



Universidade do Minho
Instituto de Educação

**A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SECUNDÁRIO
EM ANGOLA: DAS CONCEÇÕES ÀS PRÁTICAS**

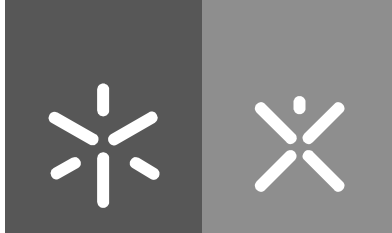
José Januário

U Minho | 2020

José Januário

**A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS
NO ENSINO SECUNDÁRIO EM ANGOLA:
DAS CONCEÇÕES ÀS PRÁTICAS**

abril de 2020



Universidade do Minho

Instituto de Educação

José Januário

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SECUNDÁRIO EM ANGOLA: DAS CONCEÇÕES ÀS PRÁTICAS

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do
**Professor Doutor José Carlos Bernardino de Carvalho
Morgado**

abril de 2020

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Dedicatória

Aos meus saudosos pais (in memoriam) que não tiveram a oportunidade de me acompanhar nesta caminhada da vida, mas, cuja memória me alentou nos momentos difíceis de fragilidade e desânimo
À minha querida esposa e filhos que tão perto seguiram e viveram o prazer e o sofrimento da concepção, construção e conclusão deste trabalho científico suportando as minhas ausências, mas, solidarizando-se sempre com os meus desesperos

Agradecimentos

Ao meu orientador científico, Professor Doutor José Carlos Bernardino de Carvalho Morgado, pelas importantes lições de vida, pela sabedoria e rigor crítico e pela forma como gentilmente me motivou durante o mestrado para prosseguir no campo da investigação científica. A sua presença constante desde a elaboração do projeto de investigação, a forma como acompanhou e orientou todo o processo de desenvolvimento da tese foi decisiva e de agradecer eternamente.

Ao Professor Doutor José Augusto Pacheco, pelo encorajamento e ânimo que me deu durante as aulas de metodologia de investigação científica, para a concretização desta árdua tarefa de reflexão permanente.

Aos Professores Doutores Almerindo Afonso, Palmira Alves, Assunção Flores, Lourdes de Carvalho, meus professores do mestrado em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa cujas aulas e rigor forjaram em mim a força e o querer abraçar a ciência na sua forma elevada.

Ao Me. Pacheco Francisco - Secretário de Estado do Ministério da Educação da República de Angola, pelos conselhos, apoio e encorajamento dado na realização desta investigação em prol do desenvolvimento do ensino e educação em Angola.

Ao Professor Doutor Manuel Afonso - Diretor Geral do INIDE/MED pelo apoio bibliográfico e encorajamento dado durante os trabalhos de investigação em Angola.

À minha família, especialmente a minha esposa e filhos, a razão da minha luta, cujas horas de trabalho solitário, não deixaram de ser tempos de ausência ao longo de todos estes anos de formação académica e científica.

Um agradecimento especial aos Professores Doutores Alberto Quitambo, Maria Alice de Pina Tavares, Augusto Ezequiel Afonso, meus colegas de longos anos nesta vida académica, pelo incentivo e apoio dado em todos os momentos desta jornada de vida

À todos aqueles que de forma direta ou indireta ajudaram-me ao longo na caminhada, muito obrigado!

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informação ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SECUNDÁRIO EM ANGOLA: DAS CONCEÇÕES ÀS PRÁTICAS

Resumo

A centralidade que a avaliação tem vindo a assumir em múltiplos contextos e segmentos da vida económica e social, designadamente na regulação dos mecanismos de decisão, vem despertando a atenção de estudiosos de todos campos do conhecimento, com particular destaque para as Ciências Humanas e Sociais, como consequência não só da crescente necessidade de inovar os processos de operacionalização dos sistemas, mas também de uma maior exigência da sociedade para a satisfação de expectativas de realização social, económica e política. Nos sistemas educativos, a relevância da avaliação, além de estar associada à implementação de mecanismos de “liberalização” no interior do sistema educativo, é também consequência das ambições de performatividade generalizada dos alunos, dos professores e das escolas, sendo a avaliação das aprendizagens e a avaliação institucional, as âncoras de todo o processo. No caso de Angola, a problemática da avaliação das aprendizagens dos alunos, particularmente nos ensinos primário e secundário, as suas formas, regulação, aplicação e credibilização, tem assumido, nos últimos anos – também por influência da globalização –, destaque nos debates sociais e políticos, sobretudo pela relevância desta na motivação e criação de expectativas de sucessos para o aluno e a escola em geral. Por isso, a identificação, análise e aperfeiçoamento das metodologias de avaliação, para além de permitirem a compreensão das relações entre as causas e os efeitos da avaliação no processo educativo, assume-se igualmente como meio para regular as práticas educativas, visando a construção de aprendizagens significativas e a formação de indivíduos capazes de abordarem, de forma crítica e construtiva, os problemas nacionais e globais, promovendo assim a sua participação ativa na vida social.

O presente estudo veio revelar o valor e a pertinência da criação de políticas de avaliação das aprendizagens no ensino, orientadas para o desencadeamento de estímulos que obriguem o aluno a estudar, bem como a promoção de uma cultura de autoavaliação e de uma formação de professores capaz de potenciar não só a sua participação na construção do currículo e na melhoria da sua profissionalidade, mas também na melhoria da qualidade da educação e ensino em Angola.

Palavras-chave: Aprendizagem, Avaliação, Currículo, Desenvolvimento, Educação,

THE EVALUATION OF TEACHING LEARNING IN ANGOLA: FROM CONCEPTIONS TO PRACTICE

Abstract

Evaluation has been drawing attention in multiple social and economic fields, namely in regulating the decision making systems. This issue has been deserving attention of many researchers from different fields, particularly in social sciences; not only as a result of a growing need for innovation of the working system processes, but also of a growing demand of the society for the fulfilment of their social, economic and political expectations.

The relevance of evaluation in educational systems is associated with the implementation of the mechanisms of liberation of the education system itself. It is also a consequence of desires for a generalised performance of students, teachers and the schools; considering that both the evaluation of the students' learning process and the institutional evaluation make one essential foundation of the process, as a whole.

In Angola, the issue of evaluation about students learning, particularly in primary and secondary levels, its forms, regulations, application and credibility has been a reason for social and political debates in the last years. This is, above all, due to its relevance in the motivation and establishment of expectations about the students' progress in particular, and the school in general. For that reason, the identification, analysis and improvements of the evaluation methodologies, apart from making it clear to understand the cause-effect connections of evaluation in education, take the role of regulating the educational practices in order to build meaningful learning. Under these circumstances' students are, not only empowered to look at the national and worldwide issues in critical and constructive way, but also encouraged to participate actively in their own social life.

The present study is aimed to show how important it is to establish learning evaluation policies intended to stimulate pupil to study better and encourage the habit of self-evaluation and teacher training. This is also to enable teachers to contribute to the conception and construction of the curriculum and to their professional development, mainly for the improvement and growing of education quality in Angola.

Key words: Curriculum, Development, Education, Evaluation, Learning.

Índice

Dedicatória	iii
Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Lista de Siglas	xvi
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – QUADRO CONCEPTUAL	7
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO EM ANGOLA.....	8
1.1. A influência da globalização no novo contexto angolano	9
1.2. A atual situação socioeconómica na Africa subsaariana	16
1.3. As atuais políticas públicas e sua relação com a educação.....	27
1.4. Reformas Educativas e Curriculares em Angola.	37
1.4.1. Evolução e caracterização do sistema educativo angolano.....	41
1.4.2. Reforma educativa e qualidade de educação.	61
CAPÍTULO 2 - CURRÍCULO E APRENDIZAGEM.....	69
2.1. Em torno da origem e definição do currículo	70
2.2. O que é o currículo.	73
2.3. Funções do currículo e as teorias curriculares.....	81
2.3.1. As funções do currículo.....	82
2.3.2. As teorias curriculares.....	82
2.3.2.1. Teoria técnica	85
2.3.2.2. Teoria prática.....	86
2.3.2.3. Teoria crítica	89
2.3.3. O desenvolvimento do currículo - fatores interferentes	92
2.4. O currículo como campo de construção do conhecimento	101
2.5. Currículo e desenvolvimento pessoal e social	103
2.6. O papel do professor na gestão currículo.....	105
2.7. A globalização do currículo - interferências nas práticas educativas	107
2.7.1. A interferência da globalização na conceção do currículo em Angola.....	109
2.8. A aprendizagem como mecanismo de apropriação do currículo	112

2.8.1. Origem e conceitos de aprendizagem	112
2.8.2. Tipos e modelos de aprendizagens	115
2.8.3. Fatores interferentes no processo da aprendizagem.....	120
CAPÍTULO 3 - AVALIAÇÃO.....	122
3.1. Avaliação: visões e conceitos	124
3.2. Paradigmas e perspetivas atuais de avaliação.....	142
3.3. A avaliação das aprendizagens	145
3.4. Avaliação das aprendizagens no ensino angolano	155
3.5. Avaliação do currículo.....	163
3.6. Qualidades da avaliação	169
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	179
CAPÍTULO 4 – A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	180
4.1. Conceitos e finalidades da investigação científica.....	182
4.2. Planeamento da investigação.....	184
4.3. Paradigmas da investigação.....	189
4.3.1. Sobre o paradigma quantitativo.....	191
4.3.2. Sobre o paradigma, construtivista, qualitativo e interpretativo	194
4.3.3. Sobre o paradigma Sociocrítico	197
4.3.4. Investigação quantitativa versus investigação qualitativa: incompatibilidades e complementaridades.....	199
4.4. A investigação em Educação.....	204
4.4.1. A investigação qualitativa na educação	208
4.4.2. O Estudo de Caso: características e potencial em educação	210
4.4.2.1. Características dos estudos de caso.....	212
4.4.2.2. – Tipos de estudos de caso	216
4.4.2.3. – Fases dos estudos de caso	218
4.4.3. A investigação quantitativa na educação.....	221
4.5. Investigação como meio de melhoria do sistema educativo	222
4.5.1. A investigação e a educação.....	228
CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	230
5.1. Natureza do estudo.....	232
5.2. Problemática da Investigação.....	233

5.3. Objetivos da investigação	236
5.4. População e amostra	237
5.4.1. População	237
5.4.2. Amostra	238
5.4.3. Caracterização da amostra	240
5.5. Tipos de estudo efetuado	241
5.5.1. Design da Investigação.....	242
5.5.2. Estrutura facetada	243
5.6. Modelos e instrumentos de recolha de dados	245
5.7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	246
5.7.1. Análise documental e bibliográfica	248
5.7.2. Inquérito	250
5.7.2.1. Inquérito por questionário.....	250
5.7.2.2. Inquérito por entrevista	254
5.8. Técnicas de tratamento e análise de dados	259
5.8.1. Análise estatística	260
5.8.1.1. Análise dos valores das frequências	261
5.8.1.2. Medidas de Tendência Central	262
5.8.1.3. Medidas de variabilidade ou de dispersão – Desvio-padrão	263
5.8.2. Análise de conteúdo	264
5.8.3. Análise documental	267
5.9. Questões de natureza ética da investigação	269
5.9.1. Ética e ciência.....	269
5.9.2. A ética no processo de investigação científica. Visões e contextos	271
5.10. Limitações de estudo.	274
CAPÍTULO 6	275
PERCEÇÕES SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SECUNDÁRIO ANGOLANO. UMA ABORDAGEM A PARTIR DA ANÁLISE DOS RESULTADOS	275
6.1. Perceções e análise dos dados quantitativos	277
6.1.1. Perceção dos alunos sobre as disciplinas do plano curricular do ensino secundário	278
6.1.2. Autonomia dos alunos na escolha da escola ou do curso que frequentam	278

6.1.2. Perceção dos alunos sobre os métodos de avaliação das aprendizagens utilizados pelos professores no ensino secundário.....	282
6.1.2.1. Métodos mais utilizados pelos professores nas aulas	282
6.1.2.2. Perceção sobre os melhores métodos de avaliação.	284
6.1.3. Perceção dos professores sobre o sistema de avaliação das aprendizagens no ensino secundário em Angola	287
6.1.3.1. Perceções sobre o sistema de avaliação utilizado no ensino secundário	289
6.1.3.2. Perceções sobre a adequação da avaliação aos objetivos do ensino secundário	290
6.1.3.3. Modalidades de avaliação que mais contribuem para a aprendizagem dos alunos	291
6.1.4. Síntese crítica dos resultados quantitativos	300
6.2. Perceções e análises dos dados qualitativos	303
6.2.1. O papel do MED e dos professores na avaliação das aprendizagens	304
6.2.2. Conceções, finalidades e metodologias de avaliação no ensino secundário <i>Adequabilidade do sistema de avaliação vigente às finalidades do ensino secundário</i>	308
6.2.3. Influência da profissionalização dos professores na avaliação das aprendizagens – perceções no contexto do ensino em Angola	315
6.3. Síntese crítica dos resultados.....	319
Considerações finais.....	323
Referencias bibliográficas.....	329
Referências Legislativas	350
ANEXOS.....	351
Anexo 1- Solicitação de entrevista ao Secretário de Estado da Educação.....	352
Anexo 2- Solicitação de entrevista ao DNEG-MED	353
Anexo 3- Solicitação de entrevista e credencial ao Diretor Provincial da Educação	354
Anexo 4 - Perceção dos alunos sobre disciplinas do plano curricular do ensino secundário.....	355
Anexo 5 – Opiniões dos alunos sobre os métodos de avaliação utilizados pelos professores.....	357
Anexo 6 – Correspondência entre as dimensões, objetivos e itens do questionário aos alunos	361
Anexo 7- Perceções dos professores sobre o sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos em vigor no ensino secundário em Angola.....	364
Anexo 8 – Correspondência entre as dimensões, objetivos e itens do questionário aos professores ...	371
Anexo 9 - Tabelas de frequências e percentagens dos inquéritos 1 e 2 sobre perceções dos alunos ..	375

Anexo 10 - Tabelas de frequências e percentagens dos inquéritos 3 sobre perceções dos professores	379
Anexo 11- Guião da entrevista aos responsáveis do Ministério da Educação.....	385
Anexo 12 – Correspondência entre as dimensões, objetivos e itens da entrevista Responsáveis/MED.	389
Anexo 13- Matriz para análise de conteúdo da entrevista aos responsáveis do Ministério da Educação	394
Anexo 14 - Guião da entrevista aos gestores escolares e professores	411
Anexo 15 – Correspondência entre as dimensões, objetivos e itens da entrevista aos gestores escolares e professores	415
Anexo 16 - Matriz para análise de conteúdo da entrevista aos gestores escolares e professores.....	420
Anexo 17 - Grelha de análise das dimensões da investigação.....	460

Índices de Figuras

Figura 1 - Correlação entre educação e capital humano	29
Figura 2 -Estrutura comparativa entre o antigo e o novo sistemas de educação em Angola	45
Figura 3 - Inter-relação das etapas de desenvolvimento curricular.....	99
Figura 4 - Descodificação da cultura disponível pelo professor.	106
Figura 5 - Relação avaliação externa, avaliação interna, avaliação das aprendizagens e avaliação do currículo.....	166
Figura 6 - Distinção entre Qualitativo e Quantitativo segundo Van der Maren (1987)	201
Figura 7 - Posição epistemológica da investigação.....	203
Figura 8 - Classificação das pesquisas	224

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Desempenho do sistema educativo	65
Gráfico 2 - Autonomia dos alunos na escolha da escola ou curso.....	278
Gráfico 3 - Perceção da importância das disciplinas para vida profissional dos alunos.....	279
Gráfico 4 - Outras formas de avaliação das aprendizagens	284
Gráfico 5 - Melhores e piores métodos de avaliação utilizados pelos professores nas aulas	285
Gráfico 6 - Métodos de avaliação considerados mais justos pelos alunos	286
Gráfico 7 - Distribuição por área de especialização dos professores	288
Gráfico 8 - Distribuição dos respondentes segundo o tempo de serviço.....	289
Gráfico 9 - Razões do incumprimento da avaliação instituída pelo MED	290
Gráfico 10 - Adequação do sistema de avaliação aos objetivos do ensino secundário	290
Gráfico 11 - Razões que dificultam aplicação das normas de avaliação.....	291
Gráfico 12 - Técnicas de avaliação mais utilizadas pelos professores na sala de aulas	293
Gráfico 13 - Metodologias de avaliação das aprendizagens mais eficazes.....	296
Gráfico 14 - Aspetos da avaliação que influenciam a aprendizagem dos alunos	297
Gráfico 15 - Perceções dos professores em relação aos alunos	299
Gráfico 16 - Finalidades da avaliação em contexto escolar.....	300

Índice de Quadros

Quadro 1 - Centros de Estudos Universitários criados em Angola em 1962.....	47
Quadro 2 - Visão detalhada das diferenças entre as teorias curriculares.	90
Quadro 3 - Síntese da diferença entre as teorias curriculares atuais.....	91
Quadro 4 - Comparação entre aprendizagem formal, informal e não formal.....	121
Quadro 5 - Desenvolvimento histórico da avaliação	128
Quadro 6 - Diferenças entre o paradigma racionalista e naturalista	142
Quadro 7 - Os fundamentos dos paradigmas de avaliação.....	143
Quadro 8 - Critérios e tipologia de avaliação.....	148
Quadro 9 - Comparação entre investigação quantitativa e investigação qualitativa.....	196
Quadro 10 - Tipos e características do conhecimento.....	222
Quadro 11 - Distinção dos modos de investigação por objetivos.....	225
Quadro 12 - Caracterização da população e amostra do estudo-2017	241
Quadro 13 - Distinção de formas de desenho da investigação.....	243
Quadro 14 - A estrutura facetada da investigação.....	244

Índice de tabelas

Tabela 1 - Evolução da taxa de pobreza em Angola (2012-2016).....	35
Tabela 2 - Evolução da matrícula de estudantes do ensino superior em Angola.....	52
Tabela 3 - Unidades orgânicas de ensino público segundo (Dec. nº 7/09).....	56
Tabela 4 - Indicadores perspetivos do PNFQ (2013-2020).....	59
Tabela 5 - Parâmetros de classificação da média.....	263
Tabela 6 - Parâmetros de classificação do desvio-padrão.....	264
Tabela 7 - Perceção da importância das disciplinas por idade dos alunos.....	280
Tabela 8 - Perceção da importância das disciplinas por categoria de classe dos alunos.....	281
Tabela 9 - Métodos mais utilizadas pelos professores na sala de aulas.....	283
Tabela 10 - Métodos de avaliação que os estudantes gostariam fossem utilizados nas aulas.....	285
Tabela 11 - Média de resultados obtidos nas disciplinas da sua classe.....	287
Tabela 12 - Modalidades de avaliação que facilitam a aprendizagem dos alunos.....	292
Tabela 13 - Opiniões dos professores sobre uso de técnicas de avaliação na sala.....	293
Tabela 14 - Utilização de técnicas de avaliação pelo perfil de formação.....	294
Tabela 15 - Utilização de técnicas de avaliação à luz da formação docente.....	295
Tabela 16 - Tipos de perguntas que mais se utiliza em sala.....	295
Tabela 17 - Funções e procedimentos utilizados na avaliação.....	298

Lista de Siglas

CAARE – Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa

MED – Ministério da Educação

MINPDT- Ministério do Planeamento e Desenvolvimento Territorial

INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

DNEG – Direção Nacional do Ensino Geral

DNETP – Direção Nacional do Ensino Técnico Profissional

INFQ – Instituto nacional de Formação de quadros de ensino.

ISCED – Instituto Superior de Ciências da Educação

PAT – Projeto de Aprendizagens para Todos

DPECT – Direção Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia.

ZIP – Zona de Influência Pedagógica

BREDA – Bureau Regional da Educação e Desenvolvimento de África

EPT – Educação Para Todos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

LICUS – Low Income Countries Under Stress

PNFQ – Programa Nacional de Formação de Quadros

LBSEE – Lei de Bases do Sistema de educação e Ensino

INTRODUÇÃO

A centralidade que a avaliação tem vindo a assumir em múltiplos contextos e segmentos da vida económica e social, designadamente na regulação dos mecanismos de decisão, vem despertando a atenção de estudiosos de todos campos do conhecimento, com particular destaque para as ciências humanas e sociais, como consequência não só da crescente necessidade de inovar processos de operacionalização dos sistemas, mas também de uma maior exigência da sociedade para a satisfação de expectativas de realização social, económica e política.

No caso concreto dos sistemas educativos, a relevância da avaliação, além de estar associada à implementação de mecanismos de liberalização no interior do sistema educativo, é também consequência das “ambições de performatividade generalizada dos alunos, dos professores, das escolas e da comunidade em geral (...) facto que o torna num procedimento metodológico indispensável à vida dos indivíduos” (Alves, 2013: 4-5), através do qual se permite, entre outras coisas, identificar disfunções, detetar pontos fracos, verificar o alcance dos objetivos e melhorar a qualidade do trabalho.

A necessidade de atualização permanente dos saberes e a expectativa de ajustamentos constantes aos desafios da sociedade contemporânea, obrigam os atores educativos e, muito particularmente, os responsáveis políticos, os diretores escolares e os professores a uma análise contínua das formas de trabalho e das metodologias de avaliação das aprendizagens dos alunos, visando, por um lado, fazer da avaliação um elemento substantivo do currículo e uma parte integrante dos processos de ensino-aprendizagem e, por outro, torná-lo num mecanismo de regulação e incentivo pedagógico e de valorização da capacidade dos alunos.

No caso de Angola, a problemática da avaliação das aprendizagens dos alunos, particularmente nos ensinos primário e secundário, suas formas, regulação, aplicação e credibilidade, tem assumido destaque nos debates sociais e, sobretudo, no seio das escolas, ainda que, na prática, se encontrem poucas evidências do seu aprofundamento, dada a sua complexidade na aplicação, variedade na metodologia, diversidade nas técnicas e amplitude de impacto no *corpus* institucional sobre o qual incide.

A realização de avaliações trimestrais do aluno pelo professor, a certificação dos alunos no âmbito estrito da escola, o regime de atribuição administrativa de classificações, o regime de transição automática nas classes de transição no ensino primário, a falta de formação dos professores em metodologias da avaliação, a relevância atribuída à avaliação contínua do professor, mesmo em

contexto de fraca competência científica e pedagógica e de insuficiência de infraestruturas, vem trazendo para o sistema de educação e ensino nacional um acentuar de questionamentos em torno da verdade avaliativa dos professores e da qualidade do sistema educativo em geral. Cada vez mais se vai questionando a qualidade dos serviços prestados pelas escolas e pelo sistema educativo em geral e, conseqüentemente, a formação de indivíduos “capazes de abordarem de forma crítica e construtiva os problemas nacionais e globais promovendo, assim, a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos” (Afonso, 2014: 2).

Com o intuito de analisar os princípios sobre os quais se estruturam os processos de avaliação das aprendizagens no ensino secundário em Angola, os seus critérios e modalidades de operacionalização, a sua eficácia e influência no sucesso dos aprendentes e na promoção e integração social, em geral, foi realizado este estudo com o título *Avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário em Angola: das intenções às práticas*.

O estudo foi organizado em torno de alguns eixos estruturantes, dos quais passamos neste momento a dar conta, ainda que de forma mais sumária.

Objetivos gerais e específicos

Com este estudo, que se considera oportuno e com uma importância significativa para o contexto educativo angolano, pretendemos concretizar os seguintes objetivos: (i) caracterizar o modelo de avaliação das aprendizagens instituído no Ensino Secundário em Angola; (ii) averiguar que princípios o sustentam; (iii) identificar distintas concepções de avaliação dos professores que lecionam naquele nível de ensino e os critérios que regulam esse processo; e (iv) identificar os instrumentos de avaliação das aprendizagens mais utilizados.

Com esta investigação pretendemos, ainda: (v) contribuir para a definição, por parte do Ministério da Educação (MED), de estratégias de avaliação das aprendizagens tendentes a elevar o grau de responsabilidade profissional do professor; e (vi) estimular a motivação académica do aluno, assegurando por via dele a efetiva qualidade e credibilização do sistema educativo nacional angolano.

Natureza, tipos e metodologias de estudo

A relevância do estudo proposto no projeto de investigação e o desejo de concretizar os objetivos definidos no trabalho, compeliu-nos a adotar uma metodologia investigativa de tipo misto, isto é, que combinou vários instrumentos de pesquisa teórica e empírica, nomeadamente a recolha e análise documental e bibliográfica, bem como, a realização de inquéritos por entrevistas aprofundadas a representantes institucionais do Ministério da Educação – designadamente um Secretário de

Estado/MED, um Diretor Nacional, um Diretor do Gabinete Provincial da Educação, um Chefe do Departamento Provincial do Ensino, um Inspetor Provincial – e das Escolas – um Diretor de Escola e um Professor. Foram igualmente realizados inquéritos por questionário aos professores e aos alunos de escolas secundárias do I e II Ciclos, conciliando deste modo uma perspetiva de investigação de cariz quantitativo com uma perspetiva de cariz qualitativo. Esta opção decorreu do facto de ser a metodologia que melhor responde ao problema em estudo e que permitiria compreender como é que os professores concetualizam e concretizam a avaliação das aprendizagens dos seus alunos.

Por outro lado, e como advoga Schumann (1981), a opção por estes dois tipos de métodos, uma vez que não são incompatíveis, permite construir, em conjunto, um mosaico metodológico mais estimulante no campo da investigação aplicada ao estudo da educação.

Assim, do ponto de vista da análise bibliográfica e documental, a pesquisa teve origem na consulta realizada em Portugal, na biblioteca do Instituto de Educação da Universidade do Minho; na biblioteca geral da Universidade do Minho e na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de Lisboa. Posteriormente, a pesquisa continuou em Angola, na Biblioteca Nacional de Angola, no Centro de Documentação da Comissão Nacional da UNESCO, em Luanda, no Centro de Documentação do Arquivo Histórico Nacional de Angola e no Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE/MED).

Foram consultadas, entre outros documentos, publicações temáticas elaboradas pelo MED nos últimos 30 anos, tanto no âmbito do diagnóstico da avaliação das aprendizagens, como no da definição de estratégias de políticas visando a melhoria do sistema de educação. Foram igualmente consultados relatórios oficiais da Avaliação Global da Reforma Educativa em Angola, Leis, Decretos-Lei, Regulamentos de Avaliação das Aprendizagens para o ensino primário e secundário em Angola, discursos oficiais do Chefe do Executivo de Angola e do Ministro da Educação e demais informações que caracterizam a organização e funcionamento da Educação e em que explicam o estado da educação e da formação do capital humano, incluindo os mecanismos de financiamento. Com base na análise de antecedentes e de correntes de pensamento em presença, este método visou conferir a base teórica necessária para a compreensão do fenómeno em estudo, bem como estabelecer nexos entre os vários fatores envolventes na problemática da educação e do ensino em Angola e, sobretudo, no desenvolvimento do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino secundário.

Todos os trabalhos de recolha de dados decorreram no 2º trimestre de 2016 e no 1º trimestre de 2017 (ver lista de entidades entrevistadas e os modelos de inquérito por questionários e de inquérito por entrevista, em anexo). Os questionários foram estruturados com questões fechadas e de

escolha múltipla, com base num conjunto de dimensões que resultaram, essencialmente, dos objetivos definidos para orientar a investigação.

Assim, tanto o questionário aplicado aos alunos como o aplicado aos professores incluem: (i) os objetivos, nos quais são especificadas as finalidades do inquérito e as garantias de utilização exclusiva dos dados e da manutenção do segredo estatístico.; (ii) as instruções para o preenchimento e (iii) o conteúdo das questões.

O conteúdo das questões do questionário três, para os professores, é repartido em cinco secções: (i) referente à identificação e nível de formação; (ii) relativa às características funcionais da escola onde o professor leciona; (iii) relativa ao sistema de avaliação das aprendizagens utilizada no ensino secundário; (iv) sobre as metodologias de avaliação mais justas e de fácil utilização; (v) relativas a formas de elaboração das avaliações dos alunos. Por conseguinte, o inquérito por questionário nº 1 e 2 dos alunos estão repartidos respetivamente em 2 secções, sendo: (1) referente a identificação pessoal e profissional e (2) referente a perceção dos alunos sobre o valor e importância das disciplinas do plano curricular da sua classe/curso.

No que diz respeito ao questionário 2, também referente aos alunos, este compõe-se de 4 secções, sendo: (1) identificação pessoal e profissional; (2) opiniões relativas aos métodos que os professores mais utilizam para avaliação das suas aprendizagens; (3) métodos de avaliação mais aceitáveis, utilizados pelos professores; e (4) indicação das disciplinas em que o aluno tem obtido um melhor aproveitamento.

Antes da utilização definitiva dos instrumentos e com vista a garantir a fidelidade e validade dos mesmos, foi realizado um pré-teste que foi aplicado a cinco pessoas de cada grupo de referência (professores e alunos), com características semelhantes às da população-alvo do estudo, pedindo aos inquiridos de teste que indicassem aspetos que considerassem pertinentes para a compreensão do mesmo, e que foram tidas em conta antes da sua aplicação na amostra.

Estrutura do trabalho

Este trabalho é constituído por duas partes, que por sua vez se subdividem em três capítulos cada, respetivamente.

A primeira parte – *Quadro concetual* – é constituída por três capítulos. Nela se analisa o quadro geral da educação no mundo e, particularmente, em Angola, enfatizando abordagens sobre a problemática do currículo e da avaliação das aprendizagens, bem como os pilares teóricos que lhes servem de sustentação. Nessa parte, analisam-se e problematizam-se os conceitos-chave de avaliação

das aprendizagens, sua importância e influências, bem como o seu papel na melhoria da qualidade de prestação de serviço das instituições escolares.

A segunda parte – *Enquadramento Metodológico* – é constituída igualmente por três capítulos. Nesta é feita uma apresentação e discussão do papel da metodologia de investigação científica na procura e construção do conhecimento, tendo destacado as suas características, formas nas quais se operacionaliza para os casos da investigação na educação. Por último, é feita a apresentação e análise dos dados empíricos para a compreensão das perceções sobre a problemática em estudo e a consequente confirmação das hipóteses avançadas na fase preliminar do estudo.

Assim, no Capítulo I – *A Educação em Angola* – é feita uma apresentação do quadro geral da educação em Angola, centrando a atenção principal na análise da sua estrutura e na identificação dos fatores que intervêm na dinâmica da organização e funcionamento do sistema de ensino, sobretudo no quadro da reforma educativa em curso desde 2003. Neste é feita, ainda, uma análise das políticas públicas orientadas para o domínio educacional em Angola, procurando identificar a eventual conexão existente entre a natureza das políticas instituídas e o alcance potencial dos objetivos de equidade e qualidade do sistema de ensino bem como da efetiva reforma curricular.

No Capítulo II – *Currículo e Aprendizagem* – é analisada a base sob a qual assenta o currículo e a aprendizagem, sua génese, forma e estrutura, bem como as várias conceções teóricas que lhe servem de suporte, no seu relevante papel de transformação dos sistemas educacionais.

No Capítulo III – *Avaliação* – procurámos fazer uma análise das visões e paradigmas mais atuais da avaliação, as características e princípios sobre os quais se estruturam os seus processos, critérios e modalidades, bem como a sua influência no sucesso dos aprendentes nos diferentes níveis do sistema educativo angolano. Neste capítulo pretendeu-se, igualmente, contribuir para a definição de estratégias de avaliação das aprendizagens, tendentes a elevar o grau de responsabilidade profissional do professor e a motivação académica do aluno, assegurando por via dele a efetiva qualidade e credibilização do sistema educativo nacional.

O Capítulo IV – *A Investigação em Educação* – traz a debate os conceitos de investigação científica e as formas sobre as quais deve ocorrer na educação, particularizando os paradigmas e os métodos mais ajustáveis, para favorecer a transmissão e compreensão dos conhecimentos e, com ele, o aprofundamento do seu papel transformador no desenvolvimento social e económico e no bem-estar das populações.

No Capítulo V – *Metodologia da Investigação* – é feita uma abordagem teórico-prática da metodologia de investigação, clarificando os objetivos do estudo, a natureza e problemática da

investigação, bem como as opções metodológicas tomadas no estudo visando adequar os procedimentos investigativos ao contexto e aos objetivos definidos na investigação.

No Capítulo VI – *Percepções sobre Práticas Avaliativas no Ensino Secundário Angolano: uma abordagem a partir da análise dos resultados* – é feita a apresentação e análise da visão dos responsáveis políticos do MED e dos professores relativamente à forma como se concretiza, na prática, o processo de avaliação, procurando por esta via responder de forma objetiva, às interrogações subjacentes ao problema da investigação, bem como fundamentar as hipóteses lançadas e os objetivos principais estabelecidos no *corpus* da investigação. Neste capítulo procurámos, também, conhecer os instrumentos e as técnicas através dos quais o sistema de avaliação se operacionaliza no dia a dia do processo de ensino-aprendizagem e como interfere no desempenho dos professores e na conseqüente melhoria do aproveitamento e construção das aprendizagens significativas pelos aprendentes angolanos.

Finalmente, como resposta aos objetivos estabelecidos e às hipóteses delineadas no início do trabalho, são apresentadas as principais conclusões. No geral, estas exprimem o valor e a pertinência da reformulação das políticas de avaliação das aprendizagens no ensino angolano, reorientando a sua ação para o desencadeamento de estímulos que obriguem o aluno a estudar mais e, ao mesmo tempo, se institua a autoavaliação das capacidades técnico-pedagógicas dos professores, compelindo-os a conseguir uma autossuperação e a conseqüente melhoria do seu trabalho docente. A introdução do exame nacional é assumida como uma das ferramentas essenciais no quadro geral da estratégia de melhoria da qualidade do ensino nacional, em Angola. Outro fator a considerar no ciclo geral de reformas é a melhoria dos mecanismos de recrutamento e seleção de candidatos à docência, devendo privilegiar-se sempre o mérito e as competências técnicas e pedagógicas.

PARTE I – QUADRO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO EM ANGOLA

O Programa de Governo para o período de 2017-2022, que tem como divisa “melhorar o que está bem e corrigir o que está mal”, consagra no seu primeiro eixo estratégico (Angola da Inclusão, do Progresso e das Oportunidades) uma enunciação de Políticas Estratégicas de Desenvolvimento que, no seu ponto IV.3, preconiza que se promova o Desenvolvimento Humano e Bem Estar dos Angolanos, com a Inclusão Económica e Social (Lourenço, 2017:1). No quadro dos grandes objetivos estratégicos traçados, este destaca-se das demais sobretudo por três motivos: i) pelo facto de encerrar em si o sentido real e o fim último das políticas de desenvolvimento; ii) porque o alcance dos objetivos assim preconizados exigem a mobilização efetiva de todos recursos e meios - humanos, materiais, financeiros - disponíveis no país, para assegurar o funcionamento efetivo da economia e garantir um desempenho que, propicie a redistribuição justa da riqueza para todos os cidadãos, garantindo assim o seu bem-estar social e; iii) porque, estando o país mergulhado numa crise económica profunda desde os finais de 2014 e com repercussões cada vez mais graves na vida económica e social da população (aumento de desemprego, da pobreza, da delinquência), a sua reversão passa necessariamente por reformas também profundas que, no dizer do presidente de Angola, João Lourenço¹ (2017).

(...) não se fazem apenas com palavras, mas sim com políticas públicas que respondam melhor aos anseios e expectativas dos cidadãos, o que implica uma aposta cada vez mais séria no sector social, num contexto de crescimento sustentável do país.

Para tal, um dos desafios a vencer, segundo o Presidente João Lourenço, consiste em

(...) investir muito seriamente na educação dos jovens e na sua formação técnico-profissional, ajustada às necessidades do mercado de trabalho e ao desenvolvimento do país (...) visando a sua inserção no mundo global e cada vez mais competitivo (...) de modo que possam competir com os demais.

No presente capítulo procuramos fazer uma apresentação do quadro geral da educação em Angola, centrando a atenção principal na análise da sua estrutura e na identificação dos fatores que intervêm na dinâmica da organização e funcionamento do sistema de ensino, sobretudo no quadro de uma reforma educativa que se iniciou já em 2003.

¹ In discurso proferido no dia 26 de Setembro de 2017 pelo Dr. João Manuel Gonçalves Lourenço na cerimónia de investidura como Presidente da República de Angola.

Pretende-se fazer, ainda, uma análise das políticas públicas orientadas para o domínio educacional em Angola, visando identificar uma eventual conexão entre a natureza das políticas instituídas e o alcance potencial dos objetivos de equidade e qualidade do sistema de ensino, bem como de uma efetiva reforma curricular.

1.1. A influência da globalização no novo contexto angolano

Uma das marcas mais relevantes do presente século é, sem sombra de dúvidas, a globalização e a influência que este fenómeno tem vindo a exercer na vida económica, política, social e cultural das pessoas e, de forma geral, nos Estados, obrigando-os a reconfigurarem as suas estruturas de organização e funcionamento, para se ajustarem à dinâmica da interdependência que este processo de globalização legou ao mundo e, sobretudo, aos distintos países que o integram.

Criado pelo “Economist” em 1962, o termo globalização apresenta várias definições. Dalí ter adquirido, também, várias conotações, que se distinguem pelo campo das ciências sociais e pela visão ideológica a que está vinculado cada autor, tornando-se deste modo num assunto de controvérsia no discurso político atual. Giddens (2006:20-21) distingue à propósito, *os cétricos* (renegam totalmente o conceito e qualquer influência na vida e economia mundial) que encaram “a globalização como uma ideia posta a correr pelos adeptos da liberalização do comércio que querem destruir os sistemas de segurança social e diminuir os gastos públicos” e *os radicais* que, vêm na globalização um facto concreto, cujos os efeitos se fazem sentir por toda parte e marcada essencialmente pela perda por parte das nações de parte de sua soberania económica, política e cultural.

Assim, se, por exemplo, para Baumann (2000:62) a globalização nada mais é, que a extensão totalitária da lógica de imposição de leis e preceitos dos mercados financeiros globais à todos os aspetos da vida ou seja a desvalorização da ordem enquanto tal, já Giddens (2003; 2006:24-27) considera que “a globalização não é um processo simples, é uma rede complexa de processos” políticos, tecnológicos e culturais além de económicos, tendo sido influenciados pelo progresso nos sistemas de comunicação, não estando portanto sob controlo de nenhum grupo de nações e ainda menos sob domínio das grandes companhias.

Numa outra perspetiva, Guy (2015) define a globalização como como um processo histórico de mudança social, ou uma autodestruição contemporânea da sociedade. Vários outros autores veem a globalização não mais do que um aumento das relações económicas entre países que, face aos

progressos tecnológicos, nomeadamente às tecnologias de informação e comunicação, deixam de poder controlar o fluxo de ideias e de bens dentro das duas fronteiras.

A análise rápida das várias aceções relativas à globalização permite-nos compreender que, à semelhança do currículo, o termo é bastante polissémico, embora uma das suas definições envolva “a ideia de interdependência entre nações, embora com forças e intensidades desiguais”, dependendo em grande parte do “fluxo de tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores e ideias através de fronteiras” (Knight, 2014, citado por Moreira & Ramos, 2015:26).

Ora, se do ponto de vista económico a globalização é celebrada como expressão da integração dos mercados, cujo contributo para a liberdade e para um mundo melhor, mais interligado, e mais aberto, tornou os países universalmente mais acessíveis a novas ideias e novos produtos que tornaram melhor a vida das pessoas, também é verdade que sobre ela se tem desferido várias críticas, relativamente aos efeitos desse processo sobre as soberanias nacionais, que acabaram minadas e enfraquecidas pelo enorme poder das organizações internacionais e das empresas multinacionais. Um processo que teve, também repercussões negativas (desemprego, analfabetismo e pobreza) na vida social das pessoas.

Aliás, numa análise sobre a globalização e traduzindo o desalento sobre os seus efeitos nos domínios social, económico financeiro e ambiental à escala global, Ocampo² (2010:1) referiu que;

Recent years have been characterized by growing frustration with globalization, reflecting unsatisfactory processes and outcomes in multiple areas. In the social area, disenchantment is the result of the uneven way the benefits of globalization have spread in developing and developed countries alike. In the economic area, high financial volatility and a broad regulatory deficit have resulted in a sequence of national and international financial crises, and most recently in a global financial crisis unprecedented since the Great Depression. In the environmental area, no effective action has been taken so far to face the unprecedented challenges posed by climate change and the massive destruction of biodiversity.

Juntando-se ao desencanto sobre a globalização manifestado por Ocampo (2010), também Sen (2013) no seu livro intitulado “o Desenvolvimento como Liberdade” considerou que “o mundo contemporâneo é dominado pelo ocidente (...) especialmente em matéria cultural”. Na mesma perspetiva Santos (2001), considera a globalização como a tirania da informação e do dinheiro aproveitadas como os pilares de uma situação em que o progresso técnico é aproveitado por um pequeno número de atores

² Professor da Universidade de Columbia (USA) e ex.- Secretario Ejecutivo da Comissão Económica da ONU para América Latina e Caraíbas e Ex-Subsecretário Geral da ONU para os Assuntos económicos e Sociais

globais em seu benefício exclusivo resultando no aprofundamento da competitividade e na produção de novos totalitarismos. Para este autor globalização é, portanto, um processo que tem como fatores característicos da sua arquitetura atual: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada (idem).

Este autor (ibidem, 19-20) considera igualmente que “existe uma grande perversidade na produção da globalização atual que não reside apenas na polarização da riqueza e da pobreza, na segmentação dos mercados e das populações, nem mesmo na destruição da natureza (...), mas sim na tentativa empírica e simbólica de construção de um único espaço unipolar de dominação”. A propósito da suposta desilusão relativa à globalização, Sen (2003:240-241) considera que;

(...) não sendo possível parar a globalização devido à dificuldade de resistir à força das trocas económicas e da divisão do trabalho num mundo lubrificado pela evolução tecnológica em larga escala, que confere à tecnologia moderna uma dimensão economicamente competitiva, (...) a resposta adequada terá de compreender um esforço concertado para tornar a forma da globalização menos destruidora de emprego e dos modos de vida tradicionais

Para que isso seja possível, o autor (ibidem) considera que deve existir “oportunidades de educação e de formação básica recorrente e de aquisição de novas competências (destinadas a pessoas que de outro modo seriam eliminadas), juntamente com redes de proteção sociais para aqueles cujos proventos sofrem agravos – pelo menos no curso prazo – por causa das trocas globais”.

Numa análise mais socio-educacional, vários autores admitem existir, atualmente, um processo global de governação, fundado no neoliberalismo, que transformou a racionalidade económica na matriz analítica da realidade social, onde as políticas de partilha em torno do conhecimento são instituídas como um referencial coercivo, em que inclusive as reformas educativas são implementadas através de (...) políticas viajantes (Pacheco & Pestana, 2010: 25).

Na verdade, tendo como referência, a tendência para a mercadorização da educação, estes autores defendem que “a globalização, em geral, e as políticas de partilha de conhecimento, em particular, têm impacto e produzem efeitos nas aprendizagens escolares e no trabalho docente, para além de gerarem dispositivos de recentralização do currículo e de tornarem mais presentes (...) modelos externos de avaliação (tanto das aprendizagens como das instituições escolares)” (ibidem). Ou seja, o que se verifica é que o mercado funciona “como ideia estruturante das políticas educativas e formação que introduz regras bem explícitas na engrenagem social, tornando a educação numa variável

económica, suscetível de ser regulada pelas leis de oferta e procura” (idem, ibidem). Podemos pois, concluir que a globalização gerou a necessidade de uma melhor governação global³ expondo os sistemas educativos ao desafio da internacionalização⁴ e do cosmopolitismo⁵ – isto é, de forças que modelam atualmente a educação – e, conseqüentemente, a promoção de interações científicas e culturais entre professores e pesquisadores de diferentes nações, na perspectiva de se incrementar o avanço do conhecimento.

No caso de Angola, o processo de globalização trouxe também novos e grandes desafios nos planos político, social e educativos, sobretudo se tivermos em conta o facto de existirem nas sociedades africanas vários fatores que condicionam a postura das populações na relação com as instituições e com a natureza.

De modo concreto, o grande desafio situa-se, ainda, no fortalecimento das identidades pessoais e culturais, visando construir processos de entendimento e cooperação entre os diferentes grupos sociais, sobretudo porque a relação entre os movimentos sociais de diferentes matizes, enraizados em contextos diferentes, requer a elaboração de novas linguagens e de modelos curriculares e interculturais à altura da complexidade dos desafios contemporâneos que a globalização da economia, da tecnologia e da comunicação vem colocando com intensidade nos vários contextos sociais.

A diversidade sociocultural que caracteriza o mosaico populacional de Angola torna o espaço territorial (e político) constitucionalmente delimitado e internacionalmente reconhecido como uma unidade ainda em construção e consolidação na medida em que, a longa guerra que teve lugar no país, desde os primórdios da sua independência até a instauração da paz em 2002, fez emergir várias realidades sociais, políticas e culturais, cada uma das quais com diferentes dinâmicas e até com lógicas de produção e reprodução sociais distintas. Daí que, com alguma razão, Milano (2007:31) no seu estudo sobre “o desenvolvimento e resiliência em Africa” tenha distinguido, figuradamente, a existência de três Angolas: uma Angola Urbana, uma Angola Rural e uma Angola de Transições Difusas.

