

# AValiação DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

Francisco Caloia H. Alfredo\*  
Jussara Cristina Barboza Tortella\*\*

**Resumo:** O artigo analisa a política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores de nível Médio em Angola, implementada em 2004, pautada nos princípios da avaliação formativa, proposta para favorecer o processo de ensino e aprendizagem. As reflexões têm como referência documentos nos quais se destacam diretrizes de procedimentos nas avaliações em sala de aula. Os documentos oficiais indicam que a avaliação formativa realiza-se a partir de classificações diárias, semanais, mensais e trimestrais na base de fórmulas estabelecidas, e a avaliação somativa a partir de provas e exames de aptidão profissional. Além disto, à média dos resultados finais das avaliações realizadas pelo professor ao longo do processo de ensino e aprendizagem atribui-se quarenta por cento, e à classificação final do ano letivo, sessenta por cento. A pesquisa realizada aponta que a política de avaliação não parece evidente na função da avaliação formativa e não apresenta diferenças com a avaliação somativa. A grande centralização das avaliações na classificação e medição dificilmente favorece a democraticidade na construção da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Medição. Classificação. Formação de professor.

---

\* Mestrando em Educação (Estudo em Avaliação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas-SP/CAPES; Pós-Graduado em Docência Superior, Universidade Gama Filho, -RJ/Brasil; Membro do grupo de pesquisa - Formação de Professores e Práticas Pedagógicas (PUC CAMPINAS); Endereço: Av. José Próspero Jacobucci, n.º 58, Parque das Universidades, Campinas, SP, CEP: 13086-090, Cel.: (19) 82816318; franciscocaloia10@gmail.com

\*\* Doutora em Educação pela Unicamp; Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Campinas-SP; Grupo de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas; Rodovia Dom Pedro I, Km 136 – Parque das Universidades, Campinas – SP, CEP: 13086 – 900, Telefone: (19) 38075549; atortella@uol.com.br

## *Evaluación del aprendizaje para la formación del profesorado en Angola*

**Resumen:** El artículo analiza la política de evaluación del aprendizaje para la formación del profesorado de enseñanza media en Angola, implementada en 2004, sustentado en la evaluación formativa, propuesta para favorecer el proceso de enseñanza y Las reflexiones tienen como referencia documentos en los cuales se destacan directrices de procedimientos en las evaluaciones en sala de clase. Los documentos oficiales señalan que la evaluación formativa se realiza por medio de clasificaciones diarias, semanales, mensuales y trimestrales basadas en fórmulas establecidas, y la evaluación somativa a partir de pruebas y exámenes de aptitud profesional. Aparte de eso, al promedio de los resultados finales de las evaluaciones realizadas por el profesor a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje se atribuye un cuarenta por ciento, y a la clasificación final del año lectivo, un sesenta por ciento. La investigación realizada apunta que la política no parece evidente en la función de la evaluación formativa y no presenta diferencias en relación a la evaluación somativa. La gran centralización de las evaluaciones en la clasificación y medición dificilmente favorece la democracia en la construcción del aprendizaje.

**Palabras-clave:** Evaluación del aprendizaje. Medición. Clasificación. Formación del profesorado.

### 1 INTRODUÇÃO

O artigo centra-se na análise da política de avaliação da aprendizagem para a formação de futuros professores de nível Médio, em Escolas de Formação de Professores (EFP), em Angola. Trata-se de uma política resultante da implementação da segunda reforma educacional no Sistema de Educação Nacional, em 2004.

A reforma do Sistema de Educação de Angola engloba dois subsistemas de formação de professores, o subsistema de formação de professores de nível Superior e o subsistema de formação de professores de nível Médio (ANGOLA, 2001). O objeto de estudo do presente artigo assenta último subsistema do qual aponta-se o *Corpus* documental com foco na avaliação da aprendizagem.

