

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v31i77.6816>

A FACE OCULTA DA AVALIAÇÃO EM ANGOLA

 MIGUEL BOA ISABEL^I

 LUCÍOLA LICÍNIO SANTOS^{II}

 ALVANIZE VALENTE FERNANDES FERENC^{III}

^I Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte-MG, Brasil; miguelboa@yahoo.com.br

^{II} Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte-MG, Brasil; luciolaufmg@yahoo.com.br

^{III} Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa-MG, Brasil; avalenteferenc@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar e compreender as práticas presentes nos processos da avaliação da aprendizagem em Angola. A pesquisa foi realizada com professores e alunos de duas escolas secundárias da província de Cabinda. Para a coleta de dados foram utilizados questionários, entrevistas, observações e análise de documentos. A pesquisa evidencia que, apesar de os professores adotarem conceitos mais contemporâneos sobre avaliação, predominam na prática cotidiana as avaliações somativas em que as provas são também utilizadas como forma de controle da disciplina. Os dados mostram a permanência, nas escolas pesquisadas, de práticas de avaliação que envolvem a troca de notas por dinheiro, embora, por diferentes razões, essas práticas estejam diminuindo.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • ANGOLA • AVALIAÇÃO SOMATIVA.

LA CARA OCULTA DE LA EVALUACIÓN EN ANGOLA

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar y comprender las prácticas presentes en los procesos de evaluación del aprendizaje en Angola. La encuesta se realizó con maestros y estudiantes de dos escuelas secundarias en la provincia de Cabinda. Para la recolección de datos, se utilizaron cuestionarios, entrevistas, observaciones y análisis de documentos. La investigación muestra que, aunque los maestros adoptan conceptos más contemporáneos sobre la evaluación, en la práctica diaria predominan las evaluaciones sumativas, en las que las pruebas también se utilizan como una forma de control de la materia. Los datos muestran que las prácticas de evaluación, que implican el intercambio de calificaciones por dinero, permanecen en las escuelas encuestadas, aunque estas prácticas, por diferentes razones, están disminuyendo.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • ANGOLA • EVALUACIÓN SUMATIVA.

THE HIDDEN FACE OF ASSESSMENT IN ANGOLA

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze and understand the practices present in the learning assessment processes in Angola. The research was conducted with teachers and students from two secondary schools in the Cabinda province. Questionnaires, interviews, observations and document analysis were used for data collection. The research shows that, although teachers adopt more contemporary assessment concepts, summative assessments in which tests are also used as a form of discipline control predominate in their daily practice. The data show the continuity of assessment practices involving the exchange of grades for money in the surveyed schools, although these practices are on decline for different reasons.

KEYWORDS LEARNING ASSESSMENT • ANGOLA • SUMMATIVE ASSESSMENT.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar e compreender as práticas presentes nos processos da avaliação da aprendizagem na província de Cabinda, em Angola,¹ buscando identificar mudanças e permanências de antigas práticas consideradas perniciosas – práticas que envolviam, entre outras coisas, o pagamento em dinheiro para obtenção de boas notas, como será visto mais adiante. Para isso, foram utilizados os dados de uma pesquisa sobre essa temática, realizada em 2015, com professores e alunos de duas escolas secundárias. Algumas questões consideradas orientadoras conduziram a reflexão: quais são as práticas de avaliação predominantes entre os professores e estudantes do ensino secundário público de Cabinda, seu papel e objetivos atribuídos? Quando são realizadas as avaliações, com quais propósitos e instrumentos? Qual o valor pedagógico, ético e político conferido a esse processo no sistema de ensino em Angola? Que transformações ocorreram nos processos avaliativos de Cabinda e quais as razões dessas mudanças?

Para compreender e responder a tais questões, a literatura brasileira e portuguesa serviu de suporte teórico. Dessa forma, autores como Hoffmann (2011, 2012), Luckesi (2011), Villas Boas (2009, 2012), Carvalho (2010), Fernandes (2008, 2011), Sant’Anna (2010), Depresbiteris (2009) e, ainda, Raphael e Carrara (2002), dentre outros, auxiliaram a compreender o processo da avaliação e explicar as características da prática avaliativa presentes na atuação dos professores na escola angolana.

A avaliação da aprendizagem dos discentes em sala de aula é o assunto mais discutido dentro das várias temáticas do campo da avaliação, segundo autores como Calderón e Poltronieri (2013) e Franco (1990). Porém, de modo geral, e em Angola em particular, os profissionais da educação têm pouco acesso à produção científica sobre a referida temática. Apesar de sua importância, observa-se que, hoje, em Angola, os estudos nesse campo são insuficientes, justificando-se a efetivação de um trabalho cujo foco é a avaliação dos alunos em sala de aula.

O artigo traz, além desta introdução, uma discussão sobre a importância, os conceitos e as características da avaliação da aprendizagem. Em seguida, apresentam-se o local de desenvolvimento da pesquisa, os instrumentos de investigação, o tratamento dado à avaliação nos documentos das reformas educacionais e, ainda, são analisados dados coletados nas observações. Posteriormente, são feitas as análises dos dados dos questionários e entrevistas relativos aos conceitos, formas e significados da avaliação nas escolas pesquisadas, com destaque para os desvios

1 Angola é um país da costa ocidental da África, situado na região austral do continente, ocupando uma área de 1.246.700 km². Tem uma população estimada em 25.789.024 habitantes. O país é composto por 18 províncias: Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Cuando Cubango, Kwanza-Norte, Kwanza-Sul, Cunene, Huambo, Huíla, Luanda, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Malanje, Moxico, Namibe, Uige e Zaire.

morais que ainda perduram nessas práticas. Por último, busca-se explicar a razão de mudanças e permanências que estão ocorrendo nessa área.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - IMPORTÂNCIA, CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Tem sido destacado pela mídia o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala realizadas por governos e organismos locais, nacionais e internacionais.² O bom desempenho nos testes nesse tipo de avaliação está relacionado a vários fatores internos e externos à escola. As condições econômicas, sociais e culturais das crianças e jovens que frequentam a escola são fatores externos que têm grande peso no desempenho dos alunos. Os fatores internos incluem desde as condições dos prédios escolares e do material e equipamento de que a escola dispõe até o currículo e as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de ensino. O trabalho docente, assim como o processo de aprendizagem dos alunos, tem na avaliação um importante aliado. Quando o professor sabe avaliar, utilizando diferentes tipos e formas de avaliação, ele pode diagnosticar dificuldades e também identificar o que realmente foi aprendido por seus alunos. Isso possibilita rever conteúdos, ou seja, voltar atrás para superar problemas ou seguir adiante. Assim, a avaliação da aprendizagem, se bem conduzida, contribui para o planejamento e replanejamento do ensino e, conseqüentemente, para o bom desempenho dos alunos. Mas o que a literatura define como avaliação da aprendizagem?

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

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

2 São feitas reflexões gerais, neste parágrafo, sem se reportar a um país em específico. Ao longo do artigo, com base em documentos, depoimentos de professores e de estudantes, são exploradas as diferentes avaliações realizadas no país. “O Decreto Presidencial n. 203/18, de 30 de Agosto, [...] surge com o objectivo de conferir credibilidade ao subsistema de ensino superior e assegurar a qualidade nos serviços prestados” (BUZA; TOMÉ, 2019, p. 61-63).

