

O dilema da avaliação quantitativa versus avaliação qualitativa das aprendizagens nas escolas de Angola

The dilemma of quantitative assessment versus qualitative assessment of learning in schools in Angola

El dilema de la evaluación cuantitativa versus la evaluación cualitativa del aprendizaje en las escuelas de Angola

Fernandino João Pereira Leitão¹

<https://orcid.org/0000-0002-1032-8822>

RECEBIDO: Maio, 2024 | ACEITE: Junho, 2024 | PUBLICADO: Junho, 2024

Como citar: Leitão, F. (2024). O dilema da avaliação quantitativa versus avaliação qualitativa das aprendizagens nas escolas de Angola. *RAC: Revista Angolana de Ciências*, 6(1). e060106. <https://doi.org/10.54580/R0601.06>

RESUMO

A dinâmica social, política, económica, cultural e tecnológica que Angola vem atravessando nos últimos anos, decorrentes das mudanças globais e locais, verificadas em todos os domínios apresentados, sugerem a reformulação e/ou (re) adaptação dos fins e objectivos da educação do país, para que cada vez mais, possamos formar os cidadãos com a preparação integral necessária a uma eficaz integração na sociedade global. Neste sentido, em Angola, através do Ministério de tutela, tem-se vindo a desenvolver um conjunto de medidas tendentes a adequar à qualidade da educação exigida pelos padrões internacionais definidos pela Unesco. E como medida de aferição destes indicadores, em todo o país, está a introdução, de forma faseada, desde o ano lectivo 2021/2022, dos exames nacionais uniformizados em todos os níveis do ensino geral. Nesta perspectiva, o presente artigo procura reflectir sobre a problemática da avaliação sumativa e o seu peso na percentagem da nota final que permite a promoção do aluno, bem como a autonomia do docente que trabalhou com o aluno durante todo o ano na hora da atribuição da nota final. Trata-se de um estudo descritivo com uma abordagem qualitativa através da pesquisa bibliográfica e observação participante associada a reflexão teórica. As considerações finais sinalizam a necessidade de se propor um amplo debate em torno dessa avaliação focada unicamente em aspectos quantitativos que elimina, por completo, a vertente qualitativa na atribuição da nova final dos alunos para a sua aprovação ou reprovação.

Palavras-chave: Escola, aprendizagem, avaliação qualitativa, avaliação quantitativa.

¹ Doutor em Ciências Pedagógicas, Docente do Instituto Superior Politécnico Internacional de Angola-ISIA. dinoleitao1@hotmail.com

ABSTRACT

The social, political, economic, cultural and technological dynamics that Angola has been going through in recent years, resulting from global and local changes, verified in all the domains presented, suggests the reformulation and/or (re)adaptation of the aims and objectives of education in the country, so that we can increasingly train citizens with the comprehensive preparation necessary for effective integration into global society. In this sense, in Angola, through the responsible Ministry, a set of measures has been developed to adapt the quality of education, complying with international standards defined by UNESCO. And as a measure to measure these indicators, throughout the country, is the introduction, in a phased manner, since the 2021/2022 academic year, of standardized national exams at all levels of general education. From this perspective, this article seeks to reflect on the issue of summative assessment and its weight in the percentage of the final grade that allows the student to be promoted, as well as the autonomy of the teacher who worked with the student throughout the year at the time of awarding the grade. This is a descriptive study with a qualitative approach through bibliographical research and participant observation associated with theoretical reflection. The final considerations indicate the need to propose a broad debate around this assessment focused solely on quantitative aspects that completely eliminate the qualitative aspect in assigning the students' new final for approval or disapproval.

Keywords: School, learning, qualitative assessment, quantitative assessment

RESUMEN

Las dinámicas sociales, políticas, económicas, culturales y tecnológicas que Angola atraviesa en los últimos años, resultantes de cambios globales y locales verificadas en todos los ámbitos presentados, sugieren la reformulación y/o (re)adaptación de las metas y objetivos de la educación en el país, para que podamos formar cada vez más ciudadanos con la preparación integral necesaria para una integración efectiva en la sociedad global. En este sentido, en Angola, a través del Ministerio responsable, se ha desarrollado un conjunto de medidas para adaptar la calidad de la educación requerida por los estándares internacionales definidos por la UNESCO. Y como medida para medir estos indicadores, en todo el país, está la introducción, de forma escalonada, desde el curso académico 2021/2022, de exámenes nacionales estandarizados en todos los niveles de la educación general. Nesta perspectiva, o presente artigo procura reflectir sobre a problemática da avaliação sumativa e o seu peso na percentagem da nota final que permite a promoção do aluno, bem como a autonomia do docente que trabalhou com o aluno durante todo o ano na hora da atribuição da nota final. Se trata de un estudio descriptivo con enfoque cualitativo a través de investigación bibliográfica y observación participante asociada a la reflexión teórica. Las consideraciones finales indican la necesidad de proponer un amplio debate en torno a esta evaluación centrada únicamente en aspectos cuantitativos que elimine por completo el aspecto cualitativo en la asignación del nuevo final de los estudiantes para su aprobación o desaprobación.

Palabras clave: escuela, aprendizaje, evaluación cualitativa, evaluación cuantitativa

Introdução

O sistema de educação e ensino de Angola se desenvolve sobre bases e fundamentos que permitem dar resposta aos fins e objectivos a que o mesmo se propõe que é a formação integral dos seus cidadãos. A sua base teórica e prática está ancorada no modelo sócio-construtivista da aprendizagem.