A formação de futuros professores de nível Médio em Angola decorre em quatro anos letivos, da 10<sup>a</sup> a 13<sup>a</sup> séries, nos quais o formando obtém dupla especialização que o possibilita exercer a atividade de professor em duas ou uma das especialidades cursadas. Assim, o futuro professor pode especializar-se em

Geografia e História; Matemática e ; Língua Portuguesa ou Língua Estrangeira e Educação Moral e Cívica ou ainda em Biologia e Química.

As aprendizagens do futuro professor nesse nível de formação média, nas suas distintas especialidades, passam sob o crivo de um Sistema de Avaliação das Aprendizagens em vigor desde 2004 que, aliás, permeia todo o processo de ensino e aprendizagem. O sistema de avaliação é organizado a partir das avaliações chamadas formativas, contínuas ou sistemáticas e somativas, que se consolidam através das classificações do professor (provas), cujo peso, durante o ano letivo, é de 40% e o peso da classificação da escola, (prova realizada no final do ano letivo), é de 60% e o Exame de Aptidão Profissional aplicado apenas a alunos da série finalista (13ª série) no último trimestre letivo. A política de avaliação da aprendizagem ainda apresenta critérios de aprovação e reprovação nas séries.

Este texto descreve os procedimentos de avaliação no contexto acima descrito e base das análises, favorece pistas que possibilitem ao leitor uma reflexão mais ampla do impacto da política de avaliação da aprendizagem na formação de futuros professores em Angola. As reflexões gravitam em torno do *Corpus* do qual estão elencados documentos como, 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. Nesse sentido, discorre-se em três tópicos essenciais: Modalidades, critérios e registros das avaliações; Critérios de aprovação e reprovação de série e Exames de Aptidão Profissional.

## **2 MODALIDADES, CRITÉRIOS E REGISTROS DAS AVALIAÇÕES**

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

Segundo o Sistema de Avaliação das Aprendizagens, deliberado pelo MED, a avaliação formativa pode ser contínua ou sistemática, e apresenta-se como a avaliação de acompanhamento da aprendizagem permanente dos alunos com vista a proporcionar ambiente de interação entre professor e alunos no processo de ensino

e aprendizagem. Essa modalidade de avaliação se apresenta nas diretrizes instituída 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. As Cadernetas são tidas como meios a 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 ou contínua, 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 acautelar-se a subjetividade e prováveis injustiças durante as classificações das aprendizagens do aluno, que se alegam superáveis, fazendo poucas perguntas escritas ao aluno. 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 fazer tendo em conta o tempo disponível à 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 que ambas as modalidades se identificam necessariamente classificatórias, sinalizando obrigatoriamente registros das notas nas avaliações dos alunos. Considerando que a avaliação somativa se ocupa da classificação das aprendizagens de maneira seletiva e certificativa, a política de avaliação das aprendizagens destaca esta avaliação na base de provas realizadas pelos professores e pela escola (ANGOLA, 2005a).

Nesse processo, o resultado das operações matemáticas (aritméticas) que se efetuam das avaliações formativas ou contínuas e das provas do professor (Classificações Atribuídas pelo Professor) tem peso de 40% e ao resultado da prova de escola (Classificação Atribuída pela Escola) lhe é atribuído 60%, como já enfatizado.

A percentagem atribuída aos resultados das classificações contínuas advém de um conjunto de operações matemáticas que se fazem diária, semanal, mensal e trimestralmente. Sendo que, às avaliações exclusivamente chamadas formativas ou contínuas, proporcionam uma média que lhes é adicionada à prova do professor correspondente ao trimestre em que ocorre essa avaliação, de modo a

que se ache a média trimestral. Os valores das classificações a essas avaliações estão fixadas na escala de 0 a 5 valores, como mais adiante é detalhado.