Na mesma perspectiva de Hoffman, Peterson (2003) argumenta que a avaliação é um processo de aprendizagem do próprio educador sobre a realidade escolar. Para ele, “a avaliação constitui um processo contínuo, permanente e sistematizado, que apoia o desenrolar do ato educativo de forma a possibilitar o seu constante aperfeiçoamento” (PETERSON, 2003, p. 88).

Pedro Demo destaca a dimensão reflexiva da avaliação. Afirma o autor que:

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos, etc. [...] Avaliação pode constituir um exercício autoritário do poder, ou ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. (1991, p. 1)

De acordo com o autor, é nesta segunda ideia da avaliação que podemos encontrar a concepção dialética da avaliação.

Um aspecto essencial na avaliação é o seu lugar como estratégia a serviço da aprendizagem, do conhecimento. Nesse sentido, para Sant’Anna (2010), a avaliação é compreendida como “um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico ou prático” (SANT’ANNA, 2010, p. 30).

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

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. [...] A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos.

[...] é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. (LIBÂNEO, 1994, p. 195)

Para Villas Boas (2012) a avaliação deve promover a aprendizagem, eliminando a prática da reprovação e o “passar de ano”, comprometendo-se com todos os alunos, sem exceção, preparando-os para a inclusão social crítica. Desse modo, ela é vista como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção, mas para promover o conhecimento dos diferentes sujeitos que participam desse processo. De acordo com a autora: “a avaliação serve ainda para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos seus estudos” (VILLAS BOAS, 2012, p. 29).

A avaliação exige uma tomada de decisão. Assim, autores na área da avaliação ressaltam que a avaliação é um processo por meio do qual o professor acompanha o rendimento acadêmico de seus educandos, procurando, por meio dos resultados constatados, replanejar a sua prática docente. Entendida assim, a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento (HOFFMANN, 2011, p. 19).

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

Para Both (2012), a avaliação tem como objetivo primordial favorecer a melhoria da aprendizagem, não sendo apenas um privilégio dos meios educacionais e podendo existir em diferentes esferas. Na visão do autor, um dos maiores problemas da avaliação é precisamente o fato de que grande parte dos objetivos da avaliação geralmente é mal interpretada, mal concebida e mal-empregada. A avaliação deveria patentear-se em objetivos claros e previamente discutidos entre avaliador e avaliados.

Diferentes são os tipos de avaliação, e cada um deles apresenta características e finalidades distintas. A avaliação diagnóstica ou inicial proporciona informação ao professor sobre a presença ou ausência de conhecimentos ou habilidades, buscando identificar nos alunos condições prévias ou pré-requisitos no início do processo de ensino-aprendizagem ou no começo de uma das suas etapas.

A avaliação formativa ou de controle é realizada com o propósito de informar ao professor e ao aluno o resultado da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares e localizar deficiências na organização do processo de ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações e assegurar o alcance dos objetivos.

Por sua vez, a avaliação somativa tem a função de classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. De acordo com Morales (2003), avaliação somativa é mais ou menos convencional. É constituída pelas provas escritas e outros instrumentos que são aplicados aos alunos com o intuito de verificar a situação de aprendizagem de cada um e a nota merecida.

Na avaliação, as técnicas abarcam um conjunto de procedimentos conhecidos pelo nome de instrumentos. Os autores Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009, p. 264) advertem que a técnica é o método operativo de caráter geral, que põe em jogo diversos procedimentos para obter a informação necessária sobre a aprendizagem dos alunos. O instrumento, porém, é uma ferramenta específica,

um recurso específico ou um material estruturado que se aplica para recolher dados de uma forma sistematizada e objetiva acerca de algum aspecto claramente delimitado.

Segundo Luckesi (2011), ao se elaborar instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos, devem ser levadas em conta algumas variáveis, como a *adequação dos instrumentos às finalidades as quais se destinam*, pois o instrumento deverá ser aplicado para perceber a evolução do aluno em relação ao objeto da avaliação.

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

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

Bourdieu e Saint-Martin (1998), no famoso artigo sobre as categorias do juízo professoral, baseados em pesquisa, argumentam que o julgamento dos professores é perpassado por critérios e valores decorrentes de seu próprio ofício, reproduzindo estruturas de classe que contribuem para a reprodução social. Assim, no julgamento dos professores, na forma como avaliam os alunos, estão presentes critérios em que predominam elementos de uma cultura imbuída de valores relacionados com a estrutura de classe social. Para Bourdieu e Saint-Martin (1998, p. 198), os professores fazem isso bem “porque acreditam fazer uma coisa diferente do que fazem”. Os professores, segundo os autores, pensam estar operando com critérios puramente escolares e não percebem que seus critérios de julgamento estão perpassados por outros valores e crenças. Dessa forma, o professor, que diante do bom desempenho do aluno das camadas populares o considera “esforçado”, ao passo que esse mesmo desempenho o leva a classificar o aluno das elites como “inteligente”, evidencia, segundo os autores, como o docente está operando com critérios decorrentes da estrutura social. O importante para os autores é que os professores

não percebem essa alquimia que transforma “a verdade social em verdade escolar” (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998, p. 199).

Nesse sentido, é importante considerar a dimensão ética da avaliação da aprendizagem, à medida que envolve seres humanos, pertencentes e provenientes de diferentes culturas e com influências econômica, social e psicológica também diferentes. Daí a necessidade de o professorado ter uma visão crítica sobre seus critérios de julgamento, analisando constantemente os valores e crenças que os perpassam nas avaliações de seus alunos. Nesse contexto, o professor deve ser aquele em cujo comportamento ético os estudantes se espelhem.

Em síntese, pode-se dizer que na literatura da área são destacadas como características de um processo avaliativo que contribui para a qualidade do processo de ensino e da aprendizagem as avaliações que: estão integradas à configuração e ao desenvolvimento do currículo; são formativas, de modo que sirvam para aperfeiçoar o processo; são continuadas, ao longo de todo o processo; são recorrentes, na medida em que constituem um recurso didático de utilização sistemática; são referentes aos critérios estabelecidos para cada aluno; e são cooperativas, de modo que permitam a participação de todos os intervenientes (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2009).

O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

Como já foi dito, a pesquisa realizou-se na província de Cabinda, em Angola, que, após ter sido uma colônia portuguesa por 500 anos, torna-se independente em 1975. O país só adquire estabilidade política a partir de 2002, quando cessa a guerra civil que teve início logo após a independência e que foi travada entre grupos que disputavam a hegemonia do poder.