Para este autor (idem), a *Angola Urbana* é aquela que corresponde aos espaços e grupos sociais onde predomina uma paisagem institucional e organizacional tendencialmente de tipo ocidental, embora não

³ A literatura define governação global como sendo o sistema de regras e instituições estabelecidas pela comunidade internacional e pelos atores privados para gerir assuntos políticos, económicos e sociais (CMDSG: 2005:105)

⁴ Internacionalização é um termo que vem sendo usado há décadas em ciências políticas, mas, seu uso na educação iniciou nos anos de 1980 para designar o processo de integração das dimensões internacional, intercultural ou global dentro do propósito e das funções de ensino, pesquisa e extensão. (Knight, 2014:11 citado por Moreira & Ramos,2015:26)

⁵ Cosmopolitismo é definido como um processo aberto pelo qual o mundo social se torna inteligível que deve como ser visto a expressão de novas ideias, como abertura de espaços de discursos, como identificação de possibilidades para tradução e construção do mundo social (...) visando desenvolver nas pessoas (estudantes) um conjunto de virtudes epistémicas com as quais se fa possível entender a dinâmica das transformações globais (idem).

modernizada. Nesta parte, predomina especialmente as organizações e os atores sociais considerados modernos tais como organismos governamentais, as empresas privadas, as igrejas as organizações formais e as instituições formalizadas.

A *Angola Rural* é aquela em que predominam instituições “tradicionalistas”, cujas formas, conteúdos estruturais, lógicas e ritmos de transformação se mantêm mais ou menos coerentes com os valores “tradicionalistas”, resistindo com notável eficácia às tendências modernizantes que advêm, essencialmente da confluência com os meios urbanos e de uma certa manifestação dos sistema escolar (ibidem).

Por sua vez, a *Angola de Transições Difusa* corresponde sobretudo às periferias dos espaços mais ou menos urbanizados, embora inclua as próprias cidades, com as suas dinâmicas estruturais. Nesta combinam-se, de modo precário, as dinâmicas predominantemente, urbanas com as dinâmicas rurais, sem que nenhuma delas se consolide (idem:32). Segundo Milando (2007), esta parte de Angola inclui, por um lado, as tendências menos modernizadas da “modernidade”, e por outro, as tendências mais modernizadas da cultura “tradicional local. Incluem-se igualmente nesta parte todos os processos sociais cujas características resultam de exercícios menos conseguidos de adaptação (consciente ou não), do comportamento dos atores sociais tradicionais, às necessidades da modernização, como, por exemplo: as dinâmicas organizacionais e institucionais que escapam do funcionamento e da estrutura formal do governo, das empresas, das igrejas, das organizações não-governamentais e das estruturas “tradicionalistas”. Do ponto de vista económico e social, predominam neste espaço, os elementos de estruturação, suporte e manifestação da chamada economia informal.

Portanto, cada uma das dinâmicas sociais acima referidas têm instituídas percepções próprias sobre as representações da globalização, situação esta que arrasta consigo, sérios problemas de adaptação ou ajustamento dos sistemas educativos, designadamente no que se refere à construção do currículo e à ação dos profissionais do ensino, já que, quer a escola quer os professores se veem obrigados a interagir com uma clientela que em certos casos se afasta dos padrões ideais (Gomes, 2008:37).

Importa aqui recordar que, numa sociedade urbana estratificada, existem muitos grupos cuja cultura e estilo de vida produzem crianças que não vão ao encontro da imagem do “aluno ideal” – aquele aluno motivado para aprender, proveniente de classe social e economicamente estável – cuja relação e imagem os professores tentam modelar as suas concepções primárias acerca de como deve ser realizado o seu trabalho (idem)

Esta realidade, mais evidente em contextos socioculturais como os de África e designadamente de Angola, releva o papel desafiador que reveste o processo de globalização nestes contextos,

designadamente para os decisores das políticas públicas e os operadores de políticas educativas, na perspetiva de desconstruir a cidadania monocultural e a identidade nacional na lógica do Estado-nação que durante vários anos marcou o paradigma nacional, substituindo-a pela aceitação e construção de outras cidadanias assentes no respeito das diferenças inter/multiculturais.

No caso da escola, tal respeito implica que se considere a diversidade manifesta no convívio, de crianças e jovens de várias classes sociais e diversos grupos étnicos para a que os objetivos de universalização e democratização da educação escolar sejam alcançados num quadro de efetiva inclusão de todos membros da sociedade, independentemente da sua origem social e étnica, contribuindo deste modo para a instituição de uma cidadania democrática e participativa e a coesão social. Aliás a este respeito, Afonso (2007:1) chama à atenção para o facto de que, “a escola pública só cumprirá a sua missão de escola para todos e todas quando for, simultaneamente, uma escola com qualidade científica, com qualidade pedagógica e com qualidade democrática”.

Por isso, o debate em curso, sobre o sistema de educação e ensino em Angola, relativo à concessão de autonomia (pedagógica e administrativa) às escolas, à introdução das tecnologias de informação e comunicação e ao ensino das línguas nacionais no ensino básico e nas escolas de formação de professores, constitui o início de um processo que, visa devolver à escola e aos professores a responsabilidade efetiva da operacionalização do currículo. Deste modo, pretende evitar-se que, “certas orientações estratégicas deliberadas dos diversos grupos sociais (com recursos materiais, culturais, poder e influência) se sobreponham quanto ao tipo e intensidade de investimentos a realizar através da escola e contribuam para reproduzir ou amplificar as desigualdades sociais” (Gomes, 2008:37). Aliás, como considera Morgado (2000:53), a autonomia da escola consiste na capacidade de esta decidir, de acordo com “os princípios e valores globais que orientam a construção da realidade escolar”, no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, o que não significa a total liberdade dos sujeitos. E neste pormenor, a introdução e utilização massiva das tecnologias de informação e comunicação proporciona o espaço de profunda renovação da escola, pois, além de contribuir para tornar estas como uma verdadeira comunidade de aprendizagem, permite igualmente ao sistema educativo “passar de um modelo que privilegia a lógica da instrução, da transmissão e memorização da informação, para um modelo cujo funcionamento se baseia na construção colaborativa de saberes, na abertura aos contextos sociais e culturais, à diversidade dos alunos, aos seus conhecimentos, experimentações e interesses” (Silva, 2001: 857)

Portanto, as tendências globais do desenvolvimento colocam Angola perante desafios particulares, designadamente no campo económico e, social e dentro deste, no campo da educação, reconhecida como um elemento chave para o desenvolvimento e a edificação de expectativas e de sucessos, nomeadamente em termos de mobilidade e inclusão social das pessoas, bem como da redução da pobreza.

Por outro lado, a globalização impôs a Angola a realização de ajustamentos nos paradigmas da abordagem dos problemas sociais e económicos do país, criando um quadro mais formal de participação de outros atores sociais na escolha e elaboração das políticas públicas, contribuindo deste modo para a correção de distorções que durante vários anos marcaram o *modus vivendis* em Angola.

Do ponto de vista estritamente da educação, a problemática da globalização instituiu novos referenciais curriculares que, inspirados nas realidades socioculturais e políticas dos vários grupos que constituem o mosaico social de Angola, foram sendo reconhecidos como valores universais, estimulando o desenvolvimento de conceções e estratégias educativas que favorecem a multiculturalidade e desencorajando a emergência de estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição de grupos sociais.

Em suma, a dinâmica da globalização levou, imperativamente, o país, para a adequação dos objetivos de desenvolvimento económico e social à agenda global, contribuindo assim para a afirmação de Angola no continente africano e no mundo, propiciando e beneficiando de oportunidades de atração do IDE⁶, sendo certo de que, países com altas taxas de iliteracia e desigualdades, tendem a ser menos competitivos.

1.2. A atual situação socioeconómica na África subsaariana

Na obra intitulada “Afrique Noire, Permanences et Ruptures,” Coquery - Vidrovitch (1992:9) chama a atenção para o facto de os dramas em África serem demasiado frequentes e repetitivos para serem fruto do acaso. Para este autor, citado por Carneiro (2004:13) importava refletir sobre os constrangimentos internos e externos que condicionaram e moldaram (e continuam a condicionar e moldar) uma realidade que se consubstancia na gravidade dos atuais indicadores de pobreza, de degradada situação económica e de crescente dependência externa da África Subsaariana (idem).

Sendo certo que o desenvolvimento não é uniforme para todos os países do mundo, a situação de declínio quase permanente a que está remetido o continente africano obriga igualmente fazer-se uma retrospectiva e considerar o longo período que vem marcando a história política e económica do continente, nomeadamente os condicionalismos pré-coloniais, coloniais e pós-coloniais que de certa forma o diferenciam também de outros continentes ou regiões do globo. Ou seja, em África a administração pré-colonial deu lugar ao estado colonial que instituiu mecanismos e relações de produção ajustados aos interesses coloniais de saque de matérias-primas e exploração de mão-de-obra barata, deixando assim o continente com bases débeis para alavancar os seus esquemas de desenvolvimento.

Mas, por outro lado, também não é menos verdade que, a proclamação das independências na década de 50 e a conseqüente transição para o estado pós-colonial com as suas dinâmicas específicas de indução do desenvolvimento⁷ revelou-se para a África Subsaariana, uma tarefa difícil e contraditória.

Primeiro, porque os modelos em causa, sendo dinâmicas não imanentes nas ditas sociedades e, como tal, não condizentes com os seus valores culturais e éticos, estas instituíram tensões e ruturas com os

⁶ Segundo o World Report de 2005, os fatores de atratividade do IDE são, além dos recursos naturais existentes e do tamanho do mercado, também a qualidade e quantidade de capital humano e o funcionamento das instituições (World Bank, 2005).

⁷ Passagem de uma economia de subsistência à uma economia moderna, a tentativa de instauração em alguns países (Angola, Moçambique, Benin, Uganda, Somália, Tanzânia) do modelo socialista de desenvolvimento económico e a profusão e generalização atuais de implantação de economias de mercado,

contextos institucionais e organizacionais das sociedades alvos (Milando, 2005) dificultando, por conseguinte, a adoção de um figurino de Estado inspirado no modelo das potências colonizadoras.

Em segundo lugar, porque sendo os países da África subsaariana, na sua maioria sociedades economicamente pouco diversificadas e culturalmente estanques, a tentativa de implantação de modelos de desenvolvimento económico socialista⁸ e depois, de forma mais generalizada, as economias de mercado - inspirados no neoliberalismo e nas políticas defendidas pelas instituições do “Bretton Woods”, - configuraram ambos e cada um na sua dimensão “um quadro teórico-operacional em que, se revela uma postura de sublimação dos interesses dos teóricos da indução estratégica e inconsequente do desenvolvimento, falseando os seus compromissos formais de contribuir para a redução da pobreza, a partir das reais referências causais deste fenómeno no continente” (Milando, 2005:117). Aliás, esta realidade explica, em parte, a razão da resiliência social, muito marcante nas sociedades africanas, principalmente em relação a dinâmicas de desenvolvimento impostas pelo estado moderno às tradições e culturas africanas.

Explica-se igualmente a razão por que, o Estado em África apresenta características peculiares, dando sentido a ideia de que, a gestão do poder também deve ser entendida no contexto histórico dos valores e das identidades locais, para perceber-se as suas formas de resistência. Vários autores admitem mesmo que, a ausência de reflexões sobre a especificidade do estado, do político e do económico em África, explica em grande medida, a falência da maioria das teorias de desenvolvimento e dos modelos teóricos aplicados.

Por isso, apesar das transformações profundas de natureza institucional dos últimos anos, apesar de possuir solos férteis e vastas jazidas de recursos minerais e uma população maioritariamente jovem, a fraqueza das suas instituições leva o continente a permanecer no espaço periférico do desenvolvimento global, desde as suas independências até hoje. Sobre este propósito, Guest (2005:24-26) no seu livro *“África, um Continente Acorrentado. O passado, presente e o futuro da África”*. Este autor refere mesmo que, mais do que um bem estratégico de criação de independência económica e de afirmação no contexto económico e político internacional, os recursos naturais em África têm vindo a constituir uma “maldição” para o desenvolvimento de grande parte dos países que os detêm, empobrecendo-os.

São exemplos disso, países como a República Democrática do Congo (RPC), Chade, Angola, Nigéria (2002) Sudão, Serra Leoa, República do Sahara Ocidental e a Guiné-Bissau, ainda que, do ponto de

⁸ Extintos a partir do ano de 1984 na sequência da introdução do processo de reformas na URSS e da reunificação da Alemanha.

vista do crescimento económico se esteja a assistir ao aparecimento de oportunidades de retoma, resultantes principalmente da procura mundial e da escassez de oferta (responsáveis pela subida em flecha dos preços das matérias-primas) o que explica as taxas positivas de crescimento (na ordem de 5%) que o continente vem registando desde 2004 (PNUD, 2016:26).

Efetivamente, para se compreender a dinâmica da economia da África Subsaariana, alguns estudiosos sugerem que se analise a evolução do seu comportamento no período compreendido entre 1960 e 2002 e que, na opinião de Estevão (2005:4-5), pode ser dividido, grosseiramente, em quatro fases:

i) Uma primeira fase de crescimento mais rápido, entre 1960 e 1974, em que o PIB cresceu a uma taxa média anual de 5,3%. Nele pode destacar-se dois subperíodos: o período entre 1960 e 1970, com o impulso das independências e o lançamento de programas de investimento em infraestruturas, em que a taxa média de crescimento anual (tmca) fosse de 5,2%; e o período entre 1970 e 1974, do *boom* das matérias-primas, cujo crescimento de receitas permitiu o lançamento de novos programas de investimento (tmca de 5,4%).

- Uma segunda fase, entre 1974 e 1981, com um crescimento muito mais moderado (tmca de 2,7%), o que evidencia já uma situação de declínio económico, onde a nota dominante foi o desaparecimento do impulso inicial da década de 1960 e o bloqueamento de programas de investimento resultantes das quebras acentuadas nos preços das matérias-primas, sobretudo na segunda metade da década de 1970. É nesta fase (entre 1977 e 1982) que a África Subsaariana deu um grande salto em termos de endividamento, quando procurava substituir a quebra nas receitas de exportação das matérias-primas.
- A terceira fase, entre 1981 e 1993, é a fase da crise - a chamada “década perdida” do desenvolvimento - com uma taxa média de crescimento de 1,0%. É também o período do ajustamento estrutural, dado o peso que a agenda de *reforma económica* do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional acabou por ter no continente. A África regressou em força aos fluxos de ajuda pública ao desenvolvimento (APD), como principal fonte de financiamento internacional do desenvolvimento.
- Uma quarta fase que, se desenvolve-se desde 1993 e que é caracterizada pela tímida recuperação da economia com uma taxa média de crescimento anual de 3,2%, fruto do investimento direto estrangeiro (IDE), cujo crescimento, ainda assim, se fixou muito aquém do que aconteceu noutras regiões em desenvolvimento.

Os vários estudos sobre o processo de desenvolvimento africano⁹, revelam que existem fatores profundamente enraizados no tecido político, económico e cultural do continente africano que impediram, e ainda impedem, o funcionamento livre dos mecanismos de mercado. Deste modo, a impossibilidade de se alcançar “os preços corretos”, o excesso de ativismo do estado, a fragilidade do sistema produtivo, com a consequente dificuldade do crescimento conduzido pelas exportações (Estevão, 2005: 28-30) e a ausência de arranjos institucionais e políticos necessários para a promoção do desenvolvimento, constituem barreiras para alcançar o tão almejado sucesso económico. Ainda assim, Collier e Gunning (1999) acrescentam à lista de obstáculos de África a falta de capital social, cívico e público. Para estes autores, a falta de *capital social cívico* parece ser uma consequência da diversidade étnica e linguística, do elevado nível de desigualdade entre as elites, as classes médias urbanas e as populações rurais; dos conflitos e guerras civis e do baixo nível dos direitos políticos (agravado pela diversidade étnica).

A falta de *capital social público* resulta, em grande parte, do facto de os governos privilegiarem as suas bases estreitas de apoio (normalmente étnicas), em detrimento da maioria da população, do abandono das políticas que conduziram ao elevado nível de corrupção e da fraqueza (ou ausência) do Estado de Direito. Só que, estas desigualdades horizontais entre grupos e regiões geram ameaças de vária ordem, uma vez que tendem a conduzir e avivar a perceção de que, o poder do estado está a ser utilizado em benefício de determinados grupos relativamente a outros. Daí Collier e Gunning (1999) considerarem que a ausência de *capital social cívico* não permita o crescimento da confiança entre os indivíduos, o conhecimento dos benefícios que resultam do desenvolvimento de redes sociais, nem a capacidade para a ação coletiva, situação que, potencia conflitos e concorre para o enfraquecimento de iniciativas produtivas. Aliás, um estudo do Banco Mundial, realizado em 2003, relacionado com as guerras civis mundiais de 1960, revelou que “a pobreza e a estagnação” económica eram dois dos principais fatores de risco (Guest, 2005:68). Segundo este estudo, quando o rendimento por pessoa passa para o dobro, diminui para metade o risco da guerra civil – esta que por sua vez agrava também a pobreza. Ainda sobre esta problemática, também o Banco Mundial, no relatório sobre o Desenvolvimento no Mundo, enfatiza esta correlação quando refere textualmente que:

⁹ O PNUD, Banco Mundial, a UNCTAD e numa perspetiva dita “do continente”, a *Lagos Plan of Action* (OAU 1980), a nova proposta para o relançamento do desenvolvimento africano, conhecida por NEPAD (OAU 2001), que integra um conjunto de programas de ação, o *African Alternative Framework* (UNECA 1989) publicado pela A UNECA (Comissão Económica das Nações Unidas para África) em 1989, o ERA (*Economic Report on Africa*), publicada anualmente (desde 1998) e que trata de problemas relacionados com o desempenho económico da África a UNCTAD (United Nation Conference on Trade and development) no quadro da Nova Agenda das Nações Unidas para o Desenvolvimento da África.

Dans les pays en mutation, qui comptent la plupart des pays d'Asie du Sud et d'Asie del'Est ainsi que les pays du Moyen-Orient et d'Afrique, le rapide accroissement des disparités entre les revenus ruraux et les revenus urbains et la persistance d'une extrême pauvreté rurale sont les principales causes des tensions sociales et politiques" (Banque Mondiale, 2008:2).

Este facto é bem revelador do quanto se torna necessário que as elites políticas percebam a pertinência de uma correta redistribuição de rendimentos no país e uma reforma das suas instituições, no sentido de garantir a participação ativa dos cidadãos na definição das estratégias de desenvolvimento e a satisfação das suas necessidades básicas e do bem-estar social. Ou seja, tendo reduzido os principais focos de tensão no continente, e que durante vários anos permitiram o desvio de avultadas somas em dinheiro, que poderiam ter sido investidos no desenvolvimento do sector produtivo (agricultura, pecuária, indústria e pesca) e social em Africa, era expectável uma alteração para melhor, dos índices de desempenho das economias. De facto, um estudo sobre "*Perspetivas económicas em Africa* realizado pela OCDE e pelo PNUD (2016), indica que o continente alcançou níveis impressionantes de crescimento económico nos últimos 15 anos, tendo o crescimento médio do produto interno bruto (PIB) passado de pouco mais de 2%, nas décadas de 1980 e 1990, para mais de 5% no período entre 2001 a 2014 não obstante ter-se observado uma dinâmica mais moderada nos últimos 2 anos, tendência esta que continuou em 2016 e 2017. A análise por sub-regiões indica que os valores mais elevados foram registados na Africa Oriental, seguida da Africa Ocidental e Central. Por sua vez, a Africa Austral e do Norte foram as regiões do continente que registaram menores valores.

Segundo o mesmo estudo, o crescimento em África, que, ainda assim, continuou a ser superior ao crescimento mundial, tem vindo a ser negativamente afetado pelas insuficiências da economia global e pela queda dos preços de importantes matérias – primas o que afetou negativamente os países africanos ricos em recursos naturais. Por outro lado, há a registar também alguns fatores que têm contribuído para impulsionar o crescimento acima referido, como por exemplo a procura interna, a melhoria das condições do lado da oferta, a gestão macroeconómica cautelosa, os fluxos financeiros externos favoráveis, o melhoramento em termos de trocas e o reajustamento da economia chinesa, tida como consumidora de matérias-primas (OCDE, 2016).

O Relatório do Banco Mundial (2016:28) referente ao ano de 2016 confirma igualmente os dados e as visões expostas ao reconhecer que;

Embora a África tenha progredido nos últimos 10 anos — em termos tanto de crescimento econômico como de redução da pobreza — a região enfrenta agora desafios significativos, principalmente devido ao declínio global de preços dos produtos básicos e riscos específicos da região

Segundo este relatório, o crescimento em África caiu para 3,0% em 2015, em comparação com 4,5% em 2014 — o ritmo mais lento desde 2009 — Segundo a previsão só deverá atingir 2,5% em 2016. O documento revela, também, que existe alguma variação entre os países, especialmente entre os ricos em recursos e os não ricos em recursos. De qualquer forma, a tendência de crescimento econômico na região permanece abaixo dos níveis anteriores à crise financeira (*idem*).

De salientar que, apesar do progresso, a parcela da população que vive com US\$ 1,90 por dia, ou menos, permanece muito alta, estimando-se que atingiu 42,7% em 2012. Este fato, justifica também o apoio que o Banco Mundial aprovou, num total de US\$ 9,3 bilhões para 109 projetos na região, neste exercício financeiro, dos quais US\$ 669 milhões em empréstimos do BIRD e US\$ 8,7 bilhões em compromissos da AID, dos quais US\$ 200 milhões são provenientes do Mecanismo de Ampliação da AID. As áreas principais de enfoque incluem: o aumento da produtividade agrícola; maior acesso a energia economicamente viável e confiável; a criação de resiliência à mudança do clima; o fortalecimento de Estados frágeis e afetados por conflitos; e a promoção de uma educação de boa qualidade. (*idem*)

Contudo, apesar deste desfile de fatores, a natureza cada vez mais global dos problemas decorrentes da crise financeira e as suas implicações sociais e econômicas, em África, induzem o confinamento deste continente a uma *economia de renda*, razão porque, se torna evidente a urgência de os africanos teorizarem sobre a questão do futuro deste continente no novo século que agora se iniciou.

Nos vários estudos sobre esta problemática que emerge é consensual a ideia de que a reestruturação do estado, designadamente no que tange à sua função na economia e na problemática do capital humano, à sua formação e gestão, se revela como a pedra angular deste desafio de restauração econômica de África, já que uma das condições fundamentais para assegurar o crescimento econômico e o desenvolvimento é a qualidade do capital humano, bem como a sua educação e disposição para o trabalho. Mas, neste domínio a África Subsaariana permanece, no geral, confrontada com vários problemas¹⁰ que existem desde as suas independências, não obstante os grandes investimentos realizados na educação.

¹⁰ Subordinação quase exclusiva a exportações de produtos de base, ausência de tecido industrial, fracas taxas de poupança e de investimentos, rentabilidade limitada do capital detido dada a situação de risco, cobertura limitada das necessidades de saúde e de educação (...) além de gerir os passivos de dívidas e os desafios demográficos.

Num estudo sobre o desenvolvimento da educação na África Subsaariana, Peter Mook & Dean Jamison (1988:22) referem que “no período de 1960 a 1983 o índice bruto de matrículas no ensino primário aumentou na região, de 36 para 75%, e o índice de matrícula no secundário passou de cerca de 3% para 20%. Os índices de alfabetização de adultos passaram de 10% para 42% e o número médio de anos de escolaridade, na população em idade ativa mais que triplicou tendo passado de um ano em 1970 para 3,3 anos em 1983”. Contudo, os progressos conseguidos foram sendo postos em causa, na sequência do declínio económico que levou à redução dos gastos públicos com o setor e do crescimento populacional explosivo na região.

Vários estudos sobre a educação em África indicam que maiores investimentos na educação e na formação, trariam grandes benefícios económicos em termos de maior produtividade da mão de obra, crescimento económico e taxas de natalidades mais baixas, pois existe uma estreita relação entre a educação feminina e o número de filhos por mulher. Ou seja, quando mais alto for o nível de instrução, menos filhos se quer ter. Portanto, os maiores problemas da educação africana atual situam-se ao nível da estagnação das matrículas, resultante da insuficiência/falta de equipamentos escolares, e ao declínio da qualidade, por sinal mais acentuado no ensino primário. De salientar que o declínio das matrículas também reflete a situação económica que se vive e que leva a que muitas crianças em tempos melhores frequentariam a escola, uma vez que não são matriculadas ou são tiradas da escola pelos familiares para ajudar nos serviços domésticos (Mook & Jamison, 1988). Outros, porém, têm vindo a ser retirados da escola por não serem capazes de pagar as taxas de matrículas, devido à redução do rendimento familiar.

Outro fator característico da educação em África é, como referimos, a baixa qualidade da educação. Os níveis de aproveitamento escolar entre os estudantes africanos também são baixos em relação aos padrões mundiais, sobretudo por causa dos níveis criticamente baixos de recursos (sobretudo livros e outros materiais didáticos em relação aos outros elementos, designadamente professores e instalações). Na ótica dos autores acima referidos, os níveis muito baixos de matrículas e a qualidade obtida resultam, basicamente, da: i) ineficiência interna, ou seja, do uso inadequado dos recursos disponíveis por parte do sistema educacional e ii) da carência de recursos e/ou financiamento inadequado.

Ao nível da educação secundária e da formação, o maior desafio que se apresenta para África, sobretudo para a região subsaariana, reside no limitado número de vagas nas escolas deste nível de

ensino e nos elevados custos, em termos absolutos ou relativos. A despesa pública por aluno estima-se que é quatro vezes maior do que no ensino primário, situação que obriga os operadores das políticas públicas definirem mecanismos que permitam a redução dos custos unitários, sobretudo através da adoção de estratégias que melhorem a eficiência do sistema, designadamente, mediante uma utilização melhor dos professores e do capital.

Ora, se o coeficiente médio aluno/professor, nas escolas secundárias africanas, é de 23:1, sendo de 39:1 nas escolas primárias, então os custos unitários poderiam ser substancialmente reduzidos por via de políticas para elevar o coeficiente aluno/professor no nível secundário, aumentando as turmas e a carga horária pela instituição de dois turnos, ou por anos letivos mais longos, e pela especialização dos professores em várias matérias. A introdução de taxas de inscrição e frequência, a utilização do ensino à distância e a transição de um sistema de internato para um sistema de externato é outra alternativa no exercício da procura de redução dos custos unitários.

Um outro aspeto com o qual se debate a educação em África diz respeito à desigualdade do género na participação escolar e a estrutura do currículo. Segundo Mook & Jamison (1988:23), as mulheres representam apenas 34% dos alunos de escolas secundárias, uma vez que é mais fácil e comum para as famílias desfavorecidas, enviarem as meninas para as escolas pequenas da própria comunidade em vez de as matricularem nas escolas dos centros urbanos não só devido à distância, mas também por causa da falta de lares de estudantes nesses centros urbanos. Por outro lado, os currículos, de uma forma geral, nunca são adequados às necessidades e especificidades da sociedade, dificultando grandemente as possibilidades de treinamento e inserção dos aprendentes na vida ativa.

Este raciocínio é também válido para o ensino superior onde, apesar de inegáveis avanços ao nível das matrículas da investigação e da inovação, são visíveis também alguns obstáculos que impedem que este subsistema da educação em África se assuma como um importante fator de impulsão do desenvolvimento do continente. Alguns estudos identificam problemas interligados dos quais se destacam quatro situações mais comuns como:

Em primeiro lugar o, o surgimento de instituições que nem sempre têm em conta os diferentes dispositivos exigidos (infraestruturas, pessoal, meios técnicos, configuração curricular) para este nível de ensino ou a articulação harmoniosa entre eles, de forma a propiciar uma qualidade aceitável dos serviços e das aprendizagens.

Em segundo lugar, a quebra na qualidade dos diplomados a que se deve entre outros fatores:

- i. à um número excessivo de matrículas em campos de estudo (cursos) menos rigorosos, ou seja, a maioria parte dos estudantes tendem a matricular-se em cursos de matriz social e

humana em vez de cursos de matriz mais técnica, como seria desejável, face às necessidades de desenvolvimento económico e produtivo destes países;

- ii. à falta de laboratórios e outros recursos necessários, tais como livros, revistas, jornais e monografias para as bibliotecas;
- iii. à utilização, na sua maioria, de currículos improvisados, teóricos e extrovertidos, ou seja, que exibem uma clara falta de alinhamento didático-pedagógico, não têm ligação com o mundo laboral, além disso, a sua organização apoia-se, comumente, em experiências estrangeiras, sem a suficiente adequação ao contexto nacional;
- iv. à falta de uma estrutura especializada de inspeção, supervisão e avaliação do ensino superior;
- v. à falta de quadros preparados para assegurarem de forma competente, a gestão pedagógica e administrativa das instituições;

Em terceiro lugar, o custo exorbitante por aluno, cerca de 60 vezes maior que o do ensino primário, onerado ainda pela prática além de prática de taxas e emolumentos não regulamentados em termos legais quer nas instituições de ensino publico quer nas privadas.

Por fim a insuficiência de orçamento e o ineficiente financiamento do ensino superior por parte do estado.

Sobre a questão do financiamento da educação e numa perspetiva mais geral, um Relatório da UNESCO referente ao ano de 2008, intitulado *Financiando a Educação na África Subsaariana: Enfrentando os desafios da Expansão, Equidade e Qualidade*, ao analisar 45 países da África, concluiu que as nações aumentaram os gastos reais com a educação na ordem dos 6% anuais do PIB, durante a última década. Este facto levou a que o número de crianças que frequentam as escolas da África Subsaariana aumentasse e atingisse níveis nunca registados. Calcula-se que, entre 2000 e 2008, o número de alunos matriculados no ensino primário, nesta sub-região, tenha aumentado de 87 para 129 milhões tendo o número de matrículas nos níveis pré-primário, secundário e universitário subido mais de 60% (UNESCO, 2008).

Segundo este relatório, até 2008 os governos dos países subsaarianos dedicavam, em média, 18% dos gastos públicos à educação e cerca de 5% do Produto Interno Bruto eram investidos no sector, percentagem que colocou a região apenas atrás da Europa e da América do Norte, com 5,3%.

Estes esforços de investimento na educação na África Subsariana mantiveram-se igualmente 2011 como consta do Relatório da UNESCO intitulado *Novos Desafios para o Financiamento da Educação na África Subsariana: Como Administrar o Crescimento e, ao Mesmo Tempo, Garantir a Equidade da Qualidade*, divulgado em Paris em 2011.

Portanto, ao contrário do que se passou até 2008, em 2011 a Educação representou, em média, mais de 10% das despesas públicas na África Subsariana, contra 15 % noutras regiões, tendo, entretanto, mantido a percentagem de 5% do seu PIB como investimento na educação, (UNESCO,2011).

De acordo com o Relatório de EPT/2013 da UNESCO sobre a África Subsariana, apresentado no Encontro sobre Educação Global para Todos, na cidade de Mascate, Sultanato de Omã, entre 12 e 14 de Maio de 2014, as taxas de reforço do PIB por país, nesta sub-região, variam consideravelmente, entre Angola, a RDC e as Maurícias (11-13 %) e o Botsuana, Lesoto, Madagáscar e Suazilândia, (que atribuem mais de 20% do seu orçamento corrente para o sector). O documento revela que os esforços estão a dar frutos tendo em conta um número de crianças escolarizadas sem precedentes.

Importa recordar, tal como referimos no princípio deste texto, que apesar dos progressos, a África Subsaariana continua a enfrentar ainda grandes desafios. Com base nas tendências atuais, calcula-se que, em 2015, ainda terão existido nesta sub-região cerca de 23 milhões de crianças fora da escola. Pouco mais de um em cada três adultos não sabe ler nem escrever.

A África tem algumas das mais profundas desigualdades do mundo com base em fatores como o sexo, o idioma e o local.

Segundo o Relatório de Monitoramento da UNESCO (2011) o custo do cumprimento do compromisso está fixado em torno de 11 biliões de dólares anualmente para países de baixa renda da África Subsaariana, bem acima dos 2 biliões gastos em 2008.

Refletindo sobre a importância de que se reveste a educação para o desenvolvimento África, em geral, e na região Subsaariana, em particular, Irina Bokova¹¹ afirmou que;

(...) a educação é o mais poderoso antídoto para a pobreza na África" (...), pelo que, o líder deve(ria) aproveitar esta ocasião para fornecer seu apoio total, proporcionando às crianças da África uma educação de qualidade.

Em forma de resposta a este apelo, em Dezembro de 2012, o Escritório da UNESCO em África (BREDA), elaborou um documento de síntese para a Aceleração da EPT na África Subsaariana, tendo uma série de países se oferecido para participar na iniciativa do chamado processo do Salto Decisivo, feito numa modalidade em cascata - seria iniciado por um primeiro conjunto de países, à qual se seguiria uma expansão de mais 10 países, seis meses depois, com o objetivo de permitir um rápido processo de aprendizagem para compensar a falta de tempo (UNESCO, 2014). De referir que Angola,

¹¹ Diretora geral da UNESCO, intervenção durante a Cúpula de Educação, convocada pelo Presidente da África do Sul, Jacob Zuma, em Joanesburgo em 2012.

Chade, Costa do Marfim, Lesoto, Níger, Senegal, Suazilândia e Zâmbia foram os primeiros países a aderir ao Salto Decisivo. De acordo com a realidade dos respetivos países, várias outras iniciativas foram sendo criadas e apoiadas no âmbito da EPT, sendo disso exemplo o projeto de Educação e Cuidados Indígenas na 1ª Infância (IECPI), que constitui um quadro curricular inovador, desenvolvido pelo IICBA e que destaca os contextos socioculturais da assistência à infância em África (UNESCO, 2014).

Para execução destes programas, os Ministérios da Educação da África Subsaariana contam com o apoio das agências envolvidas na EPT e de outras agências competentes das Nações Unidas, que trabalham em colaboração, no sentido de apoiar o desenvolvimento da educação a partir de 2015. Uma referência especial tem de ser feita à UNICEF, ao Banco Mundial, ao PNUD e ao Programa Mundial de Alimentos, que foram identificados como parceiros cruciais em relação à construção de escolas, à aquisição e fornecimento de material de instrução, ao desenvolvimento de capacidades e à avaliação sistémica e, até certo ponto, à provisão de financiamento adicional para a educação.

Entretanto, a variedade de objectivos e a complexidade de mobilização de meios materiais, humanos e, sobretudo, financeiros para o alcance destes objectivos por parte dos países da África subsariana, sugerem a mobilização geral de todos os atores da sociedade, visando construir uma responsabilidade partilhada, visão aliás defendida pela própria UNESCO no seu Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017-2018, sob o título *Responsabilização na Educação: Cumprir nossos compromissos*, de Outubro de 2017, no qual esta agência da ONU alerta os governos, as escolas, os professores, os pais e os atores privados para a necessidade da educação ser uma responsabilidade partilhada. Segundo a UNESCO, “a culpa desproporcional sobre qualquer ator em relação a problemas educacionais sistémicos além de ampliar a inequidade e prejudicar a aprendizagem, compromete os objectivos de desenvolvimento global sustentável definidos pelos países membros da ONU” pois, como defende o Banco Mundial (2016:22);

Nenhuma sociedade consegue alcançar seu potencial ou enfrentar os desafios do século XXI sem a participação plena e igual de todas as pessoas — o que requer investimentos no capital humano por meio da educação, cuidado da saúde, proteção social e emprego. Apoiar oportunidades iguais para as pessoas viverem uma vida saudável, próspera e mais longa; assegurarem empregos produtivos e inclusivos; e criarem oportunidades e serem resilientes face a choques da economia (...) são as condições necessárias para romper a transmissão intergeracional da pobreza e tirar proveito das tendências demográficas que se assistem em África.

1.3. As atuais políticas públicas e sua relação com a educação.

O reconhecimento do papel da educação no desenvolvimento não é novo. Na opinião de Dinis (2006:270) já há cerca de 200 anos Adam Smith referia que “um dos papéis a atribuir ao estado deveria ser a educação que, para além de funcionar como uma externalidade positiva na economia, era igualmente uma forma de promover uma sociedade democrática”.

Segundo este autor (idem:260), a teoria do crescimento endógeno renovou este reconhecimento, quando constatou que o nível educacional da força de trabalho contribui de forma positiva para o progresso tecnológico e para o crescimento sustentado, uma vez que confere a capacidade de criação de conhecimentos e de assimilação da tecnologia desenvolvida no exterior. Esta visão é também partilhada por vários estudiosos, tais como Edward Denison e Robert Lucas (citados por Dinis, 2006) ao defenderem a educação como a principal fonte de crescimento económico.

Recorrendo à experiência da evolução da economia dos EUA, Robert Lucas (1988:17) recorda o facto de, no período 1929-1982, cerca de um quarto do valor da taxa de crescimento anual médio do PIB (1,48%) ter sido devido ao seu nível de educação. Por seu turno Robert Barros¹², (citado por Dinis, 2006:281) indica, no seu estudo, que “cada ano adicional de escolaridade média proporcionou, de 1960 a 1990, 0,3 pontos percentuais de crescimento económico mais rápido do PIB *per capita*”. Por outro lado, estudos mais recentes sobre o crescimento económico (frequentemente fundados na interpretação empírica da experiência dos EUA, do Japão e dos outros países do leste asiático e da Europa), confirmam a relação do binómio educação-crescimento e educação-desenvolvimento. Aliás, o crescimento económico espetacular ocorrido na Ásia Oriental veio conferir à educação e ao capital humano uma grande popularidade no campo do crescimento/desenvolvimento. Tal é o caso de um estudo desenvolvido em 2002 pela Comissão Europeia, intitulado *Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance*, que concluiu que “o capital humano representou 22% do crescimento da produtividade registada no período de 1960-1990 nos casos de países típicos da OCDE” (Fonte & Ciccone, 2002:4). No mesmo estudo reconhece-se que o investimento nos recursos humanos se assume como um fator essencial para o crescimento económico, particularmente no contexto atual de evolução tecnológica, revelando-se ao mesmo tempo um instrumento chave para o melhoramento da coesão social. Na mesma perspetiva, um estudo relativamente recente de Simões (2006), que analisou um conjunto de vinte e três países da OCDE ao longo das quatro últimas décadas do séc. XX, sublinha-se a importância dos investimentos em educação como forma de aumentar o

¹² Um dos primeiros economistas a produzir estudos empíricos sobre o crescimento económico que indicavam uma relação estreita entre os níveis de escolaridade e o processo de crescimento económico

crescimento da produtividade, ao mesmo tempo, que enfatiza a necessidade de adoção de políticas de formação ajustadas aos desafios reais de desenvolvimento que se colocam aos países, ao invés de financiamentos indiscriminados, como acontece na maior parte dos países menos desenvolvidos.

Torna-se, assim, evidente que através da educação, da aprendizagem do desenvolvimento de competências, as pessoas podem tornar-se muito mais produtivas e criativas ao longo do tempo, o que contribui grandemente para o processo de expansão económica.

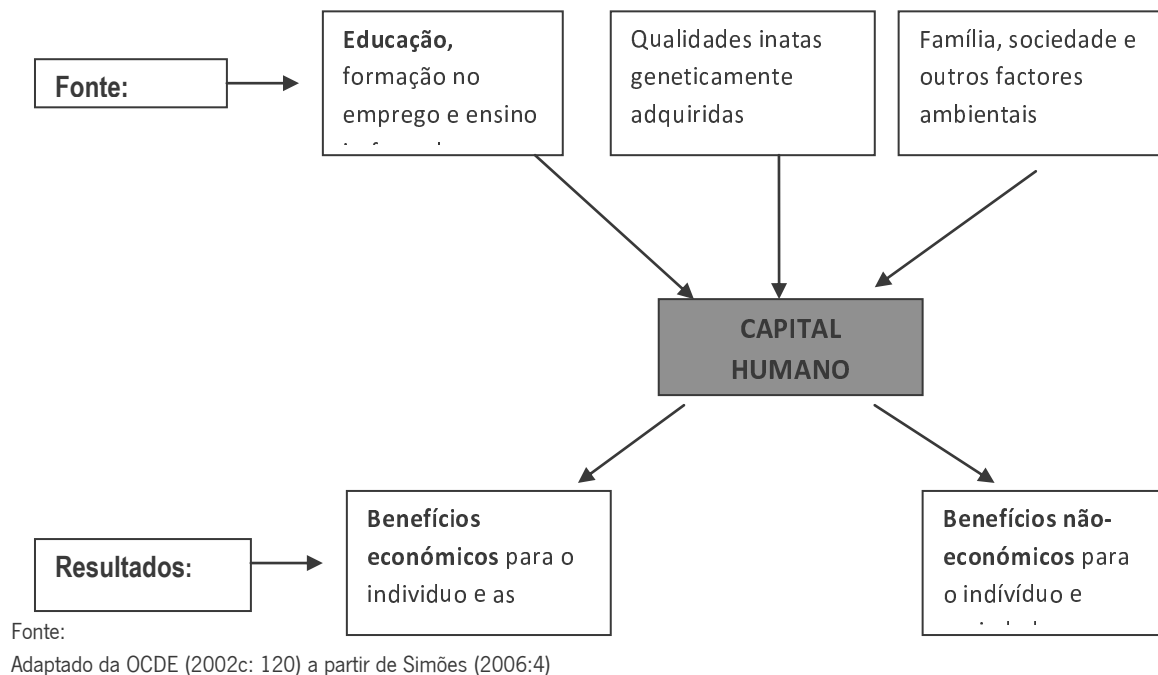
Entretanto, apesar das várias evidências moldarem quase um consenso geral sobre a influência da educação no crescimento/desenvolvimento, este assunto ainda suscita inúmeros debates. Alguns estudiosos afirmam-se mais cautelosos no estabelecimento desta relação direta de causa e efeito sugerindo ser de difícil explicação a influência da educação no crescimento económico devido ao seu carácter transversal. Consideram, por isso, que sem um enquadramento institucional adequado a educação poderá não influenciar o processo de crescimento/desenvolvimento económico, ou seja, a forma como são afetadas as despesas em educação pode influenciar o processo de crescimento/desenvolvimento económico.

Além dessa análise no quadro da teoria económica, o valor da educação também se inscreve no quadro da correlação estreita que existe entre o investimento no capital humano e o combate à pobreza, por via do que Sen (1997: 1959) considera “o benefício das capacidades humanas, ao garantir aos indivíduos, através das capacidades de leitura e comunicação, o acesso à informação e respeito dos outros, uma maior liberdade em escolher a vida que pretendem para si. Nesta ótica, este autor adverte para a necessidade de dar-se ênfase à capacidade humana, conceito que incorpora a expansão das liberdades enquanto resultado e fator de transformação social. Portanto, a visão de Sen (1997) e os estudos empíricos levados a cabo por diversos autores, confirmam, por conseguinte, o postulado do Banco Mundial (1991:64), segundo o qual “uma pessoa mais instruída absorve novas informações mais rapidamente e aplica com maior eficácia novos processos com os quais não está familiarizada”. Esta instituição, enfatiza por exemplo, a importância da educação nas mulheres, considerando que;

(...) quanto mais instruída for a mulher e mais informada acerca do valor do cuidado com a saúde (...), tendia a ser menos afetada pela inexistência de programas comunitários de saúde e, quando eles existem, a usá-los com maior frequência” (Banco Mundial, 2005:35-37).

A correlação acima descrita, entre os diferentes aspetos do capital humano, ou seja, o investimento na educação e na saúde, “não permite apenas melhorar o bem-estar de toda população, mas contribui igualmente, e de maneira indireta, no reforço das diferentes formas do capital humano que concorrem para o incremento dos rendimentos” (Hussan, 2000: 2) tal como se pode ilustrar na figura 1.

Figura 1 - Correlação entre educação e capital humano



Experiências extraídas do roteiro de desenvolvimento de vários países tornaram clara a influência das dinâmicas sociais próprias das sociedades. E isso é mais evidente no caso das sociedades não ocidentais, que são as que na sua maioria correspondem aos países menos desenvolvidos, como é o caso de países da África Subsaariana, do qual Angola faz parte. A este respeito Achille Mbembe (2000:27) lembra que “um desenvolvimento só é aceitável se, evocando as preocupações renovadoras da teoria social nos últimos anos do séc. XX, for concebido como afirmação da multiplicidade dos mundos e das formas de vida que dão sentido ao aspeto social”. O desenvolvimento revela-se, pois, um processo dinâmico e integral que compreende variadíssimas dimensões (económica, social, política e natural). Porém, a sua universalidade assume-se cada vez mais questionável em função do sistema de valores que governam a ação dos membros de uma sociedade. Os desafios de renovação e de melhoria que se impõem às pessoas são constantes e exigem do cidadão uma educação que o prepare para poder integrar-se numa realidade que muda continuamente e se torna cada vez mais complexa.