A descrição desses procedimentos das avaliações formativas é relativamente diferente da classificação das avaliações finais (prova da escola e os exames), porquanto, na prova final se obedece a procedimentos independentes das avaliações realizadas ao longo do processo de ensino. Para as avaliações somativas, a escala de classificação é 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 a classificação considerada medíocre ou de progressão muito lenta, de 10 a 13 valores, 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 à classificação nesta escala com intuito de facultar ao professor efetuar cálculos para obter as médias diária, semanal, mensal ou trimestral, denominadas: Média das Avaliações Contínuas (MAC), que posteriormente é multiplicada pela constante (4), conferindo-lhe, deste modo, equiparação à escala das classificações das avaliações somativas. Assim sendo, a MAC é calculada mediante o somatório das avaliações de determinado período (diário, semanal ou mensal), dividido pelo número de vezes de registros efetuados neste período. Esses procedimentos obedecem a seguinte fórmula:

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

Em cada trimestre, obtém-se a média da MAC mediante o somatório das MACs mensais, como se nota na fórmula a seguir:

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

Assim, com este conjunto de 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 resultante da soma da MAC do trimestre com a Prova do Professor (Classificação da Prova do Professor - CPP) e dividida por dois (ANGOLA, 2009), como segue na fórmula:

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

Uma vez calculada a Classificação Trimestral (CT) dos três trimestres, calcula-se a média destes trimestres considerando simplesmente o procedimento aritmético. Ou seja, a média dos trimestres, chamada Classificação Atribuída pelo Professor (CAP) será igual à soma do primeiro, segundo e terceiro trimestres dividida por três, como mostra 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 elaboração desta prova, geralmente, é da responsabilidade do coordenador de 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 atesta a fórmula:  $CF = 0,4 \times CAP + 0,6 \times CPE$ .

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

Com excesso de procedimentos, supostamente, o professor também perca muito tempo com tais operações, quando podia ocupar-se com atividades mais significativas para auxiliar a aprendizagem, pois estes procedimentos não se parecem tão necessários para a prática da avaliação formativa. Desse modo, é

provável que se abram espaços consideráveis à subjetividade e parcialidade no processo de avaliação.

A configuração do processo de avaliação na política de avaliação das aprendizagens valoriza muito mais o resultado final das avaliações do aluno em detrimento do processo construído ou desenvolvido ao longo da formação. Por isso, levantam-se alguns questionamentos que buscam perceber a razão dessa disposição de 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 fazem 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 a 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 o presente artigo não parece oferecer respostas às questões levantadas, não obstante, parecer evidente na política de avaliação 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, atribuídas tanto às avaliações do processo de formação quanto à avaliação final, percebe-se a maneira como são distribuídos os pesos nas avaliações processuais e final. Nesse sentido, tomando 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, cujo peso é de 80% e a avaliação da escola com peso de 20%. No segundo país, o sistema de avaliação da aprendizagem estabelece peso de 30% a três, a quatro exames e às avaliações internas da escola, peso de 70%. Observa-se, na Inglaterra, o realce nas avaliações externas e menos nas avaliações da escola, diferentemente do caso português, em que a ênfase das avaliações é nas avaliações da escola.

Tanto na primeira quanto na segunda situação, se se quiser fazer um paralelismo com o caso de Angola, requeria ter em atenção muitos detalhes que se parecem fundamentais, e que os considerando descartaria qualquer possibilidade de comparação com a realidade avaliativa nesses países. Por exemplo, seria funda-

mental compreender 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.

Em Angola, na vigência da reforma de 1978 (primeira reforma do sistema educacional), a avaliação não se apresentava distribuída em porcentagens nem aos resultados das classificações processuais e finais se lhes atribuía determinado peso. Quer dizer que, na escala de classificação de 0 a 20 valores, o procedimento era meramente aritmético, somavam-se as notas das classificações numéricas e dividiam-se por número de vezes. À exceção dos exames finais, as avaliações eram internas, da escola.

Com a reforma de 2004 o Ministério da Educação de Angola (MED) estabeleceu um sistema de avaliação das aprendizagens em que se atribuí porcentagens às avaliações contínuas e a final. Durante a implementação da reforma curricular, no período de 2004 a 2009, o Sistema de Avaliação das Aprendizagens atribuía às avaliações contínuas, incluindo a prova do professor, peso de 30% e ao exame final (classificação da prova da escola) 70%. Essas avaliações eram elaboradas pela escola.