De acordo com Boa Isabel (2016), apesar da proposta da erradicação de todos os vestígios da cultura e da educação colonial, com base na reformulação de todo o sistema de ensino, nos primeiros dois anos de independência o país viveu uma continuidade do antigo sistema. Em 1977, contudo, realizou-se o I Congresso do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), cabendo ao Ministério da Educação (MED) a competência de implementar a política educativa definida e aprovada nesse mesmo congresso. Foi aprovado um sistema nacional de educação e ensino que viria a ser implementado no ano seguinte, em 1978, e que tinha como principais propósitos: a) igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos; b) gratuidade do ensino em todos os níveis; e c) aperfeiçoamento constante do pessoal docente. Nessa altura, estava consagrado por lei um ensino primário obrigatório, assim como o direito à educação para todos os cidadãos angolanos, independentemente de gênero, raça, etnia e crença religiosa.

Com base em dados do Ministério da Educação, dois anos após a implementação da primeira reforma do sistema de educação em Angola, verificou-se o fenômeno da explosão escolar, que, nos anos de 1980 e 1981, atingiu a cifra de 1.600.000 alunos, número três vezes maior do que em 1974 (BOA ISABEL, 2016).

Em 2001, a Assembleia Nacional da República de Angola aprovou a Lei n. 13, que definiu o novo Sistema de Educação. Além de modificações no sistema educacional e nos currículos, a nova legislação trouxe mudanças no campo da avaliação. A transição automática na 1ª, 3ª e 5ª séries não foi a única mudança operada nesse processo, sendo dada ênfase também à avaliação contínua. Ocorreram ainda mudanças na escala de valores e introduziu-se a prova do professor e da escola (BOA ISABEL, 2016).

O artigo 63 da Lei n. 13/2001 diz que “o ensino é objeto de avaliação contínua com incidência especial sobre o desenvolvimento” (p. 22). Já se falava em avaliação contínua ou permanente antes da reforma, mas tal método era utilizado de modo facultativo pelos professores, diferentemente da atualidade, em que os docentes necessitam preencher seus prontuários de avaliação com registros (notas) de avaliações contínuas. Essa modalidade da avaliação permite o acompanhamento da aprendizagem dos alunos ao longo de um determinado período do processo de ensino.

No período pesquisado havia dois tipos de provas aplicadas aos alunos.³ A primeira é a “prova do professor”, elaborada e aplicada pelo professor, sendo uma a cada trimestre. Ao resultado desta, soma-se a média das avaliações contínuas para constituir a classificação do professor, por disciplina, em cada trimestre. No final do terceiro trimestre, atribui-se o peso de 40% a essa classificação. A segunda se constitui na “prova de escola”,⁴ que é igualmente denominada prova final ou global, cuja elaboração é de responsabilidade da direção da escola, que, por sua vez, incumbe a coordenação da disciplina ou cria uma comissão para elaborá-la. Aplicada no final do terceiro trimestre, a prova da escola é determinante na aprovação ou reprovação dos alunos, visto que tem o peso de 60% na sua classificação final.

3 O Ministério da Educação previu exames nacionais a partir de 2019, contemplando a “6ª e 9ª Classes”. Acredita-se “que os resultados dos alunos servirão para a avaliação de todo o sistema, que passará pelo desempenho do discente, do professor, da escola, do Gabinete Provincial da Educação e do Ministério da Educação” (EDUCAÇÃO..., 2019). Contudo, o exame foi suspenso, sob a justificativa de que “o contexto socioeconômico e questões de natureza geodemográficas do país não permitiram que se criassem, dentro do tempo previsto, todos os pressupostos objectivos para a reactivação dos exames nacionais” (MED..., 2019).

4 As provas de escola têm o seu período de aplicação destacado no calendário escolar, elaborado pelo Ministério da Educação. A direção pedagógica da instituição determina a data, a turma, a disciplina e o professor indicado para aplicá-la, sem que este último seja o professor da disciplina da prova a ser realizada (BOA ISABEL, 2016).

Até o princípio de 2001, segundo Boa Isabel (2016), a avaliação da aprendizagem dos alunos era perpassada por práticas perniciosas que prejudicavam enormemente as relações professor-aluno e a formação dos estudantes como cidadãos. Essas práticas traziam para o interior da profissão docente comportamentos mesquinhos, mercantis e descomprometidos com a dimensão profissional, tanto política quanto ética e pedagógica do ofício docente. Explicando melhor, era comum que os docentes do sistema público de ensino condicionassem as notas de seus alunos ao pagamento das mais diversas quantias, dependendo da disciplina, da série e, logicamente, da ganância do professor. Assim, as notas costumavam ser proporcionais ao pagamento feito pelo aluno ao docente. Alguns professores forneciam o número de sua conta bancária, enquanto outros recebiam essas quantias em espécie. As notas eram também atribuídas com base nas relações sociais de parentesco e amizade, dispensando, nesses casos, o pagamento. Explicações sobre esses comportamentos estavam geralmente relacionadas aos baixos *status* e salário dos docentes. Mas será que a forte tradição de troca existente na cultura africana, com predomínio da relação “toma lá, dá cá”, como se costuma dizer, não exercia influência sobre a conduta desses professores (BOA ISABEL, 2016)?

O processo de troca está muito presente em diferentes regiões de África, existindo culturas que exaltam essa tradição. Em algumas províncias do norte de Angola, como Cabinda, Zaire, Uíge, habitadas sobretudo por povos da tribo dos bakongos, as trocas e retribuições fazem parte de seus costumes. Mauss (2013), em seu trabalho *Ensaio sobre a dádiva*, estudando o sistema de dádivas em sociedades arcaicas da Polinésia, Melanésia e noroeste americano, mostra que o princípio comum dessas trocas é a obrigação de dar, receber e retribuir. Para esse autor, essas doações recíprocas revelam formas de sociabilidade e de comunicação humana. Para Mauss (2013) as modalidades de troca não são coisas do passado, pois estão presentes em diferentes formas nas sociedades modernas. O “dar e o receber” nas análises de Mauss (2013) têm o sentido de investimento no futuro. Dou algo hoje esperando um retorno no futuro. Até mesmo comportamentos modernos como “ceder lugar a um idoso no ônibus” estariam relacionados a expectativas que os sujeitos têm em relação a seu tratamento na velhice.

Boa Isabel (2016) argumenta que não há similaridades entre o que Mauss analisa e o que ocorre no sistema de avaliação em Cabinda, ou seja, não seria a força dessa tradição das trocas que ajudaria a compreender o que ocorre nas avaliações da província. Boa Isabel fundamenta seu argumento no fato de a instituição, o que foi constatado pelas entrevistas e questionários, não ter problemas com fraude nas avaliações e estar localizada em um território com maior influência das tradições culturais, ou seja, em um contexto em que as trocas e as retribuições são bem evidentes. Logicamente, haveria maior prevalência de casos de fraudes

nas avaliações na escola situada nesse local do que na escola situada na sede da província de Cabinda, em que a tradição de trocas já não está tão presente. Desse modo, para Isabel Boa (2016), o fato de “dar” notas boas para receber uma quantia em dinheiro mais se assemelha a um ato de corrupção, em que o aluno suborna o professor para obter vantagem, ou seja, uma boa nota.