A partir da visão que se assume sobre a aprendizagem, organiza-se o processo de ensino adequado ao contexto do país, tais como: o tipo de aluno, as condições materiais, técnicas, sociais, culturais, humanas e financeiras. Deste modo, a avaliação deve servir como um processo que visa analisar todo o trabalho desenvolvido na escola, que tem impacto sobre as aprendizagens dos alunos.

Nesta perspectiva, o presente artigo se propõe olhar para a avaliação das aprendizagens através de uma realidade concreta presente em algumas das nossas instituições, sobretudo do segundo ciclo do ensino secundário, que a coberto do pretexto de que se está a lutar contra a corrupção e outras práticas lesivas à verdade pedagógica se têm praticado, olhando unicamente aos resultados quantitativos, como é o caso da gestão das notas finais ou resultados finais dos alunos que define a sua promoção (apto) ou não-promoção (reprovado) pelo esforço empreendido durante o ano lectivo. Reflexão esta que antecipa a implementação generalizada dos exames nacionais nas escolas do ensino geral, aonde se vai avaliar de maneira global os alunos, tendo como referência os objectivos programáticos dos currículos de formação, o que vai implicar um maior desempenho dos professores na preparação dos seus alunos.

O presente artigo faz um estudo descritivo com uma abordagem qualitativa através da pesquisa bibliográfica e observação participante associada a reflexão teórica, cuja operacionalização foi sustentada por vários métodos de nível teórico, entre os quais, o método histórico-lógico que nos permitiu aferir o transcurso do processo ao longo dos anos possibilitando concluir que no princípio não era assim tendo em conta que os professores tinham mais autonomia neste processo, assim como também o método de análise documental para estudo dos normativos sobre a avaliação; o método analítico sintético que nos permitiu uma análise detalhada sobre o desenvolvimento do processo de avaliação nas escolas e produzir conclusões na base das constatações.

A avaliação ao serviço das aprendizagens

O entendimento do conceito de educação constante da nossa Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei nº 32/20, de 12 de Agosto), que expressa “A educação é um processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem, que visa preparar de forma integral o individuo para as exigências da vida individual e colectiva” (Artigo 2º), clarifica que esta preparação vem responder os objectivos da educação onde se põe de manifesto que a finalidade da educação é desenvolver harmoniosamente as capacidades dos indivíduos, no qual se constata com clareza que a mesma não se limita a aspectos cognitivos (capacidades intelectuais e laborais), mas também a aspectos atitudinais e comportamentais, tais como as capacidades cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas.

Os conceitos dados por Perera sobre educação harmoniosa

se entende como aquela educação que atende ao desenvolvimento das faculdades humanas essenciais e as faculdades humanas subordinadas, que ademais oferece elementos de corte formativo e informativo para o aluno, quer dizer, aquela que oferece uma educação equilibrada, completa e integrada em todas as dimensões e faculdades do ser humano (2013, p. 344)

E educação integral como

aquela que busca o desenvolvimento do indivíduo na sua totalidade a partir das faculdades humanas, que segundo Arias são 18: amor, autocrítica, criatividade, cultura, controlo progressivo dos instintos, lágrimas, livre-arbítrio, fixação de uma missão e metas, movimentos finos ligados a uma função mental, perseverança, raciocínio, responsabilidade, riso, sentido da própria vida, sentido do próprio tempo, tomada de decisões, transformação de si mesmo, transformação do mundo circundante (Perera, 2013, p. 345)

Nota-se que tais conceitos espelham de maneira detalhada a exigência que a educação em Angola busca ao invocar a necessidade da integralidade na formação do indivíduo.

Tudo isso pressupõe dizer que a análise do desempenho final do aluno não deve ser apenas quantitativo, visto como puro número de valor aritmético, mas sobretudo como análise e interpretação da vida de um jovem/indivíduo com sonhos, desejos, problemas e perspectivas para a sua vida. Com isso, exigirá por parte do professor ter sempre presente que, a avaliação deve ser global, generalizada e nunca reducionista, ou seja, “a avaliação actua ao serviço do conhecimento e da aprendizagem, e ao serviço dos interesses formativos” (Álvarez Méndez, J. 2005, p.12), respondendo deste modo a demanda da pedagogia actual virada à teoria do construtivismo com foco nas aprendizagens dos alunos e não na perspectiva tradicional positivista focada unicamente aos resultados quantitativos.

Ao definir a aprendizagem como um processo de aquisição e assimilação de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética (CHAVE) que transformam o comportamento, vê-se que, esta apropriação dos conhecimentos e demais elementos devem necessariamente gerar uma mudança de comportamento do indivíduo, observada a partir de uma atitude quantitativa e qualitativamente superior na sua maneira de abordar a vida perante as exigências que ela requerer tanto do ponto de vista pessoal, como profissional e/ou social.

