direção, porquanto existem excessivas operações, tanto nas avaliações designadas formativa/contínua ou sistemática, e somativa, quanto nas operações de balanço trimestral e anual.

Parece haver excesso de procedimentos e, desse modo, é possível que o professor também perca muito tempo com tais operações quando devia se ocupar com atividades mais significativas para auxiliar a aprendizagem. Tais procedimentos não parecem tão necessários para a prática da avaliação formativa. Provavelmente se abram espaços consideráveis à subjetividade e à parcialidade no processo de avaliação.

A configuração do processo de avaliação na política de avaliação da aprendizagem valoriza muito mais o resultado final das avaliações do aluno em detrimento do processo

construído ou desenvolvido ao longo da formação. Por isso, surgem alguns questionamentos que buscam perceber a razão dessa disposição na valorização à avaliação da aprendizagem: Por que razão as classificações atribuídas às avaliações ao longo dos trimestres têm peso de 40% e a nota da Prova da escola tem peso de 60%? Que critérios estiveram ou estão na base dessa distribuição percentual? Que referencial alicerça os cálculos que se realizam para atribuir-se maior importância ao produto em detrimento da valorização do processo da aprendizagem? Até que ponto tais cálculos ajudariam na aprendizagem e em que momento se identificariam com uma avaliação formativa? Será que os professores estão suficientemente preparados para seguir todos os procedimentos estabelecidos? Será que, na prática, os procedimentos estabelecidos para a avaliação da aprendizagem não criam resistência dos professores? O número de alunos por turma tem influência nos procedimentos de avaliação?

O *Corpus* sobre o qual repousa a política de avaliação da aprendizagem instituída pelo MED não parece oferecer respostas às questões mencionadas, não obstante parecer evidente o direcionamento à compreensão da avaliação da aprendizagem apenas do ponto de vista técnico, conforme discutem autores como Haydt (2006, 2008) e Libâneo (1990).

Ao analisar-se a disposição percentual do valor das classificações atribuída tanto às avaliações do processo de formação quanto à avaliação final, percebe-se a maneira como são distribuídos os pesos nas avaliações processuais e na final. Nesse sentido, tomando-se a realidade das avaliações em países como a Inglaterra e Portugal, como destaca Fernandes (2009), observa-se que o sistema de avaliação da aprendizagem no primeiro país registra ao longo do ano letivo três exames, com peso de 80%, e à avaliação da escola atribui-se peso de 20%. No segundo país, o sistema de avaliação da aprendizagem estabelece um peso de 30% entre três e quatro exames, e, às avaliações internas da escola, o peso de 70%.

Observa-se assim, na Inglaterra, o maior realce nas avaliações externas e menor nas avaliações da escola, diferentemente do caso português, em que a ênfase das avaliações é sobre as avaliações da escola. Olhando para a realidade avaliativa tanto do primeiro país quanto do segundo, ao pretender-se estabelecer um paralelismo com a realidade de avaliação em Angola, é importante atentar para muitos detalhes que parecem fundamentais e, se valorizados, descartar-se-ia a possibilidade de comparação da realidade avaliativa de Angola com a daqueles países. À guisa de exemplo, seria necessário compreender-se os sistemas de ensino, o nível acadêmico dos professores, o grau de conhecimento, sobretudo no domínio da avaliação educacional em geral, e da aprendizagem em particular, destes países com o de Angola.

Captando a base conceitual de avaliação das aprendizagens expressa na política de avaliação da aprendizagem em Angola, observa-se a adoção dos conceitos de Beeby (s/d) e Stuffbean (1998). De acordo com Beeby (apud ANGOLA, 2005a, p. 7; 2005b, p. 5; 2006, p. 8), a avaliação é “um processo de recolha e interpretação de informações que implicam juízos de valores, com vista à tomada de decisões”. Para Stuffbean (1998 apud ANGOLA, 2003, p. 6)), praticamente na mesma direção do autor anterior, a avaliação é

[...] o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito, da planificação, da realização e do impacto de um objectivo determinado com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para solucionar os problemas de responsabilidade e para promover a compreensão dos fenómenos implicados.

A concepção de avaliação para os autores citados, além de extrapolar a sala de aula, evidencia o aspecto processual cujas bases atribuem condições para um ato efetivamente avaliativo, no qual se põem em relevo a coleta de informação, o juízo de qualidade e a tomada de decisão com a finalidade de favorecer a aprendizagem. Portanto, as concepções adotadas para a avaliação da aprendizagem parecem manifestar propósitos de um processo de ensino no qual é fundamental realçar as características da realidade em que incide a prática avaliativa. No entanto, tais propósitos não vão além de intenções, visto que há uma configuração de avaliação ainda fortemente arraigada à medição e à classificação, que são marcas do anterior sistema de ensino.

Assim, verifica-se haver, no sistema de avaliação das aprendizagens para a formação de professores em Angola, intenções de pretender-se uma avaliação que coloque a valorização da aprendizagem do aluno no centro de todos os procedimentos, porém, tais intenções parecem perdidas no conjunto de procedimentos que as próprias diretrizes apresentam, sem que sejam também assinaladas, por exemplo, a coerência de variáveis, como o tempo que o professor dispõe para avaliar, condições de trabalho e outras atividades administrativas (FREITAS et al., 2011).

Se a avaliação designada formativa/contínua ou sistemática, nas diretrizes em questão, apresenta-se com a intenção de regular e tornar a aprendizagem do aluno mais significativa, por que razão ela é aplicada com demarcações tão quantitativas? Por que razão é desmerecido o valor processual das avaliações em favorecimento do resultado final?

Sob a bandeira de um ensino de qualidade, o realce da prática da avaliação formativa ou contínua sugere a participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem sem, necessariamente, direcioná-lo à preocupação com a nota. No entanto, pelo que se vislumbra, o formato da política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores em Angola

atribui pouco ou nenhum espaço ao aluno e ao professor a se despreocuparem com a nota, sobretudo nas avaliações ditas formativas.

Se o pano de fundo dos procedimentos de avaliação anteriormente expostos é de favorecer uma prática avaliativa com foco na avaliação formativa, há necessidade de flexibilização ou reformulação das operações procedimentais, tendo em vista menos medir e classificar as atividades do aluno, sem deixar, contudo, de relevar a aprendizagem, considerando-a mais na abordagem construtiva. É evidente que, para tal, há que se ter em conta um conjunto de variáveis voltadas tanto para o aluno quanto para o professor, partindo da própria configuração da sala de aula (número de alunos, condições de trabalho, predisposição psicomotivacional e outras).

Essa tarefa requererá empenho no sentido de inverter-se a prática avaliativa dos professores angolanos, que está, como foi salientado, praticamente enraizada em procedimentos de medida e classificação. Assim, superar essa prática avaliativa na base da avaliação formativa talvez melhore a proposta de avaliação na sala de aula, que se apresenta partindo da reformulação dos procedimentos propostos e considerando a prática efetiva da própria política de avaliação, e ainda favorecer a formação inicial e contínua do professor com matérias sobre a avaliação e sobre a prática de avaliação.

As diretrizes para a avaliação na sala de aula ao apresentarem a avaliação formativa em avaliação contínua ou sistemática, provavelmente, indicam o seu carácter formal. Ou seja, se de um lado, para que uma prática avaliativa seja operacionalizada com carácter formativo, pode, não necessariamente, orientar-se ou guiar-se por meio de regras, pois a aprendizagem ocorre de acordo com as particularidades de cada aluno (FREITAS, 2003; VILLAS BOAS et al., 2011). Do outro, parece injusto o professor fazer uma ou duas perguntas a determinado número de alunos, de sorte a racionalizar o tempo da aula, e chamar tal procedimento de avaliação formativa. Com efeito, talvez não cause estranheza se, na sequência dos procedimentos chamados formativos, o aluno concentrar mais sua atenção na nota, visto que as instruções estabelecidas na política de avaliação da aprendizagem se mostram fecundas para o efeito, apresentando-se assim na contraposição da necessidade de desenvolver a aprendizagem. Nesse caso, é fundamental o professor conscientizar-se, segundo Vasconcellos (1998, p. 34), da democratização da aprendizagem, porquanto:

o projeto que o Estado tem por detrás da escola, com frequência, é um projeto de exclusão, e não de democratização, como costuma ser anunciado nos discursos veiculados na grande mídia [...]. Para a exclusão se concretizar na escola, há necessidade de se garantir a não-apropriação efetiva do conhecimento.

A sala de aula deve ser o espaço privilegiado em que as relações que se produzem promovam o desenvolvimento da aprendizagem. Obviamente, essa tarefa não parece tão fácil para o professor, pois, como afirma Freitas et al. (2011), a avaliação da aprendizagem não está isenta dos objetivos da escola, e esta não está fora da sociedade. A vontade do professor de utilizar juízos positivos para o aluno é bloqueada pelos limites que a escola estabelece, visto que o processo de avaliação geraria desenvolvimento se assumido como responsabilidade partilhada dos atores.

Associar a avaliação formativa a um conjunto de procedimentos que terminam com atribuição de uma nota, embora, por um lado, possa facilitar para o professor e o aluno identificarem e perceberem seus avanços e necessidades no processo de ensino e aprendizagem, por outro, parece prevalecer a subjetividade nos procedimentos que induz à medição. Além disso, Perrenoud (1999) alerta que, quando se fixam normas, estas produzem hierarquias no seio da turma; para tal, não só se cria um ambiente de informação da posição dos colegas em relação aos outros, como pode revelar se o aluno é “melhor ou pior” que o outro. Por essa razão, criar uma escala de hierarquização numérica ou conceitual na avaliação formativa, sobretudo quando formal, pode promover aspectos menos relevantes no seio da turma.

A avaliação realizada no fim de determinado período, seja curto, médio ou longo, no intuito de aferir o desempenho ou aprendizagem do aluno, classificando-o, é substancialmente somativa. É fundamental não perder de vista que a escola é um lugar onde se deveria gerar conhecimento tanto para a formação cognitiva (instrução) quanto para a valorização das relações sociais, promovendo valores e atitudes. Contudo, a organização da escola e da sala de aula, às vezes, estreita a possibilidade desse contato com a realidade, visto que o conhecimento adquirido se torna mais num contrato entre o professor e aluno, em função da nota, do que propriamente em ferramenta para intervenção na vida real (FREITAS et al., 2011).

A política de avaliação da aprendizagem para a formação de futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário ainda estabelece critérios que podem condicionar à aprovação e à reprovação de série, ou definir a conclusão desta formação, conforme se desenvolve no tópico a seguir.

1.3.2 Critérios de aprovação e reprovação

Na organização e nos procedimentos de avaliação das aprendizagens, a aprovação ou transição de série, ou mesmo a conclusão do ciclo completo de formação, acontece em situações em que o aluno, futuro professor, obtenha a classificação da média final, nota igual ou superior a dez valores.

Relativamente aos alunos das três primeiras séries (10^a, 11^a e 12^a), permite-se transição de série para outra, com deficiência, nota igual ou superior a oito valores em qualquer disciplina, com exceção da Língua Portuguesa e das disciplinas de especialização (ANGOLA, 2009).

Em caso de nota negativa em qualquer disciplina, salvo aquelas em que não é permitido este tipo de nota, ela pode ser melhorada no âmbito do regime de recuperação de disciplinas em atraso, por meio de exames de recurso ou exame especial no ano académico seguinte.

Os alunos não finalistas de curso podem ser reprovados em situações em que obtenham notas, nas médias finais, inferiores a oito valores em qualquer disciplina de formação geral, ou tendo média negativa em Língua Portuguesa e em disciplinas de especialização; ou ainda, reprovados tendo três médias negativas em qualquer disciplina. Já os alunos finalistas de curso (13^a série), são reprovados não obtendo média final em qualquer disciplina, igual ou superior a dez valores, e em Exames de Aptidão Profissional. Todavia, tanto os alunos não finalistas quanto os finalistas são reprovados por faltas injustificadas em número superior de aulas por disciplina, correspondentes a duas semanas letivas (ANGOLA, 2009).

Aos alunos finalistas do curso médio de professor (13^a série), além de realizarem provas finais (Provas de escola), lhes é obrigatória a realização de Exames de Aptidão Profissional para aferição de competências à futura atividade docente em escolas do 1^o Ciclo do Ensino Secundário. Nesse sentido, parece que as avaliações desses alunos podem se sobrepor, pelo fato destes dois momentos de provas (Provas de escola e Exames de Aptidão Profissional) ocorrerem no último trimestre letivo.

Essa denunciada carga de avaliações somativas, ao que parece, é desnecessária, sobretudo pela sua natureza, conforme se analisa no próximo tópico.

Importa, igualmente, realçar que os critérios de avaliação favoráveis à transição de série, ou conclusão da formação média de professor, e os critérios de reprovação atribuem

significado à configuração da avaliação da aprendizagem. A noção de sucesso na aprendizagem e o que se espera do aluno ficam imbuídos nesse conjunto de procedimentos.

Quando o aluno está conscientizado de que, para transitar de série ou terminar o curso, a média das suas notas deve estar em conformidade a determinados critérios, sente-se avisado para obter classificações que lhe garantam êxitos nas provas que realiza durante e no final do ano letivo. Se a prática de avaliação do professor tem impacto positivo sobre a classificação do aluno, a mesma prática com impacto negativo ao aluno também não é corresponsabilizada ao professor?

Acontece que a prática de avaliação, às vezes, é dicotomizada na relação ensino e aprendizagem quando as provas e os exames que se realizam refletem mais o interesse do professor e do sistema de ensino (LUCKESI, 2011), prejudicando a qualidade do próprio sistema de ensino, com reflexo na formação do futuro professor.

A prática de avaliação tem em consideração não apenas o conjunto de ações inerentes aos seus objetivos, mas também sinaliza as características de concepção de avaliação na sala de aula (DALBEN, 2005). Anunciou-se, em momentos anteriores, que, além das avaliações a que os alunos são submetidos tanto ao longo do ano letivo quanto no final, os alunos finalistas ainda submetem-se a Exames de Aptidão Profissional, como se aborda a seguir.

1.3. 3 Exames de Aptidão Profissional

Os Exames de Aptidão Profissional são aplicados apenas aos alunos da 13^a série, tendo como proposta avaliar os objetivos e os conteúdos considerados fundamentais ao longo dos quatro anos de formação do aluno, futuro professor, especificamente nas disciplinas de Formação Profissional de Prática Pedagógica; Seminários, Metodologias de Ensino e Estágios Pedagógicos. Eles visam a classificar, selecionar e certificar as aprendizagens dos alunos (ANGOLA, 2005c).

Dada a ênfase atribuída à classificação das aprendizagens dos alunos, as notas obtidas nesses exames são consideradas importantes na conclusão da formação média de professor, uma vez que tais notas adicionam-se à média da Classificação Final da formação (ANGOLA, 2005c).

Cabe aos professores das disciplinas de Práticas e Estágios Pedagógicos das Escolas de Formação de Professores (EFP) a responsabilidade de elaboração dos Exames de Aptidão

Profissional, que, no essencial, são um “instrumento ou ferramenta constituída por um conjunto de perguntas ou exercícios que avaliam principalmente os níveis de aprendizagem que os alunos adquirem nas áreas de formação profissional ao longo dos quatro anos lectivos” (ANGOLA, 2005c, p. 3).

Os Exames de Aptidão Profissional são de carácter oral e prático, com os seguintes objetivos:

- (1) Promover o desenvolvimento da personalidade dos alunos de acordo com os objectivos programáticos;
- (2) Comprovar e valorizar os níveis de aprendizagem profissional atingidos durante os anos lectivos;
- (3) Determinar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem;
- (4) Classificar, seleccionar e certificar os níveis de apresentação profissional dos alunos (ANGOLA, 2005c, p. 3-4).

Do ponto de vista pedagógico, os exames têm consequências não favoráveis à aprendizagem do aluno, porque suas funções (classificatória, seletiva e certificativa) polarizam a necessidade de ajudar o aluno a construir a sua aprendizagem satisfatoriamente, colocando em segundo plano as atividades tendentes a conferir o significado do ensino e da aprendizagem (LUCKESI, 2011).

O Exame de Aptidão Profissional Oral, segundo o regulamento norteador, deve ser composto de quatro perguntas referentes à disciplina de Metodologia de Ensino, e o tempo de realização deve ser de vinte minutos. Desse tempo, também se contabilizam o tempo para preparação das respostas (de 10 a 15 minutos sob vigilância de dois professores) e o tempo de as apresentar diante dos júris (ANGOLA, 2005c).

Quanto ao Exame de Aptidão Profissional Prático, procede-se diferentemente em relação ao anterior por tratar-se de elaboração de um plano de aula no período de sete dias, antes da sua apresentação em aula simulada ou real.

Nos casos em que a aula é real, ela pode ocorrer na mesma turma em que o aluno frequentou o estágio durante as Práticas Pedagógicas ou em outra turma do mesmo nível de ensino (ANGOLA, 2005c).

No que se refere à realização de estágio à docência durante a formação do futuro professor e ao Exame de Aptidão Profissional Prático, apontam-se, pelo menos, duas situações. A primeira, à qual dar-se-á o nome de Aula estágio e, à segunda, de Aula exame.

A diferença entre as duas aulas consiste no fato de que, na Aula estágio, o aluno realiza aulas práticas no período do estágio à docência no âmbito das Práticas Pedagógicas, e a construção de competências e aptidão para o exercício da atividade docente tem dimensão formativa, mediante acompanhamento do professor orientador, colegas de turma e do

professor da turma na qual é feito o estágio. Portanto, nesse tipo de aula, o estagiário tem probabilidade de permanentemente (re)avaliar sua prática e, sempre que necessário, com a colaboração de outros participantes e do professor orientador. Já no que se pode chamar de Aula exame, o aluno não dispõe do acompanhamento do professor orientador: a sua aula é observada pelo júri de professores que, durante as aulas de estágio, estiveram ausentes em suas práticas pedagógicas, embora no momento da atribuição da nota do exame o professor orientador possa ser consultado. Portanto, o objetivo da Aula exame é verificar e classificar o desempenho do aluno naquele momento.

Considerando a importância e a necessidade do estágio à docência e a sua relevância na formação de futuros professores, os estágios possibilitam, como assinala Pimenta (2012), desde o envolvimento do aluno com as atividades que realiza em todas as disciplinas curricular da formação até as atividades de observação, participação e ministração de aula.

Quanto aos Exames de Aptidão Profissional vale salientar pelo menos dois olhares: o primeiro olhar tem a ver com o fato de esses exames apresentarem-se em veículos de garantia à aptidão ou inaptidão ao exercício do magistério. Implicitamente, esses exames tendem a revelar que os quatro anos de formação do aluno, futuro professor, não foram suficientes para assegurá-lo nos primeiros passos da atividade docente.

No segundo olhar, parece ser essencial assinalar que todos os alunos, em dado momento, antes de transitarem para a série final de formação, frequentam e continuarão a frequentar, na vigência do último ano de formação, o estágio à docência. Considerando-se relevantes esses estágios realizados, obviamente se dispensaria qualquer tipo de Exame de Aptidão Profissional; o contrário, como acontece, seria desacreditar o tempo consagrado a estes estágios em escolas do 1º Ciclo do Ensino Secundário para as quais, os alunos, exercerão a atividade de professor.

Nessa perspectiva, a realização de Exames de Aptidão Profissional desqualifica, principalmente, as atividades de supervisão do professor orientador (professor tutor) e de outros participantes que, durante o período letivo, foram acompanhando os alunos estagiários nas Práticas Pedagógicas e Seminários de estágio à docência. Ademais, tanto os estágios à docência, os Exames de Aptidão Profissional, quanto as Escolas de Formação de Professores (EFP), do ponto de vista da realidade, também ficam desqualificados ou descredibilizados pelo próprio Ministério da Educação, por meio das suas Direções provinciais, pelo fato de o futuro professor, formado pela EFP, após a conclusão da formação média de professor, cumprindo todo plano curricular, frequentando estágio à docência e realizando o Exame de Aptidão Profissional, na eventualidade de pretender ingressar na carreira docente, ainda é

submetido ao(s) exame(s) de admissão para exercer a atividade de professor e, às vezes, neste(s) exame(s) de admissão, corre o risco de ser reprovado, ou é reprovado, por vários motivos. Um deles pode ser que o candidato à atividade docente seja examinado nas disciplinas que nem sequer fazem parte da sua especialidade de formação, ou pode-se dar o caso em que, no momento da realização dos exames de admissão, não obtenha, não corresponda com o que dele se esperava por quaisquer situações que possam ocorrer. Assim, a realização de Exames de Aptidão Profissional e de exames para admissão ao exercício da atividade docente constituem-se no paradoxo, na medida em que as EFP são instituições públicas dependentes do MED, por meio do Instituto Nacional de Formação de Quadros e das Direções Provinciais de Educação.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A AVALIAÇÃO

São exploradas, neste capítulo, concepções teóricas sobre a avaliação da aprendizagem (avaliação na sala de aula). Para tanto, apresentam-se dois pontos fundamentais: no primeiro, revisitam-se as concepções da avaliação da aprendizagem de forma geral, sinalizando-se a sua evolução histórica, os diferentes conceitos e o desdobramento da avaliação da aprendizagem em avaliação somativa e avaliação formativa. E nessa última modalidade de avaliação centra-se o segundo ponto do capítulo. Nele, apresentam-se as concepções que figuram das duas perspectivas da avaliação formativa: a primeira perspectiva, destacada por Benjamim Bloom, adotada de Scriven, indica uma avaliação formativa mais pontual após o ensino, e a segunda, considerada atual, amplia a perspectiva anterior por meio da regulação das avaliações, proposta pela investigadora suíça Linda Allal.

2.1 A avaliação na sala de aula

Atribui-se a paternidade da avaliação educacional a Ralph Tyler, cujos estudos iniciais se desenvolveram nos anos 30 do século passado (FERNANDES, 2009). Este destaque não desmerece estudos referentes à fundamentação teórica da avaliação educacional desenvolvidos, em princípios do século XX, por Edward Thorndike, com foco na medição de mudanças em humanos (VIANNA, 2005).

A avaliação, fazendo parte do cotidiano coletivo e individual, surge com o próprio homem e é praticada há séculos sob designação formal de exame (POPHAM, 1983; VIANNA, 2000; GARCIA, 2008; DIAS SOBRINHO, 2003; DEPRESBITERIS, 2009; DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009; LUCKESI, 2009).

Faz-se referência à informação de que os exames já eram praticados há mais de 1.200 a.C, na burocracia chinesa, no que dizia respeito a processos de seleção de candidatos masculinos para o serviço público (GARCIA, 2008; DÍAS BARRIGA, 2008).

Na escola, a prática de exames não parece explicitamente apontada na literatura consultada como prática formal nos primeiros séculos, mas Émile Durkheim alude ao século XV, momento em que alunos bacharéis, licenciados e doutores eram submetidos a exames

públicos com finalidade de se evidenciar a maturidade intelectual que se adquiriam nesses níveis de escolaridade como forma de legitimar-se a formação universitária (DÍAS BARRIGA, 2008; GARCIA, 2008; DIAS SOBRINHO, 2003; DEPRESBITERIS, 2009). Luckesi (2011) lembra, no entanto, que a sistematização dos exames aconteceu nos séculos XVI e XVII.

Considera-se que no século XVII, época em Amós Comenius (1657) publica a obra *Didática Magna*, os exames favoreciam a aprendizagem. Um século depois (XVIII), La Salle (1720) propusera os exames como necessidade de supervisão constante ao trabalho acadêmico. Suas ideias focavam a prática de exames como mecanismo de controle do processo de ensino. Tinha-se em referência posições de Comenius de que o fracasso escolar do aluno era uma questão de método utilizado pelo professor e, para que fossem ultrapassados tais problemas, o professor tinha de controlar melhor ou manter a atenção do aluno por meio de exames. Desse modo, os exames poderiam instigar o aluno a preocupar-se e a estar mais atento às matérias que devia aprender, e o professor controlaria melhor a sala de aula (LUCKESI, 2009).

Assinala-se, em meados do século XIX, que os exames se evidenciavam em práticas de julgamento de conhecimentos e se configuravam em técnica de organização do ensino. Em paráfrase a Bruno Belhoste, Nóvoa (2009, pp. 13-14) entende que,

por mais avisados que estejamos, não conseguiremos deixar de nos surpreender com o lugar que os exames ocupam no imaginário pessoal e social do século XX. Eles são essenciais para definir políticas de seleção ou de abertura, para construir estratégias de valorização do ensino público ou de reforço do ensino privado, para encaminhar os alunos para percursos acadêmicos ou profissionalizantes.

Apresenta-se, deste modo, a legitimação dos exames na tomada de decisão que visam a estabelecer uma hierarquização social, como também são considerados irrelevantes ao trabalho pedagógico na sala de aula. Na mesma linha de pensamento, Luckesi (2011, p. 69) assinala que

os exames escolares, hoje, não nos ajudam a produzir resultados escolares bem-sucedidos; todavia, por exemplo, aprendemos com eles a necessidade de acompanhar nossos educandos; essa é uma noção profundamente importante para quem deseja sucesso; o que não serve mais, para a escola, é o modo de compreender e praticar esse processo.

Fernandes (2009), referindo-se aos exames nos diferentes sistemas educacionais, afirma que eles podem se apresentar com funções diversificadas. Há sistemas educacionais em que são utilizados apenas para a função certificativa ou seletiva dos alunos, como também

existem sistemas educacionais que articulam ambas as funções. No entanto, tanto se utilizando os exames em uma das funções ou combinando as respectivas funções, têm-se por base as classificações externas ou as classificações que se realizam nas avaliações contínuas das escolas. O que não significa dizer que os exames não apresentam vantagens e desvantagens.

Com efeito, descrevem-se as vantagens e as desvantagens que os exames podem apresentar no sistema de ensino.

VANTAGENS: 1. Podem exercer um efeito moderador importante nas avaliações internas; 2. Podem induzir práticas inovadoras de ensino e de avaliação; 3. Podem contribuir para avaliar o sistema educacional e ajudar a melhorar a tomada de decisões em todos os níveis; 4. Podem alertar as escolas para a necessidade de melhorarem seus projetos educacionais; 5. Podem dar indicações úteis às escolas, aos professores e aos alunos acerca do que é importante ensinar e aprender.

DESVANTAGENS: 1. Centram-se sobretudo nos conhecimentos acadêmicos, prestando relativamente pouca atenção a competências úteis, relacionadas com a vida real; 2. Condicionam os objetivos, as estratégias, o desenvolvimento e as atitudes dos alunos em relação às aprendizagens, nem sempre pelas melhores razões. Exames que usam perguntas objetivas e de resposta curta tendem a deixar de avaliar aprendizagens consideradas fundamentais, como é o caso da resolução de problemas; 3. Podem induzir práticas fraudulentas. Trata-se de uma questão séria em muitos países, onde a corrupção, a compra de cópias de enunciados de exames ou cumplicidade entre professores vigilantes e examinandos são práticas que acontecem com mais ou menos frequência; 4. Podem induzir as escolas concentrarem seus esforços nos alunos que têm mais possibilidades de ter sucesso nos exames; 5. Podem discriminar, em vez de integrar, alunos. Particularmente certos grupos pertencentes a minorias de qualquer natureza (FERNANDES, 2009, p. 137).

Assim, reitera-se que os exames podem ser úteis ao sistema educacional, mais precisamente ao processo de ensino e aprendizagem, quando sua finalidade é de melhorar o ensino.

Segundo Días Barrigas (2008), hoje, muitas vezes, chamam-se aos exames *de avaliação*, e tal designação, na pedagogia, deve-se, por um lado, à conotação, supostamente, mais científica e acadêmica do termo. Por outro, às mudanças sociais que a indústria provocou, mormente nos Estados Unidos da América (EUA).

Dias Sobrinho (2003) afirma que a proposta de avaliação em Ralph Tyler assinala a consecução de objetivos em atividades educacionais e em práticas pedagógicas que apontem mudanças comportamentais no avaliado, e as proposições da avaliação fundamentadas numa pedagogia por objetivo indicavam o compromisso utilitarista da indústria marcado no século XX nos EUA, em que a escola constitui-se elemento indispensável para o desenvolvimento

econômico. Nesse sentido, segundo Sousa (2008, p. 43), “toda evidência válida sobre comportamentos desejados como objetivos educacionais fornece um método apropriado de avaliação: testes com lápis e papel, observação, entrevistas, questionários, coleta de resultados concretos da atividade de alunos”, concebendo-se, deste modo, a educação em processo sistemático tendo em vista produzir mudanças de condutas dos alunos por meio do ensino.

Ao longo dos tempos várias contribuições em relação ao conceito da avaliação da aprendizagem surgiram, como, por exemplo, em 1963, a proposta de Lee Cronbach, que se referia à avaliação como o ato de coletar informações na base de atividades diversificadas e utilizá-las para a tomada de decisões. Com efeito, Vianna (2000) salienta que a concepção de avaliação desse pesquisador apresenta três objetivos, que consistem numa (1) avaliação capaz de aperfeiçoar o currículo, (2) avaliação que possibilite a elaboração de um programa que se submete às necessidades dos alunos, e (3) tomar-se decisão de ordem administrativa.

Relativamente às contribuições de Scriven (1967), a avaliação da aprendizagem é definida como o “processo pelo qual estimamos o mérito ou o valor de algo que se avalia (dos resultados)” (apud CASTILLO ARREDONDO e DIAGO, 2009a, p. 32). No entanto, refere-se que foram os estudos Michel Scriven que levaram à diferenciação da avaliação da aprendizagem em duas modalidades avaliativas: uma, na avaliação formativa, e outra, na avaliação somativa. A primeira, focaliza o aspecto processual da aprendizagem com responsabilidade e responsabilização das partes envolvidas no processo, como mais adiante se apresentará com mais pormenores; e a segunda tem caráter pontual, seletivo e certificativo mediante a classificação.

Para Scriven (1967 apud DIAS SOBRINHO, 2003), os objetivos da avaliação são invariáveis, mas suas funções variam ao permitir que as informações coletadas conduzam à tomada de decisões.

Além dos conceitos da avaliação da aprendizagem anteriormente sinalizados, vários outros se destacam no âmbito da avaliação educacional, no geral e/ou da avaliação da aprendizagem na sala de aula. A seguir relacionam-se alguns:

A avaliação em educação significa descrever algo em termos de atributos selecionados e julgar o grau de aceitabilidade do que foi descrito. O algo, que deve ser descrito e julgado, pode ser qualquer aspecto educacional, mas é, tipicamente, (a) um programa escolar, (b) um procedimento curricular ou (c) um comportamento de um indivíduo ou de grupo (THORNDIKE e HAGEN, 1960 apud SANT’ANNA, 2010, p. 29).

A avaliação significa atribuir um valor a uma dimensão mensurável do comportamento em relação a um padrão de natureza social ou científica (BRADFIELD e MOREDOCK, 1963, apud *ibid*).

Avaliar é emitir juízo de valor (SHUMAN, 1972 apud CASTILLO ARREDONDO e DIAGO, 2009a, pp. 34 - 37).

Avaliar em educação significa definir, determinar ou valorar qualquer faceta da estrutura, do processo ou do produto educacional em função de critérios previamente estabelecidos (DE LA ORDEM, 1972 apud *ibid*).

A avaliação tem por fim comprovar, de modo sistemático, em que medida se chegou aos resultados previstos nos objetivos que foram especificados com antecedência (LAFOURCADE, 1972 apud *ibid*).

Avaliar é o processo de planejar, coletar e obter informação utilizável para tomar decisões alternativas (STUFFLEBEAM, 1973 apud *ibid*).

A avaliação é um processo sistemático para determinar até que ponto os alunos atingem os objetivos da educação (GRONLUND, 1973 apud *ibid*).

A avaliação é um processo para determinar o grau ou amplitude de alguma característica associada a um objeto ou uma pessoa (MAGER, 1975 apud *ibid*).

A avaliação é um sistema de ajuda essencial para tomada de decisões em qualquer nível administrativo do sistema de apoio (ATTKINSON, 1978 apud *ibid*).

A avaliação é uma etapa do processo educacional que tem por fim comprovar, de modo sistemático, em que medida foram atingidos os resultados previstos nos objetivos especificados com antecedência (LAFOURCADE, 1979 apud *idem*, p. 35).

Avaliar faz referência ao processo de coleta e análise de informação relevantes para descrever qualquer faceta da realidade educacional e formular uma opinião sobre adequação a um padrão ou critério previamente estabelecido como base para a tomada de decisões (DE LA ORDEM, 1981 apud *idem*, p. 35).

Um conjunto de atividades teóricas e práticas, mas sem um paradigma geralmente aceito, com grande variedade de modelos e no qual se apreciam diversas modalidades e formas, consideradas como adequadas para avaliar (GLASS e ELLET, 1980; WORTMAN, 1983 apud *idem*, p. 35).

O conceito de avaliação pode ser concebido em vários níveis: *nível técnico*, enquanto a avaliação visa comprovar o funcionamento do sistema educacional: trata-se de um controle ou balanço que indica se o sistema educacional está cumprindo suas funções. *Em nível ideológico*, no qual a avaliação tem duas funções importantes e delicadas: por um lado, legitimar a herança cultural, ajudando, desse modo, a perpetuar a ordem estabelecida, e, por outro, eliminar os sujeitos que não pertencem à classe social dominante, visto que não assimilaram devidamente os princípios ideológicos que lhes pretendiam transmitir. *Em nível psicopedagógico*, visto que se aplica a alunos específicos mais que a entidades (FORNS, 1980 apud *idem*, p. 35).

A avaliação consiste na compilação de dados de trabalho mediante a definição de metas que proporcionem escolas comparativas ou numéricas a fim de justificar os instrumentos de compilação de dados, as valorizações e a

seleção das metas (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1987 apud *idem*, pp. 35-36).

A avaliação como um processo sistemático de identificação, coleta e tratamento de dados sobre elementos e fatos educacionais com o objetivo de avaliá-los primeiro e sobre essa avaliação tomar decisões (GARCÍA RAMOS, 1989 apud *idem*, p. 36).

Avaliar é uma atividade sistemática, contínua e integrada ao processo educacional, cuja finalidade é conhecer e melhorar o aluno em particular e o processo educacional, com todos os seus componentes, em geral (BENEDITO, 1990 apud *idem*, p. 36).

A avaliação é processo sistemático e rigoroso de coleta de dados, incorporado ao processo educacional desde início, de maneira que seja possível dispor de informação contínua e significativa para conhecer a situação, formar juízos de valor com respeito a ela e tomar decisões adequadas para prosseguir a atividade educacional, melhorando-a progressivamente (CASANOVA, 1995 apud *idem*, p. 36).

A avaliação deve permitir, por um lado, adaptar a atuação educacional/docente às características individuais dos alunos ao longo de seu processo de aprendizagem e, por outro, comprovar e determinar se estes atingiram as finalidades e as metas educacionais que são o objeto e a razão de ser da atuação educacional (CASTILLO ARREDONDO, 2002 apud *idem*, p. 37).

Os diferentes e, às vezes, semelhantes conceitos sobre a avaliação, além de focarem determinada perspectiva, também sinalizam o realce da compreensão da avaliação em diferentes épocas. Castillo Arredondo e Diago (2009a) resumem no quadro que se segue a caracterização da avaliação dos anos 20 à década de 90.

Períodos		Avaliação entendida como
1	Até aos anos 1920	Medida
2	Anos 1930 – 40	Grau de consecução de objetivos
3	Até finais de 1960	Totalidade do sistema educacional
4	Década de 1970	Avaliação da mudança ocorrida no aluno
5	Década de 1980	Quantitativa/Qualitativa
6	Década de 1990	Formativa/diferenciada/integradora

Fonte: CASTILLO ARREDONDO e DIAGO (2009a, p. 32)

QUADRO 1- Evolução do conceito de avaliação

O quadro mostra a perspectiva do conceito da avaliação predominante nos diferentes períodos e também pode favorecer a percepção da presença ou da permeação de certos conceitos nas concepções que se tem, hoje, da avaliação.

Pode-se verificar que os conceitos de avaliação se apresentam tanto na perspectiva educacional de forma global, quanto na perspectiva da sala de aula, no contato entre professor

e aluno, assinalam variadas funções que em alguns autores (HAYDT, 2008; SANT'ANNA, 2010; BLOOM, HASTINGS e MADAUS, 1983) resumem-se na função diagnóstica, formativa e somativa, correspondendo, respectivamente, a procedimentos de diagnóstico, de controle e à classificação.

Desta tríade, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, Bloom, Hastings e Madaus (1983) assinalam semelhanças e diferenças, estabelecendo relações da avaliação diagnóstica às outras duas.

Os autores afirmam que a avaliação diagnóstica, além de permitir a descrição e a classificação do objeto, auxilia na identificação de circunstâncias ou causas eventualmente latentes, ou seja: diagnosticar é buscar informações ou dados além daqueles que se manifestam explicitamente nas dificuldades ou necessidades de aprendizagem (GANDIN, 2011; GANDIN e ARMANDO, 2011).

Bloom, Hastings e Madaus (1983) propõem um quadro no qual se pode identificar semelhanças e diferenças das três avaliações, conforme observa-se a seguir.

Tipo de Avaliação			
	Diagnóstica	Formativa	Somativa
Função	Colocação: Determinar a presença ou ausência de habilidades pré-requisitos. Determinar o nível de domínio prévio do aluno Classificar o aluno de acordo com as diversas características sabidas ou supostamente relacionadas com modalidades alternativas de ensino Determinação das causas subjacentes a dificuldades repetidas de aprendizagem	<i>Feedback</i> ao aluno e ao professor quanto ao progresso do aluno ao longo de uma unidade Localização de erros em termos da estrutura de uma unidade, de modo a possibilitar a indicação de técnicas alternativas de recuperação	Graduação ou distribuição de notas ao final de uma unidade, semestre ou curso
Época	Para a colocação no início de uma unidade, semestre ou ano letivo. Durante a instrução, quando o aluno evidencia uma incapacidade constante de aproveitamento integral do ensino comum	Durante a instrução	Ao final de uma unidade, semestre ou ano letivo
Ênfase de avaliação	Componentes cognitivos, afetivos e psicomotores Fatores físicos, psicológicos e ambientais	Comportamento cognitivo	Geralmente, comportamentos cognitivos; dependendo da matéria, às vezes, psicomotores; ocasionalmente comportamentos afetivos
Tipo de instrumentação	Instrumentos formativos e somativos para pré-testes Testes padronizados de desempenho Testes padronizados de diagnóstico Instrumentos elaborados pelo professor Observações e roteiros	Instrumentos formativos especialmente elaborados	Exames finais ou somativos
Como são amostrados os objetivos da avaliação	Amostra específica de cada comportamento de entrada pré-requisito Amostra de objetivos ponderados do curso Amostra das variáveis do aluno, sabida ou supostamente relacionada com determinado tipo de instrução Amostra de comportamentos física, emocional e ambientalmente relacionados	Amostra específica de todas as tarefas relacionadas na hierarquia da unidade	Uma amostra dos objetivos ponderados do curso
Dificuldade do item	Diagnóstico de habilidades e capacidades pré-requisitos: um grande número de itens fáceis, 65% ou mais de dificuldade	Não pode ser especificada de antemão	Dificuldade média variando de 35 a 70% com alguns itens muito fáceis e alguns muito difíceis
Atribuição de pontos	Baseada em normas e critérios	Baseada em critérios	Geralmente baseada em normas, mas pode basear-se em critérios
Método de relatos dos escores	Perfil individual de sub-habilitados	Padrão individual de escores relativos a acertos e erros em cada tarefa da hierarquia.	Escore total ou subescores obtidos para cada objetivo

Fonte: BLOOM, HASTINGS e MADAUS (1983, p. 102).

QUADRO 2 - Semelhanças e diferenças entre a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa

As formas de avaliação podem configurar-se como práticas comparativas sob a atribuição de pontos sem que se avalie efetivamente a aprendizagem. Isso pode ser esclarecido a partir do exemplo de Popham (1983), quando se refere a situações em que se confunde o ato de *medir* e o ato de *avaliar*.

Repara-se nessas situações na sala de aula em que o aluno Joãozinho, na contagem dos seus pontos, obteve 85%, e em situação análoga, um grupo de alunos, também na contagem dos pontos, obteve média de 65,2%. Tanto na primeira quanto na segunda situação não foram ditas se as medições são boas ou más. O que se evidencia em ambas as situações é apenas a medição e não o valor que elas representam.

Com este exemplo pretende-se explicar a evidência da diferença entre medir e avaliar, pelo fato de que as duas situações restringem-se à atribuição de uma classificação numérica sem abrirem-se à possibilidade de interpretação do respectivo valor. Ressalta-se, porém, que a medição pode ser importante, mas ela não é avaliação. A medida pode determinar o grau do aluno em relação a um atributo, ou seja, mede-se para determinar a extensão ou o grau de algo em número ou em símbolo, e avalia-se para determinar-se o valor de algo além do que se apresenta.

Então a avaliação não poderia ser pensada apenas como uma operação técnica, isenta de valores e sem implicações políticas. Ela não é só um retrato da realidade fixa, onde os diversos elementos ocupam seus lugares de acordo com a importância que lhes determinou a operação métrica. Não bastam os resultados estatísticos para dar conta da complexidade de um fenômeno humano, de uma instituição social ou de um sistema educativo (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 63).

Diferenciar a avaliação de outras funções, como da verificação e classificação, também parece importante para se compreenderem suas especificidades e utilidade.

Etimologicamente, *verificar* (do latim *verum facere*) significa *verdadeiro*. Assim, a verificação se circunscreve na “análise e na síntese dos dados ou informação que delimitam o objeto, o fenômeno, o fato” (DEPRESBITERIS, 2009, p. 19), implicando que se tenha em conta as partes que constituem o objeto de sorte a atribuir-se sentido.

Luckesi (2011, p. 52.) assevera que a verificação deve ser intencional e que busque “ver se algo é isso mesmo..., investigar a verdade de alguma coisa [...]”. Assim, a verificação pode ocorrer por meio da “observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando” (*ibid*).

Quanto à classificação, considera-se que ela traduz a avaliação do aluno de forma numérica ou nominal, isto é, apresentando-se qualitativa ou quantitativamente. “Trata-se, definitivamente, da expressão de uma medição que pretende mostrar o grau de suficiência ou

de insuficiência dos conhecimentos, destrezas ou habilidades de um aluno como resultado da aplicação de algum tipo de prova, atividade, exame ou processo” (CASTILLO ARREDONDO e DIAGO, 2009a, p. 46).