INSTRUMENTOS DA PESQUISA E ANÁLISES PRELIMINARES

Esta pesquisa foi realizada em duas instituições do ensino secundário⁵ público da província de Cabinda/Angola, aqui denominadas de Escola A e Escola B.⁶ A primeira se encontra localizada na sede da província e a outra, na sede do município de Cacongo,⁷ na zona rural. A Figura 1, a seguir, ilustra a distribuição geográfica da província dentro do país. A escolha das escolas levou em conta, no caso da escola urbana, a facilidade de acesso e informações que o pesquisador possuía sobre a escola, como, por exemplo, o conhecimento sobre a origem dos alunos. A escola da zona rural, de acesso mais difícil, foi escolhida por estar inserida em uma realidade diferente da Escola A e em função de a direção e os docentes terem se disponibilizado a darem as informações necessárias à investigação.

FIGURA 1 – Mapa geográfico da República de Angola, 2019



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

5 Nível de ensino cursado desde a 10ª, 12ª ou 13ª série; é também denominado de ensino médio.

6 Foram omitidos os nomes verdadeiros das instituições visando a preservar as suas identidades.

7 Cacongo é um dos quatro municípios da província de Cabinda, localizada a aproximadamente 45 km da sede provincial. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística resultantes do censo de 2014, o município comporta 36.778 habitantes (BOA ISABEL, 2016).

A pesquisa de campo foi realizada em classes com professores e alunos das últimas séries do ensino secundário, já que estes últimos geralmente carregam uma maior experiência escolar.

O ensino secundário em Cabinda se encontra organizado conforme o Sistema Educativo de Angola, como mostra o Quadro 1.⁸

QUADRO 1 – Síntese da estrutura do Sistema Educativo de Angola aprovado na reforma, no período pós-independência

ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCATIVO	ENSINO PRIMÁRIO	ENSINO SECUNDÁRIO		ENSINO SUPERIOR	
		Iº CICLO	IIº CICLO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
				BACHARELATO E LICENCIATURA	MESTRADOS E DOUTORADOS
SÉRIES	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª séries (obrigatório)	7ª, 8ª e 9ª séries	10ª, 11ª, 12ª e 13ª ⁹ séries		
IDADES MÍNIMAS DE FREQUÊNCIA	6 a 11 anos de idade	12 a 17 ou 18 anos de idade		18 ou 19 anos aos 31 ou 32 anos de idade	
EDUCAÇÃO ESPECIAL					
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA					

Fonte: Elaborada pelos autores com base no levantamento documental da pesquisa de 2013.

Foi feito o levantamento do número de professores e alunos nas duas escolas secundárias, sendo uma localizada na sede do município de Cabinda e a outra em um município do interior da província.¹⁰ A Escola A¹¹ tinha 680 estudantes matriculados na 12ª série (3º ano do ensino secundário) e um total de 86 professores. A Escola B¹² tinha 72 alunos matriculados na 12ª série, acompanhados por 24 professores.¹³

8 De acordo com a Lei n. 13, o novo Sistema de Educação de Angola compreende os seguintes subsistemas: a) da educação pré-escolar; b) do ensino geral; c) do ensino técnico-profissional; d) da formação de professores; e) da educação de adultos; e f) do ensino superior. Assim, de três subsistemas da reforma anterior passou para seis subsistemas na segunda reforma.

9 Série frequentada somente em escola média normal e de formação média técnica; para a segunda, aplica-se aos alunos do período noturno.

10 Segundo dados da Secretaria de Educação de Cabinda, havia, em 2014, em cinco escolas do ensino médio técnico profissional (correspondente ao ensino secundário), um total de 96 salas de aulas. Nessas salas, estiveram matriculados 8.846 alunos, para os quais lecionavam 794 professores. Duas das cinco escolas, representando 40% das instituições de ensino secundário, foram escolhidas para a nossa pesquisa (BOA ISABEL, 2016).

11 A Escola A foi criada em 2005, com o propósito do alargamento de opções dos jovens que ingressam no ensino médio. Funciona numa estrutura antes utilizada para o ensino primário.

12 A Escola B foi criada no ano 2005. Sua finalidade era permitir aos alunos que não tivessem familiares na sede da província de Cabinda que terminassem os seus estudos de nível médio.

13 Nos institutos escolhidos para o campo da pesquisa foi constatado, por exemplo, que na Escola A, por existirem muitos alunos do 3º ano do ensino secundário (12ª série), é maior a possibilidade de o professor trabalhar com várias turmas, aumentando, desse modo, o risco de este não conhecer devidamente os seus

Responderam ao questionário 78 alunos, sendo 64 alunos da Escola A e 14 alunos da Escola B, e 23 professores, sendo 17 da Escola A e seis da Escola B. Por ser um estudo de caráter exploratório foi utilizada uma amostra não probabilística por conveniência ou acessibilidade. Foi considerada representativa uma amostra de alunos próxima a 10% da população na escola A e uma amostra de alunos próxima a 20% na escola B.¹⁴ É importante informar como se chegou a esses números de participantes. Confrontados com as constantes desistências tanto de professores como de alunos em participarem da pesquisa, considerou-se que o mais acertado seria trabalhar com professores e alunos que estivessem interessados ou que aceitassem participar do presente estudo, sem descartar a possibilidade de se trabalhar com os alunos das últimas séries. Assim, foi solicitada a participação voluntária, explicando aos docentes e discentes a importância da sua participação na pesquisa.

Com relação aos professores, oito têm formação superior em instituições não pedagógicas;¹⁵ sete concluíram a formação em instituições pedagógicas¹⁶; e cinco concluíram mestrado. Por serem escolas com perfil técnico e/ou profissionalizante, parte de seus professores é formado em instituições superiores não pedagógicas.

Foram elaborados e aplicados dois questionários, que passaram por um pré-teste. O primeiro foi constituído por 29 questões dirigidas aos professores e o segundo, composto por 13 questões, foi proposto aos alunos. Em relação aos professores, os questionários objetivaram, entre outras coisas, saber: a) como, quando e com que finalidade eles avaliam os seus alunos; b) que práticas avaliativas fazem parte da cultura da escola em que trabalham; c) o que mudou e o que permaneceu nas práticas de avaliação; e d) que instrumentos têm prevalência nas suas práticas de avaliação. Quanto aos alunos, buscou-se identificar: a) como caracterizam a avaliação realizada em sua escola; b) que práticas desse processo gostariam de ver eliminadas; c) qual o grau de satisfação em relação às condições do processo de ensino e aprendizagem, e ainda, d) conhecer se presenciaram práticas ilícitas durante seu percurso escolar. A técnica utilizada oportunizou identificar as diferentes opiniões dos professores e alunos acerca dos procedimentos de avaliação da aprendizagem presentes na prática pedagógica do ensino secundário público em Cabinda/Angola.

alunos. Na Escola B, porém, por se tratarem de apenas duas turmas de alunos do 3º ano, os professores chamam os alunos pelos seus nomes.

14 A amostra da Escola B foi proporcionalmente maior, pois quanto menor o universo, maior deverá ser a amostra.

15 Trata-se de professores com graduação, mas sem licenciaturas.

16 Em Angola, além dos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), as Escolas Superiores Pedagógicas também formam professores de nível superior. Porém, o ISCED, além de existir em todas as regiões acadêmicas, é o instituto mais antigo e, das duas, a única existente em Cabinda (BOA ISABEL, 2016).