A teoria pedagógica nos orienta a ter uma atitude de missão e compromisso perante o processo de ensino-aprendizagem que segundo Fatima Addine

é o processo pedagógico escolar, aonde se põe de manifesto a relação entre a educação, a instrução, o ensino e a aprendizagem, que é sistemático, planificado, dirigido, e específico por quanto a inter-relação professor-aluno advém de um accionar didáctico directo, cujo fim é o desenvolvimento integral da personalidade dos educandos (2004, p. 2)

Aonde vai requer do professor não só habilidades e destrezas didáctico-pedagógicas (profissionalismo-tecnicismo), mas também, e sobretudo, qualidades morais, éticas e humanistas que lhe permitam olhar para o aluno como um ser em formação, que caminha, que necessita de ajuda e de bom exemplo, no sentido de despertar nele e estimular todas as suas faculdades humanas, com vista a desenvolvê-las de maneira integral e harmoniosamente.

Neste sentido, as avaliações devem estar viradas às aprendizagens e não unicamente aos conteúdos derivados dos objectivos. Tal como afirma Piletti através de uma definição que abarca a verdadeira essência da avaliação ao defini-la como

um processo contínuo de pesquisa que visam interpretar os conhecimentos, habilidades e actividades dos alunos, tendo em vista as mudanças esperadas no comportamento proposto nos objectivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas dos planeamentos do trabalho do professor e da escola como um todo (2007, p. 90).

Por assim ser, a avaliação deve acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem e não apenas no momento da prova, tendo em conta que ela visa corrigir

distorções que desviam o encaminhamento dos objectivos, sendo que, ela tem a função de diagnosticar, controlar, seleccionar, classificar, certificar e orientar, por isso ele pode ocorrer durante e ao final de cada aula, de unidade ou curso, visando verificar se os objectivos foram ou estão sendo alcançados.

Esta perspectiva alicerça a compreensão de que a avaliação deve-se configurar como intermediária da relação entre os processos de ensino e de aprendizagem, corporizada por um conjunto de actividades que permitem a captação de evidências sobre o grau de concretização dos objectivos educacionais, para a tomada de decisões ao longo da aula e demais processos que permitem a escola alcançar a sua missão: educar.

A avaliação não deve servir unicamente para a promoção dos alunos, mas também deve estar virada ao alcance de objectivos, tais como: conhecer os alunos; identificar as dificuldades da aprendizagem; determinar se os objectivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem foram ou não atingidos; aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem; valorar o desempenho do professor a partir dos resultados de aprendizagem ou rendimento académico dos alunos; retroalimentar o processo de ensino-aprendizagem por ser aspiral a partir dos resultados obtidos pelos alunos.

Neste sentido, olhar para a avaliação unicamente de maneira administrativa (estatística) com efeitos de promoção e/ou despromoção para os alunos (apto e não apto) é reduzir o seu alcance e a amplitude da riqueza da sua essência, como autêntico instrumento de melhoria da qualidade de educação e indicador do rumo da navegação do sistema para a materialização dos seus objectivos. Esta posição concorda, com os postulados apresentados pela teoria socio-crítica da educação enquanto tendência pedagógica da contemporaneidade, ao advogar que

a qualidade do ensino não se limita aos resultados observáveis ou aos produtos a curto prazo, pelo que considerar a determinação da qualidade do ensino pela correspondência entre os resultados constatados e os objectivos pré-estabelecidos, limita seriamente as possibilidades de desenvolvimento do indivíduo (Chávez, et al 2009, p. 84).

Portanto, ela deve ser vista como um instrumento valioso para consolidar as aprendizagens dos alunos, na medida em que, representa igualmente uma estratégia de aprendizagem, visto que

Somente quando asseguramos a aprendizagem podemos assegurar a avaliação, a boa avaliação que forma, converte-se em si mesma num meio de aprendizagem e em expressão de saberes (Álvarez Méndez, J. 2005, p. 12).

Ter presente as várias modalidades de avaliação é importante, para que se perceba que a avaliação que é feita no final do ano, denominada prova de escola, com o peso de 60% na nota final atribuída ao rendimento anual do aluno, não deve esgotar a visão global que se deve ter do aluno, porque dentro da teoria da avaliação encontram-se três modalidades, a saber: avaliação diagnóstica, avaliação formativa ou contínua e, a avaliação sumativa.

O contexto escolar originário da situação de estrangulamento

A situação

Durante o ano lectivo, o professor tem a responsabilidade de ir avaliando o aluno, cujo processo termina com as médias trimestrais (I, II e III) com peso de 40% na nota final. Porém, a prova final, denominada prova de escola com peso de 60% na

percentagem total da nota, é da responsabilidade da escola, na qual a actuação do professor se restringe na apresentação de uma proposta de exame ao coordenador de disciplina.

Por sua vez, o coordenador elabora a versão final individualmente que depois se aplica aos alunos. Depois de aplicada a prova, uma comissão anónima, corta os cantos das mesmas onde consta a identificação do estudante e codifica-se. Só assim, entrega-se ao professor da disciplina para as corrigir.

Por fim, caberá ao director de turma colar os cantos que identifica a prova de cada aluno, sendo da sua responsabilidade igualmente achar os resultados finais e lançá-los na pauta.

O problema

No trabalho que o director de turma vai desenvolver, o único critério para a aprovação é o cálculo aritmético dos valores obtidos e, pelo volume de notas a manipular não há um contrapeso capaz de identificar possíveis erros. Deste modo, o professor da disciplina não tem o controlo dos resultados dos seus alunos, tal facto impossibilita-o:

- De ver quem progrediu e que merece ponderação de outros critérios, tais como pontualidade, assiduidade, participação, aplicação de conhecimentos aprendidos em novas situações de aprendizagem, etc.
- O professor não tem um controlo pessoal nos seus arquivos de quem aprovou, reprovou ou foi ao recurso;
- Não está claro, quem deve notificar o professor para dizer-lhe quantos e quais são os alunos que deverão fazer o exame de recurso.