Finais de 2009, o MED alterou o percentual a atribuir às avaliações, sendo que para às avaliações contínuas, estabeleceu-se respectivamente 40% de peso, e à prova final (prova de escola), 60%, mantendo inalterado outros procedimentos inerentes ao Sistema de Avaliação das Aprendizagens e sua elaboração sob responsabilidade da escola.

As diretrizes que apregoam a revisão do Sistema de Avaliação das Aprendizagens para a Formação de Professores não apresentaram os motivos da revisão do sistema, porém, especula-se que o sistema foi revisto em consequência de reclamações e insatisfação dos atores do processo de ensino. Independentemente do que viriam a ser as razões da revisão do Sistema de Avaliação das Aprendizagens, parece fundamental assinalar que a distribuição do peso às avaliações em nada alterou o que nós consideramos desvalorização das avaliações ao longo da formação do aluno.

A pesquisa por nós realizada, já em fase de conclusão cujo foco foi compreender a operacionalização avaliação formativa e o impacto da política de avaliação das aprendizagens em uma das escolas de formação de professores de nível Médio em Angola, identificou que os professores formadores têm dificuldades em realizar a avaliação formativa e cumprir os procedimentos da política de avaliação por possuírem turmas numerosos, de 46 e 65 alunos. Os professores reclamam das precárias condições de trabalho que dificultam na diversificação de atividades que promoveriam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Há,



também, da análise dessa pesquisa, indicio de carência, por parte desses professores, de formação em nível da avaliação educacional. Esse cenário exemplifica o grau de dificuldades e insucessos de uma política de avaliação que se propõe a potencializar e fortalecer a avaliação em que o aluno é convocado a desenvolver a regulação da própria aprendizagem.

Captando a base conceitual de avaliação das aprendizagens expressa na política de avaliação das aprendizagens 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), 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. (STUFFBEAN, 1998 *apud* ANGOLA, 2003, p. 6).

A concepção de avaliação para estes autores, além de extrapolar a sala de aula, evidencia o aspecto processual cujas bases atribuem condições para um ato efetivamente avaliativo, no qual se coloca em relevo a coleta de informação, o juízo de qualidade e a tomada de decisão com vista a favorecer a aprendizagem. Portanto, as concepções adotadas à avaliação parecem manifestar propósitos de um processo de ensino do qual é fundamental realçar as características da realidade em que incide a prática avaliativa.

Assim, se o espírito das diretrizes para avaliar a aprendizagem do futuro professor em Angola é o de contrapor à prática de avaliação tradicional, marcada na primeira reforma educativa de 1978 com ênfase na medição e classificação da aprendizagem do aluno, as concepções de avaliação captadas desses autores, como tentativa de atribuir ao processo de avaliação da aprendizagem nova forma de avaliar, em que se valoriza a progressão do aluno, parecem ficar mais no plano da intenção do que propriamente do ato de avaliação que releve o desenvolvimento ou potencialização da aprendizagem processual do aluno. O que se verifica no Sistema de Avaliação das Aprendizagens em Angola é que as intenções de pretender uma avaliação que coloque a valorização da aprendizagem do aluno no centro de

todos os procedimentos 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, se apresenta 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 à 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. Mas, pelo que se vislumbra, o formato da política de avaliação das aprendizagens para a formação de professores em Angola dá pouco ou nenhum espaço ao aluno e ao professor a despreocuparem-se 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 flexibilizar-se ou reformular as operações procedimentais com vista a menos medir e classificar as atividades do aluno, sem deixar, contudo, de relevar a aprendizagem, considerando-a mais na abordagem qualitativa construtiva. É evidente que, para tal, há que se ter em conta um conjunto de variáveis voltadas tanto ao aluno quanto ao 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 de professores angolanos, a qual está praticamente arraigada 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 favorecendo à formação inicial e contínua do professor matérias sobre a avaliação e da prática de avaliação.