Importa salientar que há quem tenha dificuldades em distinguir a classificação da medição por, provavelmente, ambas se referirem à quantificação. Isso, segundo Beltrán (1991), pode ser explicado pelo fato de “durante muito tempo, classificar e quantificar foram termos praticamente sinônimos em avaliação” (apud CASTILLO ARREDONDO e DIAGO 2009a, p. 47).

Das formas de avaliar na sala de aula, atenta-se às funções criterial e normativa que se caracterizam, respectivamente, com a comparação criterial e normativa. Quanto à função criterial, compara-se o aluno a determinado padrão ou critérios estabelecidos, ou seja, estabelecem-se objetivos especificamente formulados de forma coerente nos quais se atenta ao desenvolvimento do aluno, de modo a que se alcancem os níveis desejados em determinadas matérias. Considera-se essa forma de avaliação a que possibilita diagnosticar dificuldades do aluno, rever a programação das atividades e identificar possíveis trajetórias escolares. Para alguns autores, essa função também é designada formativa. Quanto à função normativa, o que se compara é o desempenho ou os resultados do aluno em relação ao grupo ou à turma. Implícita ou explicitamente, se favorece um ambiente de competitividade entre os alunos. Essa função põe em evidência diferenças individuais dos alunos cuja utilidade, talvez, seja de prestação de contas e de comparações, como acontece com os relatórios do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que podem ser úteis para fins diagnósticos (RABELO, 2009; CASTILLO ARREDONDO e DIAGO, 2009a; AFONSO, 1999, 2009; TALBOT, 2009; MÉNDEZ, 2011).

Ressalta-se que os efeitos da avaliação da aprendizagem podem, além da sala de aula, também repercutir na escola e fora dela como ato de mal-entendidos:

Entre o **avaliador e o avaliado**: «Por que esta nota? Não compreendo, pois, tive a impressão de conseguir uma nota melhor»;

Entre **os avaliados**: «Eu escrevi a mesma coisa que o (a) colega e ele tem uma nota melhor da minha ...»;

Entre **a escola e o avaliador**: «O professor cuja turma não apresenta maus resultados teme ser conotado como mau professor»;

Entre **os avaliadores**: «Ah, no ano lectivo passado, vocês tiveram os professores X e Y, por isso, os vossos resultados não me surpreendem»;

Entre **os pais e o professor**: «O meu filho (a) vale mais que a nota que você lhe atribuiu ... ele (a) está completamente desmotivado (a) por causa da nota que você lhe deu ...»;

Entre **os pais e o aluno**: «Os teus maus resultados muitas vezes são sinónimos de um mau trabalho»;

Entre **a escola e a representação da instituição ministerial**: «É preciso ver os níveis das instituições que crescem a cada ano lectivo e cujos critérios de avaliação são pouco transparentes (os palmarés ou níveis das melhores universidades, das grandes escolas...)»;

Entre **o aluno e a sociedade**: «Basta ter bons resultados para ter acesso às grandes escolas. Os maus resultados significam muitas vezes que o indivíduo está inapto ao mercado de trabalho» (TAGLIANTE, 2005, p. 35, grifo e tradução do autor).

Pode-se aferir que o sentido que se atribui à avaliação nas diferentes situações determina a sua utilidade. Assim, pode se considerar que, destacar a tipologia de avaliação, aponta a possibilidades de exploração das suas dimensões. Por isso, e para os propósitos deste estudo, servir-se-á, doravante, do enfoque teórico centrado na avaliação formativa.

2.2 A avaliação formativa

Sabe-se que a proposta da avaliação formativa surgiu em 1967, por meio do trabalho desenvolvido por Michel Scriven no contexto da avaliação de programas e dos meios de ensino, e, um ano depois, Benjamim Bloom a utiliza para, em 1971, adotá-la na avaliação da aprendizagem. Assim, a proposta da avaliação formativa era a de permitir o controle da aprendizagem, considerando-se que a avaliação, além de informar o aluno e o professor sobre os níveis de satisfação ou realização dos objetivos comportamentais, também permitiria identificar as respectivas dificuldades de modo que se encontrem procedimentos para desenvolver a aprendizagem (FERNANDES, 2006; TALBOT, 2009; HADJI, 2011).

Para Allal (1986, p. 176), a perspectiva de avaliação formativa de B. Bloom representa “componente essencial na realização de uma estratégia de pedagogia de mestria [...] ou de qualquer outra tentativa de individualização do ensino”, incompleta para uma perspectiva psico e sociopedagógica da aprendizagem que vise ao estabelecimento de características e finalidades de regulação da avaliação para a aprendizagem. A concepção da avaliação formativa em B. Bloom indica a remediação da aprendizagem que se configura na regulação retroativa.

Esta regulação, asseveram Allal e Lopez (2005, p. 270, tradução do autor), “permite a identificação de objetivos alcançados ou não pelos alunos. O *feedback* da avaliação permite encontrar meios e procedimentos para corrigir ou ultrapassar dificuldades identificadas nos alunos”.

Caracterizando a evolução do conceito da avaliação formativa no período de 1960 a 1990, Fernandes (2006) afirma que, naquela década, ela se centrava numa visão restrita, focando-se nos resultados dos alunos e na verificação da consecução de objetivos após determinado período de ensino. Ou seja, a visão sobre a avaliação formativa era pontual, remetida às dificuldades ou necessidades dos alunos após o ensino ou a unidade de ensino, era uma avaliação pouco interativa. Nos anos 1970, verifica-se maior abertura sobre essa avaliação e surgem mais contribuições teóricas. Já a partir de 1980, assinala-se uma concepção ampla da avaliação formativa, focando nos processos cognitivos e nos procedimentos. Nessa época, a avaliação formativa figura no processo de interação do processo de ensino e aprendizagem, evidenciando as dificuldades e necessidades do aluno durante o ensino. Ela parece ganhar consistência na valorização de elementos que confrontam os atores do próprio processo de ensino e aprendizagem. Nos anos 90, a avaliação formativa, além de figurar em todo o processo de ensino e aprendizagem ao guiar o aluno em seu trabalho escolar, assegura ao professor e ao aluno informações resultantes desse processo de ensino e aprendizagem, e também encontra na avaliação somativa suporte de apoio para o desenvolvimento da aprendizagem.

Hoje, considera-se que o propósito da avaliação formativa é “assegurar uma regulação dos processos de formação, quer dizer, de fornecer informações detalhadas sobre o processo e/ou os resultados de aprendizagem do aluno a fim de permitir uma adaptação das atividades de ensino/aprendizagem” (ALLAL s/d apud DE LANDSHEERE, 1997, p. 5, tradução do autor), ideia enfatizada por PetitJean ao sinalizar que “a questão essencial da avaliação formativa [é de tornar] / torna (...) o aluno ator da sua aprendizagem” (apud *idem*).

Neste sentido, o conceito da avaliação formativa posto nos termos anteriormente focados, realçam que ela é

um processo de avaliação contínua tendo por objetivo assegurar a progressão de cada indivíduo no prosseguimento da aprendizagem, com a intenção de modificar a situação da aprendizagem ou o ritmo desta progressão, para proporcionar (em caso de necessidade) melhorias ou correções apropriadas (SCOLLON, 2010, p. 10, tradução do autor).

Ainda nesta linha de pensamento, destacam-se as afirmações de Cuq (2003, p. 91), segundo as quais a avaliação formativa é

um processo contínuo com vista a guiar o aluno em seu trabalho escolar, situar suas dificuldades para ajudá-lo, e proporcionar meios que o permitam progredir na aprendizagem. Ela é orientada em direção à ajuda pedagógica imediata ao aluno e está ligada a julgamento contínuo proporcionando uma retroação e ensino corretivo eficaz. Do ponto de vista cognitivo, ela deve dar meios para evoluir as representações do aluno, construir seus conhecimentos,

verificá-los passo a passo para ajudar a otimizar suas estratégias de aprendizagem (tradução do autor).

Assim, a avaliação formativa configura-se em processo que coloca, no centro da sua aplicação, tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Vale referenciar que esta modalidade de avaliação, atualmente, às vezes é apresentada por alguns autores com elaborações diferenciadas, tais como: avaliação autêntica, avaliação contextualizada, avaliação mediadora, avaliação formadora, avaliação reguladora e regulação controlada de processos de aprendizagem. Essas designações constituem-se em diferentes elaborações da avaliação formativa, inspiradas em concepções cognitivistas, construtivistas e/ou socioculturais da aprendizagem opostas à perspectiva de concepção behaviorista da avaliação formativa, cuja configuração é restrita e pontual à verificação e consecução de objetivos comportamentais, como foi sinalizado anteriormente (FERNANDES, 2006).

Para o autor, não obstante essas avaliações apresentarem designações particulares, “todas elas se referem a uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, mais integrada no ensino e na aprendizagem, mais contextualizada em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar” (p. 25). Do ponto de vista da prática, assinala-se que a intenção de os professores realizarem a avaliação formativa e a respectiva prática na sala de aula, reflete crença e vontades de que muitos professores se dizem desenvolver em suas práticas avaliativas quando, na realidade, não chegam a realizar, ou simplesmente o fazem de forma pontual (FERNANDES, 2006).

Assim, a avaliação formativa que se sobrepõe ou amplia a concepção de avaliação proposta por B. Bloom incide sobre a perspectiva socioconstrutivista que, além de destacar-se no âmbito das regulações - sobretudo das interações entre alunos na sala de aula -, se justifica pela ênfase “à importância das condições sociais propícias para a construção dos conhecimentos” (HADJI, 2011, p. 41), revelando-se construtivista ao referir-se que “o conhecimento é construído graças à ação exercida sobre o meio, é a atividade estruturante do sujeito que fundamenta o seu desenvolvimento cognitivo” (*ibid*). Com efeito, Talbot (2009, p. 8) refere-se a pelo menos três situações evidentes na avaliação formativa:

A situação obstáculo relativa ao conteúdo de ensino, a atividade necessária do aluno para ultrapassar o conflito cognitivo engendrado por este obstáculo e a mediação permanente do professor com vistas a ajudar, guiar, assegurar os alunos ao longo da construção de seus conhecimentos, notadamente àqueles que se mostrem mais frágeis (tradução do autor).

Por conseguinte, a criação de situações para atividades que buscam dar sentido às três direções ou situações da avaliação formativa, fundamentam as características da prática

pedagógica do professor. Isso mostra que os pressupostos da avaliação formativa requerem do professor:

- a) Planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir a *adaptação às necessidades dos alunos* em todo o processo de ensino/aprendizagem.
- b) Contar com as *contribuições e os conhecimentos* dos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização.
- c) Ajudá-los a *encontrar sentido no que estão fazendo* para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo.
- d) Estabelecer *metas ao alcance dos alunos* para que possam ser superadas com esforço e a ajuda necessários.
- e) Oferecer *ajuda adequada* no processo de construção do aluno, para os progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara.
- f) Promover *atividade mental auto-estruturante* que permita estabelecer o máximo de relações com o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado no maior grau possível e fomentando os processos de metacognição que lhe permitem assegurar o controle pessoal sobre os próprios conhecimentos e processos durante a aprendizagem.
- g) Estabelecer um ambiente e determinadas relações presididos pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, que promovam a *autoestima* e o *autoconceito*.
- h) Promover *canais de comunicação* que regulem os processos de negociação, participação e construção.
- i) Potencializar progressivamente a *autonomia* dos alunos na definição de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão a eles e em sua realização e controle, possibilitando que aprendam a aprender.
- j) Avaliar os alunos *conforme suas capacidades e seus esforços*, levando em conta o ponto pessoal de partida e o processo através do qual adquirem conhecimento e incentivando a *auto-avaliação* das competências como meio para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria atividade (ZABALA, 1998, pp. 92-93).

Deste modo, a prática da avaliação formativa articula-se às suas regulações, ou seja, a regulação da avaliação formativa está ligada às próprias práticas avaliativas. Com efeito, faz-se referência à tríade da regulação da avaliação formativa assinalada por Allal e Lopez (2005), notadamente: a *regulação retroativa*, conforme destacada nas páginas anteriores; a *regulação interativa*, como o próprio nome indica, consiste na mobilização de meios ou na promoção de situações favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem; e a *regulação proativa*, entendida como “o conjunto de informações disponíveis a fim de assegurar, desde o começo, melhor adaptação de futuras atividades de ensino às necessidades dos alunos” (p. 270, tradução do autor). Assim, a concepção da avaliação formativa apresentada por B. Bloom é ampliada, conforme se destaca no quadro a seguir.

Concepção inicial de Bloom	Concepção ampliada
<ul style="list-style-type: none"> - Inserção da avaliação formativa após uma fase de ensino; - Utilização de testes formativos; - <i>Feedback</i> + Correção → remediação; - Gestão da avaliação formativa pelo professor; - Domínio dos objetivos pelos alunos; - Remediação benéfica aos alunos avaliados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração da avaliação formativa em todas as situações de aprendizagem; - Utilização de diversos meios de coleta de informação; - <i>Feedback</i> + adaptação do ensino → regulação; - Participação ativa dos alunos na avaliação formativa; - Diferenciação de ensino e, em certa medida, dos objetivos; - Regulação em dois níveis: para os alunos avaliados e para os outros alunos da turma (melhoramento continuado do ensino).

Fonte: ALLAL e LOPEZ (2005, p. 269, tradução do autor).

QUADRO 3 - Concepção inicial de Bloom vs. concepção ampliada da avaliação formativa

Contrariamente à perspectiva da avaliação formativa que atribui responsabilidade exclusiva ao professor no planejamento e gestão da sua operacionalização, Allal (2006), Allal e Lopez (2005) consideram que o papel do professor (*regulação externa*) é de assegurar o desenvolvimento dos processos dessa avaliação mediante a criação de situações que ajudem os alunos a compreenderem as atividades que precisam realizar.

Os contextos de ensino, embora considerem fundamental a articulação dos processos da avaliação formativa no desenvolvimento da aprendizagem, às vezes são enfáticos a determinada função dessa modalidade avaliativa. Assinalam-se as tradições francófona e anglo-saxônica, tidas como pioneiras na abordagem e prática da avaliação formativa.

Quanto à literatura francófona, realça-se o ensino com foco no desenvolvimento de cada aluno. Atribui-se relevância à diferenciação do ensino, buscando-se possíveis adaptações tendo em conta as experiências e necessidades singulares dos alunos.

Destacam-se, fundamentalmente, dois níveis da avaliação formativa: no primeiro nível, serve-se dos resultados da avaliação; e, no segundo, a partir do primeiro, apontam-se possibilidades que permitam, daí em diante, planejar atividades didáticas favoráveis aos alunos.

As autoras asseguram que a regulação pode ocorrer de acordo com o que for identificado no primeiro nível, destacando-se possibilidades da regulação interativa com base na retroativa. Nem sempre, porém, isso é possível, seja por falta de tempo seja por outros impedimentos. Neste caso, propõe-se a regulação do segundo nível, ciente da sistematicidade das regulações que buscam melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o professor tem de saber jogar com todas as situações no sentido de proporcionar melhor ensino, entendido, segundo Talbot (2009), como a capacidade de proporcionar um conjunto de condições que permitam desenvolver a aprendizagem do aluno.

Fernandes (2006, 2009) realça as ideias anteriores, lembrando que o contexto francófono põe em evidência a dimensão cognitiva do aluno, dando realce a processos da metacognição, autoavaliação, autocontrole e autorregulação, e sobre os quais se podem construir modelos de ensino sofisticados e sistemáticos que ressaltem a necessidade de o professor identificar a maneira como o aluno aprende.

O autor dá a entender, por exemplo, que o *feedback*, embora presente, no contexto francófono, tem pouca relevância. A avaliação formativa ocupa mais a função de autoavaliação e autorregulação, atribuindo maior responsabilidade ao aluno do que ao professor e, de forma geral, as intervenções do professor são pontuais e/ou esporádicas. Nessa linha de pensamento, Cuq (2003) considera que a avaliação pode ser de dimensão formadora, de reajustamento e da regulação.

Este autor afirma que a avaliação *formadora* consiste em tornar o aluno elemento fundamental na busca da própria superação, favorecendo-lhe orientações necessárias, o que implica assinalar que o aluno se conscientiza de ser o centro ou o responsável pela sua avaliação e, conseqüentemente, da aprendizagem. Segundo Talbot (2009), o professor e os alunos percebem a natureza dos objetivos e os critérios de avaliação a fim de estabelecerem-se descrições e representações mais claras do que se pretende.

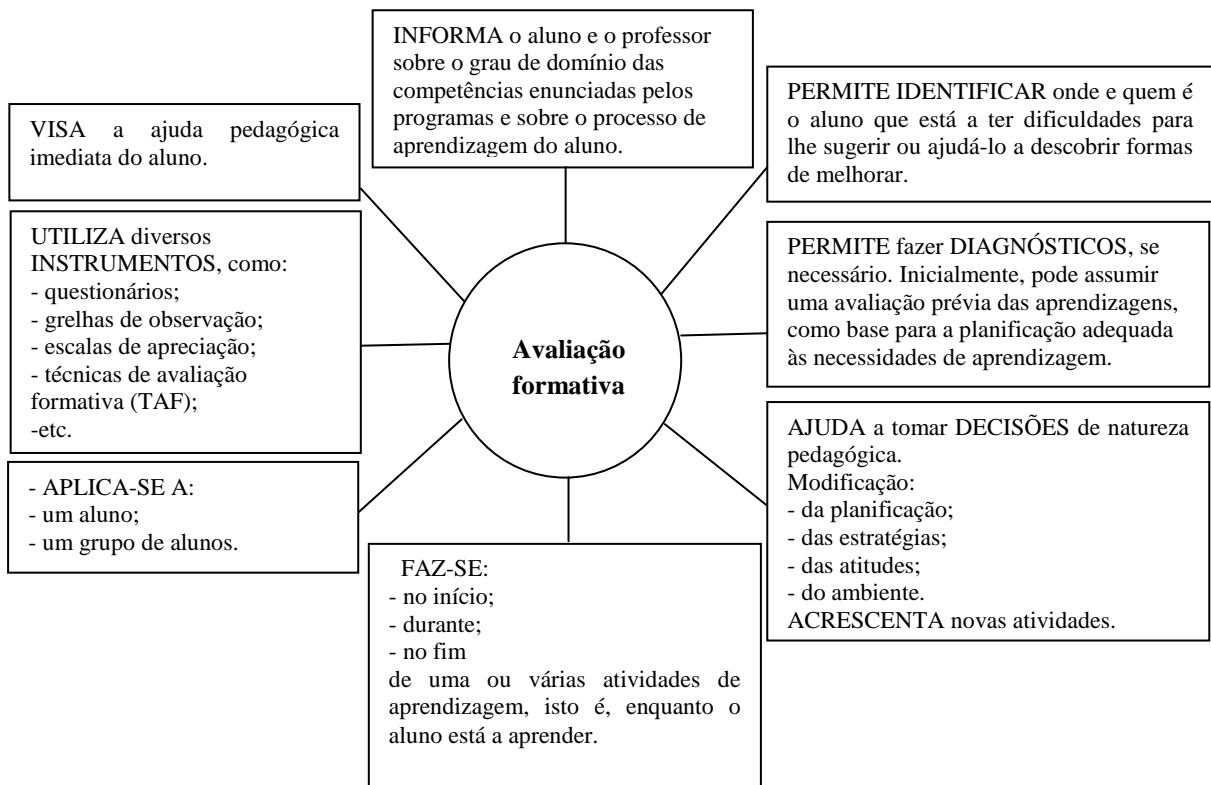
A avaliação *reajustamento* funciona como estabelecadora de limites a possíveis desvios entre o referencial e determinado comportamento. E a avaliação *regulação* procura atribuir sentido às demais avaliações em conexão ao referencial.

Relativamente à tradição anglo-saxônica, Fernandes (2009) destaca que enfoca-se a avaliação formativa mais pragmática, ou seja, aquela em que o professor parece mais interventor, “parece haver maior protagonismo do professor, as coisas parecem estar mais centradas em seus pensamentos e ações e menos nos dos alunos” (p. 66). Esse protagonismo circunscreve-se, por exemplo, em relação à autoavaliação, que “apesar de ser um processo do aluno, parece normalmente associada às orientações e apoios que o professor proporciona durante o processo de ensino-aprendizagem” (*idem*), além de conceder “maior preocupação com a definição de critérios e padrões que, na opinião dos seus defensores, a avaliação formativa não deixa de considerar” (p. 67).

Assim, salientar-se as funções da avaliação formativa permite a articulação ou que se enfatizem mais umas em relação às outras funções, tendo vista o contexto e as circunstâncias em que se pretenda pôr em evidência as suas operacionalizações. A prática da avaliação formativa bem direcionada, (re)constrói-se mediante os processos que ajudam a desenvolver a aprendizagem, tendo assim situações formais ou informais sobre as quais repousa o ato de

avaliar. Neste sentido, define-se a avaliação formativa como “um processo contínuo de aprendizagem e avaliação, e não um tipo específico de avaliação que ocorre pontualmente, frequentemente por aplicação de um teste formativo” (LOPES e SILVA, 2012, p. 13).

A avaliação formativa busca articular elementos favoráveis à aprendizagem do aluno e permite que o professor, permanentemente, questione seu trabalho. À guisa de ilustração dos propósitos da avaliação formativa, toma-se a seguir a figura sugerida pelos autores citados.



Fonte: Lopes e Silva (2012, p. 14).

FIGURA 2 - Avaliação formativa

A avaliação formativa, como promotora de valores e atitudes, abre oportunidades de diálogo, comentários sobre as ações do professor e do aluno. Tais características também contribuem na desconstrução da ideia de que o professor está ali para dar ordens, e os alunos estão ali apenas para cumpri-las. Desconstruir esta visão não significa despojar o professor da autoridade de orientador ou mediador do ensino, pois percebe-se que as fontes, em que se assentam as propostas das estratégias avaliativas aplicáveis às necessidades, dos alunos devem também contemplar as contribuições dos próprios alunos.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, de início, descreve-se a fundamentação teórica na qual assenta o desenho metodológico da pesquisa. Em seguida, assinalam-se a organização e análise dos dados coletados, o procedimento que autorizou a realização, as características do campo de estudo, e, por fim, narra-se o que ocorreu e se observou durante a pesquisa de campo.

3.1 DESENHO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de carácter descritivo. Estudos desta modalidade, como indica Danhke (1989), permitem descrever e perceber a manifestação de situações ou determinados acontecimentos e “procuram especificar as propriedades de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenómeno que se submeta à análise” (apud SAMPIERI et al., 2006, p. 101). Isto significa que o rigor científico implica “coletar dados que mostrem um evento, uma comunidade, um fenómeno, feito, contexto ou situação que ocorre (para os pesquisadores quantitativos: medir; para os qualitativos, coletar informações” (SAMPIERI et al., 2006, p. 102).

O respaldo que os autores outorgam a este estudo proporcionou a realização de uma pesquisa de levantamento descritivo, como denomina Gray (2012), porque propõe avaliar características de fenómenos ou da população em determinado momento.

Estudos desta natureza, segundo Barros e Lehfeld (1990), sugerem a utilização de documentos, questionários, entrevistas e da observação de situações ou fenómeno. E, atentando ao presente objeto de estudo, entendido numa dimensão global (a avaliação da aprendizagem no âmbito da reforma educativa a partir de uma escola de formação de professores em Angola), identifica-se uma pesquisa do tipo estudo de caso, uma vez que abrange, conforme destacam Lüdke e André (1986), a compreensão de uma unidade dentro de um sistema maior, e, por sua problemática, busca explicação de “alguma circunstância presente (por exemplo, “como” ou “por que” algum fenómeno social funciona) [...]” (YIN, 2010, p. 24).

Por esta via, Yin (2010) alerta que nos estudos de caso “o método também é relevante quando as suas questões exigirem uma descrição ampla e ‘profunda’ de algum fenômeno social” (*idem*). Assim, ao caracterizar-se esta pesquisa em estudo de caso, André (2008) alerta para o cuidado de, em sua abordagem, às vezes, querer limitar-se simplesmente no caso, sem contextualizá-lo à realidade envolvente, fazendo com que seu tratamento seja superficial e insignificante diante dos participantes.

Na realidade, a autora sinaliza para a compreensão de que o estudo de caso “não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo” (p. 16), o que não supõe que este tipo de estudo aparta-se das técnicas frequentemente utilizadas em outras pesquisas, visto que elas definem apenas o conhecimento gerado.

Talvez importa aprofundar-se um pouco mais nas particularidades do estudo de caso, dada sua fundamental importância nesta pesquisa. André (2008) aponta três tipos de estudo de caso, aplicáveis mediante o interesse diferenciado do estudo e da orientação metodológica: o *estudo de caso intrínseco*, o *instrumental* e o *coletivo*.

Considerando-se características assinaladas, a pesquisa realizada para fundamentar este trabalho identifica-se com o *estudo de caso instrumental*, tendo em vista que este tipo de caso, segundo a autora, focaliza o interesse por uma situação abrangente, da qual o caso apontado procura oferecer subsídios para o entendimento geral. Ou seja,

se um pesquisador quer investigar como se dá o processo de apropriação de uma reforma educacional no cotidiano escolar, pode escolher uma escola para conduzir a investigação. O foco não é a escola em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade podem trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares. Nesta situação, pode-se utilizar como métodos de coleta de dados: entrevista individual e coletiva com professores, análise de documentos legais e de documentos escolares, observação de reuniões dentro e fora da escola (ANDRÉ, 2008, p. 20).

Assim, a natureza desta pesquisa é remetida à abordagem mista, quantitativa e qualitativa, uma vez que se reporta às duas perspectivas: à *quantitativa* pelo fato de se utilizarem dados quantitativos analisados nas tabelas e figuras, procurando descobrir e classificar a relação entre as variáveis (RICHARDSON et al., 2008). Além da riqueza de dados descritivos e flexíveis proporcionados pela abordagem qualitativa, o enfoque *quantitativo* também oferece a possibilidade descritiva, ajudando na compreensão do fenômeno em estudo (CARMO e FERREIRA, 2008; LÜDKE e ANDRÉ 1986; BOGDAN e BIKLEN, 2006).

Deste modo, com a abordagem *quanti-quali*, relevada nesta pesquisa, serve-se desta coabitação de ambas, pois, às vezes, “toda a investigação baseada na estatística, que pretende

obter resultados objetivos, fica exclusivamente no dado estatístico. Raramente o pesquisador aproveita essa informação para avançar numa interpretação mais ampla da mesma” (TRIVIÑOS, 2010, p. 118).

Articulando as duas abordagens, tenta-se também a assinalar a triangulação dos dados, sem perder de vista as sugestões de Flick (2009), de que na maior parte das vezes a triangulação quanti-quali ocorre mediante os resultados de cada procedimento da mesma pesquisa ou de pesquisas diferentes, ou ainda, cruzam-se os dados de ambas abordagens simultaneamente.

3.2 Organização e análise dos dados da pesquisa

Para responder aos objetivos estabelecidos, foram utilizados quatro procedimentos - análise documental, questionários, entrevistas e observação de aulas -, como descritos a seguir:

Procedeu-se à análise de documentos relativos à política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores, das concepções e práticas dos professores formadores, e dos alunos, futuros professores.

Os documentos analisados fazem parte do conjunto de documentos orientadores da Reforma Educativa de 2004, assentes na Lei n.º 13/01 – Lei de Base do Sistema de Educação, notadamente o Sistema de Avaliação das Aprendizagens para a Formação de Professores, Metodologia de Avaliação no Contexto Escolar, Regulamento para os Exames de Aptidão Profissional, Guia Metodológico para Avaliação das Aprendizagens e Manual de Apoio ao Sistema de Avaliação das Aprendizagens, 2º Ciclo do Ensino Secundário: reforma curricular.

A análise documental parte dos elementos destacados em roteiro previamente elaborado (Apêndice E), que assinala os seguintes itens: Modalidades, critérios e registros das avaliações, Critérios de Aprovação e Reprovação e Exames de Aptidão Profissional. Para esta análise, foram juntados dados dos questionários aplicados aos professores formadores e aos alunos, futuros professores, às entrevistas semiestruturadas aplicadas apenas aos professores e os dados das observações às aulas.

Outro procedimento utilizado diz respeito aos questionários aplicados aos professores formadores e aos futuros professores (Apêndices C e D), que estão estruturados em três partes: além do cabeçalho explicativo das intenções da pesquisa, em ambos os questionários,

na primeira parte, explora-se o perfil básico ou geral do respondente; na segunda parte, concentram-se, propriamente, questões voltadas às concepções da avaliação formativa; e, na terceira e última parte, focalizam-se as concepções dos respondentes em relação à política de avaliação da aprendizagem.

Os questionários estão compostos de questões fechadas, abertas e mistas contendo, respectivamente, vinte e uma questões aos professores formadores e 19 questões aos futuros professores.

A entrevista semi-padronizada, com quatro questões iniciais, foi aplicada a docentes, a fim de complementar dados dos questionários (Apêndice F). *A priori*, pretendia-se entrevistar professores que tivessem mais tempo de magistério (mais de 15 anos), aqueles cujos questionários não foram respondidos integralmente e, ainda, professores que apresentassem respostas ou comentários com maior pertinência aos itens sinalizados na política de avaliação e à realidade cotidiana da avaliação na escola. Entretanto, estando em campo, a realidade revelou-se contrária a essa intenção, tendo em vista que só foram entrevistados cinco professores apresentados neste trabalho com nomes fictícios. Destes, dois já haviam respondido ao questionário, e os demais (três) foram indicados tanto por terem muitos anos de magistério e também serem conhecidos como aqueles que mais provocam, entre os colegas, discussão sobre a reforma. Trata-se professores Evaristo, 35 anos de magistério; Eurico, 38 anos de magistério; e Eliandro, 35 anos de magistério (Anexo J).

Relativamente ao roteiro de observação, apresentam-se aspectos inerentes às funções da avaliação formativa e um espaço de anotações das ocorrências na sala de aula. Utilizou-se outras técnicas utilizadas (Apêndice G). Isso possibilitou a triangulação de diferentes técnicas nas diversas categorias de conteúdos mediante sua organização.

As questões abertas foram analisadas em unidade de significação. A análise em unidade de significação, ou em tema, permitiu explorar o sentido das posições dos participantes, tanto nos questionários quanto nas entrevistas.

Procurou-se codificar os dados das questões dicotômicas e mistas em tabelas, de acordo com a sua natureza. Outrossim, cruzaram-se dados mistos aos demais.

Os dados quantitativos foram trabalhados na base da planilha eletrônica do programa Microsoft Excel 2010, e os qualitativos, ou não numéricos, foram analisados utilizando-se o *software* WebQDA (Web Qualitative Data Analysis), que permite sua utilização em qualquer fase da pesquisa (NERI DE SOUZA e MOREIRA, 2011).

Importa, ainda, ressaltar que, no decorrer da escrita do presente trabalho, houve a diferenciação na utilização das designações Tabela, Quadro, Figura, Anexo e Apêndice, a fim

de distinguir as elaboradas pelo autor deste estudo e as captadas de outros autores referenciados neste trabalho, conforme sinalizam Marconi e Lakatos (2007, 2008, 2009).

3.3 Procedimentos normativos institucionais

Em decorrência do cumprimento das obrigações éticas em atividades de fórum científico, antes da realização da pesquisa em campo, o projeto foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob o Protocolo n.º 0505/11. Em seguida, solicitou-se a complacência do responsável da escola de estudo, dos professores formadores e alunos (futuros professores), respectivamente, por meio de uma carta e do Termo de Consentido Livre e Esclarecido (Apêndices A e B).

3.4 Caracterização do campo de estudo

3.4.1 Sobre a escola

A Escola de Formação de Professores (EFP), onde se realizou o estudo de campo, está localizada na cidade do Lubango, capital da província da Huíla, Sul de Angola. Nessa cidade, além da EFP, existem outras instituições de formação de professores: o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), que forma professores em várias especialidades de nível superior para exercício da docência no ensino médio (EFP); e o Magistério Primário, vocacionado na formação de professores, também de nível médio, à semelhança da EFP, para o exercício da atividade docente nas séries iniciais.

A EFP forma professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário, porém, durante permanência do autor até o segundo semestre letivo de 2011, a instituição, além de albergar alunos que atuavam como professores, também tinha em sua custódia alunos do ensino geral, cuja formação nada tem a ver com a de professor. Todavia, ambas as formações médias são feitas em quatro anos, da 10ª a 13ª série.

Verificou-se que alguns professores dos cursos de formação geral também o são do curso de formação de professores, constituindo-se a maioria (75%), e os que lecionam exclusivamente no curso de formação de professores são a minoria (25%). No entanto, em ambas as formações se utiliza o mesmo modelo de avaliação.

Para o presente trabalho, não se justifica integrar alunos da formação geral, pelo fato de o objetivo do estudo focalizar, exclusivamente, a formação de professores. Ademais, essa formação diferencia-se da formação geral, pois os saberes profissionais produzidos pelos primeiros constituem-se no “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2010, p. 36). Assim, entendeu-se trabalhar unicamente com alunos da formação de professores.

3.4.2 População e amostragem

Independentemente de a pesquisa possuir um escopo, ou seja, focar o universo da formação de professores, constatou-se não ser ele homogêneo no que se refere à distribuição do número de alunos por série e por turma. Verificou-se o seguinte quadro:

- Na 10ª série: foram identificados 288 alunos distribuídos em turmas, algumas com 48 alunos e outras com 49 alunos, nos cursos de Biologia/Química, Geografia/História, Matemática/Física, Língua Portuguesa/Educação Moral e Cívica, Língua Inglesa/Educação Moral e Cívica, e Língua Francesa/Educação Moral e Cívica;
- Na 11ª série: turma única de 48 alunos;
- Na 12ª série: foi identificado um total de 321 alunos, distribuídos da seguinte maneira: 60 alunos em cada uma das 3 turmas do curso de Biologia/Química; 50 alunos na turma única de Geografia/História; 60 alunos na turma única de Matemática/Física; 13 alunos na turma única de Língua Portuguesa/ Educação Moral e Cívica; 6 alunos na turma única de Língua Inglesa/Educação Moral e Cívica; e 12 alunos na turma única de Língua Francesa/Educação Moral e Cívica;
- Na 13ª série: identificaram-se 844 alunos distribuídos da seguinte forma: 55 alunos em cada uma das 6 turmas do curso de Biologia/Química; 55 alunos em uma turma do curso de Matemática/Física; 50 alunos em cada uma das 3 turmas de Geografia/História; 50 alunos em cada uma das 4 turmas de Língua Portuguesa/Educação Moral e Cívica; 40 alunos em cada turma (2) de Língua Inglesa/Educação Moral e Cívica; uma turma de 21 alunos, e ainda uma turma de 8 alunos, ambas do curso de Língua Francesa/Educação Moral e Cívica.

Portanto, apurou-se um universo de 1.501 alunos nos cursos de formação de professores, e um universo de 210 professores.

Ao pretender-se obter uma amostragem considerável, passível de generalizar, optou-se por proporções que possibilitassem trabalhar no tempo estabelecido para a pesquisa de mestrado.

Atendendo à participação dos professores formadores e alunos (futuros professores) disponíveis, quanto aos alunos, primou-se pela amostragem sistemática das turmas, dada a sua organização em séries diferentes.

Calculou-se a amostragem tendo em conta a proposta de Tagliacarne (1976), segundo a qual, quando se estabelecem níveis de confiança estimados em 95,5% com uma margem de erro de 5%, para um universo próximo ou igual ao identificado nesta pesquisa (1.501), o cálculo da amostragem pode corresponder a 316 elementos.

Com este respaldo adotou-se a amostragem de 316 alunos para o presente estudo. Entretanto, já em campo, observando turmas em desigual número de alunos, essa amostragem, pré-definida, em rigor não podia ser aplicada em vista de as turmas não serem homogêneas. Assim, e porque se pretendia trabalhar com todas as séries, ela foi reajustada para 372 alunos com a finalidade de abranger alunos da 10^a à 13^a série, perfeitamente um total de oito turmas.

Na 10^a série, participaram da pesquisa duas turmas, compostas, respectivamente, por 47 e 49 alunos; na 11^a série, única turma, havia 45 alunos; na 12^a série, foram duas turmas, respectivamente, com 50 e 45 alunos; finalmente, a série final do curso (13^a série) era composta de três turmas, cada uma com 54, 47 e 37 alunos.

Assim, distribuíram-se 372 questionários aos alunos, dos quais 283 foram devolvidos, o que corresponde a 76%; e os demais não foram devolvidos, conforme se detalha, por série, na tabela a seguir. Salienta-se, porém, que o número real de alunos participantes não significa necessariamente o número global de alunos matriculados, mas o número de alunos disponíveis participantes da pesquisa.

TABELA 1 - Estatística dos questionários aplicados aos alunos

Questionários	10 ^a série				11 ^a série		12 ^a série				13 ^a série					
	A	%	B	%	Únic a	%	A	%	B	%	A	%	B	%	C	%
Devolvidos	32	68	42	86	38	84	45	90	31	69	36	97	24	63	35	65
Não devolvidos	15	32	7	14	7	16	5	10	14	31	1	3	21	47	19	35
Total	47	100	49	100	45	100	50	100	45	100	37	100	45	100	54	100

Quanto à amostragem dos professores, não foram realizados os mesmos procedimentos aplicados aos alunos, tendo se verificado ser viável trabalhar com os professores disponíveis das turmas participantes. Desse modo, 27 professores mostraram-se disponíveis a responder o questionário, dos quais 20 os devolveram, o que corresponde a 74% do total; os demais não os devolveram.

Dos questionários devolvidos, identificou-se o seguinte panorama: 2 professores são bacharéis; 3 frequentam o curso de licenciatura; 12 são licenciados; 1 é pós-graduado; e 2 frequentam o mestrado. Alguns acham-se em vias de se formarem, e outros já formados nos cursos Ciências da Educação, conforme destaca-se na tabela que relaciona tempo de magistério e titulação.

TABELA 2 - Relação entre titulação e tempo de magistério dos professores participantes da pesquisa

Tempo de Magistério	Bacharel	Licenciatura		Pós-Graduação	Mestrado
	Concluído	Andamento	Concluído	Concluído	Andamento
Menos de 5 anos		2	1		
Entre 6 e 10 anos	1		3		
Entre 11 e 15 anos			1		1
Entre 16 e 20 anos	1			1	
Entre 21 e 25 anos			1		
Entre 26 e 30 anos		1	5		
Acima de 30 anos			1		1

Notou-se que a maior parte dos professores integrantes da pesquisa é licenciada e com mais de duas décadas de magistério. Contudo, é importante salientar que não faz parte dos objetivos deste trabalho entrar no mérito do tempo de magistério revelado, embora com isso se possa entender melhor quem são, acadêmica e profissionalmente falando, os professores participantes da pesquisa.

Com referência à carga horária, observou-se que a maior parte dos professores - 50% - possui carga horária entre 12 e 17 tempos letivos⁸ semanais; 30% dos professores possui entre 6 e 11 tempos letivos semanais; e 20% possui entre 18 e 20 tempos letivos semanais.

A distribuição da carga horária desses professores se configura na carga horária estabelecida no Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, que confere, no máximo, 20 horas semanais aos professores e, excepcionalmente, a redução dessas horas a professores que também exercem cargos pedagógicos.

⁸ Segundo o Decreto n.º 3/08 de 4 de Março que aprova o Estatuto Orgânico da Carreira Docente, a designação Tempo letivos é o período correspondente, no caso da formação de professores, 50 minutos de aula.

Aos professores é assegurado, pelo Decreto n.º 3/08, de 4 de março, o exercício da atividade docente em outras instituições, em regime de colaboração, desde que não comprometa a instituição onde está integralmente vinculado. Nesse particular, do total dos professores participantes da pesquisa, verificou-se que 30%, além de exercerem o cargo de professor na EFP, colaboram em outra instituição. Destes, os que se justificaram alegam auferirem baixos salários, e outros colaboram porque foram convidados.

A maior parte dos professores - 70% - é apenas professor na EFP, não colaborando em outra instituição por falta de tempo; a justificativa para não fazê-lo é sua necessidade de mais tempo para fazer pesquisas, por entender que a atividade docente-educativa requer tempo para pesquisa bibliográfica e planejamento das aulas. Há professor que alega falta de disponibilidade para trabalhar em outro lugar porque já leciona três disciplinas na EFP.

3.5 Jornada de campo

Além dos momentos do vaivém, quando se pretendia solicitar aos professores formadores e alunos (futuros professores) que participassem da pesquisa, foram vivenciadas experiências memoráveis durante as jornadas de campo.

Contrariamente ao que havia sido delineado no que se refere à aplicação das entrevistas a professores, a ideia de conversar com os mais experientes (antigos) na profissão, não foi posta em prática, pois houve pouca colaboração e disponibilidade por parte deles. Havia situações em que alguns professores, na mesma semana e, às vezes, no momento em que eram abordados, se mostravam disponíveis a conceder uma entrevista gravada; outros, nem por isso, pediam que a entrevista se realizasse na semana seguinte após os contatos.

Curiosamente, os professores que agendavam a entrevista na semana combinada, em sua maior parte, eram os que mais traziam constrangimento ao entrevistador. Obviamente, antes de serem abordados para responderem ao questionário ou serem entrevistados, eram convidados a ler e ficar com um exemplar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, embora já tendo sido esclarecidos sobre a natureza do trabalho.

Acontecia que, na maior parte das vezes, esses professores pediam para que lhes fosse relatado tudo o que deveria ser feito, no dia e local combinados, porque, assim, teriam mais tempo para ler, com calma, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, talvez, colaborassem com a pesquisa.

Na expectativa de que era um voto de confiança, no final das contas tais pessoas não foram entrevistadas, pois alguns levaram o questionário e o Termo e não os devolveram. Para aqueles que facultaram o contato telefônico, por vezes, diziam, pelo celular, que se encontravam no lugar X e a qualquer momento estariam disponíveis. Com a chegada do pesquisador no local agendado, o professor apresentava desculpas de contratempo. A maior parte dos professores que assim procederam, além de lecionarem na EFP, era professor no ensino superior.

Após várias tentativas infrutíferas, optou-se pela desistência das entrevistas com esses professores, descartando-os da agenda. Não obstante, o trabalho prosseguiu, entrevistando-se os professores que se mostraram disponíveis. Estes procederam de forma diferente, pois, sempre que eram solicitados a colaborar com o trabalho pesquisa, no mesmo dia se mostravam receptivos para contribuir no que fosse necessário, colocando, inclusive, suas turmas à disposição do pesquisador.