Após a aplicação dos questionários foram realizadas as observações em salas de aulas, procurando conhecer e analisar as práticas de avaliação presentes na prática docente cotidiana. O período de avaliação foi reduzido, concentrando-se mais na observação da realização de provas de lápis e papel.¹⁷ Na Escola A houve a observação de duas aulas, e na Escola B foi observada uma aula. Na Escola A foi feita a observação, igualmente, de três provas finais, que são de responsabilidade da escola, em diferentes turmas, e uma prova de professor. Na Escola B, foram observadas duas provas, sendo uma da escola e a outra, de professor. Nessas observações procurou-se fazer o registro do comportamento, tanto de professores como de alunos durante a realização das avaliações (BOA ISABEL, 2016). Essa etapa da pesquisa oportunizou o contato entre o pesquisador e a realidade pesquisada, permitindo a interação com os diferentes sujeitos e a consequente identificação de suas práticas e motivações. Isso foi fundamental para a elaboração do roteiro das entrevistas e a pré-seleção dos entrevistados.

A observação, segundo Boa Isabel (2016), permitiu perceber o ambiente de terror que se criava nas salas de aula, fazendo parecer com que o momento de prova fosse o de um acerto de contas, no qual o professor atuava como cobrador, e o aluno, como o sujeito cobrado. Nessas observações, os docentes pronunciavam frases como: “hoje é hoje”, “hoje vamos ver quem é quem”, isso em relação à Escola B. Na Escola A foi possível perceber o desespero, a angústia e a agitação dos alunos na véspera ou ainda durante a realização das provas. Nesta última instituição, Boa Isabel (2016) relata que se deparou com professores que, em um tom de ameaça, proferiam frases como “no final das contas vai passar quem sabe”, “quem não sabe, entrega; a carteira não faz milagres”, “essa prova é para aqueles alunos que assistem às aulas, e os turistas já sabem o que vai acontecer com eles”. Essas frases mostram que a avaliação nessas escolas, além de classificar os alunos em aprovados e reprovados, serve também para controlar a disciplina.

Como já mencionado, além das observações e dos questionários, também foram realizadas entrevistas, sendo seis com os alunos e quatro com os professores. A escolha dos entrevistados ocorreu mediante o preenchimento de três requisitos básicos: i) terem participado da fase inicial da pesquisa, por meio do preenchimento do questionário; ii) possuírem tempos de profissão docente diferenciados, pois buscou-se cruzar às informações dos antigos e dos novos professores no tocante às práticas avaliativas no sistema educacional de Angola; iii) terem apresentado

17 As observações tiveram o objetivo de familiarizar o pesquisador com o universo da pesquisa. Se fosse dado um tempo maior às observações, elas teriam de se concentrar em poucas salas de aula, enquanto o questionário e as entrevistas, principalmente o primeiro, permitiram o acesso a um maior número de pessoas, podendo-se ainda confrontar as respostas dos alunos com as dos professores.

opiniões diferentes segundo o registro do questionário, tanto no caso de professores quanto de alunos.

Para as entrevistas foi elaborado um guião com perguntas que permitiam respostas abertas, dando ao entrevistado a liberdade de abordar outros assuntos eventualmente não questionados, mas que estivessem diretamente ligados à sua experiência profissional e fundamentalmente com o assunto desta pesquisa. Os depoimentos foram registrados por intermédio de um aparelho eletrônico, transcritas e guardadas em Word. Utilizou-se a análise de conteúdo para compreensão e discussão dos depoimentos dos entrevistados e foi feito o cruzamento desses dados com a observação das aulas e com os dados coletados por meio dos questionários.

Com relação ao perfil dos participantes, o Quadro 2 é ilustrativo.

QUADRO 2 – Perfil dos alunos entrevistados

ENTREVISTADO ¹⁸	SEXO	ESCOLA EM QUE ESTUDA	SÉRIE EM QUE ESTUDA
BERNARDA	F	Escola A	12 ^a
CLARA	F	Escola B	12 ^a
CONSOLA	F	Escola A	12 ^a
ODETE	F	Escola A	12 ^a
VÂNIA	F	Escola A	12 ^a
YÚWA	M	Escola B	12 ^a

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa de 2013.

Dos seis estudantes participantes dessa fase da pesquisa, destaca-se o fato de cinco serem do sexo feminino e um, do sexo masculino. Desses, quatro mulheres estudam na Escola A, e um homem e uma mulher estudam na Escola B. Todos se encontravam na 12^a série à época da entrevista.

Sobre os professores, o Quadro 3 traz as informações sobre o seu perfil.

18 Por uma questão ética, visando a preservar os participantes, os nomes dos professores e dos estudantes são fictícios.

QUADRO 3 – Perfil dos professores entrevistados

ENTREVISTADO	SEXO	ESCOLA EM QUE LECIONA	SÉRIE EM QUE LECIONA	TEMPO DE SERVIÇO
ISSACO	F	Escola A	10 ^a e 12 ^a	7 anos
MALI	M	Escola A	12 ^a	15 anos
MARCOS	M	Escola B	12 ^a	5 anos
MBONGO	M	Escola A	12 ^a	21 anos

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa de 2013.

Já em relação aos professores, destaca-se o fato de a maioria (três) ser composta por homens; três professores lecionam na Escola A, sendo que, entre eles, se encontra a mulher (Issaco) participante da pesquisa. Ela é a única que atua em duas séries (10^a e 12^a). Com relação ao tempo de serviço, o único participante da Escola B é aquele que está no início da carreira, com apenas cinco anos de docência.

COMO SE PROCESSA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO PROFESSORES E ALUNOS

Segundo Boa Isabel (2016), em Angola, nos últimos anos tem ocorrido uma enorme pressão sobre os professores do ensino secundário, embora essa demanda se estenda a todo ensino, para optarem pela avaliação contínua ou processual, que inclui, além das provas escritas, a valorização das atividades dos alunos em classe e em casa. No entanto, não foram criadas pelas autoridades educativas de Angola condições para que os professores encontrassem facilidades em trabalhar com essas modalidades de avaliação. As condições materiais da escola e as tradições no campo da avaliação, aliadas à falta de uma qualificada formação em serviço, dificultam mudanças nas práticas avaliativas das escolas e dos docentes, conforme revelam os dados dos questionários e das entrevistas.

As respostas ao questionário mostram que, dos 23 professores respondentes, 12 marcaram como melhor conceito de avaliação aquele em que esta foi definida como uma atividade pedagógica, que permite ao professor perceber o nível de realização do seu trabalho, e, a partir disso, (re)planejar a atividade docente. Da mesma forma, nove professores escolheram como melhor conceito de avaliação aquele que a definia como uma atividade pedagógica que permite perceber o quanto seus alunos aprenderam dos conteúdos trabalhados. Apenas dois professores assinalaram a alternativa que definia a avaliação como um processo que visa a classificar os alunos em fortes, médios e fracos, ajudando a definir quem merece ser aprovado. Essas respostas mostram que grande parte dos professores já abandonou as concepções mais tradicionais sobre avaliação.