Ao estado exige-se a criação de políticas públicas que normalizem, regulem, obriguem e comprometam os distintos atores sociais na criação de condições que garantam a transferência de conhecimentos de geração em geração, bem como a institucionalização da aprendizagem e da formação ao longo da vida, inequívocas necessidades deste tempo.

É igualmente isto que faz com que o conjunto de mudanças de longo alcance e de resultados imprevisíveis com que o mundo se confronta tivesse alargado o leque de expectativas em relação aos sistemas educativos, ampliando deste modo o volume de exigências às escolas e aos professores, particularmente em realidades como as de África. Ou seja, esta realidade (de exigências constantes as escolas e aos professores) que é muito evidente nos países desenvolvidos, devido às crises económicas com os quais se têm vindo ciclicamente a confrontar com todas as suas consequências negativas para a vida social dos cidadãos (aumento do desemprego dos diplomados, inversão dos valores naturais de solidariedade, ressurgimento de sinais de pobreza, etc.), revela-se tanto mais profunda para países com níveis de organização institucional e política mais débeis, como são os países da África subsaariana e designadamente Angola.

Vários autores e instituições africanas têm vindo a chamar à atenção os decisores políticos deste continente, sobretudo região Subsaariana para a necessidade da reestruturação das suas políticas públicas e a consequente reorientação estratégica, visando o aumento do financiamento à educação com ênfase na construção de equipamentos escolares e na formação de professores. Na perspetiva da UNESCO (2015:4) impõem-se mudanças necessárias para:

- i. melhorar a capacidade de absorção dos sistemas educativos;
- ii. melhorar a competência dos docentes com a incorporação de novas abordagens, particularmente em novos aspetos de ensino de qualidade, tais como a integração do género (GM), Educação da Primeira Infância (EPI), Educação Inclusiva (EI), Educação Sexual Abrangente (ESA) e Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

Portanto, ao entendimento de que a qualidade do ensino depende, essencialmente de professores de qualidade em todos os níveis de ensino, associa-se também a necessidade de recurso a boas práticas na contratação, formação inicial e desenvolvimento profissional contínuo dos professores, uma vez que, se acredita que assumem um papel fundamental neste processo, bem como a criação de condições que motivem os professores e valorizem o seu o trabalho, sobretudo num contexto em que o ensino é realizado com baixa estima, remunerações baixa e condições de trabalho precárias,, causando um

impacto negativo na profissão, enquanto muitos países têm escassez de professores qualificados e lutam por atrair as melhores pessoas para o ensino.

Sobre este pormenor, o Banco Mundial (2016:25) chama a atenção para o facto de no “próximo decênio, cerca de 11 milhões de africanos entrarem no mercado de trabalho pelo que precisam de estar equipados com aptidões e treinamento adequados para terem êxito”. Para ajudar a cobrir a lacuna entre o que os estudantes africanos estão a aprender e as aptidões que procuram os empregadores, o Banco Mundial (*idem*) lançou a iniciativa STEM (ciências, tecnologia, engenharia e matemática) em toda a região. Lançou igualmente o projeto *Centros de Excelência de Ensino Superior da África* que a partir de um fundo de 140 milhões de dólares, está a financiar 24 Centros selecionados por concurso em instituições de ensino superior da África Ocidental e Central visando fortalecer a sua capacidade e melhorar a produção de treinos, investigação aplicada e transferência de conhecimentos (*idem*).

Podemos, pois, concluir que os países da África Subsaariana enfrentam um desafio crucial e crescente face à dinâmica do desenvolvimento global, que exige dos países do continente uma resposta rápida se não quiserem comprometer o futuro das suas populações.

No caso de Angola, o desenvolvimento económico e social exige capacidades internas (infraestruturas, boas práticas de governação, direitos de propriedade, segurança e capital humano) para permitir a absorção dos investimentos internos e externos¹³ e alargar a bases de consumo. Ora, isso implica romper com os fatores políticos, económicos e culturais que se cristalizaram na sociedade e impedem o funcionamento livre dos mecanismos de mercado

Formar o capital humano é, como sugerem Collier e Gunning (1999, citados por Estevão, 2005: 28-30), criar os pressupostos para a construção do capital social, cívico e público e com ela a institucionalização de novas práticas e a abordagem das políticas públicas e sociais. É sobretudo contribuir para a criação de uma “escola pública com qualidade científica, com qualidade pedagógica e com qualidade democrática” (Almerindo Afonso, 2007:1) sendo essa a única forma de fornecer uma “educação que atenda às necessidades socioeconómicas das suas protuberantes populações jovens que, ante a pobreza e com ela as altas taxas de abandono escolar, acabam sem as capacidades necessárias para prosperar num mundo que depende cada vez mais dos conhecimentos” (Nkhoma¹⁴,2006:1).gramas Medidas de P

¹³ Segundo o World Report de 2005, os fatores de atratividade do IDE são, além dos recursos naturais existentes e do tamanho do mercado, também a qualidade e quantidade de capital humano e o funcionamento das instituições (World Bank, 2005).

¹⁴ OSISA Education Programme Manager

Por isso, a aprovação pelo Governo Angolano do *Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ)*, como instrumento de execução da Estratégia Nacional de Formação de Quadros (ENFQ) e parte da Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Recursos Humanos, a definição da Política de Promoção do Emprego e de Capacitação e Valorização dos Recursos Humanos Nacionais, assim como do Programa de Governo¹⁵ para o período de 2017-2022, que assenta na divisa política: “melhorar o que está bem e corrigir o que está mal”, constituem medidas de política públicas que anunciam a vontade de consecução do grande objetivo estratégico que é o de tornar Angola numa plataforma de desenvolvimento da África Subsaariana depois da África do Sul e da Nigéria.

Importa salientar que, no que tange à promoção do desenvolvimento humano e bem-estar dos angolanos, o programa contempla 20 ações (10 para ensino geral e profissional e 10 para educação superior) de políticas orientadas para o desenvolvimento da educação, do qual podemos destacar:

- i. Criar um sistema educativo com mais qualidade, eficiência e integração, envolvendo todos os subsistemas de ensino e o subsistema de formação de professores, assegurando nomeadamente a eliminação do analfabetismo em 80% da população; a escolaridade de obrigatória até 9 anos, a expansão da educação pré-escolar; formação de professores, devendo inclusive encontrar parceria internacional; o desenvolvimento do ensino técnico-profissional e do ensino superior tecnológico e as modalidades de ensino a distância e semi-presencial;
- ii. Elaborar um Programa Nacional de Formação de Professores que integre todos os subsistemas que intervêm na sua formação, organize a formação sequencial e estruture a avaliação do seu desempenho, para além de atrair para o corpo docente em todos os níveis do sistema de educação, as pessoas com o perfil científico, técnico e pedagógico adequado;
- iii. Elevar a taxa de escolaridade, em particular dos ensinos secundários e médio, com prioridade para as áreas técnico-profissionais e tecnológicas necessárias ao desenvolvimento do país;

¹⁵ No Programa de Governo de Angola para o período de 2017-2022 consta como um dos eixos estratégicos - Angola da Inclusão, do Progresso e das Oportunidades - uma enunciação de políticas estratégicas de desenvolvimento assente na “Promoção do Desenvolvimento Humano e Bem Estar dos Angolanos, com a Inclusão Económica e Social e que prevê como uma das medidas de política, “melhorar a qualidade e promoção do alargamento do sistema da educação (in Programa de Governo para 2017-2022; p. 44-46)

- iv. Adotar uma estratégia de apoio social aos estudantes, incluindo a expansão do atual sistema de bolsas de estudo, com vista à promoção da igualdade de oportunidades e de sucessos escolares, tendo como beneficiários privilegiados os estudantes mais carenciados (pela sua condição socioeconómica), mais vulneráveis (pela sua condição de pessoa com deficiência) e os não residentes (provenientes de localidades ou cidades diferentes daquelas onde estão as instituições de ensino que frequentam) .
- v. Universalizar a merenda escolar nas escolas públicas na classe de iniciação e no ensino primário para atender a 70% dos alunos principalmente no meio rural; implementar o passe escolar para crianças matriculadas em escolas distantes do local de residência com particular realce para as zonas rurais;
- vi. Ampliar a número de salas de aula e recrutar e colocar professores com perfil científico, técnico e pedagógico adequado para o ensino primário, de modo a atender pelo menos 95% das crianças em idade escolar; no ensino secundário alcançar uma taxa de escolarização de 60%; baixar o coeficiente aluno/professor para 35 alunos na classe de iniciação e 45 no ensino primário e secundário em pelo menos 85% das escolas do país; reduzir as taxa de reprovação e desistência nos ensino primário e secundário a 10%.
- vii. Capacitar gestores, inspetores e supervisores pedagógicos, dotando-os de meios necessários para incrementar em 90% as ações de monitorização e apoio às escolas e aos professores.

No domínio do ensino superior, são de destacar:

- viii. Reorientar o ensino superior e rever os critérios de licenciamento e funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior, de acordo com as necessidades de formação de quadros do país;
- ix. Promover a celebração de parcerias entre Instituições de Ensino Superior (IES) Nacionais e estrangeiras de elevado prestígio internacional, envolvendo a cooperação no ensino de graduação e pós-graduação (mestrados e doutoramentos) e projetos de investigação científica
- x. Selecionar quadros angolanos com elevado potencial analítico para estudarem em instituições universitárias mundiais, líderes do conhecimento científico e tecnológico, num esforço continuado, fazendo com que o país passe a possuir quadros com competências nos mais diversos domínios do saber;

- xi. Implementar um Sistema Nacional de Garantia de Qualidade das Instituições de Ensino Superior (IES), cuja aplicação abranja cada IES e todo o subsistema de Ensino Superior e que corresponda aos referenciais e aos mais elevados padrões de qualidade dos diferentes dispositivos educativos e dos resultados das atividades nos domínios da organização e gestão, da formação, da investigação científica e da extensão universitária.
- xii. Adotar um novo Estatuto da Carreira do Docente do Ensino superior que, pelas suas exigências quanto aos requisitos de ingresso, acesso e permanência nas diferentes categorias, contribua para a promoção da qualidade nos domínios da organização e gestão da formação (com envio de 300 licenciados com elevado nível de capacidade e aproveitamento académico para as melhores universidades do mundo para frequência dos cursos de mestrados e doutoramento), da investigação científica e da extensão universitária.

Como pode notar-se, trata-se de um compromisso político e ao mesmo tempo, de um desafio que requer a mobilização e criação de instrumentos credíveis de operacionalização, além de recursos financeiros e materiais que sinalizem o sentido de compromisso do Estado para devolver aos cidadãos, através do desenvolvimento da educação, o direito “a voz e a autonomia, enquanto elementos da liberdade de agência e da liberdade de bem-estar que, são parte integrante do desenvolvimento humano” (PNUD, 2016:10).

Como é sabido a capacidade de deliberar, participar em debates públicos e ser agentes na formação da própria vida e do meio ambiente, é fundamental para o desenvolvimento humano e, no caso de Angola, constitui igualmente a base para o almejado desenvolvimento económico e social e a consequente elevação do IDH¹⁶ - que coloca atualmente o país no grupo dos LICUS¹⁷ - para níveis de países de desenvolvimento médio, traduzindo, assim, na prática o espírito contido nas palavras do então Presidente da República de Angola, o Eng.º José Eduardo dos Santos, quando em 2012 defendia que;

“As ambições e objetivos do Programa de Governação têm uma forte motivação de justiça social e de desenvolvimento humano. A sua concretização assenta numa estratégia de crescimento económico em que

¹⁶ Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2016/ PNUD Angola é o 150 país com IDH de 0,533 e um IDH ajustado a desigualdade fixada em 0, 336.

¹⁷ Na literatura do Banco Mundial são designados como países “frágeis”, “parcerias difíceis”, “*poor performers*” ou LICUS – *Low-Income Countries Under Stress*, os Estados normalmente caracterizados por uma combinação de fatores que incluem: fracas estruturas de governação, fracas políticas e instituições, escassez de recursos humanos qualificados, indicadores socioeconómicos muito fracos, e geralmente instabilidade política. Na terminologia do Banco Mundial, os Estados Frágeis ou LICUS têm em regra uma classificação baixa (< 3.00) em termos de avaliação de desempenho de políticas e instituições (CPIA-*Country Policy and Institutional Performance Assessment*), o principal indicador que está na base do sistema de afetação de recursos de muitos doadores, em particular os doadores multilaterais.

¹⁸ In José Eduardo dos Santos, Presidente da República, no discurso proferido no dia 26 de setembro de 2012

¹⁹ Estrofe do hino do MPLA-partido no poder em Angola

o investimento público e o investimento privado em projetos estruturantes do sector público se constituem na plataforma para o desenvolvimento da economia nacional¹⁸

Este objetivo procura igualmente, a concretização do sonho maior da população, manifesto na sua canção de luta:

(...) Do teu solo ora regenerado pelo sangue mártir dos teus filhos, brotará ó pátria querida, um novo mundo, uma nova vida¹⁹.

Como refere o Relatório Económico de Angola/2016, a partir do segundo semestre de 2014, a capacidade de crescimento do sistema económico perdeu dinâmica de forma acentuada, tendência inserida num ciclo considerado de “desaceleração estrutural da economia nacional”, iniciado no final de 2009, como consequência da crise financeira e económica internacional conhecida como *subprime* (CEIC, 2016: 183). As taxas de crescimento do PIB, entre 2014 e 2016, configuram uma variação real média anual de apenas 0,756%, cerca de 3 pontos percentuais a menos do que a taxa de crescimento da população (CEIC, 2016: 183).

Devido à quebra do PIB por habitante e da sua taxa de variação anual, a taxa de pobreza em 2016 pode ser estimada em 40,1%, um aumento de quase 4 pontos percentuais relativamente a 2014 conforme procura apresentar-se na tabela 1

Tabela 1 - Evolução da taxa de pobreza em Angola (2012-2016)

	2012	2013	2014	2015	2016
Taxa de pobreza	38,6	37,2	36,5	37,4	40,1
Taxa de crescimento PIB per capita (%)	1,9	3,5	1,6	2,2,	6,6

Fonte: CEIC, 2016

Conforme se constata pela análise do quadro acima o país precisa de construir uma nova abordagem das políticas públicas, visando não só alterar o modelo de crescimento económico (centrado e dependente da exploração e exportação de petróleo), que o torna no segundo país no mundo com o maior índice de concentração das exportações, como também, criar mecanismos

potenciadores do novo modelo de desenvolvimento sustentável assente na diversificação da economia e no livre funcionamento dos mercados (CEIC, 2017).

Neste contexto, a criação de um *know-how* nacional (o *know-how* existente pertence aos expatriados, que não o difundem e o usam para renovar contratos de assistência técnica ou de consultoria dos quais os angolanos pouco têm beneficiado) é urgente e estratégico, sobretudo pela correlação que existe entre este *Know how* e o crescimento.

Ou seja, o investimento na educação contribui para o desenvolvimento do empreendedorismo, o aumento da produtividade e a melhoria do trabalho, propiciando assim, condições para a mudança dos padrões de produção existentes. Aliás, a acumulação de capital humano e mais concretamente, o poder de compra nacional (PIB por habitante) e a integração económica interna, quando associada ao livre consumo doméstico e à disponibilidade de capital institucional - dado pelo ambiente de negócios, pelas estruturas estatais competitivas, transparentes e incorruptas e a promoção da investigação e inovação para o desenvolvimento - constituem instrumentos insubstituíveis para a reprodução alargada do sistema económico e social.(CEIC, 2007).

Podemos concluir, pois, que existe uma correlação profunda entre as políticas públicas definidas pelo estado e o desenvolvimento da educação, sendo esta, a base e pressuposto daquele, ou seja, de toda e qualquer estratégia de crescimento e desenvolvimento que se pretende que seja sustentável.

Após o grande esforço realizado para reconstruir o País, destruído por décadas de guerra, Angola entrou na fase de modernização e de sustentabilidade do desenvolvimento, centrada na estabilidade, no crescimento e na valorização do homem angolano. Segundo o Programa Nacional de Desenvolvimento do Governo de Angola (2012:13);

“Esta valorização assenta, em primeiro lugar, na alfabetização e escolarização de todo o povo angolano, que são a base para a formação e qualificação técnico-profissional e formação superior dos seus quadros, essenciais ao desenvolvimento sustentável, equitativo e pujante de Angola,”

Trata-se, no fundo, de transformar a riqueza potencial que constitui um dos recursos naturais de Angola, por isso, em riqueza potencial e tangível dos angolanos.

Com efeito, a criação e adoção urgente de um modelo de educação assente numa estrutura curricular moderna, isto é, socialmente contextualizada mas, ao mesmo tempo rica e depositária dos saberes técnicos e científicos universais, revela-se um imperativo para responder na justa medida ás

expectativas de formação de recursos humanos nacionais capazes de assegurar, de forma sustentável, a dinâmica dos potenciais investimentos e garantir o desenvolvimento económico e social de Angola.

Paralelamente, urge criar mecanismos de avaliação e monitorização destas políticas, que privilegiem a correção das deficiências ao nível da cultura do trabalho e da responsabilidade e responsabilização dos operadores de políticas públicas, na lógica da observância rigorosa dos compromissos, para que as intenções enunciadas nos vários instrumentos de planeamento, sobretudo em relação a educação, não sejam apenas boas intenções mas atos que produzam mudanças e elevem a qualidade de educação e ensino para todo o povo.

Por isso, e face ao estado atual da reforma em curso no sistema educativo angolano, as intenções políticas definidas pelo Governo, no Programa de Governação para 2017-2022 e noutros outros instrumentos de política lançados pelo estado, como é o caso da *Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025*, também conhecida por *Estratégia Angola 2025*, constituem importantes referenciais de ação para a avaliação do impacto na implementação da reforma no sistema educativo, propondo sobretudo as medidas corretivas que se impõem, tendo por base os indicadores definidos nos respetivos programas.

1.4. Reformas Educativas e Curriculares em Angola.

A definição e realização de reformas é um processo que implica compromissos com o futuro. Qualquer reforma “é um processo de mudança global, complexo e demorado, visando alterar o estado das coisas e ajustá-las progressivamente às exigências conjunturais que em determinado momento se afirmam” (Tavares, 2015:13), quer seja no domínio político, quer seja quanto nos domínios económico, social, cultural ou mesmo filosófico.

O termo reforma refere-se a uma mudança em larga escala, com “caracter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, redefinições de finalidades e objetivos educacionais e alterações estruturais no sistema” (Canário,1992:49) sendo, por isso, certo, o alerta de Walling e Berg (1983, citados por Hernandez, 2000:26 e Tavares, 2015:13-14) para a necessidade de, quando se pretende produzir mudanças educativas, ter em consideração a inovação, porque a reforma para surtir efeito deve provocar inovações, uma vez que, “inovar significa mudar as formas de atuação”.

Ora, no caso do sistema de educação, este processo é, ainda mais delicado, pelas implicações que tem ao nível dos valores sociais, sobretudo quando se tem presente a ideia de que o sistema educativo, constitui o instrumento de execução das políticas de formação dos quadros num país, sendo a sua organização e os meios de que dispõe a base para a concretização de todas as estratégias

tendentes a dotar o país de recursos humanos necessários para operar o desenvolvimento em todas as suas vertentes. Nesta secção pretendemos incidir a nossa análise nos fatores indutores da reforma educativa em curso em Angola, as formas e estratégias seguidas para a sua implementação, o impacto que tem vindo a ter na capacidade de aprendizagem dos utentes, bem como a sua avaliação indicativa, enquanto instrumento de política, para a concretização dos objetivos enunciados nos planos de médio (Programa de Governo) e longo prazo (Estratégia Angola 2025). Ou seja, pretendemos averiguar qual o seu contributo para a formação do capital humano necessário para o desenvolvimento económico e social de Angola.

Em contexto de intenções de desenvolvimento económico e social como o que se preconiza em Angola, a educação pode, como refere Morgado (2015:6),

(...) fazer a diferença e sobretudo se estimular o sentido de pertença à nação angolana, se propiciar a escolarização e o desenvolvimento dos cidadãos, bem como a sua efetiva integração em termos sociais e profissionais, e se, a um nível mais global, contribuir para formação de quadros imprescindíveis para envolver o país na rota da modernização e do progresso.

Nesta perspetiva, as Reformas Educativas e Curriculares em curso em Angola, desde 2003, são o corolário da preocupação permanente do poder político, de reformular a educação e torná-la num instrumento efetivo de formação de quadros, necessários para as mudanças estruturais da economia e para o progresso de Angola.

Esta reforma torna-se mais importante no contexto da atual crise económica em que se encontra mergulhado o país pois, a educação, se for devidamente estruturada, gerida e apoiada, é um fator que pode contrabalançar as desigualdades e diversificar oportunidades de realização e de sucesso social e económico das pessoas e das famílias, bem como conceder espaços de participação cidadã na vida pública, com a consequente resolução dos problemas sociais (pobreza, desemprego, marginalidade) que afetam atualmente a sociedade angolana, reduzindo, por conseguinte, os potenciais focos de tensão social.

Em Angola, pode dizer-se, como referia Boavida (2013:21), que, “erudidas as estruturas racionais que nos vinham do iluminismo, temos vindo a ser confrontados com a ausência de ideias de contorno ético, suscetíveis de uma aceitação generalizada, e que se apresentem com coerência e força suficientes para criar dinâmicas de valorização moral e social. Por isso, a educação assume-se como o instrumento privilegiado capaz de homogeneizar valores essenciais, que, sublimados no currículo, podem proporcionar a mobilização geral das pessoas para realização dos desígnios nacionais, num

efetivo processo, que Nzau²⁰ (2011) chamou de transmutação cultural ou ainda de transculturação. É lógico que, neste caso, este autor não estaria a referir-se propriamente ao um processo de transição de uma cultura para outra ou ao desaparecimento da cultura tradicional (ou “desculturação”) até à aquisição de uma nova cultura (ou “endoculturação”) mas, à construção de novos valores de solidariedade social, assentes no respeito pela diferença e que, no contexto de guerra, pobreza e laxismo, quebrou nos últimos anos.

A nova educação que se pretende com a reforma educativa, visa portanto, formar os atuais e os futuros cidadãos para o trabalho, para a cultura e para o exercício pleno da sua cidadania, em contexto de harmonia e coesão social, tendo em vista a construção política da identidade nacional e o desenvolvimento do país (*idem*). Trata-se, pois, de criar um sistema educativo angolano único, desenvolvido e geradora de identidades assentes nos bons comportamentos, atitudes e práticas, e no combate a atos que, em desafio das leis existentes, tantos males causam à sociedade e ao bem comum.

Importa lembrar que, a educação em Angola resulta de um longo e complexo processo de criação e de institucionalização do ensino, que tem sua génese na ação missionária que se desenvolveu o país no período de 1482 a 1845²¹. A partir da expulsão dos Jesuítas de Angola (e de todos os territórios do ultramar), na sequência do decreto de 3 de setembro de 1759, inscrito no quadro das reformas pombalinas, iniciaram-se as primeiras tentativas do estado para marcar posição em relação às preocupações com o ensino em Angola (Zau, 2002).

Mas é pelo decreto de 14 de Agosto de 1845, assinado por Joaquim José Falcão, que em Angola o estado chama a si a responsabilidade do campo educativo e organiza o ensino em dois graus - i) o elementar e ii) o principal - ao mesmo tempo que o laiciza, à semelhança do ensino da metrópole, passando a constituir um ramo da administração pública em substituição do ministério exercido pelas missões. Este desenvolvimento correspondia aos interesses económicos da época, que se resumiam na necessidade de: i) mudar os valores e hábitos culturais africanos como forma de perpetuar a administração colonial; ii) formar mão-de-obra mais qualificada; e, iii) criar uma pequena elite angolana afeta aos interesses coloniais (*idem*:73).

Por isso, a instrução prática constituiu, desde muito cedo, uma das preocupações da educação angolana. Segundo Samuels (2011:64) foi em 1872 que o então Governador Geral, Ponte e Horta,

²⁰ In prefácio ao livro de Michael Anthony Samuel sob o título: Educação ou Instrução- A História do Ensino em Angola (1878-1914) editado pela Mayamba. Luanda.

²¹ Segundo Nzau (2002:78) entre 1482 e 1845 desenvolveu-se todo um processo de missionação católica, que de certa forma se confunde com a própria história da colonização em Angola, assim como também com a própria história da educação.

recomendou que a Escola Principal fosse transformada numa escola comercial ou industrial, à semelhança das que existiam na Bélgica e na Alemanha, visando a criação de operários e capatazes.

Estes e outros objetivos fizeram do período seguinte entre 1899 e 1962, um período de grande desenvolvimento do ensino, nomeadamente com a criação de instituições que serviram de antecâmara ao ensino superior. Tal foi o caso da criação da Liga Nacional Africana, do Instituto de Angola, do Instituto de Educação e Serviço Social Pio XII, da Academia de Música (em 1954), do Instituto de Investigação Médica (em 1955), do Centro de Estudos de Antropologia Cultural, junto do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos, bem como da Junta de Investigação do Ultramar, que concentrou um bom número de investigadores e propiciou a criação de vários Centros de Estudos e Investigação nos vários campos e domínios do desenvolvimento de Angola.

Inscreve-se no mesmo plano a construção em grande escala de vários Liceus, Institutos Comerciais e Industriais, Escolas Industriais, Escolas Preparatórias, Escolas do Magistério Primário e Escolas Elementares Profissionais (Artes e Ofícios, Escolas Práticas da Agricultura, Escolas de Regentes Agrícolas, Escolas de Habilitação de Professores do Posto e Escolas Técnicas Elementares).

Com o alcance da independência, em 1975, colocou-se logo a preocupação de conseguir um ensino de qualidade e abrangente, embora se registasse uma gritante falta de quadros e de infraestruturas escolares, condições necessárias para a satisfação desse desiderato.

A mudança política associada à independência, que culminou com a instituição de um sistema de regime monopartidário inspirado no modelo socialista de desenvolvimento, assim como as distorções económicas dele resultantes e o quadro de guerra que se viveu na altura levaram à fuga de vários quadros entre os quais vários professores, bem como a degradação dos equipamentos escolares. Por esta razão, logo após a independência, e apesar do sistema educativo colonial não responder aos objetivos políticos do Estado então instituído²², Angola manteve em vigor, por um período de três anos, o Sistema de Educação Colonial, como forma de responder às exigências do povo em matéria da escolarização. Só em 1977 foi criado um novo sistema educativo, ajustado aos objetivos políticos, económicos e sociais da Angola independente.

²² Apesar da relativa eficácia, segundo a CAARE, o então sistema educativo colonial era caracterizado por graves problemas a nível nacional como sejam a sua descontextualização, as infraestruturas escolares localizadas de uma forma geral nos recursos urbanos, falta gritante de professores, fraca acessibilidade e ausência de equidade relativamente às populações nacionais entre outros aspetos, a partir dos quais resultaram baixas taxas de escolarização e um elevado índice de analfabetismo que rondava os 85% na população (MED, 2014:34).

1.4.1. Evolução e caracterização do sistema educativo angolano

A primeira Reforma Educativa em Angola em 1977, teve como marcas distintivas, a institucionalização de um ensino de base de oito classes e a consagração doutrinária dos princípios da gratuidade e da obrigatoriedade de um ensino de base. Foi também consagrada a laicidade e a participação cada vez maior do povo no domínio da educação e da instrução, o que, no contexto do desenvolvimento nacional, se impunha como uma premissa económica, social, cultural e técnica, para a criação de uma sociedade justa (*ler Princípios para a Reformulação dos Sistema de Educação e Ensino na RPA/MED/1977. p.:5-6*).

Para a materialização deste objetivo, o primeiro sistema educativo angolano após a independência (1977-1991) foi estruturado nos seguintes subsistemas:

1. Um subsistema do ensino de base de 8 classes, com uma vertente de formação regular e de adultos, subdividido em 3 níveis: a) I nível de 4 anos (1^a à 4^a classe); b) II nível de 2 anos (5^a e 6^a classe) e; c) III nível de 2 anos (7^a e 8^a classe).

2. Um subsistema do ensino médio de 4 anos (9^a à 12^a classe), sendo os dois últimos anos dedicados à especialização. Este subsistema contava, ainda, com uma versão de Ensino Pré-Universitário, inicialmente concebido como o módulo de “transição” entre a fase terminal do Ensino Secundário do sistema colonial e do novo sistema, para acesso ao Ensino Superior, que estava estruturado em quatro semestres letivos, passando em 1986 para seis semestres letivos. De referir que o Ensino Médio comportava uma vertente “técnica”, destinada à formação de técnicos intermédios para o sector produtivo, e outra “normal”, destinada à formação de professores para o Ensino de Base. Foi dada particular importância à estrutura de formação de professores e ao ensino de adultos que mais tarde evoluiu para Subsistemas de Ensino.

3. Por último, o subsistema de ensino superior de 5 a 6 anos, orientado para os mais variados ramos do saber técnico e científico, nomeadamente engenharia, medicina, economia, direito, ciências e educação. Em todos os casos, o ensino era tido como um serviço público da responsabilidade exclusiva do Estado.

Entretanto, se por um lado, o Sistema de Educação e Ensino, implementado em 1977, com o qual foi substituído o sistema de educação colonial, criou oportunidades de escolarização massiva da população, como resposta aos novos desígnios do sistema político (construção do estado socialista), por outro lado fez emergir um leque de anomalias de natureza curricular, infraestrutural, normativa e organizacional (alguns deles herdados do sistema colonial), que se assumiram posteriormente como fatores de estrangulamento do mesmo.

Os vários estudos (MED, 1986; CAARE, 2009; Zau,2010) desenvolvidos neste período destacam, cada um à sua maneira, os pontos de estrangulamento do sistema de educação e ensino, existentes ao nível quer do corpo docente, quer da sua organização e gestão, quer ainda da base material e da estrutura curricular - saberes, plano de estudo e programas - (MED, 1986:7-9). O Relatório sobre o Diagnóstico do MED (1986) realizado entre março e junho destaca de entre as várias insuficiências do então Sistema de Educação e Ensino criado em 1977 as seguintes:

- i. A existência de uma rede escolar com poucas salas de aulas, maioritariamente herdadas do período colonial e distribuídas pelo país em função dos interesses da época.
- ii. A destruição de um número significativo de escolas resultante da situação político militar.
- iii. A falta de uma determinação clara do perfil de saída dos alunos, fundamentalmente no ensino de base;
- iv. O desfasamento entre o número de horas estipulado nos programas e o tempo real disponível;
- v. A existência de conteúdos escolares bastante ambiciosos e, em algumas disciplinas, descontextualizados;
- vi. A elevada falta de preparação dos professores e gestores escolares
- vii. A falta de um sistema regular de dotação às escolas de recursos financeiros, equipamentos, mobiliários escolares e meios didáticos, incluindo programas e manuais para os professores.
- viii. A existência de atraso escolar significativo no seio dos alunos
- ix. A nível central não há uma definição concreta do foco no qual se possam concentrar esforços, unidade de ação com vista a priorizar, por etapas, planos concretos (ações concretas no domínio do corpo docente, discente, etc.)
- x. A formação geral completa dentro do plano de estudo não foi considerada como uma etapa de ampliação, de generalização e de aprofundamento dos conteúdos, nem existe o critério de que programa é um documento oficial cumprimento obrigatório.
- xi. O fraco aproveitamento escolar - dos alunos onde dos 1000 alunos que ingressavam na 1.^a classe, decorridos 4 anos, somente 142 concluíam o 1.º Nível do Ensino de Base,

desses apenas 34 transitavam sem repetições de classes, 43 com uma repetição e 65 com duas ou três repetições;

- xii. O abandono das instituições de ensino de cerca de 10.000 professores;

Portanto, a explosão escolar registada neste período²³, o desfasamento entre os objetivos propostos e os recursos e meios mobilizados para a sua implementação, a falta de políticas públicas coerentes e de apoio à educação ²⁴, e a ausência de articulação com os demais sectores da atividade económica e social do país, colocou à prova a capacidade de realização e alcance dos objetivos antes propostos, resultando num acumular de insuficiências que estrangularam e impediram o normal funcionamento e o próprio desenvolvimento da educação (Nzau, 2002).

Na prática, as principais deficiências consubstanciavam-se: i) a nível do conteúdo, na excessiva teorização dos cursos (no caso do Ensino Médio e Superior) e deficiente ligação à produção, bem como no carácter demasiado generalista; ii) a nível da estrutura, na complexa articulação entre os subsistemas de ensino e a ausência de uma estrutura regular que pudesse garantir a formação de trabalhadores qualificados; iii) a nível da base instrumental, na ausência de um suporte legal regulador; iv) a nível da base material, na insuficiência de infraestruturas físicas e a falta de manuais, fundamentalmente para os níveis após o primário; v) a nível dos recursos humanos, no baixo nível de formação técnica e pedagógica dos professores e vi) a nível do desempenho do sistema, nas baixas taxas de escolarização específica, altas taxas de repetência (27,9%), altas taxas de abandono escolar (24,2%) e um rácio professor/ aluno bastante alto (1/70).

Portanto, o anterior sistema educacional já não se ajustava às propostas da UNESCO em matéria da educação contemporânea, sobretudo quando se tinham presentes os compromissos assumidos na Conferência dos Ministros da Educação de África, realizada no ano de 2000, onde Angola se tinha comprometido a melhorar e expandir o ensino na primeira infância, universalizar o ensino primário, preparar os jovens para a vida ativa, erradicar o analfabetismo, criar o equilíbrio de género e melhorar a qualidade da educação.

Estes constrangimentos tornaram o sistema ineficiente e restritivo, impedindo os alunos de continuarem os seus estudos nos níveis subsequentes e de obterem uma formação que lhes permitisse

²³ Nos anos de 1980 e 1981, o número de estudantes atingiu a cifra de 1600.000 alunos matriculados, ou seja, três vezes mais do que o número de alunos existentes em 1974, último ano de vigência do regime colonial (Nzau, 2002:135).

²⁴ Durante a guerra foram destruídas 1300 escolas do I, II e III níveis e cerca de 16 Institutos Médios, além de se terem deixado 1500 outras escolas em avançado estado de degradação (MED, 2006:50).

uma rápida inserção na vida laboral, mas também lançando milhares de crianças e jovens em idade escolar para fora do sistema.

Tendo por base as anomalias e fraquezas constatadas na versão do Sistema Educativo, que tinha entrado em vigor no ano de 1978/79, e na sequência das recomendações do Diagnóstico do Sistema Educativo realizado em 1986, foram estabelecidas novas linhas de força para um novo Modelo de Educação e Ensino, cujas bases gerais foram aprovadas pelo Bureau Politico do MPLA-PT ²⁵ , através da Diretiva N° 9/BP/88.

Foi neste contexto que foi elaborada a Lei 13/01 de 31 de Dezembro, denominada “Lei de Base do Sistema de Educação”²⁶, e que serviu de suporte à 2.ª Reforma da Educação, implementada a partir de 2004 e cujos objetivos gerais eram: i) a expansão da rede escolar; ii) a melhoria da qualidade de ensino e iii) o reforço da eficácia do sistema de educação e a equidade do sistema de educação (MED, 2012:7).

A aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/2001, de 31 de Dezembro) constituiu um passo importante na criação das bases objetivas de implementação do novo Sistema Educativo, na medida em que ela se instituiu como um suporte legal o fundamento principal de todas as ações constantes do “Plano de Implementação Progressiva do Novo Sistema de Educação”, aprovado por Decreto n° 2/05, de 14 de Janeiro.

Este plano, para além de criar os mecanismos para a definição e implementação do regime de transição (porquanto entendia-se que a passagem do então sistema para o previsto na referida lei não se processaria automaticamente) também estabeleceu as fases de implementação nomeadamente: *Preparação, Experimentação, Avaliação e Correção, Generalização e Avaliação Global (idem)*.

Com a implementação do Novo Sistema de Educação, iniciado no ano letivo de 2004, o fluxograma do Sistema de Educação e Ensino em Angola passou a compreender quatro níveis principais:

- i. *Educação Pré-Escolar*, que abrange a creche e o jardim infantil;
- ii. *Ensino Primário* de 6 classes – obrigatório e unificado, que oferece um ensino geral sob a forma de ensino regular e educação de adultos (inclui a alfabetização) ²⁷;
- iii. *Ensino Secundário* - de 7 classes, repartido em dois ciclos: o *1º Ciclo* (três Classes - 7ª, 8ª, 9ª) e *2º Ciclo* (quatro Classes - 10ª, 11ª, 12ª, 13ª) e

²⁵ Partido político no poder em Angola desde a sua independência em 1975, que então, definia todas as linhas de desenvolvimento político, económico e social a seguir no país.

²⁶ A Lei 13/2001 de 31 de dezembro- Lei de Base do Sistema de Educação publicada em D.R. n° 65- I Série

²⁷ (Ler Art. 17° da Lei 13/01).

- iv. *Ensino Superior de 4 a 6 anos*, - repartido em dois ciclos, nomeadamente a Graduação e Pós-graduação (art. 37º da Lei 13/01). A Graduação comporta o bacharelato (com a duração de 3 anos) e a licenciatura (com a duração de 4 a 6 anos). Por sua vez, a Pós-graduação comporta a especialização, com duração de 1 ano (Pós-graduação profissional), o Mestrado, com a duração de 2 a 3 anos, e o Doutoramento, com a duração de 4 a 5 anos (Pós-graduação académica).

Figura 2 -Estrutura comparativa entre o antigo e o novo sistemas de educação em Angola

COMPARAÇÃO ENTRE O ANTIGO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E O NOVO SISTEMA DE EDUCAÇÃO EM IMPLEMENTAÇÃO																																	
		Idades mínimas de ingresso																	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
Organigrama do antigo Sistema de Educação, que vigorou desde 1978 (Ver Decreto 40/80 de 14 de Maio)	EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR		ENSINO DE BASE						ENSINO MÉDIO ou PRÉ-UNIV.				ENSINO SUPERIOR																				
	Creche	Jardim infantil	Ensino regular						Médio Normal																								
			Educação de adultos						9ª	10ª	11ª	12ª																					
			Ensino especial						Pré-Universitário				1º nível		2º nível																		
	1	2	3	4	Inic	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª	1º	2º	3º	4º	5º												
			Ensino obrigatório						Formº Profissional		Médio Técnico																						
									1º ciclo	2º ciclo	9ª	10ª	11ª	12ª																			
									5ª	6ª	7ª	8ª																					
Organigrama do novo Sistema de Educação implementado a partir de 2004 (Ver Lei 13/01 de 31 de Dezembro)	EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR		ENSINO PRIMÁRIO						ENSINO SECUNDÁRIO				ENSINO SUPERIOR																				
	Creche	Jardim infantil							1º ciclo		2º ciclo		Graduação			Pós-graduação																	
									Fº prof. básica		Formº méd. normal		Licenciatura																				
									7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	Licenciatura			Académica														
			Ensino geral						(F) 1-2 anos		(com F.L) 1-2 anos		Licenciatura			Mestrado		Doutoramento															
			Edº regular e Edº de adultos						Ensino geral Edº reg. e ad.		Ensino geral Edº reg. e ad.		Bacharelato			Mestrado		Doutoramento															
	1	2	3	4	Inic	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1	2	3	1	2	3	4	5		
			(Ensino obrigatório)						Formº prof. básica		Formº méd. técn.							Profissional															
									7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª				Especialização (duração variada)														
									Educação extra-escolar				Investigação																				
								Educação especial																									
								Educação a distância																									

Fonte: MED, 2013

Esta reformulação do Sistema de Educação revelou-se como refere Nzau (2006), relativamente mais completa do ponto de vista da estrutura (articulação entre os diversos sistemas e subsistemas de ensino) mas, ao mesmo tempo, “fortemente dependente das incontornáveis relações de poder” (Zau, 2006:49) já que, como defende Fullah (2002:3), a implementação de uma nova perspetiva em relação à mudança educacional exige sobretudo uma mudança de mentalidade.

Sobre este pormenor importa recordar Borgdan e Biklen (1994), citados por Tavares (2015:15), quando referem que;

(...) a mudança é uma coisa séria porque o objetivo é sempre o de melhorar a vida das pessoas. Mas, é, igualmente complicada porque as crenças, os estilos de vida e o comportamento podem estar em conflito. Os indivíduos que tentam modificar a educação, quer seja numa dada sala de aula ou em todo o sistema educativo, raramente sabem o que pensam as pessoas envolvidas no processo.

Esta análise, que é transversal a todo sistema da educação assume uma dimensão mais complexa no ensino superior, sobretudo porque, no caso de Angola e à semelhança do que ocorre em outros contextos, neste subsistema de ensino conflituam vários interesses (sociais, económicos, políticos e até culturais) que tornam ainda mais difícil e delicada a tarefa de encontrar nele uma matriz axiológica consensual, que oriente os comportamentos e as ações dos seus agentes.

Importa referir que o ensino superior em Angola tem antecedentes mais longínquos²⁸ de natureza pragmática. Mas, os factos mais recentes, que marcaram a criação da universidade em Angola, são de origem socioeconómica e cultural, inscritos na política colonial de desenvolvimento (Silva,2012:105). Inscreve-se, portanto, no quadro das pressões sociais e políticas decorrentes do despertar da consciência nacionalista e emancipadora dos africanos, iniciado no distante ano de 1845, por via de vários periódicos e revistas que ao denunciar as atrocidades dos colonialistas²⁹ em Angola, culminou com o início da luta armada anticolonial, a 4 de fevereiro de 1961.

Em 7 de Outubro de 1961, por iniciativa do então Governador Geral de Angola, General Venâncio Augusto Deslandes, foi submetida à análise e aprovação do Conselho Legislativo, no quadro do Plano do Governo³⁰ para 1962, a proposta de criação do ensino superior, sob a designação de Escola Superior Politécnica de Angola (ESPA).

Esta visava assegurar, em Angola, a formação e atualização de técnicos de agropecuária, médicos, engenheiros e professores do ensino secundário, na perspetiva de conferir ao país “condições que lhe permitissem formar os técnicos e agentes qualificados das atividades básicas, indispensáveis para

²⁸ A história do Ensino Superior em Angola remonta ao Séc.XVIII com o registo do ensino da Medicina que havia iniciado em Angola em 1791, na então «Escola Medica de Landa» criada pela rainha D. Maria I em 1789 e que segundo Santos (1970:94 e 1998: 88) citados por Silva (2012, esta «Aula de Medicina e Anatomia» fundira-se com a « Aula de matemática» tendo dado origem à « Aula de Medicina, Anatomia e Matemática».(Silva,2012:104)

²⁹ De 1845 a 1930, mais de 30 periódicos produzidos em Angola, dos quais se destacam o volume Voz de Angola – Clamando no Deserto (1901) e o Negro, propriedade da Liga Académica Internacional dos Negros (1911 a 1930), perfilavam-se com conteúdos diversos que serviam como fonte de emancipação nacional e tiveram um papel preponderante no despertar da consciência nacionalista e na produção da ideologia inspiradora do movimento de libertação nacional.

³⁰ Este plano apresentava os objetivos e estratégias do desenvolvimento económico e social de Angola, e passou a ser conhecido por “Plano Deslandes” (Soares, 2002.:150).

promover o desenvolvimento económico e social do território, em razão das universidades da Metrópole não se mostrarem capazes de fornecê-los em tempo útil, nem na qualidade desejável” (Soares, 2002:151).

No entanto, o Diploma Legislativo nº 3235, que cria os Centros de Estudos Universitários junto dos Institutos de Investigação e do Laboratório de Engenharia de Angola, foi aprovado apenas a 21 de Abril de 1962, o que levou ao surgimento (pelas portarias Nº 12196 a 12201) dos cinco Centros de Estudos Universitários, distribuídos por Luanda, Nova Lisboa (atual cidade do Huambo) e Sá da Bandeira (atual Lubango), que ministrariam cursos profissionais e cursos de especialização de nível superior, conforme se indica no quadro 1.

Quadro 1 - Centros de Estudos Universitários criados em Angola em 1962

Domínios	Cursos profissionais	Cursos de especialização
Estudos C. Pedagógicas	Filológicas, Geográficas, Físicas, Químicas e Matemática	Ciências Pedagógicas
Estudos anexo ao IIM	Medicina, análises clínicas	Cirurgia geral e Saúde pública
Estudos de C. Económicas	Economia	Estatística
Estudos de Engenharia	Comunicação, edificações e urbanização, hidráulica	
Estudos anexo ao IIA	Agronomia, silvicultura, pecuária, medicina veterinária	Biologia agrícola, engenharia agrícola

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados de Soares (2002) e Bondo (2003)

Legenda: IIM – Instituto de Investigação Médica; IIA – Instituto de Investigação Agronómica

De realçar que a criação do ensino universitário, apesar de ter dado corpo a uma corrente de aspirações perseguidas pelo Governo Geral de Angola e pelo Conselho Legislativo, “nas circunstâncias em que ocorreu, não deixou de ser considerado (...) um ato de irreverência e de insubordinação diante do Governo Central” (Soares, 2003; 160). Em face disso, o governo geral de Angola teve de esperar pela publicação pelo Governo em Portugal do Decreto-Lei Nº 44 350, de 21 de agosto de 1962, que criava em Angola e Moçambique os Estudos Gerais Universitários, integrados na Universidade

Portuguesa, e que não conferiam o grau de licenciatura, como fase preliminar da criação de Universidades (Bondo, 2004; Silva, 2012).