Considerando a avaliação contínua também formativa e sistemática, de um lado, vale considerar que para que uma prática avaliativa seja operacionalizada com carácter formativo ela não requer necessariamente orientar-se ou guiar-se de regras, pois a aprendizagem ocorre mediante as particularidades de cada aluno (FREITAS, 2003; VILLAS BOAS et al., 2011). o outro, nos parece injusto

o professor fazer uma ou duas perguntas a determinado número de alunos de sorte a racionalizar o tempo de aula e chamar este procedimento de avaliação formativa.

Talvez, não cause estranheza se, na sequência dos procedimentos advogados formativos o aluno concentrar mais a sua atenção na nota, visto que as instruções estabelecidas se mostram fecundas para tal 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 ser o espaço privilegiado em que as relações que se produzem garantam o conhecimento de que realmente o aluno necessita. Obviamente, essa tarefa não parece tão fácil para o professor, pois, como referem 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 coloca, visto que o processo de avaliação geraria desenvolvimento se assumido como responsabilidade partilhada dos atores.

Associar à avaliação formativa um conjunto de procedimentos que termina com atribuição de uma nota, embora, por um lado, possa facilitar o professor e o aluno a identificar e perceber seus avanços e necessidades no processo de ensino e aprendizagem, por outro, parece prevalecer a subjetividade nos procedimentos, induzindo à medição da aprendizagem. 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. Com efeito, 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. Mas, 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 das aprendizagens para a formação de futuros professores de nível Médio em Angola, ainda estabelece critérios que podem condicionar a aprovação e reprovação de série ou definir a conclusão desta formação, conforme se desenvolve no tópico a seguir.

### **3 CRITÉRIOS DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO**

Na organização e 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. Já, para os alunos das três primeiras séries (10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> séries), é permitida a transição de série para outra, deficiência, nota igual ou superior a oito valores em qualquer disciplina, com exceção à Língua Portuguesa e às disciplinas de especialização (ANGOLA, 2009).

Em caso de nota negativa em qualquer disciplina, salvo aquelas em que não é permitido este tipo de nota, esta pode ser melhorada no âmbito do regime de recuperação de disciplinas em atraso, por meio de exames de recurso ou exame especial no ano acadêmico seguinte. Os alunos não finalistas de curso podem reprovar em situações em que obtenham notas das médias finais inferiores a oito valores em qualquer disciplina de formação geral ou tendo média negativa em Língua Portuguesa e nas disciplinas de especialização, ou ainda, reprovam tendo três médias negativas em qualquer disciplina. Já o aluno finalista de curso (13<sup>a</sup> série) reprova não obtendo média final em qualquer disciplina, igual ou superior a dez valores e em Exames de Aptidão Profissional. Porém, tanto os alunos não finalistas quanto os finalistas reprovam com 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<sup>a</sup> série), além de realizarem provas finais (provas da escola), lhes é obrigatória a realização de Exames de Aptidão Profissional para aferição de competências à futura ativi-

dade docente em escolas do ensino de base (fundamental um). Nesse particular, embora não sendo objeto de análise, na organização e conteúdo das avaliações decorrentes ao longo da formação dos alunos finalistas, parece, no entanto, haver sobreposição de avaliações para estes alunos, comparativamente aos alunos das séries anteriores, isto tendo em conta que, além das avaliações formativas e somativas presentes nas diversas fases do processo de ensino e aprendizagem, há o que parece ser uma avaliação ‘especial’ destinada a fechar o ciclo de formação relativo aos quatro anos, os Exames de Aptidão Profissional. Essa denunciada carga de avaliações somativas se parece desnecessária, sobretudo pela sua natureza, conforme analisado no próximo ponto.