Tendo em vista que a EFP está distribuída em mais dois *Campus*, frequentou-se mais vezes o *Campus* central (nos períodos matinal e vespertino), quando havia maior concentração de alunos, na tentativa de se encontrar professores disponíveis para a entrevista, e poder-se observar suas aulas. O propósito era tirar proveito máximo do trabalho em campo, e não desperdiçar qualquer oportunidade que se abrisse. Tanto no *Campus* central quanto nos outros *Campus*, não se obteve muito sucesso porque os professores abordados não se mostravam receptivos a participarem da entrevista, responder ao questionário ou a permitirem observação de suas aulas, ainda que tenham sido bem informados sobre a finalidade da pesquisa.

Houve, inclusive, um professor que, antes de gravar a entrevista, solicitou por escrito as questões que lhe seriam propostas e advertiu para que não lhe fossem feitas muitas perguntas. Durante a entrevista, mesmo sabendo que se tratava de uma entrevista semiestruturada, não permitiu-se ampliar, extrapolar o acordado, sob pena de não dar prosseguimento à conversa. Mesmo assim a entrevista foi realizada.

Outro interlocutor não permitiu a gravação da entrevista, mas se colocou à disposição para uma conversa informal sobre a educação no país, com realce à formação de professores. Sua condição foi aceita, procurando-se captar o essencial da conversa. Algumas de suas informações já eram do conhecimento do entrevistador, outras eram apenas desabafos. No essencial, criticou e se mostrou descontente com o estado da formação de professores na cidade, assinalando o desgaste desses profissionais diante de turmas numerosas, a falta de condições de trabalho e o sistema de avaliação. Também fez críticas à passividade dos próprios professores diante dos problemas da escola, o desinteresse dos governantes com a

educação, a interferência político-partidária sobre as questões que considera da gestão exclusiva da escola.

Pelo fato de o autor deste trabalho já ter lecionado naquela escola, embora por pouco tempo, julgou-se que teria maior colaboração, sobretudo dos professores que eram amigos, mas não foi bem assim que aconteceu.

Encontrar professores disponíveis para responderem aos questionários, serem entrevistados ou permitirem que suas aulas fossem observadas, nem sempre foi tarefa fácil.

Semelhantemente ao que aconteceu com as entrevistas, que tiveram de ser agendadas, para que se participasse das aulas, como observador, ocorreu da mesma forma. A expectativa era que se pudesse observar, pelo menos, duas aulas em cada série, ou seja, observar as aulas da 10^a à 13^a série, analisando-se tanto as turmas de professores veteranos quanto de professores novatos.

O fato de algumas séries se concentrarem apenas em um turno fez com que o *Campus* central, onde havia aulas em ambos os períodos, fosse visitado tanto pela manhã quanto pela tarde. Dentro do possível, o pesquisador se deslocava a outros *Campus*, onde havia aulas apenas no período vespertino e em que a maior parte das turmas era da 13^a série.

Na verdade, uma das situações enfrentadas com muita dificuldade era encontrar professores que permitissem que suas aulas fossem observadas. Ora, os professores se predispunham, mas se atrasavam ou se ausentavam sem fazer a devida comunicação. Ora diziam que não dariam aulas na semana solicitada porque tinham de avaliar os alunos; ora diziam que a aula seria apenas de exercícios para a consolidação da matéria, e que os alunos trabalhariam mais em grupo. Diante dessas situações, esclarecia-se os professores que a observação podia ser feita em qualquer tipo de aula, exceto as que fossem exclusivamente para aplicação de provas.

Houve situações em que alguns professores interpelados diziam repetidas vezes: “Acho que toda esta semana não vai ser possível observar a minha aula por ser aula de exercícios e revisão da matéria.” Diante disso, procurou-se frequentar a escola todos os dias, em ambos os períodos, procurando estar presente no local pelo menos 15 minutos antes do primeiro tempo das aulas (início das aulas da manhã – 7h30 - e das vespertinas - 14h (horários locais), não apenas com o propósito de observar as aulas dos professores previamente solicitados, como aproveitar oportunidades que surgissem sempre que os professores se mostravam solícitos. Alguns professores permitiam observar suas aulas no mesmo dia ou no instante em que eram abordados, mas foram poucos os que assim agiam.

Mesmo frequentando a escola diariamente, nos dois períodos do dia, às vezes no *Campus* central e outras vezes em outros *Campus*, na maior parte dos dias não se conseguia observar uma aula sequer. Contudo, nestas idas e vindas, foi possível observar o total de cinco aulas.

Pelo fato de estar presente diariamente na escola, ocorreu uma aproximação maior junto dos alunos, embora, surpreendentemente, em uma das turmas, dois tenham dito em bom som: “Professor, eu não vou responder seu questionário porque não sou obrigado.” Sua posição foi respeitada, seguindo-se adiante com os interessados, tendo mesmo se notabilizado a colaboração dos alunos responsáveis das turmas que se empenharam para que fosse devolvida a maior parte dos questionários distribuídos.

Nas visitas diárias à escola, a atitude de uma professora de uma das turmas finalistas foi surpreendente. Em tarde de sol aberto, dirigindo-se em sua direção enquanto caminhava pelo corredor da escola, na tentativa de solicitar sua colaboração na pesquisa para este trabalho, assim que ela viu o pesquisador, talvez tenha pressentido o que lhe seria solicitado ao ver também os questionários que acabavam de ser recolhidos pelos alunos.

Provavelmente, ela julgou que se tratasse de mais um aluno do Instituto Superior de Ciências da Educação, em fase de preparação do trabalho final do curso de graduação. Não esperando por uma explicação, num ato pouco cortês, ela foi dizendo: “Olha, não me venha com papéis, porque não tenho tempo para responder estes teus questionários, eu preciso trabalhar.” Ao término de sua fala, o pesquisador explicou-se: “Professora, gostaria apenas de assistir à sua aula, se possível hoje ou em dia a combinar, se a senhora não se incomodar, visto que estou a coletar dados para a produção de meu trabalho de fim de curso.”

Ao ouvir este pedido, ela retorquiu: “Vocês alunos são muito chatos. Olha, estes dias quem está a dar aulas são os alunos, apresentando trabalhos em grupo. Se este tipo de aula lhe interessa, pode assistir agora, sem problemas.”

Com essa autorização, pôde-se observar todo o desenrolar da aula e fazer as anotações que interessavam ao trabalho (Ficha n.º 03). Ao término da aula, a professora perguntou se fora possível aproveitar algo das apresentações que os alunos fizeram em grupo, ao que foi respondido afirmativamente. Ela parecia ter estranhado o fato de observar-se a aula inteira, e mostrou-se surpresa ao ver que a aula despertara interesse, uma vez que constituía-se apenas de apresentação de trabalhos dos alunos. Depois que ela se mostrou mais comunicável, dando oportunidade de manter-se um diálogo, parece que ela ficou melhor esclarecida sobre o trabalho da pesquisa.

Já à saída da escola, ao despedir do responsável do turno da tarde (coordenador dos professores), este pensou que não houvera contato com a professora em questão. Assim, partilhou com ela e com os demais professores presentes na sala sobre o propósito do trabalho de pesquisa que estava sendo realizado e a instituição a que se destinava. Naquele momento, as palavras do responsável do turno ecoaram como incentivo à participação dos professores, pois percebeu-se nos presentes na sala maior interesse e receptividade.

Ele ainda prestou mais uma ajuda ao pedir a colaboração dos professores que não haviam respondido ao questionário. Aproveitando a oportunidade, distribuíram-se os questionários que haviam sobrado, com a garantia de retornar no dia seguinte a fim de coletá-los.

Assim, constata-se que a pesquisa de campo mobilizou experiências inolvidáveis na trajetória acadêmica do pesquisador neófito, ao proporcionar a oportunidade de lidar com diferentes momentos reveladores do quanto o caminho a trilhar na carreira de docente pesquisador é espinhosa para desbravar.

CAPÍTULO IV

4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Exploram-se, no presente capítulo, a perspectiva dos professores formadores e dos alunos, futuros professores, sobre (1) a política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores e sua operacionalização; (2) os aspectos que dizem estar implicados à boa prática da avaliação; (3) as concepções sobre a avaliação somativa e avaliação formativa, e (4) as funções desta última.

4.1 Operacionalização da Política de Avaliação da Aprendizagem

4.1.1 Concepção dos Professores Formadores

As posições dos professores no que se refere à política de avaliação da aprendizagem convergem e divergem, com maior ou menor destaque, em aspectos específicos, conforme se observa na tabela com a legenda: (Qst.16) - atribuir maior peso à Prova de escola; (Qst. 17) - atribuir menor peso às avaliações formativas (contínuas ou sistemáticas) e à Prova do Professor; (Qst. 18) - atribuir notas às avaliações formativas (contínuas ou sistemáticas); (Qst. 19) - avaliar continuamente os alunos; (Qst. 20) - utilizar Cadernetas padronizadas nas avaliações diárias; e (Qst. 21) - realizar Exames de Aptidão Profissional. Ressalta-se, no entanto, que os professores poderiam, para estas questões, além de assinalar as alternativas propostas, deixar comentários que completassem seu posicionamento.

TABELA 3 - Posição dos professores sobre a política de avaliação da aprendizagem

	Qst.16	Qst.17	Qst.18	Qst.19	Qst.20	Qst.21
Concorda completamente	20%	15%	55%	55%	55%	50%
Concorda pouco	10%	0%	20%	15%	15%	5%
Discorda completamente	65%	50%	0%	0%	20%	5%
Discorda um pouco	0%	15%	10%	5%	0%	15%
Não respondidas	5%	20%	15%	25%	10%	25%

Os resultados revelam que a maior parte dos professores é completamente desfavorável à atribuição de maior peso à Prova de escola que se realiza apenas no final do

ano letivo, e também completamente desfavorável ao peso que se atribui aos resultados das avaliações que se realizam ao longo do ano letivo.

Observa-se que a maior parte dos professores é completamente favorável à atribuição de valor classificatório à avaliação formativa, à necessidade de se avaliar continuamente o aluno, à utilização de Cadernetas padronizadas e à realização de Exames de Aptidão Profissional. Não obstante a maior parte discordar do peso que se atribui às avaliações decorrentes do ano letivo e concordar com a realização de avaliações contínuas e com a realização dos Exames de Aptidão Profissional, esses elementos também figuram das questões que os professores menos responderam.

Ao se verificarem representações desfavoráveis dos professores em relação ao peso que se atribui ao resultado das avaliações realizadas ao longo do ano letivo, não parece que se pretenda revelar a adesão à avaliação formativa menos classificatória. Pelo contrário, as concepções dos professores a este respeito e a configuração na política de avaliação da aprendizagem conferem sempre valor classificatório a esta modalidade de avaliação. Provavelmente, o que se evidencia é o reconhecimento de que há mais avaliação durante o ano letivo e menos no seu término.

Assim, admitir que as avaliações realizadas ao longo do ano letivo são pouco valorizadas em relação àquela que se aplica no final do ano letivo pode revelar a importância das atividades desenvolvidas durante o processo de ensino e aprendizagem, mas não, necessariamente, significar a desconstrução de uma cultura avaliativa de mensuração ou de classificação.

No que se refere à posição favorável sobre a utilização de Cadernetas padronizadas, supõe-se que os professores as apoiam em função da sua utilidade nas anotações das classificações numéricas realizadas diariamente na sala de aula. Neste sentido, as diretrizes sugerem que elas sirvam para o controle das notas dos alunos, uma vez que, além de serem utilizadas para registros, também podem ser utilizadas para melhor organizar e realizar os cálculos aritméticos das médias dos alunos, assim como ajudar no acompanhamento dos alunos.

Quanto aos Exames de Aptidão profissional, os professores estão divididos: a maior parte deles revela estar completamente de acordo com a sua realização, quando a minoria revela concordar pouco, discordar completamente e discordar um pouco. Destes últimos, verificam-se, nos questionários, comentários que enfatizam a posição da parcial e da completa discordância sobre a realização desses exames.

Os professores afirmam, por um lado, que os exames não proporcionam sentido à formação dos futuros professores, porque os alunos, principalmente os finalistas de curso, ao longo da formação, trabalham com os conteúdos exigidos nos referidos exames. Por outro, sugerem que esses exames avaliem “a prática do estudante, uma vez que este esteve empenhado no estágio”.

Independentemente de se verificarem comentários opostos à maior parte dos professores que se diz favorável à realização desses exames, os comentários mostram a necessidade de se valorizarem as matérias ao longo da formação, além de mostrarem que a sua realização seja apenas na forma prática e, talvez, não na modalidade de exame prático e oral.

Embora o regulamento para os Exames de Aptidão Profissional indique a realização dos exames prático e oral, também apresenta a possibilidade de realizar-se apenas um deles. Entretanto, os critérios que se apresentam parecem incongruentes quando afirma que,

os(as) alunos(as) com média aritmética na prática pedagógica e seminários e estágios pedagógicos igual ou superior a catorze (14) valores realizarão o exame prático, enquanto que, os que tiverem a média inferior a quinze (15) valores, realizarão os dois tipos de exame e a sua média determinar-se-á de acordo com [...] classificação do Sistema de Avaliação das Aprendizagens (ANGOLA, 2005c, p. 6).

As evidências de diferenciação das prerrogativas que se apresentam não parecem suficientemente claras, na medida em que não se verificam diferenças entre o aluno que realiza unicamente o exame prático e o aluno que deve realizar os dois exames (prático e oral). O aluno cuja média é superior a catorze (14) valores, na escala aritmética de 0 a 20 valores, situa-se no intervalo de quem obtenha média igual ou inferior a quinze (15) valores. O aluno cuja média é inferior a quinze (15) valores, obviamente, também pode ser o aluno com a média igual a catorze (14) valores. Assim, o regulamento para os Exames de Aptidão Profissional tanto permite que todos os alunos realizem o exame de aptidão profissional prático como os dois exames, prático e oral.

4.1.2 Concepção dos Futuros Professores

Com referência aos aspectos da política de avaliação da aprendizagem colocados sob a apreciação dos professores formadores, uma vez também postos à apreciação dos alunos, futuros professores, foram obtidos os resultados expostos na Tabela 4 abaixo: (Qst. 14) -

atribuir maior peso à Prova de escola; (Qst.15) - atribuir menor peso às avaliações formativas (contínuas ou sistemáticas) e à Prova do Professor; (Qst.16) - atribuir notas às avaliações formativas; (Qst.17) - avaliar continuamente o aluno; (Qst.18) - utilizar cadernetas padronizadas nas avaliações contínuas; e (Qst. 19) - realizar Exames de Aptidão Profissional.

TABELA 4 - Posição dos futuros professores sobre a política de avaliação da aprendizagem

	Qst.14	Qst.15	Qst.16	Qst.17	Qst.18	Qst.19
Concorda completamente	36%	19%	65%	55%	48%	26%
Concorda pouco	22%	15%	10%	16%	14%	12%
Discorda completamente	21%	31%	3%	3%	4%	17%
Discorda um pouco	8%	12%	2%	2%	5%	6%
Não tem conhecimento	4%	4%	1%	3%	8%	16%
Não respondidas	9%	19%	19%	21%	21%	23%

Embora a maioria dos alunos não seja favorável à atribuição de maior peso à Prova de escola, observa-se existir maior índice de alunos completamente favoráveis à atribuição do maior peso das avaliações à prova do fim do ano letivo, assim como se verifica maior índice da representatividade dos alunos completamente desfavorável ao peso que se atribuí ao resultado das avaliações realizadas ao longo do ano acadêmico.

Constata-se na posição dos alunos, em relação à distribuição do peso das avaliações, ambiguidade, ou seja, os alunos evidenciam que se valorize a Prova de escola e ao mesmo tempo as avaliações que se realizam ao longo do ano letivo. Isto pode significar que não deve existir diferença entre o valor que se atribui aos resultados da prova final e ao valor atribuído aos resultados das avaliações ao longo do ano letivo.

Também se observa, praticamente de todos os alunos, a manifestação de que a avaliação formativa tenha atribuição de nota; que se avalie continuamente o próprio aluno; e que os professores utilizem Cadernetas padronizadas de registros.

No que se refere aos Exames de Aptidão Profissional, não se verifica acordo na posição da maior parte dos alunos, porém, há maior índice de representatividade de alunos que concordam completamente com a sua realização. Verifica-se também, dentre os aspectos da política de avaliação da aprendizagem, que a Caderneta padronizada e os Exames de Aptidão Profissional são os elementos cuja operacionalização os alunos mais desconhecem.

Se, por um lado, os resultados obtidos referentes à política de avaliação da aprendizagem apontam que ainda há alunos pouco informados ou mesmo desinformados sobre o seu funcionamento, do outro, supõe-se haver pouca socialização dos documentos e

dos materiais para que sejam estudados criticamente. Para escapular de tal situação, uma das possibilidades seria facilitar o seu acesso de forma subvencionada.

Sendo a Caderneta e os Exames de Aptidão Profissional aspectos da política de avaliação da aprendizagem mais salientes de que os alunos revelam o desconhecimento da sua operacionalização, em relação à primeira, estranha-se tal desconhecimento, porquanto a Caderneta vem sendo utilizada a partir dos níveis de ensino anterior ao médio. Em relação ao segundo, a sua utilização ocorre unicamente na série finalista do curso e, provavelmente, o fato de os exames serem aplicados em momento específico da formação do futuro professor, justifica, sobretudo, o desconhecimento da sua operacionalização aos alunos do primeiro ano. Com efeito, para os alunos pré-finalistas e finalistas de curso, manifestar tal desconhecimento acentua a hipótese da insuficiente fluidez na socialização dos documentos e matérias inerentes à própria reforma curricular.

Assim, em análise mais circunstanciada na Tabela 5, apresentam-se dados que mostram a tendência do fluxo das posições dos alunos sobre os aspectos sinalizados da política de avaliação da aprendizagem.

TABELA 5 - Análise dos aspectos da política de avaliação da aprendizagem por série

		Qst.14	Qst.15	Qst.16	Qst.17	Qst.18	Qst.19
10ª Série	Concorda completamente	45%	18%	66%	58%	54%	21%
	Concorda pouco	19%	11%	7%	14%	15%	9%
	Discordo completamente	19%	41%	7%	1%	3%	5%
	Discorda pouco	3%	8%	1%	3%	1%	5%
	Desconhece a operacionalização	4%	4%	1%	3%	8%	28%
	Não respondidas	10%	18%	18%	21%	19%	32%
11ª Série	Concorda completamente	39%	18%	63%	66%	42%	45%
	Concorda pouco	26%	21%	18%	21%	29%	8%
	Discordo completamente	11%	32%	3%	0%	3%	11%
	Discorda pouco	11%	18%	3%	3%	5%	5%
	Desconhece a operacionalização	0%	3%	0%	3%	11%	16%
	Não respondidas	13%	8%	13%	7%	10%	15%
12ª Série	Concorda completamente	40%	18%	65%	46%	46%	17%
	Concorda pouco	14%	13%	8%	13%	5%	11%
	Discordo completamente	29%	31%	1%	7%	5%	21%
	Discorda pouco	8%	9%	0%	1%	5%	7%
	Desconhece a operacionalização	4%	4%	1%	3%	7%	16%
	Não respondidas	5%	25%	25%	30%	32%	28%
13ª Série	Concorda completamente	25%	21%	65%	55%	48%	28%
	Concorda pouco	27%	17%	12%	17%	16%	18%
	Discordo completamente	21%	25%	1%	2%	3%	27%
	Discorda pouco	12%	14%	2%	1%	8%	5%
	Desconhece a operacionalização	6%	5%	1%	3%	7%	8%
	Não respondidas	9%	18%	19%	22%	18%	14%

A análise por série revela que a maior parte dos alunos da 10ª série é favorável à realização de avaliações contínuas, à atribuição de notas à avaliação formativa e aos registros das notas em Cadernetas padronizadas. Nesta série, ainda, observam-se maiores índices de representatividade dos alunos completamente favoráveis à atribuição de maior peso à Prova de escola e completamente desfavoráveis ao peso que se atribui ao resultado das avaliações que se realizam durante o ano letivo; e maior índice de alunos desconhedores da operacionalização dos Exames de Aptidão Profissional, não obstante identificar-se também maior índice de alunos completamente favoráveis à realização desses exames.

Ao que parece, ao identificar-se na 10ª série elevado percentual de alunos completamente favoráveis à atribuição de maior peso à Prova de escola e ainda se mostrarem desfavoráveis ao peso que se atribui às avaliações ao longo do ano letivo, significa pretender encontrar-se meio-termo que acomode defensores da valorização da prova, da nota e defensores da valorização das avaliações ao longo da formação. A ser assim, importa lembrar que a questão de fundo nesta discussão não é a de agradar a “gregos e troianos” ou apenas a alguns, mas compreender os propósitos da política de avaliação da aprendizagem e examiná-los à luz de preceitos que direcionam à promoção da aprendizagem construtiva do aluno. Neste sentido, o que se vislumbra é um forte apego à classificação das avaliações que se realizam ao longo do processo de ensino e aprendizagem, que pode dificultar no esvaziamento classificatório à prática da avaliação formativa.

Na 11ª série observa-se maior índice de alunos completamente favoráveis à valorização da Prova de escola, assim como se identifica maior índice de alunos completamente desfavoráveis ao peso que se atribui ao resultado das avaliações que ocorrem durante a formação. Ademais, sinaliza-se que a maior parte dos alunos concorda plenamente com a atribuição de nota à avaliação formativa; com a realização de avaliações contínuas ao aluno; com a utilização da Caderneta padronizada; e com a realização de Exames de Aptidão Profissional.

Outro aspecto destacado na 11ª série, e também identificado na série precedente, é o fato de ambas apresentarem maior índice de alunos completamente favoráveis ao peso que se atribui à Prova de escola e, ao mesmo tempo, mostrarem-se completamente desfavoráveis ao peso que se atribui às avaliações que se realizam ao longo do ano letivo. O que também se constata na 12ª série, em que há maior concentração das posições dos alunos totalmente favoráveis à atribuição do peso à Prova de escola e, ao mesmo tempo, maior índice de alunos totalmente desfavoráveis ao peso que se atribuí ao resultado das avaliações que se realizam durante o ano acadêmico.

Na 12^a série, verifica-se também que a maior parte dos alunos revela ser favorável à classificação da avaliação formativa; à realização de avaliações contínuas; e à utilização de Cadernetas padronizadas. No que se refere à realização dos Exames de Aptidão Profissional, há, de um lado, maior índice de alunos que discorda da sua realização, e do outro, aqueles que não emitiram opinião a respeito.

Na 13^a série, dos alunos finalistas, no que se refere à atribuição de maior peso à Prova de escola, observa-se que os maiores índices de representatividade estão entre os que se mostram completamente de acordo; menos de acordo; e os que discordam completamente com o peso atribuído a esta prova. Tais índices, praticamente, se repetem quando a questão tem a ver com a identificação da posição dos alunos sobre o peso que se atribui aos resultados das avaliações realizadas ao longo do ano letivo. Todavia, ressalta-se que a maior representatividade sobre estas avaliações revela que os alunos da 13^a série estão completamente desfavoráveis ao peso que lhes é atribuído.

A maioria dos alunos desta série, à semelhança das outras, é completamente favorável à classificação numérica da avaliação formativa; à avaliação contínua dos alunos; à utilização de Cadernetas padronizadas. Em relação à realização dos Exames de Aptidão Profissional, o que se revela não é tão diferente das demais séries. Observa-se maior índice dos alunos completamente favoráveis e dos completamente desfavoráveis à sua realização.

Assim, parece que a classificação numérica à avaliação formativa reiterada nas quatro séries atribui sentido às Cadernetas padronizadas, e a revelação sobre o desconhecimento da sua operacionalização e dos Exames de Aptidão profissional pode representar um alerta aos professores, a fim de conciliarem nas suas aulas a discussão destes e de outros aspectos da política de avaliação.

Embora os resultados da pesquisa revelem diferenças percentuais entre as séries em relação a determinados aspectos da política de avaliação, em muitos casos tais diferenças são pequenas e sugerem mais aproximações do que afastamentos das posições dos alunos.

Mesmo havendo diferenças consideráveis entre as amostragens de professores e dos alunos, tais diferenças não inibem a possibilidade de ser comparada a tendência dos resultados obtidos em ambos os grupos sob pretensão de não se pôr, necessariamente, em relevo o aspecto quantitativo, mas, a partir dele, perceber-se a valorização atribuída aos aspectos enfocados na política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores.

Assim, relativamente à atribuição de maior peso à Prova de escola, a maior parte dos professores (65%) é completamente desfavorável, ao passo que os alunos se alinham na posição contrária à dos professores. O que se verifica em relação aos alunos é haver maior

índice (36%) a revelar-se completamente favorável à atribuição de maior peso à Prova de escola.

Quanto ao menor peso que se atribui ao resultado das avaliações realizadas ao longo do ano letivo, tanto os professores (50%) quanto os alunos revelam não concordar, mas, para os alunos, esta postura representa 31%, o que corresponde ao maior índice das suas representações. Tanto os professores (55%) quanto os alunos (65%) são completamente favoráveis à atribuição de uma classificação numérica à avaliação formativa.

Os professores (55%) e os alunos (55%) revelam-se plenamente favoráveis à avaliação contínua do aluno e à utilização de Cadernetas padronizadas de registro das notas, mas importa destacar que a convergência de ambas os grupos diferencia-se no fato de que no grupo dos professores é a maior parte (55%) que apoia a utilização deste material, quando, no grupo dos alunos, identifica-se apenas o maior índice (48%) deste favoritismo. Por fim, no que se refere à realização de Exames de Aptidão Profissional, a maior parte dos professores (50%) revela-se completamente favorável, ao passo que, da parte dos alunos, observa-se o maior índice (26%) da representação dos alunos que se mostra completamente favorável à realização desses exames.

Os resultados acima, além de fundamentarem a política de avaliação da aprendizagem, também relevam a concepção de avaliação da aprendizagem na formação de professores angolanos, como mais adiante se enfatiza.

É conveniente destacar a comparação da representatividade das séries quanto aos aspectos, ainda, da política de avaliação da aprendizagem analisados nas figuras a seguir, destacando-se as quatro séries. São cinco figuras. Na primeira, comparam-se as respostas dos alunos que revelam estar completamente favoráveis: à (Qst.14) - atribuição de maior peso à Prova de escola; à (Qst.15) - atribuição de menor peso às avaliações formativas (contínuas ou sistemática) e à Prova do professor; à (Qst.16) - atribuição de notas às avaliações formativas; à (Qst.17) - avaliação contínua do aluno; à (Qst.18) – utilização de Cadernetas padronizadas nas avaliações contínuas; e à (Qst.19) - realização de Exames de Aptidão Profissional.

Na segunda figura tomam-se os mesmos aspectos analisados na primeira figura, porém, focando apenas as posições em que os alunos revelam concordar parcialmente; na terceira, mostram-se os mesmos aspectos da política, considerando-se as posições em que os alunos se mostram completamente desfavoráveis; na quarta, sinalizam-se os mesmos aspectos em relação às posições parcialmente desfavoráveis; e a quinta e última figura apresenta os aspectos nos quais os alunos revelam desconhecer a respectiva operacionalização.

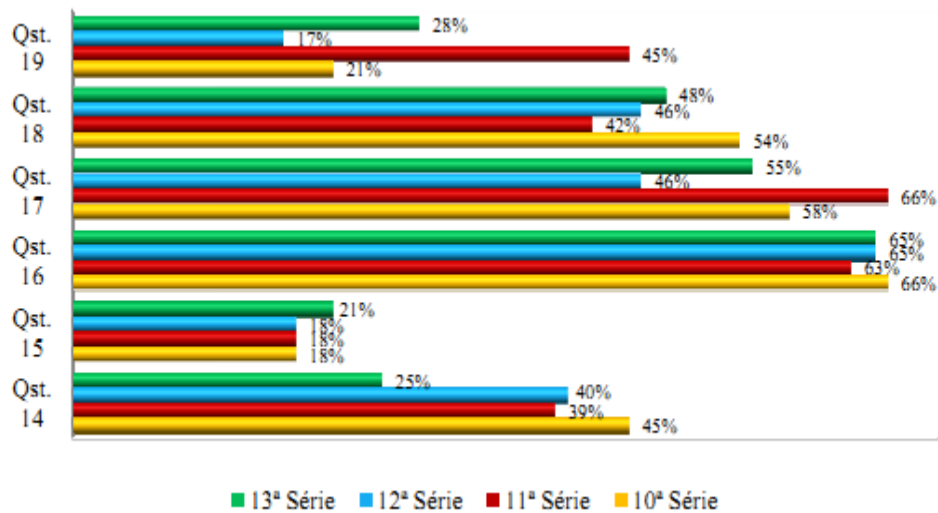


FIGURA 3 - Representações dos alunos completamente favoráveis aos aspectos da política de avaliação da aprendizagem

Esta figura mostra o quanto os alunos se mostram completamente favoráveis à política de avaliação nos seis aspectos focalizados. Verifica-se maior relevância, nas quatro séries, respectivamente, quanto à atribuição de nota à avaliação formativa e à realização de avaliações contínuas; ainda destaca-se menor saliência à atribuição de menor peso às avaliações que se realizam durante o ano letivo.

Relativamente ao fato de os alunos concordarem parcialmente com a política de avaliação, a figura abaixo indica o seguinte:

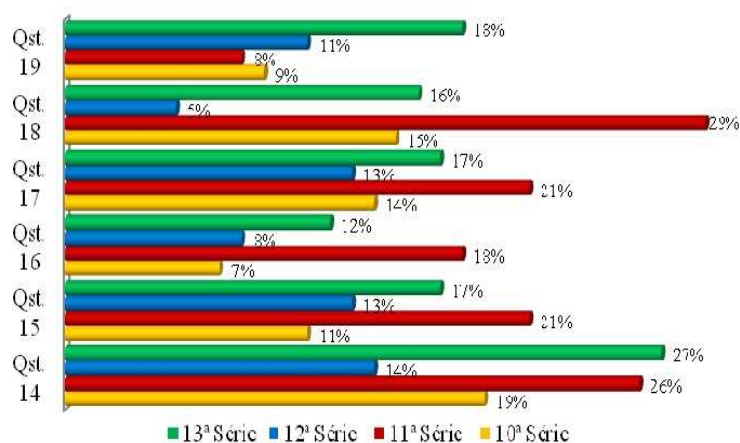


FIGURA 4 - Representações dos alunos parcialmente favoráveis aos aspectos da política de avaliação da aprendizagem.

Na Figura 4 observa-se que os alunos da 11^a e da 13^a série são os que mais se destacam quanto ao peso atribuído à Prova de escola e às avaliações ao longo do ano acadêmico. Ainda se destacam em relação à atribuição de notas à avaliação formativa; às avaliações contínuas dos alunos; à utilização de Cadernetas padronizadas; e à realização de Exames de Aptidão Profissional (nessa última o realce é na 13^a série).

Sobre os aspectos em que os alunos discordam completamente, observa-se o seguinte:

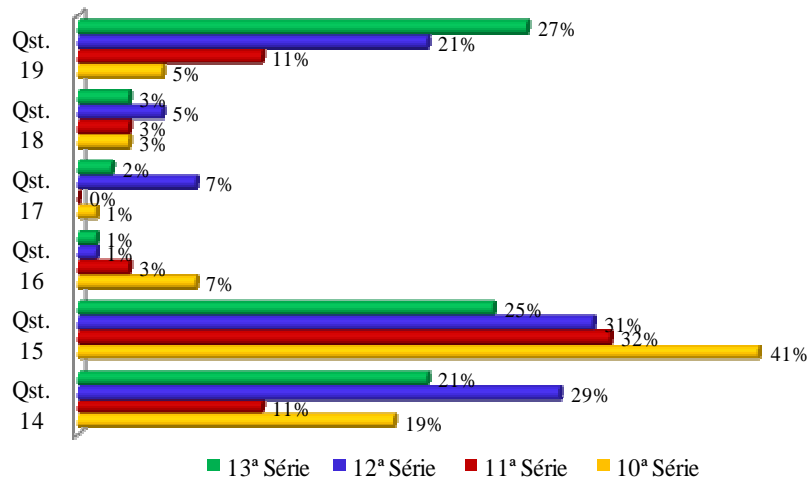


FIGURA 5 - Representações dos alunos completamente desfavoráveis aos aspectos da política de avaliação da aprendizagem.

Nos dois primeiros aspectos, nomeadamente referente ao peso que se atribui à Prova de escola e ao peso aos resultados das avaliações ao longo do processo de formação, praticamente as quatro séries apresentam índices de representatividades destacáveis, o que não se verifica em relação ao fato de atribuírem-se notas à avaliação formativa; à realização de avaliações contínuas; e à utilização de Cadernetas padronizadas. Observa-se, no entanto, que a 12^a e a 13^a séries apresentam índices acima de 20%, revelando estar completamente desfavoráveis à realização dos Exames de Aptidão Profissional.

Quanto aos aspectos em que os alunos revelam estar parcialmente desfavoráveis, o gráfico é apresentado como se observa a seguir:

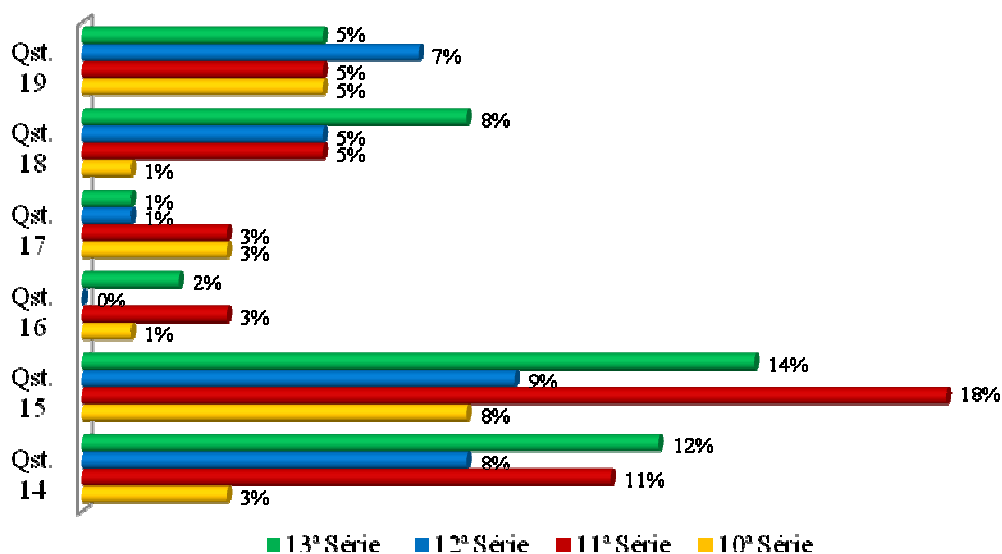


FIGURA 6 - Representações parcialmente desfavoráveis aos aspectos da política de avaliação da aprendizagem

Observa-se, na figura acima, o destaque das 11ª, 12ª e 13ª séries no que concerne ao peso que se atribuí à Prova de escola e aos resultados das avaliações ao longo do ano letivo. As mesmas séries ainda se evidenciam em relação à utilização de Cadernetas padronizadas e à realização dos Exames de Aptidão Profissional.

Por fim, apresenta-se a Figura 7, cujo gráfico revela o desconhecimento da organização e a operacionalização dos elementos assinalados na política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores.

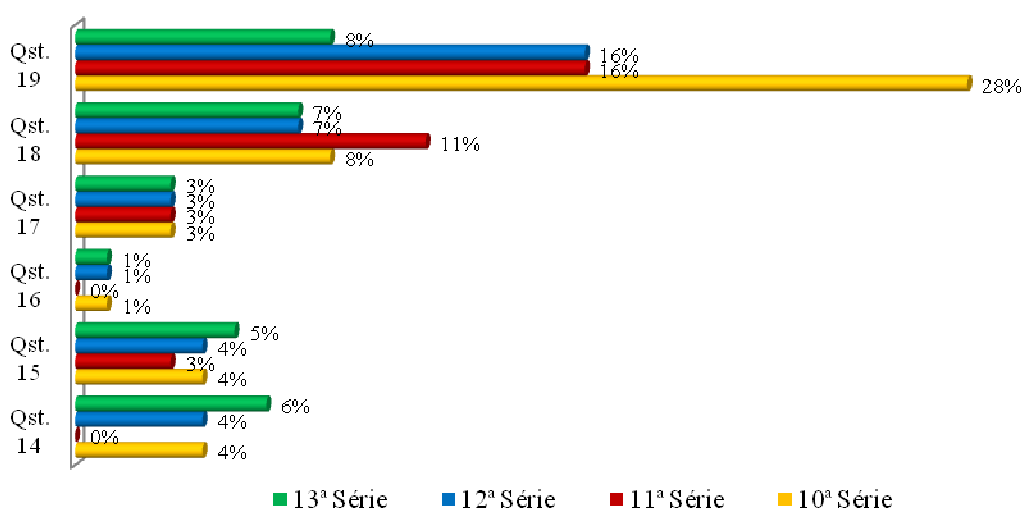


FIGURA 7 - Desconhecimento da operacionalização dos aspectos da política de avaliação da aprendizagem

Pode-se considerar que, em todas as séries, ainda existem alunos que desconhecem a organização e a operacionalização da política de avaliação da aprendizagem. Além disso, observa-se que os maiores índices deste desconhecimento estão salientes na 10ª série, no que concerne à utilização de Cadernetas padronizadas e à realização de Exames de Aptidão Profissional.

Lembra-se que, em páginas anteriores, foram feitas referências a prováveis causas sobre o desconhecimento da organização e da operacionalização dos aspectos da política de avaliação, assinalando-se a insuficiente socialização dos documentos e materiais da reforma no geral, e a forma de os socializar. Sobre esta última possibilidade, a iniciativa da própria escola e dos professores parece essencial no âmbito das suas aulas. Ademais, o fato de em todas as séries registrarem-se alunos que desconhecem a operacionalização dos aspectos da política da avaliação talvez seja uma pista para indagar-se sobre a articulação dos saberes curriculares, disciplinares e profissionais na formação de professores.

A inexistência de condições que permitiriam aos professores formadores e aos alunos, futuros professores, o acesso a documentos e matérias que contribuíssem para a formação de professores é fato na Escola de Formação de Professores do Lubango (EFP).

Durante a pesquisa de campo, o autor verificou a falta de biblioteca e de laboratórios para as especialidades de formação e, por essa razão, parece óbvio que os futuros professores e os próprios professores formadores enfrentam diversas dificuldades, particularmente no acesso a documentos e a bibliografias que os ajudariam na formação.

A falta de biblioteca e de material também figura em um dos comentários do aluno da 10ª série, que diz: “Para além da avaliação da aprendizagem, a Escola de Formação de Professores devia ter uma biblioteca.” Além disso, constata-se que a falta de biblioteca não é problema exclusivo daquela escola, é problema nacional.

Em abril de 2009, dentre outras conclusões, a Comissão de Acompanhamento das Actividades da Reforma de Educação do Ministério da Educação (CAARE) salientou que uma das dificuldades no novo sistema de ensino em Angola tem a ver com a falta de bibliotecas escolares. Portanto, com este nível de dificuldades e outros que envolvem a formação de professores em Angola, reitera-se que o sucesso ou o insucesso da reforma educativa nacional transpõe a dimensão técnica do sistema. Na verdade, ele é muito mais de dimensão política de governo. Não obstante este fato, busca-se, no próximo ponto, identificar o impacto da política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores.

4.2 Impacto da política de avaliação da aprendizagem

As concepções dos professores formadores e dos alunos, futuros professores, identificadas a partir dos questionários e entrevistas, às vezes convergem em pontos que lhes parecem negativos e positivos sobre a política de avaliação da aprendizagem. Por exemplo, ambos mostram-se desfavoráveis ao peso que se atribui ao resultado das avaliações realizadas durante o ano letivo, mas consideram positivo o fato de classificar-se e atribuir-se nota à avaliação formativa.

O prof. Edilson é dos que consideram que a política de avaliação da aprendizagem tem impacto negativo, uma vez que não combina com a realidade da escola, principalmente no diz respeito às condições de trabalho e ao elevado número de alunos por turma, *“porque o que está escrito praticamente na teoria não temos aplicado tendo em conta que a realidade faz com que nós não podemos praticamente aplicar aquilo que está instituído. Isto porque, praticamente, entramos em depressiva porque as condições com que nós avaliamos os alunos não são as mais adequadas, tendo em conta o número pletórico de aluno, faz com que o sistema de avaliação não seja assim tão eficiente, seja apenas um sistema avaliativo parcial”*.

Nesta linha de pensamento, junta-se o prof. Eliandro, que considera a política de avaliação da aprendizagem estar à margem da realidade das escolas angolanas. Com efeito, a avaliação de que se exige do professor está deslocada da realidade das escolas. O interlocutor reitera o elevado número de alunos por turma como estando na base de uma das insatisfações dos professores no processo de avaliação na sala de aula. Atesta que a política de avaliação *“está um pouco deslocada a sua materialização teoria e prática. No sistema da reforma, quero crer que a nossa realidade é outra, o número de alunos é muito grande e, então, muitas vezes, para aplicar a avaliação, tem sido muito complicado”*.

Verifica-se que a insatisfação desses interlocutores, direta ou indiretamente, contrapõe o que normalmente a reforma anuncia, que é favorecer maior qualidade ao sistema educacional; e as consequências negativas das implicações da reforma e do modo que se operacionaliza, muitas vezes, imputam-se, exclusivamente, ao professor por ser o que lida com a realidade sobre a qual se espera por melhorias, quando, na verdade, ofuscam-se as questões menos dependentes da atuação do professor.

Para o prof. Ernesto, o sistema de avaliação da aprendizagem é bom, porquanto o aluno, através das avaliações formativas, percebe o seu empenho e passa a conhecer diariamente as suas notas. Segundo ele, os procedimentos para a prática da avaliação na sala

de aula são vantajosos porque, no sistema de ensino anterior (de 1978), não se avaliava o aluno da forma que se avalia hoje. Agora, o que o professor precisa fazer, no final de cada trimestre, é apenas avaliar o aluno nos aspectos não avaliados durante as aulas.

Não obstante este realce, o interlocutor afirma que o número de alunos por turma constitui dificuldade à realização da avaliação porque *“não nos permite avaliar todos no mesmo dia e muito deles ficam inibidos por saber que não foram avaliados, quando têm o domínio do que poderiam demonstrar aos outros”*.