Por isso, de forma concreta o ensino superior considera-se implantado em Angola a partir de 6 de outubro de 1963³¹, com Estudos Gerais Universitários, tendo sido abertas instituições em Luanda, para a formação nas áreas da Medicina, Engenharia, Agronomia e Medicina Veterinária e Ciências Pedagógicas, para uma população escolar de cerca de 286 alunos e um corpo docente de 18 elementos (Silva, 2004).

Em 1965, foi decidido fixar a Reitoria em Luanda, juntamente com os cursos de Medicina, Engenharia, enquanto que Veterinária, Agronomia e Silvicultura ficaram sedeados na cidade do Huambo, indo as Ciências Pedagógicas para a Huila (*idem*) com os cursos de Letras, Bacharelatos de Ciências Geográficas, Históricas, Românicas e Pedagógicas que eram ministrados nos dois primeiros anos dos cursos universitários e depois eram concluídos em Portugal.

Em 1968, como corolário do desenvolvimento dos Estudos Gerais existentes, através do Decreto-Lei n° 48790 de 23 de Dezembro de 1968, os Estudos Gerais Universitários foram transformados em Universidades tendo adotado o nome de Universidade de Luanda, situação essa que também ocorreu em Moçambique com o surgimento da Universidade de Lourenço Marques, que conferia os graus de licenciado em cerca de dezanove cursos³², bem como os graus de doutorado e agregado (Silva, 2012).

Integravam também a rede de instituições superiores públicas cerca de 5 unidades de pesquisas e centros de investigação científica e pós-graduação, nomeadamente o Centro Nacional de Recursos Fitogenéticos (CNRF), o Herbário de Luanda, o Centro de Estudos e Investigação em População (CEIP), e o Centro de Pesquisa e Gestão em Educação (CPGE). Por sua vez, a Universidade Católica (UCAN) criou o Centro de Estudos e Investigação Científica (CEIC).

É importante referir que já antes de ser universidade, ou seja, ainda como Estudos Gerais Universitários, quer em Angola, quer em Moçambique, já haviam apostado no doutoramento dos seus docentes através de um programa de bolsas de estudo assegurado pelo Governo das colónias (*idem*). No ano letivo de 1970/71, começou a funcionar a licenciatura de Economia, enquanto a licenciatura em Direito apenas iniciou em 1977, devido ao receio do poder colonial no amadurecimento da

³¹ Decreto-Lei n° 44530, de 21 de agosto de 1962, publicado no Diário do Governo n° 191, I Série.

³ Decreto n° 152/80 de 29 de setembro do Conselho de Ministros;

⁴ Decreto n° 95/80 de 30 de agosto do Conselho de Ministros;

³² Os dezanove cursos de licenciatura que eram ministrados estavam distribuídos pelos seguintes distritos. Em Luanda (Engenharia Mecânica, Civil, Eletrónica, Minas, Medicina, Matemática, Química, Biologia, Geologia, e Engenharia geográfica); Nova Lisboa (Agronomia, Silvicultura e Medicina Veterinária) Sá da Bandeira (Letras, Ciências pedagógicas, Matemática, geografia, História e Filologia Românica) (Mendes, 2013:19)

consciência nacional, perante a situação colonial e, por conseguinte, na denúncia e condenação antecipada dos atos colonialistas à luz do direito internacional.

Contudo, com a proclamação da independência, em 1975, o Ensino Superior passa a ser um dos subsistemas do Sistema de Educação e a Universidade de Luanda, em 1976, através da Portaria nº 76-A/76 de 28 de setembro do Ministério da Educação e Cultura, passa a denominar - se Universidade de Angola, sendo nessa época a única instituição pública do Ensino Superior. Esta reorientação institucional decorre em certa medida das preocupações do MPLA - o partido no poder e do governo de então, na perspectiva de fazer a universidade funcionar como « instrumento da revolução socialista». A este propósito, numa das resoluções saídas da 3ª Reunião Plenária do Comité Central do MPLA, realizadas de 23 a 29 de outubro de 1976, consta que:

(...) considerando que o desenvolvimento político, económico e social de Angola exige a formação acelerada de quadros oriundos das classes mais exploradas e capazes política, científica e tecnicamente, (...) deveria criar-se as condições necessárias para que sejam formados em Angola a maior parte dos quadros, sem prescindir da formação dos quadros no exterior e particularmente nos países socialistas” (SBP/MPLA, 1976:45-46)

Esta posição política sobre o ensino superior foi, entretanto, reforçada nos « Princípios de base para a Reformulação da Educação e Ensino na República Popular de Angola (1978: 42-43), aprovados em 1977, no âmbito da Tese do 1º Congresso do MPLA no qual se define que: «o ensino superior será assegurado pela Universidade de Angola e deve obedecer aos princípios ideológicos (...) definidos para a educação em geral».

No mesmo diploma determina-se ainda, que:

(...) Para transformar radicalmente a base político-social dos estudantes universitários, há que fazer-se uma seleção dos candidatos tendo em conta os critérios³³ atrás enunciados. No mesmo sentido os estudantes universitários terão uma participação obrigatória na produção, planificação e orientação pela sua Escola. Estes dois princípios contribuirão para a eliminação, a mais breve ou longo prazo, do carácter elitista da universidade formada de quadros superiores cortados da realidade” (Silva: 2012: 126-127)

³³ Os critérios enunciados (pp.40-41) são os seguintes: a) Índice da comissão nacional do Plano, segundo as necessidades do país em quadros superiores; b) Proporcionalidade fixada pelo Partido do acesso dos candidatos, em função da sua origem de classe; c) avaliação final do Instituto, em função do trabalho escolar, da atividade político-sindical e dedicação ao trabalho produtivo revelado pelo candidato.

Ainda segundo o mesmo documento “(...) a Universidade será também um meio privilegiado para que o conhecimento teórico adquirido seja sempre explicitado através da pesquisa da realidade nacional” - *(Idem)*

O cenário acima descrito deixa claro não só o entendimento do Estado segundo o qual devia ser garantida uma ligação estreita entre as suas tarefas educativas e a política do Partido, como também o facto do primeiro Reitor da Universidade de Angola, ter sido precisamente o Primeiro Presidente da República, António Agostinho Neto, em homenagem ao qual, após o seu falecimento físico, a instituição passou a denominar-se de Universidade Agostinho Neto (Buza, 2012).

Na década de 1980, surgem as novas Faculdades na Universidade Agostinho Neto, também denominadas de Unidades Orgânicas, nomeadamente de Ciências, Direito, Economia e a reestruturação das anteriores estruturas, criando as Faculdades de Medicina, a de Ciências Agrárias e o Instituto Superior de Ciências de Educação. Ensaia-se também as primeiras iniciativas do Ensino à Distância, tendo sido criados 3 Centros Universitários dentro da estrutura da Universidade Agostinho Neto, sedeados em Luanda, Lubango e Huambo.

A partir de 1999, o país passou a contar com outras seis instituições do Ensino Superior, todas elas privadas, designadamente, a Universidade Católica de Angola (UCAN), a Universidade Jean Piaget de Angola (UniPiaget), a Universidade Lusitana de Angola (ULA), o Instituto Superior Privado de Angola (ISPRA), o Instituto de Relações Internacionais (IRI) e a Universidade Independente de Angola (UnIA).

No ano de 2010, com o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto, então única Universidade Pública, foram criadas seis (6) novas Universidades Públicas, de âmbito regional, estatuto que também passou a ostentar a Universidade Agostinho Neto. No mesmo período foram criadas outras dez instituições do ensino superior autónomas. Com esta ação, o subsistema do ensino superior que em 1975 estava em apenas três capitais de províncias, passou em 2006 a estarem mais sete, designadamente, Benguela, Cabinda, Kwanza-Sul, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Namibe e Uíge, totalizando 10 províncias, chegava a todas as 18 províncias da República de Angola.

Até 2012, “existiam em Angola 17 universidades e 44 institutos superiores”, a maioria dos quais concentrados em Luanda, número este que em 2017 se elevou para 17 universidades e 52 Institutos superiores. E isto com a aprovação de mais oito (8) em julho de 2017, perfazendo um total de 64,7% das Universidades na cidade de Luanda. Deste modo, pode considerar-se que a Universidade em Angola surge como resultado de um conjunto de razões de natureza económica, social e política, inscritas na visão estruturante de afirmação do sistema de colonização portuguesa, mas, ao mesmo

tempo, também como um ato de vontade de criação das condições que possibilitassem um melhor futuro para Angola. Aliás, a aceleração da qualificação de futuros quadros em Angola assumia-se também como um imperativo geopolítico, como forma de compensar a formação acelerada que outros países sob influência soviética se apressavam a ministrar a numerosos jovens recrutados em Angola. Os “grandes investimentos feitos no período de 1963 a 1973, no ensino superior universitário e tecnológico e na investigação científica realizada no país, são demonstrativos disto o que permitiu ao país conhecer “um notável desenvolvimento técnico” (Teta, 2002: 6).

Entretanto assume-se importante lembrar que o clima de guerra que caracterizou o país no período que medeia 1975 e 2002, constituiu-se num fator de relativo bloqueio ao desenvolvimento da universidade em Angola, devido sobretudo à falta de liberdade e ao esvaziamento da quase totalidade dos quadros capazes, comprometendo de forma séria a sua atividade científica, académica e administrativa, situação que obrigou a recorrer à força de trabalho estrangeira, na sua maioria proveniente dos ex-países socialistas.

Ainda assim, torna-se importante considerar alguns progressos notáveis no desenvolvimento do ensino superior angolano, consubstanciado quer pela formação de quadros técnicos, que hoje asseguram o funcionamento de vários sectores da vida económica e produtiva nacional, como também pela expansão geográfica da rede por todo o país, o que alargou a capacidade de formação nacional.

A profusão e generalização da implantação da economia de mercado em Angola, consequência das reformas políticas e económicas levadas a cabo pelo governo a partir da segunda metade da década de 80³⁴, foi outro dos mecanismos que abriu caminho para a afirmação de oportunidades de intervenção de agentes não estatais na criação e gestão do ensino superior, o que permitiu o florescimento da iniciativa privada neste domínio e o surgimento de vários estabelecimentos de ensino superior privado, que atualmente se espalham pelas 18 províncias do país.

Por outro lado, o acentuado crescimento da rede escolar de Ensino Superior em Angola permitiu elevar, grandemente, o número de alunos neste nível. Com efeito, de um total de 1405 alunos matriculados em 1975/76 este número evoluiu para 32.173 em 2005; 40.000 em 2007, e 182.250 em 2013 e 2017 fixou-se em 326.886 alunos em 2017 (MED, 2006:2; MPDT, 2017:119; BP/MPLA, 2017:46), como se pode observar na tabela 2.

³⁴ Na sequência da realização do 2º Congresso do MPLA, em 1986, foram adotadas importantes decisões, que culminaram na abertura da sociedade ao multipartidarismo e na instituição da economia de mercado.

Tabela 2 - Evolução da matrícula de estudantes do ensino superior em Angola.

Anos	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971
Estudantes	531	584	706	989	1252	1.784	2.369	2.668

Anos	1974	1977	1997	1998	2001	2002	2003	2004
Estudantes	4.176	1.109	7.916	8.536	9.129	12.566	17.866	24.620

Anos	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Estudantes	32.173	87.196	98.777	107.099	140.016	150.000	182.250	221.434

Fonte: Adaptado de Carvalho *et al.* 2003, UAN 2006: 13, MESCT 2012; PND (2013-2017).

A este respeito, Carvalho (2013) advoga como razão do crescimento e expansão a que se assiste no Ensino Superior em Angola, o resultado de fatores como: i) o termo da guerra civil e o consequente aumento do orçamento destinado ao Ensino Superior; ii) a expansão do Ensino Superior para todas as províncias do país – primeiro no quadro da Universidade Agostinho Neto e a partir de 2009, com a criação de instituições estatais de Ensino Superior de âmbito regional; iii) a liberalização do Ensino Superior, com a criação de uma rede de instituições privadas” (Carvalho, 2013).

Aos fatores acima referidos há a acrescentar, também, também o crescente aumento das escolas secundárias do II ciclo de formação geral e técnico- profissional (públicas e privadas, principalmente as orientadas para os domínios sociais), em toda a extensão do território (sedes provinciais, municipais e comunais), cujos os finalistas e promoções pressionam as instituições de ensino superior em busca de um diploma com o qual esperam candidatar-se a um emprego na função pública, já que o sector privado vive os efeitos da crise económica que assola o país.

Perante a especificidade e o funcionamento da universidade em Angola, alguns autores definem vários períodos distintos na trajetória da sua evolução. Para Silva (2008:129) a evolução da Universidade em Angola contempla três períodos:

- 1) *O período de afirmação revolucionária (1976-1980)* - que é a fase mais crítica do processo revolucionário angolano, marcado pela guerra civil. Perante o clima de conflitualidade que caracterizou o país neste período, a universidade ficou esvaziada da quase totalidade dos seus quadros, comprometendo de forma séria a sua atividade científica, académica e administrativa, levando por isso a recorrer à força de trabalho estrangeira, na sua maioria proveniente dos ex-países socialistas. É também a fase da sua transformação numa universidade de massas, aberta a todos os estratos sociais, funcionando como instrumento de mudança da sociedade, já que visava o acesso dos cidadãos provenientes das classes operárias e camponesa para formar quadros para o socialismo. Mas, é também a fase da exigência de fidelidade ideológica

dos docentes e dos gestores ao Partido e ao sistema político, bem como a sua conversão em ativista, com o fim de difundir e salvaguardar os valores e os princípios inerentes à ideologia marxista-leninista.

- 2) *O período de ajustamento e expansão (1980-1991)* - marcado pela tendência de expansão quantitativa e qualitativa da universidade, isto é, a constituição do edifício legislativo como base legal para regular o funcionamento da universidade. Destaca-se, neste período, a aprovação do Estatuto Orgânico e do Estatuto da Carreira Docente, a criação e Regulamentação dos diplomas e dos certificados de graduação.

Neste período, a universidade de Angola conhece grandes desenvolvimentos, que a projetaram como instituição de âmbito nacional. Iniciou-se a expansão das estruturas da universidade pelas províncias que até então não as possuíam, criando nelas os centros universitários designadamente de Benguela, Cabinda e Uíge que funcionavam como núcleos de ensino orientados para os cursos de Ciências de Educação, que por sua vez eram tutelados pelos Institutos Superiores de Ciências de Educação da Huila e Luanda. Inicia-se, neste período, o ciclo da formação pós-graduada, com a criação do Colégio de Pós-graduação em Ciências Médicas em 1986, e a aprovação pelo Decreto nº 37/89, de 22 de julho, do regulamento dos Cursos de Pós-graduação. Mas, ainda assim, o processo não deixou de se confrontar, permanentemente, com uma escassez de recursos de toda a ordem (professores, bibliografia, dinheiro), que inviabilizaram a realização cabal dos planos de desenvolvimento e expansão.

- 3) *O período de crise e confrontação (1991-2000)* - Coincidente com a abertura política, social e económica, este período é caracterizado pelo afastamento da gestão académica da influência e do controlo partidário e, conseqüentemente, pela abertura democrática interna. Opera-se um processo de mudanças institucionais para instaurar um regime democrático de governação, sustentado nos princípios da autonomia, da liberdade, do pluralismo académico e da descentralização, cujo ponto mais alto foi a eleição dos Órgãos do Governo da Universidade, incluindo os órgãos de gestão das unidades orgânicas.

Entretanto, a esta periodização e no contexto atual de desenvolvimento do ensino superior nacional podemos adicionar mais dois períodos designadamente:

- 4) *O período de reorganização e redefinição (2001 a 2009)* - O fim da guerra civil e a restauração da paz em Angola criou um quadro de reorganização de toda sociedade e também do Ensino

Superior na perspectiva de responder às exigências de reconstrução económica e reconciliação nacional. O regresso ao país de vários docentes nacionais que concluíram as suas formações, mestrados e doutoramentos, no exterior, aliada ao retorno de quadros angolanos altamente qualificados que até então viviam na diáspora, tornou clara a necessidade de realização de uma reforma curricular não apenas para redefinir o modelo de ensino superior nos planos estrutural, de gestão, académico e humano, mas também, como refere Silva (2012:204), para “conferir rigor, coerência e qualidade aceitáveis aos cursos”. Para materialização deste desiderato organizacional foi criada uma pró-reitoria para reforma curricular, cuja missão se fixa no retorno ao modelo clássico de universidade, baseado na trilogia ensino-investigação-extensão.

Entretanto, os condicionalismos socioeconómicos e políticos decorrentes dos efeitos da guerra civil que havia então terminado, o crescimento da população estudantil universitária, os problemas de organização e gestão, a falta de infraestruturas físicas condignas e a centralização burocrática, criaram um quadro difuso em termos de posicionamento e alcance dos seus objetivos. Assim, contrariando o espírito que vinha sendo perseguido e expresso no Estatuto das Instituições do Ensino Superior (Decreto nº35/01, de 8 de junho), foi aprovado pelo Decreto Executivo nº 60/2001, de 5 de outubro, um novo Estatuto Orgânico para Universidade Agostinho Neto que teve efeitos em todo subsistema de Ensino Superior pelo facto de ser aquela a única universidade pública na altura. Nesta perspectiva, se por um lado, “o Estado criava a oportunidade para a intervenção no Ensino Superior de agentes privados”, por outro lado “limitava as competências expressivas e a autonomia das Instituições do Ensino Superior, reforçando o controlo por via da recentralização do poder” (Silva, 2012: 212). A aprovação das Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior constitui, por isso, a expressão do bloqueio e quebra do sentido da autonomia que até a esta altura se vinha preconizando, invertendo assim a situação sob o pretexto de que o ensino superior não era matéria que pudesse ser deixada ao sabor do mercado e do livre jogo da iniciativa privada.

5) *O Período de Relançamento (2009-2014)* - Marcado pela reconstrução e reorganização do tecido infraestrutural e social do ensino superior. Não muito diferente do anterior, mas onde é visível o esforço tendente a devolver as funções à universidade por via de um lento, mas, pragmático, exercício de descontextualização dos mecanismos de gestão e até de autonomia académica e científica.

A criação de regiões académicas (tabela 3) e a expansão da rede de instituições do ensino superior, abaixo indicados por Decreto nº 7/2009, de 12 de Maio, enquadra-se bem neste exercício de mobilização de instrumentos de operacionalização dos objetivos traçados pelo Estado, tendo por base as linhas Mestras para Melhoria da Gestão do Subsistema de Ensino Superior, aprovadas pelo conselho de Ministros por via da Resolução nº 4/07 de 2 de Fevereiro.

Eis as regiões académicas criadas:

- A região Académica I- Universidade Agostinho Neto com sede em Luanda e abrangendo as províncias de Luanda e Bengo
- Região Académica II – Universidade Katyavala Bwila com sede em Benguela e abrangendo as províncias de Benguela e Cuanza – Sul
- Região Académica III- Universidade 11 de Novembro com sede em Cabinda abrangendo a província do Zaire.
- Região Académica IV- Universidade Lueje A NKonde com sede na Lunda Norte e abrangendo as províncias da Lunda Sul e Malange
- Região Académica V- Universidade José Eduardo dos Santos com sede no Huambo e abrangendo a Província do Bié e Moxico.
- Região Académica VI- Universidade Mandume Ya Ndemofayo com sede na Huila e abrangendo a Província do Cunene, Cuando-Cubango e Namibe
- Região Académica VII- Universidade Kimpa Vita com sede no Uíge e abrangendo Kuanza-norte
- Região académica VIII- Universidade Kuito Cuanavale na Província do Cuando-Cubango.

Tabela 3 - Unidades orgânicas de ensino público segundo (Dec. nº 7/09)

REGIÃO/UNIVERSIDADES	FACULDADES	INSTITUTOS	ESCOLAS	ACADEMIAS
I	7	13	2	-
II	3	5	0	.
III	3	2	1	-
IV	5	0	3	-
V	5	2	3	-
VI	3	3	4	-
VII	2	1	3	1
VIII	3	1	1	-
Total	31	23	17	1

Fonte: Janeiro, 2014.

No entanto, aos aspetos positivos inerentes à expansão das Instituições do Ensino Superior em Angola, nomeadamente em termos do aumento da rede e de oportunidades de escolha por parte da população estudantil, ela também encerra, como reconhece o MED (2005) e alguns autores, riscos resultantes sobretudo do facto de: i) o surgimento das instituições nem sempre ter em conta os diferentes dispositivos exigidos (infraestruturas, pessoal, meios técnicos, configuração curricular) ou a articulação harmoniosa entre estes, de forma a assegurar a qualidade aceitável dos serviços e das aprendizagens; ii) a maioria dos cursos ter uma matriz social e humana em vez de técnica, como seria desejável face às necessidades de desenvolvimento económico e produtivo do país; iii) utilizarem, na sua maioria, currículos improvisados, teóricos e extrovertidos, ou seja, além da falta de alinhamento didático-pedagógico, não têm ligação com o mundo laboral, a sua organização apoia-se comumente em experiências estrangeiras, sem a suficiente adequação ao contexto nacional; iv) falta de uma estrutura especializada de inspeção, supervisão e avaliação do ensino superior; v) falta de quadros altamente preparados para assegurarem a gestão pedagógica e administrativa das instituições; e vi) prática de taxas e emolumentos não regulamentados pela legislação reguladora.

Esta realidade, além de outras consequências, constrói uma falsa expectativa da formação de quadros no país, ao mesmo tempo que sobrecarrega o mercado laboral, principalmente no sector de serviços, deixando o sector produtivo desprovido de quadros ou à mercê do recrutamento de expatriados.

Justifica-se por isso, as preocupações manifestadas por vários sectores da sociedade, incluindo o Ministério da Educação, relativamente à necessidade de definição de políticas de gestão do ensino superior, ao afirmar que “é imprescindível que haja uma estratégia sobre os grandes objetivos e os meios para alcançar o desenvolvimento do ensino superior em Angola (...) pois, é algo que não deve ser deixado ao sabor de um desenvolvimento anárquico, espontâneo ou casuístico³⁵” (Neto, 2008:59). Este autor considera ser necessário a adoção com urgência de “uma lei (...) que definisse claramente, os aspetos ligados à admissibilidade, respeito e procedimentos para com o reconhecimento dos cursos, graus académicos, regras básicas” (*ibidem*).

No entanto, não menos importante para o desenvolvimento do ensino superior, é a formação de professores para lecionarem neste nível de ensino. No caso do ensino superior em Angola, este processo revela-se difuso, pois apesar de este objetivo estar enunciado nas políticas públicas do Governo³⁶, dados oficiais do Ministério do Ensino Superior indicam não haver um plano concreto que assegure a definição de prioridades e linhas de formação, os critérios de seleção de cursos ou linhas de investigação de acordo com os objetivos de desenvolvimento, a distribuição equitativa pelas universidades e desta pelas unidades orgânicas de ensino, a concessão de bolsas, tendo em conta o mérito dos candidatos, e o acompanhamento durante e depois da formação.

Portanto, as ações de formação ao nível da pós-graduação (mestrado ou doutoramentos), realizadas pelos professores em Instituições de Ensino Superior Nacionais e no Estrangeiro são maioritariamente resultantes de iniciativas dos candidatos com financiamentos extra-estado, havendo situações isoladas em que o apoio da universidade acontece ao longo do curso ou mesmo no fim da formação através do INAGBE. Esta realidade tem vindo a ser agravada, com o facto de, a escolha das linhas de formação serem em grande parte individuais - o que é importante mas não estratégico para a instituição - e penderem para cursos de Ciências de Educação, Informática e Gestão, contrariando deste modo as linhas definidas na estratégia nacional de formação de quadros que identificou um conjunto de domínios estratégicos no tocante à relação entre o potencial de formação atual e as necessidades de quadros previstas para o desenvolvimento socioeconómico de Angola.

De referir que o Plano Nacional de Formação de Quadros (MES,2013) visa entre outros objetivos:

³⁵ Discurso de António Burity da Silva Neto então Ministro da Educação e Ensino Superior.

³⁶ Ler o Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ), que abrange o período 2013-2020, que é o instrumento de implementação da Estratégia Nacional de Formação de Quadros, que se encontra inserida na Política Nacional de Promoção do Emprego e de Valorização dos Recursos Humanos Nacionais, estabelecida no Programa do Governo.

- i. Apoiar o desenvolvimento, quantitativo e qualitativo, do potencial humano de Angola;
- ii. Assegurar a formação e qualificação de recursos humanos altamente qualificados que correspondam às necessidades de desenvolvimento do País;
- iii. Promover o ajustamento, quantitativo e qualitativo, entre as necessidades e a oferta formativa;
- iv. Melhorar as condições de competitividade e internacionalização da economia angolana;
- v. Promover a constituição de uma carreira profissional efetiva de educação-formação para o ensino técnico e tecnológico, incentivando a formação de técnicos, engenheiros e tecnólogos;
- vi. Promover o desenvolvimento e consolidação do ensino superior, de acordo com as necessidades efetivas do País;
- vii. Assegurar a formação e qualificação das Profissões Estratégicas, Nucleares e Complementares;
- viii. Promover a criação de uma Capacidade Nacional de Prestação de Serviços Técnicos, que valorize e mobilize os Quadros Nacionais;
- ix. Melhorar as condições de produtividade e rendibilidade do tecido empresarial angolano, dotando-o, de forma progressiva, de empresários, gestores e quadros nacionais, qualificados e motivados.

E tendo por base a Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo (*Angola 2025*) e o Programa de Governo 2017-2022, que fixam um conjunto de orientações para o desenvolvimento dos diferentes sectores de atividade, foi atribuída prioridade ao desenvolvimento dos seguintes *clusters*:

- Mega Cluster Geologia, Minas e Indústria, incluindo a Indústria Transformadora e a Indústria Extrativa;
- Mega Cluster Petróleo e Gás Natural;
- Mega Cluster Alimentação e Agroindústria;
- Mega Cluster Habitat;
- Mega Cluster Transportes e Logística;

- Mega Cluster Saúde e Bem-Estar Social
- Mega Cluster Educação, I&D e Cultura

Com base nestas prioridades, foram identificados: i) Domínios sem oferta formativa; ii) Domínios com deficit muito forte; iii) Domínios com deficit forte; iv) Domínio com excedente potencialmente forte e; v) Domínio tendencialmente em equilíbrio.

E foi nesta perspetiva que foram definidas indicadores-metas (tabela 4) na base do qual deve (riam) estruturar-se todas as ações publicas de formação no país.

Tabela 4 - Indicadores perspetivos do PNFQ (2013-2020)

Categorias Profissionais Referência	Unidade	2 010	2020
Médicos por 100 mil Habitantes	Unidade	16	35
Nº de Médicos	Unidade	3000	8500
Cientistas e Eng.º em I&D p/ milhão de Habitantes	Unidade	n. d	250
Nº de Cientista e Engenheiros em I&D	Unidade	n. d	6100
Nº de Professores no Ens. Superior	Milhares	2,4	6,9
Relação aluno/Professores no Ens.Superior	Unidade	28	35
Nº de Professores no Ensino Técnico Profissional	Milhares	3,7	11,0
Rácio Aluno/Professores no Ens. Técn. Profissional	Unidade	29	40

Fonte: PNFQ, 2013

A análise da estrutura do ensino superior em Angola revela que existem graves distorções ao nível administrativo e pedagógico, que interferem com o alcance do seu objetivo social e político, que se resume à promoção de um ensino e de uma investigação de qualidade em domínios importantes para o desenvolvimento económico e social do país, na linha do que defende o Presidente da Republica de Angola quando afirma: “*Angola precisa de jovens saudáveis, bem preparados e com elevado espirito empreendedor, capazes de, com o seu trabalho e a sua iniciativa, ajudar Angola a crescer e a transformar-se num país onde pelas condições favoráveis, valha a pena viver*” (Extrato do discurso de Dr. João Lourenço, no ato de Tomada de Posse no dia 26 Setembro de 2017).

Um dos campos do desenvolvimento de ensino superior em Angola é, certamente, o da tutela. As instituições do ensino superior em Angola são todas tuteladas por um órgão ministerial, - o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia – que está incumbido de tratar das questões relacionadas com as políticas públicas do ensino superior, estando por via delas todas as instituições sujeitas a este imperativo legal.

Alguns estudiosos da problemática do ensino superior em Angola (Buza, 2012; Mendes, 2014) defendem o retorno ao espírito dos Decretos nº 2/95 e 3/95, de 24 de Março, ambos do Conselho de Ministros que defendia e consagrava “*a autonomia da Universidade, nas suas múltiplas vertentes de autonomia estatutária, administrativa, financeira, científica, pedagógica e disciplinar*”²¹, na base do qual os reitores eram eleitos, por serem reconhecidos como a chave do sucesso, no exercício do seu papel estratégico de produção de saberes e da formação cidadã de quadros altamente qualificados para o país.

Defende-se, igualmente, a introdução da avaliação institucional, reconhecida como mecanismo de regulação e de melhoria da qualidade institucional, num panorama em que as dinâmicas institucionais são caracterizadas pela ausência de práticas estruturadas, sistemáticas e de uma cultura de (auto)avaliação (Mendes & Silva, 2013:1).

Sobre esta matéria e apesar da existência de um documento normativo (Decreto nº 90/09) que corporiza as atuais Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior (NGRSES) ao nível da tutela (MESCT), que faz referência a um sistema de avaliação das IES – como processo que visa aferir a qualidade do desempenho, e dos resultados alcançados pelas instituições de ensino superior nos domínios do ensino, da investigação e da prestação de serviços à comunidade” (artº 9º) – o quadro atual deixa clara a ideia deste objetivo estar apenas no plano das intenções (Mendes, 2013: 82-84)

Num importante estudo sobre a problemática da avaliação das instituições do ensino superior em Angola, feita por Mendes (2013:367), considera-se que, “em parte, a ausência de práticas no âmbito da avaliação institucional (...) decorre da inexistência de referências legais e institucionais sobre esta matéria, o que não constitui caso único”.

Tendo alguma consistência, a razão evocada por esta investigadora também não deixa de exibir algum receio do Governo de que a autonomia universitária, ainda que relativa, pudesse conferir uma maior capacidade de intervenção social contribuindo por conseguinte para a afirmação do que Collier e

²¹ In segundo parágrafo do texto introdutório do Decreto nº 2/95 e 3/95 de 24 de março.

Gunning (1999, citados por Estevão, 2005:14) denominam de “*Capital social cívico*”. De salientar que, segundo estes autores, o capital social cívico é propiciador do crescimento da confiança entre os indivíduos, do conhecimento dos benefícios do desenvolvimento, impelindo deste modo os quadros nacionais para ações coletivas de sensibilização e reclamação de direitos, perante a forma negligente como as instituições se têm comportado no cumprimento das suas funções.

Podemos concluir, pois, que perante o acentuar dos questionamentos à volta da qualidade dos serviços prestados pelas instituições de Ensino Superior, incluindo a formação, as distorções na conceção destas, as debilidades no domínio da gestão, do financiamento, dos currículos, do corpo docente e do corpo discente, a implantação de um sistema de avaliação das IES tem sido referenciado como uma ferramenta que poderá contribuir para aferir e promover a qualidade dos serviços prestados por estas instituições de ensino superior público em Angola, bem como para (re)conquistar a credibilidade desejada, tanto ao nível nacional como regional e internacional.

Significa, pois, que a criação e adoção urgente de um modelo de educação superior, assente numa infraestrutura física e numa estrutura curricular moderna, se torna um imperativo para que neste nível se encontrem as respostas à medida das expectativas da formação de recursos humanos nacionais, tornando-os capazes de assegurar, de forma sustentável, o desenvolvimento económico e social de Angola.

1.4.2. Reforma educativa e qualidade de educação.

Apesar de polissémico, o conceito de reforma³⁸ está associado à ideia de um conjunto de processos com os quais se procura, através de mudanças ou inovações de âmbito mais abrangente, a melhoria da qualidade de um sistema (ou subsistema), de uma instituição ou mesmo dos resultados de algo. No caso de Reformas Educativas, busca-se quase sempre a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, principal foco do ensino e da educação formal.

Neste particular, percebe-se que uma reforma educativa é um conjunto de múltiplas iniciativas circunscritas em projetos, através dos quais se propõem alterações em larga escala, nos currículos e conteúdos escolares, tendo em vista a renovação, aperfeiçoamento ou redirecionamento das instituições educativas, baseadas em opções políticas que possibilitam a redefinição de finalidades e objetivos educativos.

No contexto da educação em Angola, a reforma é, portanto, essencialmente mobilizada e orientada para a demanda da qualidade da educação para todos e um dever do estado que decorre no disposto

³⁸ A propósito do conceito de reforma consultar Canário (1992), Enguita (199), Walling e Berg (1983), Afonso (2009) Popkewitz (1997), Gimeno (1997).

na Lei Constitucional de 2010, em cujo Artigo 23º, na epígrafe relativa ao ““princípio da igualdade” determina que:

Todos os cidadãos são iguais perante a constituição e lei e (...) e ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções política, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica ou social ou profissão.

Além disso, e no mesmo âmbito, no seu Artigo 21º, alínea g) e e) define-se que:

Constitui tarefa fundamental do estado angolano: i) promover políticas que assegurem o acesso universal ao ensino obrigatório gratuito nos termos definidos na lei e, ii) efetuar investimentos estratégicos massivos e permanentes no capita humano com destaque para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, bem como na educação (...) para o seu desenvolvimento.

Apesar do conceito de qualidade em educação não reunir facilmente consensos entre os estudiosos, é do senso comum que a qualidade em educação traduza: i) a expansão da rede escolar com a qual se aumenta a oferta para o acesso à escolarização, ii) o atendimento académico dos alunos onde se perspetiva o aumento do fluxo destes traduzido na aprendizagem significativa ao longo da escolarização e iii) os resultados obtidos pelos alunos de um determinado país mediante participações em avaliações internacionais (Benedito, 2014). Há, entretanto, outras perspetivas de qualidade da educação que associam os três indicadores juntos, o (iv) o impacto social dos resultados da educação, medidos através da participação ativa dos formados em diversas atividades de interesse produtivo para a melhoria do bem-estar pessoal e social das comunidades e (v) a eficiência e a eficácia na implementação das políticas educativas (*idem*).

Como pode notar-se, em quaisquer das perspetivas ou indicadores que queiramos partir para a análise e compreensão da dimensão relativa à qualidade da educação num dado contexto educativo, sugerem o recurso a avaliações com critérios, em que as variáveis influenciadoras da eficiência e eficácia dos processos e das instituições educativas sejam identificadas com rigor e perçetibilidade (*ibidem*). Este autor lembra, inclusivamente, de que o termo qualidade emerge do sistema capitalista, preocupado com a gestão de empresas no cumprimento dos objetivos estratégicos, a partir da década de 60 sendo que, segundo Bertolin (2009, citado por Benedito, 2014:18), somente na década de 1980 começaram a surgir os questionamentos acerca da qualidade em educação, que entretanto acabaram por se tornar prioridades nos EUA e na Europa no fim desta mesma década.

No caso de Angola, a preocupação para com a qualidade da educação, além de consagrada na sua Carta Magna – a Constituição da República –, também se encontra plasmada na principal lei que regula a educação e o ensino em Angola, tanto na versão anterior - Lei 13/01, de 31 de Dezembro, que aprovou a Lei de Bases do Sistema de Educação -, a partir da qual foi implementada a Reforma Educativa quer a sua versão mais recente, a atual Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei nº 17/16 de 7 de Outubro).

De acordo com a recente Lei de Bases, aprovada pela Assembleia Nacional de Angola no dia 11 de Agosto, a sua aprovação teve como objetivos, ajustar os fins e estrutura do sistema de educação nacional, “ante o novo quadro constitucional e aos novos desafios de desenvolvimento que se colocam e traduzidos em diferentes Planos e Programas Estratégicos de Desenvolvimento, a fim de garantir a inserção de Angola no contexto regional e internacional”.

No preâmbulo desta lei, no parágrafo 3, refere-se mesmo que;

A aprovação de uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino vai permitir a criação de condições mais adequadas para a aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais com objetivos de continuar a assegurar e incrementar e a redimensionar o crescimento e o desenvolvimento económico e social do país, bem como a adoção, o aperfeiçoamento ou a modificação de distintos instrumentos de governação.

Entretanto, é sobretudo no parágrafo 4 da sua “Introdução” que está reafirmado o compromisso do Estado com a elevação da qualidade de educação e ensino, onde se pode ler:

O Sistema de Educação e Ensino deve reafirmar, entre os seus objetivos, a promoção do desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos, que permita assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino”. Deve igualmente contribuir de forma mais efetiva, para a excelência no processo de ensino e aprendizagem, para o empreendedorismo e para o desenvolvimento científico e tecnológico de todos os setores da vida nacional.

Importa, pois, afirmar que, se novas relações de poder estabelecidas desde a independência, em 1975 até aos acordos de Bicesse, em 1991, e os resultados do diagnóstico de 1986, através do qual se identificaram os pontos de estrangulamento do extinto Sistema de Educação, fundamentaram a segunda Reforma Educativa e Curricular, atualmente em vigor, a Lei 17/2016, de 7 de Outubro, vem dar substância à necessidade de se aprimorarem as imprecisões e falhas constatadas no Processo de Avaliação Global Interna da Reforma Educativa, levado a cabo desde 2011.

De recordar que o processo de avaliação em referência foi realizado através de um Estudo Documental e de Testes de Aferição, Entrevistas, Questionários, Listas de verificação, Grelhas de

Observação, aplicados a uma amostra representativa de alunos finalistas dos diferentes ciclos de ensino não superior, a Professores, Gestores Escolares, Funcionários Administrativos, Pais e Encarregados de Educação e Parceiros Sociais de 296 escolas, em 104 municípios de Angola (CAARE, 2014:11).

Tendo por base quatro objetivos fundamentais - i) Expandir a rede escolar, ii) Melhorar a qualidade do processo de ensino –aprendizagem; iii) Reforçar a Eficácia do Sistema de Educação e; iv) Melhorar a equidade do Sistema de Educação - foi possível, com algumas limitações do estudo, obter dados importantes de referência que denunciam insuficiências incorporadas na estrutura metodológica utilizada na implementação da Reforma Educativa, e que interfere no alcance dos objetivos gerais preconizados com a mesma.

Assim, a título ilustrativo, e no respeitante ao objetivo esperado da “Melhoria da Qualidade do Processo de Ensino e Aprendizagem”, foi possível notar que relativamente à organização e gestão escolar, no âmbito da Reforma, os gestores escolares registaram uma apreciação média de 55,4% no intervalo de “*Suficiente*” em todos os estratos intervenientes na amostra da avaliação feita (CAARE, 2014:12).

No âmbito da valorização docente em termos remuneratórios, constatou-se ter havido uma evolução no salário dos professores, com aumento médio de 13,8% entre 2004 e 2011, tendo, contudo, havido um congelamento das promoções na carreira situação que preocupa porque desmotiva os professores e sindicatos. Na verdade, este aspeto revela-se muito importante na análise da avaliação do impacto da reforma educativa na medida em que, quando o correlacionamos com a qualidade de desempenho escolar se percebe que a atitude dos professores para com o trabalho influenciou a qualidade das aprendizagens dos alunos pois, do ponto de vista da avaliação global do desempenho escolar dos alunos, os resultados colocam-no, predominantemente, no intervalo de “*Suficiente*”.

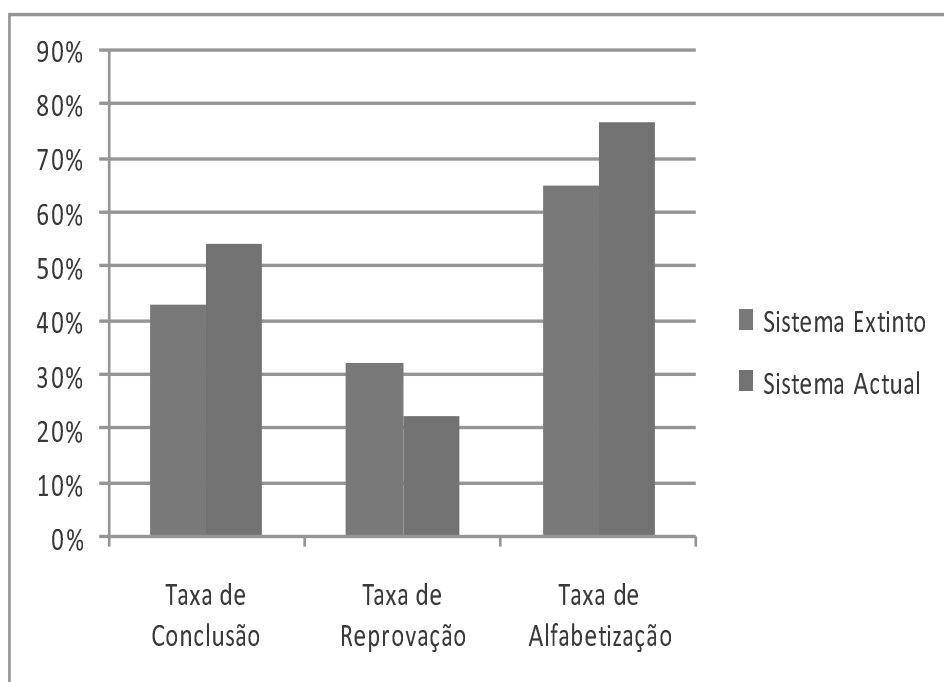
A tendência registada para o ensino primário e I ciclo também se repetiu no II Ciclo, quer o II Ciclo “Geral”(IICESG), quer no II Ciclo Técnico Profissional (IICESTP) e de Formação de Professores Primários (IICESFPEP), quer ainda no II Ciclo do Ensino Secundário Formação de Professores para I Ciclo (II CESFP1°C).

No domínio da avaliação da qualidade do processo de ensino – aprendizagem, o estudo da CAARE (2014:14-15) constatou também que, de um modo geral, as maiores dificuldades no desempenho docente estão ligadas à: i) avaliação Processual, ii) a fraca participação dos membros da comunidade na educação formal; iii) na insuficiência dos materiais pedagógicos e iv) na fraca capacidade de intervenção da inspeção escolar; v) na insuficiência de professores; vi) na insuficiência de

equipamentos escolares (salas e carteiras e quadros) e, vii) na fraca análise e fiabilidade de dados estatísticos.

Esta última situação tem inclusivamente induzido os operadores de políticas educativas nacionais a maquiar os resultados e projetar uma imagem contrária a realidade (ver gráfico 1) dificultando, por conseguinte, a redefinição em tempo útil das estratégias visando a melhoria da qualidade que se exige. Com efeito, e de acordo com os dados expostos no gráfico regista-se uma evolução positiva da taxa de aproveitamento na ordem aproximada de 54% contra os 42% no Sistema Extinto e a redução substancial da taxa de reprovação que se fixou em aproximadamente 21% contra 31% do anterior sistema.

Gráfico 1 - Desempenho do sistema educativo



Fonte: MED, 2013

Fonte: CAARE, 2014

A análise dos resultados da generalização da 2ª Reforma Educativa sugere portanto melhorias nas taxas de conclusão e de abandono, sugere igualmente a construção do sistema nacional de avaliação educacional, a melhoria do sistema de informação entre os diferentes integrantes do setor de educação, a formação de gestores da política educativa, inspetores e investigadores, a aplicação

permanente dos dispositivos de avaliação do desempenho institucional e o redimensionamento do perfil da escola para possibilitar a rentabilização dos recursos disponíveis (CAARE,2014:15).

Conclui-se assim que, apesar da vontade política e do engajamentos do Governo e dos agentes educativos no processo de implementação e consolidação da reforma educativa em Angola, os resultados da avaliação global indicam que não foram acautelados determinados pressupostos de natureza institucional, técnico-pedagógicos, materiais, financeiros e humanos, que pudessem garantir a normal implementação da reforma dentro dos marcos pedagogicamente recomendáveis, visando desta forma o alcance dos objetivos estrategicamente definidos na política e nos planos de médio e longo prazo do Governo para o setor da educação.

Outrossim, a estrutura curricular e a avaliação adotada na reforma educativa (derivado ele próprio de influências extra contexto de Angola) gerou ruturas e criou novas dinâmicas de trabalho para professores e alunos, embora não tenham sido devidamente experienciadas, tendo em conta o contexto cultural e material adverso no qual estavam a ser aplicadas, situação essa que modificou os papéis dos atores ao longo do processo, influenciando as dinâmicas de aprendizagens dos alunos.

O facto acima referenciado, associado à falta de enquadramento do currículo na realidade sociocultural e nas dinâmicas de desenvolvimento económico e técnico do país, à falta de participação dos professores e dos alunos na construção do currículo, à insuficiência de equipamentos escolares, às distorções na operacionalização de algumas variáveis determinantes tais como, o recrutamento, a formação e a avaliação de professores, a deficiente gestão administrativa das escolas e da avaliação das aprendizagens dos alunos³⁹, bem como a falta de interesse pelos estudos por parte dos mesmos, levou a que fossem obtidos resultados que se revelam globalmente insatisfatórios.