De maneira geral, a compreensão de avaliação da maioria (21) dos professores vai ao encontro do que defende Hoffman (2011) sobre o papel da avaliação de informar ao professor sobre a sua própria prática e sobre o nível de desempenho de seus alunos.

Em relação aos instrumentos utilizados pelos professores para avaliarem seus alunos, 22 dos 23 respondentes afirmaram avaliar seus alunos principalmente por meio de provas escritas e outras atividades como os exercícios realizados em casa e/ou em sala de aula. Apesar de os professores confirmarem nas entrevistas os dados obtidos nos questionários, os alunos afirmam nas entrevistas que esse é o discurso dos docentes, mas na realidade o que prevalece são os resultados das provas. Essa posição está bem evidenciada na fala de uma aluna entrevistada:

Somos mais avaliados através de provas escritas. No começo os professores dizem que avaliam a presença do aluno, a participação nas aulas e outras atividades como o comportamento dos alunos, mas quando chega o final do ano letivo, a pauta inclui apenas os registros das provas escritas. (Aluna Bernarda - Entrevista 2015)

O que podemos inferir dessa contradição? Por um lado, pode-se entender que os objetivos da avaliação são mal interpretados, mal concebidos e mal-empregados no contexto escolar, sem um diálogo entre avaliador e avaliados (BOTH, 2012). Por outro lado, mesmo que instrumentos ativos de avaliação da aprendizagem sejam preconizados, há a preponderância, na prática, dos instrumentos tradicionais, o que vai ao encontro da cultura da Pedagogia do Exame, já há muito problematizada por Luckesi (2011). Romper com essa rotina inclui, além de uma mudança de atitude, a diversificação dos instrumentos de avaliação, segundo Depresbiteris e Tavares (2009). Há inúmeras técnicas e instrumentos de avaliação (registros de incidentes significativos, escala de classificação, questionários, debates, entrevistas, portfólios, exames orais, etc), como já sublinharam Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009). A escolha depende do objeto a avaliar e das finalidades da avaliação (ALVES, 2004; LUCKESI, 2011).

Sobre a interferência dos resultados da avaliação no trabalho docente, 19 professores responderam positivamente a essa questão, argumentando que por meio da avaliação o professor identifica o que de fato os alunos aprenderam e aquilo que precisa ser retomado, o que evidencia uma compreensão de avaliação em uma perspectiva formativa. Apenas quatro professores assinalaram a alternativa em que a interferência da avaliação no trabalho docente não ocorria, porque se avaliava o que era ensinado, e o professor deveria prosseguir com seu trabalho para cumprir o programa do curso. Esta última resposta evidencia o predomínio das

avaliações somativas, que servem para classificar o aluno ao final do ano e indicar se ele foi aprovado ou reprovado.

Ao lado disso, os dados mostraram que a prova escrita é o principal instrumento usado na avaliação. Há que se considerar que, além da tradição, o número de alunos por turma dificulta a utilização de outras formas de avaliação que, muitas vezes, são mais complexas e trabalhosas. Chama também a atenção o fato de quatro professores considerarem que, com a avaliação, se encerra o seu trabalho sobre determinado tópico ou item. Para esses docentes, a avaliação só diz respeito aos alunos e não é vista como um elemento que reflete e tem reflexos sobre seu trabalho.

Em relação à pergunta sobre haver no passado a existência de propina para beneficiar os alunos na avaliação, 14 professores disseram já ter presenciado situações desse tipo e nove afirmaram nunca ter visto algo semelhante. Quando interrogados sobre a manutenção desse tipo de prática, oito disseram que essa prática permanece, 11 responderam que “talvez” e cinco disseram não existir tais práticas. A resposta “talvez” parece mostrar certo tipo de receio de falar sobre esse assunto. Nas entrevistas, alguns docentes confirmaram a permanência do pagamento de propinas nos processos de avaliação, como fica claro no depoimento de uma das professoras. Ela chegou a considerar que essa situação está generalizada em outras esferas no país:

Hoje, a situação é a mesma. Quem faz isso, apenas procura nos dias de hoje fazê-lo com mais discrição. Há alguns anos atrás os alunos ainda se queixavam, hoje ninguém diz nada, parece que as partes se conformaram. Considero que a corrupção é algo que não acaba tão cedo, por não ser apenas um problema do ensino, ele está em quase tudo. [...] É um problema generalizado. (Professora Issaco – Entrevista 2015)

Nas entrevistas, os alunos dão exemplos de situações de pagamento de propina, como pode ser visto a seguir:

Para mim os principais problemas do ensino em Angola são dois – corrupção e assédio sexual. [...] Ainda existem práticas de suborno e tudo muito bem arranjado.¹⁹ [...] Recentemente, uma minha sobrinha da 9ª série pediu ao meu irmão a quantia de Kz. 15.000,00 (quinze mil kwanzas), o equivalente a US\$ 150,00 (cento e cinquenta dólares americanos), a fim de resolver a sua aprovação com professores de três disciplinas. (Aluna Consola – Entrevista 2015)

19 O assédio sexual é um fato que foi aprofundado na tese de Boa Isabel (2016).

Até hoje os professores recebem propina de seus alunos. Esta informação é atual, tem poucos dias que a minha irmã deu ao seu professor o valor de Kz. 5.000,00 (cinco mil kwanzas), o equivalente a US\$ 50,00 (cinquenta dólares americanos), a fim de liberar a aprovação dela na sua disciplina; contou-me que faria o mesmo com mais dois professores. (Aluna Odete – Entrevista 2015)

Isso existe até hoje. Por exemplo, a minha mãe terminou o ensino médio no ano passado e contou-me que teve que gastar cerca de Kz. 50.000,00 (cinquenta mil kwanzas), equivalente a US\$ 500,00 (quinhentos dólares americanos) para ficar aprovada e uma vizinha, colega dela, não teve dinheiro naquela altura ficou reprovada. (Aluna Vânia – Entrevista 2015)

Interrogados sobre de quem (professores ou alunos) partia a iniciativa do pagamento de propina, 16 professores disseram que os alunos considerados menos aplicados e pouco frequentes, muitas vezes, tomam a iniciativa de subornar os docentes, no final do período escolar. Ao lado disso, quatro professores escolheram a afirmativa que dizia que o suborno partia de um acordo entre professores e alunos, e três alunos marcaram a afirmativa de que tal iniciativa partia do professor.

Questionados a respeito de qual justificativa os seus colegas utilizam para o recebimento de propina, 13 professores, correspondendo a mais da metade dos docentes, consideraram que os baixos salários auferidos pelos docentes têm sido utilizados como pretexto para tal conduta. Para Boa Isabel (2016), de fato, os salários são baixos se comparados com o custo de vida e o poder de compra dos professores, mas posturas desse tipo ferem a ética que deve presidir o trabalho docente e concorrem para baixa qualidade do ensino, ou seja, para o baixo aproveitamento acadêmico dos alunos.

Quando inquiridos sobre a percepção que têm quanto ao favorecimento nas avaliações, segundo a relação ou posição social do aluno, 21 professores responderam não existir tais práticas, considerando que as elas fazem parte do passado. No entanto, nas entrevistas, os professores fizeram afirmações diferentes, como pode ser visto nos depoimentos que se seguem.