A interrogante

-Se ao professor da disciplina não “lhe” é dada a confiança para decidir ou deliberar com justiça, ética e profissionalismo sobre a nota do seu aluno. A questão que se coloca é: qual é o critério usado para que o director de turma seja o único a ser confiada tamanha responsabilidade? Será ele o único com idoneidade moral, ética e deontológica confiável, atendendo que ele (director de turma) também é professor e que na sua disciplina também lhe é retirada esta competência?

A resposta dos directivos: a argumentação e a contra-argumentação

No confronto de ideias sobre a situação em debate “a retirada da autonomia do docente no acompanhamento aos seus estudantes”, por um lado os directivos de escolas justificam que isto ocorre:

- Para salvaguardar a verdade nos resultados (justiça);
- Porque a prova final é chamada prova de escola que é da responsabilidade da escola;
- Porque tem o pendor de prova aferidora.

No entanto, torna-se igualmente necessário reconhecer que, se por um lado vem repor um certo grau de justiça, na medida em que não permite ao professor “fazer das suas” já que na nossa memória recente temos exemplos muito negativos a este respeito,

atendo que alguns professores ao não agirem com ética e profissionalismos prejudicavam alguns alunos por situações extraescolares. Por outro lado, é necessário olhar para a génese do processo docente-educativo e entender que no princípio não foi assim e, esta situação é muito decorrente das próprias atitudes menos éticas dos próprios professores.

Porém, é necessário nos questionarmos igualmente: será que hoje com os professores que temos, com a qualificação e profissionalismo que têm não será momento de rever estes normativos de avaliação? Dito de outro modo: há, pelo menos, sensibilidade ou disponibilidade entre os decisores políticos ou gestores do sistema, para ao menos, analisar a questão, partindo de uma perspectiva actualizada ao novo contexto? Será que teriam sensibilidade e disponibilidade para que, em caso do diagnóstico ser favorável aos professores mudarem os regulamentos? Ou será que também ainda não temos por parte dos decisores a sensibilidade suficiente para também mudar a forma de encarar os professores na sua forma de actuar?

Ou ainda: os nossos decisores políticos preferirão fechar-se e enveredar pela via mais fácil, dizendo: sempre fizemos assim e não tem havido problemas, porque mudar? Justificando sempre que os professores não são dignos de confiança e até agora continuam sendo pessoas pouco profissionais, eticamente incorrectos e, portanto, pouco sérios e não fiáveis.

O outro problema: inspectores da educação (agentes externos da escola)

No primeiro caso, vimos a retirada da autonomia internamente por parte da direcção de escola ao professor, neste caso, que é ainda mais subjectivo, pelo facto de serem elementos externos da escola.

O ponto gerador de problema na avaliação dos alunos também acontece ao final do ano lectivo, quando, de maneira surpreendente, aparecem nas escolas os inspectores da educação nas reuniões de notas para aferir a lisura do processo, confrontando as pautas com as mini-pautas e até as provas de exame final, disciplina por disciplina e aluno por aluno.

Diante desta situação, vale realçar primeiramente o seguinte: não que seja má iniciativa, na medida em que o trabalho da inspecção visa garantir o cumprimento das orientações regulamentares. Porém, o ponto de estrangulamento surge quando os inspectores impedem os professores de deliberarem a partir da sua base de dados (portefólios, blocos de notas, etc.) onde constam os aspectos qualitativos, atribuir alguns valores aos alunos para serem promovidos, alegando que a nota resultante da soma aritmética é a que deve prevalecer unicamente.

A teoria pedagógica como elemento orientador de uma visão actualizada e contextualizada sobre a avaliação

A Pedagogia sendo a ciência que estuda o processo docente-educativo e, que no sistema das ciências da educação é a única que conserva a educação no seu estado puro como objecto de estudo, assume a função de ciência integradora das demais do sistema.

Neste sentido, ela fornece ao processo docente-educativo as leis e as bases necessárias para uma verdadeira preparação dos alunos na sua integralidade. Por este

motivo, a gestão escolar enquanto processo de articulação e integração da dinâmica da vida escolar em todas as suas dimensões, deverá a partir das leis e princípios da Pedagogia orientar a sua acção dentro da esfera didáctico-pedagógica com uma visão progressista, alicerçada no enfoque ético-moral e axiológico

Esta dimensão ética da educação, focaliza a horizontalidade y transversalidade que têm, a moral, os valores morais e o humanismo, neste processo que não se reduz unicamente ao ângulo normativo da ética pedagógica, com que geralmente muitos associam a aplicação ética ao campo da educação e da Pedagogia, posições já superadas nesta concepção da ética aplicada a educação (Chacon et al. 2015, p. 22).

Mais do que tornar este artigo num protesto ou grito de reivindicação, o objectivo está virado sobretudo à necessidade de não apenas importar soluções ditadas por administradores da educação e que no dizer de alguns se justificam pelas palavras “sempre fizemos assim e nunca ninguém reclamou”, mas sim, uma análise reflexiva que se impõe a todos os pensam e se esforçam para o alcance de uma melhor educação no país.