A garantia da participação ativa dos alunos nas diferentes situações de aprendizagem em sala de aulas constitui, ainda, um grande desafio para o MED, em Angola, porquanto o uso de métodos participativos com recurso à avaliação processual estão – em decorrência da insuficiência de equipamentos escolares – longe de fazer parte da praxis pedagógica da maioria dos professores nas escolas em Angola.

Não menos importante e interferente no processo, está também o fato dos territórios locais não terem autonomia para (re)interpretar o currículo em função de projetos curriculares específicos, contrariamente à perspetiva normativa que consagra uma política curricular descentralizada. Portanto, a educação em Angola vive, como refere Pacheco (2001:139-161), “uma prática curricular autónoma

³⁹ Os programas de ensino foram no geral esvaziados de temas essenciais e substituídos por outros de cariz mais elementar, comprometendo as aprendizagens nos níveis subsequentes facto que justifica os dados expostos no gráfico 1 ou seja, aumento da taxa de aproveitamento de 11%, diminuição da taxa de reprovação de 10% e um aumento da taxa de alfabetização de 12%.

nos discursos e nos textos curriculares (...) que, na prática é definida e regulada pela administração central através do estabelecimento de referenciais concretos”.

Este pormenor tem vindo, na realidade da educação em Angola, a entrar vontades e iniciativas e a desresponsabilizar os atores educativos no desencadeamento de medidas de provisão de meios para a correção de incongruências, visando o alcance dos objetivos esperados.

A diversidade sociocultural que caracteriza o mosaico populacional de Angola e, com ela, a população escolar, arrasta consigo, como recorda Gomes (2008:37), outros sérios problemas de adaptação ou ajustamento para os profissionais da educação, na operacionalização do processo de ensino-aprendizagem à luz da reforma, já que, para além da carência de meios e motivação, se veem também obrigados a interagir com uma clientela que em certos casos se afasta culturalmente dos padrões ideais. Aliás, a este propósito e num pequeno livro sob o título “Perspetivas Futuras”, o jornalista e professor angolano Kariqui (2017:23) revela episódios reais vividos numa escola onde;

(...) os alunos (já) adultos recusaram-se categoricamente em estudar (...) pelo fato dos salários dos professores serem muito baixos em comparação com os seus (que ganhavam o triplo) por entenderem que estudar muito levaria a baixar os seus salários. Outros ainda, rejeitavam fazer tarefas (atividades para casa) alegando ser um castigo.

Num encontro nacional de comunidades, promovido na década de 2000, por uma ONG angolana de Apoio ao Desenvolvimento Rural, foi revelado igualmente que,

Na província da Huíla, em algumas aldeias, os pais retiravam os filhos da escola, para trabalhar em atividades agrícolas, alegando que a educação deveria pagá-los por permitirem os filhos frequentar à escola pois, entendiam que, os salários dos professores deviam-se a presença dos seus filhos nas salas de aulas.

Ou seja, algumas comunidades rurais viam a frequência às aulas, por parte dos seus filhos, como uma forma arquitetada pela educação para justificar as remunerações salariais dos professores.

Portanto, este e outros factos, apesar de episódicos, apelam para a necessidade dos operadores de políticas públicas na educação, e muito particularmente os construtores do currículo, terem presente o carácter e a diversidade que atualmente caracteriza socialmente a escola e que se consubstancia no convívio que aí ocorre de crianças e jovens de várias classes sociais e de diversas tendências socioculturais.

Por isso, as discussões atuais em curso sobre a educação e ensino em Angola, no quadro das “*Medidas Corretivas da Reforma*”, reclamam, entre outras, a concessão de mais autonomia

(pedagógica e administrativa) às escolas, a capacitação dos gestores escolares, a introdução das tecnologias de informação e comunicação, o ensino das línguas estrangeiras e uma maior participação dos professores na construção do currículo. Por outro lado, constitui também o início de um processo que visa devolver à escola e aos professores a responsabilidade efetiva da operacionalização do currículo pois, como considera Morgado (2000:53), “a autonomia da escola consiste na capacidade de esta decidir de acordo com os princípios e valores globais que orientam a construção da realidade escolar, no sentido da melhoria de todo o processo de ensino-aprendizagem”.

CAPÍTULO 2 - CURRÍCULO E APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 2 - CURRÍCULO E APRENDIZAGEM

O contexto de globalização que preside e regula atualmente as relações económicas, políticas e sociais tem vindo a criar novos paradigmas comportamentais, que veiculam alterações na visão da educação e a instituição de novos referenciais na base dos quais se estruturam valores homogeneizantes que têm vindo a ser apropriados pelas sociedades, na perspetiva de se capacitarem para responder aos desafios do presente e do futuro.

Sendo a educação o meio privilegiado para a transmissão de experiências e lógicas globais, de geração a geração, através de valores, práticas e conhecimentos científicos e técnicos, ela assume-se como o meio coletivo mais importante à disposição da sociedade, para operar esta hibridização cultural, irradiando-a de forma estruturada e hierarquizada, com a finalidade de fazer do mundo uma totalidade, caracterizada pela harmonia e desejo de preservação da vida e do bem-estar comum.

Esta perspetiva abre um novo e vasto campo de criação de conhecimentos, bem como o realinhamento do seu conteúdo, na forma de um currículo, na perspetiva de propiciar a sua transmissão sistematizada e provocar as alterações requeridas na forma de ser e estar do homem e, obviamente, na sua relação com o meio envolvente.

Mas, para que este objetivo seja alcançado, importa ter em conta o sentido e o significado do currículo e da aprendizagem que propicia, assim como as formas sob as quais podem operacionalizar-se os processos de transmissão e construção dos conhecimentos e, por via delas, atender às expectativas centradas, fundamentalmente, na “formação de pessoas autónomas e críticas, com poder interventivo e capazes de contribuírem para transformar a sociedade em que vivem” (Morgado, 2005:9).

Por isso, neste segundo capítulo, analisamos as bases sob as quais assentam o currículo e a aprendizagem, a sua génese, forma e estrutura, bem como as várias conceções teóricas que lhe servem de suporte, no seu relevante papel de manutenção e transformação dos sistemas educacionais.

2.1. Em torno da origem e definição do currículo

Na linguagem educativa, começam a ser vulgares as referências à palavra currículo. Contudo, reconhece-se que as abordagens sobre esta temática têm vindo a arrastar consigo alguns equívocos conceptuais que, por si só, têm contribuído para acentuar as divergências existentes no campo do pensamento curricular, como reconhece Sacristan (2010:21) quando refere;

(...) as vezes fazemos das coisas algo complicado para entender sua óbvia simplicidade; noutros casos, porém aparentam ser simples e perdemos de vista a sua complexidade. -

De facto, nos conceitos de currículo e aprendizagem entrecruzam-se várias dimensões que os complexificam, sobretudo quando começam a revelar-se as suas implicações e sobretudo, os aspetos que os condicionam ou que são por eles condicionados.

No caso concreto do currículo, a literatura consagra que esta palavra deriva do étimo latino do verbo “*currere*”, que significa “caminho, trajetória, jornada, percurso a seguir”, mantendo, entretanto, a ideia de uma sequência ordenada de estudos ou de um conjunto de disciplinas de um determinado curso ou ciclo de estudos (Morgado, 2000:15). Entretanto, o termo currículo foi dicionarizado pela primeira vez em 1663 num curso regular de estudos numa universidade, sentido este que se foi perpetuando no vocabulário educacional (Pacheco, 2005). No entanto para podermos compreender pouco melhor a historicidade do próprio currículo importa percorrer alguns autores de referência, que analisaram essa historicidade. Referimo-nos tanto a autores do campo do currículo, como a autores ligados a história cultural ou áreas afins.

Com efeito, há autores como Kemmis (1988) que associam a palavra currículo à um processo específico da educação na universidade de Glasgow, alargando-se a partir do seu uso e da transformação da educação na Escócia, a uma utilização generalizada.

Outros porém, como Pacheco (2005:31) defendem mesmo que “embora se localize, por vezes, a origem do termo na antiguidade clássica (...) o certo é que a realidade escolar sempre coexistiu com a realidade curricular, principalmente quando a escola se institucionalizou, numa construção com fins socioeconómicos, pelo que a palavra currículo sendo de origem recente aparece com o significado de organização do ensino querendo dizer o mesmo que disciplina”. O autor (ibidem) afirma mesmo que “nos países anglo-saxónicos, no século XVII, o termo Curriculum era utilizado para designar uma pista circular de atletismo ou uma pista de percurso para carros de corrida, sendo de resto, o seu conteúdo original”. Por isso, torna-se evidente, como reconhece Jackson (1992) na segunda metade do Século XIX, o uso comum da palavra, significando apenas um curso de estudos que, estivesse mais ou menos estabelecido e fosse aplicado não só às disciplinas estudadas nas escolas politécnicas e nas universidades, mas também nos níveis pré-universitários de instrução.

Numa outra perspetiva, Hamilton (1992, citado por Morgado, 2000:15), refere o Oxford English Dictionary no qual surge pela primeira vez o termo curriculum, na Universidade de Glasgow, em 1663, e em cujos os registos, a palavra aparece associada a um certificado de graduação passado a um

professor, “escrita num formulário que teria sido publicado pouco depois da reforma da universidade realizada pelos protestantes, em 1577”.

Outro pensador que terá dado um grande contributo para o debate sobre a origem do currículo foi Herbart (1776-1841) educador alemão conhecido como *pai da pedagogia científica* e que ajudou a construir uma nova área pedagógica, relacionada com a organização do ensino, isto é, o currículo, bem como Gimeno (1988, citado por Pacheco, 2005:33), que atribui a origem da palavra currículo aos vocábulos latinos “cursus e currere. Segundo aquele autor, em Roma falava-se do *cursus honorum*, como o total de “honras que o cidadão vai acumulando à medida que vai desempenhando sucessivas funções na vida pública. O termo utiliza-se, pois, para significar a carreira, mas, por outro lado, tem o sentido de constituir a carreira do estudante, mais concretamente os conteúdos deste percurso, sobretudo na sua organização, a qual o aluno deverá aprender e superar, bem como na ordem em que deverá fazê-lo (*ibidem*).

Todavia, numa abordagem sobre a história do currículo, Machado e Gonçalves (1999) mencionam o ano de 1918 como sendo o período que se considera ser o do nascimento do currículo como um campo autónomo no domínio da educação por ter sido neste ano que foi publicada a obra de Franklin Bobbitt, intitulada *The Curriculum* em 1918.

Os mesmos autores referem ter sido nesta época que um grupo de personalidades (Bobbitt, Bagley, Bonser, Charters, Counts, Courtis, Horn, Judd, F. Kelly, Kilpatrick, sentiu necessidade de chegar a um consenso sobre as questões do currículo com o intuito de possibilitar um maior entendimento mútuo e alguns avanços na sua teorização, designadamente em aspetos mais sensíveis tais como a definição, a delimitação do campo e a aferição da linguagem do currículo. Para o efeito, elaboraram em 1924 um texto – *Fundamentos para a realização do currículo* - considerado como uma declaração conjunta (Afonso, 2014:57), que foi assumido como um marco para a definição de uma área diretamente relacionada com o ensino e a sua gestão científica.

Outros autores chegaram, inclusive, a vincular a emergência e o sentido de disciplina e de ordem estrutural do currículo ao calvinismo⁴⁰, cujos trabalhos e ideias procuraram influenciar o sentido e significado da palavra currículo, bem como a erosão natural que o seu conceito – enquanto expressão de um projeto de escolarização - tem vindo a sofrer ao longo do tempo (Pacheco, 2005). É, aliás, desta última significação que, segundo Hamilton (1992, citado por Morgado, 2000) emerge o conjunto de práticas educativas difundidas no século XVI, nas universidades, escolas e colégios, partindo do *modus*

⁴⁰ Corrente de pensamento ou sistema teológico bíblico com raízes na Reforma Protestante iniciado por João Calvino (1509-1564) em Genebra no século XVI precursora da ideia de disciplina ou de ordem estrutural.

et ordo parisienses, onde *modus* designava a combinação e subdivisão das escolas em classes, com a diminuição da instrução individualizada, isto é, aluno por aluno, e *ordo* (ordem) assumia dois significados: sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade ordenada).

Portanto, ao avaliarmos as várias concepções sobre a gênese do currículo percebe-se, como refere Pacheco (2005), tratar-se de um termo impreciso e com vários sentidos, devido à diversidade de posições que desfilam à volta da sua conceitualização. Aliás, segundo este autor (*idem*) o facto de o termo currículo ser utilizado por professores, políticos, alunos, encarregados de educação, entre outros, permite compreender como é que a sua utilização por pessoas com experiências e níveis de conhecimento diferenciados nem sempre é feita da forma mais correta, nem o seu significado é convenientemente explicado.

Ora, a diversidade de abordagens, que desfilam na tentativa de explicar a gênese do currículo, expõem-no a um vasto estendal de questões, algumas das quais polémicas, que fazem da teoria curricular um campo em permanente conflito. Aliás, como lembra Morgado (2000), a questão proferida por Spencer (1902) na segunda metade do Século XIX - *Qual o conhecimento mais valioso* - tem sido a alavanca de uma problematização perene no âmbito curricular, dificultando cada vez mais o estabelecimento de um consenso generalizado relativamente à definição de currículo (Morgado, 2000).

2.2. O que é o currículo.

A natureza polissémica do termo currículo tem vindo a tornar difícil definir um quadro, na base do qual seja possível conseguir amplos consensos para a sua definição. Há mesmo quem considere que “as definições apresentadas variam de acordo com a forma como cada investigador direciona os seus estudos, ou seja, são o reflexo de opções e de matrizes com base nas quais orientam suas análises (Morgado, 2000:21).

Um exemplo evidente dessa multiplicidade pode constatar-se pela análise da variedade de concepções propostas pelos vários autores, a começar por Bobbitt passando por, Hamilton, Goodson, Gimeno, Marsh, Foshay, Wheeler, Johnson, Tanner, D’Hainaut até a autores como Moreira, Pacheco e tantos outros. Com efeito, e a título meramente referencial, Cornnelly & Lantz (1991, citado por Morgado, 2000: 23) sustentam o currículo como sendo um conjunto de atividades dinâmicas organizadoras da vida na escola e das pessoas, ou seja, o currículo é a vida e o programa da escola, um empreendimento conduzido para a vida, um eixo de atividades dinâmicas que constituem a vida das pessoas.

Para Zabalza (1992:12), o currículo é “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto dos conhecimentos,

habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano”.

Entretanto, sobre este pormenor, Ribeiro (1995, citado por Morgado, 2000:22) identifica duas perspectivas que designa por: *aceções comuns e conceções típicas*. Nas primeiras, o currículo é identificado como o “elenco e sequência de matérias ou disciplinas, ou seja, como um determinado plano de estudos que inclui organização” das matérias de ensino e respetivas cargas horárias, referentes a um determinado ciclo ou curso de estudos. Nas segundas, o currículo teria a sua expressão numa “listagem, esquema ou sumários de temas ou tópicos” para uma disciplina ou área disciplinar, podendo, eventualmente, integrar indicações metodológicas para abordagem dos conteúdos programáticos (*ibidem*: 22). Uma ideia que ainda hoje se mantém, uma vez que o currículo é frequentemente associado a uma sequência ordenada de estudos ou a um conjunto de disciplinas de um determinado curso ou ciclo de estudos (Tavares, 2015).

Deduz-se das várias ideias e interpretações apresentadas sobre a génese do currículo, que longe de contribuírem para a clarificação do conceito, têm pelo contrário, concorrido para uma certa erosão semântica, visível nos diversos significados que comumente as escolas do pensamento curricular lhe atribuem. Talvez por causa desta multiplicidade, as conceções que se inscrevem numa perspectiva mais técnica, como a que teve início formal na idade média, pela concretização do *Trivium e Quadrivium*⁴¹, tenham definido o currículo no plano formal, de organizar a aprendizagem num contexto organizacional previamente planificado, a partir de finalidades e com a determinação de condutas formais precisas, através da formulação de objetivos” (Pacheco, 2005:32). Nesta tradição estavam também integradas as definições que apontam o currículo como:

(...) o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico (*ibidem*).

Por sua vez, Paz (2012:11) sintetiza a definição do currículo da seguinte forma:

El conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados, convenientemente agrupados em unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de las instituciones educativas responsables y, permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza.

⁴¹ Segundo Burke (2003:36) afirma que, em 1450, o currículo das universidades europeias era notavelmente uniforme permitindo a *peregrinatio académica*, ou seja, uma facilidade da mobilidade académica. O primeiro grau era o bacharelato e o estudante se tornava bacharel nas sete artes liberais, o “Trivium” (gramática, lógica e retórica) e o *Quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e musica) que poderia ser seguido por uma das três universidades superiores designadamente teologia, direito (civil e canónico) e medicina.

Noutra perspetiva, Taba (1983, citado por Pacheco, 2005) considera o currículo como sendo, fundamentalmente, um plano de aprendizagem, um plano preestabelecido, resultante de um processo de planeamento curricular ordenado e sequenciado, o que implica que esse processo seja o corolário de decisões relacionadas com três aspetos: seleção e ordenação dos conteúdos; seleção de experiências de aprendizagem; e, planos para criar condições favoráveis à realização da aprendizagem.

Aquele autor considera, ainda, que num significado mais amplo, proposto por Kerry (1976), o currículo é definido como o conjunto de aprendizagens planeadas e guiadas pela escola, sejam elas ministradas em grupos ou individualmente, dentro ou fora desta. Ora, de certa forma, esta definição também reflete uma perspetiva mais globalizante no sentido defendido por Tanner & Tanner (1980, citado por Pacheco, 2001), pois, na perspetiva destes autores, o currículo assume-se como um conjunto de experiências de aprendizagem planeadas, bem como de resultados previamente definidos, formulando, uns e outros, mediante a reconstrução sistemática da experiência e do conhecimento humanos, sob os auspícios da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais.

Como se pode notar, se a esta definição associarmos a abordagem ao conceito de currículo centrado na experiência de Foshay (1970, citado por Pacheco, 2001), que o define como o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire sob a orientação da escola, conclui-se que a noção de currículo se revela muito abrangente, pelo que não se pode, como refere D'Hainaut (1980: 19-23), reduzi-lo a um mero programa de ensino.

Por outro lado, cobre-se de razão a perspetiva de Pacheco (2005:36) segundo a qual “se não existe uma verdadeira e única definição de currículo que, aglutine todas as ideias acerca da estruturação das atividades educativas, admitir-se-á que o currículo se define essencialmente pela sua complexidade e ambiguidade”.

Mas, estes são apenas exemplos ilustrativos da diversidade conceptual existente, onde se regista uma grande imprecisão, o que deixa muitas vezes a impressão - ou a certeza - de que a entidade currículo encerra significados distintos e pouco conciliáveis. Tais significados correspondem a diferentes formas de entender o desenvolvimento curricular, nomeadamente no que diz respeito ao papel dos intervenientes educativos, em especial, os professores.

Na verdade, as várias conceções que desfilam na perspetiva da conceitualização do currículo deixam claro o carácter, de certa forma ambíguo, com qual se pretende fazer compreender o seu sentido, o seu campo de ação, e as suas finalidades, enquanto desperta para a sua relevância no processo geral da construção do conhecimento.

Por esta razão, aquele autor ao debruçar-se sobre esta questão, refere duas perspetivas divergentes, associadas ao currículo: Uma primeira, mais formal, que trata o currículo de forma mais restrita, uma segunda, de teor mais informal, que considera que o currículo, enquanto processo de ensino-aprendizagem, depende de cada contexto. (Pacheco,2001:16).

Com efeito, a perspetiva mais formal, reúne um conjunto de definições que consideram o currículo como um conjunto de conteúdos a ensinar, conjunto esse organizado por disciplinas, temas, áreas de estudo, ou como um plano de ação pedagógica fundamentado e implementado num sistema tecnológico. Incluem-se aqui, por exemplo, os planos de estudo predeterminados pelos Governos e que incluem os objetivos, os métodos, as temáticas/conteúdos e o número de horas semanais para cada disciplina.

Para esta visão, Pacheco (2005:33) remete-nos para as definições propostas por Tyler, Good, Belth, Fhenix, Taba, Johnson e D`Hainaut, entre outros, que reduzem o currículo a uma “intenção prescritiva, situada no plano do que deve ocorrer ou do que tem de ser feito enfim, de uma formação antecipadamente determinada em termos de resultados de aprendizagem, geralmente traduzida num plano de estudos ou num programa muito estruturado e organizado na base de objetivos-conteúdos-atividades-avaliação, de acordo com a natureza das disciplinas”.

Trata-se, pois, como refere Afonso (2014), de uma definição que deixa de parte um conjunto de experiências de vida, de grupos sociais consideráveis assim como as experiências educativas que ocorrem nas escolas e que, determinam e condicionam aquilo que é de facto o currículo.

Ainda no âmbito da visão mais formal de currículo, Fhenix (1962, citado por Morgado, 2000:23) declara que “o currículo é o modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino – o que, como e quando se ensina”.

Como se pode verificar, acentua-se aqui uma perspetiva tecnicista de currículo, na qual o mesmo é visto, como refere Veiga-Neto (2015:15), como “uma máquina disciplinar e, portanto como máquina espaço-temporal a formar e a formatar indivíduos disciplinares mas, não necessariamente disciplinados”, em que o professor é chamado a seguir um roteiro sem dele se desviar. Ora, o currículo, conforme defende Llavador (2010:52), não pode abordar-se como um ente substantivo e essencialista, mas sim como um processo de construção política, cujo sentido se concretiza nos contextos socio-históricos da sua produção.

Portanto, qualquer das visões de currículo atrás mencionada está ligada a uma perspetiva mais tradicionalista e mais técnica, em que o professor se limita a cumprir o que está legalmente prescrito, independentemente de que o ensino seja, ou não, um processo descontextualizado.

O currículo, visto e concretizado desta maneira, acentua a supremacia de alguma(s) classe(s) sobre outra(s), sobretudo ao nível do conhecimento que é ensinado na escola, e reproduz, de modo muito explícito, as desigualdades sociais através da instituição escolar. Aliás, sobre esta visão, Veiga-Neto (2015:15) chama a atenção para a ideia de que, o currículo “não deve ser pensado numa dimensão restrita a qualquer ideologia, seja ela de matriz política e económica, seja ela de matriz cultural ou filosófica”. Por isso o autor (*ibidem*) defende que deve ser pensado a partir de “complexas miradas sobre o social, miradas ao mesmo tempo panorâmicas e focais, abrangentes e específicas disciplinadas e transdisciplinares macroscópicas e microscópicas”.

Na segunda perspetiva, de teor mais informal, considera-se que o currículo, enquanto processo de ensino-aprendizagem, depende de cada contexto. À luz desta perspetiva, Pacheco (2001:16) afirma que o currículo se caracteriza como um “conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada em que tanto o professor como o aluno atuam como sujeitos ativos do processo” e não como meros objetos. Significa dizer que o professor, em função das linhas de orientação existentes, goza de uma certa autonomia tanto na planificação quanto na concretização do currículo, através dos processos de ensino-aprendizagem na sala de aula, bem como noutras decisões e atividades ao nível da escola.

A contrapor a visão tecnicista do currículo, D’Hainaut (1980, citado por Morgado 2000: 24) afirma que:

Um currículo é um plano de ação pedagógica muito mais largo que um programa de ensino (...): compreende, em geral, não só programas, para as diferentes matérias mas também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma especificação das atividades de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou aluno serão avaliados.

A partir da perspetiva de D’Hainaut, compreende-se, pois, a consolidação de uma visão mais alargada sobre o currículo no qual Morgado, (2011:395) define como “um corpo de aprendizagens socialmente relevantes que cabe à escola garantir, assentes em saberes suscetíveis de tornar os aprendentes competentes”.

Significa que, para além de englobar um conjunto de aprendizagens que se consideram necessárias para qualquer cidadão se poder integrar na sociedade, o currículo, tal como refere Moreira

(2011), envolve também a apropriação da matriz cultural que a caracteriza numa determinada época. Ora, esta visão denota e consolida o reconhecimento do papel decisivo do currículo na individualização, operando, contudo, não tanto pela via do poder disciplinar, mas por dispositivos de controlo e normalização sociais.

Por isso, Formosinho (1999:43) apela para a ideia de que, a palavra currículo pode veicular um significado mais restrito, mais preferido pela teoria do currículo, e um significado mais lato, que é o preferido pela sociologia da educação. Ou seja, na perspectiva deste autor (*idem*), admitem-se duas definições de currículo.

- i. Currículo como elenco das disciplinas a lecionar, o que pode incluir apenas o nome da disciplina, mas também pode abranger o programa e os métodos a utilizar;
- ii. Currículo como conjunto das atividades educativas programadas pela escola, ocorram elas nas aulas ou fora delas - incluindo assim as conferências, atividades teatrais e as desportivas, viagens de estudo, atividades de grupos criadas pela escola, o jornal escolar, etc.

A primeira definição privilegia os conhecimentos e as atividades realizadas nas aulas - a leção das disciplinas - e, portanto, valoriza claramente a componente académica do currículo. A segunda definição é mais englobante, abrangendo as componentes culturais, sociais e desportivas do currículo escolar. As abrangências descritas convertem o currículo num processo “de engendramento, difusão e legitimação de um novo tipo de sociedade (...) e conseqüentemente na disseminação e consolidação de um tipo de individualidade muito específica e conhecida como «sujeito moderno» um indivíduo reflexivo e pretensamente autónomo” Veiga-Neto (2015:15).

Revela-se também importante a definição proposta pela sociologia da educação, mais centrado na aprendizagem, que considera o currículo como “tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objeto de transmissão deliberada”(Formosinho,1999:44), isto é, “não objeto de ensino formal na escola, mas (...) aprendido através do contexto, do contacto com vários tipos de pessoas”(*idem*). Esta definição chama a atenção para a existência de um currículo oculto (*Hidden Curriculum*) constituído pelo conjunto de conhecimentos e de todas as aprendizagens que os alunos fazem através do contexto institucional.

Na tentativa de encontrar um melhor enquadramento conceptual do currículo e socorrendo-se das definições de vários autores, Estella (2004:18-20) considera pertinente agrupar as definições mais significativas de currículo em dois grupos principais:

- i) O conjunto de definições que idealizam o conceito de currículo num sentido mais restrito, isto é, como um produto pré-definido.
- Conjunto de experiências que permitem que os alunos se adaptem à vida dos adultos em sociedade. Todas as aprendizagens dos estudantes que são planejadas e dirigidas pela escola para obterem os seus objetivos educativos. O currículo é um conjunto inter-relacionado de planos e de experiências que os estudantes levam a cabo sob a orientação da escola.
 - O currículo é o que é transmitido com êxito em diferentes níveis a diferentes alunos por professores implicados utilizando matérias e ações apropriadas, de corpos legitimados de conhecimentos, habilidades, tato e propensão para atuar e relacionar, que são eleitas para a instrução depois de uma reflexão séria e uma decisão coletiva por representantes dos que estão envolvidos no ensino de um grupo específico de alunos que são conhecidos pelos que tomam as decisões.
- ii) O conjunto de definições que envolvem um conceito mais lato de currículo, isto é, em que o currículo é visto, como assinala Pacheco (2001), como uma ponte que estabelece a ligação entre a teoria e a prática:
- O currículo é uma sequência de unidades de conteúdos organizados de tal maneira que a aprendizagem de cada unidade pode ser alcançada por um ato, apoiada pelas capacidades específicas das unidades anteriores e que já tenham sido dominadas pelo aluno.
 - O currículo é na essência um plano para aprendizagem. Planificar o currículo é o resultado das decisões que afetam três assuntos diferentes: 1) seleção e ordenação de conteúdo; 2) eleição de experiências de aprendizagem; 3) planos para alcançar ótimas condições para que se produza a aprendizagem.
 - O currículo compreende não só os programas das distintas matérias, como também uma definição de educação, uma especificação das atividades de ensino-aprendizagem baseada em conteúdo, e por último, indicações precisas sobre a maneira como o aluno será avaliado.
 - O currículo não é unicamente a definição das intenções educativas que um sistema tem para o conjunto de alunos; são sobretudo as experiências reais para concretizar essas intenções bem como a experiência que docentes e os alunos têm.

- O currículo não é só uma planificação, também a prática no qual se estabelece um diálogo entre agentes sociais, técnicos, famílias, docentes e alunos, no fundo, práticas que contextualizam o próprio currículo que, de igual modo, influenciou a sua definição.

Assume-se, igualmente, relevante a visão de Oliva (2002, referida por Tavares, 2015: 47) ao sustentar que a conceção curricular viabilizou uma nova forma de conceber os problemas didáticos, caracterizada por uma maior flexibilidade, uma melhor contextualização e uma maior abertura, englobando uma nova e mais ampla visão do conceito de aprendizagem. Trata-se de uma perspetiva integradora e contextualizada, como resposta ao compromisso e participação de todos e cada um dos elementos, e no envolvimento dos alunos na construção dos seus conhecimentos.

Como se pode constatar, as definições sobre o currículo são numerosas e refletem diversas aceções que vão desde as mais generalistas e tradicionais, que consagram a ideia de currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar (organizado por disciplinas, temas e áreas de estudo), ou seja, um plano de ação pedagógica predeterminado, que pode apresentar-se com o formato de um documento oficial prescritivo e/ou um guia orientador do trabalho. Porém outras conceções envolvem a ideia de um currículo numa dimensão mais restrita, o que leva Ribeiro (1990:12) a considerá-lo como “um conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino num determinado nível de escolaridade, ciclo ou domínio de estudos”.

As várias e diferentes abordagens existentes sobre o conceito do currículo permitem constatar que, ainda hoje, uma grande parte dos especialistas que escrevem sobre currículo sinta necessidade de abordar o problema da sua definição, a delimitação do seu campo e, ainda o estabelecimento de alguns critérios.

Ainda assim, é necessário ter presente que, como alerta Pacheco (2001:16), por mais divergência que exista, o currículo enquanto projeto educativo e didático encerra três ideias chave;

- i) um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de determinadas finalidades;
- ii) um processo de ensino-aprendizagem com referência a conteúdos e actividades
- iii) um contexto específico – o da escola ou organização formativa.

E, é na base desta tripla perspetiva de ideias-chave, que importa avaliar a influência que as dinâmicas induzidas pela globalização têm sobre o currículo, principalmente em termos de construção, estrutura e conteúdos, dado que interferem na forma como se edifica a identidade do sujeito, ou seja, as suas visões e práticas educativas, a sua liberdade e outros construtos democráticos que farão dele um participante ativo e consciente das transformações sociais necessárias para o seu desenvolvimento.

Cabe aqui recordar que um dos principais objetivos sociais do ensino é o de formar espíritos abertos, dotados das disposições e dos saberes necessários para adquirir continuamente novos saberes e se adaptar a situações em permanente renovação.

Em jeito de sínteses importa referir que, as incessantes transformações da ciência, as transformações do meio económico e social, em particular as mudanças que estas têm vindo a provocar no mercado de trabalho resultado das inovações tecnológicas, as transformações do próprio sistema de ensino e a reestruturação das empresas, resultantes dos efeitos diretos e indiretos da globalização, conferem ao ensino e à educação novas formas e algumas delas muito específicas. E estas, fazem com que as relações sociais constitutivas da instituição escolar (relação entre professores e alunos; entre pais e professores e entre professores de diferentes gerações) sejam profundamente transformadas sob o efeito de fatores sociais como a urbanização, o prolongamento geral da escolaridade, a transformação da relação entre o sistema escolar e o mercado de trabalho, efeitos esses que modelam o currículo e relevam o seu carácter e o seu significado na prática educativa e, conseqüentemente, a importância do conhecimento e aprofundamento constante das suas funções assim como das teorias que o regulam e determinam.

2.3. Funções do currículo e as teorias curriculares

Se é verdade, como reconhecem alguns autores, a persistente dificuldade da cientificação da educação visando buscar-se um estatuto epistemológico devidamente consolidado, não é menos verdade que a forma ambígua e plural e a diversidade de funções e de conceitos com o qual se vêm marcando o currículo, se instituem como fatores barreira para captar a especificidade própria do campo educativo e pedagógico. Significa, pois, que a natureza e dimensão pouco consensual com que se caracteriza a definição do currículo e, por via desta, a complexidade e legitimação das suas funções, dificulta a construção de saberes específicos no campo educativo que, progressivamente, possam estruturar-se no sentido de configurar um corpo teórico curricular e uma prática de investigação a eles inerentes.

Com efeito, para melhor compreender os aspetos abordados neste estudo, importa antes de mais analisar, num plano mais amplo, a função da teoria curricular que, como recorda. Pinar (2007:18) se revela “um campo de estudo distinto, com uma história única, um presente complexo, um futuro incerto”.

2.3.1. As funções do currículo

A literatura consagra duas funções principais ao currículo: difusão e orientação.

Segundo Zabalza (1991: 111), a função de difusão está relacionada com o ato de tornar públicos os diferentes aspetos que conformam o currículo, visando tornar públicas e de conhecimento geral as finalidades formativas da escola, de modo a que estejam disponíveis para o debate e a crítica social. A relevância deste ato é de tal modo importante que considera, inclusivamente, que “a aprovação pelas entidades responsáveis e a divulgação pública são condições necessárias à legitimação do currículo e às intenções educativas que transporta” (Zabalza, 1991, citado por Afonso, 2014:63). Não menos importante na abordagem de Zabalza (1991) à problemática da função do currículo é a necessidade de considerar o facto de a divulgação ser um elemento intrínseco ao próprio currículo, o que condiciona o desenvolvimento da atividade educativa, razão pelo qual professores e escolas não podem deixar de ter essa função em atenção.

Enquanto isso, a função de orientação consubstancia-se no facto de o currículo servir de guia e orientação à prática pedagógica dos professores, função essa que corporiza o sentido expresso na definição de currículo centrado na experiência postulada por Foshay (1970, citado por Morgado, 2000:24) considerando que o currículo se revela como um conjunto de todas as experiências que os alunos adquirem sob orientação da escola.

De facto, o currículo fornece um conjunto de indicações e determina as condições em que o mesmo deve ser concretizado. Para Zabalza (1991, citado por Afonso, 2014:63);

(...) estas condições dizem respeito aos conteúdos formativos que serão lecionados; as orientações sobre os métodos didáticos mais adequados; ao sistema de organização das escolas, aos recursos materiais e serviços postos a disposição das escolas; à qualificação dos professores e ao conjunto de características que se espera que possuam enfim, a determinação das condições da efetivação do currículo inclui respostas a quatro perguntas básicas relativamente : Quê ensinar? Quando ensinar? como ensinar? quê, como e quando avaliar.

2.3.2. As teorias curriculares

Na articulação do conhecimento teórico relativa à problemática do currículo, consideramos fundamental retomar o conceito de teoria, cuja palavra, de origem grega “theorein” (observar) costumava usar-se no contexto para observar ou examinar uma peça de teatro, ou seja, algo provisório ou que não é completamente real.

Atualmente, uma teoria é um sistema lógico composto por observações, axiomas e postulados, cuja função consiste em afirmar sob que condições se desenvolverão determinadas hipóteses/especulações.

Por seu turno uma teoria científica é o planeamento de um sistema abstrato hipotético-dedutivo, que conforma a descrição científica de um conjunto de observações ou experiências. A teoria científica assenta em hipótese ou suposições verificáveis. Daí o considerar-se que “a teoria como reflexão sistemática e formal é uma abstração do pensamento ordinário existente em toda a atividade humana” (Pacheco, 2005:90).

Na verdade, tal como “o homem como ser não está acabado “sendo naquilo que faz constantemente, que cresce e se define como homem” (Pereira, 1982: 73), também quando estas ideias são falsas e/ou não realizáveis, não evoluem e não se convertem em teorias.

Por isso, no domínio das ciências exatas, o termo teoria consolida um conjunto de princípios, leis e ideias estabelecidas que são utilizadas para alcançar fins conhecidos. O termo teoria é, neste pormenor, utilizado para identificar um conjunto de comportamentos predeterminados e que conduzem a fins preestabelecidos (Morgado, 2000:33). Nesta perspetiva, a teoria consubstancia uma “*ação técnica,*” no qual a visão preexistente ou a ideia matriz do há de ser produzido conduz e orienta a prática (*idem*).

Entretanto e contrariamente a visão instituída na perspetiva das ciências exatas, no domínio das ciências sociais, a teoria consubstancia o que Kommis (1988, citado por Morgado, (2000:33-34)) designa por “*ação prática*”, caracterizada como uma ação que se guia fundamentalmente por ideias morais de um modo geral conflituosos, relacionados com o bem da humanidade, implicando uma avaliação das circunstâncias e dos juízos de valor, de modo a que se consiga atuar em determinadas situações sociais e humanas concretas. Portanto, o fato de a teoria em ciências sociais depender de significados diversos, ou seja, das conceções particulares que cada um tem acerca da sociedade, e das ideologias de cada um, converte a teoria mais num propósito de explicação da própria prática, tornando inclusive a teoria curricular - em decorrência de múltiplos significados e da falta de um sentido concreto - numa metateoria, na qual o seu problema central possa ser entendido como um duplo problema das relações entre teoria e prática, por um lado, e o das relações entre educação e sociedade, por outro (*idem*).

Como construção cultural, social, política e ideológica, o currículo é, como refere Pacheco (2013:153-154) ao mesmo tempo teoria e prática, “contendo quer o campo da teorização e da discursividade, aos níveis «social, institucional, instrucional e dialógico», quer o campo das práticas

organizacionais e pedagógicas” e que, tendo na sua origem teórica uma racionalidade técnica associada à teoria de instrução de Ralph Tyler (1949) “o currículo não é somente ensino, mas também conhecimento e aprendizagem”.

Nesta perspetiva, assentam os fundamentos da conclusão de Pacheco (1996) e Morgado (2000), bem como o esquema proposto por Gimeno (1988) para uma teoria curricular. De salientar que, para os autores referidos, “qualquer teorização que se pretenda sobre o currículo estará irremediavelmente ligada à prática curricular” (Morgado, 2000:35).

Por sua vez, Gimeno (1988:41-42) considera as teorias curriculares como marcos orientadores das concepções sobre a realidade, e consagrando três grandes áreas ou elementos em interação recíproca, na base do qual “emerge uma teoria curricular que procura estabelecer a ponte entre a prática e a teoria e em que o currículo surge como configurador da prática”.

Segundo Morgado (2000:35), as três grandes áreas a que Gimeno se refere são designadamente;

- i) *Os conteúdos e sua forma* – códigos – de organização, uma vez que o currículo é considerado uma seleção de conteúdos culturais codificados de forma peculiar.
- ii) *As condições políticas, administrativas e institucionais* que moldam o projeto cultural e são geradoras de um currículo oculto e no qual, a escola, organizada em função delas, consagra regras que configuram a experiência que professores e alunos podem obter ao participar desse projeto cultural.
- iii) *O projeto cultural e as próprias condições escolares* que estão por sua vez, culturalmente condicionados por uma realidade mais ampla, que constitui como que uma estrutura de pressupostos, ideias, valores e fontes de códigos curriculares, que se traduzem em diretrizes para a prática e que acabam por se refletir nela.

No essencial a teoria tem a função de representar os problemas curriculares, clarificando-os em termos de território, e tem origem no pensamento, na curiosidade, na atividade e nos problemas humanos (Pacheco, 2005).

Assim se entende, que o currículo - percebido como uma cultura escolar, organizada em conteúdos e codificada geralmente em disciplinas que existem ao nível explícito e ao nível oculto se assuma como produto de determinadas teorias, quer ao nível das intenções quanto ao nível da sua realização prática. Ora, pelo facto de o campo curricular estar marcado pela desordem concetual e por dissemelhanças teóricas “marcadas pela diversidade de designações [e por ser] um campo não estável

e delimitado” (Pacheco & Pereira, 2007:199), como resultado do hibridismo epistemológico da sua gênese, as diferentes opções teóricas dão origem a classificações muito diversas que “apenas traduzem tentativas de abordagem das várias concepções de currículo pelas quais se distinguem distintas formas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade” (Morgado, 2000:36) Nesta perspectiva, baseando-se na teoria dos interesses constitutivos dos saberes de Habermas e numa tentativa de sistematizar todos os pressupostos teóricos, visando viabilizar uma melhor compreensão das várias perspectiva teóricas do currículo, Kemmis (1988, citado por Morgado, 2000:40) propõe três grupos de teorias fundamentais, ou macroteorias, designadamente: *a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica*, diferindo umas das outras em função do conceito de currículo adotado, da racionalidade prevalente e da interação dos agentes no currículo.

2.3.2.1. Teoria técnica

Segundo Pacheco (2001) a teoria técnica é a mais tradicional nos estudos curriculares e a sua influência ainda se faz sentir nos dias de hoje, exercendo uma influência significativa na forma como o currículo se desenvolve em muitas escolas.

À luz desta teoria o currículo é visto como produto pré-concebido, cabendo a sua concepção à agentes exteriores à escola, o que remete os professores para a função de mera aplicação de um plano normativo. Nesta teoria o currículo resume-se num projeto do Estado, que prescreve o quê e o como ensinar. Isto é, a macroestrutura (Estado) define o conteúdo que a mesoestrutura (escola) transmite e o que a microestrutura (professor e aluno) desenvolve para obter sucesso escolar (Montes, 2011:16). Predomina, assim, uma lógica burocrática do desenvolvimento curricular (Pacheco, 2001) apresentando portanto um currículo uniforme, embora se reconheça como um currículo que se considera democrático por oferecer o mesmo a todos e responder a todo e qualquer cidadão, considerando que todos os alunos apresentam necessidades e interesses comuns.

Numa crítica a este modelo, considerado por Formosinho (2007:19) como “pronto-a-vestir, de tamanho único”, aquele autor refere que, além de se tratar de um currículo uniforme e sequencial, a partir da análise das horas lecionadas por disciplina, existe uma hierarquia curricular independente das necessidades e dos interesses dos alunos (*idem*). Portanto, nesta teoria, o currículo surge alheado da realidade, legitimando maior interesse e necessidade a umas disciplinas e menos a outras.

A teoria técnica coloca grande ênfase nas teorias ou princípios científicos sobre o ensino, o currículo e a aprendizagem. Como refere Kemmis (1988, citado por Morgado, 2000:40), esta teoria baseia-se no princípio de que as regras técnicas devem orientar a ação do sujeito. Portanto, a

competência profissional é julgada tendo por base as destrezas técnicas existentes para aplicar essas teorias e obter os resultados preestabelecidos.

Como afirmam (Castro; Corrêa & Lira, 2004:1) na teoria técnica o professor é idealizado como um selecionador de técnicas e meios disponíveis para alcançar os objetivos previstos. Esta teoria caracteriza-se por um discurso científico, por uma organização burocrática e por uma ação tecnicista (Morgado, 2000:40). Para este autor, o currículo define-se como um produto, resultado de uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em função de um determinado programa, ou seja, o currículo é um conjunto de conteúdos a transmitir ou de programas das várias disciplinas tendo por orientação um *racionalismo acadêmico*, preocupando-se os professores e as escolas basicamente em tornar os alunos capazes de adquirirem conhecimentos que lhes permitam a integração na vida ativa. Por isso, também se considera que transporta uma visão tradicionalista, onde a componente burocrática se alia à componente técnica imperando inclusive uma legitimidade normativa e onde a prática é determinada pela teoria numa relação unívoca e hierarquizada (*idem*).

Importa salientar, ainda, que nesta teoria, a avaliação aparece como um controlo, na medida em que o produto escolar se ajusta às prescrições teóricas, que “se prendem com aquilo que deve ser ensinado e identifica o currículo como um conjunto de objetivos que a escola se propõe alcançar”(Morgado, 2000:41).

2.3.2.2. Teoria prática

Segundo Pacheco (2001) e Morgado (2000) a teoria prática surge na década de 70, em consequência das discussões curriculares relativamente à questão levantada pelos empiristas conceituais que perspetivavam o currículo como uma prática, resultante não apenas da relação entre os especialistas curriculares e os professores, mas também das condições reais dessa mesma prática. Tendo como expoentes máximos Schwab (1969) e Stenhouse (1987), estes autores trouxeram para o campo do currículo duas visões que importa destacar, sobretudo pelo papel que desempenham na configuração do currículo como um projeto. Nesse sentido Schwab (1969) propõe para a reconceptualização do currículo uma linguagem prática, baseada na interação entre quatro elementos fundamentais: o professor (a quem é reservado um destacado protagonismo e de quem se exige uma atitude crítica nesse processo), os alunos, o meio e os conteúdos (Morgado, 2000). Schwab (1969) e outros defensores da teoria prática entendem que os problemas curriculares não se resolvem no plano teórico, mas exigem soluções práticas, pelo que relevam a importância da arte da prática e da deliberação prática, que deve processar-se com o envolvimento dos professores e alunos na definição dos propósitos, do conteúdo e da condução do currículo, num quadro de interpretação negociada e enquanto acto pessoal

de procura de significação (Varela, 2013:26). Schwab (1969:205) sustenta inclusivamente que, na procura de resolução para os problemas educacionais, deve realizar-se;

um estudo empírico das ações e reações na aula (...) que não só sirva de base para estudos teóricos sobre a natureza do processo de ensino ou aprendizagem, mas para começar a ver o que estamos fazendo e qual é o nosso objectivo; que mudanças são necessárias e que mudanças necessárias podem ser alcançadas, com que custos e poupanças e como podem realizar-se com o mínimo desfazamento da restante estrutura educativa.