Hoje, o pedido entre colegas para favorecer certos alunos na avaliação parece tornar-se algo oficial, porque a maior parte dos professores está fazendo e atendendo pedido. No meio de tudo isso, o professor que não entra nessas jogadas é discriminado pelos colegas. (Professor Mbongo – Entrevista 2015)

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

Existe sim. É algo que ficou generalizado. [...] Sinto que há um sentimento de falta de confiança pelas avaliações que fazemos, porque antes de o colega informar-se sobre o comportamento ou aproveitamento acadêmico de seu familiar ele já vai pedindo que se lhe aprove na disciplina. (Professor Marcos – Entrevista 2015)

Sobre a atitude que assumem diante do comportamento incorreto dos colegas, 16 professores disseram que tentam desincentivar tais práticas e procuram conversar com os colegas.

Os dados do questionário aplicado aos professores mostram ainda que 14 docentes afirmaram que não há reunião com os pais para apresentação dos resultados das avaliações, enquanto nove professores disseram que tais reuniões ocorrem. Sem dúvida a situação da mulher em Angola tem implicações para essa situação. Apesar do importante papel na gestão familiar, com destaque na educação dos filhos, a mulher em Angola é a que menos oportunidades educacionais teve ao longo da história. De acordo com o Inquérito de Indicadores Múltiplos, realizado em 68 países do mundo, há estimativas de que cerca de metade das mulheres chefes de agregados familiares em Angola não sabiam ler nem escrever (INE; UNICEF, 2003, p. 128). Em estudos mais recentes (CAIN, 2019, p. 4), pode-se destacar:

As práticas de herança em que se baseia o direito consuetudinário em Angola são muitas vezes discriminatórias às mulheres. No entanto, as mulheres são responsáveis por gerar renda a partir do comércio ou do cultivo informal e garantir a segurança alimentar familiar, a criação dos filhos e o cuidado para doentes e idosos. A proporção de mulheres chefes de família continua a crescer. 34,5% das famílias e 46% das famílias em favelas são chefiadas por mulheres.²⁰ Elas também formam a maioria das

20 O autor cita como referência para essas informações: World Bank (2016) <https://data.worldbank.org/indicator/SP.HOU.FEMA.ZS> e Henda Ducados, “Luanda Peri-Urban Gender & Household Profile”. Disponível em: <http://www.dw.angonet.org/content/luanda-peri-urban-household-gender-profile-2001-2002>.

famílias que vivem em extrema pobreza. [...] Auxiliar mulheres a explorarem alternativas e melhores oportunidades de geração de renda que possam contribuir para diversificar suas fontes de renda, *fornecendo-lhes conhecimento* para acessar serviços financeiros, bem como facilitar o acesso a empréstimos para investir em suas pequenas empresas, contribuirá para melhorar sua habilidades de aumentar suas possibilidades de alcançar a independência econômica para si mesmas e para suas famílias [...].²¹ (grifos dos autores, tradução nossa)

As formas discriminatórias de vida das mulheres têm implicações sérias no bem-estar das famílias e na educação dos filhos, pois não há dúvidas de que pais e mães escolarizados terão melhores condições de acompanhar a trajetória escolar de seus filhos e de ter e exigir maior participação na escola.

Em um total de 74 respostas dos alunos, os dados apontam que 44 sujeitos já foram reprovados em alguma disciplina ou ano escolar, enquanto 30 alunos disseram que nunca foram reprovados. A maioria dos alunos (45) assinalou a alternativa na qual se dizia que a reprovação se deu em função de não compreensão da matéria ensinada na disciplina ou naquele ano escolar. Um número menor de alunos (seis) marcou a opção na qual dizia que a reprovação se deu por não ter sido um aluno regular, ou seja, por ter faltado a um número significativo de aulas. De modo diferente, 12 alunos escolheram a alternativa que dizia que foi reprovado por não ter colaborado com o professor, oferecendo-lhe algo que o estimulasse a aprovar o aluno. Uma cultura de avaliação associada à reprovação esteve sempre presente na vida dos alunos, dos pais, dos professores e dos próprios dirigentes da educação que hoje falam em uma educação de qualidade e continuam influenciados pelas práticas sob as quais foram educados, como a repetência.

Como foi visto, a opinião dos alunos, tanto nos questionários como nas entrevistas, está bem próxima à dos professores. O fato de os estudantes criticarem as práticas fraudulentas que perpassam a avaliação aponta para um futuro mais promissor. Somente as críticas ao comportamento inadequado de alguns alunos e docentes, sejam elas feitas pelos próprios alunos ou pelos próprios professores

21 Do original: “*The inheritance practices upon which customary law in Angola are based are often discriminatory towards women. However, women are responsible for generating income, from informal trading or cultivation providing for household food security, and raising children and caring for the ill and elderly. The proportion of women heads of household continues to grow. 34.5% of households and 46% of per-urban slum households are headed by women. They also form the majority of those families living in extreme poverty. [...] Assisting women to explore alternative and improved income generating opportunities that may contribute diversify their income sources, providing them with knowledge to access financial services, as well as facilitating their access to loans for investing in their small businesses, will contribute to improve their abilities to increase their possibilities to reach economical independence for themselves and for their families [...]*”.

e famílias, poderão promover uma mudança radical no comportamento daqueles alunos e professores que continuam transgredindo, comprometendo a educação da juventude angolana. É preciso lembrar que a escola não apenas socializa conhecimentos, mas forma valores, modos de pensar e maneiras de se comportar e de se conduzir em diferentes esferas da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Angola, a avaliação da aprendizagem dos estudantes é orientada com base em decisões, normativas e diretrizes governamentais. As políticas, os atos normativos e outras legislações ligadas ao ensino teriam maiores possibilidades de serem aplicadas com sucesso se adequadas à realidade escolar, lugar para o qual foram elaboradas. No entanto, constatou-se neste trabalho um deslocamento entre as orientações das práticas avaliativas e os seus diferentes contextos de aplicação. As orientações chegam à escola, às vezes, causando estranhamento aos principais encarregados do processo de ensino. De acordo com Mayembe (2016), qualquer política educacional que vise a assegurar um ensino de qualidade precisa partir do conhecimento prévio das características, expectativas e possibilidades dos formadores, dos formandos e das condições para sua realização. Portanto, a desvinculação dessas políticas dos aspectos socioculturais dos referidos atores provoca um conjunto de dificuldades que compromete o andamento normal do processo de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa mostra que a reforma da educação de 2001 trouxe várias mudanças para o sistema de avaliação da aprendizagem dos alunos, alterando, entre outras coisas, os pesos das provas da escola e do professor, valorizando a avaliação contínua ou formativa, no sentido de acompanhar o desenvolvimento dos estudos e fornecer dados aos professores sobre o ensino ministrado.