É ponto assente que a implementação da política de avaliação da aprendizagem na presente reforma curricular visou, fundamentalmente, superar a avaliação baseada na medição e classificação do aluno, porém, as afirmações anteriormente aduzidas, não se parecem neste caminho, mesmo tratando-se de uma política de avaliação com ênfase à prática da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem.

As concepções dos professores sobre o desdobramento da avaliação formativa atribuem-lhe caráter de medição e classificação permanentes. Ou seja, a classificação também está embutida à própria configuração de avaliação da aprendizagem em vigor.

Ainda se pode verificar que o otimismo sobre a política de avaliação da aprendizagem, expresso pelo prof. Ernesto como inovação ao sistema educacional de Angola, é corroborado pelo seu colega Eurico: *“Eu verifico que o sistema de avaliação na reforma para mim tem muito de positivo pela própria metodologia que usa. Portanto, no fim de cada aula o professor deve se preocupar em controlar a matéria dada e saber até que ponto os alunos apreenderam alguma coisa, não obstante aquela avaliação de controlo em determinadas fases da aula. Há aquela avaliação que se faz por intermédio de determinados papéis para verificar se em determinadas fases da aula o aluno corresponde e para além do próprio trabalho de casa, pois quase todos os dias dá-se um trabalho para casa e isso faz com que o aluno esteja permanentemente ligado ao conteúdo, e se tiver material melhor, porque nesta altura ele vai sistematizando os conhecimentos adquiridos [...]”*.

O interlocutor parece atentar sua prática avaliativa, essencialmente, à remediação da aprendizagem. Tal intenção pode parecer profícua à promoção da aprendizagem do aluno sem perder-se de vista outros processos que, associados a este, potencializem a regulação da aprendizagem pelo próprio aluno.

A dimensão da avaliação assinalada pelo prof. Eurico, ao considerar que a forma como avalia permite-lhe, no final de cada aula, controlar a matéria dada, é característica evidente da avaliação formativa sob regulação retroativa, que ela deixa de fora, quando utilizada isoladamente, as possibilidades de se realizar a avaliação permanente ao processo de ensino e

aprendizagem. Assim, para pretender-se uma avaliação formativa que supere a proposição da remediação, a sua prática requereria também considerar suportes consignados à avaliação formativa, como, por exemplo, a autoavaliação, autorregulação e coavaliação do aluno mediante a criação de situações em que seus processos se mostrem evidentes. Nesse sentido, consideram-se fundamentais as dimensões da regulação retroativa, interativa e proativa da própria avaliação formativa.

As apreciações do prof. Eurico consideram mais o impacto negativo da política de avaliação da aprendizagem e menos o positivo na prática avaliativa dos professores. Ademais, a interlocução dos professores anteriormente destacados revela que ainda existem dificuldades em relação às regulações da avaliação formativa na criação e diversificação de atividades que possibilitariam promover a aprendizagem do aluno.

Relativamente à posição dos alunos, futuros professores, no que se refere à contribuição global da política de avaliação da aprendizagem para o melhoramento das suas aprendizagens, faz-se uma leitura a partir da figura que se segue.

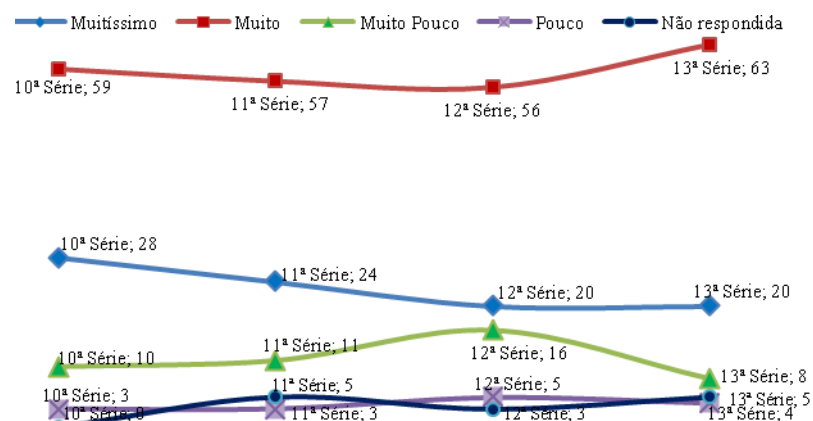


FIGURA 8 - Contribuição global da política de avaliação da aprendizagem no melhoramento da aprendizagem de acordo com a perspectiva dos alunos.

A Figura 8, não na mesma linearidade, revela que a maior parte dos alunos reconhece que a política de avaliação contribui para o melhoramento de seu aprendizado.

Em todas as séries encontram-se alunos que se manifestam, tanto positiva quanto negativamente, em relação à contribuição da política de avaliação na aprendizagem. Pode-se constatar que a maior parte dos alunos, das quatro séries, destaca que a política de avaliação da aprendizagem contribui muito para o melhoramento da aprendizagem.

Independentemente de verificar-se maior destaque de que a política contribui para o melhoramento da aprendizagem dos alunos, alguns alunos (10^a, 11^a e 12^a séries) tecem comentários contrários à posição da maioria.

Segundo alunos da 10^a série, as avaliações realizadas durante as aulas valorizam o aproveitamento do aluno, ao passo que a Prova de escola valoriza menos; eventuais dificuldades que podem impedir o aluno de obter boa nota na Prova de escola não são levadas em conta pela forma como são valorizadas as notas das avaliações de forma geral. Os alunos atestam que a Prova de escola deveria ser, simplesmente, complementar às avaliações que se realizam ao longo do ano letivo.

“Na minha opinião o que deve valer são as avaliações e não as provas de escola, porque alguns alunos têm maior aproveitamento nas avaliações contínuas e se tiram negativa na prova do professor reprovam e eu acho isso muito errado” (Aluno da 10^a série).

Os comentários dos alunos da 11^a série ressaltam que a reforma deveria ser rígida no controle da frequência dos alunos, pois muitos já se deram conta de que não precisam assistir regularmente às aulas, ou mesmo não precisam ser diariamente avaliados, porque há alunos que são aprovados apenas fazendo a Prova de escola. Ainda afirmam que a forma como são avaliados faz com que os alunos se preocupem menos com a matéria nos dois primeiros trimestres letivos, visto que o valor das avaliações está no último trimestre; pelo que os três trimestres deviam ter o mesmo peso nas avaliações, para que os alunos se dediquem mais aos estudos durante o ano letivo.

Os alunos desta série também entendem que deve haver maior rigor na fiscalização da escola e do trabalho do professor, como destacam em seus comentários:

“É importante que cada professor tenha a obrigação de cumprir regras da reforma, e a responsabilidade do Ministério da Educação, neste caso, a inspeção deve ser mais rigorosa na fiscalização da escola para maior responsabilidade por parte dos professores” (Aluno da 11^a série).

“Gostaria que o sistema de avaliação fosse um pouco alterado porque, quando se atribui maior percentagem, eu acho um exagero. O aluno se esforça durante o ano e pode ter recaída no fim, por isso eu acho que as avaliações contínuas deviam valer mais, e as provas do professor e de escola seriam apenas para complementar” (Aluno da 11^a série).

Os alunos da 12^a série parecem apresentar posições no mesmo sentido das anteriormente assinaladas, e dizem mais: que o fracasso da implementação da reforma curricular deve-se aos professores, por não cumprirem as regras estabelecidas pelo MED e como aluno apenas seguem a mesma via.

Segundo um dos alunos, as avaliações que se realizam tanto podem ser úteis quanto prejudiciais: *“Este tipo de avaliação enriquece mas também prejudica. Sugeria que todos os professores pudessem dar notas a todas as avaliações, porque incentivam os alunos a estudar rumo ao desenvolvimento e não à corrupção”* (Aluno da 12ª série).

Pode-se considerar que o ponto alto das posições dos alunos destaca a maneira como se distribui o peso às avaliações, a necessidade de reformar-se o sistema de avaliação e ao fato de os alunos sentirem-se os mais prejudicados com o modelo de avaliação estabelecido. Embora os alunos revelem tais inquietações, eles se identificam com a realização da avaliação sempre classificatória.

É patente nas palavras dos alunos a pretensão de uma política de avaliação que não descure detalhes do seu desempenho, quer positivo quer negativo, na aprendizagem ao longo do processo de ensino e aprendizagem, mesmo tendo uma prática avaliativa que culmine com a atribuição de nota. Assim, considera-se que os alunos almejam uma política de avaliação que consinta o seu esforço ao longo do processo de ensino e aprendizagem de um ciclo de formação e da formação completa.

De um lado, os comentários apresentados, embora de um grupo minoritário de alunos, parecem dispensar um olhar leviano em relação à política de avaliação e à sua contribuição no melhoramento da aprendizagem, uma vez que apontam situações óbvias relativas ao modelo de avaliação. De outro, se forem relacionados tais comentários com os dados anteriores na figura 8, no geral, verifica-se um desencontro entre os comentários e os números. Assim, entende-se que os números, por si, revelam insuficiência no esclarecimento ou na proporção da compreensão da dimensão da avaliação no melhoramento da aprendizagem. Com efeito, tanto os comentários apresentados quanto os dados percentuais podem subsidiar a reflexão sobre a prática e a política de avaliação da aprendizagem. Na sequência, exploram-se as concepções e as práticas da avaliação dos professores e alunos na sala de aula.

4.3 Concepções e práticas da avaliação na sala de aula

Ao serem analisados os documentos norteadores da política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores de nível médio em Angola, suscitaram-se questões relativas à própria política e à sua operacionalização como: Por que razão as classificações atribuídas às avaliações ao longo dos trimestres têm peso de 40% e à nota da

Prova da escola se atribui peso de 60%? Que critérios estiveram ou estão na base dessa distribuição percentual? Que referencial alicerça os cálculos que se realizam para atribuir-se maior importância ao produto em detrimento da valorização do processo da aprendizagem do aluno? Até que ponto tais cálculos ajudariam na aprendizagem e em que momento se identificam com a avaliação formativa? Será que os professores conseguem cumprir todos os procedimentos que se estabelecem para avaliar o aluno? Será que na prática os professores não se mostram resistentes a cumprir tais procedimentos para avaliar? O número de aluno por turma permite que sejam respeitados os procedimentos estabelecidos na avaliação da aprendizagem?

Atentando para os aspectos identificados quanto às concepções e às práticas da avaliação da aprendizagem na formação de professores, muitas variáveis podem ser identificadas com impacto na própria política de avaliação. Nesse âmbito, faz-se referência ao número de alunos por turma; aos conceitos sobre a avaliação da aprendizagem e suas funções no processo de ensino e aprendizagem.

4.3.1 Número de alunos por turma

Mesmo admitindo-se que quanto menor o número de alunos por turma melhor pode ser a qualidade da prática avaliativa, as propostas apresentadas pelos professores divergem quanto ao número de alunos por turma.

Os resultados da pesquisa mostram que 30% dos professores têm de 46 a 65 alunos por turma; 25% dos professores têm de 35 a 45 alunos; 15% têm de 66 a 75 alunos; outros 15% têm de 86 a 95 alunos; 10% têm de 76 a 85 alunos, e 5% dos professores têm de 96 a 100 alunos por turma.

Importa ressaltar que o número de alunos por turma não tem em conta a carga horária do professor. Aliás, o subsistema de formação de professores de nível médio, não estabelece a relação entre número de alunos e carga horária. Ou seja, o professor pode ter, ou não, turmas numerosas e possuir carga horária mínima ou máxima estabelecida pelo estatuto da carreira docente.

De acordo com o estatuto, a flexibilização da carga horária do professor é proporcional apenas à ocupação de cargos pedagógicos e não ao número de alunos por turma. Na amostragem da pesquisa verificou-se que os professores com maior carga horária letiva

semanal, entre 18 e 20 horas, possuem turmas de 46 a 65 alunos, como mostra a tabela a seguir.

TABELA 6 - Relação entre número de alunos por turma e carga horária dos professores

N.º de aluno	Carga horária		
	6h as 11h	12h as 17h	18h as 20h
De 35 a 45	2	2	1
De 46 a 65	1	2	3
De 66 a 75	1	2	
De 76 a 85	1	1	
De 86 a 95	1	1	
De 96 a 100		1	

Durante o período de trabalho em campo, com exceção de uma turma, o autor identificou turmas com mais de 46 alunos por sala de aula, não obstante, durante as observações, ter-se verificado muito absentismo dos alunos às aulas. Por exemplo, numa das turmas com 46 alunos matriculados, 36 alunos estavam presentes na sala de aula durante o decorrer da observação; na turma de 68 alunos estavam presentes 24 alunos; na outra turma de 78 alunos apenas 41 alunos se faziam presentes; e apenas numa turma de 50 alunos todos estavam presentes.

Importa lembrar que, quando se abordou, no primeiro capítulo deste texto, a política de formação de professores de nível médio em Angola, também se salientava que uma das razões da evasão escolar apontada na reforma de 1978 deveu-se à superlotação das turmas, e ao que parece, com o atual sistema educacional, tal realidade ainda se repete nas escolas angolanas, com destaque na escola de formação de futuros professores.

Independentemente deste assunto não figurar diretamente da presente abordagem, nem constituir objeto central das observações efetuadas, a questão que paira é a de saber como os professores lidam com a avaliação formativa em turmas numerosas.

Nos pronunciamentos dos professores, ostensivamente, identificam-se alegações de que o elevado número de alunos por turma influencia bastante para o insucesso da organização e da operacionalização da avaliação formativa; todavia, em rigor, os professores não fundamentam tal enunciado, provavelmente pela adesão a uma avaliação que contabiliza as aprendizagens dos alunos.

Segundo os professores, turmas superlotadas dificultam a exposição das aulas, no que se refere ao controle dos alunos, e não se consegue, ao mesmo tempo, avaliar e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos.

Ainda alegam que, na época da aplicação e classificação das provas, assim como da respectiva correção e apresentação dos resultados às coordenações de disciplinas, encontram dificuldades no cumprimento dos prazos estabelecidos no calendário escolar.

Para os professores, realizar a avaliação, quer escrita quer oral, requer mais tempo para que os alunos sejam corretamente avaliados, por conseguinte devia-se diminuir na carga horária semanal: *“É extremamente complicado dar aulas e ao mesmo tempo avaliar todos alunos oralmente em todas as aulas”*; *“Não permite o acompanhamento de todos os alunos numa só aula”*; *“Dificulta porque o professor não tem controlo exacto da turma quanto às capacidades individuais”*; *“Pelo excessivo número de aluno muitas vezes o professor chega ao fim do ano sem conhecê-los”*; *“O número de aluno é bastante elevado. Depois também por falta de cultura de estudo”*; *“Na avaliação oral fica difícil fazer perguntas a todos num universo de 40 alunos”*.

Considerando-se, na avaliação formativa, o conjunto de práticas na base de atividades complexas e dinâmicas em que o professor orienta e incentiva os alunos, criando e diversificando situações em que se possa desenvolver a aprendizagem, parece óbvio que este necessita conhecer os alunos com quem trabalha e identificar a maneira como cada um deles se mobiliza para aprender. Desse modo, não parece que o elevado número de alunos por turma e as condições de trabalho submetidas aos professores da EFP os ajude a conhecer ou favorecer o merecido acompanhamento ao aluno, para melhor identificarem as suas necessidades no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, os professores revelam ser difícil vincular a avaliação formativa à realidade da escola angolana.

Ao que parece, para os professores, apenas o elevado número de aluno por turma e as condições de trabalho constituem embaraços à prática da avaliação formativa, quando os resultados da pesquisa também revelam a necessidade de explorarem-se o campo da avaliação da aprendizagem.

Considerando-se que as turmas deviam apresentar menos alunos para facilitar a realização da avaliação formativa, os professores se identificam em três grupos: O primeiro grupo, e maioritário, entende que as turmas deviam ter de 20 a 30 alunos; o segundo, propõe turmas de 30 a 35 alunos e o terceiro propõe turmas de 40 a 45 alunos.

As razões que sustentam as três propostas são, na maior parte, similares. Para os professores do primeiro grupo, o número de alunos proposto pode facilitar na avaliação de

todos os alunos em cada aula e, ao mesmo tempo, facilitar o acompanhamento do desempenho individual; facilita ao professor corrigir possíveis erros ortográficos de cada aluno; o professor conheceria melhor os alunos e, com rigor, podia alcançar os objetivos que se pretendessem, porque prestaria atenção a todos os alunos; o professor teria, também, maior contato com eles.

O segundo grupo afirma que trabalhar com turmas reduzidas, em tempo oportuno o professor classificaria e corrigiria com calma as atividades de todos os alunos; criaria um ambiente necessário para trabalhar perfeitamente; ter-se-iam mais possibilidades de conhecer melhor os alunos e verificar seu empenho; avaliaria melhor, controlaria a turma durante as avaliações do dia a dia e durante a realização das provas do professor; possibilitaria conhecer as particularidades de cada aluno, diagnosticando as dificuldades, e elevar o número de tarefas a realizar em casa; o trabalho do professor se apresentaria com maior rigor em atenção aos objetivos estabelecidos, considerando-se ser mais fácil alcançar qualquer objetivo com poucos alunos na turma.

O terceiro e último grupo considera que, quanto menor o número de alunos por turma, mais fácil seria avaliá-los de acordo com os objetivos das disciplinas e da aula; favoreceria melhores possibilidades de avaliar.

As razões apontadas pelos professores, além de mostrarem a necessidade de realizar-se a avaliação formativa com vistas a ajudar o aluno, revelam o apelo sobre a constituição atual das turmas, o que influencia na qualidade do ensino. Aliás, um dos aspectos que se verifica recorrentemente nas suas afirmações, e que dizem condicionar o melhor acompanhamento do aluno, é o elevado número de alunos por turmas, e a maior parte dos professores propõe turmas com número não superiores a 30 alunos.

Ainda, anunciam-se nas afirmações dos professores a realização da avaliação formativa ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, apesar de haver este sinal, verifica-se, com realce, ao direcionamento na realização da avaliação formativa de remediação, de mensuração e classificação do aluno.

A realidade por eles aventada como impeditiva na realização da avaliação, como destacam, remete, sobretudo, ao questionamento dos propósitos da reforma educativa e do investimento para o seu asseguramento, particularmente na formação de professores.

A preocupação sobre a realidade das turmas superlotadas e o desprovimento de condições para desenvolver a atividade docente, além de parecer utópica à reforma que pretende oferecer maior qualidade ao ensino angolano, atropela o ponto dois do artigo 10.º do Capítulo III da Seção I do Decreto do Presidente da República n.º 109/11, de 26 de maio, que

aprova o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, com o seguinte teor: “as instituições de formação devem possuir instalações e equipamentos adequados à natureza do curso”. Neste sentido, as duas situações (turmas superlotadas e falta de condições de trabalho) muito evocadas pelos professores, e constatadas pelo autor durante a pesquisa em campo, revelam a incongruência desse decreto. Com efeito, além da visível realidade da EFP tornar letra morta este decreto, seria fundamental que os discursos e toda sorte de legislação não caminhassem na contramão da realidade do ensino no país.

Se os resultados obtidos da aplicação dos questionários revelam o que foi frisado, as entrevistas realizadas com professores seguem na mesma direção. Para os professores Edilson, Eliandro e Ernesto, a prática da avaliação é reflexo das condições que lhes são submetidas para o exercício das atividades pedagógicas.

Os professores citados procuram desenvolver as suas atividades na sala de aula, organizando os alunos em grupos de trabalho, mesmo às vezes se apercebendo que nem sempre esta forma de trabalhar é eficiente, porque os alunos podem copiar uns dos outros, inclusive as respostas erradas. Além disso, os interlocutores ressaltam que há momentos em que organizam um conjunto de perguntas para que os alunos as respondam em casa. Para o professor Eurico, “ *[...] falando mesmo de turmas numerosas de facto é bocadinho difícil avaliar todos os alunos numa turma grande. Por isso mesmo, nós usamos este esquema de perguntas no quadro e os alunos vão fazer em casa, porque na sala muitas vezes e depois com as turmas muito numerosas esta avaliação torna-se numa avaliação... quer dizer torna-se um trabalho de grupo quando as turmas são numerosas. Então os resultados destas avaliações dependem de tempo de como é que nós podemos considerar se é um resultado confiável ou se é uma fachada, tudo dependerá de mim como professor. Eu tenho esta experiência de turmas de 180 alunos ou quase isso, e é difícil os alunos responderem, quase todos respondem da mesma maneira mesmo às questões respondidas erradamente e, aí, a gente lá vai andando*”.

O mar de dificuldades no qual navegam os atores do processo de ensino e aprendizagem em Angola, e tendo em conta a distância entre a realidade e o desejável manifestado pelos professores, também aponta para que se explorem a concepção e os contornos ou desvios sobre a avaliação formativa, como mais adiante é discutido. Ora, malgrado o que vem sendo assinalado, pesquisadores apontam o fenómeno de turmas superlotadas como *handicap* no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Snyders (2005) destaca que a escola é um lugar de lutas, em que os esforços pedagógicos distanciam-se da instauração de igualdade na sociedade atual, e conscientiza o professor de

que é fundamental empreender-se nas lutas, além da que favorece a dignidade da escola e da sala de aula.

Independentemente da demanda escolar, Vasconcellos (2010) constata que a questão do elevado número de alunos por turma não tem merecido a devida atenção. Para o autor, os estudos que se realizam neste sentido não definem taxativamente o número de aluno por turma, geralmente vinca o consenso entre os diferentes atores do processo educativo.

Quando não se buscam consensos que considerem a complexidade da atividade educativa e das necessidades do professor na atualidade, uma das consequências é a perda de controle da realidade, principalmente da sala de aula sobreposta a dificuldades de várias naturezas. Tais dificuldades parecem menos relevantes à vontade política de quem dirige.

Longe de um olhar pessimista, é fundamental referenciar, na linha de pensamento de Vasconcellos (2010), que é pouco provável, com os graves problemas sociais que enfermam a sociedade, os dirigentes encham cada vez menos as salas de aula com alunos. Com isso, é indispensável que se definam com todas as evidências o lugar da educação e do professor nas prioridades das políticas públicas.

O autor lembra o relatório do Banco Mundial “*Prioridades y estrategias para la educación*”, publicado em maio de 1995, que afasta a hipótese da proporcionalidade do número menor de aluno por turma, por exemplo, com o salário do professor, vistos como condição de resolução do problema da aprendizagem ou do rendimento do aluno. Ou seja, tornar as turmas “a menos de 40-50 o número de alunos por professor ou aumentar os salários dos professores não contribui de forma eficiente para a melhoria do aprendizado” (p. 188), pois há que se considerar uma pluralidade de fatores. E qual é o conceito que os professores formadores e os futuros professores têm sobre a avaliação formativa? Esta questão é abordada no ponto a seguir.

4.3.2 Conceito da avaliação formativa

A avaliação da aprendizagem é definida, de forma geral, pelos professores formadores e futuros professores, abarcando conceitos da avaliação na modalidade somativa e formativa. A avaliação da aprendizagem é configurada por estes atores, na dimensão conceitual que se atribui às suas práticas avaliativas na sala de aula.

Partindo de dados obtidos via questionários, os professores entendem a avaliação da aprendizagem como a avaliação somativa; prática sistemática e contínua da avaliação;

verificação do nível de assimilação dos alunos; e prática contínua que visa medir com auxílio de instrumentos.

Ainda referem que as asserções assinaladas representam a concepção de avaliação dos professores da EFP, porém, também salientam que essa forma de conceber a avaliação da aprendizagem depende de cada professor e da sua realidade. Outrossim, há quem defina a avaliação da aprendizagem como uma atividade subjetiva, distante de corresponder à realidade e de não preparar os alunos.

Dentre os professores, verifica-se ainda quem destaque a avaliação da aprendizagem utilizada na EFP como uma avaliação boa; e uma avaliação feita de improvisos, ao considerar que as políticas do MED não são adequadas à realidade da escola.

Assim, as concepções da avaliação da aprendizagem, em grande parte, não refletem diretamente os conceitos da avaliação propostos nas diretrizes da política de avaliação da aprendizagem, mas refletem, principalmente, a realidade cotidiana dos professores tomada da e com a prática de avaliação à luz da organização e procedimentos estabelecidos pela política de avaliação.

Neste sentido, a afirmação de que a concepção da avaliação na EFP é “Boa” expressa mais a ideia de existir um modelo de avaliação estruturado em procedimentos sobre os quais devem assentar a prática avaliativa dos professores, do que propriamente um ato de avaliação alicerçado nos conceitos apresentados nas próprias diretrizes.

O fato desta afirmação constituir-se singular no seio de outras captadas sugere que se identifiquem e se compreendam outros elementos apontados, por tal professor, em torno do que considera boa avaliação. Assim, verifica-se que este postulado indica tratar-se de uma casual e paradoxal afirmação, pois, ao que se pode perceber, há a ausência de sustento sincronizado dos aspectos, por ele evocados, considerados necessários à boa prática da avaliação.

Ora vejamos: se o professor em questão afirma que as suas turmas têm entre 45 e 65 alunos, e tal número o dificulta a realizar a avaliação formativa por entender que a avaliação seria melhor com turmas não superiores a 35 alunos, que turmas pequenas oferecem “a possibilidade ao professor conhecer de forma profunda seus alunos”, como compreender que a avaliação que se realiza é boa? Além do mais, tal professor afirma que a realidade da sua escola dificulta o seu trabalho. Portanto, parece evidente que a adjetivação por ele utilizada se mostra inconsequente no conjunto dos aspectos por ele mesmo assinalados.

Talvez a prática da avaliação a que se refere este professor seja a manifestação de uma intenção de pretender-se avaliar bem, ou o desejo de ter-se uma EFP à dimensão de oferecer

condições para melhor desenvolver o trabalho docente. Se assim for, parece fazer sentido a sua afirmação de que, com poucos alunos na turma, “[...] para além da coleta de dados permite ao professor fazer autoavaliação do seu trabalho e para o aluno possibilita identificar seus pontos fortes e fracos”.

Dos professores participantes da pesquisa, 60% dizem que não se revêm nas concepções de avaliação por eles próprios apontadas porque consideram que o bom desempenho do aluno ao longo do ano letivo pode ser comprometido se este, na prova de escola, obter nota baixa. Ainda consideram ser muito difícil avaliar muitos alunos em pouco tempo; as notas dos alunos nem sempre resultam do esforço que deviam fazer, pois, podem resultar de cábula (cola); a avaliação devia exigir rigor do professor, no entanto, ela se restringe a números, esquecendo-se que a essência da avaliação é coletar dados e, seguidamente, tomar possíveis decisões.

Aqui, os professores parecem colocar em relevo a importância da avaliação a serviço do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e procuram reencontrar-se com o conceito de avaliação norteador das diretrizes da política de avaliação da aprendizagem.

Ainda verifica-se que 30% dos professores se dizem favoráveis à concepção de avaliação por eles apresentada, anteriormente destacada, pois entendem que a avaliação deve ser vista além da coleta de dados, permitindo a autoavaliação da prática do professor; ela ajuda os alunos na identificação de seus pontos fortes e fracos, ajuda o professor na tomada de decisões, visto que se pode ter informação dos resultados do trabalho realizado. Em rigor, estas justificativas expressam mais o que os professores assinalaram se as turmas fossem pequenas, ou seja, parece que *“os professores interiorizaram como é que se deve realizar essa avaliação, mas praticamente a realidade não coaduna com aquilo que se devia ser feito como está escrito, por quê? Porque nós sabemos que as nossas instituições estão praticamente dispersas se assim posso bem dizer (Prof. Edilson).*

O conceito da avaliação formativa nas palavras dos professores entrevistados parece sinalizar ângulos diferentes. Para o prof. Ernesto, a avaliação formativa é a que suporta as avaliações contínuas. Já para o prof. Edilson, ao conceituar-se a avaliação formativa, é preciso que os professores saibam primeiro como e o quê se deve avaliar.

O prof. Eurico entende que a avaliação formativa apresenta uma faceta abrangente no sentido de que, além de visar conteúdos, integra diferentes conhecimentos que valorizem as competências e experiências do aluno, adequando-as à vida. Ele conclui dizendo que o professor tem de trabalhar além dos conhecimentos que acumula. E mais, tem de facilitar os conteúdos ao aluno, o que importa é que ele aprenda.

Para o prof. Evaristo, é essencial falar da avaliação formativa partindo da distinção entre ela e a avaliação somativa, pois considera haver um elemento comum em ambas modalidades. Para o interlocutor, quando se realiza a avaliação sistemática, esta também pode ser formativa.

A perspectiva a que este professor remete a avaliação formativa, focando na avaliação sistemática, evidencia a amplitude das possibilidades da avaliação para desenvolver a aprendizagem, pelo fato de que uma avaliação formativa, além de servir-se de perspectivas informais na sua aplicação, também pode, a partir de situações ou perspectivas formais, possibilitar ao professor a compreensão das dificuldades ou necessidades dos alunos, e com isso mobilizar um conjunto de atividades nas quais colocaria em evidência os processos da avaliação formativa.

O prof. Eliandro, adentrando à realidade da EFP, considera difícil colocar em prática os pressupostos da avaliação formativa por implicarem sequências permanentes, sem descurar a preocupação com o número de alunos por turma e o tempo disponível para avaliá-los. Assim, torna-se necessário, segundo o interlocutor, encontrar-se estratégias diversificadas de avaliação, como aquelas em que o professor apresenta questões escritas a toda a turma, com as mesmas perguntas e o mesmo conteúdo.

Não obstante as considerações dos próprios professores não deixem de focar que a avaliação formativa é fazer perguntas e classificar o aluno, objetivando apenas comportamento em determinado momento do ensino, salienta-se do comentário apresentado no questionário que a avaliação formativa, *“para além da coleta de dados permite ao professor fazer autoavaliação do seu trabalho e para o aluno possibilita identificar seus pontos fortes e fracos”*.

Apesar disso, o prof. Eliandro considera trabalhosa a avaliação formativa mesmo no âmbito da política de avaliação. Generalizar uma única pergunta à turma para avaliá-la totalmente talvez seja a via de saída.

“Penso eu que é difícil ser cumprida porque a avaliação formativa implica uma sequência diária praticamente e, [...] as nossas turmas são muito numerosas e o tempo não permite equacionar. Tem de se arranjar estratégias diferentes, arranjar momentos de chamadas escritas e toda a turma faz uma mesma chamada escrita, mesmo conteúdo, mesmas perguntas e assim talvez facilite, mas se formos para apostarmos na avaliação diária e individual é muito difícil, penso que é impossível” (Prof. Eliandro).

Aliás, tomar uma pergunta e fazê-la circular para toda a turma, a fim de avaliar a aprendizagem dos alunos, figura nos procedimentos explanados na política de avaliação da

aprendizagem proposta pelo MED, como via de se rentabilizar o tempo e, talvez, possibilitar a realização da avaliação de todos ou quase todos alunos em uma ou em aula dupla.

Esta forma de ver a avaliação parece oferecer poucas possibilidades para desenvolver a aprendizagem do aluno, assim como ignora as particularidades e necessidades do aluno se tiver em causa pretender-se relevar a avaliação formativa de acordo com a perspectiva defendida na contemporaneidade.

Mesmo estando inserido numa realidade de ensino em que o professor é orientado à prática da avaliação formativa que se baseie em perguntas e respostas, o prof. Evaristo, considera um suicídio à formação de professores e às pessoas pensantes guiarem-se por tais orientações. Para ele, com a tal realidade, as classificações atribuídas ao aluno são ambíguas ao considerarem um aluno “Muito bom”, ou dando-lhe a nota máxima, quando simplesmente responde bem à pergunta que o professor expôs. Salienta que o fato de o aluno responder apenas ao que o professor quer ouvir, ou o que ele ensinou, se entende como reprodução da vontade do professor.

O interlocutor opõe-se a esta realidade que diz existir na EFP, porque faz do professor cumpridor cego das orientações do MED. Ademais, colocam-se barreiras no desenvolvimento e na criatividade do aluno. Em sua ótica, o professor deve ser agente reflexivo que procura questionar todas as orientações e o seu próprio trabalho. Por esta razão, também entende que a avaliação que se realiza na EFP ainda não é a ideal.

Para o prof. Evaristo, além de os professores não se distraírem com as orientações que podem estagná-los no trabalho docente, o modelo de avaliação das aprendizagens para a formação de professores, em Angola, aparenta ser tranquilizador à promoção da aprendizagem quando todas as avaliações realizadas durante o ano letivo têm finalidade última de definir se o aluno aprova ou reprovava de série, ou se termina ou não a formação média.

“Estas avaliações todas que são feitas vão no final se referir ou desembocar naquilo que nós chamamos de avaliação somativa que vai expressar o valor, isso quando nós editamos o resultado que vai definir se o aluno está apto ou não apto. E parece que nós interessamo-nos mais com este elemento de chegar ao fim, dizer que tenho 50%, 60% de aproveitamento. Portanto, este elemento só vê a partir da avaliação somativa e aí é onde se vai identificar” (Prof. Evaristo).

O interlocutor parece opor-se à relevância atribuída às avaliações somativas tanto ao longo do processo de ensino quanto no seu final, quando e se elas servissem apenas para fins certificativos e seletivos. Neste sentido, Moretto (2010) esclarece que é fundamental não

perder de vista a dimensão pedagógica que se pode atribuir à avaliação somativa, um vez que “não é acabando com a prova escrita ou oral que melhoramos o processo de avaliação da aprendizagem, mas ressignificando o instrumento e elaborando-o dentro de uma nova perspectiva pedagógica” (p. 9).

Para efeitos de uma avaliação com dimensão pedagógica, o prof. Evaristo sugere a classificação conceitual, pois lhe parece mais fácil passá-la à classificação numérica. Parece-lhe melhor atribuir-se um conceito qualitativo do que quantitativo, sob alegação de que a primeira possibilidade facilita mais para o professor classificar o aluno.

Do ponto de vista da prática da avaliação formativa, estas ideias podem ser relevantes no desenvolvimento da aprendizagem, ao admitir-se a possibilidade de que a avaliação quantitativa auxilia ou serve de referência no acompanhamento diferenciado do aluno.

Vasconcellos (2010), ao referir-se à avaliação quantitativa e qualitativa, afirma que os professores têm estado inquietos sob o pensamento de como quantificar o aluno se este não vale simplesmente o que aparenta ser capaz? Para o autor, a quantificação, em si, não constitui obstáculo; ela pode efetivamente contribuir para o processo de avaliação desde que não seja tomada estanke quando se atribui nota ao aluno.

Segundo o autor, do ponto de vista dialético, existe cumplicidade entre ambas as perspectivas de avaliação, e por esta razão “a avaliação e, em especial, sua quantificação deverá ser sempre uma prática aberta, dialogal, aproximativa, não-absoluta, sabendo-se provisória e limitada” (p. 116).

Esta ideia torna-se enfática quando Vasconcellos (2010) convoca Thiollent para salientar que, “em termos gerais, a avaliação possui a combinação de aspectos qualitativos (atribuição de uma qualidade a um aluno, um trabalho, uma escola) e quantitativo (intensidade da qualidade apreciada por meios de graus de uma escola) (*ibid*). Por conseguinte, Vasconcellos (2010) propõe que se façam pelo menos três questões ao pretender-se quantificar a avaliação: “Que critério foi utilizado na quantificação? Como se quantificou? E principalmente, o que se fará com o resultado?” (p. 117).

Nesta senda, Luckesi (2011) destaca que o fato da avaliação qualitativa ter por base a quantitativa não significa existir uma avaliação qualitativa e outra quantitativa. O que existe é apenas a avaliação qualitativa.

Este argumento parte da análise etimológica da palavra *avaliação*, cujo significado é atribuir qualidade a algo. Assim, Luckesi (2011) não descarta a presença do quantitativo para sustentar a avaliação qualitativa e, com isso, considera que “a atribuição de qualidade não é

arbitrária, mas assenta-se sobre dados ‘físicos’ da realidade avaliada, que podem até mesmo ser quantificáveis” (p. 418).

A relação entre a avaliação qualitativa e a quantitativa, estabelecida por um dos interlocutores, é colocada da seguinte maneira: “[...] quando nós classificamos quantitativamente um 14 valores significa que (o aluno) tem «Bom», e é qualitativo. Agora, quando falamos de bom, esse bom pode estar entre 13,5 ou 14,5 ou mesmo 15 valores” (Prof. Eurico).

Pode-se compreender que paira neste enunciado a ideia de haver equivalência ou paralelismo entre o que se consideraria classificação quantitativa e qualitativa, mas não parece visível a diferença entre a classificação numérica e a classificação conceitual. Assim, na classificação das produções do aluno em valor numérico ou em conceito, a diferença é que uma pode ser expressa em nota ou em letra ou palavra. No entanto, ambas têm valor classificatório, e proceder de uma ou de outra maneira depende do convir da escola ou do professor.

As posições do prof. Eurico, relativamente à avaliação quantitativa e qualitativa, não parecem arraigadas no enunciado anteriormente por ele assinalado, isto tendo-se em conta o que se considera importante na avaliação qualitativa, ou seja, considera que uma avaliação qualitativa leva o professor a tomar decisões abstratas pela classificação conceitual, ao passo que, avaliando-se quantitativamente, tem-se em conta números. Ele entende que a atribuição da classificação numérica representa o que o aluno tem aprendido e isso, na sua ótica, enquadra-se na escala das classificações estabelecidas na política de avaliação da aprendizagem.

Este professor ainda destaca que, com a classificação numérica, o professor facilmente registra a nota na Caderneta e a seguir na Minipauta que, posteriormente, se encaminha ao Conselho de Notas. O conselho finaliza o trabalho passando as notas das Minipautas à Pauta que exhibe o resultado final do aproveitamento dos alunos no ano acadêmico.

Mesmo parecendo estabelecer-se diferença entre a avaliação qualitativa e a quantitativa, as posições deste interlocutor tendem a encaminhar à perspectiva de uma avaliação mais quantitativa do que qualitativa. Sem pretender-se entrar no mérito da discussão a respeito dos procedimentos das atividades que visam encaminhar as notas dos alunos ao Conselho de Notas, parece interessante observar, rapidamente, a relevância que se atribui à nota, começando pela designação: Conselho de Notas.

Ao que parece, esta designação atribui conotação prática da utilidade do Conselho que busca refletir e avaliar o desempenho do aluno, da turma ou da série. Com efeito, a

designação *Conselho de Notas* parece esvaziar seu real significado, que vai além de um encontro ou reunião de notas. Trazer esta designação à dimensão mais abrangente da que se espera de um Conselho escolar, que vai além de abordar as notas dos alunos, talvez se designasse: *Conselho de Classe ou de Turma*.

Atentando para o fato de que o ato de avaliar e sua responsabilização é partilhada entre os envolvidos no processo, a realidade angolana, segundo o prof. Evaristo, ainda coloca o professor como o elemento único do processo de avaliação em que, geralmente, o professor concentra em si a atenção da avaliação na sala de aula como se pouco importasse a participação do aluno. Assim, considera a avaliação responsabilidade tanto do professor formador quanto do aluno, futuro professor, não obstante o primeiro ainda se apegar à medição como avaliação.

O interlocutor lembra que os professores esquecem-se de que, “*quando falamos em avaliação existem outros elementos, por exemplo, os inquéritos, as entrevistas, os acordos pedagógicos, enfim, são todos esses elementos que fazem parte do pacote do sistema de avaliação, e esses, geralmente, são descurados*” (Prof. Evaristo).

A resistência dos professores à mudança da prática de avaliar, ainda enraizada na medição, não parece simplesmente questão de herança dos processos de avaliação da primeira reforma educativa em Angola; ela, como assinalado em outros momentos deste trabalho, também está maquiada nas diretrizes da política de avaliação da aprendizagem que orienta as práticas avaliativas dos professores na sala de aula.

Além da avaliação formativa significar atribuição, necessariamente, de nota, de acordo ainda com o prof. Evaristo, há por vezes descompromisso do próprio professor formador em relação à avaliação na sala de aula e ao próprio sistema de ensino. O interlocutor apela para a necessidade de os professores tornarem-se críticos à política de avaliação e à sua operacionalização. Desse modo, esse interlocutor se opõe à posição do seu colega Eurico pelo fato de que o último, embora reconheça insuficiências na política de avaliação da aprendizagem, defende uma avaliação, preferencialmente, quantitativa com sentido classificatório numérico, cujos procedimentos para a obtenção dos resultados se definem na escala de classificação estabelecida na política de avaliação.

Independentemente de ambos partilharem a mesma realidade escolar e a mesma política de avaliação da aprendizagem, o olhar do prof. Eurico parece continuar dar azo à mensuração da aprendizagem e resistir a possibilidades de mudanças da prática avaliativa. Nesta linha de pensamento, o prof. Ernesto considera que existe no seio dos professores da EFP relativa mudança sobre o ato de avaliar, apesar de salientar que esta escola também tem

professores que não avaliam os alunos, não apresentam interesse no exercício da atividade docente, não buscam orientar-se pela política de avaliação da aprendizagem nas suas práticas, não conhecem os alunos nem controlam suas frequências às aulas, mas estes aparecem na caderneta do professor com notas atribuídas, inclusive alunos que abandonaram à escola (à formação de professor), também aparecem com notas atribuídas.

As declarações do prof. Ernesto, além de provocarem espanto, parecem deveras preocupantes, fundamentalmente porque se referem a uma instituição vocacionada à formação do indivíduo como cidadão e profissional da educação. Nesta conformidade, lembra-se o alerta de Teles (2008) de que “o professor precisa ter não apenas competências, mas um tipo especial de personalidade (equilíbrio, empatia, etc.) para que tenha sucesso em sua missão” (p. 72). Assim, a identidade e a valorização do professor têm fortes dependências à postura em relação à profissão docente, sem, no entanto, descartar-se as incumbências estritas aos dirigentes.

Se até aqui a abordagem desenvolvida centrou-se nas concepções dos professores formadores, no que se refere à avaliação no geral e da avaliação formativa em particular, na sequência pretende-se espelhar os conceitos da avaliação formativa segundo os alunos, futuros professores, e a sua incorporação à realidade da sala de aula. Nesse âmbito, resumem-se, a seguir, as afirmações apenas, na sua integralidade, ao texto (Anexo I).