Portanto, é importante devolvermos ao professor a autoridade e a responsabilidade de trabalhar com rigor, ética e profissionalismo no sentido da sociedade cobrar directamente dele o sucesso ou fracasso na preparação das novas gerações, a partir dos objectivos e fins da educação em Angola em todos os níveis e ciclos de formação.

Mas também é necessário que os mesmos (professores) pautem por uma atitude ética e profissionalmente correcta que permita que os directivos das escolas possam depositar nos professores a confiança que embora baseada na verificação, permita um trabalho coordenado entre ambos (d direcção e professores), estabelecendo-se um ambiente de trabalho harmonioso aonde a escola evolua e chegue a converter-se em uma verdadeira comunidade educativa em que todos os seus membros desenvolvam um sentimento de pertença a mesma e trabalhem para a materialização dos objectivos da instituição como um todo.

Todo este processo vai exigir de todos os professores e directivos uma mudança de paradigma, virado não apenas a aspectos quantitativos que reduz a educação num processo contabilístico (puro número), mas sobretudo num autêntico processo humanizado, que coloca o homem (alunos) no centro do processo.

Uma Pedagogia mais activa, flexível e dinâmica fundamentada na construção duma perspectiva de ensino-aprendizagem na qual o aluno participa directamente na construção do seu próprio conhecimento como um indivíduo activo capaz de assimilar o conhecimento, não apenas corre ferramenta para uma posterior reprodução literal e fiel, mas sobretudo como um sujeito capaz de resignificar, reconstruir e construir um novo conhecimento.

Neste sentido, ao ter-se a perspectiva histórico-cultural como enfoque de visão no desenvolvimento da educação, os conhecimentos transmitidos serão de significação bem definida e de muita relevância para a vida individual e colectiva dos alunos, propiciando-os uma preparação adequada que os possam ajudar a aplicá-los com confiança na solução dos problemas vindouros em todas as vertentes ao longo da sua vida. Deste modo, o aluno transformar-se-á num indivíduo competente capaz de resignificar o conhecimento e, por via disso, reconstruí-lo dando-o um avanço qualitativo e/ou quantitativo, dinamizando-o e pondo-o em actualização constante em função dos avanços da ciência e da técnica, assim como do dinamismo social, económico, cultural, etc.

De todos os aspectos apontados como elementos catalisadores de uma nova abordagem paradigmática, assim como de uma actuação diferente, é imprescindível e até mesmo obrigatório considerar sempre questões ligadas ao respeito pela diversidade.

Neste sentido, uma visão de gestão do processo docente-educativo assente na atenção educativa à diversidade terá uma maior eficiência na consideração de aspectos vinculados ao entendimento de que os tempos mudam, as pessoas, as circunstâncias e as motivações que levam a pôr em prática determinadas orientações visando salvaguardar um bem maior em detrimento de um bem menor.

Estes aspectos sobre a diversidade, também devem implicar uma atitude de compromisso dos dirigentes, professores e outros intervenientes do processo de ensino-aprendizagem face a avaliação, adoptando a resposta educativa mediante uma adequada atenção à diversidade que Gayle define como

a organização do sistema de influencias educativas considerando o fim e objectivos de cada nível e tipo de ensino, como máxima aspiração, e que para isso é preciso mobilizar os recursos, apoios e ajudas que satisfazem as necessidades e demandas dos educandos, para alcançar ditos propósitos (2005, p. 70),

Numa visão de responsabilidade e abertura para proporcionar as ajudas necessárias aos professores sempre que as situações assim o exigirem, mudando deste modo o paradigma da inspecção como sinónimo de policiamento e punição para o de supervisão enquanto processo de enriquecimento mútuo, de cooperação e interajuda.

Esta visão de uma educação que respeita e atende a diversidade nos servirá de apoio para entender que os processos avaliativos não devem ser vistos unicamente numa perspectiva rígida e inflexível, levando a chegar a afirmações como “se o professor ensinou e o aluno aprendeu sempre deve ser capaz de tirar uma nota positiva”, dando lugar a exames finais elaborados nacionalmente e a criação de júris formados por professores de outras escolas e até por vezes chegando-se a deslocar os alunos para serem examinados em outras escolas, tal como aconselha Jurjo Torres Santomé

Convém sublinhar que não existem indicadores de rendimento que sejam neutros e universalmente válidos e, por tanto, tão pouco independentes dos contextos culturais em que se trabalham. Deste modo, destacar que é possível que outros tipos de provas diagnósticas apresentem outros resultados. Os exames externos, além disso, geram grande stress e nervosismo em muitos estudantes o que não resulta serem provas adequadas para avaliar (2005, p.168).

Quer-se, com tudo isso, dizer que basear-se unicamente no resultado proveniente dos valores numéricos obtidos na cotação dos acertos e desacertos para efeitos de promoção dos alunos é algo arriscado, visto que ele pode ter o domínio dos conhecimentos, ou melhor, tenha adquirido as aprendizagens para vencer os objectivos programáticos, mas a tipologia das perguntas, a linguagem usada, os elementos cognitivos a serem explorados podem leva-lo ao fracasso, já que por vezes, durante o ano lectivo se tenha explorado dele níveis de desempenho cognitivos não muito aprofundados que o prepararam para um determinado tipo de prova e, no exame externo ser surpreendido com uma organização didáctica completamente diferente.