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 fica imbuída nesse conjunto de procedimentos (DEMO, 2006). Assim, entende-se que o aluno, sobretudo o finalista de curso, está sobreposto a avaliações, principalmente ao chegar ao final do ciclo de formação (com provas de escola e exames de aptidão profissional) e que os critérios que determinam a retenção ou transição de série ou mesmo a conclusão deste ciclo de formação média se apresentam ao aluno como alerta da necessidade, de no máximo, tirar proveito das aulas. O que se transmite, no entanto, é uma aparente ideia de que a prática avaliativa do professor está isenta de quaisquer responsabilidades de impactos negativos no aproveitamento do aluno.

A prática de avaliação, às vezes é dicotomizada na relação ensino e aprendizagem e professor e aluno, 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 efeito na formação do futuro professor. Ela leva em consideração não apenas o conjunto de ações inerentes a objetivos da mesma, mas também sinaliza as características de concepção de avaliação na sala de aula (DALBEN, 2005). Conforme ficou anunciado em momentos anteriores, além das avaliações a que são submetidos os alunos ao longo do ano letivo, existem os Exames de Aptidão Profissional, como vem sinalizado no ponto a seguir.

## 4 EXAMES DE APTIDÃO PROFISSIONAL

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

Dada a ênfase atribuída à classificação das aprendizagens dos alunos, as notas obtidas nesses exames são consideradas importantes para a conclusão da formação Média de professor, uma vez que a essas notas são adicionadas à média da Classificação Final da formação (ANGOLA, 2005c). O regulamento para os Exames de Aptidão Profissional atribui à sua elaboração às Escolas de Formação de Professores (EFP) sob a responsabilidade dos professores das disciplinas de Práticas e Estágios Pedagógicos. Esses exames são, no essencial, concebidos como “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).

Segundo ainda salienta o regulamento para os Exames de Aptidão Profissional, eles podem ser de carácter oral e/ou prático com objetivo de:

- (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, ao colocar 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, deve ser composto de quatro perguntas referentes à disciplina de Metodologia de Ensino e o tempo de sua realização deve ser de vinte minutos. Desses minutos, também estão contabilizados o tempo para preparação das respostas (de 10 a 15 minutos sob a vigilância de dois professores) e o de tempo de apresentá-las diante de um Júri de professores (ANGOLA, 2005c).

Quanto ao Exame de Aptidão Profissional Prático, procede-se diferentemente em relação ao anterior, por tratar de elaborar-se um plano de aula em sete dias antes da sua apresentação em aula. Essa aula pode ser apresentada de forma simulada ou real e, neste último caso, ela ocorre em turma na qual o aluno frequentou o estágio durante as Práticas Pedagógicas ou em qualquer outra turma não frequentada no período de estágio, mas que seja de nível de ensino para o qual o futuro professor está a ser formado (ANGOLA, 2005c).

Relativamente à realização de estágio à docência durante a formação do futuro professor e ao Exame de Aptidão Profissional Prático, podem assinalar-se pelo menos duas situações. A primeira, podemos chamar de Aula estágio e a segunda, Aula exame.

A diferença entre estas duas aulas consiste no fato de que, na Aula estágio o aluno realiza aulas práticas no período de 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 o acompanhamento e orientação do professor orientador, colegas de turma e do professor da turma na qual decorre o estágio. Na 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. Contudo, no momento da atribuição da nota desse exame, o professor orientador pode ser consultado. Portanto, o objetivo da Aula exame é de verificar e classificar o desempenho do aluno naquele momento.