Para os alunos da 10^a série, a avaliação formativa é a avaliação realizada diariamente na sala de aula com propósito final de atribuir-se nota ao aluno; é a avaliação que se realiza espontaneamente; é a avaliação que ajuda o aluno a aplicar-se ao estudo das matérias e possibilita ao professor medir a capacidade do aluno; e é a avaliação realizada para exigir do aluno preparação antes de ir à escola. Ainda registram-se afirmações de que a avaliação formativa: “(1) *É uma avaliação feita para melhorar a nossa aprendizagem;* (2) *É a avaliação feita diariamente que conta para a nossa última nota;* (3) *São avaliações que ajudam o aluno a estudar sempre, ajuda os professores a medir as capacidades dos alunos e preparar-se sempre para uma avaliação;* (4) *A avaliação formativa é o acto de avaliar os alunos todos os santos dias de aula, isto é, antes das aulas começarem e no fim;*(5) *Avaliação formativa é para o aluno sempre vir preparado na escola porque há aluno que vai à escola sem preparação;* (6) *Avaliação formativa não é mais se não algumas pequenas provas que o professor faz para testar o aluno se está a estudar ou não;* (7) *A avaliação formativa é um método que um professor utiliza para ver até que ponto os alunos entenderam a matéria e para ajudar as notas caso sejam baixas.”*

Quanto aos alunos da 11ª série, os seus conceitos de avaliação formativa assemelham-se aos da série anterior. Observa-se, além de ressaltarem que essa consiste na realização de pequenas provas de teste ao aluno e ao ato de análise constante das aprendizagens, também afirmações de que a avaliação formativa: *“(1) É um processo de medição dos conteúdos outrora aprendidos pelos alunos de maneira regular para saber até que ponto os alunos interiorizaram os conteúdos; (2) A avaliação formativa é avaliação que temos durante as aulas que ocorrem em cada trimestre além da prova do professor, elas ocorrem durante as aulas em forma oral ou escrita; (3) Por avaliação formativa entendo que são as avaliações feitas pelo professor sistematicamente a fim de ver onde os alunos se encontram com dificuldades; (4) Avaliação formativa é aquela que é feita diariamente antes ou depois de determinado conteúdo; (5) Avaliação formativa é aquela em que o aluno é posto à prova todos os dias; (6) É também aquela em que o aluno é surpreendido a responder algumas perguntas; (7) São avaliações constantes que o professor faz em todas as aulas fazendo perguntas.”*

Para os alunos da 12ª série, a avaliação formativa é aquela que permite ao professor ter um ponto de referência do domínio dos conteúdos por parte dos alunos: *“(1) Avaliação formativa é um método de avaliar do professor para ver se estou assimilar a matéria dada pelo professor; (2) Avaliação formativa é um processo de pesquisa que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos; (3) Avaliação formativa é a avaliação feita pelos professores para testar a capacidade dos alunos; (4) Avaliação formativa é um processo contínuo que visa avaliar o aluno diariamente, ou seja, é um processo que procura o rendimento dos alunos pelo professor na sala; (5) A avaliação formativa é um processo contínuo de interpretar os conhecimentos, hábitos e habilidade dos alunos.”*

Para os alunos da 13ª série, a avaliação formativa é definida sob os seguintes pontos de vista: *“(1) Avaliação formativa é um processo de pesquisa que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos; (2) Avaliação formativa é a avaliação feita pelos professores para testar a capacidade dos alunos; (3) Avaliação formativa é um processo contínuo que visa avaliar o aluno diariamente, ou seja, é um processo que procura verificar o rendimento dos alunos pelo professor na sala; (4) Veio para ajudar muitos alunos; (5) É o sistema que é utilizado na reforma educativa, quer dizer o controlo de aproveitamento dos conteúdos dados durante uma aula.”*

De maneira geral, a avaliação formativa, na perspectiva dos alunos, futuros professores, é uma prática sob a responsabilidade do professor, podendo ocorrer antes, durante e no final de uma aula, com o objetivo de verificar, medir e classificar as capacidades

do aluno em determinada matéria ou disciplina, através de atividades desenvolvidas por escrito e/ou oral, em grupos ou individualmente. Ademais, também se observa que o tipo de avaliação formativa a que são submetidos os alunos os incentiva a se dedicarem aos estudos e a não obter notas baixas.

Dos conceitos apresentados, há aqueles que se aproximam da essência da avaliação formativa e seus processos: os que afirmam que *“são avaliações feitas ao longo das aulas para ajudar os alunos”* (Aluno da 10ª série); *“Por avaliação formativa entendo que são as avaliações feitas pelo professor sistematicamente a fim de ver onde os alunos se encontram com dificuldades”* (Aluno da 11ª série); *“Avaliação formativa é um processo ou é a maneira que os professores utilizam para ajudar e melhorar a aprendizagem dos alunos”* (Aluno da 13ª série).

Independentemente dos conceitos anteriormente arrolados, parece haver na perspectiva dos alunos a avaliação formativa concebida, essencialmente, sob dois ângulos: o primeiro referente à avaliação voltada para a classificação permanente do aluno e, o segundo, encara a avaliação como um veículo impulsionador para se dedicarem aos estudos das matérias. Essas perspectivas, embora recorrentes, não parecem desmerecer, no geral, os conceitos por eles apresentados.

Pode-se também assinalar que a maneira como os alunos são avaliados, provavelmente os leva a considerar que a prática de avaliação realizada pelos respectivos professores contribua para o melhoramento das suas aprendizagens, conforme mais adiante ter-se-á ocasião de abordar.

Também verifica-se que a estratégia de avaliação a que se referem os professores formadores, conforme foi destacado, apresentando perguntas orais e/ou escritas na aplicação da avaliação formativa, encontra eco no que se acabou de assinalar relativamente aos conceitos apresentados pelos alunos, futuros professores. Vale lembrar que tais estratégias são expressamente salientadas na política norteadora de avaliação da aprendizagem.

A diferença que pode existir entre o que vem sendo denominado avaliação formativa ou contínua e a avaliação somativa, pelos professores e alunos, talvez seja simplesmente uma: a avaliação formativa é realizada diariamente, isto é, nas avaliações formativas ou contínuas o aluno diariamente é classificado, ao passo que, nas avaliações somativas, a classificação ocorre no fim de determinado ciclo de formação. A ser assim, pode se falar em avaliações somativas em pequena proporção e avaliações somativas em grande proporção?

Quanto à questão dos propósitos da avaliação formativa na sala de aula, identificam-se semelhanças nas afirmações dos alunos das quatro séries. Para os futuros professores, a

avaliação objetiva: acompanhar o nível de aprendizagem do aluno através das atividades realizadas na sala de aula e em casa; acompanhar o comportamento do aluno, as suas competências, por meio de perguntas; alcançar metas traçadas; e procura ver, detectar ou verificar a adaptação do aluno à matéria e interpretar os conhecimentos, habilidades, atitudes pelo processo de pesquisa, melhorando a aprendizagem dos próprios alunos.

Ao que se verifica, essas afirmações são apontadas por 80% dos alunos, que também relatam que tais afirmações representam o tipo de avaliação formativa praticada pelos respectivos professores, e 20% dos alunos consideram que estas afirmações não refletem a prática avaliativa dos respectivos professores.

Neste sentido, vale lembrar que a avaliação formativa é um ato pedagógico contínuo de interação obrigatória entre professores e alunos, e entres os alunos, no qual se organizam situações ou atividades com que se operacionalizam as suas funções.

Não menos importante é perceber, dos futuros professores, os procedimentos utilizados pelos seus professores durante a avaliação formativa e como são adotados para promover o melhoramento da aprendizagem, conforme a proposta de abordagem do ponto a seguir.

4.3.3 Avaliar para melhorar a aprendizagem

Tendo a avaliação formativa o escopo de desenvolvimento da aprendizagem, em seus processos utilizam-se técnicas e instrumentos.

Em atenção a este pressuposto, os resultados dos questionários aplicados aos professores formadores aventam, globalmente, a possibilidade de haver melhoramento na aprendizagem dos alunos. No entanto, é ponto assente que, de um lado, os professores destacam as avaliações diárias como estratégias para que os alunos criem hábitos de estudo e por isso consideram importante que se realizem mais exercícios práticos e menos teóricos com os alunos; que os alunos sejam avaliados mais em grupo, de forma oral; e que em todas as atividades avaliativas a intervenção do professor comece por enaltecer aspectos positivos desenvolvidos pelo aluno, e só a seguir apontar aspectos para se melhorar, de maneira que o aluno se sinta motivado a aprender. Do outro lado, verificam-se, tanto em questionários quanto nas entrevistas aos professores, afirmações sobre o desejo de ter-se uma prática de avaliação que se realize na base de atividades práticas diversificadas e combinadas, mas que implique diminuir o número de alunos por turma, de sorte que as aulas versem mais no

levantamento de situações problemáticas e, delas, os professores assentem suas avaliações; ainda assinalam que as avaliações deviam visar todas as vertentes didático-pedagógicas, psicológicas e científicas; que fossem recompensados os alunos que se destacam nas aulas, atribuindo-lhes mais pontos para incentivar o espírito competitivo entre eles.

Faz-se referência que uma das formas de avaliar devia ser a avaliação de competências dos alunos a partir de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante a formação, e que servissem para a vida.

Segundo o prof. Eurico, tais práticas pouco podem acontecer no seio dos professores pois *“também têm a ver com a nossa própria formação, nós nos formamos muitas vezes também de forma teórica. E, então o próprio professor ou orientador muitas vezes não tem também este bocado e como tal, limita-se em aplicar aquilo que aprendeu teoricamente; limita-se a fazer ilustrações no quadro coisas que também poderia mostrar na prática que às vezes a gente não faz. Limitamo-nos a dizer que não dá tempo, eh... mas a desculpa maior é que, às vezes, não tem material”*.

As posições dos professores também mostram que são utilizadas técnicas (procedimentos) na prática da avaliação formativa para desenvolvê-la no processo de ensino e aprendizagem. Apesar de os professores revelarem que conhecem várias delas, dizem utilizar procedimentos que viabilizam as suas atividades.

“Há vários meios para avaliar os alunos, mas na minha aula, por exemplo, utilizo mais avaliações orais. Portanto, dentro destas avaliações contínuas nós vamos ter uma avaliação do fim do trimestre que vem escrita. Os professores de forma geral utilizam a oral. Mas, há as orais e escritas, por exemplo, no I trimestre eu fazia provas escritas em cinco minutos. [Como?] As perguntas são distribuídas por filas e por aluno” (Prof. Ernesto).

Nesta senda, o prof. Evaristo afirma que, fazendo perguntas orais aos alunos, permite desenvolver seu nível intelectual e explorar o vocabulário individual: *“É mais simples, rentável, porque permite economizar o tempo. Imagine as atuais turmas que chegam até 50 alunos, se você fizer uma chamada escrita com uma ou duas questões os alunos vão demorar aí 10 a 20 minutos para responder e você com uma só pergunta fazendo de forma oral você pode avaliar dois ou três alunos. E não há necessidade de perder muito tempo em estar a fazer correções, que é um elemento que eu, pelo menos como professor, não gosto, estar sentado a fazer correções. Então, é mais fácil fazer uma avaliação oral e não só, repare que os alunos estão todos sentados juntos e a resposta de «A» é igual à de «C», eles copiam-se. Há sempre um aluno satélite que passa a resposta correta ou errada para os outros”*.

Todavia, os professores admitem que se deve avaliar o aluno tanto de forma escrita quanto de forma oral. Embora pareça haver desvios sobre o foco da avaliação formativa, pode-se, no entanto, divisar nestas afirmações tentativas que buscam ajudar o aluno a melhorar a aprendizagem. Assim, o quesito como avaliar para melhorar a aprendizagem dos alunos pode ser valorizado com a utilização de técnicas e instrumentos de avaliação que também possibilitam a reorganizar as práticas pedagógicas.

De acordo com resultados dos questionários aplicados a alunos, futuros professores, a prática avaliativa dos professores contribui para as suas aprendizagens, à medida que são diversificadas as formas para ajudá-los a desenvolver a aprendizagem, conforme mostra a figura a seguir.

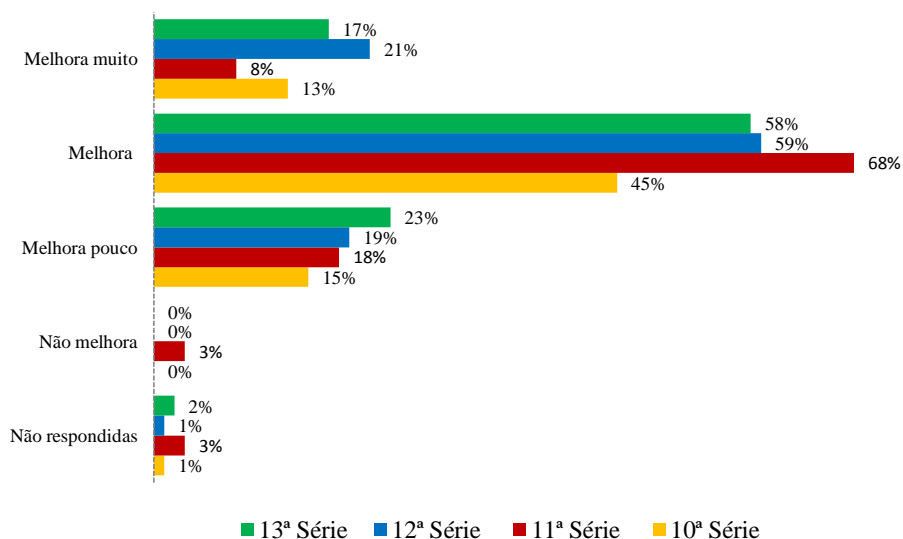


FIGURA 9 - Contribuição da prática avaliativa dos professores no melhoramento da aprendizagem de acordo com a perspectiva dos alunos.

A avaliação realizada pelos professores, conforme foi se evidenciando ao longo do texto, é essencialmente somativa. Tal configuração também se identificava na forma de avaliar antes da atual reforma do sistema de educação de Angola. Mesmo não havendo passo qualitativo no novo modelo de avaliação, principalmente no que se refere à avaliação formativa, é na base do atual modelo de avaliação que os alunos, futuros professores, dizem que ela contribui para o melhoramento da aprendizagem.

Tal postulado suscita adentrar em questões que transcendem o foco do presente trabalho como, por exemplo, identificar o que significa melhorar a aprendizagem. Qual perspectiva teórica enfoca os processos de melhoramento das aprendizagens?

Na análise das respostas apresentadas pelos alunos, relativamente ao que eles dizem ser prioridade dos professores nas práticas avaliativas, verifica-se que a maior parte dos respondentes afirma que a prioridade da prática avaliativa dos professores é a de melhorar a aprendizagem, como mostra a tabela que se segue.

TABELA 7 - Prioridade das práticas avaliativas dos professores segundo os alunos

	10ª Série	11ª Série	12ª Série	13ª Série
Atribuição de nota	8%	11%	13%	15%
Melhoramento da aprendizagem	84%	89%	79%	84%
Não respondidas	8%	0%	8%	1%

A meta da avaliação é, como se vê na Tabela 7, indiscutivelmente de melhorar a aprendizagem, mas a questão que se faz é como essa avaliação deve ser feita independentemente observar-se que em todas as séries os alunos consideram que a prioridade dos professores é a de contribuir para o melhoramento das suas aprendizagens, e não de atribuir notas.

Os resultados da tabela acima podem significar que a pretensão da avaliação no processo de ensino e aprendizagem é de proporcionar a avaliação para aprendizagem, e não avaliar para selecionar, classificar ou medir. Todavia, na sequência do que os próprios alunos foram salientando, como ficou destacado nos momentos anteriores, sobre a importância da nota em suas aprendizagens e a necessidade manifestada de que a avaliação formativa deve ser sempre voltada à nota, percebe-se que os dados que se revelam na tabela 8 podem mostrar que a atribuição de notas figura como uma das formas que incentivam os alunos para dedicarem-se no domínio dos conteúdos passados pelos professores.

Importa lembrar que, ao longo do texto, os professores evidenciam que o número elevado de alunos em suas turmas não lhes permite avaliar bem. Com efeito, organizam-se grupos de atividades que, apesar de suas vantagens, tornam-se em escape, sobretudo para professores com dificuldades de controlar turmas superlotadas, visto que, a partir da formação de grupos de trabalho, talvez seja mais fácil reunir as produções dos alunos e atribuir uma classificação.

Um dos exemplos referentes a esta hipótese tem a ver com a observação realizada pelo autor na aula de uma professora de história. Na semana em que a professora devia apresentar as notas (médias) diárias dos alunos à coordenação da disciplina, ela se deu conta de que precisava fazer mais avaliações, e para tanto providenciou atividades dos alunos em grupos de oito, que lhe permitiram classificar os trabalhos à medida que fossem apresentados.

Era uma turma de 78 alunos, mas naquele dia estavam presentes na sala apenas 41 alunos. Durante a aula, eram constantes as perguntas da professora aos grupos organizados, apelando, recorrentemente, ao maior envolvimento dos integrantes, sob pena de o grupo obter nota negativa ou nota positiva baixa.

Em alguns momentos percebia-se que a professora pressionava constantemente os alunos e o fazia, reiteradamente, falando sobre a nota como se estivesse a ameaçar os alunos. Por vezes, os alunos ficavam quietos dando a impressão de estarem preocupados com os alertas da professora. Eram mais notórias intervenções e comentários da própria professora durante o tempo em que os grupos expunham seus trabalhos. A turma pouco se envolvia ou comentava os trabalhos dos colegas.

No final da aula, o observador perguntou à professora se conseguia trabalhar bem formando grupos grandes de alunos, ela disse que não havia outra saída, às vezes junta os alunos em grupos maiores, de dez a quinze integrantes, para facilitar a avaliação diária de todos os alunos, e, quando estava muito cansada, não tinha como avaliá-los.

Ainda segundo a professora, há a obrigatoriedade de que os professores, trimestralmente, apresentem ao coordenador da disciplina as médias das avaliações dos alunos, e, para evitar conflitos prefere avaliá-los, principalmente, em grupo.

Independentemente de observar-se a prática da avaliação em grupo, chamou, também, a atenção do observador, com frequência naquela e em mais duas turmas, o absentismo dos alunos às aulas. Por exemplo, numa das turmas em que estavam matriculados 46 alunos, faziam-se presentes na aula 36, e em outra turma de 68 alunos também matriculados, apenas 24 estavam presentes.

A justificativa dada pelos professores e alunos abordados a este respeito foi de que, no princípio do ano letivo, normalmente, todos os alunos aparecem nas aulas, mas, à medida que elas decorrem, faltam ou desistem por vários motivos. Os interlocutores supunham que alguns pudessem ter problemas familiares ou pessoais, e outros, provavelmente, estariam presentes nas próximas semanas (último trimestre), e ainda há quem falte às aulas por questões de trabalho.

Deste modo, manter turmas superlotadas também é uma forma de exclusão e deficiência no sistema de ensino, pois, além de dificultar para o professor o melhor acompanhamento dos alunos, obriga-o a realizar atividades de improviso. Assim, o fato de o professor não conhecer os seus alunos, e não saber ou não poder avaliá-los devidamente, consolida as afirmações de um dos professores entrevistados que lamentava a postura dos professores no cumprimento das atividades ligadas à prática pedagógica.

Com efeito, não parece que a reforma educativa de Angola procure mudanças no sistema de ensino para redimensioná-lo, porque entende-se que às mudanças teriam de “corresponder ações que têm por objetivo aumentar a eficiência ou efetividade das estruturas existentes da escolaridade, incluindo sala de aula. É o caso de mudanças curriculares, diminuição do número de aluno por sala [...]” (VIÑAO, 2009 *apud* GVTZ, VIDAL e BICCAS, 2009, p. 17). Ademais, reitera-se que, melhorar o nível do sistema de ensino em Angola, além da participação dos professores e da escola, constitui-se, fundamentalmente, numa questão de vontade política.

Não são poucos os desafios que a avaliação formativa pode evidenciar, se pensada em concomitância à realidade do ensino. Repare-se que, nas aulas que também foram observadas pelo autor, das professoras de biologia e história (Apêndice H, Fichas n.ºs 2 e 3), era visível a impaciência delas com os alunos, facilmente se irritavam e os admoestavam com palavras que se ameaçadoras como: “*Estudem, vão tirar negativa*”, “*Se não responderes terás negativa, a prova já é amanhã*”. Ouviam-se mais estas palavras da professora de biologia, em cuja turma no dia da observação, dos 68 alunos matriculados, assistiram à aula apenas 24. Era aula de preparação à Prova do professor.

Na maior parte do tempo em que decorreu a aula, era a professora que fazia perguntas aos alunos. Em determinado momento, uma aluna apresentou uma questão (dúvida) à professora, e esta a remeteu à turma, a qual ficou em silêncio, ninguém a respondeu. Visivelmente a professora ficou triste, a ponto de dizer à turma: “*Vocês são a minha dor de cabeça*”; “*Vocês não estão a corresponder ao meu esforço.*” A turma continuou silenciosa, e, depois que a “poeira assentou”, a aluna que havia feito a pergunta disse que apenas o fizera porque precisava de uma demonstração prática sobre o assunto apresentado, embora se tratasse de um assunto já abordado em aulas anteriores.

Acalmados os ânimos, a professora respondeu à pergunta e o ambiente na sala voltou à normalidade.

Ao que parecia, fossem as motivações da professora ao desencadear aquele cenário, do ponto de vista, por exemplo, da empatia entre a professora e aluno, e vice-versa, o ambiente

da aula ficou afetado, já não era aquela aula em que todos estavam à vontade para dela participarem.

Conjectura-se que a alteração emocional da professora não tinha, unicamente, a ver com o fato de os alunos não responderem ou satisfazerem à pergunta da colega: estava revestida de antecedentes que eclodiram na sala de aula.

Das cinco aulas observadas em turmas diferentes, apenas uma das 12^a séries, também de história, estava com todos os 50 alunos presentes. A aula era expositiva, e nos quarenta e cinco minutos iniciais da primeira parte foi feita a revisão da matéria anterior. Seguidamente, à medida que o professor expunha e explicava a nova matéria, com frequência os alunos apresentavam dúvidas, a que o professor respondia ou as socializava com a turma.

Sempre que necessário, o professor chamava a atenção para possíveis erros ortográficos, escrevendo na lousa as palavras que alunos julgassem de difícil escrita ou as que não compreendiam. Na segunda parte da aula, o procedimento foi praticamente semelhante ao da primeira parte, tendo o professor, nos últimos minutos, aberto um espaço para discussão. (Apêndice H; Ficha n.º 4).

Ao que se observou, o ambiente em que decorria a aula favorecia os alunos de participarem da sua realização, apresentando questões e contando suas experiências. Era visível um diálogo entre professor e aluno, e entre alunos.

Ainda durante a aula, observou-se que o professor procurava envolver a turma nos assuntos que abordava, dando instruções que pareciam claras e, às vezes, contextualizadas à realidade dos próprios alunos. Contudo, via-se o professor com limitações de se movimentar por toda a turma, ficava mais em frente dela, talvez pelo espaço da sala, visto que estava completa.

Com referência ao retorno dos questionários aos alunos, relativamente à frequência da diversificação de estratégias pelos professores para ajudá-los a melhorar a aprendizagem, os resultados revelaram haver divergências no meio dos alunos, das mesmas e das diferentes séries, como se observa na tabela seguinte.

TABELA 8 - Diversificação de estratégias de trabalho na sala de aula pelos professores no favorecimento da aprendizagem na perspectiva dos alunos.

	10ª Série	11ª Série	12ª Série	13ª Série
Diversificam sempre	34%	29%	42%	33%
Quase sempre	54%	58%	46%	48%
Esporadicamente	7%	3%	7%	9%
Não diversificam	4%	5%	1%	6%
Não respondidas	1%	5%	4%	4%

Para a maior parte dos alunos, os professores diversificam quase sempre as estratégias de trabalho na sala de aula para ajudá-los no desenvolvimento das aprendizagens.

As diferentes formas de ensino que os professores utilizam para ajudar a desenvolver a aprendizagem dos alunos, segundo estes, consubstanciam-se na organização das aulas em grupo e em atividades desenvolvidas de forma individual. Ainda referem que as aulas dos respectivos professores são enriquecidas com demonstrações, ilustrações, exemplificações e aulas de elaboração conjunta, quando utilizam métodos simples e exemplos da vida do dia a dia.

Ainda verifica-se que 75% dos alunos afirmam que são avaliados tanto em trabalhos em grupo como em trabalhos individuais. Os demais alunos afirmam que são avaliados pelos professores em atividades apenas realizadas em grupo ou individualmente. Assim, pode-se dizer que a avaliação dos alunos em grupo ou individualmente também pode favorecer o desenvolvimento de facetas indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, cooperar na realização de atividades comuns dentro e fora da sala de aula, assim como enriquecer as contribuições dos integrantes do grupo.

As possíveis observações de aula permitiram constatar que as estratégias de trabalho dos professores na sala de aula consistiam em desenvolver atividades formando grupos, assim como em atividades com toda a turma.

Ainda na disciplina história, eram visíveis as intervenções da professora no incentivo aos alunos para se empenharem nas atividades que realizavam. À medida que os alunos apresentavam os trabalhos feitos em grupo, a professora os classificava e, conseqüentemente, registrava as notas na caderneta.

Além da turma de biologia, cuja aula era de revisão da matéria, na base de perguntas e respostas, para a prova do professor, em outra turma da mesma disciplina, em que aula era

normal, as atividades eram desenvolvidas com a turma inteira, ou seja, os alunos eram avaliados no coletivo e não em atividades de pequenos grupos.

Durante a aula, o professor fazia perguntas orais à medida que expunha a matéria. Na maior parte das vezes, antes que atribuísse nota ao aluno, solicitava a sua opinião e da turma, e só depois a registrava na caderneta. Por vezes, dava a impressão de que o professor classificava o aluno e lhe atribuía nota sem que ele fosse informado e sem que a turma sugerisse, pois, após o aluno responder à pergunta, o professor parecia anotar sem nada comentar e continuava a aula.

Houve uma turma de história na qual, durante a aula, não se ouviu do professor falar em nota; a aula seguia com a sua exposição e até, às vezes, o professor fazia perguntas aos alunos sem fazer anotações na caderneta; mas ele programava aulas em que, especificamente, por escrito, avaliava e atribuía nota às produções dos alunos.

Tanto nas turmas em que os professores organizavam os alunos para trabalho em pequenos grupos e os classificavam, quanto naquelas em que a aula e a classificação aconteciam na turma em geral, além da ênfase à classificação do aluno, constatou-se a interação na realização das atividades, principalmente entre aluno e aluno. A interação entre professores e alunos, ao que pareceu, carece ser aperfeiçoada tendo em vista pôr-se em relevo as funções da avaliação formativa.

Os professores nem sempre atribuem nota aos alunos, embora devam fazê-lo nas avaliações diárias. Os alunos, na tabela a seguir, mostram o que consideram a atitude dos professores na avaliação formativa.

TABELA 9 - Concepção dos alunos sobre a atitude dos professores em relação à avaliação formativa

	Atribuem sempre nota	Atribuem quase sempre nota	Apenas (re)orientam	Não atribuem notas nem (re)orientam	Não respondidas
10ª Série	15%	62%	16%	5%	2%
11ª Série	18%	71%	8%	3%	0%
12ª Série	48%	41%	9%	1%	1%
13ª Série	37%	51%	7%	2%	3%

De acordo com a Tabela 9, mesmo que os professores sejam impelidos, pela configuração do modelo de avaliação, a realizarem avaliações classificatórias diárias, na

maior parte das vezes nem sempre atribuem nota às produções dos alunos e poucas vezes orientam ou reorientam as atividades dos alunos.

As assertivas dos alunos quanto à apreciação da postura dos professores na relação nota e avaliação formativa levam a aferir que é frequente os professores sujeitarem a avaliação formativa à classificação numérica ou conceitual.

A opinião desses futuros professores em relação à postura de seus professores, no que se refere à atribuição frequente de notas à avaliação formativa, de um lado, reafirma as suas posições quanto à política de avaliação que considera esta modalidade de avaliação necessariamente classificatória; do outro, converge com a posição dos próprios professores, que consideram a avaliação formativa classificatória como um dos aspectos positivos da política de avaliação da aprendizagem. Ou seja, os professores e os alunos revelam que, no âmbito da política da avaliação, a avaliação formativa seja classificatória, independentemente de o aluno ser acompanhado ou avaliado continuamente.

A posição dos alunos de que os professores quase sempre atribuem nota à avaliação formativa dificulta compreender a real prioridade dos professores com esta modalidade avaliativa no melhoramento da aprendizagem. Se, por um lado, os alunos afirmam que a avaliação formativa realizada pelos professores prioriza o desenvolvimento das suas aprendizagens e não a atribuição de notas, por outro, os alunos assinalam que quase sempre os professores atribuem notas à avaliação formativa na sala de aula e também revelam que poucas vezes são orientados ou reorientados nas suas produções.

Atribuir-se ou não nota à avaliação formativa não parece algo defendido mesmo por autores dedicados ao estudo da avaliação na sala de aula. Pode-se constatar em Hoffmann (2008, 2010a, 2010b, 2011); Luckesi (2009, 2011) e Vasconcellos (1998, 2010) que não parece haver ênfase na discussão neste sentido. Entretanto, considera-se que a classificação do aluno não determina seu nível de aprendizagem. Demo (2010) concebe a classificação ou atribuição de nota como uma das possibilidades de o professor situar-se melhor no acompanhamento ou orientação do aluno.

Destaca-se, nos resultados da pesquisa, que os alunos cujas concepções da avaliação formativa dizem partir das práticas avaliativas dos respectivos professores e que estes os avaliam apenas em atividades de grupo: 17% consideram que a maneira de avaliar dos professores é muito favorável no melhoramento da aprendizagem; 56% dizem que a maneira como são avaliados ajuda a melhorar a aprendizagem; e 28% dizem que melhora pouco.

Para os alunos cujas definições de avaliação formativa se dizem representar as práticas avaliativas de seus professores e que são avaliados em trabalhos realizados individualmente:

14% afirmam que esta forma de avaliação ajuda a melhorar muito a aprendizagem; 72% consideram que ser avaliado individualmente ajuda a melhorar a aprendizagem; e outros 14% consideram que a avaliação individual melhora pouco a aprendizagem.

Para os alunos que afirmam que suas concepções de avaliação formativa não se refletem na prática avaliativa de seus professores, mas que os professores utilizam tanto atividades em grupo quanto individual para avaliá-los: 17% consideram que a maneira como são avaliados pelos seus professores ajuda a melhorar muito a aprendizagem; 49% consideram que melhora no desenvolvimento da aprendizagem; 34% destacam que melhora pouco; e 2% dizem que não ajuda a melhorar em nada.

Para os alunos cujos conceitos sobre a avaliação formativa dizem não se refletirem nas práticas avaliativas dos respectivos professores, mas afirmam que são mais avaliados nos trabalhos realizados em grupo, destes, 17% dizem que esta forma de avaliação ajuda a melhorar muito a aprendizagem; outros 17% dizem que apenas melhora a aprendizagem; 67% dizem que melhora pouco.

Para os alunos que também afirmam que suas concepções sobre a avaliação formativa não têm a ver com a prática de avaliação dos respectivos professores, mas reconhecem que eles avaliam mais na base de trabalhos individuais: 33% afirmam que a maneira de avaliar dos professores ajuda a melhorar muito a aprendizagem; 67% dizem apenas que ajuda a melhorar a aprendizagem.

Assim, para os alunos, o melhoramento das aprendizagens depende tanto das atividades realizadas em grupos, quanto individualmente, como de forma combinada. Nem sempre as atividades iniciadas na sala de aula, em grupo ou individuais, são ali concluídas. Os alunos dão seguimento ou as concluem em casa, não necessariamente em grupo, mas individualmente.

Tais trabalhos realizados ou terminados em casa, depois de levados de volta à sala de aula, por vezes são ou não corrigidos, também nem sempre classificados. Verifica-se que 48% dos alunos afirma que tais trabalhos são corrigidos na sala de aula, mas não se lhes atribuem nota; 44% informam que os professores corrigem e atribuem nota; e 8% afirmam que os professores não corrigem nem atribuem sequer classificação.

Assim, tanto na análise dos dados coletados junto dos participantes da pesquisa como da análise da própria política de avaliação da aprendizagem, está revelada a preocupação com a nota como elemento integrante à frequência da prática avaliativa dos professores; também nem sempre, durante as avaliações que se realizam nas aulas, o aluno é informado sobre a classificação que lhe é atribuída.

Na sequência das reflexões, exploram-se as concepções dos professores e dos futuros professores sobre a autoavaliação.

4.3.4 Concepções sobre a autoavaliação

Em tese, a autoavaliação é um dos elementos da operacionalização da avaliação formativa. Provavelmente, terá sido nesta direção que os professores geraram seus conceitos, pois afirmam que autoavaliar-se é trazer à reflexão pontos positivos e/ou negativos de uma atividade; é o professor questionar-se da origem do baixo rendimento dos alunos; é refletir sobre o saber e o saber-fazer da atividade do professor; é levar os alunos a refletirem por si mesmos o que fazem; é o nível de confiança que o indivíduo tem em relação ao que aprende; é a análise intelectual e pedagógica do professor em relação ao aproveitamento acadêmico do aluno; é a avaliação que o indivíduo faz do próprio trabalho; por fim, é o processo de reflexão sistemática em função das atividades docente-pedagógicas.

Os conceitos apresentados, em suma, configuram a autoavaliação no exercício de reflexão individual em torno das atividades que se realizam com realce àquelas em que os resultados se mostraram os menos esperados.

A perspectiva da autoavaliação dos professores destaca a sua prática no ensino centrando o desempenho do aluno em que a responsabilização, dessa função da avaliação, seja tanto do professor quanto do aluno. Isto mostra que a autoavaliação privilegia a análise crítica do planejamento do ensino à sua materialização, como também ao impacto da aprendizagem do aluno.

A autoavaliação, além de favorecer momentos de reflexão, apresenta-se, na perspectiva dos professores, em oportunidade através da qual o professor pode corrigir e/ou aperfeiçoar seu trabalho. Assim, pode-se afirmar que a autoavaliação é o ato de refletir, rever e melhorar o ensino e a aprendizagem, traduzida na capacidade de reflexão da ação.

Partindo da ideia de que a autoavaliação deve ser prática constante no seio dos atores do processo de ensino e aprendizagem, a sala de aula pode constituir-se em ambiente para o ensino e incentivo à sua prática. Nesta senda, 95% dos professores afirmam que incentivam os alunos a se autoavaliarem, e os 5% restantes dos professores, um não se pronunciou, e os outros, sem apresentar quaisquer razões, dizem que não incentivam os alunos.

Os professores que dizem incentivar os alunos a se autoavaliarem revelam que o fazem no final da aula prática dos alunos em fase do estágio docente; aconselham os alunos a

investigar e cultivar o autodidatismo; incentivam a refletir sobre os erros que os alunos cometem; incentivam os alunos a se avaliarem depois da correção de exercícios que realizam; incentivam os alunos a observarem as atividades de outras pessoas; e a questionarem o desempenho pessoal.

O incentivo à autoavaliação a que os professores se referem é, em grande parte, confirmado pelos alunos, conforme se observa na figura a seguir.

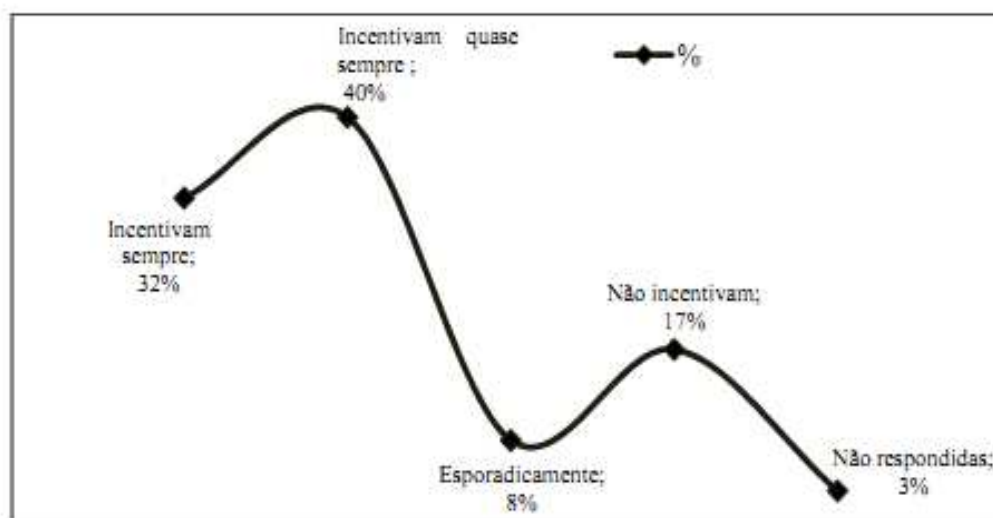


FIGURA 10 – Representação dos alunos sobre o incentivo dos professores à autoavaliação.

A Figura 10 mostra que o maior índice dos alunos é incentivado, quase sempre, pelos professores a se autoavaliarem. Desse modo, pode-se entender que os professores incentivam os alunos à prática da autoavaliação.

Segundo os alunos finalistas de curso, o incentivo dos professores consiste em fazer a retrospectiva das práticas de estágios à docência. Informam que, após o estágio, reúnem-se para analisar o desempenho do estagiário e o cumprimento do plano da aula previamente concebido. Assim, a reunião torna-se uma oportunidade de os alunos integrantes ao estágio refletirem e efetuarem correções necessárias apenas no âmbito dos estágios à docência.

Segundo os alunos, nem sempre os professores incentivam a se autoavaliarem, e, quando ocorre, aconselham os alunos a tornarem-se autocríticos aproveitando os momentos de trabalho em grupo e individual; terem sempre postura de autoestima em todas atividades, principalmente quando os alunos obtêm nota negativa nas classificações que lhes são atribuídas.

“Alguns professores estão sempre dando força aos alunos como: conselhos e algumas exortações”; *“Nem todos os professores dão força aos alunos, alguns ainda chamam nomes, isso inferioriza os alunos”* (Alunos da 10ª série); *“O professor elabora alguns trabalhos em grupo e cada grupo faz crítica do outro e da nota”*; *“O professor incentiva o estudante a se autoavaliar quando tira uma nota baixa, o professor pergunta qual é o teu problema e sucessivamente”* (Alunos da 11ª série); *“Criticando-se”*; *“Quando dão negativas”* (Alunos 12ª série); *“De nenhuma maneira”*; *“Fazendo críticas a partir de um trabalho”* (Alunos da 13ª série).

Além da autoavaliação, os professores e alunos fazem referência à coavaliação na sala de aula, conforme se aborda no próximo ponto.

4.4.5 Concepções sobre a coavaliação

A coavaliação, como uma das características da avaliação formativa, implica, aos atores do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação mútua sobre as atividades que se realizam na sala de aula. Tanto ocorre (1) entre os alunos como (2) entre alunos e professores, e ainda (3) entre os professores, a fim de enriquecer e aperfeiçoar as diferentes experiências da prática pedagógica e do trabalho docente.

No sentido em que a coavaliação ocorre entre professor e alunos, os resultados da pesquisa indicam que 95% dos professores admitem que os alunos participem da avaliação das suas práticas pedagógicas na sala de aula, e apenas 5%, sem apresentar quaisquer razões de objeção, dizem que os alunos não avaliam suas práticas na sala de aula.

Para os professores que se dizem abertos às avaliações dos alunos, reiteradamente focam que tal ato acontece quando são analisadas as aulas práticas dos alunos estagiários para a atividade docente, assim como durante ou no final das aulas ministradas pelos próprios professores. Entretanto, os professores também deixam claro que permitem a avaliação dos alunos quando as solicitam.

A coavaliação de que os professores e alunos fazem mais referência é a que se realiza no período do estágio à docência, normalmente realizado por alunos pré-finalistas e finalistas do curso médio de professor.

A posição dos professores entrevistados não é completamente diferente a dos professores que responderam ao questionário. Segundo o prof. Edilson, a coavaliação entre

alunos e professores não funciona porque *“difícilmente os alunos são capazes de poderem emitir ou dar opinião a respeito do trabalho que é feito ou o trabalho de avaliação que é realizado pelos professores”*.

Para o prof. Eurico, a avaliação que os alunos fazem do trabalho dos professores é informal, no sentido de que não há momentos nem critérios em que os alunos são chamados a avaliar a prática pedagógica dos professores. O interlocutor afirma que os próprios professores criam barreiras para que sejam avaliados pelos alunos.

O que geralmente acontece são os alunos, fora da sala de aula, na ausência do professor, avaliarem o desempenho dos seus professores, a maneira como apresentam os conteúdos e como são classificados nas avaliações diárias.

Ainda segundo o interlocutor, se os professores pretendessem melhorar o seu desempenho docente ou quisessem ser mais eficientes na prática pedagógica, tinham de contar com a avaliação dos alunos, e a instituição devia fazer obrigatória esta avaliação. Para tanto, frequentemente, utilizar-se-iam inquéritos nos quais os alunos emitissem seus pontos de vista sobre o desempenho dos professores. Assim, assevera, a inspeção escolar não teria muitas dificuldades em aferir o trabalho que os professores desenvolvem na escola e na sala de aula.

Com efeito, supõe-se que ainda não é cultura a coavaliação entre muitos professores da Escola de Formação de Professores do Lubango, embora exista, segundo o interlocutor, professores que procuram construir e melhorar suas práticas na sala de aula contando com as intervenções dos alunos. Geralmente, tais professores são os que se abrem ao diálogo e, por vezes, quando os alunos emitem apreciações negativas sobre o trabalho do professor, de forma pedagógica, este procura lidar bem com tal momento de sorte que o aluno não se sinta constrangido ou amedrontado.

Para o prof. Evaristo, a coavaliação é um processo importante no qual os professores devem evoluir sob pena de falsear o ensino, pois um ensino que se quer justo, direcionado para o desenvolvimento, não pode dissociar-se das opiniões dos alunos.

Não obstante a importância da avaliação de aluno para aluno, e aluno para professor, a relação avaliativa entre os professores pode (re)construir melhores práticas de ensino por meio de experiências partilhadas, como já foi destacado. Neste sentido, os professores Eurico e Eliandro concebem as reuniões ao nível das coordenações de disciplinas, oportunidade para intercâmbio das experiências sobre as respectivas práticas pedagógicas. Assim, a coavaliação entre os atores do processo de ensino e aprendizagem pode tornar-se relevante ao agregar diferentes contribuições.

Importa referir que, além do que foi apresentado em relação à coavaliação e, talvez, também em relação a outras características da avaliação formativa, tenha também a ver com o nível de entendimento sobre a sua importância na (re)significação das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, assim como na conscientização de que a coavaliação entre professor e aluno não afronta nem esvazia a autoridade do professor, pelo contrário, a aperfeiçoa.