Daí também, a chamada de atenção aos próprios professores, da necessidade de explorar dos alunos todos os estágios cognitivos (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) a fim de que possam desenvolver os vários níveis de desempenho cognitivo (1º nível reprodução - saber, 2º nível aplicação - saber fazer e 3º nível criação - saber criar) mediante a aplicação de tipologias diferenciadas de provas aonde se combinam distintas formas e tipos de perguntas que permitem explorar

os vários estágios de cognição e por via destes a aquisição e o desenvolvimento de níveis mais elevados no desempenho cognitivo dos alunos no sentido de obter um rendimento académico mais consentâneo.

Tudo isso levará impreterivelmente a consideração de que é necessário olhar para os professores e alunos como indivíduos cuja diversidade deve permitir esta união entre o coletivo e o individual para deixar-se guiar pela teoria pedagógica e deste modo o processo docente-educativo reflectir-se sempre em algo ético, axiológico e humanista.

O papel dos professores, directivos e inspectores face ao processo de avaliação das aprendizagens nas escolas

Os gestores do sistema e das escolas, assim como os professores têm papéis diferenciados no desenvolvimento da educação, porque se por um lado os gestores são os decisores da política educativa do país, por outro, ao reconhecer-se no professor um profissional competente, se lhe deve reconhecer competências para organizar, planificar, desenvolver e avaliar o processo que dirige.

Os argumentos apresentados a respeito da avaliação feita pelos inspectores como agentes externos e que só aparecem para decidir definitivamente sobre o processo no fim de tudo, assim como a análise e interpretação feita a nível das estatísticas das Direcções de Educação e do Ministério para a tomada de decisão sobre a educação, concordam com Álvarez Méndez quando afirma que

avaliar apenas no fim, é chegar tarde para assegurar a aprendizagem contínua e oportuna (...). Os destinatários e intérpretes dos resultados inferem significados sem os contextos de significação. A avaliação desvalida-se. Para além disso, os agentes externos que interpretam os resultados não participam no processo de formação. Apenas os interessa a informação dos dados, isolados dos seus contextos. Mas que sobre eles se tomam decisões que resultam transcendentais na vida dos alunos (2005, p. 15).

O que demanda uma maior participação e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem de maneira contínua e sistemática ao longo de todo ano por parte dos decisores políticos da educação.

Ora bem, partindo do entendimento daquilo que são os elementos que caracterizam uma profissão

um saber sistemático e global (o saber profissional); poder sobre o cliente (a disposição deste acatar as suas decisões); atitude de serviço ante os seus clientes; autonomia ou controlo profissional independente; prestígio social e reconhecimento legal e público do seu estatuto; subcultura profissional especial (J. Contreras, 2001, p. 36).

Deve-se ter em conta que o professor enquanto profissional da educação tem um saber científico, mas também o saber experiencial, que o permite na base do acompanhamento regular aos alunos estabelecer um juízo adequado sobre a promoção ou não dos seus alunos.

A questão que muitas vezes surge como dificuldade ao trabalho do professor é que se tem a tentação, por parte dos decisores políticos, de pensar que os professores são meros executores das políticas e perspectivas de educação traçadas no nível macro e meso, sem, contudo, contar com o envolvimento daqueles que trabalham directamente com os alunos no nível micro (sala de aulas).

Esta visão racional instrumental unicamente administrativa constitui hoje fonte de debate em muitos círculos académicos, na medida em que se alinha a avaliação com

indicadores de qualidade devidamente parametrizados. Esta visão também é refutada por outro grupo de académicos que se baseando na perspectiva sócio-crítica da educação, afirmam que limitar a caracterização da qualidade da educação unicamente aos resultados descritos nas notas das avaliações é uma perspectiva reducionista porque nem sempre as notas reflectem as reais competências de cada aluno.

Nem sempre a racionalidade no processo avaliativo é negativa dependendo da perspectiva a que se vincula, tal como afirma Álvarez Méndez podemos encontrar, por um lado

a racionalidade prática e crítica é aquela em que o professor é chamado a desempenhar autónoma e responsabilmente a profissão docente, participando na esfera em que se tomam decisões sobre o currículo e o que representa a sua implementação (2005, p.12)

Nesta vertente o professor tem um papel activo sobre as decisões, incluindo a avaliação e a consequente promoção dos seus alunos; e por outro lado,

a racionalidade técnica ou instrumental é aquela em que vem sendo um aplicador de técnicas e recursos cuja elaboração ele não participa directamente, mas que aos quais são assegurados altos níveis de eficiência e de eficácia raramente demonstráveis no emprego de técnicas de programação e de avaliação (Álvarez Méndez, 2005, p.13).

Aonde o professor se lhe é dado um papel passivo, convertendo-se num mero cumpridor e aplicador de decisões tomadas por outrem.

Vejamos que o professor na sua formação inicial lhe é dado conhecimentos integrais que o capacita com uma formação geral e integral para responder ao perfil de saída que o habilita ao exercício da profissão docente. Esta formação posteriormente é continuada ao nível do ensino superior (bacharelato ou licenciatura) fazendo um total de cerca de oito anos de capacitação para o exercício profissional, sem falar daqueles professores que continuam a formação académica ao nível de pós-graduação (mestrado e doutoramento). Quer com isto dizer, que hoje estamos a lidar com um profissional especializado e qualificado com mais de oito anos de formação académica complementada, em muitos casos, com formação em serviço de maneira contínua.