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

Vale salientar pelo menos dois olhares em relação aos Exames de Aptidão Profissional: o primeiro olhar tem a ver com o fato de estes exames se mostrarem como veículos de garantia à aptidão ou inaptidão à atividade 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-nos essencial assinalar que todos os alunos, a 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. A considerar relevante os estágios à docência, parece óbvio dispensar qualquer tipo de Exame de Aptidão Profissional Docente, o contrário, como acontece, seria desacreditar o tempo consagrado a estes estágios em escolas do ensino de base para onde estes futuros professores irão exercer 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 outros participantes que durante o período letivo foram acompanhando o aluno estagiário nas Práticas Pedagógicas e Seminários de estágio à docência. Além do mais, 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 estão desqualificados ou descredibilizados pelo próprio Ministério da Educação (MED) 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 fazer o Exame de Aptidão Profissional, na eventualidade de pretender ingressar na carreira docente ainda tem a obrigação de submeter-se ao(s) exame(s) de admissão para o exercício da atividade de professor e, às vezes, neste(s) exame(s) de admissão, o candidato formado pela Escola de Formação de Professores corre o risco de reprovar porque pode ser examinado em disciplinas que nem sequer fizeram parte da sua especialidade de formação ou porque no momento da realização dos exames de admissão não pode corresponder por quaisquer constrangimentos.

Assim, esse cenário parece paradoxal na medida em que estas Escolas de Formação de Professores são instituições públicas dependentes do MED por meio do Instituto Nacional de Formação de Quadros e das Direções Provinciais de Educação (ANGOLA, 2011).

## 5 CONCLUSÃO

A organização e procedimentos de avaliação analisados nas diretrizes para avaliar a aprendizagem de futuros professores de nível Médio em Angola se



mostram desfavoráveis à promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem na prática de avaliação na sala de aula. As escalas de avaliação da aprendizagem, fundamentadas em critérios numéricos e classificatórios, revelam a maneira de conceber a avaliação das aprendizagens no sistema educacional de Angola que parece contribuir pouco na promoção da aprendizagem do aluno. Ademais, a configuração das avaliações descritas parece impelir mais o aluno no interesse à nota colocando no topo deste interesse a valorização da nota da prova de escola. Portanto, as modalidades de avaliação da aprendizagem para formar o futuro professor em Angola resumem-se na avaliação somativa.

Assim, o aluno com melhor classificação na prova da escola, mesmo fracassando ao longo do ano acadêmico tem possibilidades de transitar de série ou concluir o curso. O mesmo não acontece com o aluno cujo aproveitamento durante a formação tenha sido bom ou regular e fracassar na prova da escola (prova final). Nessa segunda possibilidade, o aluno pode reprovar dada a ênfase que se atribui à nota da prova final.

Esse cenário não apenas revela descrédito ao professor como desvaloriza o esforço do aluno ao longo da formação anual, abrindo caminho para a desmotivação do aluno, além do volume de procedimentos burocráticos, tanto no processamento das avaliações diárias e semanais, por meio de cálculos matemáticos, quanto nas avaliações mensais, trimestrais e finais que pouco ajudam o professor a desprender-se da medição e comprometer-se mais com o desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, tendo em conta as análises feitas, seria oportuno rever a organização e os procedimentos de avaliação à luz de teses sobre a avaliação formativa que privilegiam funções dessa modalidade de avaliação, que o professor se conscientize da real democratização da aprendizagem. Para tanto, há também a necessidade de esse profissional procurar aperfeiçoar-se e aprofundar-se permanentemente de sorte a rever suas concepções e práticas de ensino e avaliativas.

## REFERÊNCIAS

ANGOLA. 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 Dez, 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 2º ciclo do ensino secundário**: reforma curricular. MED/INIDE, Luanda, 2006.

\_\_\_\_\_. **Reforma educativa**: sistema de avaliação das aprendizagens para a formação de professores. MED/INIDE, Luanda, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial n.º 109/11, de Quinta-feira, 26 de Maio de 2011, I série – N.º 98. **Estatuto do Subsistema de Formação de Professores**. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, 26 de Maio, 2011.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

DEMO, Pedro. **Avaliação**: para cuidar que o aluno aprenda. São Paulo: Criarp, 2006.

FERNANDES, Domingues. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem**. 6. ed. Ática: São Paulo, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contração. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclo, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

LIBÂNIO, José . **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma. Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VASCONCELLOS, Carlos. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas et al. **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papyrus, 2011.

Recebido em 15 de agosto de 2012

Aceito em 11 de setembro de 2012