Quanto à posição dos alunos, de acordo com a Figura 11, é relativa a disponibilidade dos professores de permitirem a avaliação das respectivas práticas pedagógicas.

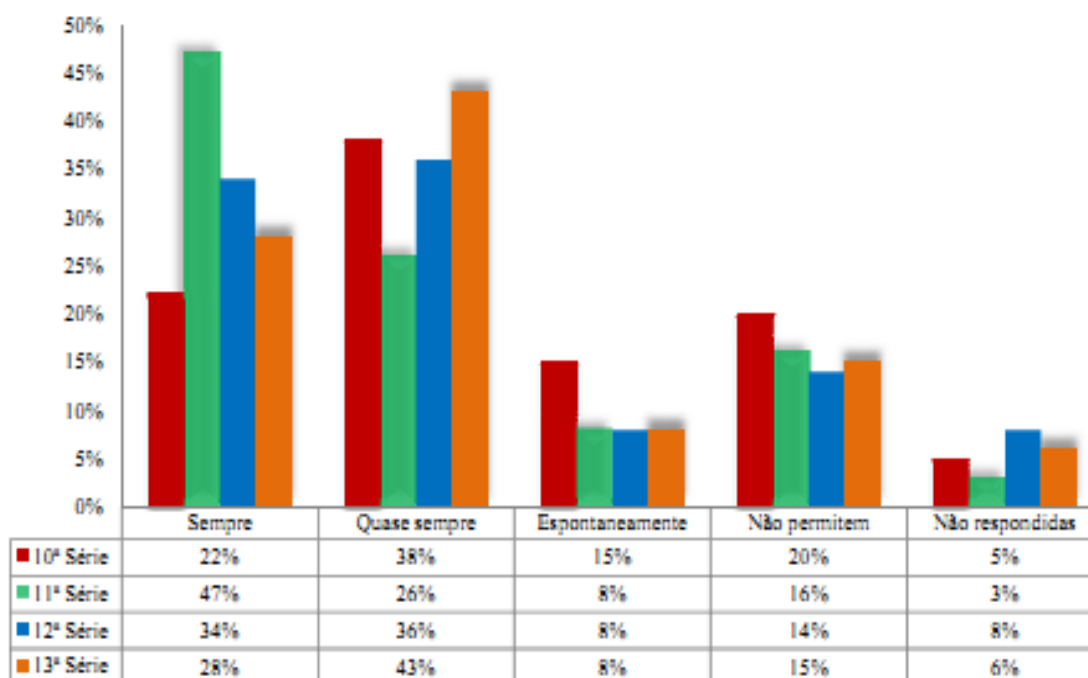


FIGURA 11 - Abertura dos professores à avaliação de suas práticas pedagógicas em sala de aula, segundo os alunos.

A figura acima mostra que, para a maior parte dos alunos, os professores, muitas vezes e em alguns casos sempre, permitem que sejam avaliadas as suas práticas pedagógicas. Provavelmente, essa revelação seja compreendida no âmbito do que eles disseram, como foi destacado nas páginas anteriores.

Tendo em conta que a avaliação formativa, na sua integralidade, sugere aos atores do processo de ensino e aprendizagem a otimização das suas funções no favorecimento da sua finalidade, tanto os resultados obtidos dos questionários aplicados a alunos e a professores, as

entrevistas, como as observações de aulas, apontam, principalmente, os professores, a necessidade de desenvolverem tais funções no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, à dimensão classificatória da avaliação formativa nas práticas avaliativas dos professores, junta-se a pouca evidência dos processos dessa avaliação nas atividades que se desenvolvem na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender e discutir a avaliação educacional, no sentido lato ou restrito, com incidência na sala de aula, a partir de decisões e deliberações governamentais, a torna instrumento de intenções políticas e teóricas escamoteadas a complexidades de que lhe seria evidente quando vista no palco da sua aplicação. Sinaliza-se com isso que as políticas, diretrizes e outras elaborações relacionadas ao ensino seriam melhor viabilizadas à escola, lugar para o qual foram criadas, se desde o momento da sua concepção, implementação e balanço envolvessem diretamente os atores da prática educativa, de sorte que toda e qualquer transformação ou mudança ocorresse em função da experiência da realidade combinada à multiplicidade de saberes.

Pretender guiar-se pelos ventos da socialização global, sem maximizar as políticas para o suprimento das necessidades prementes ao âmbito social, apresenta implicações diretas no desenvolvimento da qualidade da educação. Aliás, parece fundamental lembrar que as condições sociais, mesmo não sendo determinantes, influenciam o processo de aprendizagem. Por esta via, pretender uma educação de qualidade para todos, além da necessidade de políticas sociais evidentes, também implica velar pelo professor e pela escola.

Direta ou indiretamente, tais elementos se colocam nos pressupostos da política educacional de Angola. É evidente que o desenvolvimento deste estudo pretendeu encontrar resposta à questão: Como é operacionalizada a avaliação formativa no cotidiano da Escola de Formação de Professores (EFP) na cidade do Lubango, tendo em referência a política de avaliação da aprendizagem implementada pelo Ministério da Educação de Angola (MED) para a formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário?

Ao abordar-se esta questão, pretendia-se, no geral, compreender a configuração desta modalidade de avaliação no contexto em que ela está situada, tendo com isso revisitado a legislação sobre a política educacional e a formação de professores do ensino secundário, implementada pelo MED. Com esse objetivo, discorreu-se sobre a primeira e a segunda reforma no país, implementadas, respectivamente, em 1978 e 2004.

A primeira reforma parece priorizar a alfabetização - isto depois da independência política do país -, assim como vislumbra a tendência de investir-se na formação de professores, não obstante influências de interesse da estrutura ideológica e política partidária dominante ao sistema educacional nacional.

As dificuldades do sistema de educação angolano em oferecer escolas capazes de albergar alunos com condições físicas e estruturais, de forma a atender tanto às suas necessidades quanto às dos professores, no quadro do processo de ensino e aprendizagem, parecem responsabilizadas exclusivamente à instabilidade político-militar do país, já ultrapassada.

Com a implementação da segunda reforma, o sistema educacional adota nova configuração de organização em que, apesar das inovações apregoadas, transparece falhas presentes na primeira reforma. Tais falhas tanto incidem no próprio sistema de ensino como também refletem na vida social.

Neste sentido, a reforma em Angola transmite necessidade de reajustes à medida que suas dificuldades apontam limitações em corresponder às expectativas com que foi implementada. Sem descuidar a importância técnica operacional de que necessitaria a implementação da reforma, é fundamental referenciar que muitas das dificuldades, como ficou patente ao longo do texto, estão mais associadas ao míngua investimento financeiro, que suportaria o processo de configuração do novo sistema de educação, do que propriamente dificuldades de ordem técnica operacional. O que implica dizer que o discurso de que a reforma iria proporcionar qualidade ao sistema de educação carece de ações que permitam evitar, sobretudo, dificuldades de relevo na consecução desse intento.

O objetivo de analisar-se a política de avaliação da aprendizagem para a formação de futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário centrou a descrição e análise das diretrizes referentes à organização e aos procedimentos das avaliações realizadas ao longo e no final do ano letivo, assim como à análise dos critérios para aprovação e reprovação de série ou conclusão da formação média e aos Exames de Aptidão Profissional, aplicados a alunos finalistas do curso médio de professor. Assim, no geral, parece que o referencial teórico adotado para organizar e sistematizar os procedimentos da avaliação da aprendizagem no âmbito da política de avaliação busca inspiração com vistas a desenvolver a aprendizagem do aluno, considerando a avaliação processo de reflexão e tomada de decisão a partir das suas produções. Todavia, as definições desta organização e dos procedimentos pouco ou nada concorrem para a perspectiva construtiva da avaliação.

A análise das diretrizes da política de avaliação da aprendizagem e das concepções dos professores formadores e dos alunos, futuros professores, mostra que os atores do processo de ensino e aprendizagem não foram tidos em conta em função do anteriormente assinalado, e tendo em conta as condições de operacionalização dessa política.

Aponta-se, por exemplo, o posicionamento desfavorável, praticamente generalizado, dos professores formadores e futuros professores no que se refere à maneira como está distribuído o peso às avaliações das aprendizagens ao longo do processo de formação e no final do ano letivo. Ainda fica evidente que os Exames de Aptidão Profissional, aplicados apenas a alunos finalistas do curso, no final do ano letivo, minimizam o valor das atividades desenvolvidas pelos professores formadores e futuros professores ao longo da formação acadêmica.

Com efeito, a organização e os procedimentos da avaliação da aprendizagem parecem mostrar-se menos favoráveis à promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem pela maneira como direcionam a prática da avaliação na sala de aula.

Reportando-se às escalas de avaliação das aprendizagens, é evidente que elas estão essencialmente fundamentadas nos critérios numéricos classificatórios, e revelam, com isso, a maneira como se concebe a avaliação da aprendizagem no sistema de educação angolano. Ademais, a forma ou a configuração das avaliações impelem o aluno muito mais a se preocupar com a nota do que propriamente com a aprendizagem, dada a ênfase a ela atribuída durante e no fim do processo de formação e a problemas nas ações reflexivas regulatórias decorrentes de questões técnicas.

A preocupação do futuro professor em interessar-se mais com a nota, observa-se, sobretudo, quando às avaliações que se realizam primam pela classificação e quantificação da aprendizagem, colocando no topo a valorização da nota da Prova de escola. Isto também se verifica a partir dos resultados da pesquisa, que assentam a avaliação formativa no centro da atribuição da nota, sendo que a maioria dos participantes (professores e alunos) mostra-se favorável às classificações das avaliações que se realizam continuamente.

O fato de os participantes da pesquisa demonstrarem não abrir mão à medição e à classificação das avaliações chamadas formativas, configura a forma avaliativa na sala de aula, o que leva a concluir que as modalidades de avaliação na sala de aula, utilizadas pelos professores, são somativas e não propriamente formativas.

Quanto à distribuição percentual baseada na fórmula para determinar a classificação final, percebeu-se que o aluno com boa classificação na Prova de escola, mesmo fracassando ao longo do ano acadêmico, tem mais possibilidades de transitar de série ou concluir a formação, em relação ao aluno cujo aproveitamento no percurso da formação tenha sido bom ou regular, e fracassar na prova final. Este último pode reprovar dada a ênfase à nota da prova final.

Estas reflexões também respondem ao objetivo que visou compreender a posição dos professores formadores e dos futuros professores relativamente à operacionalização da política de avaliação da aprendizagem na sala de aula, estando ainda sinalizado, como aspecto negativo, em ambos os grupos participantes, o desfavorecimento da política quanto às avaliações ao longo da formação em favorecimento da prova final do ano letivo. Entretanto, os mesmos participantes concordam com a classificação da avaliação formativa continuamente aplicada ao aluno, mesmo reconhecendo que a política de avaliação não se articula às reais condições de ensino. Neste sentido, a concretização da política de avaliação da aprendizagem, pelos professores, também é uma dificuldade que pode alimentar o questionamento a respeito da qualidade do ensino no país, visto que as fragilidades da sua operacionalização não parecem estar unicamente associadas à falta de condições de trabalho e ao elevado número de alunos por turma; também estão ligadas à formação académica e à vida sócio-política, porquanto entende-se que a qualidade do sistema de ensino tem também a ver com a maximização e estabilidade desses fatores.

Não obstante essas situações, os dados ainda revelam haver desconhecimento da política de avaliação por parte dos futuros professores, sobretudo da função e dos procedimentos dos Exames de Aptidão Profissional e da utilização das Cadernetas padronizadas, levando a inferir que existe insuficiente e deficiente socialização dos documentos e materiais inerentes à própria reforma educativa, no geral, e à política de avaliação da aprendizagem, em específico. Por esta razão, pode abrir-se o campo do desconhecimento ou conhecimento superficial da dimensão das implicações das políticas do governo para a educação.

A concretização da política de avaliação da aprendizagem instituída para a formação de futuros professores é pobre em apontar uma avaliação para a aprendizagem construtiva e os processos da avaliação formativa. Ela está mais próxima do paradigma da mensuração e da classificação dos alunos que sempre estiveram presentes no modelo de avaliação da aprendizagem do sistema de ensino angolano.

Talvez, muitas vezes, se esquece, ou mesmo, não se sabe que o ensino deveria promover o desenvolvimento da aprendizagem despertando atividades mentais construtivas, permitindo que o aluno seja compreendido na sua singularidade no contexto do grupo em que se encontra inserido. A concepção de que para ensinar é preciso descobrir como se aprende deveria ser considerada tanto pelas políticas públicas como pelos profissionais que atuam na escola, incluindo diretores, coordenadores pedagógicos e docentes.

Portanto, com estas reflexões, conclui-se que, (1) no âmbito social os beneficiados, além de professores formadores e futuros professores, a sociedade no geral, também pode servir-se do trabalho neste momento em que as atenções direcionam-se à avaliação da reforma do novo sistema de educação em Angola e, principalmente, sobre as medidas que não de ser tomadas para o seu melhoramento. Assim, julgando-se proporcionar subsídios à ampliação da reflexão do sistema educativo e ao debate sobre as políticas do governo para a educação; (2) no âmbito da realidade acadêmico-pedagógica, espera-se proporcionar uma ferramenta aos professores formadores e futuros professores, mediante a qual busquem e confrontem situações do cotidiano da avaliação no sistema de ensino, de forma transversal, não apenas focalizando a reforma como um todo, como também confrontando as implicações da reforma curricular em que o professor é desafiado.

Esta preocupação submete-se à permanente ampliação e aperfeiçoamento dos níveis de formação, de tal forma que o ensino ganhe dimensões de (re)construção do conhecimento vinculado à prática pedagógica e ao favorecimento da promoção da aprendizagem. Em outra dimensão, o estudo tornou visível a necessidade de compreender-se a prática pedagógica e os pressupostos da avaliação da aprendizagem na formação de professores; (3) no domínio teórico-metodológico, procurou-se alicerçar o presente trabalho nos pressupostos cientificamente aceitos para a condução de estudos desta natureza, colocando em relevo um quadro metodológico delineado nos cânones científicos. Os procedimentos da pesquisa procuraram fundamentar-se em referenciais teóricos que permitiram explorar as situações enfocadas.

Ainda assim, entende-se que este trabalho deixa em aberto a possibilidade de explorarem-se outros ângulos da avaliação da aprendizagem no contexto do sistema educacional angolano. Por exemplo, a dimensão da participação dos professores na elaboração da política da avaliação, assim como a compreensão dos fundamentos teóricos e práticos da avaliação formativa e outras perspectivas do estudo da avaliação em Angola.

Pode-se, ainda, afirmar que é fundamental rever a organização e os procedimentos de avaliação na sala de aula à luz de fundamentos teóricos que sustentam a avaliação formativa, favorável à regulação da aprendizagem pelo próprio aluno, que possibilite adequar a avaliação à realidade sobre a qual ela incide, implicando com isso a tomada de consciência do professor sobre a democratização da aprendizagem, com vistas a promover o desenvolvimento do aluno sem que sejam desconsiderados fatores que, direta ou indiretamente, implicam o processo de ensino e aprendizagem. Isto também significa que o professor precisa superar seu nível

acadêmico, principalmente o nível da compreensão da avaliação formativa e da própria avaliação educacional além da superficialidade evidenciada.

É preciso, ainda, compreender que, como assinala Freitas (2003), os mecanismos de avaliação (provas, chamadas, etc.) instituídos refletem a maneira como a escola está configurada. Não raras vezes, os professores encontram dificuldades para motivar os alunos, pois, o que se aprende na escola, por vezes, é devinculado da vida, ou seja, o que os alunos aprendem na escola e nas diversas disciplinas é visto como preparação para a vida quando a escola devia ser a própria vida possibilitando a aprendizagem com a natureza e a sociedade. Com efeito, a eficácia da avaliação depende da mundança do formato da escola.

Pode dizer-se, com este autor, que o mecanismo de avaliação que mais sobressai, quando se aborda a avaliação na sala de aula, é o de dimensão instrucional quando, na verdade, as dimensões da avaliação do comportamento e da atitude do aluno são componentes da lógica da avaliação que ocupam poderosos espaços na escola e na prática avaliativa dos professores como exigência à submissão e à obediência às regras. Essa é a lógica de controle na escola e na sociedade, pois, o sistema, ideologicamente, fica compensado em manter os alunos, crianças na escola mesmo que não aprendam o conteúdo escolar, mas, pelo menos, aprenderão a ser submissos. O ambiente escolar do aluno “já ensina as relações sociais hegemônicas ali presentes: submissão, competição e obediência a regras” (FREITAS, 2003, p.38). Assim, entende-se que a coerência de uma escola eficaz tem a ver, para além da escola conteudista, preparar o estudante cidadão e autônomo para intervir na vida pública com vistas à uma sociedade justa. Vale ainda ressaltar o alerta de Freitas (2003) de que o sentido que se atribui a avaliação na sala de aula “é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação, motivada por necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho, trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida e vivenciar” (p.40). Portanto, é fundamental ampliar o debate sobre a avaliação na educação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4.^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Portugal. Universidade do Minho, 1999.

ALLAL, Linda. Une conceptualisation de l'évaluation dans la recherche francophone en Europe. La fonction de la régulation de l'évaluation : constructions théoriques et limites empiriques. In.: FIGARI, Gérard e LOPEZ, Lucie M. (orgs.). **Recherche sur l'évaluation en éducation**. Paris: L'Harmattan, 2006. pp. 223-230.

_____. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe (orgs.). **A avaliação formativa num estudo diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986, pp.175-194.

ALLAL, Linda. LOPEZ, Lucie Mottier. L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In.: Organisation de Coopération et Développement Économiques. **L'évaluation formative** – pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires. Paris: OCDE, 2005, pp. 265-290.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In.: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Trad.: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, pp. 23-35.

ANDRÉ, Marli Elza D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3.^a ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

ANGOLA. **Decreto Presidencial n.º 109/11**. Aprova o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, de 26 de maio de 2011, I Série – N.º 98. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, 26 de Maio de 2011.

_____. **Reforma educativa**: sistema de avaliação das aprendizagens para a formação de professores (Revisto). MED/INIDE, Luanda, 2009a.

_____. **Informação sobre a implementação do novo sistema de educação:** reforma educativa do ensino primário e secundário. MEC/Luanda, 2009b.

_____. **Decreto n.º 03/08.** Aprova o Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação, de 4 de março de 2008, I Série – N.º 40. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, 4 de Março de 2008.

_____. Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro de 2001, I Série - N.º 65. **Lei de Bases do Sistema de Educação.** Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, 31 de Dezembro de 2001.

_____. **Guia metodológico de avaliação das aprendizagens:** fase de experimentação. MED/INIDE, Luanda, 2003.

_____. **Reforma educativa:** resumo das principais inovações nos sistemas de avaliação das aprendizagens. MED/INIDE, Luanda, 2005a.

_____. **Metodologia de avaliação no contexto escolar.** MED/INIDE, Luanda, 2005b.

_____. **Regulamento para os exames de aptidão profissional:** formação de professores. MED/INIDE, Luanda, 2005c.

_____. **Manual de apoio ao sistema de avaliação das aprendizagens 2.º ciclo do ensino secundário:** reforma curricular. MED/INIDE, Luanda, 2006.

BARROS, Aidil de Jesus de.; LEHFELD, Neid Aparecida de S. **Projeto de Pesquisa:** propostas metodológicas. 17.ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BARROSO, João. Prefácio. In.: KRAWCZK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma educacional na América Latina:** uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **Paradigmas educacionais:** escola e sociedades. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

BLOOM, Benjamin; HASTINGS, J. Thomas e MADAUS, George. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar.** Trad.: Quintão; Florez e Vanzolini. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BOGDA, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto editora, 2006.

CARMO, Hermano, FERREIRA, Manuela M. **Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem**. 2.^a ed. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago, DIAGO, Jesús. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Trad.: Sandra Dolinsky. São Paulo: IbepeX/Unesp, 2009a.

_____. **Práticas de avaliação educacional: materiais e instrumentos**. Trad.: Sandra Dolinsky. São Paulo: IbepeX/Unesp, 2009b.

CUQ. Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE international, 2003.

CORRÊA. Viriato. A Sabatina de Tabuada. In.: MACHADO, Maria Clara (org). **Antologia de História**. 3.^a edição, rev., e atual. São Paulo: Ediouro, 2004. pp.36-39.

DALBEN, Ângela Imaculada L. F. **Conselho de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. 2.^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

DE LANDSHEREERE, Gilbert. L'évaluation formative au service d'une école sans echec : Synthèse de la phase 1996-1997 de la recherche en pédagogie. **Informations Pédagogiques** n.º 38 – Décembre 1997. pp. 2-15. Disponível em: <http://www.restode.cfwb.be/pgres/infoped/index3.htm>
<http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/INFO38A.pdf>

DEMO, Pedro. **Mitologia da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas**. 3.^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação educacional em três atos**. 4.^a ed. São Paulo: Senac, 2009.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva. **Diversificar é preciso...instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo. Senac, 2009.

DÍAS BARRIGA, Ángel. Uma polémica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5.^a ed. Petrópolis: DP, 2008, pp. 43-66.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reforma da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Educação e avaliação: técnica e ética. In.: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (org.). **Avaliação democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, 2006,19(2) pp. 21-50.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.^a ed. Trad.: Joice Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 3.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Ciclos, Seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 19.^a ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para projeto político-pedagógico**. 12.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GARCIA, Regina. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In.: ESTEBAN, Maria (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5.^a ed. Petrópolis: DP, 2008, pp. 25-42.

GIMENO, J. Sacritán. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In.: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2.^a ed. Porto: Porto editora, 2008, pp.63-88.

GRAY, David. **Pesquisa no mundo real**. 2.^a ed. Trad.: Roberto Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

GVITZ, Silvina; VIDAL, Diana; BICCAS, Maurilane. As reformas educativas como objetivo de pesquisa em História Comparada da Educação na Argentina e no Brasil. In.: ASCOLANI, Adrián; VIDAL, Diana (orgs.). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de histórias comparadas da educação (1820 -2000)**. São Paulo: Cortez, 2009, pp. 13- 42.

HADJI, Charles. **Ajudar os alunos a fazer a autoregulação de sua aprendizagem: por quê? Como?** (Visando um ensino com orientação construtivista). Trad.: Laura Pereira. Pinhais: Melo, 2011.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6.^a ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 14.^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 30.^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2010a.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 40.^a ed. rev., e atual. Porto Alegre: Mediação, 2010b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **50 Técnicas de Avaliação Formativa**. Lisboa: Lidel, 2012.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22.^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20.^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações, trabalhos científicos**. 7.^a ed. 3.^a reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6.^a ed. 2.^a reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Fundamentos de metodologia científica.** 6.^a ed. 4.^a reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Matins. **Por que planejar?:** como planejar?: currículo, área, aula. 19.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MÉNDEZ, Juan Manuel À. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In.: SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências:** o que há de novo? Trad.: Carlos H. L Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011, pp.233-264.

MÉSZÁROS, Istaván. **A teoria da alienação em Marx.** Trad.: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 14.^a ed. São Paulo: Papirus, 2010.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9.^a ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MURILLO, F. Javier et al. **A qualificação da escola:** um novo enfoque. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NETO, Teresa José A. S. **Contribuição a história da educação e cultura de Angola:** grupos nativos, colonização e a independência. Tese de doutorado. UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

NERI DE SOUZA, Costa e MOREIRA, António Pedro. Questionamento no Processo de Análise de Dados Qualitativos com apoio do software WebQDA. **EDUSER: Revista da educação,** Inovação na Educação com TIC, Vol 3(1), 2011. pp.19-30. Disponível em : https://www.webqda.com/flash_content/flash_content.html. ISSN 1645-4774. <http://www.eduser.ipb.pt>.

NGULUVE. Alberto Kapitango. **Educação angolana:** políticas de reformas do sistema educacional. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2010.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** Pinhais: Melo, 2011.

_____. Prefácio. In.: FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – entre duas lógicas. Reimpressão 2008. Trad.: Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETERSON, Pedro D. **O professor do ensino básico: perfil e formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

PIMENTA, Selma. Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11.^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POPHAM, W. James. **A avaliação educacional**. Trad.: Vania M. Rasche, Vera Maria M. Kude e Maria G. Feldens. Porto Alegre – Rio de Janeiro: Globo, 1983.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 8.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. 3.^a ed. Revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2008.

SAMPIERI et al. **Metodologia da pesquisa**. 3.^a ed. Trad.: Fátima Murad; Melissa Kassner; Sheila Ladeira. São Paulo: Mc Graw-Hill, 2006.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: como avaliar? Critérios e instrumentos**. 14.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, Antônio Roberto dos. LDB 9.394/96: Alguns passos na formação de professores no Brasil. In.: GRANVILLE, Maria Antonia (org.). **Teoria e prática de professores**. 2.^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008, pp. 17-30.

SCALLON, Gérard. L'évaluation formative des apprentissages. Tome I: La réflexion, Québec, P.U.L., 1988, p.155. In.: **Bulletin de la documentation collégiale**. N.º 4, Décembre 2010. Évaluation formative. p.2. Disponível em <http://www.cdc.qc.ca/bulletin/bulletin4-evaluation-formative-dec-2010.pdf>

SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria e EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2.^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Lutas de Classes**. Trad.: Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.

SOUSA, Sandra Z. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In.: PRADO DE SOUSA (org.). **A avaliação do rendimento escolar**. 15.^a ed. Campinas-SP: Papyrus, 2008, pp. 27-49.

TAGLIACARNE, Guglielmo. **Pesquisa de mercado: técnica e prática**. 2.^a ed. Trad.: Maria da Silva: São Paulo, Atlas, 1976.

TAGLIANTE, Christine. **La classe de langue**. Paris: CLÉ international, 2005.

TALBOT, Laurent. **L'évaluation formative**: comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage. Paris: Armand Colin, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TELES, Maria Luiza S. **Educação**: a revolução necessária. 6.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora. 11.^a ed. São Paulo: Libertad, 2010.

_____. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 12.^a ed. São Paulo, Libertad, 2007.

_____. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.

VIANNA, Heraldo M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelo. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, Luandino. **Angola**: a dimensão ideológica de educação (1975-1992). Luanda: Nzila, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria et al. **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas, SP: Papirus, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4.^a ed. Trad.: Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. 10.^a Reimpressão. Trad.: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAU, Filipe. **Educação em Angola**: novos trilhos para o desenvolvimento. Luanda: Movilivros, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRIGIDO A PROFESSORES



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada “A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO EM ANGOLA” que está sendo realizada sob a responsabilidade do mestrando Francisco Caloia Hombo Alfredo, do PPGE (Programa de Pós-Graduação em educação) do CCHSA da PUC CAMPINAS, orientada pela Profª Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella.

Fui informado (a) na ocasião da realização da entrevista, resposta a questionário e observação de aula que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo compreender a configuração da avaliação da aprendizagem com incidência a formativa no âmbito da reforma educativa na formação de professores para o ensino básico em Angola, a partir do um estudo de caso - Escola de Formação de Professores do Lubango.
- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Ao conceder uma entrevista (gravada)/responder a questionário ou observação de aula, sobre o referido tema, minha identidade será mantida em sigilo;
- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo;
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem;
- Quanto aos riscos e benefícios, a pesquisa não oferece nenhum risco, porém, em qualquer fase da pesquisa e dela decorrente, será oferecido um clima amigável, participativo e voluntariado, permitindo que a qualquer momento da pesquisa, o participante possa solicitar sua retirada de participação se assim o desejar. No que concerne aos benefícios, considera-se de grande relevância os cuidados na abordagem dos instrumentos de coleta de dados para que desta forma os resultados não impliquem em generalização, e impactos, garantindo fidedignidade e precisão nos dados obtidos voluntariamente.
- Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final(is) desta pesquisa;
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço e telefone para contatos com o pesquisador e o Comitê de Ética da PUC-Campinas.

Sujeito da Pesquisa

Nome completo

Campinas, ____/____/____

Pesquisador Responsável

Francisco Caloia Hombo Alfredo
RA 11551769

E-mai: franciscocaloia10@gmail.com
francisco.cha@puccampinas.edu.br

Telfs: (19) 33261955/ (19) 82816318 (Br); 923363213 (Ang)

CCHSA

PPGE /PUC – Campinas/SP

Rodovia D. Pedro I, Km 136
Parque das Universidades
CEP.13086-600

Tel.: (19) 3343-7408 / 3343-7415

poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Comitê de Ética em Pesquisa
comitedeetica@puc-campinas.edu.br
Rodovia Dom Pedro I, Km 136.
Parque das Universidades - Campinas / SP CEP. 13086-900
Fone/Fax: (19) 3343-6777

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRIGIDO A
ALUNOS**



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada “A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO EM ANGOLA” que está sendo realizada sob a responsabilidade do mestrando Francisco Caloia Hombo Alfredo, do PPGE (Programa de Pós-Graduação em educação) do CCHSA da PUC CAMPINAS, orientada pela Prof^a Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella.

Fui informado (a) na ocasião da resposta ao questionário que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo compreender a configuração da avaliação da aprendizagem com incidência a formativa no âmbito da reforma educativa na formação de professores para o ensino básico em Angola, a partir do um estudo de caso - Escola de Formação de Professores do Lubango.
- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Ao responder a questionário sobre o referido tema, minha identidade será mantida em sigilo;
- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo;
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem;
- Quanto aos riscos e benefícios, a pesquisa não oferece nenhum risco, porém, em qualquer fase da pesquisa e dela decorrente, será oferecido um clima amigável, participativo e voluntariado, permitindo que a qualquer momento da pesquisa, o participante possa solicitar sua retirada de participação se assim o desejar. No que concerne aos benefícios, considera-se de grande relevância os cuidados na abordagem dos instrumentos de coleta de dados para que desta forma os resultados não impliquem em generalização, e impactos, garantindo fidedignidade e precisão nos dados obtidos voluntariamente.
- Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final(is) desta pesquisa;
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço e telefone para contatos com o pesquisador e o Comitê de Ética da PUC-Campinas.

Sujeito da Pesquisa:

Campinas, ____/____/____

Nome completo

Pesquisador Responsável:

Francisco Caloia Hombo Alfredo
RA 11551769
E-mai: franciscocaloia10@gmail.com
francisco.cha@puccampinas.edu.br
Telf: (019) 33261955/(019) 82816318(Br)
923 363213 (Ang)

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Comitê de Ética em Pesquisa
comitedeetica@puc-campinas.edu.br
Rodovia Dom Pedro I, Km 136.
Parque das Universidades - Campinas / SP CEP. 13086-900

CCHSA
PPGE /PUC - Campinas
Rodovia D. Pedro I, Km 136
Parque das Universidades
CEP.13086-600
Campinas/SP
Tel.: (19) 3343-7408 / 3343-7415
poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DIRIGIDO A PROFESSORES

Prezado (a) professor(a),

Este questionário é anônimo, em nada tem a ver com a avaliação da sua personalidade. Propõe-se recolher dados que possibilitarão compreender a operacionalização da avaliação formativa no âmbito da política de avaliação da aprendizagem proposta para a Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário pelo Ministério da Educação de Angola. Assim, pretendemos tomar como ponto de partida a Escola de Formação de Professores da cidade do Lubango.

A pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - São Paulo/Brasil na linha: Estudo em Avaliação.

Ao responder o questionário, em todas as questões com duas ou mais opções assinale apenas uma e complemente-a quando se tratar de questão mista (fechada e aberta).

Uma vez respondido o questionário na integralidade, por favor, devolva com maior brevidade possível de sorte a facilitar nosso estudo.

Certo de sua contribuição, garantimos confidencialidade de suas respostas.

Desde já, agradeço a colaboração!

Francisco Caloia Hombo Alfredo

I Parte: PERFIL DO QUESTIONADO

1. **Titulação académica.** Marque com um X sobre **C** (Formação Concluída) ou sobre **A** (Formação em Andamento).

Bacharel C A

Licenciatura C A

Pós graduação C A

Mestrado C A

2. **Sexo**

Masculino

Feminino

3. **Qual é o seu tempo de magistério?**

Menos de 5 anos

Entre 5 e 10 anos

Entre 10 e 15 anos

Entre 15 e 20 anos

Entre 20 e 25 anos

Entre 25 e 30 anos

Acima de 30 anos

4. **Além da EFP trabalha em outra instituição?**

Sim

Não

Justifique sua resposta. _____

5. **Também lecciona em turmas da Formação Geral?**

Sim Não **6. A sua carga horária geral está?**

- Entre 6 e 11 horas semanais
 Entre 12 e 17 horas semanais
 Entre 18 e 20 horas semanais
 Mais de 20 horas semanais

7. Em média, quantos alunos tem a(s) sua(s) turma(s)?

- Entre 35 e 45 alunos
 Entre 46 e 65 alunos
 Entre 66 e 75 alunos
 Entre 76 e 85 alunos
 Entre 86 e 95 alunos
 Entre 96 e 100 alunos

II Parte: LEVANTAMENTO DA SITUAÇÃO**8. De forma geral, qual a concepção dos professores sobre avaliação da aprendizagem nesta escola?**

9. Concorda com este tipo de avaliação?Sim Não

Justifique a sua resposta _____

10. O número de alunos por turma dificulta a sua avaliação formativa?Sim Não

Se sim, quais dificuldades? _____

11. Qual seria o número ideal de alunos por turma para realizar a avaliação formativa?

_____ alunos.

Porquê? _____

12. Os alunos avaliam a sua prática de ensino na sala de aula?Sim Não

Em que momento? _____

13. O que entende por autoavaliação?

14. Você incentiva seus alunos a se autoavaliar?Sim Não Como isto é feito? _____**15. Como deveriam ser avaliados os alunos para melhorar a aprendizagem?**

III Parte : SOBRE A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS EFP (assinala apenas uma opção em cada pergunta).

16. Atribuir maior percentagem na Prova Final ou Classificação da Prova da Escola (CPE)

Concordo completamente

Concordo um pouco

Discordo completamente

Discordo um pouco

17. Atribuir menor percentagem às avaliações contínuas (formativa ou sistemática) e a da Prova do Professor (CPA)

Concordo completamente

Concordo um pouco

Discordo completamente

Discordo um pouco

18. Atribuir nota as avaliações contínuas (formativas ou sistemáticas)

Concordo completamente

Concordo um pouco

Discordo completamente

Discordo um pouco

19. Avaliações contínuas/formativas ou sistemáticas do aluno

Concordo completamente

Concordo um pouco

Discordo completamente

Discordo um pouco

20. Caderneta padronizadas das anotações das notas diárias

Concordo completamente

Concordo um pouco

Discordo completamente

Discordo um pouco

21. Exame de Aptidão Profissional aos alunos da 13ª classe.

Concordo completamente

Concordo um pouco

Discordo completamente

Discordo um pouco

Caso queira fazer comentários, por favor, use o verso do questionário!

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DIRIGIDO A ALUNOS

Prezado (a) aluno(a),

Este questionário é anônimo, em nada tem a ver com a avaliação da sua personalidade. Propõe-se recolher dados que possibilitarão compreender a operacionalização da avaliação formativa no âmbito da política de avaliação da aprendizagem proposta para a Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário pelo Ministério da Educação de Angola. Assim, pretendemos tomar como ponto de partida a Escola de Formação de Professores da cidade do Lubango.

A pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - São Paulo/Brasil na linha: Estudo em Avaliação.

Ao responder o questionário, em todas as questões com duas ou mais opções assinale apenas uma e complemente-a quando se tratar de questão mista (fechada e aberta).

Uma vez respondido o questionário na integralidade, por favor, devolva com maior brevidade possível de sorte a facilitar nosso estudo.

Certo de sua contribuição, garantimos confidencialidade de suas respostas.

Desde já, agradeço a colaboração!

Francisco Caloia Hombo Alfredo

I Parte: PERFIL DO QUESTIONADO

1. Ano de escolaridade

- 10.^a Classe
- 11.^a Classe
- 12.^a Classe
- 13.^a Classe

2. Sexo

Masculino

Feminino

II Parte: LEVANTAMENTO DA SITUAÇÃO

3. Em poucas palavras o que você entende por avaliação formativa?

4. A definição que apresentou é a que os seus professores praticam na sala de aula?

Sim

Não

5. A maneira como os professores avaliam ajuda a melhorar a sua aprendizagem?

- Melhora muito
- Melhora
- Melhora pouco
- Não melhora

6. Os seus professores avaliam mais na base de:

- Exercícios individuais
- Exercícios em grupo
- Nos dois tipos

7. Nas avaliações formativas os seus professores atribuem nota?

Sempre

Quase sempre
 Apenas (re)orientam
 Não atribuem nota nem (re)orientam

8. Os seus professores corrigem os trabalhos/deveres de casa e dão uma nota?

Corrigem e atribuem nota
 Corrigem não atribuem nota
 Não corrigem mas atribuem nota
 Não corrigem

9. Você sente que as avaliações feitas pelos professores na sala de aula priorizam:

Atribuir nota
 Melhorar a aprendizagem

10. Os seus professores apresentam na sala de aula várias formas para ajudar a aprender?

Sempre
 Quase sempre
 Esporadicamente
 Não

Quais formas? _____

11. Os professores permitem que os alunos participem da avaliação do trabalho deles na sala de aula?

Sempre
 Quase sempre
 Esporadicamente
 Não

12. Os professores incentivam os alunos a se autoavaliarem?

Sempre
 Quase sempre
 Esporadicamente
 Não

Como isto é feito? _____

13. O Sistema de Avaliação das Aprendizagens ajuda a melhorar a sua aprendizagem?

Muitíssimo
 Muito
 Muito Pouco
 Pouco

III Parte: SOBRE A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS EFP (assinala apenas uma opção em cada pergunta).

14. Atribuir maior percentagem na Prova Final/Classificação da Prova da Escola (CPE)

Concordo completamente
 Concordo um pouco
 Discordo completamente
 Discordo um pouco
 Não tenho conhecimento

15. Atribuir menor percentagem às avaliações contínuas (formativa ou sistemática) e a da Prova do Professor (CPA)

Concordo completamente
 Concordo um pouco
 Discordo completamente

- Discordo um pouco
- Não tenho conhecimento
- 16. Atribuir nota as avaliações contínuas (formativas ou sistemáticas)**
- Concordo completamente
- Concordo um pouco
- Discordo completamente
- Discordo um pouco
- Não tenho conhecimento
- 17. Avaliações contínuas/formativas ou sistemáticas do aluno**
- Concordo completamente
- Concordo um pouco
- Discordo completamente
- Discordo um pouco
- Não tenho conhecimento
- 18. Caderneta padronizadas de anotações das notas diárias**
- Concordo completamente
- Concordo um pouco
- Discordo completamente
- Discordo um pouco
- Não tenho conhecimento
- 19. Exame de Aptidão Profissional aos alunos da 13ª Classe.**
- Concordo completamente
- Concordo um pouco
- Discordo completamente
- Discordo um pouco
- Não tenho conhecimento

Caso queira fazer comentários, por favor, use o verso do questionário!