Neste sentido, é acertado ter-se presente, todos estes elementos em atenção, a hora de avaliar e conceber orientações que chocam com a sensibilidade e o profissionalismo dos docentes, de que estamos a lidar com um profissional tal como reconhece o estatuto da carreira dos agentes da educação ao definir o professor como “portador de qualificação profissional (...) para o desempenho da função de ensino” (art. 3º), que embora falível e passível de melhoramento contínuo, deve ser respeitado e valorizado.

Como elemento de congruência em toda esta abordagem está a necessidade de uma adequada definição do perfil do professor angolano e do mesmo modo de um perfil do gestor da educação, em todos os níveis (meso e macro), já que se tem bem definido o perfil do director de escola (micro). Ao ter-se claro as funções e actividades, assim como as atribuições e competências de que deve dispor um professor trabalhar-se-á com foco a partir daquilo que ele deve fazer, assim como se estabelecerá dinâmicas e programas de formação inicial e em serviço para o empoderamento dos mesmos.

Os elementos apresentados acima, hoje vêm-se parcialmente salvaguardados pela aprovação dos vários normativos que regulam a educação no país, com realce para a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei nº 32/20, de 12 de Agosto), o Estatuto da Carreira dos Agentes da Educação (Dec. Presidencial nº 160/18, de 3 de Julho), o regime jurídico do exercício de cargo de direcção e chefia em instituições de

educação pré-escolar, ensino primário e secundário (Decreto Presidencial nº 93/21, de 16 de Abril) e o regime jurídico de avaliação de desempenho dos agentes da educação (Dec. Presidencial nº 28/22, de 27 de Janeiro) e, sobretudo nos regulamentos internos das escolas aonde vem espelhado os direitos e deveres dos agentes da educação. Diz-se parcial, visto que os desafios da educação são cada vez maiores devido ao dinamismo social e sobretudo ao acelerado desenvolvimento da ciência e da tecnologia, o que demanda um alargamento do perfil profissional dos agentes da educação de maneira contínua.

Ainda assim, por vezes, assistimos a situações de improviso por parte de alguns gestores do sistema, orientando a sua actividade profissional de direcção sobretudo, de acordo as suas convicções e sensibilidade pessoal, quando o recomendável é fazer-se um processo alicerçado em bases científicas e legais, sem olhar unicamente na personalidade da pessoa que dirige, mas, aos objectivos que pretende alcançar com a educação no país.

Neste processo de acompanhamento ao código ético e deontológico, joga um papel fundamental a inspecção escolar que em colaboração com as direcções de escola, devem acompanhar o trabalho dos professores, cujo trabalho de aperfeiçoamento contínuo dos mesmos deve ser o principal foco deste trabalho.

Estas questões operacionais da prática concreta e real devem sempre contar com o concurso e auxílio da teoria pedagógica, que em primeira instância deve converter-se no guia que ajuda a estabelecer os nossos critérios de decisão de maneira ética e cientificamente adoptada como luz que ilumina o caminho a seguir.

A gestão escolar se define como

o processo de articulação e integração da dinâmica da vida escolar em todas as suas esferas (pedagógico-curricular, administrativo-financeira, organizativo-operacional e comunitária) para o alcance dos objectivos específicos das instituições como materialização da política educativa do país (Leitão, 2022, p. 38).

Neste sentido, ao integrar e articular todas estas dimensões da escola, o director não abdicar das questões pedagógico-curricular, e ao intervir sobre ela não a deve tramitar numa perspetiva unicamente administrativa, mas sim de forma pedagógica e de supervisão.

Os directivos de escolas devem adoptar planos de formação contínua cada vez mais direccionados a questões éticas da profissão docente, das competências didáctico-pedagógicas, bem como todo um conjunto de condições materiais e humanas para o bom desempenho da função docente. Igualmente, com uma atenção particular as principais reivindicações da classe docente, através de prémios e estímulos aos destacados, promoção na carreira, assim como num ambiente institucional virado para a construção de uma verdadeira comunidade educativa.

Depois do desenvolvimento do conteúdo relativo aos elementos apresentados pela teoria da educação, é importante que os directivos ou decisores da política educativa, possam estabelecer a correspondência adequada entre estes dois conceitos que Sérgio H. Alonso (2010) trata de diferenciá-los e clarificá-los para evitar uma apreciação deturpada que pode conduzir a uma confusão dos papéis entre os professores e os directivos. Que são: processos de direcção e direcção de processos. Diz o autor que os directivos dirigem os processos de direcção (planificação, organização, execução e avaliação dos processos da escola como um todo), mas o professor também dirige

processos que no caso é o de ensino-aprendizagem (planifica, organiza, executa e avalia em sala de aula o processo de ensino-aprendizagem com os seus alunos).

O reconhecimento do exposto acima, levará a uma maior abertura para a complementaridade no trabalho de ambos, na medida em que, será possível ajudar o professor a crescer e actuar como um verdadeiro profissional, direccionando e assegurando que o olhar ao aluno não se faça numa única perspectiva voltada aos aspectos cognitivos, mas também a componente educativa e, esta última como tal também se deve ter em conta na hora de atribuir a classificação final aos alunos, ou seja, também conte efectivamente para a promoção do aluno.