Os dados das observações, questionários e entrevistas revelam que a prática avaliativa continua apresentando caráter classificatório e excludente, dando primazia à atribuição de notas ou menções aos alunos. A avaliação é utilizada por alguns professores, mesmo que de maneira inconsciente, como instrumento disciplinador, conferindo poderes ao professor, que por sua vez tem na nota instrumento para manter os alunos em sala de aula. Desse modo, o aluno dedica-se aos estudos, não porque as disciplinas sejam interessantes, mas sim porque ele necessita que suas notas sejam boas. O valor que o aluno tirou em uma prova é o que interessa; não se colocam em causa os meios que o aluno utiliza para chegar ao resultado. Assim, em virtude da secundarização, pela avaliação, daquilo que o aluno é capaz de compreender, explicar e produzir, muitos alunos são premiados ou distinguidos pela escola com base em notas conseguidas por suborno, ou, ainda, por intermédio de outras formas de fraude como a cola.

A pesquisa indica também que houve uma melhoria em relação à presença de comportamentos indesejáveis, e até mesmo condenáveis, no processo de avaliação. Pode-se dizer que uma série de fatores, além da reforma educacional de 2001, contribuiu para as mudanças de comportamentos e da forma de conduzir o processo de avaliação. Em primeiro lugar, há que se considerar que os professores que lecionam para o ensino secundário, hoje, são mais bem formados, tendo a grande maioria curso superior, mesmo que sem formação pedagógica. A elevação do nível de escolaridade dos professores, sem dúvida, é um fator positivo em relação à conduta desse grupo. Em segundo lugar, Angola, nas décadas de 1990 e 2000, assinou vários acordos e tratados internacionais relativos aos direitos das crianças e dos jovens, destacando-se o direito à educação. Em terceiro lugar, depois do término da guerra civil, em 2002, Angola passa a ter maior contato com o exterior, recebendo várias missões estrangeiras (FRANCISCO, 2013).

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

Certamente, todos os fatores já citados, relacionados, em última instância, com a abertura de Angola para o mundo, estão concorrendo para melhoria do sistema de avaliação em Angola, principalmente no que diz respeito às práticas indesejáveis nesse campo. Infelizmente, algumas dessas práticas persistem, como foi mostrado pela pesquisa, pois, como se sabe, é difícil a mudança de comportamentos e condutas instaladas no seio do magistério. No entanto, espera-se dos professores que ainda assumem esses tipos de práticas, pelo aspecto tão negativo desse comportamento, que se sintam impedidos de praticá-las, pelo receio de medidas a serem tomadas pelas autoridades educacionais, pela pressão e reação das famílias,

dos colegas docentes e dos estudantes ou pela conscientização do que realmente constitui a avaliação educacional e as implicações pedagógicas e éticas dos desvios e distorções nessa área. Se o juízo professoral, segundo Bourdieu e Saint-Martin (1999), é perpassado por critérios que parecem pedagógicos, mas se fundamentam em valores e crenças provenientes da cultura e da organização social, o avanço no campo da avaliação dos estudantes depende também da capacidade de os professores refletirem sobre suas práticas de maneira crítica. Para isso é necessário que os docentes tenham acesso à produção acadêmica no campo educacional, para que possam tomar essa literatura como referência para examinar e consolidar suas práticas pedagógicas.

Por último, é importante lembrar que Angola ficou independente em 1975 e esteve em guerra civil até 2002, o que explica parte das dificuldades que o país enfrenta para superar seus problemas educacionais. Espera-se, hoje, que Angola possa avançar no campo da avaliação como resultado das melhorias nas condições de vida da população e, mais especificamente, na educação, dando aos estudantes uma sólida formação, alicerçada em valores morais necessários para o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Palmira Carlos. *Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora, 2004.
- BOA ISABEL, Miguel. *Avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino secundário em Cabinda/Angola*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- BOTH, Ivo José. *Avaliação: “voz da consciência” da aprendizagem*. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. Tradução: Vera S. V. Fasetti e José Carlos Garcia Durand. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 185-216.
- BUZA, Alfredo Gabriel; TOMÉ, Jesus António. Rankings acadêmicos no contexto da avaliação das instituições de ensino superior em Angola: desafios para o futuro. In: CALDERÓN, A. Ignácio; WANDERCIL, Marco; MARTINS, Edivaldo Camarotti (org.). *Rankings acadêmicos e governança universitária no espaço do ensino superior de língua portuguesa: Angola, Cabo Verde, Macau, Moçambique, Portugal e Brasil*. Brasília: Anpae, 2019. p. 61-66.
- CAIN, Allan. Women’s tenure rights and land reform in Angola. In: 2019 WORLD BANK CONFERENCE ON LAND AND POVERTY. The World Bank, Washington DC, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Allan_Cain/publication/338416111_Cain_2019_Women%27s_Tenure_Rights_and_Land_Reform_in_Angolapdf/links/5e144cd192851c8364b5fdce/Cain-2019-Womens-Tenure-Rights-and-Land-Reform-in-Angolapdf.pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.

CALDERÓN, A. Ignácio; POLTRONIERI, Heloisa. Avaliação da aprendizagem na educação básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). *Revista Diálogos da Educação*, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 873-893, set./dez. 2013.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. *Práticas rituais de avaliação e cultura da escola*. Rio Branco: Edufac, 2010.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago; CABRERIZO DIAGO, Jesús. *Avaliação educacional e promoção escolar*. São Paulo: Unesp, 2009.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DEPRESBITERIS, Léa. *Avaliação educacional em três atos*. 4. ed. São Paulo: Senac, 2009.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva R. *Diversificar é preciso... instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Senac, 2009.

EDUCAÇÃO prevê exames nacionais a partir deste ano. *Jornal de Angola Online*, Angola. 17 janeiro 2019. Seção Sociedade. Disponível em: http://jornaldeangola.sapo.ao/sociedade/educacao_preve_exames_nacionais_a_partir_destes_ano. Acesso em: 26 jan. 2020.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2008.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais: Editora Melo, 2011.

FRANCISCO, Roberto Gonçalves. *O direito à educação básica em Angola: desafios e problemas à luz do direito internacional dos direitos humanos*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 70, p. 63-67, ago. 1990.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtiva*. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – INE; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. *MICS – Inquérito de Indicadores Múltiplos: avaliando a situação das crianças e das mulheres angolanas no início do milênio*. Luanda: INE/Unicef, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MAYEMBE, Ndombele. *Reforma educativa em Angola: a monodocência no ensino primário em Cabinda*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2016.

MED suspende exames nacionais. *Agência Angola Press - ANGOP*, Angola, 8 novembro 2019. Seção Educação. Disponível em: http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2019/10/45/MED-suspende-exames-nacionais,574e4223-2939-40b6-8f0c-4b850861a03d.html. Acesso em: 26 jan. 2020.

MORALES, Pedro. *Avaliação escolar: o quê, como se faz*. Tradução: Nicolas Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2003.

PETERSON, Domingos. *O professor do ensino básico: perfil e formação*. São Paulo: Instituto Piaget, 2003.

RAPHAEL, Hélia S.; CARRARA, Kester (org.). *Avaliação sob exame*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

Recebido em: 9 SETEMBRO 2019

Aprovado para publicação em: 15 SETEMBRO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.