APÊNDICE E - ROTEIRO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSORES DE NÍVEL MÉDIO NO ÂMBITO DA REFORMA EDUCATIVA DE 2004 EM ANGOLA	QUESTÃO	ITENS	DESCRIÇÃO E ANÁLISE
	Como é abordada a avaliação da aprendizagem na política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores de nível médio no sistema educativo de Angola?	1- Modalidades de Avaliação	Modalidades, Critérios e Registros das Avaliações (diária, mensal, trimestral e final em sala de aula)
2- Critérios de Avaliação Mensal, Trimestral e Final			
3- Avaliação contínua, formativa ou sistemática			
4 – Registro das Avaliações Contínuas			
		5- Critérios de Aprovação ou Reprovação	Critérios de Aprovação ou Reprovação
		6 – Exame de Aptidão Profissional docente	Exame de Aptidão Profissional docente

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-PADRONIZADA

INFORMAÇÕES PRELIMITARES DO ENTREVISTADO
Formação académica inicial:
Titulação:
Tempo de magistério:
2. QUESTÕES INICIAIS
<p>Que opinião tem da política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores de Nível Médio (EFP) para o 1º Ciclo do Ensino Secundário em Angola?</p> <p>O que a prática dos professores, aqui na EFP/Lubango, tem revelado sobre a avaliação formativa?</p> <p>Que meios os professores utilizam na avaliação formativa?</p> <p>Será que aqui na EFP os professores partilham suas experiências entre colegas, entre professores e alunos, sobretudo do ponto de vista das avaliações?</p>

**APÊNDICE G - ROTEIRO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA NA SALA DE
AULA**

SÉRIE	DISCIPLINA		DESIGNAÇÃO
Ano letivo	Duração da aula	Total de alunos da turma: Nº de alunos presentes	
x: aspectos não presentes; xx aspectos presentes na aula; xxx: aspectos muito presentes na aula			
INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS			
Questionamentos e diálogo			
Envolvimento da turma nas situações identificadas			
Acompanhamento das atividades do aluno			
Resolução de exercícios			
Orientação ou reorientação mediante os erros dos alunos			
Clareza nas instruções			
Classificação das atividades dos alunos			
Participação do aluno na avaliação do trabalho do professor			
Registro das notas contínuas			
INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS			
Intervenção do professor			
Avaliação entre alunos			
Debate entre alunos			
Atividades em grupo			
Socialização dos trabalhos em grupo com a turma			
Atividades individuais			
ATIVIDADES			
Objetivas escritas			
Dissertativas escrita			
Orais			
INCENTIVO À AUTOAVALIAÇÃO			
Na sala de forma oral			
Na sala de forma escrita			
Fora da sala			
ANOTAÇÕES SOBRE A AULA			

APÊNDICE H - FICHAS DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS OBSERVADAS

FICHA N.º 1

SÉRIE: 12. ^a	DISCIPLINA: Biologia		DESIGNAÇÃO Período vespertino
Ano letivo: 2011	Duração da aula: 45 minutos	Total de aluno: 46 Alunos presentes na aula 36	
x: aspectos não presentes; xx aspectos presentes na aula; xxx: aspectos muito presentes na aula			
INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS			
Questionamentos e diálogo			xxx
Envolvimento da turma nas situações identificadas			xx
Acompanhamento das atividades do aluno			xx
Resolução de exercícios			x
Orientação ou reorientação mediante os erros dos alunos			xx
Clareza nas instruções			xxx
Classificação das atividades dos alunos			xxx
Participação do aluno na avaliação do trabalho do professor			x
Registro das notas contínuas			xxx
INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS			
Intervenção do professor			xxx
Avaliação entre alunos			x
Debate entre alunos			x
Atividades em grupo			x
Socialização dos trabalhos em grupo com a turma			x
Atividades individuais			x
ATIVIDADES			
Objetivas escritas			x
Dissertativas escrita			x
Orais			xxx
INCENTIVO À AUTOAVALIAÇÃO			
Na sala de forma oral			xx
Na sala de forma escrita			x
Fora da sala			x
ANOTAÇÕES SOBRE A AULA			
<p>- Depois que o professor orientou os alunos para manterem a sala limpa e organizada fez uma revisão da aula anterior colocando questionamento aos alunos e à medida em que os estes respondiam acertada ou erradamente atribuía uma nota;</p> <p>- Tratou-se de aula nova, mas o conteúdo matéria foi disponibilizado muito antes da aula;</p> <p>- No decorrer da aula o professor colocava questões de forma geral à turma, às vezes direcionava-se a determinado o aluno;</p> <p>- Repetidas vezes, ao longo da aula, o professor classificava as respostas apresentadas pelos alunos;</p> <p>- Em muitos momentos a atribuição da nota a determinado aluno era negociada primeiro com ele e depois decidida pela turma ou pelo professor;</p> <p>- A aula era mais expositiva, os alunos participavam apenas quando fossem solicitados em responder ou comentar determinado aspecto;</p> <p>- Nesta aula verificamos absentismo de 10 alunos;</p>			

FICHA N.º 2

SÉRIE: 12. ^a	DISCIPLINA: Biologia		DESIGNAÇÃO Período matutino
Ano letivo: 2011	Duração da aula: 45 minutos	Total de alunos: 68 Alunos presentes: 24	
x: aspectos não presentes; xx aspectos presentes na aula; xxx aspectos muito presentes na aula			
INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS			
Questionamentos e diálogo			xx
Envolvimento da turma nas situações identificadas			xx
Acompanhamento das atividades do aluno			x
Resolução de exercícios			x
Orientação ou reorientação mediante os erros dos alunos			xx
Clareza nas instruções			xxx
Classificação das atividades dos alunos			xx
Participação do aluno na avaliação do trabalho do professor			X
Registro das notas contínuas			xxx
INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS			
Intervenção do professor			x
Avaliação entre alunos			xx
Debate entre alunos			x
Atividades em grupo			x
Socialização dos trabalhos em grupo com a turma			x
Atividades individuais			xx
ATIVIDADES			
Objetivas escritas			x
Dissertativas escrita			x
Orais			x
INCENTIVO À AUTOAVALIAÇÃO			
Na sala de forma oral			x
Na sala de forma escrita			x
Fora da sala			x
ANOTAÇÕES SOBRE A AULA			
<p>-A aula começou com a devolutiva dos trabalhos individuais escritos classificados pelo professor;</p> <p>- Tratou-se uma aula de preparação para a Prova do Professor. Curiosamente mais de metade da turma estava ausente do início da aula (7h:30 minutos da manhã) ao fim;</p> <p>- A aula foi mais na base de perguntas e resposta sobre eventuais dúvidas da matéria para a prova;</p> <p>- A maior parte das questões eram colocadas pela professora e, na maior parte delas, os alunos não as respondiam satisfatoriamente, de acordo com o esperado da professora;</p> <p>- Notou-se muita dificuldade nos alunos em responder as questões colocadas;</p> <p>- Repetidas vezes a professora dizia "a prova já é amanhã, vocês vão tirar negativa";</p> <p>- Em um dos questionamentos feitos à professora, ela, a princípio, não respondeu, transferiu à turma inteira. Por sua vez, esta também não conseguiu responder a questão colocada por um dos colegas. Por conseguinte, a professora zangou-se, e por longos minutos ralhou com a turma, ameaçou que teriam negativa na prova. Instalou-se um silêncio total na sala. A aluna que levantou a questão tomou a palavra e disse que colocou tal questão porque não tinha entendido bem determinada matéria, por isso precisava de alguma demonstração prática do assunto. Finalmente, a professora voltou a explicar o assunto levantado e tudo voltou à normalidade.</p> <p>- A professora chegou mesmo afirmar que os alunos são a sua dor de cabeça.</p>			

FICHA N.º 3

SÉRIE: 13. ^a	DISCIPLINA: História		DESIGNAÇÃO Período vespertino
Ano letivo: 2011	Duração da aula: 45 minutos	Total de aluno: 78 Alunos presentes na aula 41	
x: aspectos não presentes; xx aspectos presentes na aula; xxx: aspectos muito presentes na aula			
INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS			
Questionamentos e diálogo			XX
Envolvimento da turma nas situações identificadas			XXX
Acompanhamento das atividades do aluno			XX
Resolução de exercícios			XX
Orientação ou reorientação mediante os erros dos alunos			XX
Clareza nas instruções			X
Classificação das atividades dos alunos			XXX
Participação do aluno na avaliação do trabalho do professor			X
Registro das notas contínuas			XXX
INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS			
Intervenção do professor			XXX
Avaliação entre alunos			XX
Debate entre alunos			XXX
Atividades em grupo			XXX
Socialização dos trabalhos em grupo com a turma			XXX
Atividades individuais			X
ATIVIDADES			
Objetivas escritas			X
Dissertativas escrita			XX
Orais			XX
INCENTIVO À AUTOAVALIAÇÃO			
Na sala de forma oral			XX
Na sala de forma escrita			X
Fora da sala			X
ANOTAÇÕES SOBRE A AULA			
<p>- Tratou-se de uma aula dedicada inteiramente à apresentação de trabalhos de grupos formados por 8 alunos. Cada um esperando seu turno, coloca-se diante da turma para exposição do trabalho. A arguição era feita pelos demais colegas da turma e a professora;</p> <p>- Os comentários da professora culminavam com a atribuição da nota ao grupo. Durante a exposição do grupo eram permanentemente presentes intervenções da professora chamando ao grupo expositor a maior envolvimento (participação) de modo a que todos tivessem no final a mesma classificação;</p> <p>- Eram frequentes as intervenções da professora não apenas em relação à apresentação do grupo como também na apelação aos demais colegas da turma a participarem fazendo pergunta;</p> <p>- Percebia-se durante a aula um ambiente de autoritarismo da professora à medida em que os alunos apresentam os trabalhos. As imposições da professora não permitiam os alunos sentir-se à vontade;</p> <p>- Depois da aula, em conversa (não gravada) com o pesquisador, a professora informou que muitas vezes é obrigada a juntar os alunos em grupos de trabalho de 10 a 15 alunos para facilitar a avaliação diária, porém, há vezes que não avalia por ser muito cansativo;</p> <p>- Ainda segundo a professora, isso à margem da aula, em todos os trimestres ela deve apresentar ao coordenador de disciplina as notas das avaliações feitas bem organizadas de modo a evitar conflitos, por isso encontra estas saídas para pelo menos ter as avaliações em dia.</p>			

FICHA N.º 4

SÉRIE: 10ª	DISCIPLINA: História		DESIGNAÇÃO Período vespertino
Ano letivo: 2011	Duração da aula: 90 minutos	Total de aluno: 50 Alunos presentes na aula 50	
x: aspectos não presentes; xx aspectos presentes na aula; xxx: aspectos muito presentes na aula			
INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS			
Questionamentos e diálogo			xxx
Envolvimento da turma nas situações identificadas			xxx
Acompanhamento das atividades do aluno			xx
Resolução de exercícios			x
Orientação ou reorientação mediante os erros dos alunos			xx
Clareza nas instruções			xxx
Classificação das atividades dos alunos			x
Participação do aluno na avaliação do trabalho do professor			x
Registro das notas contínuas			x
INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS			
Intervenção do professor			x
Avaliação entre alunos			x
Debate entre alunos			x
Atividades em grupo			x
Socialização dos trabalhos			x
Atividades individuais			x
ATIVIDADES			
Objetivas escritas			x
Dissertativas escrita			x
Orais			x
INCENTIVO À AUTOAVALIAÇÃO			
Na sala de forma oral			x
Na sala de forma escrita			x
Fora da sala			xx
ANOTAÇÕES SOBRE A AULA			
<p>- Tratou-se de aula nova, porém, o professor começou com a revisão da aula anterior;</p> <p>- A aula foi expositiva, em alguns momentos o professor utilizou a lousa para desenhar o mapa mundi (o globo) para acompanhar a sua explicação;</p> <p>- Depois da explicação da aula, com exemplos anotados na lousa, os alunos intervinham fazendo e respondendo a perguntas do professor, seguiu-se o momento do ditado do conteúdo;</p> <p>- A medida em que o professor ditava, chamava a atenção dos alunos em relação aos erros ortográficos, inclusive todas as palavras com grafia desconhecida o professor as escrevia na lousa;</p> <p>- A segunda parte da aula foi praticamente continuação da primeira, o professor ditava a matéria, apenas em alguns momentos interrompia para explicações pontuais contextualizadas, visto que a aula se referia à Grécia antiga;</p> <p>- Uma vez a outra, o professor circulava pela turma, sobretudo nas primeiras filas, à medida que ditava o conteúdo da aula.</p> <p>- Terminado o ditado do conteúdo, o professor abriu um espaço para colocações de dúvidas, só depois prosseguiu com outro assunto com o mesmo procedimento de exposição ao anterior.</p>			

ANEXOS

ANEXO A - PLANO DE EXTINÇÃO PROGRESSIVA DAS CLASSES COM PROGRAMAS DE* ENSINO DO ANTIGO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

Plano de Extinção Progressiva das Classes com Programas de Ensino do Antigo Sistema de Educação*

Ano	Educação Pré-escolar**	Ensino de Base												Ensino Médio						Ano								
		Ensino regular						Ensino de adultos***						Pré-Univ.			Normal				Técnico							
		1.º Nível		2.º Nível		3.º Nível		1.º Nível		2.º Nível		3.º Nível		Formação Básica		Exp.		Gen.			Exp.		Gen.		Exp.		Gen.	
		Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.		Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.		
2003																										2003		
2004	Inic.					7.º																					2004	
2005		2.º			8.º																						2005	
2006		3.º	1.º		7.º		3.º	Alf.																			2006	
2007		4.º	2.º		8.º		4.º	2.º																			2007	
2008			3.º	5.º				3.º	5.º																		2008	
2009				4.º	6.º			4.º	6.º																		2009	
2010						5.º																					2010	
2011							6.º																				2011	
2012																											2012	

Actividades de avaliação global do Sistema*****

Legenda*

* — Sistema de Educação em vigor desde 1978 e aprovado a coberto do Decreto n.º 40/80, de 14 de Maio. O presente Plano não contempla actividades referentes ao Ensino Superior; ** — No presente Plano apenas se refere à iniciação nas escolas do 1.º Nível; *** — A Educação de Adultos funciona nas mesmas instituições que o Ensino Regular; **** — Preparação da implementação do novo Sistema de Educação (1.ª Fase da Reforma Educativa); Exp. — Experimentação do novo Sistema de Educação (2.ª Fase da Reforma Educativa); Av. — Avaliação e correcção do novo Sistema de Educação com base na Experimentação (3.ª Fase da Reforma Educativa); Gen. — Generalização do novo Sistema de Educação (4.ª Fase da Reforma Educativa); ***** — Avaliação do Sistema de educação já generalizado (5.ª Fase da Reforma Educativa); Pré-Univ. — Inic. — Classe de Iniciação (Classes funcionando nas escolas primárias); Alf. — Etapa de Alfabetização da Educação de Adultos; 6.º e 9.º Classes preparatórias a transição para a 7.ª e a 10.ª Classes do novo Sistema de Educação.

O Primeiro Ministro, *Fernando da Piedade Dias dos Santos*.
O Presidente da República, JOSÉ EDUARDO DOS SANTOS.

ANEXO C - COMPARAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DE ANGOLA DE 1978 E 2004

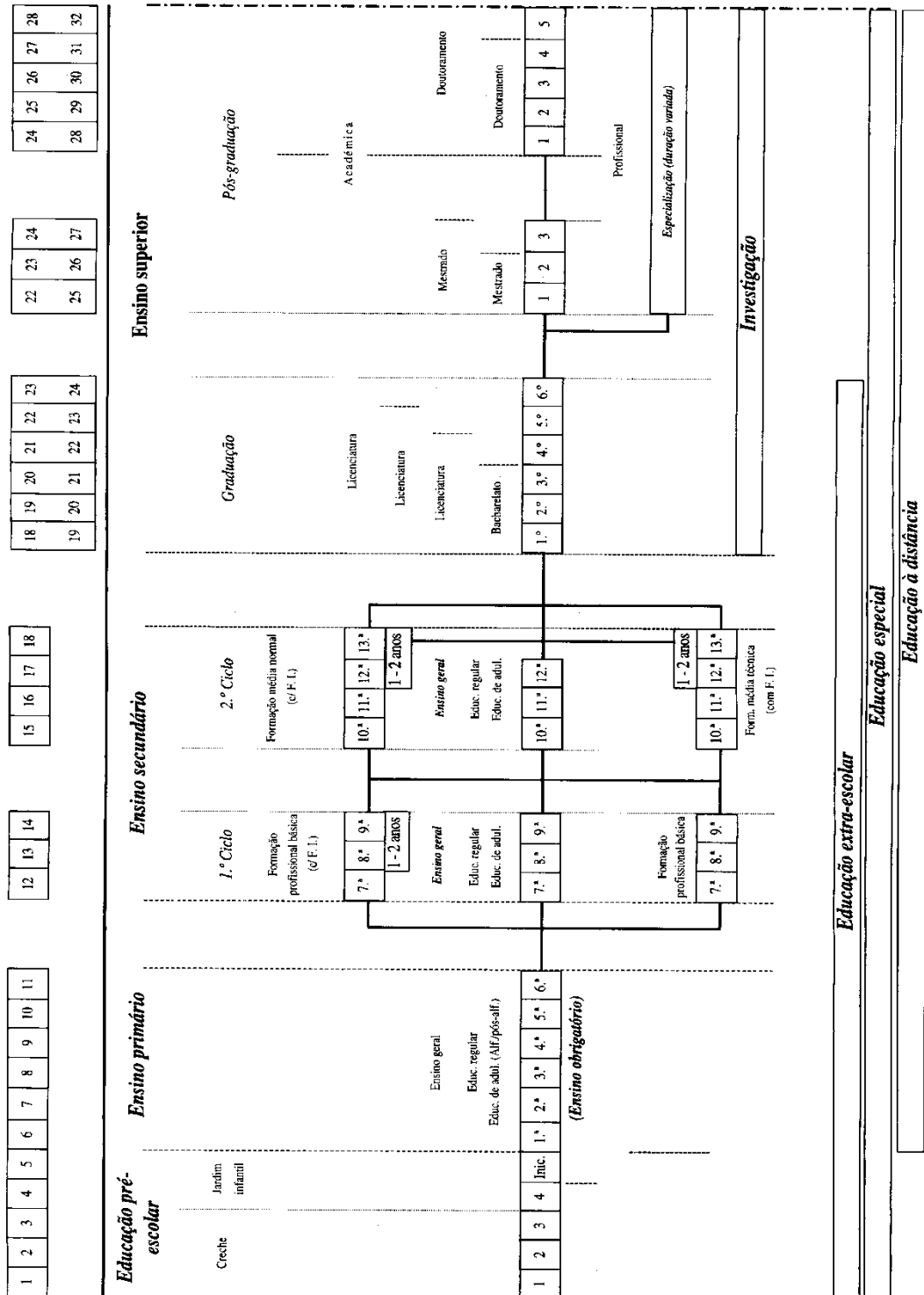
Comparação Entre o Sistema de Educação em Vigor e o Sistema de Educação a Implementar

		Idades mínimas de ingresso																
		17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
Organigrama do sistema de educação actual, em vigor desde 1978 (Ver Decreto n.º 40/80, de 14 de Maio)	Educação pré-escolar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	Creche	1	2	3	4													
	Jardim infantil	1	2	3	4													
	Ensino de base																	
	Ensino regular																	
	Educação de adultos																	
	Ensino especial																	
	1.º nível	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º									
	2.º nível																	
	3.º nível																	
Pre-universitário	1.º	2.º	3.º															
Médio técnico	9.º	10.º	11.º	12.º														
Ensino médio ou pré-universitário																		
Médio normal	9.º	10.º	11.º	12.º														
1.º nível	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º													
2.º nível																		
Ensino superior																		
1.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
2.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
3.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
4.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
5.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
6.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
7.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
8.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
9.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
10.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
11.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
12.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
13.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
14.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
15.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
16.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
17.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
18.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
19.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
20.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
21.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
22.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
23.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
24.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
25.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
26.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
27.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
28.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
29.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
30.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
31.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
32.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
33.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
34.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
35.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
36.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
37.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
38.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
39.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
40.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
41.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
42.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
43.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
44.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
45.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
46.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
47.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
48.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
49.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
50.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
51.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
52.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
53.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
54.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
55.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
56.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
57.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
58.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
59.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
60.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
61.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
62.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
63.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
64.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
65.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
66.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
67.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
68.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
69.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
70.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
71.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
72.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
73.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
74.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
75.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
76.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
77.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
78.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
79.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
80.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
81.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
82.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
83.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
84.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
85.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
86.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
87.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
88.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
89.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
90.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
91.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
92.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
93.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
94.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
95.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
96.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
97.º	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
98.º	18																	

ANEXO D - ORGANOGRAMA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DE ANGOLA

Organograma do Sistema de Educação

Idades mínimas de ingresso



Fonte: Diário da República de Angola de 14 Janeiro de 2005, I Série n.º 6

ANEXO E –AUTOAVALIAÇÃO POR MATÉRIAS

Se você considera uma pessoa madura, está em condições de tomar as rédeas de seu estudo com mais eficácia e sem depender tanto do que fazem ou dizem os outros. Reflita sobre as frases tão típicas que costumamos dizer: “Passei”; “me reprovaram”. Ou seja, se as coisas dão certo nos estudos, pensamos que o mérito é nosso, mas, se não dão certo, pensamos que os outros são os responsáveis. Responda com sinceridade, porque os resultados, na realidade, serão para seu aproveitamento e formação.

Notas Matéria	1.ª avaliação		2.ª avaliação		3.ª avaliação	
	Estou disposto a obter	Obtive	Estou disposto a obter	Obtive	Estou disposto a obter	Obtive
Língua						
Inglês						
Segundo idioma						
Ciências Sociais						
Matemática						
Física/Química						
Ciências Naturais						
Educação Física						
Optativa 1						
Optativa 2						

Fonte: CASTILLO ARREDONDO E CABRERIZO DIAGO (2009b, p. 225).

ANEXO F - AUTOAVALIAÇÃO PESSOAL E DE GRUPO

Motivação:

Sua opinião sobre si mesmo é muito importante, e especialmente quando se trata de seus estudos, posto que, para que um aluno aprenda, é fundamental que ele mesmo seja o principal controlador de seu esforço, de seu rendimento, de sua responsabilidade. Os outros – pais, professores e amigos – têm que ser uma ajuda, um apoio ao aluno. Em mais ou menos 10 minutos, sem ter que pensar muito nas respostas, respondam individualmente, podendo-se manter o anonimato.

Tendo em conta seu esforço, como acha que foi seu rendimento – a relação entre o esforço e os resultados obtidos no último trimestre?

- () Alto
 () Médio
 () Baixo

Segundo as notas, como foi o rendimento de sua classe?

- () Alto
 () Médio
 () Baixo

O que você pode fazer para melhorar seu próprio rendimento?

Em primeiro lugar _____

Em segundo lugar _____

Em terceiro lugar _____

O que se poderia fazer para melhorar o rendimento da classe?

Em primeiro lugar _____

Em segundo lugar _____

Em terceiro lugar _____

Que problemas há em sua classe que impedem um melhor rendimento?

Em que você pode se apoiar para seguir sua linha de melhora?

Qual é a melhor característica de toda a classe?

Até agora, o que parece ser o pior que os professores fizeram e que dificultou seu rendimento?

A seguir, em pares ou em grupo de 4 a 6, vocês decidem qual seria um resumo ou síntese das respostas de cada um. Um secretário anota os resultados para que o orientador e o delegado os comuniquem na sessão de avaliação.

Fonte: CASTILLO ARREDONDO E CABRERIZO DIAGO (2009b, pp. 230-231).

ANEXO G - ESCALA DE AUTOAVALIAÇÃO RELATIVA A ATITUDES E COMPORTAMENTOS

Nome completo _____
Curso _____ Data _____

	Quase sempre	Às vezes	Nunca
Individuais			
Acabo minhas tarefas.			
Tento melhorar meu trabalho e aprender mais.			
Faço os trabalhos com capricho e os mantenho ordenados.			
Trabalho sem incomodar os colegas.			
Presto atenção no professor quando fala.			
Falo em voz baixa e sem gritar.			
Sou pontual com os horários.			
Colaboro com meus colegas.			
Presto ajuda quando me pedem.			
Sou responsável com as minhas obrigações.			
Sou respeitoso com meus professores.			
Classe			
Respeito a vez de falar dos outros.			
Participo de atividades com todos os colegas.			
Não rejeito nenhum colega.			
Não falo palavrões.			
Cumpro com as obrigações de grupo.			
Cuido do material de sala de aula.			
Colaboro em trabalhos de equipe.			
Respeito os horários de entrada e saída da sala.			
Não empurro nem corro nas entradas e saídas.			

Fonte: CASTILLO ARREDONDO e CABRERIZO DIAGO (2009b, p. 232).

ANEXO H - MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA A AUTOAVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

Parte 1: Sobre a orientação

(a ser preenchido pelos alunos)

A seguir, será apresentada uma série de questões referentes ao desenvolvimento da orientação ao longo deste ano. As respostas serão anônimas. Você deve ser sincero ao responder e deve valorar cada questão de 1 a 5 circulando o número selecionado, tendo em conta que:

- 1 significa: **muito ruim, muito pouco, opinião muito negativa...**
 2 significa: **ruim, pouco, opinião negativa...**
 3 significa: **normal, suficiente, de acordo**
 4 significa: **bom, satisfeito, opinião positiva**
 5 significa: **muito bom, muito satisfeito, opinião muito positiva...**

1. Sobre organização						
1	O dia da semana dedicado à orientação	1	2	3	4	5
2	A hora dedicada à orientação	1	2	3	4	5
3	Os meios ou recursos utilizados nela	1	2	3	4	5
4	A importância que lhe foi concedida	1	2	3	4	5
5	O planejamento das atividades feitas	1	2	3	4	5
6	A organização	1	2	3	4	5
7	A pontualidade com que foi cumprida	1	2	3	4	5

2. Sobre os colegas						
8	Mostraram interesse pela orientação.	1	2	3	4	5
9	Tiveram sempre uma atitude positiva	1	2	3	4	5
10	Houve colaboração de todos	1	2	3	4	5
11	Serviu para se conhecerem mais e melhor	1	2	3	4	5
12	Acho que têm uma opinião favorável	1	2	3	4	5

3. Sobre si mesmo						
13	A orientação em foi útil e proveitosa.	1	2	3	4	5
14	Compareci assiduamente.	1	2	3	4	5
15	Serviu para refletir sobre o curso	1	2	3	4	5
16	Serviu para conhecer melhor minhas possibilidades.	1	2	3	4	5
17	Foi interessante no geral.	1	2	3	4	5
18	Acompanhei com interesse os temas propostos.	1	2	3	4	5
19	Minha atitude geral foi positiva.	1	2	3	4	5
20	No geral, estou satisfeito.	1	2	3	4	5

4. Sobre o orientador						
21	Foi cordial e gentil.	1	2	3	4	5
22	Mostrou dedicação à orientação.	1	2	3	4	5
23	Mostrou-se disposto a ajudar.	1	2	3	4	5
24	Foi claro em suas exposições.	1	2	3	4	5
25	Desenvolveu-as com rigor.	1	2	3	4	5
26	Facilitou nosso trabalho.	1	2	3	4	5
27	No geral, estou satisfeito com seu trabalho.	1	2	3	4	5

5. Aspectos mais positivos	
Indique os três aspectos da orientação que, em sua opinião, foram mais positivos:	
28	
29	
30	

6. Aspectos mais negativos	
Indique os três aspectos da orientação que, em sua opinião, foram mais negativos:	
31	
32	
33	

7. Temas da orientação que mais lhe interessam	
Indique os três temas da orientação que mais lhe interessaram:	
34	
35	
36	

8. Temas da orientação que menos lhe interessam	
Indique os três temas da orientação que menos lhe interessaram:	
37	
38	
39	

9. Sobre a orientação geral						
40		1	2	3	4	5

(continuação)

*Parte II: Sobre o professor**(a ser preenchido pelos professores)*

A seguir, será apresentada uma série de questões, todas referentes à sua atividade docente ao longo deste ano letivo, para sua autoavaliação. Você deve ser sincero ao responder e deve valorar cada questão de 1 a 5 circulando o número selecionado, tendo em conta que:

1 significa: **muito ruim, muito pouco, opinião muito negativa...**
 2 significa: **ruim, pouco, opinião negativa...**
 3 significa: **normal, suficiente, de acordo**
 4 significa: **bom, satisfeito, opinião positiva**
 5 significa: **muito bom, muito satisfeito, opinião muito positiva...**

10. Sobre aspectos gerais						
41	Fui pontual?	1	2	3	4	5
42	Ao desenvolver as aulas, levei em conta as características de meus alunos?	1	2	3	4	5
43	O desenvolvimento das aulas permitiu a participação dos alunos?	1	2	3	4	5
44	Eu os motivei suficientemente?	1	2	3	4	5
45	Tomei as aulas atraentes para os alunos?	1	2	3	4	5
46	Tive que modificar a programação inicialmente prevista?	1	2	3	4	5
47	Acho que houve perda de tempo por falta de previsão ou planejamento da minha parte?	1	2	3	4	5
48	Havia previsto algumas dificuldades que foram surgindo?	1	2	3	4	5
49	Acho que a programação prevista foi levada à prática?	1	2	3	4	5
50	A relação tempo/atividade utilizada foi adequada?	1	2	3	4	5
51	Dispus de tempo suficiente para explicar adequadamente minhas matérias?	1	2	3	4	5

11. Sobre relações professor-alunos						
52	Dialoguei com os alunos?	1	2	3	4	5
53	Fui receptivo a suas demandas e preocupações?	1	2	3	4	5
54	Ouvi as opiniões dos alunos em questões gerais?	1	2	3	4	5
55	E sobre aspectos específicos?	1	2	3	4	5
56	Sondei a opinião deles em algum momento?	1	2	3	4	5
57	Levei em conta essas opiniões?	1	2	3	4	5
58	Favoreci a interação professor-alunos?	1	2	3	4	5
59	Fiz com que as aulas fossem participativas?	1	2	3	4	5

12. bSobre aspectos científico-didáticos						
60	Tenho necessidades de formação na matéria que explico?	1	2	3	4	5
61	Leio habitualmente artigos ou publicações relativas à matéria que explico?	1	2	3	4	5
62	Estou a par dos últimos avanços científicos nesse campo?	1	2	3	4	5
63	Conheço as atuais linhas didáticas sobre esse tema?	1	2	3	4	5
64	Realizo atividades de formação científico-didática com frequência?	1	2	3	4	5
65	Conheço a última legislação a respeito?	1	2	3	4	5
66	Os últimos cursos de atualização que fiz me foram úteis?	1	2	3	4	5

13. Sobre a sua atividade docente						
67	Preparei minhas aulas suficientemente?	1	2	3	4	5
68	Organizei-as refletidamente?	1	2	3	4	5
69	Utilizei informação suficiente antes de desenvolvê-las?	1	2	3	4	5
70	Utilizei adequadamente todos os recursos disponíveis para minhas aulas?	1	2	3	4	5
71	Improvisei em algum momento?	1	2	3	4	5
72	Realizei um sequenciamento adequado de atividades?	1	2	3	4	5
73	Consegui fazer com que as atividades se adaptassem à tipologia dos alunos?	1	2	3	4	5
74	As atividades realizadas foram muito dirigidas ou permitiram autonomia a meus alunos?	1	2	3	4	5
75	Fiz um acompanhamento pessoal de cada aluno?	1	2	3	4	5
76	Forneci a meus alunos resumos ou esquemas dos temas de minhas matérias?	1	2	3	4	5
77	Refleti sobre a forma de dar aula?	1	2	3	4	5
78	Submeti minha atuação à consideração de outros colegas?	1	2	3	4	5
79	Realizei minha própria autoavaliação com frequência?	1	2	3	4	5

14. Possíveis sugestões	
Sugestões que considero interessantes:	
80	
81	
82	

Fonte: CASTILLO ARREDONDO e DIAGO (2009b, pp. 233-237)

ANEXO I - CONCEITOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA APRESENTADOS PELOS ALUNOS

Conceitos da avaliação formativa			
10ª Série	11ª Série	12ª Série	13ª Série
<ul style="list-style-type: none"> - É uma avaliação feita para melhorar a nossa aprendizagem; - É a avaliação feita diariamente que conta para a nossa última nota; -A avaliação formativa é aquela em que o senhor professor faz todos os dias nas suas aulas; -A avaliação formativa é aquela avaliação feita espontaneamente aos alunos; -São avaliações que ajudam o aluno a estudar sempre, ajuda os professores a medir as capacidades dos alunos e preparar-se sempre para uma avaliação; -A avaliação formativa é o acto de avaliar os alunos todos os santos dias de aula, isto é, antes das aulas começarem e no fim; -Avaliação formativa é para o aluno sempre vir preparado na escola porque há aluno que vai a escola sem preparação; - Avaliação formativa não mais se não algumas pequenas provas que o professor faz para testar o aluno se está a estudar ou não; - A avaliação formativa é feita pelo professor em cada aula dada; -A avaliação formativa é um método que um professor utiliza para ver até que ponto o s alunos entendeu a matéria e para ajudar as notas caso seja baixas; -A avaliação formativa é avaliar o aluno se está capacitado para avançar com a matéria ou se ele está a estudar; -A avaliação formativa é um processo ou metodologia do ensino e aprendizagem em que se requer uma motivação diária que diz respeito a formação do aluno; -A avaliação formativa é o ato de avaliar o aluno todos os santos dias no principio da aula ou no fim; -É uma avaliação feita dia-a-dia para melhorar a nossa aprendizagem e a nossa capacidade de pensar com facilidade; -A avaliação formativa é um conjunto de conhecimentos que adquirimos e nos ajudam a melhorar a nossa aprendizagem; -A avaliação formativa é a avaliação feita diariamente pelo professor; -O professor tem de avaliar todos os dias ou em cada aula o professor tem de realizar a avaliação; -A avaliação formativa é a apreciação de competência do aluno durante as aulas através do questionamento do professor ao aluno; -É uma avaliação feita para melhorar a capacidade de aprendizagem dos alunos; -A avaliação formativa é quando o professor avalia todos os dias; -Em pouca palavras o que entendo por 	<ul style="list-style-type: none"> - Por avaliação formativa entendo como a avaliação aplicada dirimente; - A avaliação formativa em poucas palavras não é mais do que testes que vêm por base qualificar e quantificar os alunos - São aquelas avaliações feitas durante as aulas; - É um processo de medição dos conteúdos outrora aprendidos pelos alunos de uma maneira regular para saber até que ponto os alunos interiorizaram os conteúdos; - A avaliação formativa pode ser considerada como algo que é feito constantemente as avaliações que se fazem sempre no inicio ou no fim da aula; - É avaliação feita constantemente antes ou depois de uma aula dependentemente de cada professor. - Por avaliação formativa entendo que são as avaliação feitas pelo professor sistematicamente afim de ver onde os alunos se encontram com dificuldades; -Avaliação formativa para mim é aquela que é feita todos dias de aula de um professor. - Avaliação formativa é aquela que feita diariamente antes ou depois de determinado conteúdo. - Avaliação formativa é aquela em que o aluno é posto à prova todos os dias; - É também aquela em que o aluno é surpreendido a responder algumas perguntas; - São avaliações constantes que o professor faz em todas as aulas fazendo 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação formativa é um processo de pesquisa que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos; -Avaliação formativa é um método de avaliar o professor para ver se está assimilar a matéria dada pelo professor; -Avaliação formativa é a avaliação feita pelos professores para testar a capacidade dos alunos; -Avaliação formativa é um processo contínuo que visa avaliar o aluno diariamente ou seja é um processo que procura o rendimento que procura o rendimento dos alunos pelo professor na sala; -A avaliação formativa é um processo contínuo de interpretar os conhecimentos, hábitos e habilidade dos alunos; -Eu entendo por avaliação formativa como avaliação feita em todas as aulas leccionada, ou seja a avaliação que o professor faz diariamente; -É um instrumento ou método que o professor utiliza para saber o nível de aproveitamento do aluno até que ponto o aluno entende a matéria e saber se os alunos têm dificuldades; -Por mim a 	<ul style="list-style-type: none"> -É o método que o professor utiliza diariamente para avaliar os seus alunos para saber até ponto os objectivos traçados estão a ser alcançados; -Avaliações formativas são avaliações que são efectuadas diariamente; Avaliação formativa é aquela que é feita diariamente em cada aula; -Avaliações formativas são provas que fizemos diariamente; -É uma avaliação feita em todos as disciplinas para que se tenha um acompanhamento do nível de aprendizagem; -Avaliação é um processo em que o professor organiza um gráfico para saber do educando em fase se encontra; -É um processo de educação que visa a avaliação de conhecimentos contínuos dos alunos; -É uma avaliação diária; -Avaliação formativa é aquela feita no final de cada aula; -É uma avaliação feita diariamente; -Avaliação formativa, entendo-a como avaliações diárias feitas pelo professor; -É uma avaliação feita diariamente; -A avaliação formativa é para verificar o que o aluno aprendeu, interiorizou, dominou os conteúdos; - Embora não seja o produto final; -É um processo que visa saber as habilidades dos conhecimentos adquiridos; -A avaliação formativa é avaliar o aluno em cada aula; -Avaliação formativa, entendo-a como uma forma de avaliar diariamente os alunos; -É ver o nível de assimilar e compreensão dos alunos; -Avaliarão formativa é uma avaliação que o professor faz todos para ver o nível de aprendizagem do aluno; -Avaliação formativa é aquela que se elabora sistematicamente no decorrer da aula, do mês, trimestre e do ano; -É o processo através do qual o professor mede suas capacidades na transmissão de conteúdos e avalia as capacidades dos seus alunos na aquisição dos conhecimentos; -Avaliação formativa é a recolha de dados do aproveitamento do aluno e empenho do diário do professor; -Avaliação formativa é verificar se os alunos entenderam a matéria dada na aula anterior; -É aquela que é feita diariamente no fim de cada aula; -É uma avaliação que o professor utiliza no decorrer da aula; -Avaliação formativa é para criar hábitos e habilidade nos alunos, respostas quando o professor pergunta e ajuda o professor ver o aproveitamento dos seus alunos se assimilaram rapidamente; -A avaliação formativa é um controlo do grau de aprendizagem do aluno, isto pode ser feito por meio de chamadas escritas, provas orais; -Avaliação formativa é avaliação que se faz no decorrer de toda a aula;

<p>avaliação formativa é a forma de ver, detectar ou verificar se o aluno realmente está se adaptando na matéria que lhe é dada;</p> <p>-A avaliação formativa tem uma parte de entender se as coisas estão a correr bem, também é uma obrigação para aprender a se preparar;</p> <p>-A avaliação formativa é uma ação de examinar o aluno na sua forma de aprendizagem e como é a sua interacção nas aulas;</p> <p>-A avaliação formativa é aquela em que o aluno vai obter mais vantagens dentro da sala avaliando o aluno que faz as tarefas e apresenta as suas dúvidas;</p> <p>-Fazer avaliação todos os dias;</p> <p>-As avaliações formativas são aquelas avaliações feitas pelo professor no decorrer das aulas avaliando tarefas, comportamento do aluno e muito mais;</p> <p>-A avaliação formativa são perguntas que o professor vai fazendo aos alunos durante as aulas;</p> <p>-A avaliação formativa é um teste que se faz ao aluno para testar a forma de compreensão a forma de compreensão do aluno;</p> <p>-A avaliação formativa é capacidade de ver até que ponto o aluno entendeu a matéria dada pelo professor;</p> <p>-A avaliação formativa é um método ou sistema que o professor usa aos alunos para reduzir o baixo enfraquecimento dos alunos;</p> <p>-A avaliação formativa é avaliação que temos durante as aulas que ocorrem em cada trimestre além da prova do professor, elas ocorrem durante as aulas em forma oral ou escrita;</p> <p>-A avaliação formativa é a avaliação que o professor vai fazendo durante as aulas com os alunos da turma;</p> <p>-A avaliação formativa é a avaliação feita todos os dias;</p> <p>-A avaliação formativa é um método pelo qual é útil para comprovar a até que ponto o aluno tem estudo ou não.</p> <p>-Pelo meu entender a avaliação formativa é avaliar o aluno todos os dias de aluno;</p> <p>-Avaliação formativa é uma forma de estudo que ajuda muito o aluno a aprender mais e esse tipo de avaliação também serve para testar se o aluno está aprendendo ou não;</p> <p>-Avaliação formativa é avaliação feita diariamente com base na matéria dada;</p> <p>-A avaliação formativa tem como finalidade levar o aluno à aprendizagem, ou seja, o aluno não se torna preguiçoso em estudar a matéria;</p> <p>- A avaliação formativa na minha opinião é feita com perguntas tão logo o professor chega na sala de aula;</p> <p>-A avaliação formativa ajuda-nos para o professor ver se o aluno entendeu a matéria;</p> <p>-Avaliação formativa é uma forma de ajudar os alunos a estudar mais e estudar todos os dias;</p> <p>-O que eu entendo é que as avaliações formativas são avaliações diárias feitas antes de começar a aula para debater os aspectos, conteúdos das aulas anteriores para avaliar diariamente;</p>	<p>perguntas;</p> <p>- Avaliações formativas são avaliações feitas diariamente na sala de aula facilitando o professor a testar as capacidades do aluno e seu interesse aos estudos;</p> <p>- São aquelas avaliações que os professores fazem diariamente e trabalhos para casa em grupo;</p> <p>- Avaliação formativa é aquela feita todos os dias desde o princípio do ano lectivo até o fim;</p> <p>- São as chamadas orais e escritas feitas pelo professor durante as aulas, trabalho em grupo e individuais;</p> <p>- Avaliação formativa são as avaliações feitas diariamente tanto escrita como oral;</p> <p>- As avaliações formativas são aquelas feitas diariamente na sala de aula ou mesmo através de trabalhos feitos em casa;</p> <p>- Avaliação formativa é aquela feita todos os dias;</p> <p>- Avaliação formativa é aquela avaliação feita pelos professores todos os dias na sala de aula;</p> <p>- Avaliação formativa é aquela feita pelo professor antes de apresentar novo tema; consolida a matéria anterior atestando os alunos até que ponto vai o seu nível de aprendizagem;</p> <p>- Avaliações formativas são provas que nós fazemos diariamente durante as aulas. O professor faz uma pergunta e o aluno indicado ou voluntário a responde</p> <p>- É a avaliação que é feita diariamente aos alunos, como chamadas escritas, perguntas orais, trabalho em grupo e individuais;</p> <p>- As avaliações formativas são testes que se fazem todos os dias após uma aula ou antes dela para avaliar os conhecimentos dos alunos;</p> <p>- Avaliação formativa</p>	<p>avaliação formativa é um tipo de avaliação que se usa para testar o nível de conhecimento de cada aluno;</p> <p>-É a forma de trabalho que o professor utiliza para avaliar os níveis de conhecimento dos alunos durante o desenvolvimento do processo docente educativo;</p> <p>-Avaliação formativa é feita em quase todas as aulas novas ou quando o professor quiser avaliar todos os seus alunos;</p> <p>- Avaliação formativa é um método que o professor utiliza para saber o grau de conhecimento em que os alunos se encontram;</p> <p>-A avaliação formativa é aquela feita diariamente e serve para medir a capacidade assimilação de cada aluno;</p> <p>-O entendo sobre a avaliação formativa é a avaliação é feita em todas as aulas de uma determinada disciplina;</p> <p>-É uma actividade que os alunos realizam na presença dos professores mediante um questionário e o aluno resolve na base do que lhe foi ensinado;</p> <p>-São avaliações que ajudam o professor saber até que ponto seus alunos entenderam os conteúdos;</p> <p>-Avaliação formativa é feita logo ao início ou fim de cada aula;</p> <p>-Avaliação formativa é feita logo no início ou no fim da aula daquele dia ou do</p>	<p>-Entendo por avaliação formativa as avaliações que são feitas pelo professor diariamente em cada aula;</p> <p>-Avaliação formativa é uma avaliação que ocorre no decorrer da aula;</p> <p>-Em poucas palavras, a avaliação formativa é controlar, medir, comprovar os conhecimentos dos alunos continuamente;</p> <p>-É tudo aquilo que o professor realiza durante ou depois de uma aula, isto ocorre diariamente;</p> <p>-São avaliações diárias feitas pelo professor para avaliar o grau de aprendizagem por parte dos alunos;</p> <p>A avaliação formativa é a continuação de avaliação de uma aprendizagem para uma formação de ensino;</p> <p>-A avaliação formativa é uma maneira que o professor utiliza para ver ou avaliar até que ponto os alunos os alunos estão a entender os conteúdos dados;</p> <p>-A avaliação formativa é uma maneira que o professor utiliza para ver ou avaliar até que ponto os alunos estão a entender os conteúdos dados;</p> <p>-A avaliação formativa é uma maneira que o professor utiliza para analisar até que ponto os alunos estão a estudar a matéria dada;</p> <p>-A avaliação formativa é a soma da aprendizagem que permite ver até que ponto os objectivos estão a ser atingindo;</p> <p>-Avaliação formativa é uma avaliação como professor deve avaliar os seus alunos e saber os objectivos se foram captados;</p> <p>-Avaliação formativa são as avaliações feitas diariamente;</p> <p>-O que entendo por avaliação formativa é aquela que feita no decorrer de cada aula;</p> <p>-A avaliação formativa é aquela que é feita continuamente;</p> <p>-Avaliação formativa é aquela feita todos os dias ao longo do ano lectivos;</p> <p>-Avaliação formativa é feita sempre para o professor ter o controlo dos seus alunos;</p> <p>- As habilidades e se os conteúdos dados estão a ser entendidos;</p> <p>-Avaliação formativa é um processo de colheita de informações ou dados que visam a tomada de decisões;</p> <p>-A avaliação formativa é um processo no qual o professor utiliza para saber até que ponto vai o aproveitamento do aluno;</p> <p>-É o processo que o professor vai fazendo no decorrer de cada aula ou trimestre;</p> <p>-É avaliação que o professor vai dando em todas as fases da aula;</p> <p>-A avaliação formativa é uma avaliação feita no decorrer das aulas, é uma colecta de saberes ministrados no momento em que o aluno está presente na sala de aula;</p> <p>-Avaliação formativa é um processo de ensino e aprendizagem que ajuda o aluno a estudar e também é para o professor até que ponto o aluno sabe;</p> <p>-Avaliação formativa é um processo sistemático que os professor utilizam para facilitar o processo de ensino e aprendizagem;</p> <p>-Avaliação formativa é ou pode ser definida como avaliação diária e serve para ou faz para que o aluno consolide o aprendido;</p> <p>-Avaliação formativa é aquela que é feita todos os dias ou aquele professor avalia diariamente o aluno;</p> <p>-É aquela feita no princípio no meio e no fim de cada aula;</p> <p>-Avaliação formativa é um processo ou é a maneira que os professores utilizam para ajudar</p>
---	---	--	---