Considerações Finais

A avaliação é um processo muito mais abrangente do que as notas (quantitativo) simplesmente, sendo que é um processo docente-educativo, também deve contar para efeitos de promoção dos alunos, os aspectos qualitativos, tais como: atitudes, valores e modos de actuação.

Os professores devem encarar a avaliação também como uma etapa importante do seu trabalho docente aonde devem despende tempo e esforço para planificar e avaliar durante e após a realização da mesma, combinando em cada modalidade de avaliação várias técnicas e instrumentos diversificados a fim de desenvolver no aluno todas as faculdades cognitivas preparando-o de maneira integral para enfrentar qualquer tipo de exame final.

Torna-se igualmente importante ter-se em conta que os valores qualitativos não devem ser apresentados de livre-arbítrio, mas baseados em evidências, decorrentes dum registo científico em documentos de trabalho do professor, como: cadernetas, portfólios, blocos de notas, etc.; aonde ficam registados nos espaços para anotações as observações dos elementos mensuráveis qualitativamente, tais como as atitudes, capacidades de inovação, adaptação a novas situações, cooperação, liderança, etc. com escalas de valores qualitativos bem definidas através de dimensões e indicadores.

É importante nesta altura, depois de já terem passados cerca de dez anos desde o término da reforma educativa, reflectir-se sobre determinadas questões para se ir actualizando a educação em base a dinâmica da evolução científica, da própria sociedade e sobretudo do profissionalismo docente.

A minha pretensão não é tirar autoridade aos responsáveis máximos do sistema de educação e ensino, mas mostrar apenas que os processos são dinâmicos e abrir a perspectiva para um debate frontal, sério, científico e construtivo no sentido da dignificação do professor e salvaguardar os princípios que orientam um processo docente-educativo eficaz que busca não apenas instruir, mas também educar, ou seja, humanizar o aluno.

A presença dos inspectores nas reuniões de notas não deve ser encarado como algo mau, porém a sua postura não deve ser impositora e nem vinculativa sobre quem deve ou não aprovar. A nosso critério, os inspectores da educação deviam fazer a verificação dos elementos relevantes que deram origem as várias deliberações, e pedir justificação plausível dos critérios usados para a atribuição dos valores adicionais aos alunos, aonde cada professor teria a obrigação de fundamentar mediante a apresentação das evidências constantes das anotações da sua caderneta, que não devem ser obrigatoriamente apenas quantitativos, mas também podem ser qualitativos.

Torna-se igualmente necessário continuar a investir na formação em serviço dos docentes e gestores escolares dotando-lhes, cada vez mais, de melhores conhecimentos científicos e técnicos para alcançarmos com eficácia os fins e objectivos da educação em Angola.

Não menos importante, é a valorização dos professores numa perspectiva de crescimento profissional com a melhoria das condições de trabalho (material didáctico, número razoável de alunos por turma), promoção na carreira, oportunidades de formação (bolsas de estudo), remuneração condigna no sentido de elevar os níveis de motivação laboral e o alcance da satisfação profissional e pessoal.

Portanto, o presente estudo tem um carácter projectivo na medida em que abre pistas para atenuar o impacto duma avaliação puramente quantitativa como único critério na determinação da aprovação ou reprovação dos alunos nos exames nacionais previstos, deste modo, o mesmo poderá servir de ponto de partida para estudos posteriores a aplicação ou implementação global dos exames nacionais evidenciando os ganhos e os fracassos do mesmo e, o impacto das sugestões propostas aqui apresentadas na melhoria do processo.

Referências

Addine, F. et al. (comp.) (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.

Alonso, S. (2010). *Glosario mínimo de Dirección Científica Educativa*. Disponible en: <http://www.cubaeduca.rimed.cu/direccioncientificaeducacional> (Consultado, 14 de julio del 2012).

Álvarez Méndez, J. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. 2ª Edición. Madrid: Morata.

Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Tercera Edición. Madrid: Morata.

Chacon, N. et al. (2015). *Educación en valores: retos y experiencias*. La Habana: Acuario.

Chávez, J., Deler, G. Y Suárez, A. (2009). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la pedagogía y didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Gayle, A. (2005). De la conceptualización del currículo a la práctica escolar. In Bell, R. E López, R. *Convocados por la diversidad*. La Habana: Pueblo y Educación, pags. 69-79.

Leitão, F. (2022). *Gestão escolar*. Luanda: Chela.

Perera, E. (2013). *La educación armónica e integral en educación primaria: Plan 2011. Memorias del Evento Pedagogía 2013. Soporte digital*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.

Piletti, C. (2004). *Didática Geral*. 23ª Edição. São Paulo: Ática.

República de Angola (2020) Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Lei Nº 32/20: Diário da República, Luanda: I Série-Nº 123, de 12 de Agosto.

República De Angola. (2018). Decreto Presidencial nº 160/18: Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação. Diário da Republica, Luanda: I serie - Nº 95 de 3 de Julho.

República De Angola (2021). Estatuto da Carreira dos Agentes da Educação .Decreto Presidencial nº 93/21, de 16 de Abril)

República De Angola (2022) Regime jurídico de avaliação de desempenho dos agentes da educação (Dec. Presidencial nº 28/22, de 27 de Janeiro)

Torres Santomé, J. (2006). Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contrarreformista en las reformas educativas. In Gimeno Sacristán, J. (comp.) *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.