Portanto de forma geral, a visão de Schwab enfatiza a ideia de pensar-se mais em termos de análise prática, orientando toda a ação no sentido da resolução de problemas, ao invés de vê-la, como refere Afonso (2014:69) “apenas como aplicação daquilo que foi determinado a priori” como ocorre na análise teórica.

Numa perspetiva de continuação da linha iniciada por Schwab mas, diferenciando-se da posição deste, Stenhouse (1984, citado por Pacheco, 2001:39) reforça o pragmatismo curricular definindo-o como uma prática e como um processo de investigação que deve estabelecer a conexão entre a intenção e a realidade. Para este autor (*idem, ibidem*) o currículo surge do confronto de duas vertentes diferentes: a intenção e a realidade. E neste pormenor o currículo é visto como um projeto, ou seja, uma proposta, que enquanto tal, reforça a conceção do currículo como processo e não como produto podendo ser interpretada pelos professores de diferentes modos. Portanto, Stenhouse (1984) defende que o currículo deve ser construído pelos professores, que, através da investigação das suas próprias práticas, podem produzir reflexões, combinando saberes teóricos e práticos, para a melhoria da sua ação. Ao debruçar-se sobre este aspeto, Varela (2013:27) considera mesmo que, ao utilizar, pela primeira vez, a expressão “professor investigador”, Stenhouse (1984) fá-lo para rejeitar “o currículo como algo elaborado a nível académico ou da administração central, com carácter prescritivo ou determinativo da prática docente, defendendo, em contrapartida, que o currículo deve ser perspetivado como algo que deve mudar em função da reflexão que o docente faz sobre a sua prática”. Os professores devem, enquanto intervenientes essenciais do processo educativo e das reformas que nele ocorrem, examinar com sentido crítico e de forma sistemática a sua prática letiva, como condição para a inovar. Sobre este pormenor Morgado (2000:42) recorda-nos a posição de Stenhouse (1987) segundo a qual “o vazio que se estabelece entre o desejo e a prática (...) apenas pode ser colmatado se o professor adotar uma atitude investigativa e de desenvolvimento, relativamente ao modo de ensinar quer de forma isolada ou formando grupos com outros professores”. Para Stenhouse (1984,

citado por Varela, 2013:27) o que interessa “é o desenvolvimento de uma perspectiva subjetiva, sensível e autocrítica, e não a aspiração a uma objetividade inalcançável”.

Portanto, o interesse da teoria prática está orientado para a compreensão das situações humanas, colocando ênfase na deliberação face às situações concretas das práticas de ensinar e de aprender, ao invés de centrá-lo em aspetos teóricos. É, aliás, nesta perspectiva que se insere a visão de Morgado (2000:41) baseando-se em Pacheco (1996) quando afirma que “a teoria prática expressa um interesse prático que se caracteriza por um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional”. Ou seja, enquanto no enfoque técnico a importância centra-se no conhecimento teórico, neste caso a importância desloca-se para a ação, que é interação (docente-aluno, aluno – aluno) no qual o prático delibera, busca a compreensão da situação e emite juízos.

Nesta perspectiva, já não interessa tanto a medida dos resultados da aprendizagem, mas sim a compreensão do processo de aprendizagem procurando compreender a forma como se constroem significados, dando e dando-se sentido às coisas, ações e aos produtos obtidos.

No âmbito desta teoria, a prática não se deixa reduzir ao controlo técnico, pois é permanentemente influenciada por situações contextuais em que o professor se vê obrigado a tomar decisões que implicam questões de responsabilidade moral.

Enquanto no anterior enfoque a avaliação se centrava na medição dos resultados, na visão prática, o eixo desloca-se para a interpretação das situações concretas que se produzem nas inter-relações sociais da aula, a fim de tomar decisões prudentes, ou seja, a busca da qualidade educativa centra-se no próprio processo de ensino-aprendizagem e não nos resultados obtidos. Por outro lado, a profissionalização do professor já não é concebida como um mecanismo através do qual se aprende a aplicar ideias de outros, mas concentra-se na sua capacidade de autorreflexão para julgar e, inclusive, mudar a sua própria prática se o processo de deliberação assim o considerar. Daí, o facto de alguns autores (Morgado, 2000) considerarem que a deliberação prática é o aspeto central do desenvolvimento do currículo. Por outro lado, a abordagem feita, permite compreender que a teoria prática, “não rompe radicalmente com a teoria curricular tradicional e parece aproximar-se da teoria curricular crítica, podendo, nalgumas das suas intencionalidades, apresentar-se como uma perspectiva de abordagem realista das questões curriculares” (Varela, 2013)

Pode, pois, concluir-se, como refere Morgado (2000:43), que na perspectiva da teoria prática, o currículo é visto como um processo que engloba múltiplas vertentes – propostas por parte da administração que, podem ser interpretadas pelas escolas e pelos professores de diferentes modos e aplicadas em contexto distintos havendo portanto nesta perspectiva teórica um reconhecimento do

professor e dos alunos como elementos determinantes na legitimidade do currículo. Os professores assumem-se, assim, como as pedras angulares de todo processo curricular, já que assumem o importante papel de mediadores decisivos entre o currículo estabelecido e os seus principais destinatários- os alunos.

2.3.2.3. Teoria crítica

O conhecimento crítico e emancipatório, entendido como uma das três formas⁴² do conhecimento científico identificado por Habermas (1968), considera que a verdadeira racionalidade só pode ser atingida em situações ideais, onde todas as partes têm igual oportunidade de se envolverem no diálogo, sem restrições nem distorções ideológicas. Este autor, citado por Morgado (2000:43), advoga mesmo que “um conhecimento válido só pode emergir de uma situação de diálogo livre, aberto e ininterrupto” e que só “este modelo estabelece condições para uma ciência social crítica e verdadeiramente emancipada”. Por isso, a teoria crítica tem sido um dos mais fortes baluartes da construção teórica do currículo (Pacheco,2005).

Na verdade, se a teoria técnica assenta a sua análise na racionalidade técnica, fundada na legitimidade normativa, e a teoria prática tem como base de análise a racionalidade prática, fundada na legitimidade processual e no interesse prático, a teoria crítica afasta-se concetualmente das anteriores já que se insere numa perspetiva emancipadora do currículo, apelando a emancipação do sujeito como forma de resolver os problemas da prática (Morgado, 2000).

O currículo, que nas teorias anteriores (técnica e prática) era visto como um produto ou como processo, na teoria crítica é visto “como resultado de interesses agrupados de professores e alunos portadores duma consciência crítica” (Morgado, 2000:44). Impera, portanto, uma “legitimidade discursiva em que o currículo é resultado do confronto dos vários argumentos colocados, com uma consciência crítica, pelos vários elementos” (*ibidem*).

O conceito de currículo surge aqui “como uma *práxis*, ou seja, como uma prática e uma reflexão sobre a prática ou uma ação argumentativa” inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituído pela ação e pela reflexão (Pacheco, 1996 citado por Morgado, 2000:43).

Esta teoria acaba, por isso, por constituir uma visão crítica do currículo caracterizado, como afirma Morgado (2000:43) por um “discurso dialético, isto é, uma contraposição de ideias que leva a outras ideias, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma ação

⁴² As outras formas duas formas do conhecimento científico identificado por Habermas são: Primeira – o conhecimento empírico- que se preocupa com o estabelecimento de relações de causa e efeito e a procura de um controlo da natureza; a Segunda forma – O conhecimento hermenêutico, derivado da necessidade humana de comunicação e interpretação de tal comunicação (Afonso, 2014:70)

emancipatória”. Aliás, a este propósito (Silva: 2000:55) defende mesmo que “a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social”, o que implica que os professores se assumam como intelectuais transformadores.

Portanto, a análise de cada uma das teorias acima referidas torna evidente as diferenças com que operam as diversas racionalidades no campo do conhecimento, ao mesmo tempo que permite compreender a aparente dificuldade na construção de uma definição consensual de currículo. O quadro 2, que se apresenta a seguir constitui uma ilustração detalhada das características de cada uma das teorias em estudo, partindo do enfoque que fazem sobre a definição de currículo, ao papel do professor e do aluno, bem como dos elementos importantes que marcam, de forma clara, a diferença entre as três teorias referidas.

Por outro lado, com esse quadro pretende-se proporcionar uma melhor percepção da essência de cada uma das teorias descritas conforme categorização de Kommis (1988) e as sistematizações de Morgado (2000:40-41) e Pacheco (2001:37-40).

Quadro 2 - Visão detalhada das diferenças entre as teorias curriculares.

Referencias. Comparativas	Teoria técnica	Teoria prática	Teoria crítica
Definição de currículo	<ul style="list-style-type: none"> . Conjunto de conhecimentos a transmitir organizados em disciplinas . Programas das várias disciplinas com um racionalismo acadêmico . Conjunto de objetivos que a escola se propõe alcançar, em que os resultados se definem em termos comportamentais. . Currículo como meio tecnológico ou plano para a aprendizagem. . Currículo como produto isto é (Resultados a partir de experiências de aprendizagem dos alunos) 	<ul style="list-style-type: none"> . Uma prática é um processo de investigação que deve estabelecer conexão entre intenção e realidade . Uma proposta a ser interpretada de diferentes modos e a ser aplicada em diferentes contextos . Currículo como projeto, como hipóteses de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> . Currículo como resultado de interesses agrupados de professores e alunos portadores de uma consciência crítica . Currículo considerado como resultado do confronto dos vários elementos da comunidade com base na sua tomada de consciência
Características centrais	<ul style="list-style-type: none"> . Baseia-se no princípio de que as regras técnicas devem orientar a ação do sujeito . A Prática é determinada pela teoria . Capacitar os alunos para a sua integração na vida ativa com vista a sua autorrealização . Legitimidade normativa (conformidade da ação com as regras. . Separação entre o contexto sociocultural e a escola. . Racionalidade técnica 	<ul style="list-style-type: none"> . Relação biunívoca teoria – prática . Legitimidade processual . Interação entre alunos, professor, meio e conteúdos . Racionalidade prática e ação pragmática . Ideologia pragmática . Interesse prático . Discurso humanista . Organização liberal . Ação racional . Currículo visto como processo 	<ul style="list-style-type: none"> . Relação biunívoca teoria-prática . Apela a emancipação do sujeito como forma de resolver problemas da prática . legitimidade discursiva . Racionalidade comunicativa . Ideologia crítica . Interesse crítico/emancipatório . Organização participativa, democrática e comunitária . Discurso dialético . Ação emancipatória . Currículo visto como resultado . Currículo como práxis (prática e

	<ul style="list-style-type: none"> . Ação tecnicista . Ideologia/organização burocrática . Interesse técnico . Discurso científico . A teoria comanda a prática, está à margem da prática 	<ul style="list-style-type: none"> . Surge da confrontação entre a intenção e a realidade . A teoria em inter-relação com a prática. 	reflexão sobre a prática) <ul style="list-style-type: none"> . A prática como ponto de partida e como ponto de chegada.
Papel do professor e aluno	<ul style="list-style-type: none"> Tido como instrumento para o alcance dos objetivos do currículo. . Reproduz os princípios predefinidos de eficácia e eficiência. . Professor visto como técnico que obedece o que está pré-estabelecido . Aluno como banco de depósito de conhecimentos, simples objeto da aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> Deve ter atitude reflexiva que interfere nas práticas que desenvolve . Professor é protagonista e determinante na proposta de legitimidade do currículo . Aluno visto como sujeito da sua aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> Professor chamado a resolver os conflitos da prática, . Reflete sobre a própria prática de modo crítico . O aluno é levado a ter consciência e emancipar-se, a questionar . O Professor é visto como um intelectual reconhecido pela comunidade educativa

Fonte: Elaborado com base em Morgado (2000:40-44), Pacheco (2001:37-40) e Afonso, (2014: 65-71)

Contudo, se na descrição apresentada procurarmos elementos caracterizadores de base de cada teoria tais como o tipo de racionalidade, os interesses, valores e a relação teoria-prática, então a análise de Castro, Corrêa & Lira. (2004) permite-nos obter uma compreensão resumidamente mais efetiva das características de cada teoria e as diferenças com que operam as diversas racionalidades no campo do conhecimento conforme se apresenta no quadro 3.

Quadro 3 - Síntese da diferença entre as teorias curriculares atuais

Indicadores	Teoria Técnica	Teoria Prática	Teoria Crítica
Referência sobre o currículo	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecimentos a transmitir organizados em disciplinas . Currículo como produto i, é (Resultados a partir de experiências de aprendizagem dos alunos) 	<ul style="list-style-type: none"> . Proposta a ser interpretada de diferentes modos e a ser aplicada em diferentes contextos . Currículo como projeto, como hipóteses de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> . Não satisfatória. Necessita-se mudanças profundas do currículo que colabore com a transformação social . Currículo considerado como resultado do confronto dos vários elementos da comunidade com base na sua tomada de consciência
Tipo de racionalidade	<ul style="list-style-type: none"> . Interesse Técnico . Positivista . instrumental . Burocrática . Explicativa . Cientificista 	<ul style="list-style-type: none"> . Interesse Prático . Interpretativa ou hermenêutica . Humanista . Liberal . Interativa . Teoria-prática . Utiliza a compreensão e não a explicação 	<ul style="list-style-type: none"> . Interesse Emancipador . Dialética . Problematicadora . Contextualizada . Discursiva e negociadora
	<ul style="list-style-type: none"> . Prescritos . Imperantes . A administração filtra-os para escolarizá-los 	<ul style="list-style-type: none"> . Consideram-se os prescritos, mas se relativizam . Interpretáveis . Explícitos 	<ul style="list-style-type: none"> . Compartilhados . Cooperativos . Crítica da ideologia . Emancipadoras ou libertadores

Valores	. Absolutos	. Reconhece-se seu influxo na práxis docente	. Solidários. Intersubjetivos
Relação teoria/prática	. Entidades distintas . A teoria é norma da prática	. Relacionada . Retroalimentação mútua	. Indissociáveis . Relação dialética . A prática é teoria em ação

Fonte: Castro; Corrêa & Lira (2004)

Pode-se, assim, verificar que, enquanto na perspectiva técnica se prioriza a teoria e na perspectiva prática se privilegia a ação pedagógica, a teoria crítica concebe o ensino como uma práxis. Entretanto, ao analisar este quadro, chama a atenção para a ideia de que, nesta última visão, ao conceber-se o ensino como práxis isto não significa uma relação unilateral entre teoria e prática, na qual uma determina a outra, senão que, entende-se como uma atividade reflexiva que envolve ação e reflexão corporizando deste modo o postulado de Freire (1974, citado por Castro; Corrêa & Lira, 2004:3) quando afirma:

O ato de conhecer supõe um movimento dialético que vai da ação a reflexão e da reflexão sobre ação a uma nova ação.

Para este ator, a práxis não pertence ao mundo das ideias hipotéticas e imaginárias. Pelo contrário, desenvolve-se no quadro da realidade social e cultural, num momento histórico.

2.3.3. O desenvolvimento do currículo - fatores interferentes

Sendo certo que a educação é uma prática social que envolve um complexo processo de tomadas de decisão, como consequência das vontades, desejos e visões que cada um perspectiva em função de um quadro global de ação, com vista à concretização da melhoria das aprendizagens, não é menos verdade que aquilo que vem a configurar-se como currículo enunciado em diferentes tempos e lugares resulta, como sublinhou Michael Apple (1997, citado por Roldão, 2013:131) “da negociação e dos poderes e necessidade em presença”, visando encontrar respostas para questões fundamentais que sempre se colocaram em todas as sociedades e que se prendem com a própria natureza sócio histórica do currículo: i) *Ensinar e aprender o quê?* ii) *Porquê e para quê aprender?*

Portanto, esta perspectiva confirma a visão defendida por vários autores, como Pacheco (2005), que referem que o desenvolvimento curricular é um processo de construção que envolve pessoas e procedimentos. Portanto, os elementos essenciais do currículo envolvem questões de poder, pessoas, procedimentos e participação, sendo que, as questões como “quem toma as decisões sobre as questões curriculares; que escolhas ou decisões têm de ser tomadas; como estas decisões são

traduzidas na elaboração, realização, isto é, como são implementadas, são tidas como cruciais no processo de desenvolvimento do currículo” (Machado & Gonçalves, 1999:66).

Por isso torna-se importante compreender de que forma os conhecimentos plasmados no currículo correspondem ao desiderato duplo de “ i) dar sustentabilidade às necessidades de manutenção ou crescimento da sociedade, num dado momento e contexto, e ii) atribuir a cada individuo o acesso a esse conhecimento, sem o qual a sua inclusão social, o seu poder de intervenção cidadã e o seu desenvolvimento como pessoa são ameaçados”(Roldão, 2013: 132).

Na perspetiva desta autora, a primeira dimensão a clarificar na discussão curricular – o que é importante ser apreendido – é a da legitimação social, que na verdade o faz emergir e mudar - legitimação esta que resulta, por um lado, do reconhecimento social dos conhecimentos em causa no currículo, como necessários para a vivência económica e social e, por outro, da sua associação a dimensões de poder pessoal e social efetivo, bem como das suas potencialidades para a integração de cada individuo no tecido social (*idem*).

A legitimação resulta, assim, de um complexo jogo de forças, que no consenso e nas ruturas sucessivas que vai atravessando, vai procurando afirmações da utilidade social, contextualmente atribuída aqueles conhecimentos.

Por isso, o desenvolvimento curricular corresponde ao processo de transformar o currículo enunciado num currículo em ação.

Na perspetiva de Pacheco (2005: 47), as fases do desenvolvimento curricular podem sistematizar-se em três momentos principais:

- i) conceção do currículo;
- ii) implementação/operacionalização do currículo
- iii) avaliação do currículo

Segundo Pacheco (2005), nesses momentos tudo se conjuga numa racionalização de meios em função dos objetivos e dos resultados, originando a chamada racionalidade técnica.

Sobre este aspeto, Roldão (2013:135) advoga que, “na *fase de conceção*, integra-se a análise da situação a que o currículo a contruir se destina, o estabelecimento articulado de objetivos e conteúdos e a sua orientação para competências a desenvolver através deles”.

Na fase *de implementação/operacionalização*, definem-se as estratégias de ação docente, que correspondem à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos, e prevê-se o modo de avaliar se os objetivos de aprendizagem visados foram atingidos.

Já na fase final – *de avaliação do currículo* – pressupõe-se que, para além da análise dos resultados da avaliação da aprendizagem obtidos na fase anterior, se desenvolva um processo de reapreciação de todo o caminho percorrido, interrogando a pertinência e a correção do desenvolvimento de cada fase, no sentido de identificar e retomar os aspetos que tenham contribuído para a não consecução das aprendizagens pretendidas (*idem*).

Segundo a autora (*idem*) o conceito central, na estrutura de um processo de desenvolvimento curricular, é a sua orientação estratégica, isto é, a organização de um percurso de ensino e aprendizagem orientado por finalidades curriculares claras, que seja pensado como o mais adequado ao conjunto de alunos em causa, de modo a que, efetivamente, se apropriem dos saberes e se tornem competentes nas diferentes áreas curriculares.

De acordo com Machado e Gonçalves (1999:66), pela sua natureza, o desenvolvimento do currículo pode caracterizar-se por ser: i) um processo interpessoal, ii) um processo político, iii) um processo social, iv) um empreendimento de colaboração e participação e, finalmente, v) um sistema desarticulado da prática de tomada de decisões.

A. O currículo como processo interpessoal

A dimensão interpessoal do currículo corporiza-se na participação de vários atores com diferentes pontos de vista sobre o ensino e a aprendizagem e com poderes, explícitos e ou implícitos, de decisão curricular. O currículo não é, portanto, um produto a ser disponibilizado segundo regras e normas específicas, mas sim um processo que resulta das múltiplas relações que se estabelecem entre diferentes atores, em contextos diversos. É um processo complexo, não sendo, por isso, possível predeterminá-lo à partida. Como verificar pode ver, o currículo é fortemente informado pelos contextos políticos, sociais e culturais a que diz respeito, sendo estes uma das suas mais fortes influências.

A este propósito, Pacheco (2001:48), afirma que o currículo se afigura “como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é dinâmico e interativo, o que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide a nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem”.

B. O currículo como um processo político

Não sendo fácil definir o substantivo política, se atendermos à amplitude do campo e à multiplicidade de aceções utilizadas poderíamos, no entanto, partir do conceito elencado por Llavador

(2010:48), segundo qual “ a politica representa um conjunto de ações desenvolvidas por um ou mais agentes ou instâncias visando conservar ou ganhar poder com o qual enfrentar os seus interesses a outros que os sentem como ameaça para a consecução dos seus próprios.

Segundo o autor, esta aproximação permite compreender a afinidade que existe entre a politica e a epistemologia, o que demonstra não só que a politica não fica a margem dos diferentes momentos da construção e definição curricular, mas, pelo contrário, além de aceitar a explicação usual da presença de ações e agentes, acrescenta também o interesse de cada um e os momentos em que estas ações se empreendem, ou não, com caráter estratégico (*idem*). Como refere D’Hainaut (1980:43):

Uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interações, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão a influencia do contexto filosófico, ético e religioso, do contexto histórico, do quadro geográfico e físico, assim como do contexto sociocultural onde se situa o sistema educativo considerado.

Por isso, a dimensão política do currículo consubstancia-se no facto de que, sendo o currículo uma prática pedagógica, resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolar) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas. Do contexto macro curricular ao contexto micro curricular Pacheco (2001) considera três níveis de decisão curricular: (i) o *nível político-administrativo*, que compreende à relacionado com a Administração Central; (ii) a *nível de gestão*, no âmbito da escola e administração regional, e, por último, (iii) o *nível de realização* focalizado na sala de aula.

Portanto, segundo Pacheco (2001, 2005), o desenvolvimento do currículo é um processo político que se traduz na tomada de decisões a nível nacional, regional e local, contando com a influência de vários grupos que dispõem de poder de decisão e negociação curricular. Esta visão reforça, certamente, as ideias de Neil (1977, citado por Machado & Gonçalves, 1999:67), ao afirmar que “no desenvolvimento do currículo como processo político se procuram afirmar distintos grupos de pressão que, numa perspetiva, competitiva tentam impor valores e propor o que deve ser ensinado”. Por outro lado, importa referir também que as dimensões política e pedagógica, como refere Afonso (2014:74), têm uma relação indissociável. Ou seja, é necessário considerar o desenvolvimento do currículo como um processo que integra dois aspetos – o político e o pedagógico – e que compele a uma permanente reflexão e discussão sobre os problemas da escola, na procura de alternativas viáveis á efetivação da sua intencionalidade. Este autor considera ser essa indissociabilidade que propicia a vivência

democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania (*idem*).

C. O currículo como processo social

A dimensão social do currículo emerge da sua natureza sociocultural, ou seja, enquanto processo dinâmico e interativo que veicula um conhecimento socialmente organizado, resultado da influência e dos valores de uma determinada sociedade. Referimo-nos aqui a sociedade como a define Afonso (2014:74), isto é, como um conjunto de “pessoas que partilham propósitos, gostos, preocupações e costumes e que interagem entre si”, constituindo uma comunidade.

Nesta perspetiva, a sociedade assume-se como um empreendimento de pessoas com potencialidades e disponibilidades, mas também com obstáculos que importa ter em conta na tomada de decisões.

Na verdade, se, por um lado, “ o principal elo de ligação do currículo à sociedade faz-se através da cultura” (Pacheco, 2005:73), não é menos verdade, e importante, a chamada de atenção patente na argumentação de Paraíso (2015:163) quando se refere à relação entre cultura e currículo, que apesar de óbvia também é paradoxal: Ou seja se, por um lado, o currículo se revela território obrigatório de cultura, por outro lado, é necessário ser “contra cultural” para “ transformar as relações de poder existentes na cultura e para ver o novo surgir em um currículo (...) e deste modo fazer com que a cultura seja também matéria para a desconstrução, para as lutas e para a criação”.

Por isso, as decisões sobre o currículo são tomadas em função de interesses, valores, ideologias, prioridades, papéis funcionais e responsabilidades diferenciadas num contexto interativo e dinâmico, pelo que, como defendem Machado e Gonçalves (1999:68) na resolução dos conflitos de valor que envolvem as decisões curriculares “as personalidades dos que desenvolvem o currículo, a estrutura dos sistemas curriculares e os diferentes padrões das relações de grupo entre os membros da comunidade escolar são determinantes”.

Daí que, os autores referidos defendam que, tanto os professores, quanto os gestores e demais agentes responsáveis pelo desenvolvimento do currículo, tenham de ser sempre indivíduos respeitáveis e de reconhecida competência e dignidade. Isso é importante para que, no processo de construção do currículo se tenham presentes as finalidades do sistema educativo. Segundo Santomé (2010:94) esses decisores devem;

(...) colaborar para construir as identidades dos meninos e meninas, (...), entendendo aqui identidades como aqueles conhecimentos, procedimentos, destrezas e valores que cada pessoa apreende, desenvolve e põe em funcionamento para compreender avaliar e intervir no mundo de forma inteligente e responsável.

D. O currículo como construção participada

A assunção do desenvolvimento curricular como um processo partilhado de decisões em educação encerra, em si mesmo, a conceptualização do currículo como processo, contemplando “não só intenções corporizadas nos planos curriculares, nos programas e nas intenções, mas também nas práticas resultantes da intervenção dos diversos atores no processo de decisão” (Morgado, 2011:6). Portanto, ao emergir como elo de ligação entre a teoria (intenções) e a prática (operacionalização), integrando as decisões tomadas ao nível das estruturas políticas, e também as decisões que são tomadas ao nível das estruturas escolares, o currículo assume-se como uma construção participada. Esta visão é também partilhada por Machado e Gonçalves (1999:68) ao considerarem o desenvolvimento do currículo como “um empreendimento de participação e colaboração (...) que envolve as decisões sobre quem deve participar nesse processo, quando e como deve fazê-lo”. E este facto ocorre devido a que, quer do ponto de vista da sua conceção como da operacionalização, ele assume-se fruto de um conjunto de consensos e conflitos que, como afirmam Pacheco e Paraskeva (2000, citados por Morgado, 2011:7), “se espraiam desde a máxima generalidade à máxima concretização”, interligando não só contextos e níveis de decisão situados entre as perspetivas macro e microcurriculares, mas também “inúmeros atores que assumem e legitimam competências” nesses níveis. Aliás, para este autor, a escola deve assumir-se como um contexto institucional que congrega diversas vozes (professores, pais, encarregados de educação, alunos), que devem ser ouvidas e articuladas em processos de debate, deliberação, negociação e prática, tendo como referentes os valores, princípios, relações e atuações que hão de configurar um currículo democrático (*idem*). Ou seja, numa perspetiva de responsabilidades partilhadas, o processo de desenvolvimento curricular deve como defendem Morgado (2011) e Fernandes (2009), extravasar a cercania da escola (onde se incluam os membros internos da organização escolar – professores, alunos, funcionários e técnicos) e ampliar-se aos membros da comunidade educativa implicados ou interessados na educação escolar – famílias, autarquias e representantes de interesses locais (*ibidem*).

O desenvolvimento do currículo, como afirmam Machado & Gonçalves (1999:68) deve basear-se;

(...) em princípios de cooperação, colaboração e responsabilidades partilhadas dentro de um quadro contextual de níveis de envolvimento designadamente: i) a nível instrucional, ou seja, a nível do trabalho do professor desde a planificação até a concretização do currículo em sala de aulas; ii) ao nível da escola ou seja, da atuação da comunidade escolar, iii) ao nível da ação dos quadros da administração central ou local da educação e iv) a nível dos vários grupos de interesse.

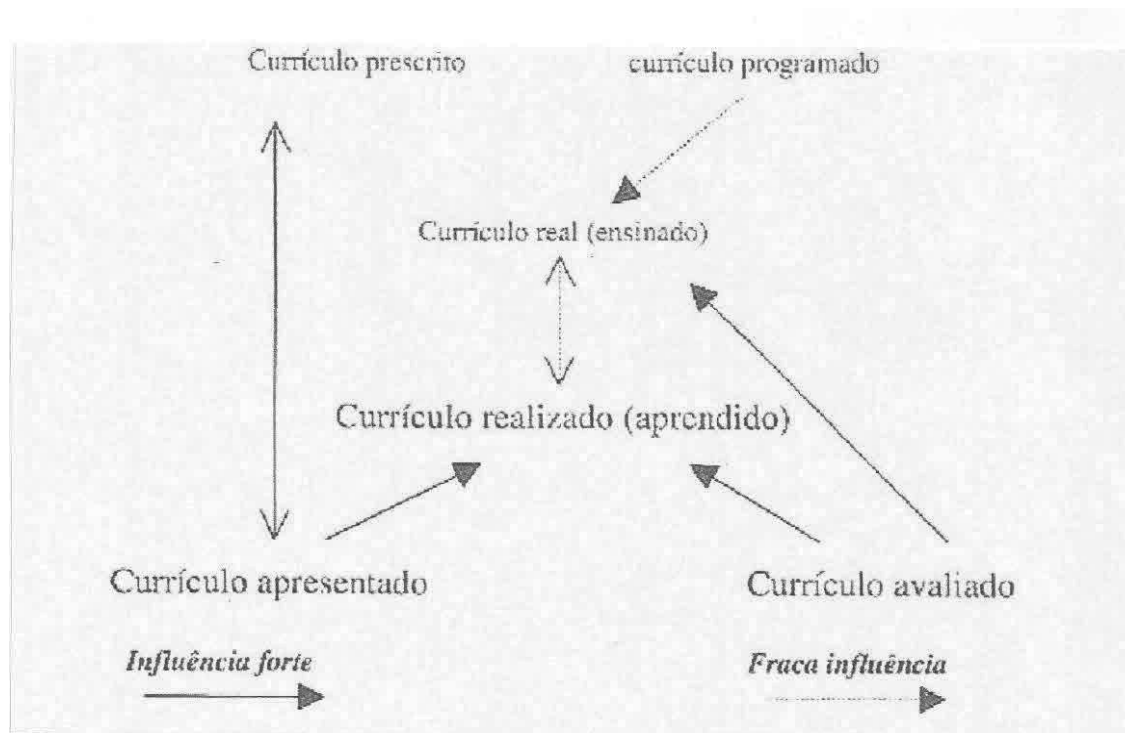
Nota-se aqui, que esta abordagem do currículo converge com uma visão conceptual, que segundo Pacheco & Paraskeva (1999:8) é atribuída primeiramente a Schwab e para quem “o currículo é uma

prática deliberativa (...) que exige uma decisão constante”. Esta visão contrária de forma profunda o conceito tradicionalista de currículo como plano ou produto trabalhado pela administração, que tem como precursores entre outros Stenhouse, Gimeno, Zais, Kemmis e Grundy que situam a decisão curricular em diferentes contextos a que correspondem competências de atores diversos (*idem*). Para Pacheco e Paraskeva (1999:9), aplicando as características da deliberação de McCutcheon (1995) ao conceito de currículo teremos a construção de um projeto formativo que: “envolve i) a ponderação de alternativas; ii) uma dimensão moral com opção por determinados valores, iii) uma dimensão técnica com a escolha de fins, conteúdos e meios; iv) uma dimensão social que motiva interesses e conflitos diversos e por último v) um processo não linear quer ao nível de contextos e de ideias”.

Conclui-se, assim, que a dimensão partilhada do currículo assenta na ideia de que, “em vez de ser um plano previamente definido e estruturado” de formas a ser implementado na prática, o currículo deve resultar de uma “construção participada e de uma partilha assumida de poderes e de responsabilidade” (Morgado, 2002:1035), permitindo deste modo que os vários intervenientes no processo educativo se sintam corresponsabilizados na (re)formulação das políticas de ensino e na conceção e realização de um projeto formativo comum.

Enquanto *continuum* que interliga as intenções à prática, o currículo é fruto de diferentes decisões que são tomadas em diversos contextos (político-administrativo, de gestão e de realização), que correspondem, segundo Pacheco (1996) e Gimeno (1988), às fases do *currículo prescrito, apresentado, programado, planificado, em ação e do currículo avaliado*, e cuja interligação, representada graficamente na figura 4, depende das regras que são regulamentadas ou que são redefinidas pelos atores nos contextos específicos de decisão (Pacheco & Paraskeva,1999). Desta maneira, pode-se abarcar todos aqueles elementos e experiências que possam surgir durante o processo de ensino – aprendizagem, não apenas pela transmissão de conhecimentos, mas, também por todas as atitudes e habilidades que servirão aos alunos para desenvolver-se de maneira eficiente no seu contexto, seja no âmbito pessoal como profissional (Paz, 2012).

Figura 3 - Inter-relação das etapas de desenvolvimento curricular



Fonte: Adaptado de Glarthow (1997) in Pacheco & Paraskeva (1999).

Outros investigadores, porém, dividiram o processo em currículo formal, currículo real ou vivido e currículo oculto.

Na perspectiva destes autores, *o currículo formal* pode ser definido como uma planificação do processo de ensino-aprendizagem, incluindo as suas finalidades e as condições académico-administrativas que derivam da prática educativa. A parte medular do currículo formal é a fundamentação da sua estrutura académica, administrativa, legal e económica. Segundo Paz (2012:14) como característica principal do currículo formal tem-se o facto de exaltar o saber cultural a transmitir-se centrado numa intenção didática.

O currículo formal dá lugar ao desenvolvimento de *currículo real*, que é concebido como um conjunto de atividades e tarefas que têm a finalidade de originar a aprendizagem. Nesta perspectiva, o *currículo real* é tido como a tradução prática do currículo formal, atuando como um mediador entre docentes e alunos.

Para além do *currículo formal* e *real*, a literatura especializada sobre o currículo, releva a necessidade e importância da análise e compreensão do *currículo oculto* cuja noção, segundo Silva (2000:81), exerceu uma forte atração em quase todas as perspectivas críticas iniciais sobre o

currículo, tendo autores como Jackson⁴³ sugerido mesmo que, “cada estudante e professor deveria dominar, se quisesse dar-se bem na escola”.

Na definição proposta por Silva (2000:82);

Currículo oculto é constituído por todos aqueles aspetos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para a aprendizagem para aprendizagens sociais relevantes.

Por sua vez, Pacheco (2005:58) defende que o currículo oculto⁴⁴ é o “resultado da experiência da escola que não faz parte dos programas oficiais e das políticas educativas, estando ligado, nas suas múltiplas faces ao conflito”.

Entretanto, é nas afirmações de Moreira e Candau (2007:18) que melhor se entende o real sentido e importância do *currículo oculto*, ao considerarem que “envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do quotidiano escolar”. Segundo estes autores (*ibidem*), fazem parte do currículo oculto os rituais e as práticas, as relações hierárquicas, as regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos, sendo disto exemplos: “a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, fulana, professora etc.); a maneira como arrumam-se as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média)”.

O conceito de currículo oculto acentua os resultados e os processos do ensino escolar que, não sendo explícitos nos planos curriculares e nos programas de ensino, constituem, no entanto, parte integrante e efetiva da experiência do aluno na escola. Vários autores consideram mesmo que o conceito de currículo oculto cobre todo o conjunto de aprendizagens colaterais que, não sendo diretamente visadas pelo currículo formal - nos objetivos, conteúdos e processos de ensino propostos - parecem decorrer da própria organização pedagógica do ensino e dos ingredientes constitutivos da vida e instituição escolares.

Dalí, Torres (1995:10) ter referido, com alguma razão, ser o currículo oculto, o “conjunto de aspetos a que se presta menos atenção da vida quotidiana das escolas e das salas de aula, uma série

⁴³ Segundo Silva (2000) o conceito de Currículo oculto foi utilizado pela primeira vez em 1968 no livro “Life in classrooms” (Silva,2000:81; Morgado, 2005:39).

⁴⁴ Dreben (1985) também o chama por *currículo não escrito, escondido, latente, tácito, não estudado* (Pacheco (2005: 58),

de efeitos não previstos das experiências escolares nas quais se vêm envolvidos alunos e o próprio professorado,” mas que interfere de forma profunda no balizamento do currículo e nos processos de sua operacionalização.

Dir-se-ia que o currículo oculto é um subproduto ou resíduo do currículo manifesto ou, por outras palavras, que essas aprendizagens não resultam da intenção deliberada e explícita de as induzir, ocorrendo como resultado subjacente ao modo como se organiza e institucionalizam os processos de ensino-aprendizagem na escola. Estas aprendizagens - normalmente respeitantes a atitudes, sentimentos e valores - não são objeto de transmissão direta pelo currículo formal e, por isso, dizem-se cair no âmbito do currículo latente ou escondido.

Segundo Silva (2000:84), o conceito de currículo oculto cumpriu um papel importante no desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre o currículo pois “condensa uma preocupação sociológica permanente com os processos “invisíveis”, com os processos que estão ocultos na compreensão comum que temos da vida quotidiana.

2.4. O currículo como campo de construção do conhecimento

Não sendo o currículo um elemento neutro de transmissão do conhecimento social, ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento (Gimeno, 1988), tendo no seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico. Ou seja, o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio e inclusive onde se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais sendo nesta condição, também inseparável da cultura. Por isso, na perspectiva de Moreira & Candau (2007:21) “o conhecimento escolar assume-se um dos elementos centrais do currículo e a sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados ou reconstruídos”. Este facto justifica a necessidade de um ensino ativo e efetivo, com um professor comprometido, que conheça, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos (*idem*).

Por isso, a escola existe para funcionar como um dos espaços de educação das pessoas, entendendo como educação a aprendizagem de conhecimentos importantes para a vida, relacionados com a sua história e com seu tempo, contribuindo deste modo para o seu crescimento humano. Ou seja, o papel concebido à escola é muito diversificado e importante, pois neste ambiente, além de atender às necessidades educacionais das crianças, deve garantir-lhes um lugar especial, oferecendo todas as condições necessárias para a sua aprendizagem, contribuindo para a construção de

competências e habilidades consideradas essenciais para o desenvolvimento de sua criticidade (Faria, 2014).

Deste modo, a escola justifica-se pela possibilidade de se configurar como um ambiente de manifestação cultural e de produção/criação de conhecimento, razões porque a estrutura e organização do currículo constitui um trabalho sério e de uma significativa responsabilidade técnica e político-institucional, uma vez que é dele que depende a melhoria dos processos e o alcance dos resultados pretendidos. Sobre este aspeto importa recordar Traldy (1984, citado por Faria, 2014:4) quando refere que “um bom currículo escolar é aquele que se fundamenta numa conceção de educação que pressupõe que o aluno seja sujeito de seu processo de aprendizagem; privilegia principalmente o saber que deve ser produzido (...) visando em última instancia à transformação crítica e criativa do contexto escolar, e mais especificamente de sua forma de se organizar”.

Para o autor, a escolha dos conteúdos deve partir da realidade concreta do aluno, considerando o contexto em que está inserida a escola, dando mais ênfase à interação professor-aluno, o que implica valorizar a participação de ambos nas tomadas de decisões (*idem*). Convém lembrar que ao chegar à escola, a criança já traz de casa um conjunto de habilidades e competências que precisam de ser desenvolvidas em todas as áreas curriculares e não ostracizadas, como acontece em muitos casos.

A este propósito, Moreira (1990:54) defende que “paralelamente às mudanças na vida social, a escola deveria transformar-se e organizar-se cientificamente de modo a compensar os problemas da sociedade mais ampla e contribuir para o alcance de justiça social”.

Por isso, sendo o currículo um elemento fundamental na conceção e concretização da prática educativa, é necessário planeá-lo de modo a tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade, em geral, bem como ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. Esta função sugere que o currículo propicie “conhecimentos e experiências que contribuam para formar sujeitos autónomos, críticos e criativos, que analisem como as coisas passaram a ser, o que são e como fazer para que elas sejam diferentes do que hoje são” (Moreira & Candau, 2007:22).

Segundo estes autores, a concretização deste desiderato só é possível com uma seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, bem como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem a sua apreensão e sua crítica.

O currículo assume-se, pois, como um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos

escolares, estes socialmente produzidos nos chamados “âmbitos de referência dos currículos” que segundo Terigi (1999, citado por Moreira & Candau, 2007:22) se identificam como, i) instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); ii) o mundo do trabalho; iii) os desenvolvimentos tecnológicos; iv) as atividades desportivas e corporais; v) a produção artística; vi) o campo da saúde; vii) as formas diversas de exercício da cidadania e; viii) os movimentos sociais.

Por isso, “a centralidade do conhecimento (...) enquanto objeto do currículo como um projeto social emancipatório”, defendida por Young (2009) e também referida por Macedo (2012), não é nada mais do que “o reconhecimento da conexão entre as esperanças de emancipação associadas à expansão da escolarização e à oportunidade que as escolas oferecem aos aprendentes, de adquirirem o conhecimento poderoso” (Young, 2009:53). De salientar que, esta visão retoma uma tradição social que emergiu na década de 60, na sequência do crescimento exponencial da economia mundial, no período compreendido entre o final da Segunda Guerra Mundial e o primeiro choque petrolífero (início dos anos setenta), na sequência de um processo de democratização e universalização do acesso à escola e que se traduziu numa era de prosperidade. Um período sem paralelo na história da humanidade, assente no estabelecimento de uma associação entre o progresso económico e a elevação geral dos níveis de qualificação escolar das populações. Este facto reforçou, de forma profunda, a função social da escola⁴⁵, na sequência da “euforia e do otimismo baseado na associação entre “mais escola” e as três promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade” (Canário, 2008:74).

Pode-se, pois, concluir que a compreensão do processo de construção do conhecimento por via da escola fez estimular novas abordagens relativas à reconfiguração do papel e ação do professor, no âmbito da seleção e organização dos conhecimentos, sobretudo com o intuito de conferir uma orientação cultural ao currículo.

2.5. Currículo e desenvolvimento pessoal e social

A análise do papel do currículo no desenvolvimento pessoal e social retoma, de forma geral, a abordagem feita no texto anterior relativa à função social da escola e com ela, ao papel do currículo na construção e legitimação do conhecimento tido por Young (2009) como “poderoso”. Por isso, como eixo estruturante do edifício educativo, o currículo assume-se igualmente como esteio de relações sociais que, como afirma Morgado (2016:373), não sendo sempre visíveis, “interferem não só na

⁴⁵ Saviani (2007, 2008) defende que o domínio do saber socialmente acumulado é uma ferramenta necessária para qualquer projeto de mudança social e, portanto, é função da escola ensinar esse saber (Macedo, 2012:724)

legitimação do conhecimento mas, também na produção de identidades sociais particulares que determinam em grande parte a inclusão ou a exclusão dos indivíduos na sociedade”. Dito do outro modo, e socorrendo-nos mais uma vez em Morgado (2016), podemos considerar que o currículo, ao configurar-se como dispositivo propício para a veiculação das ideias e visões das classes dominantes, revela-se simultaneamente como o garante da reprodução de uma dada cultura e a perpetuação da estrutura social vigente ou desejada, permitindo deste modo o desenvolvimento da pessoa como ser social e cultural, a sua capacitação como ser político e depois da sociedade, no geral, como espaço aberto de cultura da liberdade, da justiça social e da igualdade.

Por isso, a formação das novas gerações é desta forma fruto de um complexo de ações, intencionais ou não, localizadas nas práticas das instituições sociais (família, escola, organizações comunitárias, meios de comunicação) cujos conteúdos curriculares são sempre fruto da posição político-cultural predominante em cada momento histórico, onde a escola, como refere Cavaliéri (1999:119-120), é a que “reúne melhores condições para a formação de uma condição emancipada (...) por propiciar uma abrangente, múltipla e criticamente refletida ação educacional no mundo contemporâneo”. Segundo a autora (*idem*) a escola é, simbolicamente, “a depositária privilegiada desta visão que tem na ciência, no trabalho e na dominação humana sobre a natureza, o referencial por excelência da própria humanidade (...) e que se assume igualmente o elemento mais significativo do projeto de modernidade”.

Portanto, o currículo, enquanto conjunto de saberes socialmente organizados, constitui a ferramenta principal para difundir saberes que apetrechem o aluno para a ação e a mudança social, visando a construção de uma sociedade mais justa. Trata-se como defende Saviani (2008, citado por Macedo, 2012:724), de uma ação só possível no quadro da criação de uma escola mais inclusiva e através da consecução de um currículo mais democrático. Mas, para que o currículo possa cumprir esta função de difusor dos valores requeridos pela sociedade, é necessário que seja flexível na absorção dos novos conhecimentos e dos valores socioculturais do meio em que se insere e se operacionaliza para melhorar a sua eficácia e a sua eficiência, e por via dela a qualidade de educação, do ensino e da escola, em geral. Ou seja, é necessário que, o currículo se sujeite a uma avaliação constante para assegurar o seu refinamento e ajustamento social aos objetivos e finalidades políticos e sociais fixados e o conseqüente contributo para o desenvolvimento económico e a competitividade do país no mercado internacional, aspeto a que nos referiremos no próximo capítulo.