<p>-É a avaliação breve e bem resumida sobre o que se trata nas aulas e que vem para despertar os alunos;</p> <p>-As avaliações formativas são pequenas provas que os professores fazem para ver o aproveitamento do aluno geralmente todos os dias;</p> <p>-Avaliação formativa é aquela que é realizada todos os dias;</p> <p>-A avaliação formativa é a possibilidade que o aluno tem para melhorar e facilitar a aprendizagem do aluno;</p> <p>-A avaliação formativa para mim é quando o professor testa ao aluno regularmente até que ponto o aluno se empenha;</p> <p>-Entendo por avaliação formativa o processo de despertar as mentes dos alunos e ajuda-los a assimilar melhor e estudar mais porque é com este tipo de avaliação que o aluno vai se empenhar mais;</p> <p>-A avaliação formativa é um método utilizado nas escolas para que o aluno esteja sempre preparado;</p> <p>-São avaliações que o professor faz durante as aulas todos os dias;</p> <p>-A avaliação formativa é a avaliação que os professores fazem diariamente ao aluno para saber se o aluno entendeu ou não a aula anterior ou não;</p> <p>- Avaliação formativa é a prática de tudo quanto foi aprendido;</p> <p>- Avaliação formativa é uma forma de exercício feito pelo professor para ajudar o aluno a compreender melhor a matéria ou a aula anterior;</p> <p>-A avaliação formativa são avaliações feitas diariamente ou de aula em aula aos alunos para que se possa testar diariamente a capacidade do aluno;</p> <p>-São avaliações feitas antes ou depois da aula do professor;</p> <p>-Avaliação formativa é um método de testar o aluno até que ponto o aluno entendeu a matéria dada;</p> <p>-Avaliação formativa é o que os professores aplicam diariamente nas aulas para melhorar o entendimento da matéria;</p> <p>-É o valor que os avaliadores dão continuamente em diferentes situações.</p> <p>-A avaliação formativa é uma avaliação que o professor faz durante as aulas para ver se os alunos estão a se empenhar;</p> <p>-Entendo que a avaliação formativa um texto que nos é atribuído para medir até que ponto os conhecimentos do aluno se encontram;</p> <p>-A avaliação formativa é o levantamento de cada professor ao atribuir nota para cada aluno durante o ano lectivo;</p> <p>-São avaliações feitas ao longo das aulas para ajudar os alunos;</p> <p>-A avaliação formativa é uma avaliação que faz com que o aluno se dedique mais nos estudos para que o aluno possa ter boas notas.</p> <p>-São testes feitos todos os dias antes, depois ou no decorrer das aulas;</p> <p>-Avaliação formativa é aquela que professor vai aplicando aos alunos no início, durante e final da aula todos os dias;</p>	<p>são as avaliações feitas pelos professores todos os dias em qualquer instante e não só, como por exemplo as chamadas escritas;</p> <p>- Avaliação formativa é aquela que é feita depois ou antes da aula;</p> <p>- É feita todos os dias;</p> <p>- São testes que os professores efectuem para ver em que nível os alunos se encontram e ela é feita todos os dias;</p> <p>- A avaliação formativa é um processo diário de reconhecimento sobre as aprendizagens dos alunos, apreciação diária por parte dos professores;</p> <p>- São avaliações feitas durante o período de aulas, isto é aplicações de chamadas escritas, perguntas, trabalho de grupo, tarefas para casa e consolidação da matéria;</p> <p>- É o acto de analisar constantemente;</p> <p>- São provas ou testes que o professor vai aplicando aos alunos durante as aulas;</p> <p>- Avaliação formativa é um processo que se desenvolve em todas as aulas, ou seja é um dos métodos de avaliação que surgiu com a reforma educativa;</p> <p>- São métodos usuais para avaliar os alunos no decorrer de uma aula ou de cada trimestre;</p> <p>- Avaliação formativa é um processo durante o qual o aluno ou o estudante é avaliado diariamente;</p> <p>- Avaliação formativa é uma avaliação feita continuamente com procedimentos próprios de avaliação;</p> <p>- Avaliação formativa, podemos dizer também que é uma avaliação sistemática;</p> <p>- Avaliação formativa é avaliação diária ou então a avaliação feita todos os dias aos alunos;</p> <p>- Por avaliação formativa entendo como todas as avaliações feitas na sala de aula feita todos os dias</p>	<p>dia anterior;</p> <p>-A avaliação formativa é um processo de pesquisa que visa interpretar os conhecimentos científicos dos alunos;</p> <p>-Avaliação formativa é um processo que é implementado todos os dias para observar os níveis de assimilação de cada aluno;</p> <p>-A avaliação formativa é a realização de prova diariamente para medir a aprendizagem de cada estudante;</p> <p>-Avaliação formativa é um método que o professor utiliza para ver até que nível se encontram os alunos se entenderam realmente a matéria ou não;</p> <p>-Avaliação formativa é aquela que é feita todos os dias ao decorrer das aulas leccionadas pelos professores;</p> <p>-Avaliação formativa é uma chamada de atenção ao aluno se está a aderir bem ou mal a matéria;</p> <p>-Avaliação é aquela que se faz diariamente ou contínua. Também são feitos em todas as disciplinas;</p> <p>-É um processo que visa avaliar o aluno ou testar a capacidade de assimilação se os objectivos da aula foram alcançados.</p>	<p>e melhorar a aprendizagem dos alunos</p> <p>-Avaliação formativa permite ao professor não atribuir nota mais sim vê ate que ponto os alunos assimilaram a matéria;</p> <p>-Avaliação formativa é aquela feita ao longo do ano lectivo para verificar se estudante conseguiu pôr em prática o aprendido;</p> <p>-Avaliação formativa faz parte da aula do professor diante do aluno para saber ate que ponto o aluno consegue assimilar;</p> <p>-Avaliação é a soma das aprendizagens que permite ver até que ponto os objectivos estão a ser atingidos;</p> <p>-Avaliação formativa é feita diariamente eleva os alunos a estudar e melhorar a aprendizagem;</p> <p>-É aquela feita diariamente pelos professores com o objectivo de avaliar o aluno;</p> <p>-Avaliação formativa é aquela avaliação feita em cada aula de uma determinada disciplina;</p> <p>-É um sistema utilizado na reforma educativa, quer dizer, o controlo de aproveitamento dos conteúdos dados durante uma aula;</p> <p>-É o sistema que é utilizado na reforma educativa, quer dizer o controlo de aproveitamento dos conteúdos dados durante uma aula;</p> <p>-É o controlo de aproveitamento dos conteúdos já dados ou ensinados;</p> <p>-Avaliação é um processo que o professor utiliza para avaliar a capacidade de assimilação dos alunos no decorrer das aulas;</p> <p>-Avaliação formativa é atestar o nível de conhecimento dos alunos se acertaram algo sobre a matéria ou não;</p> <p>-Avaliação formativa é atestar o aluno no dia-a-dia para verificar o seu rendimento ou aproveitamento;</p> <p>-Avaliação formativa para mim tem a ver com as perguntas que os professores realizam na aula para cada aluno responder;</p> <p>-Avaliação formativa é o que os professores avaliam todos os dias;</p> <p>-São avaliações feitas a cada aula;</p> <p>-É uma forma de avaliar os conhecimentos dos alunos sobre a matéria dada, isto é regularmente;</p> <p>-Avaliação formativa é uma forma ou maneira que o professor utiliza para avaliar os conhecimentos dos alunos da matéria dada, isto é, ver até que ponto o aluno melhorou;</p> <p>-É um método que se utiliza para se avaliar ou testar a capacidade dos alunos quanto a sua assimilação durante as aulas diárias do professor;</p> <p>-Avaliação formativa é uma avaliação feita no aluno para saber até que ponto o aluno aprendeu a matéria dada;</p> <p>-Avaliação formativa é aquela feita durante às aulas de casa disciplina;</p> <p>-São avaliações feitas diariamente pelo professor;</p> <p>-As avaliações formativas são a que a professora aplica em cada dia da aula;</p> <p>-Avaliação formativa é avaliação feita todos os dias durante as aulas;</p> <p>-É um método que se utiliza para verificar a capacidade de cada aluno durante o seu processo de ensino;</p> <p>-Avaliação formativa é um processo contínuo;</p> <p>-Avaliação formativa é aquela em que o professor realiza durante a aula para medir a capacidade de aproveitamento dos alunos;</p> <p>-Avaliação formativa é colecta e análise dos dados;</p> <p>-São avaliações feitas pelo professor no decorrer das aulas durante o ano lectivo para</p>
---	---	---	---

<p>-Entendo por avaliação formativa a todas as perguntas feitas pelos professores ao longo das aulas;</p> <p>-Por avaliação formativa entendo como o aluno se deve comportar perante o professor, apresentando uma boa caligrafia e fazer exercícios na sala de aula;</p> <p>-Avaliação formativa é um teste diagnóstico do aluno para ter certeza que o aluno está mesmo a entender as aulas;</p> <p>-No meu fraco entender, a avaliação formativa é aquela que se faz todos os dias;</p> <p>-A avaliação formativa entendo-a como uma maneira que o professor faz aos alunos atribuindo maior aprendizagem;</p> <p>-É uma avaliação feita diariamente na escola;</p> <p>-A avaliação formativa é um sistema de reforma em que o aluno é avaliado diariamente sobre o conteúdo da matéria dada.</p>			<p>ver até que ponto os alunos assimilaram os conteúdos;</p> <p>-Avaliação formativa é o processo pedagógico que visa facilitar o ensino e aprendizagem de uma maneira mais precisa e coerente;</p> <p>-São aquelas que o professor realiza ao decorrer das aulas;</p> <p>-Veio para ajudar muitos alunos;</p> <p>-É um processo de recolha de dados;</p> <p>-São avaliações que devem ser feitas em cada etapa da aula para despertar os alunos e medir a capacidade de aquisição dos conhecimentos;</p> <p>-Por mim a avaliação formativa significa testar o aluno até que ponto conseguiu entender os conteúdos dados em cada tema;</p> <p>-Avaliação formativa é aquela feita diariamente em cada aula;</p>
--	--	--	---

ANEXO J - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES

Professor Ernesto (nome fictício)
Formação Superior em Docência
Licenciado em Ciências da Educação
20 anos de Magistério

Questão 1 - Que opinião tem da política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores para o Ensino Básico em Angola?

R: Eu acho que é um bom sistema porque a partir do momento em que o aluno começa conhecer ou notar as suas notas do seu empenho neste processo é algo que há muito não acontecia. O professor só avaliava no fim do trimestre e naquilo que eles merecem. Agora, a única dificuldade é o número de estudantes que não nos permite avaliar todos os alunos no mesmo dia e muito deles ficam inibidos por saber que não foram avaliados quando têm o domínio do que poderia demonstrar aos colegas.

Questão 2 - O que a prática dos professores da EFP/Lubango tem revelado sobre a avaliação formativa?

R: Bem, a avaliação formativa é a que suporta a avaliação contínua. Pode haver alguns ingredientes da avaliação contínua, mas a avaliação formativa é a que suporta a avaliação contínua no meu ponto de vista.

Questão 2.1 - Está a dizer que não são a mesma coisa?

R: Não, não. A avaliação formativa é um suporte. Quanto o que se constata aqui na EFP, é que o conhecimento varia de indivíduo para indivíduo. Portanto, cada um tem a sua interpretação.

Questão 3 - Que recursos os professores utilizam para a avaliação formativa?

R: Eh [...] há vários meios para avaliar os alunos, mas na minha aula, por exemplo, utilizo mais avaliações orais. Portanto, dentro destas avaliações contínuas nós vamos ter uma avaliação do fim do trimestre que vem escrita.

Os professores de forma geral utilizam a oral. Mas, há orais e escrita, por exemplo, no I Trimestre eu fazia provas escritas em cinco minutos. Como? As perguntas são distribuídas por filas e por aluno. Mas, agora estamos do II Trimestre, habituo o estudante a ser exclusivo, cientificamente discutir e contrariar aquilo que diz o professor. Então, isto é o que mais precisamos. Quer dizer por mim no I trimestre uso a escrita, e no segundo vou identificando os alunos, aqueles que não gostam de falar ao público para lhes fazer falar mais.

O que mais predomina de forma geral na EFP são as avaliações com perguntas orais, mas também há aquelas pequenas chamadas escritas feitas em cinco minutos. Existe um ou dois professores que aplicam outros sistemas para a avaliação formativa.

Questão 4 - Em todas as avaliações formativas os professores atribuem uma nota?

R: Sim, claro. Mas se eu te dizer que há professores que não avaliam! Há professor que entra na sala e sai sem saber quem são os alunos com que trabalhou (risos), ele entra e sai...! Há professores que não têm espírito de organização. Normalmente, em cada aula eu vou pondo no meu registro os alunos avaliados e no fim do mês coloco as notas na minha Minipauta dos alunos avaliados.

Questão 4.1: Por que isto acontece?

R: Falta interesse do próprio professor, pode ser uma desmotivação porque nós podemos encontrar professores desmotivados com esta profissão, mas também há professores que não conseguem orientar-se nos documentos do Ministério de como pode avaliar. E nós temos deficiência em termos de avaliação porque eu digo com toda a certeza que há professores que não sabem com que aluno está a falar, nem sabe se o aluno algum dia existiu.

No dia do conselho de nota o professor fica de bem pra mal. Por que posso fundamentar isso? Há professores... em que o aluno já desistiu, mas na caderneta dele tem nota.

Normalmente isso acontece com os professores mais antigos, porque mesmo nos instrumentos de avaliação podemos incluir o trabalho em grupo, mas conforme viu as turmas de 40 alunos, mas normalmente, eu, como meu critério utilizo mais trabalho em grupo no fim do ano letivo na 12ª classe.

Questão 5 - Aqui na EFP, os professores partilham suas experiências da prática pedagógica uns com outros e com os alunos, sobretudo do ponto de vista da avaliação formativa?

R: Há, há ... mas eu acho que o nosso sistema não é muito bom. O sistema até pode exigir isso, mas a nossa realidade, na prática não há muita cooperação. Por exemplo, uma das cooperações seria assistir, observar a aula do outro e no fim debater, discutir.

Até que as vezes discutem-se os temas nas reuniões pedagógicas, mas isto não acontece nas observações das aulas entre os professores porque há professores que não se sentem à vontade quando são observados pelo colega, ele sente-se irritado enfim. Pronto, não é hábito no sistema angolano

assistirmos às aulas de uns dos outros para troca de experiências.

Partilhamos apenas fora da sala, nas reuniões pedagógicas temos partilhado as dificuldades, isto não é problema. Mas o problema é na experiência durante a aula. Este é o vazio que tenho notado.

Questão 6 - E quando a questão tem a ver em partilhar a experiência positiva do professor, também não acontece?

R: Bem, nós temos um problema em que os mais novos pensam que são melhores do que os outros, e às vezes os mais antigos também pensam que são melhores que os outros. É esta situação que cria barreira para não haver troca de experiências porque temos que nos despir de complexos. Saber que o fato de ser mais antigo não significa estar dotado de muita experiência.

Professor Evaristo (nome fictício)

Formação Superior em Docência

Mestre em Educação

35 anos de Magistério

Questão 1 - Que opinião tem da política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores para o ensino básico em Angola?

R: Eu parto do princípio de que a avaliação é um elemento subjetivo no processo de ensino e aprendizagem e, por ser subjetiva ali muitas vezes encontramos más interpretações por parte dos seus aplicadores. E por outro lado, vale dizer que até hoje nós temos a avaliação no sentido unilateral.

Geralmente, quando falamos em avaliação, estamos a pensar em aquela feita do professor para o aluno e esquecemo-nos de que o processo deve ser bilateral. Portanto, a avaliação também dirigida para o professor.

Agora, no âmbito da reforma educativa, os instrumentos existentes, acredito que conhece um documento que é "A metodologia de avaliação no contexto escolar", ele é claro, mas, os professores até hoje continuam apegados à avaliação enquanto medição. Portanto, refiro-me o que se faz nos moldes atuais quando se fazem a publicação dos resultados baseados essencialmente na avaliação contínua que é o MAC (Média de Avaliação Contínua), baseado no CPP que é a Classificação da Prova do Professor e que lhe vai dar a nota trimestral. Mas, esquecemo-nos de que, quando falamos em avaliação, existem outros elementos, por exemplo, os inquéritos, as entrevistas, os acordos pedagógicos, enfim, são todos esses elementos que fazem parte do pacote do sistema de avaliação e esses geralmente são descurados. E por acaso, nós temos estado a desenvolver este trabalho neste âmbito e pensamos que com a participação de outros agentes da educação poderemos no futuro ter resultados satisfatórios. Em suma, é o que me ofereço em dizer neste momento sobre a avaliação em vigor no nosso sistema educativo.

Questão 2 - O que a prática dos professores aqui na EFP/Lubango tem revelado sobre a avaliação formativa?

R: É preciso vermos aqui dois conceitos, temos a avaliação somativa, aquela que decorre dentro dos elementos que aqui já fizemos referência, e temos também a avaliação formativa que, entre estes eles existe sempre um elemento comum. Você quando faz uma avaliação sistemática ela não deixa de ser formativa. Ela pode ser designada contínua ou formativa.

Agora, estas avaliações todas que são feitas vão no final se referir ou desembocar naquilo que nós chamamos de avaliação somativa, que vai expressar o valor, isso quando nós editamos o resultado que vai definir se o aluno está apto ou não apto. E parece que nós interessamo-nos mais com este elemento de chegar ao fim, dizer que tenho 50%, 60% de aproveitamento. Portanto, este elemento só vê a partir da avaliação somativa e aí é onde se vai identificar.

Portanto, os elementos da avaliação, nós conhecemos vários tipos de avaliação, portanto, fala-se da avaliação sistemática, avaliação somativa e contínua. E, no fundo estes tipos de avaliação devem ser bem interpretados. Mas, eu aconselho toda a gente a ler bem e compreender muito bem o documento a que me referi anteriormente que é "A metodologia de avaliação no contexto escolar", é um documento que existe, está disponível para toda a gente e isto enquadra-se na Lei 13, que é a lei que aborda a reforma educativa. Portanto, estes dois documentos são muito importantes, os professores devem ter domínio destes documentos.

Questão 3 - Com base no que tem acompanhado, como tem sido a operacionalização da avaliação formativa?

R: Meu caro amigo, o que eu estava aqui a lhe dizer é, quando nós falamos em avaliação, por exemplo, eu estou a trabalhar na minha tese, refiro-me a estes aspectos e, há um documento.

Eu penso que a avaliação devia partir do ponto de vista qualitativo porque fica muito mais fácil traduzir a qualidade em números. Portanto, a classificação de mau, bom, muito bom e excelente... estás a ver! Fica mais fácil traduzir isso depois em números.

Agora, quando nós formulamos perguntas, aí a avaliação que se faz é muito ambígua, porque o aluno respondeu muito bem. E o que se entende por responder muito bem?, quer dizer que reproduziu aquilo que é a resposta esperada pelo professor e a este aluno nós dizemos que respondeu muito bem. Então, no atual contexto, este aluno tem 5 valores e multiplicado pelo factor 4 vai dar 20 valores que é o tal excelente. Portanto, acha que o aluno terá respondido bem porque reproduziu a resposta como devia ser? Não podemos entender assim as coisas. Por isso o posicionamento dos nossos professores aqui é aquele que coloca o professor cumpridor cego das orientações baixadas superiormente e não deve ser assim.

O professor deve ser um agente reflexivo e tem que questionar-se a si próprio e aquilo que são as orientações do Ministério da Educação, se estão certas ou não. E não a aplicação cega

daquilo que está orientado, por isso é que eu digo, que esta avaliação quantitativa que se utiliza hoje para mim ainda não é a ideal.

Questão 4 - Que meios os professores utilizam na avaliação formativa?

R: É na base escrita e oral. Se bem que a oral é a que se apresenta como mais simples, rentável porque permite economizar o tempo. Imagine as atuais turmas que chegam até 50 alunos, se você fazer uma chamada escrita com uma ou duas questões os alunos vão demorar aí 10 a 20 minutos para responder e você com uma só pergunta fazendo de forma oral você pode avaliar dois ou três alunos. E não há necessidade de perder muito tempo em estar a fazer correções que é um elemento que eu pelo menos como professor não gosto, estar sentado a fazer correções.

Então, é mais fácil fazer uma avaliação oral e não só, repare que os alunos estão todos sentados juntos e a resposta de «A» é igual a de «C», eles copiam-se. Há sempre um aluno satélite que passa a resposta correta ou errada para os outros. Eu posso como professor formular uma pergunta oral e percebo bem que o aluno realmente tem raciocínio, tem o domínio daquilo que lhe foi perguntado, dali eu, por minha parte, valorizo mais as questões orais porque também permitem avaliar o nível de desenvolvimento intelectual e o vocabulário do próprio aluno, eu valorizo mais este aspecto.

Questão 5 - Será que aqui na EFP os professores partilham suas experiências entre colegas, sobretudo do ponto de vista das avaliações?

R: Eu estou a trabalhar num tema ..., sobre a investigação ação e reflexão... no âmbito da reforma educativa. Ora, este conceito de professor reflexivo, parece lhes ser novo, mas é este o elemento tão importante que falta no nosso sistema de ensino, esta é uma área da supervisão pedagógica, talvez esteja um pouco fora daquilo que são as suas intenções em entrevistar-me. Ora bem, se eu estou a formar um professor eu recorro a modelos de formação de professores. Eu por exemplo sou apologista do modelo em que o futuro profissional deve aprender antes contrariando aquilo que até agora tem sido a norma, em que as pessoas pensam que o conhecimento científico-pedagógico para o futuro professor é suficiente para amanhã depois aprender na prática. Portanto, o meu ponto de vista é que o futuro professor deve primeiro aprender como é que vai trabalhar na prática. Quer dizer quando vai para a prática já sabe o que vai fazer. Então, daí dizer-lhe que, se estou a

formar professor tenho que lhe mostrar, tenho de trocar experiências com ele, tenho que lhe mostrar como eu faço as avaliações. A avaliação não pode ser um elemento escondido do professor, como que um trunfo escondido! Mas, há pessoas que fazem isso...!

Muitas vezes utilizo mais as reflexões escritas, portanto, o aluno aí é livre de ver tudo, só assim podemos ter aquele ensino, aquele professor que você deseja. Se não fizer isso, nunca terá o professor desejado.

Parte-se do princípio de que o professor não é o senhor sábio todo-poderoso, porque o professor é apenas uma ponte entre o conhecimento e o aluno. O professor não é o senhor conhecedor de tudo, não. Este é o professor de ontem, o professor atual não pode ser visto assim, tem que ser visto como moderador. Por isso que eu proíbo o conceito de transmissão de conhecimentos, este conceito de transmissão no meu vocabulário não existe. Como você vai transmitir? Você transmite quando está perante um elemento passivo. O aluno deve ser um elemento ativo das suas aprendizagens.

Transmite-se uma informação da Rádio nacional para ti que não tem a possibilidade de alterar nada. Recebe a informação e você fica com ela assim, isso é transmissão, o professor não é isso, o professor é um mediano do conhecimento.

Questão 6 - Os alunos também participam da avaliação do trabalho dos professores?

R: Avaliam sim senhor e, você sabe que isso vem de longos tempos. As avaliações dos alunos são tidas em conta. Se nós queremos um ensino justo encaminhado para o desenvolvimento, então temos de ter em conta aquilo que são as opiniões dos nossos alunos.

O aluno pode emitir as suas opiniões com medo de retaliação do professor se pôr o seu nome na folha de avaliação e daí você pode tirar elementos que te permitam fazer a consulta. Isto não é norma aqui na EFP mas nós estamos a evoluir para isso. Se não fizeres isso, meu amigo, tu terás sempre um ensino falso.

Questão 7 - O projeto pedagógico da Instituição destaca a avaliação formativa ou mesmo da aprendizagem?

R: O ponto de partida é a Lei 13. Agora, saiba que existe projeto de escola e projeto de sala. Mas o operacionalizador dos conhecimentos na sala de aula é o professor. Então você não fugindo dos objetivos específicos da formação de professores você pode conceber um projeto de sala de aula, isso não é uma coisa estática, muda constantemente. E aquilo que não existe deve ser feito pelo professor enquanto operacionalizar o currículo.

Professor Eurico (nome fictício)
Formação Superior em Docência
Bacharel em Ciências da Educação
38 anos de Magistério

Questão 1 - Que opinião tem da política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores para o ensino básico em Angola?

R: Do meu ponto de vista, para além daquilo que a gente tem estudado ou aprendeu em relação a própria regulamentação do sistema de avaliação das aprendizagens, nós verificamos que há um manual distribuído no qual encontramos vários tipos de avaliação, independentemente da avaliação diagnóstica, que é a primária que geralmente o professor efetua no princípio do ano letivo. Temos as outras avaliações, a somativa, a contínua e por aí além. E neste caso para o sistema da reforma e daquilo que eu tenho como experiência de trabalho, eu verifico que o sistema de avaliação na reforma para mim tem muito de positivo pela própria metodologia que usa.

Portanto, no fim de cada aula o professor deve se preocupar em controlar a matéria dada e até que ponto os alunos apreenderam alguma coisa, não obstante aquela avaliação de controlo em determinadas fases da aula.

Há aquela avaliação que se faz por intermédio de determinados papéis para verificar se em determinadas fases da aula o aluno corresponde e para além do próprio trabalho de casa, pois quase todos os dias dá-se um trabalho para casa e isso faz com que o aluno esteja permanentemente ligado ao conteúdo e, se tiver material melhor porque nesta altura ele vai sistematizando os conhecimentos adquiridos pela orientação da professora e também vai fazendo consultas, pesquisas dentro do material que tem disponível no caso, manual e por ali além.

Eh... se quisermos dizer mais alguma coisa, depois este tipo de avaliação você tem que verificar até que ponto é que, independentemente de avaliar cada aluno, a turma toda pode apreender a maior percentagem daquilo que eu dei para o aprendido.

Nós temos avaliações quantitativas e qualitativas. A quantitativa depois dá a qualidade porque quando nós classificamos quantitativamente um 14 valores significa que tem «bom», e é qualitativo. Agora, quando falamos de bom, esse bom pode estar entre 13,5 ou 14,5 ou mesmo 15 valores, né! Agora se me diz que tem uma carga muito classificatória, mas nós pensamos que registar na caderneta é o ponto de partida, a

Minipauta é para depois haver um conselho de notas que vai atribuir as mesmas notas para a pauta. Eu penso que uma forma de comentar melhor o currículo e a própria avaliação do aluno, desde o professor até a pauta que se vai afixar na escola.

Agora, diríamos que dentro deste sistema de avaliação, a avaliação contínua ou sistemática por aí, nós vamos ter várias classificações durante um determinado período. Quer dizer que, eu penso que se isto é necessário deve-se proceder.

Na prática, estas avaliações se criam resistências é porque as nossas turmas em parte são grandes. Porque se fossem turmas em conformidade e o professor pudesse circular por ela quase diariamente, eu penso que seria necessário porque de outra forma teríamos que recorrer só à avaliação qualitativa. A qualitativa e tanto a outra, dependentemente da atribuição, mas a qualitativa me parece ser mais subjetiva que a quantitativa se nós formos realistas.

Na qualitativa a gente não vê nada, é abstrato e a gente diz que ele é bom, mas a quantitativa se formos verdadeiros vai retratar aquilo que realmente ele mostrou dentro do padrão da escala. Se vale 10 é mesmo 10 valores, mas também sejamos verdadeiros porque às vezes temos simpatias (risos). E o número de aluno por sala não devia ultrapassar 30 alunos. Sem outras atribuições o professor devia ter entre 12 a 18 horas semanais por causa do próprio trabalho que é fastidioso, o professor tem que buscar. O professor pesquisa, tem que fazer o plano, ainda que não o realiza, mas tem de fazer alguma coisa para ir dar e depois entra o caso da avaliação escrita, independentemente da avaliação, até mesmo a avaliação oral. Então, é muita coisa que o professor faz, até quase que ele não tem tempo durante o dia. Só que, prontos, a gente vira-se de tal maneira que reste-nos alguma coisa, porque se formos a trabalhar seriamente dentro destes parâmetros de carga horária (silêncio)! De 12 a 18 horas o professor estaria sempre ocupado neste processo de aprendizagem que vai desenvolver na sala, o aluno e ele próprio.

Questão 2 - Como ocorre a avaliação formativa aqui na EFP/Lubango?

R: A avaliação formativa, creio que tem uma faceta abrangente, porquanto, para além de avaliar os conteúdos fulcrais, aqueles que o professor dá, também tem no fim próprio integrar diferentes conhecimentos para a posteriori o indivíduo ter aquilo que nós chamamos de adquirir competências porque os conhecimentos não devem estar subsidiados, devem ser dados de formas a que o indivíduo ao aprender a posterior possa tirar

bocado aquilo que aprendeu, se calhar tendo alguma experiência pode adequar à vida e, para adequar à vida ele vai ter que trabalhar independentemente dos conhecimentos que tem e nesta altura é aquilo que chamamos de dar competências ao aluno. Isto é a mesma coisa de encontrar o resultado daquilo que a gente dá porque avaliar afinal, tem em conta, também para além daquilo que a gente dá, ver o que o indivíduo apreendeu, se ele responde por si os conhecimentos que adquiriu. Isto também está enquadrado nos próprios procedimentos de avaliação, eu sugiro assim.

E agora, quanto à avaliação contínua, esta é muito necessária, porque a contínua faz com que o estudante não falhe, porque se ele falha não vai responder e o professor também ao sistematizar este tipo de avaliação faz com que o aluno esteja permanentemente em contacto com a matéria que está a dar o conhecimento que vai adquirir. E a sistemática é como o próprio nome diz.

Questão 3 - Que meios os professores utilizam na avaliação formativa?

R: Se formos realistas há muita coisa que a gente dá no ideal, mas a própria realidade, se me permite o pleonasma, a realística realidade é que nós devíamos de fato preparar algum material didático suficiente para adequar o tema ou o assunto que a gente vai desenvolver, seja um assunto de matéria sobre a natureza e fazer uma experiência demonstrativa ou os alunos realizarem a mesma experiência, mas nesta altura têm que ter algum material, seja ele rudimentar porque às vezes nós alegamos que não há material, mas o material às vezes está mesmo na lixeira. Digo isso por aquilo que eu sei, há determinadas experiências para estes níveis, podemos encontrar material rudimentar dependente da recolha, no lixo a gente pega e pode fazer alguma experiência.

Eh... por exemplo, nós podemos mostrar a pilha seca através de uma lata de gasosa metermos aí até mesmo areia com sal, a gente liga os dois polos, pode fornecer energia através daquilo que nós chamamos de dissociação dos iões e isto ajuda o aluno ver concretamente aquilo que estamos a explicar às vezes e ele pode até aplicar. É o caso, por exemplo, das pressões, quando se fala por exemplo de pressão atmosférica sobre o corpo, há uma experiência que a gente pode fazer de pegar mesmo numa lata de gasosa que há pouco tempo me referi, a gente aquece um tempinho, a gente vira para um meio frio, as pressões de dentro como são menores a de fora são maiores, a lata pode amarfanhar, quer dizer a pressão de fora pode

estragar para não dizer que pode amarfanhar a lata. Esta é uma das formas para verificar as pressões como atuam, como atua a temperatura dentro ou fora de determinado sistema que a gente pode montar. E isto, o aluno pode mostrar e, se o aluno mostra dentro do contexto das avaliações nós podemos tirar ilações, portanto, tirar conclusões de que o que estamos a dar está a render.

Isto mostra uma forma de nós avaliarmos, até está relacionado com as avaliações das competências que o aluno teve a partir de um conhecimento teórico, prático e para a vida.

Do ponto de vista realístico se isso acontece, acontece pouco. Por um lado, também tem a ver com a nossa própria formação, nós nos formamos muitas vezes também de forma teórica. E, então o próprio professor ou orientador muitas vezes não tem também este bocado e como tal, esse vai se limitar em aplicar aquilo que aprendeu teoricamente. Limita-se a fazer ilustrações no quadro coisas que também poderia mostrar na prática que às vezes a gente não faz. Limitamo-nos a dizer que não dá tempo, eh... mas a desculpa maior é que às vezes não têm material.

Questão 3.1 - O número de alunos não influenciaria nestas alegações dos professores?

R: Essa parte é outra! Por exemplo, neste contexto eu estava a falar para uma turma que dá para fazer trabalho, mas, ainda que sejam numerosas é por aí que nós temos experiências demonstrativas.

Se a turma é numerosa, mesmo assim a gente pode dividir em grupos e fazer experiências demonstrativas, pelo menos o aluno vê e se for um aluno destro é capaz de fazer.

Questão 3.2 - Do ponto de vista da realidade da sala de aula, as coisas parecem não acontecer bem assim, ou acontece?

R: É por aí, já fiz referência a turmas numerosas e às vezes não temos outro recurso se não utilizar o meio mais fácil de querermos ter resultados, portanto, saber aquilo que está a dar frutos, se o aluno está a apreender porque falando mesmo de turmas numerosas de fato é bocadinho difícil avaliar todos os alunos numa turma grande. Por isso mesmo, nós usamos este esquema de perguntas no quadro e os alunos vão fazer em casa porque na sala muitas vezes e, depois com as turmas muito numerosas, esta avaliação torna-se numa avaliação (silêncio)!!! quer dizer torna-se um trabalho de grupo quando as turmas são numerosas.

Então os resultados destas avaliações dependem do tempo de como é que nós podemos considerar se é um resultado fiável ou se é uma fachada, tudo dependerá de mim como professor.

Eu tenho esta experiência de turmas de 180 alunos ou quase isso, e é difícil os alunos respondem, quase todos respondem da mesma maneira, mesmo a questões respondidas erradamente e aí a gente vai andando.

Questão 4 - Será que aqui na EFP os professores partilham suas experiências entre colegas, sobretudo do ponto de vista das avaliações?

R: Se existe muitas vezes são coisas esporádicas ou espontâneas porque raramente se vê.

Eu digo isso porque já estou mesmo a sair (aposentar), raramente se vê um novo professor, por exemplo, a dirigir-se a um colega mais velho se é que tenha alguma dificuldade, isso raramente se vê e o contrário também acontece, porque aquele que já está dentro e às vezes com ou sem tanta... eh, ninguém lhe vem solicitar, quanto mais solicitar o mais novo?!

Embora em determinados domínios acontece porque isto também depende do domínio, porque há conteúdos que alguns dentro da mesma área dominam mais que os outros e que nesta altura poderia sim trocar experiências. Mas, nos encontros pedagógicos, por exemplo, aí dependendo das coordenações, há colegas que às vezes apresentam as dificuldades que têm e a partir daí os professores mais "experientes" (risos) podem ajudar os novos. Mas eu penso que é mais nos encontros pedagógicos ou em seminários.

Questão 4.1 - Os alunos participam na avaliação da prática de seus professores?

R: Agora, se os alunos avaliam os professores! Os alunos avaliam os professores cá fora, eles avaliam os professores aqui fora de forma informal e com um certo tom de fofoca às vezes.

O aluno, mesmo que não tenha domínio do conteúdo, mas se o professor lhe dar uma nota alta vai dizer que aquele professor é bom, mas se a nota for baixa vai também dizer que o professor é mau. Esta também é uma forma de avaliar porque estas classificações de mau, suficiente...fazem parte da avaliação e os alunos fazem isso.

Se houvesse algum inquérito ou uma inspeção, por exemplo, que se dirija aos alunos para poderem avaliar o professor seriam bons avaliadores se fossem realistas.

Se uma inspeção quiser conhecer mais ou menos uma determinada sala (aluno, professor e sistema), todos eles, pode-se, por

exemplo, fazer aquilo que se chama trabalho fora do indivíduo, tipo de trabalho anônimo fora do indivíduo. Até é uma das melhores formas de avaliar as pessoas dentro de um determinado regulamento de fato, mas pode... (silêncio)!

Existe alguns colegas que dizem mesmo aos alunos para apontarem aquilo que não vai bem com ele próprio e a turma. Não sei apontar, mas eu sei que há alguns professores que fazem isso, talvez a maioria não, mas alguns ainda fazem. Dão liberdade ao aluno para... só que o aluno nem sempre tem coragem de apontar, mas se o professor for aberto neste caso, o aluno pode mostrar que algum comportamento do professor às vezes não foi o mais correto e trava-se um diálogo. Eu tenho experiência pessoal disso e que nesta altura temos que saber nos situar na posição em que estamos e está certo que nós não vamos nos deixar só porque o aluno observou uma parte menos boa do professor, mas temos que reconhecer e saber retribuir pedagogicamente de forma que ele não se sinta amedrontado, depois talvez pense que a partir daqui o professor se calhar vai lhe marcar. É preciso saber gerir a situação.

Professor Edilson (nome fictício)
Formação Superior em Docência
Licenciado em Ciências da Educação
22 anos de Magistério

Questão 1 - Que opinião tem da política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores para o ensino básico em Angola?

R: Bom, eu faço uma leitura não tão boa, porque o que está escrito praticamente na teoria não temos aplicado tendo em conta que a realidade faz com que nós não podemos praticamente aplicar aquilo que está instituído. Isto porque praticamente entramos em depressiva porque as condições em que nós avaliamos os alunos não são as mais adequadas tendo em conta o número pletórico de aluno faz com que o sistema de avaliação não seja assim tão eficiente, seja apenas um sistema avaliativo parcial. E, por outro lado, nós encontramos grandes dificuldades praticamente porque nos impede também que nós possamos aplicar aquilo que está estatuído, é o fato de que, como dizia, as escolas em si mesmo não têm as condições adequadas para se poder realizar uma avaliação muito mais séria e objetiva.

Questão 2 - O que a prática dos professores tem revelado sobre a avaliação formativa?

R: Os professores interiorizaram como é que se deve realizar essa avaliação, mas praticamente a realidade não coaduna com aquilo que se devia ser feito como está escrito, por quê? Porque nós sabemos que as nossas instituições estão praticamente dispersas, se assim posso bem dizer, o que acontece é que nestas instituições, tendo em conta a distância que separa a escola mãe e os alunos praticamente para ir a estas escolas, no entanto não vão constantemente. E, quando nós marcamos uma avaliação contínua, torna difícil nós avaliarmos porque «A» ou «B»..., uma boa parte de alunos não

aparece tendo em conta o fator transporte e isto cria-nos alguns embaraços.

Questão 3 - Será que aqui na EFP os professores partilham suas experiências entre colegas, entre professores e alunos, sobretudo do ponto de vista das avaliações?

R: Quanto à cooperação, tem havido, não com todos os professores, praticamente os mais experientes procuram aconselhar os menos experientes como devem aplicar estas avaliações contínuas tendo em conta praticamente o número de alunos e encontramos praticamente alguma saída para poder colmatar estas dificuldades. Agora, quanto aos alunos, nem todos participam a 100%, apenas alguns se mostram interessados em participar nas suas próprias avaliações e para eles próprios, posteriormente, fruto do seu resultado fazerem uma introspeção ou uma autoavaliação de si mesmos sobre seus rendimentos escolares.

Questão 3.1 - Os alunos também participam avaliando a prática do professor?

R: Não, não, não participam. Dificilmente os alunos são capazes de poderem emitir ou dar opiniões a respeito praticamente do trabalho que é feito ou o trabalho de avaliação que é realizado pelos professores.

Professor Eliandro (nome fictício)
Formação Superior em Docência
Licenciado em Ciências da Educação
35 anos de Magistério

Questão 1 - Que opinião tem da política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores para o ensino básico em Angola?

R: Está um pouco deslocada a sua materialização teoria e prática. No sistema da reforma quero crer que a nossa realidade é outra, o número de alunos é muito grande e então muitas vezes para aplicar a avaliação tem sido muito complicado.

Questão 2 - E quanto à avaliação formativa, esta tem sido bem operacionalizada?

R: Não, não, não. É difícil ser cumprida. Penso eu que é difícil ser cumprida porque a avaliação formativa ou contínua implica uma sequência diária praticamente, e tal como disse, as nossas turmas são muito numerosas e o tempo não permite equacionar esta avaliação contínua, penso eu.

Tem de se arranjar estratégias diferentes que nós, talvez cada professor tem que arranjar momentos de chamadas escritas e toda a turma faz uma mesma chamada escrita mesmo conteúdo, mesmas perguntas e assim talvez facilita, mas se for para apostarmos na avaliação diária e individual é muito difícil, penso que é impossível.

Questão 3 - Será que aqui na EFP os professores partilham suas experiências entre colegas, entre professores e alunos, sobretudo do ponto de vista das avaliações?

R: Bom, isto fica mais a cargo das coordenações. Penso que as reuniões pedagógicas existem mais para esta atividade.

Nas coordenações pedagógicas os professores trocam impressões e cada um pode apresentar a sua inquietação nesta ou naquela atividade.

Questão 3.1 - Você sente isso?

R: Ainda ontem tratamos disso, como avaliar, embora o assunto foi mais para 13^a classe, troca de impressões para com os professores da 13^a classe.

Vieram também consultar-me, pediram a minha opinião. Então, ficamos aqui, cada um deu a sua opinião e eles próprios, os professores que estão com as 13^a classes também deram as suas opiniões.

Eu reprovei alguns e sugeri como devia ser, enfim, porque inclusive algum colega dizia, se um aluno estiver a dar aula prática e estiver a sair fora do tema ou não estiver a comunicar cientificamente, a professora acompanhante suspendia a aula naquele momento, dizendo: Xé!, esta aula não presta, saí dali! Isso, eu acho que esta parte não! Por isso é que o professor está ali para corrigir depois da aula terminar e a professora da própria classe também presente e recomendá-la que corrija este ou aquele erro que foi anotado durante a aula do aluno mestre.