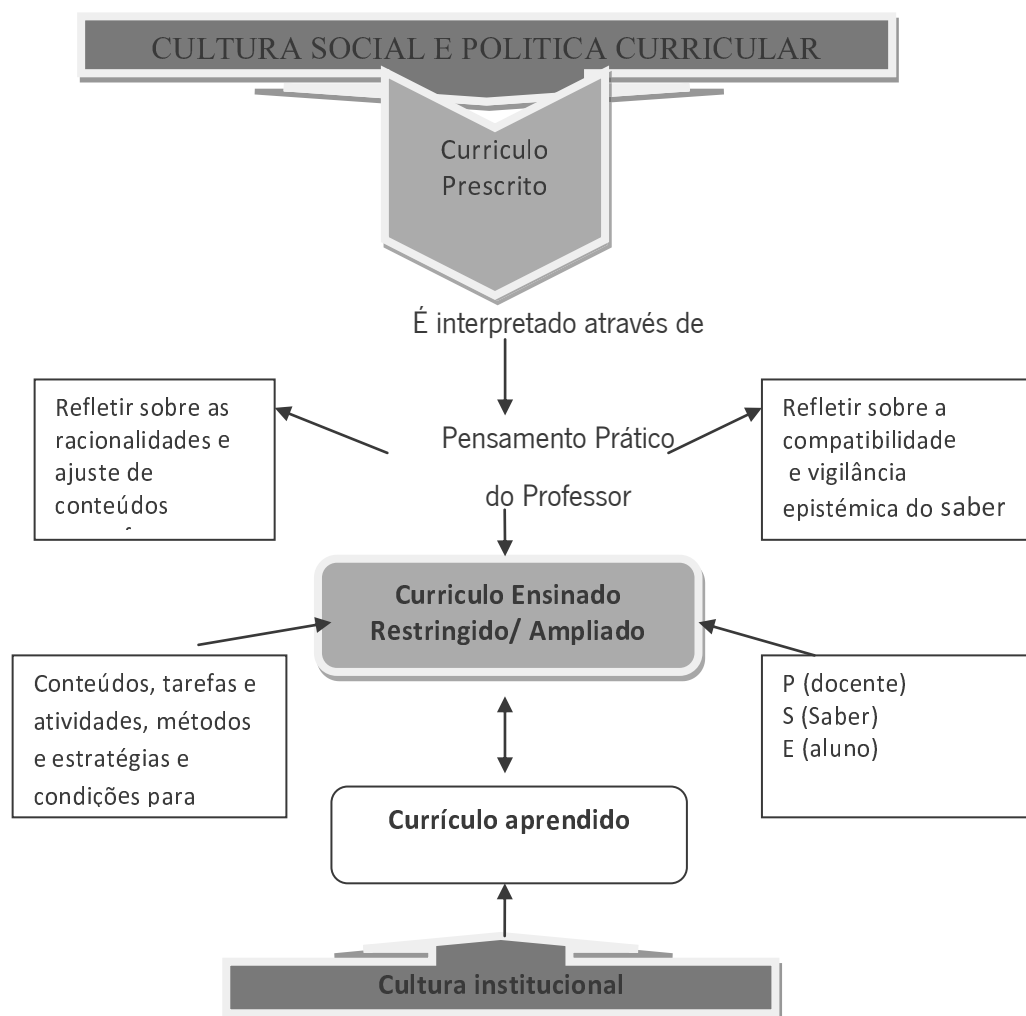
2.6. O papel do professor na gestão currículo.

O papel do professor na gestão e desenvolvimento do currículo constitui um dos campos do conhecimento pedagógico que vem merecendo grande atenção por parte dos estudiosos do currículo, dada a função central que este assume no processo de ensino-aprendizagem. Ao professor cabe a responsabilidade da planificação e concretização do currículo em sala de aulas, o que faz dele um verdadeiro protagonista no processo de desenvolvimento do currículo.

Este aspeto está consensualmente definido, sobretudo quando percebemos que existe uma profunda sintonia nas abordagens de vários autores, como, por exemplo Kelly (1980, 1986), Tanner e Tanner (1980) Marcelo e Gay (1991) , Flores (2000), Pacheco (2001, 2005) e Morgado (2005:39) nas quais se põe em relevo a autoridade e o importante papel que o professor desempenha no processo. É nesse sentido que Gomez (1992, citado por Acosta, 2010:222) lembra a importância do professor no pensamento pedagógico, dando mesmo origem a um modelo próprio, que se denominou “*paradigma mediacional centrado no professor*”.

Segundo este autor, o professor intervém num currículo que vem codificado numa forma a que chamamos *currículo oficial ou prescrito* que é, por sua vez, o resultado de um processo de seleção cultural. Por isso, no currículo, enquanto espaço de cultura que contribui de forma decisiva para corporizar as finalidades da escolarização, qualquer abordagem baseada no conhecimento requer uma discussão sobre quem define esse conhecimento e qual o papel do professor nesse processo de (re)construção, que jamais pode ficar dissociado das questões pessoais (Pinar, 2015, citado por Pacheco, 2016: 68). Aqui é necessário recordar Apple (1996:87) quando refere que “o capital cultural, declarado como conhecimento oficial é pois, fruto de compromissos e, antes de ser declarado legítimo, deve atravessar um complexo sistema de filtros e decisões”. Ou seja, uma vez legitimados por via legislativa, os professores recebem uma matriz curricular que será interpretada e adaptada a contextos específicos (escolas ou salas), em determinadas condições dadas, cuja sequência ocorre, em grande parte conforme a representação esquemática exposta na figura 5.

Figura 4 - Descodificação da cultura disponível pelo professor.



Fonte: Adaptado de Acosta (2010:222)

Nesta perspectiva, Kelly (1980, citado por Pacheco, 2001:48) considera que, “não pode haver desenvolvimento do currículo sem o desenvolvimento do professor, uma vez que ele é quem toma decisões cruciais sobre o que é ensinado e como é ensinado”.

Numa outra perspectiva, e apesar de ser consensual o reconhecimento do protagonismo do professor na gestão e desenvolvimento do currículo, Afonso (2014:79) alerta para a necessidade de o professor também se curricularizar, isto é, de “pensar o seu trabalho em termos de currículo porque isso lhe oferece uma perspectiva diferente daquilo que ele faz na sala de aula”. Segundo o autor (*ibidem*) o professor “é o elemento sem o qual, não seria possível canalizar, através da escola, nem os valores, nem a moral, nem os ideais, nem as experiências de aprendizagem, independentemente da perspectiva teórica que se adote”.

2.7. A globalização do currículo - interferências nas práticas educativas

O debate sobre a relação entre o currículo e a globalização, ou mais concretamente da influência no currículo tem vindo a merecer uma especial atenção por parte de vários pensadores da educação, sobretudo num momento em que cada vez mais desfila no discurso pedagógico e político⁴⁶, a necessidade de introduzir melhorias na qualidade de ensino por via do conhecimento e incorporação de propostas curriculares alheias visando propiciar conhecimentos e saberes universais.

Esta visão, a que tem vindo a contrapor-se uma outra, focada em termos curriculares mais nos contextos locais, sustenta-se no argumento de que um currículo de pendor mais localista arrisca-se a ter como resultado a queda numa “mesquinha quotidianidade”, formando, como refere o Papa Francisco (2014, citado por Veiga-Neto, 2015: 21) sujeitos “condenados a repetir sempre as mesmas coisas, incapazes de se deixar interpelar pelo que é diverso e de apreciar a beleza (...) fora de suas fronteiras”.

Uma opção curricular neste moldes terá como resultados, entre outros, a sonegação das parcelas sociais mais despossuídas, desempoeirando-as da sua familiarização com as produções culturais e técnico-científicas mais amplas, sempre acessíveis às camadas sociais privilegiadas (*idem*).

Ainda assim, não perde relevância a necessidade de maior atenção na abordagem desta matéria, sobretudo para atender aos desafios que a globalização coloca aos países, no plano político, social e educativo, bem como a necessidade de fortalecer as identidades pessoais e culturais e, ao mesmo tempo, construir processos de entendimento e cooperação entre os diferentes grupos sociais. Para isso importa recordar que a relação entre os movimentos sociais de diferentes matizes, enraizados em contextos diferentes, requerem sempre a elaboração de novas linguagens e de modelos curriculares interculturais, à altura da complexidade dos desafios contemporâneos que a globalização da economia, da tecnologia e da comunicação vem aportando com intensidade para os vários contextos sociais. Daí que o amplo e caloroso debate sobre os desafios da construção do currículo, em ambiente marcado pela multiculturalidade e a interferência das dinâmicas induzidas pela globalização do conhecimento, requer uma constante renovação da análise por parte dos operadores dos sistemas educativos pois a globalização tal como currículo, é um conceito polissémico, tornando-se cada vez mais difícil compreendê-lo de forma isolada, a não ser pelos efeitos que produz na vida social e económica.

⁴⁶ O Presidente da República de Angola, Dr. João Manuel Gonçalves Lourenço, defende para o caso do Sistema de educação e Ensino de Angola que “- Será preciso corrigir o que está mal na atual reforma educativa, de modo que as crianças que atinjam o ensino secundário, possuam conhecimentos que lhes permitam ombrear com os seus pares de outros países. Para melhor inserção na nossa região, devemos apostar desde já num programa de difusão da língua inglesa nas escolas do país” - .In primeira mensagem à nação por ocasião da abertura da quarta legislatura da Assembleia Nacional realizada em Luanda no dia 17 de outubro de 2017.

Nesta perspetiva, e como foi referido no capítulo anterior, se do ponto de vista estritamente económico, o grau elevado de integração dos mercados, resultante do livre comércio e da redução de custos de transportes e comunicação, da livre circulação de bens, serviços e capitais entre países corporizam, na atualidade, a dimensão económica da globalização, não é menos verdade que a expansão das novas tecnologias de comunicação e a conseqüente proliferação de fluxos multidirecionais de pessoas, de ideias (através da música, do cinema) e de símbolos, configuram a dimensão cultural da globalização.

E é nesta segunda dimensão, consubstanciada no desgaste da soberania, da autonomia do estado-nação, da transformação das práticas materiais e culturais nacionais e das manifestações e processos novos de socialização (emergência de comunidades transnacionais, de identidades múltiplas e de cidadanias compostas) que se insere o crescimento exponencial da oferta educativa escolar, como resultado da democratização e universalização do acesso à escola, assim como do efeito combinado de otimismo por associação entre “mais escola e as promessas de mais desenvolvimento, mais mobilidade social e mais igualdade referido por Canário (2008:74).

Os desafios de renovação e de melhoria que se impõem as pessoas são constantes e exigem do cidadão uma educação e uma formação que o prepare para poder integrar-se numa realidade que muda continuamente e se torna cada vez mais complexa. Esta abordagem retoma, indiretamente, o reconhecimento do papel do mercado que, segundo Pacheco (2014:26), enquanto ideia estruturante das políticas de educação e de formação, introduz regras bem definidas na engrenagem social, tornando a educação numa variável económica suscetível de ser regulada pelas leis da oferta e da procura, tal como acontece no neoliberalismo educacional e nas conseqüentes formas concretas de governamentalidade curricular. Daí que a aprendizagem e a formação ao longo da vida passaram a ser consideradas inequívocas necessidades deste tempo o que tem alargado o leque de expectativas em relação aos sistemas educativos e ampliado o volume de exigências às escolas e aos professores.

Esta realidade, mais evidente nos países desenvolvidos, devido às crises económicas com que se têm vindo a confrontar-se - com todas as suas conseqüências negativas na vida social dos cidadãos (aumento do desemprego dos diplomados, inversão dos valores naturais de solidariedade, ressurgimento de sinais de pobreza, etc.) - revela-se, entretanto, mais profunda para países com níveis de organização institucional e política mais débeis, como são os países africanos, e designadamente Angola.

2.7.1. A interferência da globalização na concepção do currículo em Angola

Com a independência, em 1975, colocou-se de imediato a preocupação por um ensino de qualidade e abrangente, embora se registasse uma gritante falta de quadros e de infraestruturas escolares, condições necessárias para a concretização desse objetivo. Para o efeito, e apesar do novo contexto político de então (de país independente), Angola manteve em vigor, por um período de três anos, o Sistema de Educação Colonial, como forma de responder às exigências do povo em matéria da escolarização.

Em consonância com o sistema político, económico e social, instaurado em 1975, foi definida uma política educativa específica em 1977, para implementação da primeira reforma educativa e a consequente criação do novo sistema educativo designado por Sistema de Educação e Ensino implementado em 1978, com o qual, o sistema de educação colonial foi substituído (MEC, 2001:18). Esta política era marcada, essencialmente, pelo princípio de igualdade de oportunidades de acesso à escola, pelo aperfeiçoamento permanente do pessoal docente e pela gratuidade, ou seja, nem o estudante nem o seu agregado familiar pagavam quaisquer despesas com a educação.

Entretanto, se, por um lado, esta reforma abriu oportunidades de escolarização massiva à população, como resposta aos novos desígnios do sistema político e social (construção do estado socialista), por outro, provocou um aumento significativo dos efetivos escolares⁴⁷, fez emergir um leque de anomalias de natureza curricular, infraestrutural, normativa e organizacional (algumas delas herdadas do sistema colonial) que se assumiram fatores de estrangulamento do próprio sistema.

Os vários estudos desenvolvidos nesse período - MED, 1986; CAARE, 2009; Zau,2010 - destacam, cada um à sua maneira, os seguintes pontos de estrangulamento do sistema de educação e ensino:

- i. A falta de uma determinação clara do perfil de saída dos alunos, fundamentalmente, no ensino de base;
- ii. O desfasamento entre o número de horas estipulado nos programas e o tempo real disponível;
- iii. A existência de conteúdos escolares ambiciosos, em algumas disciplinas descontextualizados;
- iv. O fraco aproveitamento escolar dos alunos - dos 1000 alunos que ingressavam na 1.^a classe, decorridos 4 anos, somente 142 concluíam o 1.^o Nível do Ensino de Base, destes apenas 34 transitavam sem repetições de classes, 43 com uma repetição e 65 com duas ou três repetições;
- v. O abandono das instituições de ensino de cerca de 10.000 professores;

⁴⁷ Em 1980 atingiram cerca de 1.800.000 alunos (in MED, 2012:13)

- vi. A existência de uma rede escolar com poucas salas de aulas, maioritariamente herdadas do período colonial e distribuídas pelo país em função dos interesses da época;
- vii. A destruição de um número significativo de escolas resultante da situação político militar.

Esta realidade, levou à reformulação do sistema de educação e ensino e à conceção de um novo sistema por via da elaboração de uma lei reguladora denominada “Lei de Base do Sistema de Educação”⁴⁸ que serviu de suporte à 2.^a Reforma da Educação, implementada a partir de 2004. Uma reforma mais completa do ponto de vista da estrutura (articulação entre os diversos sistemas e subsistemas de ensino) mas, ao mesmo tempo, “fortemente dependente das incontornáveis relações de poder” (Zau, 2006:49).

Contudo, se a implementação do novo sistema de educação⁴⁹ trouxe consigo o despertar dos poderes políticos relativamente aos desafios que se impunham para o alcance da qualidade desejada da educação e ensino, à priorização do sector educativo na despesa pública, ante a necessidade de construção de salas, à formação de professores e à confeção e distribuição de manuais e carteiras escolares, o mesmo não se pode dizer do conteúdo das aprendizagens obtidas pelos estudantes, devido ao facto, da estrutura curricular e da avaliação adotadas na reforma educativa (derivado ele próprio de influências extra contexto de Angola) ter gerado ruturas e novas dinâmicas de trabalho dos professores e alunos.

Esta situação tem vindo a ser agravada pela falta de enquadramento do currículo na realidade sociocultural e nas dinâmicas de desenvolvimento económico e técnico impostas ao país. Além dos aspetos referidos, não podemos esquecer a insuficiência de infraestruturas escolares, as distorções na operacionalização de algumas variáveis determinantes, como o recrutamento, a formação e a avaliação de professores, bem como a avaliação das aprendizagens dos alunos⁵⁰, a gestão administrativa e a falta de participação dos professores e alunos na construção do currículo, aspetos que têm vindo a criar no seio dos vários atores socioeducativos um quadro contrário às expectativas antes criadas, situação aliás reconhecida pelo Ministro da Educação de Angola quando no seu livro intitulado “O pensamento pedagógico de Mpinda Simão, Discursos proferidos no período de 2010 a 2014, escreveu:

⁴⁸ A Lei 13/2001 de 31 de dezembro- Lei de Base do Sistema de Educação publicada em D.R. n.º 65- I Série

⁴⁹ A implementação do novo sistema de educação foi realizada em 5 fases, nomeadamente; i) preparação, ii) experimentação, iii) avaliação e correção e iv) generalização e avaliação global (In: MED, 2012:17)

⁵⁰ Os programas de ensino foram no geral esvaziados de temas essenciais e substituídos por outros de cariz mais elementar, comprometendo as aprendizagens nos níveis subsequentes facto que justifica o aumento da taxa de aproveitamento de 11%, diminuição da taxa de reprovação de 10% e um aumento da taxa de alfabetização de 12%.

É uma verdade inegável que nos caminhos a trilhar pela busca da qualidade do ensino- aprendizagem, no âmbito da reforma educativa, já se fez uma longa caminhada, porém o destino parece ainda distante.

Esta e outras evidências justificaram o trabalho de avaliação global da reforma que o MED levou a cabo no período de 2012 a 2016 e que resultou nas alterações do Sistema de Educativo, aprovadas pela Assembleia Nacional através da nova Lei de Bases de Educação e Ensino de Angola – Lei 17/16 - e que tem como fins, entre outros: i) Desenvolver harmoniosamente as capacidades intelectuais, laborais, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas bem como o sentimento patriótico dos cidadãos, especialmente dos jovens, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do país e ii) Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica, construtiva e inovadora para as suas participações ativa na sociedade, á luz dos princípio democráticos (in LBSEE, 2016).

As alterações introduzidas na nova LBSEE e os debates que vários autores e académicos nacionais desenvolvem a volta deste novo instrumento de regulação e gestão do sistema educativo permitem concluir que o currículo escolar de ensino em Angola é ainda uma matéria em construção.

Assim, contrariamente à perspetiva normativa, que consagra uma política curricular descentralizada ao nível dos discursos mas recentralizada ao nível das práticas, ou seja, uma “prática curricular autónoma nos discursos e nos textos curriculares, mas definida e regulada pela administração central através do estabelecimento de referenciais concretos” (Pacheco,2001: 139-161), no caso da realidade do currículo em Angola, os territórios locais não têm autonomia para (re) interpretar o currículo em função de projetos curriculares locais, sendo totalmente concebidos e controlados pela estrutura central do MED. Contudo, a diversidade sociocultural que caracteriza o mosaico populacional de Angola e, com ela, a população escolar, arrasta consigo como recorda Becker (1977, citado por Gomes, 1987:37), sérios problemas de adaptação ou ajustamento para os profissionais do ensino, já que se veem obrigados a interagir com uma clientela que em certos casos se afasta dos padrões ideais.

Ora, se como sugere Kliebard (2011:1) ao reportar-se à obra de Tyler, “as características dos alunos e a sociedade contemporânea constituem fontes altamente dependentes dos tipos ou da filosofia do currículo”, então, a situação acima descrita apela para a necessidade dos operadores de políticas educativas (particularmente os construtores do currículo) nacionais, terem, primeiramente presente, o carácter de diversidade que atualmente caracteriza socialmente a escola e que se consubstancia no convívio de crianças e jovens de várias classes sociais e de diversos grupos étnicos no seu seio.

Assim, exige-se um maior envolvimento dos atores socioeducativos em todas as dimensões operacionais, visando assegurar o alinhamento das expectativas sociais impostas pelos desafios de desenvolvimento nacional.

Por isso, as discussões em curso no sector da educação e do ensino em Angola, problematizando a estrutura do currículo, constituem o início de um processo que visa devolver a escola aos professores e aos alunos, consignando-lhes a responsabilidade efetiva da operacionalização do currículo evitando, deste modo, que orientações estratégicas deliberadas dos diversos grupos sociais (com recursos materiais, culturais, poder e influência) se sobreponham quanto ao tipo e intensidade de investimentos a realizar através da escola e contribuam para reproduzir ou amplificar as desigualdades sociais (Canário, 2008). Aliás, como considera Morgado (2000:53), a autonomia da escola consiste na sua capacidade de decidir de acordo com “os princípios e valores globais que orientam a construção da realidade escolar”, no sentido de melhoria de todo o processo de ensino-aprendizagem, o que não significa a total liberdade dos sujeitos. Por isso, a partilha sugerida visa procurar a adoção de currículos mais contextualizados, mas, ao mesmo tempo, depositários dos valores universais acumulados pela ciência e tecnologia convertendo-a num instrumento efetivo de inclusão social e aumento de oportunidades de promoção social da população.

Tornar o ensino moderno, ou seja, capaz de conciliar o universalismo inerente ao pensamento científico, com o relativismo que a pluralidade dos modos de vida, das sabedorias e das sensibilidades culturais oferecem, assumem-se como um imperativo, pois, se uma das mais importantes funções atribuídas a cultura é o seu papel como técnica de defesa contra todas formas de pressão ideológica, política ou religiosa, então assume-se de forma determinante que, em contextos socioculturais e políticos como os de Angola, o currículo possa abrir-se ao conjunto das civilizações históricas e às condições sociais da sua emergência e do seu desenvolvimento, para que o processo de aprendizagem se transforme, por um lado, num verdadeiro ato emancipatório e, por outro num mecanismo de apropriação do currículo.

2.8. A aprendizagem como mecanismo de apropriação do currículo

2.8.1. Origem e conceitos de aprendizagem

A palavra aprendizagem provém do latim “*apprehendere*” e designa a ação de aprender, adquirir conhecimento (Cunha, 1986:60).

A aprendizagem está, inevitavelmente, ligada a toda a história do homem. Desde os primeiros anos de vida assume-se como fundamental para o seu desenvolvimento o aparecimento de conexões

sinápticas e a criação de condições favoráveis para o surgimento de determinadas competências e facilidades para que ocorram processos criativos e propícios à aprendizagem (Alves, 2015:845).

Neste pormenor percebe-se que os estímulos ambientais são preciosos no processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas, ideia essa igualmente partilhada por Piaget (1972), Wallon (1986), Galvão (1995) e Vygotsky (1991) - todos citados por Alves (2015:847).

Para Piaget (1972, citado por Alves, 2015:847), “o desenvolvimento mental faz-se por esquemas de acomodação, assimilação e equilíbrio”. Na sua teoria, “a construção do conhecimento pelo humano se dá na interação desse aspeto humano com o meio, na relação sujeito-objeto”.

Por sua vez, Vygotsky (1991, citado por Alves, 2015:847), afirma que “é por meio do apropriar-se do saber da comunidade em que está inserido que, esse sujeito vai se produzindo, construindo suas aprendizagens”.

A literatura revela que o estudo e a sistematização da aprendizagem remontam aos povos da antiguidade oriental (Egito, China e Índia), onde foram encontrados os primeiros indícios de sistematização da aprendizagem, com o intuito de preservar costumes, regras e tradições, utilizando o ambiente familiar e transmitindo os saberes de geração em geração (Pinto, 2003; Díaz, 2011).

Segundo Díaz (2011:29), na sociedade romana e, principalmente, na sociedade grega, a aprendizagem foi oficializada desde cedo, sem substituir totalmente o ensino familiar. Assim, o Estado apropriava-se do direito de ensinar a população, selecionando, segundo os seus fins políticos e militares, quem deveria aprender determinado campo do saber e quem não tinha esse direito.

Durante a segunda metade do século XIX, começam a autonomizar-se as diferentes ciências da Filosofia e a desenvolver as suas potencialidades particulares. Entre elas, está a Psicologia (Wundt, em 1879), que contribui decisivamente para o desenvolvimento das diferentes teorias sobre a aprendizagem e que, num somatório de encontros e desencontros, faz evoluir o conhecimento sobre esta capacidade humana (*idem*:30).

No século XX, o interesse pela problemática do aprender aumenta significativamente, na sequência de confrontos e polarizações baseadas em inúmeras experiências e observações, com um controle “mais” científico e tecnológico e que, trouxe muita luz para esta área tão importante do conhecimento humano.

Para aquele autor (*ibidem*:28) foi durante o século XX, como resultado do vertiginoso percurso científico e tecnológico, que começaram a estruturar-se as diferentes “teorias sobre a aprendizagem”, salientando alguns aspetos relacionados com seus mecanismos produtivos, o papel da educação e a

atividade do sujeito que aprende, no marco dos diferentes “paradigmas educativos” gerados no percurso da relação entre a Psicologia e a Pedagogia.

À semelhança do currículo, o conceito de aprendizagem também é polissêmico, ou seja, existem várias definições e dimensões que se entrecruzam e enfatizam os aspetos centrados na teoria particular que as sustenta. Nesta perspetiva, a aprendizagem é definida como um processo devidamente orientado de assimilação de conhecimentos, hábitos e habilidades que visa garantir o bem-estar do sujeito e a sua participação responsável na vida ativa.

Para Relvas (2009:35), a aprendizagem constitui-se a partir de uma alteração biológica na comunicação entre os neurónios. Para este autor, nessa altura forma-se uma rede interligada e a informação aprendida pode ser evocada e retomada com relativa facilidade e rapidez.

Alguns autores defendem que a aprendizagem corresponde ao processo através do qual as nossas experiências geram mudanças relativamente permanentes no nosso comportamento ou nos nossos processos mentais; para que estas mudanças possam ser consideradas aprendizagem têm de ser estáveis e afetar o comportamento, ou os processos mentais.

Segundo Diaz (2011:83) é muito comum, reduzir-se o conceito de aprendizagem ao domínio da modificação comportamental, estabelecendo-se o que se aprende ao modificar-se o comportamento. Contudo, apesar de tal mudança acontecer como um resultado - com suas particularidades - da aprendizagem, porém isto não define o fenómeno pois, como refere Braghirolli (1999, citado por Diaz, 2011:83), “não é só a aprendizagem que provoca alterações na conduta (...) também a motivação, as reações inatas, as lesões cerebrais, as drogas, a fadiga, etc.”.

A dificuldade de estabelecer os reais limites na base dos quais se operacionalizam os processos de aprendizagem fez emergir outras visões, designadamente aquelas que reduziram a aprendizagem, ao “ato de aprender exclusivamente no contexto escolar, onde as atividades são programadas, organizadas, dirigidas e avaliadas de uma forma sistemática, isolando os outros contextos não-escolares, quando na realidade, desde que nasce, a criança começa a aprender” (*idem*, 2011: 84). A este respeito, recordamos Drovet (1995: 84) quando afirma que:

(...) o conceito de aprendizagem não é restrito somente aos fenómenos que ocorrem na escola; o termo tem um sentido muito mais amplo: abrange os hábitos que formamos, os aspetos de nossa vida afetiva e a assimilação dos valores culturais.

Com intuito de tornar o conceito de aprendizagem mais claro, Petrovski (1980:204-205) sugere que a aprendizagem pressupõe uma modificação externa, de tipo físico (no comportamento), produto de outra modificação interna, psicológica, que permite alcançar determinado objetivo e que só se pode

considerar aprendizagem se a modificação for adequada e estável na atividade que surge, graças a uma atividade precedente e não provocada diretamente por reações fisiológicas e inatas do organismo.

Podemos, pois, concluir que a aprendizagem é um fenômeno complexo e, como refere Pacheco (2011:8), não pode ter um marcador temporal determinado, mesmo que se diga que, em termos de balizamento, vai do ensino pré-escolar até à pós-reforma, abrangendo também qualquer tipo de educação (formal, informal ou não formal. Na verdade, além das teorias, na base das quais se sustentam algumas das abordagens feitas no início do texto, existe um conjunto amplo de visões relativamente à forma como ela se processa, os fatores que nela interferem, bem como os resultados variados que cria no sujeito.

2.8.2. Tipos e modelos de aprendizagens

O estudo da aprendizagem está intimamente ligado ao desenvolvimento da psicologia enquanto ciência, sendo abordado pelas diferentes correntes designadamente:

- i) *as correntes behavioristas* - na qual a aprendizagem é vista como resultado de uma resposta manifesta a um estímulo e no qual o sujeito é relativamente passivo nesse processo;
- ii) *as correntes cognitivistas* – na qual a aprendizagem é vista como processo dinâmico de codificação, processamento e recodificação da informação (Pinto, 2003:9);
- iii) *as correntes humanistas* – em que a aprendizagem assenta no caráter único e pessoal de cada um em função das suas experiências únicas e pessoais (Pinto, 2003:14). Nela, o sujeito que aprende, adquire neste quadro um papel ativo mas, a aprendizagem é vista muitas vezes como algo de espontâneo; e por último;
- iv) *as correntes socioculturais* – na qual a aprendizagem é vista como sistema de transformação do meio externo e interno da consciência através da atividade.

Não sendo propósito deste estudo analisar o âmbito e a narrativa de cada uma das teoria, não deixa de ser importante fazer-se breves referências a cada uma delas, visando propiciar uma melhor abordagem e compreensão das várias nuances em que se desenvolve a aprendizagem, bem como o seu papel na construção do conhecimento.

a) Teoria behaviorista da aprendizagem

Tendo como percussores Pavlov, Watson, Thorndike e Skinner (Ostermann e Cavalcanti, 2011:13-21) o behaviorismo assenta, grosso modo, na ideia de que todo o ser humano aprende tudo a

partir de seu ambiente (o homem estaria a mercê do meio). Revela-se, portanto, uma teoria de carácter determinista, baseada no par estímulo-resposta (E-R) sugerindo, deste modo, previsibilidade no comportamento humano.

Segundo Ostermann & Cavalcanti (2011:13) o behaviorismo podia ser classificado em dois tipos: i) *behaviorismo metodológico* (comportamentalismo), criado por Watson, com carácter empirista e que assenta na previsibilidade do comportamento; ii) *behaviorismo radical*, que tem em Skinner o seu criador e que ao contrário da corrente precedente, não pressupõe que o ser humano seja uma “tábua rasa” e, como tal, desprovido de qualquer dote fisiológico e genético.

Reportando Watson (1928) aqueles autores (*idem:19*) consideram que o processo de aprendizagem se explica através; i) do *Princípio da Frequência*⁵¹ e do *Princípio da Recentilidade*⁵². Por sua vez, a concepção Skinneriana de aprendizagem releva a questão da modificação do desempenho, através do qual, se entende que:

(...) o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou (Ostermann & Cavalcanti, 2011:21).

Segundo os mesmo autores (*ibidem*) o ensino é um processo de condicionamento através do uso do “reforço” das respostas que se quer obter. Nesta perspetiva, os sistemas de ensino visam o controlo do comportamento individual face a objetivos pré-estabelecidos. Ou seja, as componentes da aprendizagem – motivação, retenção, transferência – decorrem da aplicação do comportamento operante. Por sua vez e reportando Skinner, aqueles autores, (*idem, ibidem: 21*) referem que o comportamento aprendido é uma resposta a estímulo externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta ou após a mesma.

b) Teoria Cognitivista da aprendizagem

Tendo como principais percursos, Bruner, Piaget, Ausubel e Kelly (Ostermann & Cavalcanti, 2011:31), a corrente cognitivista enfatiza o processo de cognição, através do qual a pessoa atribui significado á realidade em que se encontra. Preocupa-se com processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição e procura de regularidades neste processo. Para estes autores (*idem*);

⁵¹ Segundo o princípio da frequência, quanto mais frequentemente associarmos uma dada resposta a um dado estímulo, mais provavelmente os associaremos outra vez. Nesta perspetiva, cabe ao professor promover o maior número de vezes possível a associação de uma resposta (desejada) a um estímulo para que o aprendiz adquira conhecimentos (Ostermann & Cavalcanti, 2011:19)

⁵² Este princípio (Recentilidade) postula que, quanto mais recentemente associarmos uma dada resposta a um dado estímulo mais provavelmente os associaremos outra vez. Nesta conformidade, o professor, deverá proporcionar ao estudante o vínculo mais rápido possível entre a resposta que ele quer que o aluno aprenda e o estímulo a ela relacionado (*idem*)

(...) é possível ensinar qualquer assunto, de uma maneira honesta a qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento. Nesta ótica e levando-se em conta o desenvolvimento intelectual da criança, a tarefa de ensinar determinada matéria, é a de representar a estrutura deste conteúdo em termos da visualização que a criança tem das coisas.

Neste quadro de abordagens, uma referência importante cabe a teoria centrada na aprendizagem significativa, pelo grande contributo dado, para a melhor compreensão da teoria cognitivista. Para esta visão que tem como precursor Ausubel (Ostermann & Cavalcanti (2011:34) “a aprendizagem significativa é a mais importante na aprendizagem escolar e por excelência, o mecanismo humano para adquirir e reter a vasta quantidade de informações de um corpo de conhecimentos”. Estes autores (*idem*) vêem o armazenamento de informações na mente humana como sendo altamente organizado, formando uma espécie de hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos do conhecimento são ligados a conceitos, ideias, proposições mais gerais e inclusivos.

Em contraposição à *aprendizagem significativa*, aquele autor define a *aprendizagem mecânica*, na qual a nova informação é armazenada de maneira arbitrária e literal, não interagindo com aquela já existente na estrutura cognitiva (*ibidem*).

c) Teorias Humanistas da aprendizagem

A visão humanista da aprendizagem distingue-se das anteriores por centrar a sua abordagem no aluno como pessoa e por considerar que o ensino deve facilitar a sua autorrealização. Visa a aprendizagem pela “pessoa inteira,” que transcende e engloba as aprendizagens afetiva, cognitiva e psicomotora.

Na perspectiva de Ostermann & Cavalcanti (2011:38) a construção e sentido da abordagem humanista tem como base a ideia de que o objetivo educacional final deve ser a facilitação da aprendizagem visando o desenvolvimento de pessoas “plenamente atuantes” tendo por base a ideia de que, “o único homem educado é o homem que aprendeu a aprender; o homem que aprendeu a adaptar-se e mudou; que percebe que nenhum conhecimento é seguro e que só o processo de buscar conhecimento dá alguma base para segurança (*idem*). Com efeito, para que o professor seja um facilitador, ele precisa de ser uma pessoa verdadeira, autêntica, genuína, despojando-se do tradicional papel de ser professor, tornando-se uma pessoa real com o seu aluno.

d) Teorias socioculturais da aprendizagem

Constituindo o último grupo de teorias que assumem particular destaque nas temáticas de aprendizagem, as teorias socioculturais assentam na atividade, vista como unidade de construção da arquitetura funcional da consciência (Ostermann & Cavalcanti, 2011:41).

Fundada na concepção sociocultural do desenvolvimento que defende que não se pode considerar a criança como um ser isolado de seu meio sociocultural, no geral esta teoria, enfatiza os aspectos sociais e culturais no processo da aprendizagem entendendo-se o social macro conceitualmente como o âmbito geral onde interagem os seres humanos em determinada sociedade específica; e o cultural, do ponto de vista microconceitual, como o âmbito social particular ao qual pertence cada indivíduo em interação com seus semelhantes, que pode ser de tipo étnico, religioso, tradicional, geográfico, entre outros (Díaz, 2011).

Para esta corrente, é através da atividade que os processos psicológicos superiores são desenvolvidos na sequência da influência social em geral e cultural em particular, expressa fundamentalmente pelo processo educativo que atua sobre cada membro da sociedade, através principalmente da família e da escola, mas também através dos grupos, da mídia, das outras pessoas, das diferentes instituições públicas e privadas, enfim, de tudo que é produzido pelo conjunto de seres humanos em interação (*idem*). Para o efeito, esta corrente introduziu a *aprendizagem por descoberta* e o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, este último considerado o conceito mais original e de maior repercussão, em termos educacionais da teoria de Vigotsky e cuja implicação pedagógica mais relevante, reside na forma como é vista a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento (Ostermann & Cavalcanti, 2011:41-42).

Para os defensores da corrente sociocultural da aprendizagem, a *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)* expressa a ideia de que, em qualquer idade, o potencial de compreensão e de resolução de problemas é superior à capacidade real de compreensão e de resolução dos mesmos. A este propósito Präss (2012:20) define a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como a região psicológica hipotética que representa a diferença entre as coisas que a criança pode sozinha e as coisas para as quais necessita ajuda. Entretanto, para uma melhor compreensão deste conceito de zona de desenvolvimento proximal, Díaz (201:49) remete-nos para a definição nos seguintes termos:

(...) Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes

Segundo Díaz (2011:50), o “real” é o que a criança faz independentemente (sozinha), enquanto o “potencial” é o que ela faz sob a orientação dos outros, portanto, a distância entre o “real” e o

“potencial” será o “proximal” que, é o intermediário (o que esta no meio dos extremos “real” e “potencial”). Ou seja, o que se faz sob orientação, com a colaboração dos outros, denomina-se Zona Potencial e (...) o que fica na posição intermediária é a Zona Proximal.

Na busca de uma definição mais clara deste conceito, Rey (1995:41) ao traduzir a definição de Zona de Desenvolvimento Proximal dada por Vygotsky (1960), na obra original em russo: *O desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, considerou ser;

(...) a diferença entre o nível de desenvolvimento real atual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas com a orientação ou a colaboração de adultos ou colegas mais capazes.

De referir que Diaz (2011:49) defende ser precisamente a zona proximal que deve ser descoberta psicopedagogicamente para estimular o que falta por desenvolver e, assim, acelerar a aprendizagem de “algo” (uma ideia, um conhecimento, um conceito, uma solução, uma habilidade, um valor, uma capacidade, etc.).

Entretanto, se de um lado e na perspectiva vigotskiana, a zona de desenvolvimento proximal revela-se como uma espécie de desnível intelectual avançado dentro do qual uma criança, com o auxílio direto ou indireto de um adulto, pode desempenhar tarefas que ela, sozinha, não faria por estarem acima do seu nível de desenvolvimento (*idem*:42), por outro lado, o conceito de ZDP, permite solucionar o eterno dilema da educação, que emerge da questão de saber se é necessário alcançar um determinado nível de desenvolvimento para iniciar a educação ou deve-se submeter a criança a uma determinada educação para que alcance tal nível (Präss, 2012)? À este propósito, e corroborando com a visão de Vygotsky, aquele autor (*ibidem*) recorda que, numa visão dialética das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, e partindo da ideia, de que o “bom aprendiz” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento, seria mais produtivo se a criança fosse submetida a novas aprendizagens precisamente na ZDP. Isso implica por sua vez que o professor se habilite com conhecimentos, meios e métodos (incluindo se possível, o recurso à métodos ativos) para que possa introduzir passos intermediários para reduzir os desequilíbrios entre a assimilação e a acomodação, porque como refere Ostermann e Calvacanti (2011:33) “só há aprendizagem quando o esquema de assimilação sofre acomodação”. Com efeito, os esforços de dinamização dos processos de aprendizagem constituem simultaneamente contributos essenciais para a apropriação do currículo.

2.8.3. Fatores interferentes no processo da aprendizagem

Nos vários estudos sobre a aprendizagem começa a ganhar corpo a ideia, cada vez mais consensual, de que o facto de não se alcançar o resultado de aprendizagem esperado, podia dever-se a fatores externos, relativos ao próprio ensino (metodologia, professor, condições etc.) ou a fatores internos, de entre eles a falta de motivação que como como foi referido anteriormente, é uma condição básica do desenvolvimento para a aprendizagem.

Na verdade, vive-se um novo momento em que a aprendizagem passa a ser apoiada por formas diversificadas de interação, de comunicação e de colaboração sobretudo se pensarmos em aprendizagem na aceção antes referida: indicativa do comprometimento dos seus membros numa comunidade que partilha experiências. Por isso, e tendo por base as várias correntes teóricas que sustentam as abordagens sobre a aprendizagem, bem como os fatores potenciais que nela interferem, pode concluir-se que existe haver várias perspetivas nas quais se pode ver e avaliar a aprendizagem, considerando os resultados que produzem no sujeito aprendente. A literatura revela que se, até ao início dos anos 1960 os investigadores sempre reconheceram certos tipos de aprendizagem - ensaio e erro, discriminação, etc. - , associando-as a certos tipos de aprendizagens específicas, já a partir dos anos 1970 uma atenção mais detalhada sobre a aprendizagem humana permitiu sistematizar e hierarquizar os diferentes tipos de aprendizagem e fazer um estudo mais sistemático quer sobre as diversas formas de aprender, quer sobre as situações de aprendizagem (Pinto, 2003:16). Entre os diferentes tipos, consideramos pertinente neste capítulo, a classificação segundo a forma de operacionalização, que pode ser *formal* (realizada em contexto organizado e estruturado), *não-formal* (integrada em atividades planificadas, não explicitamente designadas como atividades de aprendizagem) ou *informal* (envolve a procura do conhecimento ou competência fora dos currículos das agências educativas) (ver quadro 4).

Quadro 4 - Comparação entre aprendizagem formal, informal e não formal

	Formal	Informal	não-formal
Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Intencional, -Apoiada institucionalmente - Frequentemente baseada no modelo de sala de aulas - Desenvolve-se com apoio de um professor quem implementa e avalia as etapas dos processos de aprendizagem - Culmina com a validação e certificação 	<ul style="list-style-type: none"> -Resulta de oportunidades naturais de aprendizagem que surgem no dia-a-dia das organizações -É experimental e não-institucional -É realizada por conta própria sem qualquer critério exterior nem a presença regulada de um instrutor. -Efetiva-se pela aprendizagem autônoma 	<ul style="list-style-type: none"> - Não é intencional -Integrada em atividades planificadas, não explicitamente designadas como atividades de aprendizagem)

Conclui-se assim, que são vários os tipos de aprendizagem em dependência das formas e situações em que se desenvolve o processo e os objetivos pretendidos no quadro geral da construção, desenvolvimento e apropriação do currículo.

CAPÍTULO 3 - AVALIAÇÃO

CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO

A centralidade que a avaliação tem vindo a assumir na sociedade, em particular em variados contextos e segmentos da vida económica e social, designadamente na regulação dos mecanismos de decisão, tem vindo não só a despertar a atenção de estudiosos de todos campos do conhecimento, com particular destaque para as ciências humanas e sociais, mas também a criar novas abordagens das relações sociais e das conceções sobre a qualidade de serviços que se prestam, procurando, por essa, instituir mecanismos para a satisfação efetiva das expectativas construídas pelos modelos de organização social e política.

Nos sistemas educativos, a avaliação, para além de estar associada à “implementação de mecanismos de liberalização” no seu interior e à “introdução de elementos de quase-mercado” (Afonso,1999:144), surge também como consequência das “ambições de performatividade generalizada dos alunos, dos professores, das escolas e da comunidade”, uma exigência que a tem transformado “num procedimento metodológico indispensável à vida dos indivíduos” (Alves, 2013: 4-5). Sobre este aspeto, embora com enfoque na instituição educativa propriamente dita, acentua-se o facto de a avaliação estar presente em todos os domínios da atividade humana, quer formal quer informalmente, o que nos compele a clarificar os significados, as funções dos objetos, dos meios e, ainda, da própria natureza da avaliação (Alves, 2004).

Assim, a necessidade de atualização permanente dos saberes, bem como a inevitabilidade do ajustamento contínuo aos ingentes desafios da sociedade contemporânea, obriga os agentes educativos, particularmente os que trabalham no Ministério da Educação (MED), os diretores e os professores, a uma reflexão contínua e profunda das formas e das metodologias que utilizam na avaliação das aprendizagens dos alunos, procurando, por via da relação causa-efeito, compreender a influência da avaliação no rendimento e aproveitamento dos alunos e na qualidade do próprio sistema educativo.

A avaliação que se propõe na atualidade, situa-se no centro nevrálgico dos processos de ensino-aprendizagem e a sua influência afeta todos os elementos que integram e envolvem esses processos. A este propósito, Arredondo e Diago (2010) recordam-nos que a intencionalidade da avaliação se centra na obtenção de informação para orientar, regular e melhorar qualquer processo educativo. Dito de outro modo, a avaliação deve proporcionar o acompanhamento do processo formativo com o intuito de comprovar, em cada momento, o grau de aquisição das competências básicas estabelecidas nas leis

educativas, o que requer um trabalho pedagógico de ajuda contínua, em vez de se cingir apenas ao controlo e classificação, através dos resultados.

Neste capítulo, pretendemos analisar as visões e os paradigmas mais atuais da avaliação, as características e os princípios em torno dos quais se estruturam os seus processos, os critérios e modalidades de operacionalização, sua eficácia e influência no sucesso dos aprendentes, nos diferentes níveis do sistema educativo angolano, e na promoção e integração social da pessoa humana.

Conscientes de que, por meio da avaliação, podemos conhecer os pontos fortes e fracos do sistema educativo e introduzir mudanças que contribuam para a melhoria da sua qualidade, pretendemos, também nós, contribuir para a definição, por parte do MED, de estratégias de avaliação das aprendizagens tendentes a elevar o grau de responsabilidade profissional do professor e a motivação académica do aluno, assegurando por essa via a melhoria da qualidade e a credibilização do sistema educativo nacional.

3.1. Avaliação: visões e conceitos

Apesar da inevitável presença diária e permanente da avaliação na vida das pessoas, bem como da ideia quase consensual de que a “avaliação é um meio e recurso permanente e inevitável para o sucesso nas atividades humanas” (Afonso *et al.*, 2013:5), é na verdade no contexto escolar; que assume um estatuto privilegiado de desenvolvimento, nomeadamente na avaliação da aprendizagem, onde esta emerge como um elemento essencial de construção e de conhecimento do percurso que os alunos fazem ao longo da sua aprendizagem (Alves, 2004)

As discussões em torno da avaliação, além de considerarem as perspetivas empírico-racionalistas imperantes na tradição avaliativa, têm vindo “a ampliar o seu campo de incidência – centrado prioritariamente nos alunos – para outros domínios, tais como a avaliação dos professores, a avaliação institucional, a avaliação dos currículos e dos programas e até a avaliação da inovação” (Alonso,1998:331). Por isso, os debates têm vindo a reforçar e consolidar a relevância da avaliação como meio através do qual é possível, entre outras coisas, identificar disfunções, detetar pontos fracos, verificar o alcance dos objetivos e melhorar a qualidade do trabalho em todos os campos da vida, tornando deste modo a avaliação um recurso permanente e inevitável para o sucesso nas atividades humanas.

Tal como o currículo, a avaliação é um conceito polissémico. Os teóricos têm vindo a atribuir-lhe significações diversas, facto que induz, no âmbito deste estudo, a necessidade de clarificação das suas dimensões e dos níveis em que ela é realizada e a diversidade de designações que lhe são atribuídas.

Desde logo, a grande questão de base radica na percepção do “que é avaliar?”.

Para o senso comum, avaliar aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota. Mas, uma análise conceitual mais profunda sobre estas duas palavras, permite rapidamente distinguir a aparente semelhança. Segundo Fernandes e Freitas (2007), medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Para estes autores, avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vista a planear o futuro.

Por sua vez, Hadji (1994:27-28) considera que;

(...) avaliar pode significar, entre outras coisas: verificar (o que foi aprendido, compreendido), julgar (um trabalho em função das instruções dadas), estimar (o nível de competências), situar (a pessoa em relação as suas possibilidades) representar (por um número, o grau de sucesso de uma atividade) determinar (o nível de uma atividade ou produção) dar conselho, ou seja, dar uma opinião sobre os saberes e saberes-fazer que um indivíduo domina.

A avaliação acontece, portanto, a todo o momento e em várias atividades da nossa vida, razão porque González (2009:1) a considera igualmente uma reflexão dialógica, portanto grupal, sobre as realidades que configuram os processos conscientes da ação socioeducativa, para os clarificar e analisar de forma crítica e, a partir daí, tomar decisões.

Numa outra perspetiva, Stufflebean e Shinkfield (1989:19-20) afirmam que avaliar pressupõe comparar objetivos e resultados. Trata-se, portanto, de um julgamento sistemático do valor ou mérito de um objeto. A literatura dá conta de que, em 1949, Tyler já considerava a avaliação como uma comparação dos resultados da aprendizagem com os objetivos educacionais, uma definição que, no entanto, não inclui a tomada de decisões.

Como pode notar-se, desta pluralidade de termos que designam o ato de avaliar, emergem três palavras-chave (verificar, situar e julgar) que fazem prova não só da natureza polissémica do termo, como também da multidimensionalidade da noção de avaliação como fator essencial para o estabelecimento de pontes entre diferentes níveis da realidade, ou seja, a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor e daquilo em que incide esse juízo.

Na verdade, as diversas abordagens em torno do conceito de avaliação contribuíram para a ampliação da sua ação e, através desta, o desenvolvimento de novas percepções, definindo a própria avaliação de uma forma que permitisse estabelecer a distinção entre o que é “avaliação” e o que é “medição”. Deste modo, a diversidade com a qual se procura explicar a avaliação leva-nos a perceber que o seu campo conceptual foi construído historicamente e, como tal, transforma-se de acordo com os movimentos e as mudanças dos fenómenos sociais.

De acordo com Sobrinho (2003:14), “a avaliação que hoje nos afeta relaciona-se com as possibilidades e necessidades de escolha, que o mundo moderno engendrou como consequência das ambições de performatividade generalizada que caracterizam a sociedade atual”. Por isso, Martins, Candeias & Costa (2010:17) e Peralta (2002) defendem que a avaliação é uma recolha sistemática de informação sobre alguém ou sobre algo que possibilite a formulação de um juízo de valor, uma apreciação fundamentada, que posteriormente sustente a tomada de decisões, utilizando para tal as técnicas e os instrumentos adequados ao que se quer avaliar o que, por sua vez, implica o recurso, implícito ou explícito, a um sistema de referências.

Por outro lado, é importante referir que o interesse acerca da dimensão social da avaliação não é uma matéria nova. Alguns extratos da Bíblia, como em Levítico 27, v. 2, 8 a 12, permitem-nos perceber quão antiga é a atenção para com a avaliação quando, numa clara alusão a esse processo, se evoca o facto de o Senhor ter dito por intermédio de Moisés, o seguinte:

Se alguém prometer intencionalmente, por voto (...) e se o que fizer o voto não puder pagar a avaliação, apresentará a pessoa diante do sacerdote e este fixá-la-á; o valor será fixado pelo sacerdote de acordo com os meios de quem fizer voto. Se for um animal, com o qual se possa fazer uma oferta ao senhor, não se pode trocar nem substituir, um bom por um defeituoso ou um defeituoso por um melhor. Se se tratar de um animal impuro, que não possa ser oferecido ao senhor, apresentar-se-á o animal ao sacerdote, que o avaliará segundo as suas boas ou más qualidades; e a avaliação do sacerdote será respeitada. (Levítico, 27-ver 2, 8 a 12).

Outros autores, tais como Sobrinho (2003) e Afonso (2016), referem-se à China, que há mais de dois mil anos já fazia exames de seleção para os serviços públicos. A literatura revela mesmo que em 2.205 a.C., o imperador chinês Shun testava os seus oficiais a cada três anos, com a finalidade de os promover ou demitir. É referida, igualmente, a Grécia, “país onde se praticava a *docimasia*, que consistia numa verificação das aptidões morais daqueles que se candidatavam a funções públicas” (Sobrinho, 2003:15). Para este autor, no Séc. V a.C., Sócrates e outros professores gregos utilizavam questionários avaliativos como parte da sua metodologia didática.

Entretanto, a literatura refere igualmente o Séc. XIX como o período em que na Inglaterra se utilizavam “comissões reais” para avaliar os serviços públicos, enquanto nos Estados Unidos da América, a avaliação adquire com Horace Mann⁵³ uma natureza formal, como prática de recolha de dados para fundamentação de decisões políticas que afetam a educação.

Neste pormenor importa lembrar, que nos primórdios da avaliação, as escolas utilizavam predominantemente como instrumentos de avaliação, os debates de ideias que, mais tarde e produto

⁵³ Horace Mann, dirigiu em 1845 nos Estados Unidos, uma avaliação baseada em testes e rendimentos para saber se a escola (de Boston) educava bem aos seus estudantes (Stufflebeam & Shinkfield, 1989: 33; Sobrinho, 2003: 16).

do descrédito em que estes caíram e ao aumento considerável de número de alunos, deram lugar aos exames escritos (Valadares & Graça 1998:35).

Stufflebeam et Shinkfield (1989) fazem referência ainda, no quadro da evolução do processo de avaliação, a um estudo dos conhecimentos em ortografia, realizado entre 1887 e 1898, a um grande número de alunos (calculados em 33.000) de um amplo sector escolar na América e considerado como a primeira avaliação formal sobre um programa educativo realizado naquele país. Esta ação, à qual se seguiu a criação do movimento para a acreditação de instituições educativas e programas de estudos nos Estados Unidos, foi no final do Séc. XIX convertido num dos principais meios para avaliar os serviços educativos. Tratava-se, pois, de uma avaliação da aprendizagem “mediante os procedimentos convencionais de testes, provas e exames aplicados aos alunos para medir rendimentos, sem preocupação ainda com as dimensões mais amplas do processo de ensino-aprendizagem como currículo em sentido pleno” (Sobrinho, 2003:18).

O surgimento, nos primeiros anos do século XX, dos testes standardizados, enquanto parte dos esforços tendentes a transformar a educação num processo mais eficiente, constituiu, como referem Stufflebeam et Shinkfield (1989), “um salto qualitativo na conversão da educação no fator de diferenciação social”, mas ao mesmo tempo um fator de regulação da quantidade de estudantes face à quantidade de recursos disponíveis.

Na verdade, ainda que nestes casos não se tratasse de avaliação escrita, revela-se, contudo, a demonstração do grande interesse que os procedimentos avaliativos representavam para a vida pública da época. Aliás, sobre este pormenor Afonso (2016) considera a evolução da avaliação exposta no quadro abaixo, como sendo a mais desenvolvida sobre o seu desenvolvimento histórico, já que caracteriza a avaliação desde a antiguidade passando pela idade média até ao Séc. XX (ver quadro 5) no qual são referenciados alguns estágios importantes que marcaram a avaliação ao longo do seu desenvolvimento.

Quadro 5 - Desenvolvimento histórico da avaliação

Período	Características fundamentais
Antiguidade	Tetrabiblos de Ptolomeu, considerado o tratado mais antigo sobre a avaliação,
Idade Média	Introdução de exames nas Universidades com carácter mais formal (exames orais e públicos, perante um tribunal)
Renascimento	Continuação dos procedimentos seletivos.
Século XVIII	Acentua-se a necessidade de comprovação dos méritos individuais, introduzem-se as normas para os exames escritos.
Século XIX	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de sistemas nacionais de educação e surgimento de diplomas de graduação; • Falta de abordagens teóricas sobre avaliação, baseando-se, em instrumentos pouco fiáveis; • Maior interesse pela medição científica das condutas humanas; • Surgimento do movimento renovador da metodologia das ciências humanas que assumem o positivismo das ciências naturais.
Século XX (início)	<p>Desenvolvimento de uma atividade conhecida como <i>testing</i>, com as seguintes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medição e avaliação eram termos equivalentes; na prática, só se fazia a medição. • O objetivo era detetar e estabelecer diferenças individuais que caracterizavam as produções psicológicas da época. • A utilização dos testes teve grande influência do psicodiagnóstico e forneceu à escola um instrumento definitivo para a quantificação científica da aprendizagem e rendimento dos alunos.

Fonte: Fernández *et al.* (2009:5)

Ainda assim, a importante análise histórica sobre avaliação, feita por Stufflebeam e Shinkfield (1989) assume-se claramente mais completa se comparada com a anterior abordando, pormenorizadamente, as visões marcantes em cada uma das etapas referidas, sendo nesta condição uma contribuição valiosa para o estudo da avaliação.

Com efeito, baseando-se num trabalho de Tyler⁵⁴, estes autores apontam cinco períodos básicos da evolução da avaliação:

- O período pré Tyler – que abarca o período até 1930;

⁵⁴ Ralph W. Tyler é considerado um dos pais da avaliação educativa (Stufflebeam e Shinkfield, 1989: 33).

- A época Tyleriana – que vai desde 1930 até 1945. Foi utilizada para definir os objetivos dos novos currículos e para valorizar o grau em que estes objetivos podem ser alcançados;
- A época da «inocência» – desde 1946 até 1957, um período marcado pela standardização a nível nacional dos testes, visando fazê-lo refletir os objetivos e conteúdos dos novos currículos;
- A época do realismo – cobre o período de 1958 a 1972. Nele surge o método do critério profissional, utilizado para valorizar as propostas e verificar, periodicamente, os resultados. A grande marca desta fase é a conversão da avaliação numa indústria e numa profissão;
- A época do profissionalismo – inclui a evolução experimentada desde 1973 até ao presente momento, sendo marcada pela avaliação dos resultados no desenvolvimento do currículo através de provas concretas.

O período pré-tyleriano

Considerado o primeiro período da avaliação, este atravessa os últimos anos do Séc. XIX e as primeiras três décadas do Séc. XX. Segundo Sobrinho (2003), este período centra-se, com grande evidência, na elaboração e aplicação de testes inspirados nas práticas de mensuração que se faziam no final do Séc. XIX, no domínio psicofísico (capacidades sensoriais, tempos de reação, etc.). No fundo, práticas que influenciaram a Universidade de Columbia para aplicar provas de mensurações das capacidades mentais e físicas, para classificar e selecionar os alunos que lá pretendiam ingressar.

A época tyleriana

De acordo com a periodização de Stufflebeam e Shinkfield (1989), esta época inicia-se nos primeiros anos da década de trinta, do Séc. XX, com a utilização por Tyler do termo “avaliação educacional” e a consequente publicação de uma ampla e renovadora visão do currículo e da avaliação que conformou o seu método e trouxe importantes contribuições para o campo da avaliação. Na perspetiva de Sobrinho (2003:19), a avaliação “deveria determinar de forma experimental se os estudantes, individualmente, eram capazes de demonstrar, no final de um processo de ensino, os objetivos previstos e declarados”.

Portanto, para este autor, a avaliação assume-se um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo, define os comportamentos desejados nesse processo, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prémios correspondentes aos resultados. A

perceção do carácter essencial da avaliação é reforçada ao considerar que, o seu papel “é averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas, ou seja, a determinação do grau em que as mudanças comportamentais estão ocorrendo” (*idem*).

A análise da literatura, relativamente ao contributo de Tyler para a compreensão do papel da avaliação, revela a preponderância que este autor atribuiu à avaliação no alcance dos objetivos educacionais, bem como à função clarificadora do rendimento dos estudantes face aos objetivos determinados por via da realização de um currículo. Um elemento relevante nesta época foi o famoso Eight-Year Study⁵⁵, através do qual Tyler publica o seu método (centrado na determinação do grau de êxito), que incluía comparações internas entre os resultados e os objetivos.

A avaliação na época tyleriana tornou-se, pois, “um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos” (Sobrinho, 2003:20) - justificada por um certo culto da eficiência – ou “como um processo de aperfeiçoamento contínuo de um programa voltado, portanto para a reformulação de currículos, para o estabelecimento dos objetivos educacionais a serem cumpridos” (*idem*:21)

Saliente-se que o papel central que tem vindo a ser reservado à avaliação, bem como o seu comprometimento com a ideologia da eficiência e da racionalidade instrumental, tem contribuído para o seu enriquecimento com novas ideias e o conseqüente alargamento do seu quadro de abordagens. Tal é o caso da *accountability*, atualmente muito praticada e que pode ser entendida como a responsabilidade de demonstrar eficiência e produtividade, já que, por exercer funções reguladoras e classificatórias, é amplamente utilizada na atualidade por governos ou organismos a ele ligados.

A época da «inocência»

O período que medeia os últimos anos de 1940 e a década de 1950 foi uma época de expansão económica, decorrente em parte do ciclo de retoma que se seguiu ao fim da grande depressão económica e da Segunda Guerra Mundial. Este panorama geral da sociedade não deixou de se refletir na educação e, obviamente, na avaliação, ainda que com alguns paradoxos. Na verdade, perante a grande expansão de ofertas educacionais, do pessoal e das facilidades em termos de acesso a recursos financeiros e a construção de novos equipamentos escolares, não houve simultaneamente, por parte da sociedade, o conseqüente interesse da formação de professores competentes, nem tão pouco a preocupação de identificar e solucionar as grandes necessidades e os problemas que

⁵⁵ Tratou-se de uma investigação dirigida por Tyler, pensada para examinar a efetividade de certos currículos renovadores e estratégias didáticas que estavam sendo aplicados nas escolas dos EUA, no período da grande depressão da economia mundial, e que, no quadro da chamada Educação Progressiva, pretendiam fazer com que a educação se convertesse num sistema dinâmico e auto-inovador.

apresentava o sistema educativo (Stufflebeam & Shinkfield, 1989). Foi por esta razão que, segundo Stufflebeam, a geração que existiu no período de 1946 a 1957 se designou de “*era da inocência*”. Um período que, na opinião de Sobrinho (2003), “se caracterizou por um certo descrédito, não só quanto à avaliação, mas também à própria educação”.

Com efeito, o quadro atrás exposto, apesar de ter provocado algum retardamento relativamente aos aspetos técnicos da avaliação, não deixou, contudo, de induzir a produção de trabalhos de grande importância na área, como foi o caso do trabalho de Tyler, publicado em 1949 com o título «*Basic Principles of Curriculum and Instruction*», na época editado pela Universidade de Chicago (Sobrinho, 2003).

De igual modo, segundo Stufflebeam e Shinkfield (1989), assistimos a “um considerável desenvolvimento dos instrumentos e estratégias aplicáveis aos diferentes métodos avaliativos, como são os testes, a «*experimentação comparativa*» e a coincidência entre resultados e objetivos, proporcionando desta forma aos educadores novos serviços de testes e novas maneiras de classificá-los (...) além de novos procedimentos estatísticos para analisar os dados educativos”.

Esta época, à qual alguns autores, como Stufflebeam e Shinkfield (1989), também chamaram de “período de irresponsabilidade social”, dada a (ir)relevância da avaliação na construção do conhecimento, terminou quando emergiram, em finais dos anos de 1950/princípios de 1960, as avaliações de currículos em grande escala, anunciando assim o início da época do realismo.

A época do realismo

O chamado período do realismo decorre de 1958 a 1972, caracteriza-se por marcar o fim da era da complacência registado no período anterior e começa com a introdução de profundas transformações nas metodologias da avaliação, que passaram a ser guiadas pelo interesse público na sequência, em parte, da promulgação pelo Governo dos EUA da “*National Defense Education Act de 1958*”. Entre outras coisas, essas transformações contribuíram para a introdução de novos programas educativos de Matemática, Ciências e Línguas, com apoio financeiro do Estado. Este período gerou, como refere Sobrinho (2003), uma grande efervescência no campo da avaliação, como resultado das políticas sociais implementadas pelo Presidente Kennedy e pelos governos que se lhe seguiram. Segundo House (1994, citado por Sobrinho, 2003), Kennedy conseguiu que a avaliação fosse um elemento obrigatório da educação e dos programas sociais federais, permitindo, assim, elaborar programas que pudessem ser enunciados, medidos e avaliados em termos de custo/benefícios. Esta etapa caracterizou-se, também, pela realização de muitos trabalhos práticos na área, seguindo não apenas uma orientação positivista e quantitativa, mas também enfoques naturalistas, fenomenológicos e

qualitativos (Sobrinho, 2003). Todavia, foi o fracasso das técnicas e metodologias de avaliação do currículo, que até então se vinham utilizando, que obrigou a uma mudança de perspectiva, com a respetiva reconceptualização, visando dotá-lo de relevância e utilidade pedagógica. Numa crítica aos métodos de avaliação utilizados na época (Stufflebeam e Shinkfield, 1989) defendem que os avaliadores deviam abandonar as suas inclinações teóricas e dedicar-se a fazer avaliações baseadas em comparações dos resultados obtidos em testes tipificados, realizados por grupos experimentais e de controlo, ou seja, orientados pela prática e o aperfeiçoamento. Advogam mesmo que a análise e relação de resultados de um teste poderiam ter, provavelmente, mais utilidade para os professores tomarem decisões pedagógicas do que para informar sobre a média do total de classificações. Sobre esta temática, a literatura revela que na sequência da crescente inquietude produzida pelos esforços realizados nas avaliações, com resultados sempre negativos, foi criado o «National Study Committee on Evaluation», cujos estudos, para além de tornarem evidentes as deficiências nas técnicas e nas metodologias das avaliações, também recomendou o desenvolvimento de novas teorias e métodos assim como novos programas para preparar os próprios avaliadores. Este quadro estimulou o surgimento de novas (re)conceitualizações sobre a avaliação, no qual alguns recomendaram os testes baseados em critérios, como alternativos aos testes baseados em normas, ou ainda, a utilização do método de análise sistemático para avaliação de programas.

A literatura destaca, igualmente, a notável contribuição de Scriven (1967), que consistiu na distinção entre funções e objetivos, tendo também feito a distinção entre *avaliação formativa* – que se realiza ao longo do processo e provoca a introdução de modificações – e a *avaliação sumativa* – realizada depois de terminado o processo para verificar os resultados (Jiménez, 1999, citado por Sobrinho, 2003). O destacável nestas novas conceitualizações é o facto de todas reconhecerem a necessidade de avaliar as metas, examinar os investimentos e analisar o aperfeiçoamento e a prestação dos serviços, determinar os resultados que se desejavam obter no programa e a necessidade de julgar o mérito ou valor do objeto da avaliação.

Este quadro transformou os últimos anos da década de 1960 e os primeiros de 1970 num período vibrante, em termos de descrições, discussões e debates acerca das conceções de avaliação na perspectiva de se alcançar o requerido aperfeiçoamento

A época do profissionalismo

Este período marca a fase mais consistente da profissionalização da avaliação. Tem início no princípio dos anos de 1970, existindo mesmo autores como Stufflebeam e Shinkfield (1989:40) que referem o ano de 1973 como o da “emergência do campo da avaliação como uma profissão diferenciada das

demais”, nomeadamente das suas antecedentes – a investigação e o controlo. Como recorda Sobrinho (2003: 23), “a avaliação passa a ser, nos anos 1970 e seguintes, além de uma área de muitas práticas, um importante objeto de estudos”.

Este período caracteriza-se pela configuração da ação da avaliação como uma especialidade e a consequente criação de bases essenciais para a publicitação e troca de informações respeitantes às diversas conceções entre os agentes de avaliação, muitos dos quais não possuíam quaisquer preparações para o efeito, o que permitiu um destacável progresso na profissionalização da avaliação educativa e a consequente consolidação da produção teórica em revistas específicas e livros. Na sequência destes avanços, muitas universidades, principalmente americanas, passaram a oferecer cursos de metodologias avaliativas (Stufflebeam & Shinkfield, 1989; Sobrinho, 2003) o que demonstra não só o interesse que despertou a avaliação ao nível do processo educativo, como também o interesse teórico na sua análise e aprofundamento. Para Stake (1981, citado por Stufflebeam & Shinkfield, 1989), “o desenvolvimento profissional da avaliação educativa produziu (...) diversos resultados, alguns dos quais contrários às expectativas”. Essa contrariedade baseou-se, sobretudo, nos seguintes aspetos: (i) primeiro, porque, ao existir um aumento e se verificarem melhorias da comunicação na especialidade, apareceu uma enorme quantidade de falsas teorias; (ii) segundo, porque ao mesmo tempo que a preparação e a competência dos avaliadores melhoraram, passou a recear-se que este desenvolvimento pudesse circunscrever-se a uma espécie de clube fechado e exclusivo; (iii) terceiro, porque a cooperação entre organizações profissionais relacionadas com a avaliação educacional, promovida pela *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, é promissora, mas um frágil compromisso para fomentar a execução e utilização de trabalhos avaliativos de alta qualidade; (iv) quarto, porque apesar da criação de novas organizações profissionais ter incrementado a comunicação e reduzido a fragmentação da especialidade avaliativa, continuou a persistir uma profunda divisão entre algumas das instituições criadas para o estudo das avaliações e a qualificação e titulação dos avaliadores, como, por exemplo, entre a «a Evaluation Network e a Evaluation Research Society»; (v) finalmente, porque apesar de se ter incrementado a comunicação entre os partidários dos métodos positivistas/quantitativos e os partidários dos métodos fenomenológicos/qualitativos, continua eminente o perigo de uma polarização entre estes dois campos.

Portanto, na opinião de Stufflebeam e Shinkfield (1989), apesar da crescente procura de métodos adequados, do incremento da comunicação, do entendimento entre os principais teóricos e do desenvolvimento de novas técnicas, a prática atual da avaliação alterou-se muito pouco, facto que

implica que se continue a trabalhar para renovar esforços para capacitar os avaliadores nas novas técnicas, informar dos resultados conseguidos e desenvolver outras. Entretanto, estes autores chamam a atenção para a necessidade destes esforços contribuírem para que a metodologia responda às necessidades dos profissionais e daqueles a quem servem, pois, “qualquer avaliação de utilidade implica a plena participação de um cliente⁵⁶ (*idem*: 43). Na verdade, esta visão é também defendida por outros autores ao ressaltarem que “a avaliação neste momento desloca o seu centro dos objetivos para a tomada de decisões (...) e a contribuição essencial desse momento foi caracterizar a avaliação como um julgamento de valor” (Sobrinho, 2003). Este autor enfatiza também a dimensão do valor que está na essência da avaliação, dotando a mesma de uma função ativa, ou seja, a avaliação não se restringe somente a descrever os resultados obtidos, mas permite, também, descrever/avaliar as entradas, os contextos, os processos, as condições de produção e os elementos finais, bem como o melhoramento do processo enquanto o mesmo se desenvolve, a fim de garantir maior efetividade educacional, sobretudo em relação ao ensino. Daí que, para este autor (*idem*: 25), a avaliação se define como:

A recolha sistemática de evidências por meio das quais se determina as mudanças que ocorrem nos alunos e em que medida elas ocorrem. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada, em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade.

Ainda na perspectiva do mesmo autor, a definição de avaliação nos termos referidos concebe a aprendizagem como objeto central da própria avaliação, sendo-lhe atribuído um papel operativo de interferência no processo de ensino-aprendizagem, isto é, atuando como um meio de controlo da qualidade do processo, enquanto o mesmo se desenvolve, sempre com o intuito da melhoria da eficácia da escola, no quadro de uma pedagogia por objetivos.

Importa, entretanto, referir que, apesar da dimensão formativa e do controlo a que está associada, a avaliação continua na sua tradição positivista, isto é, uma avaliação educacional assente na elaboração de instrumentos como garantia de objetividade. Ou seja, apesar da avaliação se ter enriquecido com o aperfeiçoamento das tecnologias e do recurso a novas metodologias, sobretudo desde o início do Séc. XX, tendo, inclusive, alargado o seu campo de atuação, intensificado as suas atividades e melhorado a sua importância política, os testes escritos constituem, até hoje, o núcleo

⁵⁶ Cliente é a pessoa ou grupo que utilizará os resultados para algum propósito, como a seleção ou o aperfeiçoamento de um programa. O grupo de clientes inclui tanto a quem encarregou a avaliação como todos aqueles que esperam os resultados para fazer uso deles (Stufflebeam e Shinkfield, 1989:43)

mais comum e os indicadores privilegiados de importantes programas de avaliação educacional, conduzidos por governos nacionais, organismos internacionais e outras agências (*idem*: 25-26).

Para Forns (1980, citado por Arredondo & Diago, 2010) o conceito de avaliação pode abordar-se à vários níveis:

- i. A nível técnico, quando a avaliação é dirigida a comprovar o funcionamento do sistema educativo: trata-se, portanto, de um controlo que indica se o sistema educativo está a cumprir as suas funções.
- ii. A nível ideológico, em que a avaliação assume duas funções importantes e delicadas: por um lado, a de legitimar a herança cultural, ajudando deste modo a perpetuar a ordem estabelecida; por outro, a de eliminar os sujeitos que não pertencem à classe social dominante, por não terem assimilado devidamente os princípios ideológicos que se lhes pretendiam transmitir.
- iii. A nível psicopedagógico, por se aplicar mais a alunos concretos do que a entidades.

Os testes são assim considerados importantes, porque a função técnica de medida e descrição objetiva é mais tranquila e mais fácil de ser entendida e realizada que as operações que incorporam juízos de valor. Aliás, sobre este pormenor, a literatura reconhece, inclusivamente, que a avaliação se torna cada vez mais complexa à medida que considera insuficientes os procedimentos meramente descritivos e reclama pela consideração de apoios humanos, psicossociais, culturais e políticos, que são espaços onde não há consensos prévios e os entendimentos precisam de ser construídos. De certa forma, isto explica porque é que a avaliação se assume como política com grande interesse público e se desenvolve no interior das dinâmicas contraditórias da vida social. Para melhor compreender esta perspetiva e conhecer as características dos processos avaliativos ao longo do tempo, Alaíz, Góis e Gonçalves (2003) identificaram quatro gerações no desenvolvimento do conceito de avaliação:

- i. *Na primeira geração*, a conceção de avaliação está diretamente relacionada com as teorias da inteligência, alicerçadas nas ideias da imutabilidade das habilidades humanas e da possibilidade de as caracterizar através de escalas numéricas. Portanto, nesta primeira geração, avaliação e medida são sinónimos e, por isso, o avaliador mune-se de instrumentos de medida, testes e escalas, para determinar o que o avaliado e demonstrar o seu conhecimento.
- ii. *Na segunda geração*, a avaliação centra-se nos objetivos e a medida passa a ser considerada como um instrumento útil para validar o grau de concretização dos

mesmos. Aqui, o avaliador descreve o avaliado em função da concretização desses objetivos, apontando pontos fracos e ponto fortes.

- iii. *Na terceira geração*, é integrado na avaliação o ato de julgar, pelo que a finalidade da avaliação “é emitir um juízo acerca do mérito (qualidade intrínseca) ou valor (qualidade extrínseca ou contextual) de um objeto, sendo o avaliador o Juiz, que também descreve, aplica ou constrói instrumentos, conservando assim as facetas de narrador e técnico” (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003).
- iv. *Na quarta geração*, numa perspetiva construtivista, atribui-se ao avaliador o papel de orquestrador de um processo de negociação que envolve avaliadores e *stakeholders* e uma metodologia construtivista de interação, análise e reanálise.

Na visão de Martins; Candeias e Costa (2010), a análise da evolução destas gerações leva a concluir que a faceta de técnico foi ganha na primeira geração de avaliadores, a de narrador na segunda geração, ao passo que na terceira geração o avaliador se converte em juiz. Na quarta geração, a negociação leva a que os avaliadores e os avaliados se unam na conquista da qualidade e sejam coautores na decisão e na ação, criando um espaço público.

Entretanto, segundo Alves (2004), do ponto de vista estritamente educacional, outros teóricos também proporcionaram contribuições marcantes para a evolução do conceito de avaliação educacional em:

- *A abordagem da consciencialização* (Séc. XIX) – a partir da consciencialização e, conseqüente, crítica à notação tradicional e ao método dos testes, o que contribuiu para a procura de métodos mais objetivos que buscam a eficácia da escola;
- *A abordagem de psicometria* (1900-1930) – marcado pelo desenvolvimento dos testes estandardizados de rendimento, de performance e de inteligência, do qual se destacam os trabalhos de Thorndike (1904) e de Binet e Simon (1905) e que culminaram, em 1920, de forma mais sistematizada na avaliação de conhecimentos escolares, em situação de exames. É também nesta época que começa o interesse pelas práticas avaliativas como exigência de seleção, rigor e orientação no sistema escolar, que também leva a avaliação a crescer por via de vários estudos que se desenvolvem para verificar o real valor dos testes de avaliação escolar (Alves, 2004: 34). A autora revela que, nas práticas avaliativas, a influência do paradigma psicométrico ainda surge como predominante, através da preferência de muitos professores pela avaliação formal,

objetiva e rigorosa das aprendizagens dos alunos, em detrimento de uma avaliação de natureza informal.

- *A abordagem da congruência (1930-1945)* – marcada pela aparição, com Tyler (1949), de uma visão de avaliação que resulta da comparação entre os resultados previstos e os resultados obtidos. A par desta visão, alargaram-se as perspetivas de medida, ultrapassou-se o campo do juízo sobre o trabalho dos alunos e estendeu-se à análise dos programas e à validade do material e dos métodos pedagógicos. Portanto, este período é marcado fundamentalmente pela relativização dos testes baseados apenas no uso de papel e lápis e pelo consequente aperfeiçoamento de outros instrumentos de avaliação, tais como o dossier do aluno, provas psicológicas, testes afetivos, perfil do aluno e apreciações, o que permite constatar que o aluno passou a ser avaliado numa perspetiva mais global. Podemos mesmo referir que a partir desta abordagem o conceito de avaliação começou a distanciar-se da conceção reducionista, deixando de se limitar à aplicação de instrumentos de medida aos conhecimentos adquiridos para passar a ser entendida como algo inerente ao desenvolvimento do currículo. Na visão de Alves (2004), uma avaliação correta deveria obedecer às seguintes fases: (i) formular objetivos comportamentais, ordená-los e classificá-los; (ii) observar os graus de consecução dos objetivos; e (iii) comparar os dados obtidos com os objetivos previamente definidos.
- *A abordagem da expansão (1958-1972)* – também designada por alguns autores como *etapa do realismo*, por ser a etapa do desenvolvimento dos centros de estudos e das associações especializadas em avaliação dos sistemas escolares. Neste caso, a avaliação é vista como parte integrante do desenvolvimento da aprendizagem, procurando proporcionar informação contínua para se proceder às reformulações necessárias, no sentido de regular as aprendizagens.

De referir que na perspetiva de Scriven (1967, citado Alves, 2004:36), as avaliações deveriam ser sujeitas a uma meta-avaliação, podendo esta abranger a perspetiva formativa (se o seu objetivo for ajudar o avaliador a planificar ou a realizar uma avaliação) ou uma perspetiva sumativa (se o objetivo for ajuizar sobre a qualidade e credibilidade de uma avaliação já realizada).

- *A abordagem da profissionalização (a partir de 1972)* – marcada pelo aparecimento de uma verdadeira profissão de avaliador e, conseqüentemente, da formação dos avaliadores. Nesta etapa e de acordo com Stufflebean (1981, citado por Alves, 2004), a avaliação assume um carácter sistemático e passa a ser considerada como um processo que inclui etapas diferenciadas, tais como:
 - (i) *Avaliação do contexto* – concretiza-se pela identificação da situação, a inventariação das qualidades e dos efeitos, definição de problemáticas e conseqüente verificação das metas e prioridades consideradas satisfatórias para as necessidades reais, a fim de se repensar a pertinência da introdução de um projeto de mudança.
 - (ii) *Avaliação de entrada* – estruturação de um programa que apoie a necessidade de mudança, considerando os recursos e limitações, e fazer a previsão dos custos e dos benefícios.
 - (iii) *Avaliação do processo* – obtenção de informação sistemática e contínua sobre o desenvolvimento do plano previamente traçado, verificação das coordenadas acionadas para realização, utilização e rentabilização dos recursos disponíveis.
 - (iv) *Avaliação do produto* – avaliar se o produto final cumpriu, ou não, as finalidades a que se propunha para se decidir sobre a sua continuidade, prolongamento ou ampliação.

A revisão da literatura evidencia que foi o sector da indústria o que fez uma ampla utilização da avaliação, no sentido de apreciar os resultados das ações de formação ou capacitação, quer para seleccionar e classificar os trabalhadores, quer como informação útil para a racionalização da gestão. Todavia, é sobretudo na educação que a avaliação encontrou um lugar privilegiado, não só como prática política e pedagógica, mas também como importante campo de estudos, reafirmando a larga tradição de regulação, seleção e hierarquização, seja no interior das salas de aula, seja nos domínios mais amplos da administração pública.

Para Rodrigues (1998, citado por Alves, 2004), o papel da avaliação na educação reveste-se de múltiplas facetas, tais como: “orientar os alunos de acordo com as suas capacidades, julgar o nível de competência de um professor ou, ainda, avaliar o desempenho das escolas”. Por isso, a avaliação das aprendizagens, “não pode ser entendida como um simples ato de atribuição de notas para fins de seleccionar, classificar e certificar alunos, mas sim um processo fundamentado” (Afonso & Agostinho, 2005), para acentuar os questionamentos em torno da qualidade dos serviços prestados pelas escolas e pelo sistema educativo, em geral, na “formação de indivíduos capazes de compreenderem os

problemas nacionais, regionais e internacionais, de os abordarem de forma crítica e construtiva (...), promovendo a sua participação ativa na vida social”. (Afonso, 2014:3).

Aliás, como afirma Alves (2013), no início do Século XXI, o fenómeno educativo fica marcado por “duas tendências: i) a da reconfiguração das lógicas de regulação sob o efeito da progressiva determinação da regulação transnacional; e ii) a centralidade (...) da avaliação nas políticas educativas adotadas ao nível da regulação nacional”.

Este quadro implica que os desafios de renovação e melhoria que se impõem às escolas e aos professores sejam não só constantes, mas também apoiados em processos educativos e formativos que preparem os jovens para se integrarem numa realidade social que muda continuamente e se torna cada vez mais complexa. Explica-se, assim, porque é que a aprendizagem e a formação ao longo da vida passaram a ser consideradas necessidades inequívocas deste tempo e a avaliação ganhou tanta importância, uma vez que passou a ser reconhecida como elemento regulador desse processo e uma ponte determinante na apropriação de saberes e na progressão social.

A avaliação, formal ou informalmente, está presente em todos os domínios da atividade humana. Esta situação, além de compelir à clarificação do significado, das funções, dos meios, dos objetos e da natureza da avaliação, em cada momento ou etapa da evolução da sociedade, também revela, a sua multidimensionalidade e complexidade, principalmente em decorrência da sua dependência em relação às concepções da sociedade que, por sua vez, “dependem das alterações económicas, sociais, políticas e culturais, que originam diferentes concepções de educação e, conseqüentemente, diferentes modelos de ensino-aprendizagem e de abordagens de avaliação”(Alves, 2004).

Na educação, estas concepções abarcam, ainda, as concepções de escola e do que é ser professor, bem como vários aspetos que caracterizam as idiosincrasias de cada um dos intervenientes no processo avaliativo.

Assim, compreende-se igualmente que, perante a natureza diversa de impactos que cria na sociedade, este processo não esteja isento de constrangimentos, conflitos e polémicas resultantes, em parte, da diferença de perspetivas epistemológicas, filosóficas ou mesmo ideológicas dos professores e investigadores, do aumento das divergências axiológicas entre a escola e sociedade num momento de domínio das tecnologias de informação e comunicação, da relativização do conhecimento, da democratização dos processos e da capacidade de ação dos atores⁵⁷ da avaliação.

⁵⁷ A condução de qualquer processo de avaliação (...) exige uma boa preparação dos avaliadores, que, para além do domínio das técnicas básicas da investigação avaliativa, precisam de ter algum domínio sobre as condições de construção dinâmica de processos socioculturais, científicos pedagógicos com os múltiplos fatores que os intersectam (Alves & Machado, 2008:10)

Na verdade, cada sociedade exige, num dado momento da sua evolução, um determinado sistema de avaliação. Para o domínio da educação, Serpa (2010:28) sintetiza a finalidade da avaliação como estando associada: a) ao esclarecimento e melhoria dos processos de aprendizagem; b) ao diagnóstico das características dos alunos; c) à síntese dos seus desempenho; d) à certificação dos seus resultados; e) à informação a facultar a outros intervenientes educativos, nomeadamente aos encarregados de educação; f) à seleção; g) à prestação de contas dos sistemas educativos à sociedade; h) ao exercício da autoridade no sentido da imposição administrativa; i) ao incentivo à motivação mediante a competição; j) à comunicação; k) ao desenvolvimento da consciência sobre os processos sociais e educacionais; l) à capacidade de autocritica da avaliação feita. Mas, para alcançar-se as metas acima estabelecidas é necessário que o ato de avaliar obedeça a várias etapas do processo avaliativo. De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin e Thomas (1988) distinguem 5 etapas importantes que devem ser tidos em conta designadamente: 1) a primeira etapa consiste em determinar a decisão a tomar, com referência a um objetivo preciso e no quadro de um processo educativo; 2) a segunda etapa consiste em enunciar claramente os critérios de avaliação. Definir bem os objetivos, as situações e as variáveis tidas em conta, porque pertinentes, para a decisão a tomar; 3) a terceira etapa é de recolha das informações pertinentes que se determinam tendo em conta a decisão a tomar e os critérios escolhidos, as informações a recolher, as situações de avaliação e os instrumentos necessários; 4) A quarta etapa consiste em confrontar os critérios escolhidos e as informações recolhidas. A confrontação de critérios considerando o peso que lhe é atribuído pelas informações, conduz a uma (ou várias) conclusões; 5) a quinta etapa consiste em formular as conclusões definitivas de forma tão precisa quanto possível a fim de facilitar a decisão que marca a conclusão do processo.

A avaliação assume-se, pois, nesta perspetiva, como um verdadeiro instrumento ao serviço da aprendizagem, podendo assim converter-se numa forma de aprendizagem, em que se avalia para aprender.

Martins e al. (2010) identificam um conjunto de ações que consideram associadas ao ato de avaliar e que revelam a sua amplitude e complexidade. Estes autores defendem que avaliar é conhecer, contrastar, dialogar, indagar, argumentar, deliberar, raciocinar, aprender. Aliás, sobre essa temática, Roldão e Ferro (2015) consideram os investigadores suíços do grupo de Genève como aqueles que, com o seu abundante trabalho no campo da avaliação formativa, em 1970, contribuíram para a disseminação do conceito de avaliação como regulação da aprendizagem, traduzida em diversos modos e tipos de ações avaliativas – diagnóstica, formativa, sumativa, prognóstica.

A esta perspectiva juntou-se também Gonzalez (2009), que considera a avaliação como uma prática educativa, que tem como características definidoras o facto de ser: processual, dialógica, sistémica e sumativa. Para este autor: (i) a *avaliação é processual* na medida que pressupõe um processo que se inicia com uma planificação prévia, se vai desenvolvendo de forma progressiva e paralela aos processos da ação sociocultural e acaba com uma tomada de decisão, geradora de novos processos socioculturais; (ii) a *avaliação é dialógica* porque pressupõe uma tarefa desenvolvida de forma cooperativa pelos diferentes agentes implicados nos processos educativos, incluindo na educação não formal. Os agentes utilizam o método dialógico a partir da realidade para analisá-la em grupo, analisar as suas diferentes representações e chegar a conclusões de consenso, que pressupõem uma nova prática, que modificam, melhoram ou extraem conclusões dos processos e das ações analisadas; (iii) a *avaliação é sistémica* na medida em que analisa a ação sociocultural na sua totalidade, considerando-a um subsistema social a qual se pode aproximar de forma holística, sendo a partir desta conceção global da ação, como um subsistema complexo e com múltiplas inter-relações que a avaliação planifica a sua intervenção de forma sistemática, postulando os seus objetivos, sistematizando as suas observações e o processo de análise dialógica; (iv) a *avaliação é sumativa* porque oferece novas ações e representações, que pressupõem uma modificação da ação, com o objetivo de regular e melhorar o seu impacto, introduzindo modificações no processo ou trazendo soluções de continuidade para serem aplicadas num futuro imediato ou a médio prazo.

Por isso, para fazer um juízo de valor sobre a validade e qualidade da avaliação é necessário encontrar um conjunto de procedimentos orientados para a análise do que foi e do que deveria ter sido desenvolvido, ou produzido, para a localização e identificação do porquê desse resultado, dos limites do conseguido face ao esperado, das potencialidades e limitações dos procedimentos utilizados e do valor e funcionalidade da aprendizagem conseguida (Roldão, 2005).

Como se pode constatar, as questões subjacentes à avaliação são distintas e diversas. A ideia fundamental que fica no enquadramento conceptual da avaliação e, particularmente, da avaliação das aprendizagens é percebermos que ela implica um procedimento sistemático de recolha de informações sobre os processos de ensinar e de aprender e sobre o desenvolvimento de competências, sustentando a tomada de decisões que têm como finalidade a melhoria desses processos. Por isso, as várias abordagens, relativas ao significado e aos resultados da avaliação, abrem caminho para o desenvolvimento do currículo e a reflexão sobre consecução das finalidades formativas e das aprendizagens. Mas, ao mesmo tempo, a avaliação ajuda a intervir na potenciação dos resultados e na afirmação de diferentes paradigmas, aspeto a que nos referiremos no ponto a seguir.

3.2. Paradigmas e perspectivas atuais de avaliação

A revisão da literatura especializada sobre a avaliação revela-nos um vasto leque de modelos clássicos de avaliação de programas os quais Serpa (2010), resume nos seguintes paradigmas: i) de avaliação orientada por objetivos; ii) da medida ou psicométrico, iii) da avaliação ao serviço da decisão da avaliação; iv) da avaliação centrada no consumidor; da avaliação centrada no cliente; v) da avaliação naturalista vi) da avaliação construtivista ou da 4ª geração vii) avaliação do discurso social.

Se, por um lado, esta diversidade de abordagens reflete na prática a sua complexidade, ela permite constatar, por outro lado, a importância da sua compreensão, visando não só organizar teoricamente o campo da avaliação, mas também, como refere Sobrinho (2003), ajudar a compreender melhor o universo complexo e permeado de interesses e concepções divergentes e muitas vezes contraditórios que envolve a avaliação.

No nosso caso, decidimos enveredar por uma sistematização que resulta de um esforço de síntese dos vários paradigmas propostos por De Ketele e al.(1988), e que foi organizado em dois paradigmas principais – (i) o *paradigma racionalista* e (ii) o *paradigma naturalista* –, cujas diferenças de posturas podem ser, segundo Guba e Lincoln (1982, citados por Rodrigues, 1999:34-35 e por Sobrinho, 2003:37), esquematizadas conforme consta do quadro 6.

Quadro 6 - Diferenças entre o paradigma racionalista e naturalista

Postura acerca de	Paradigma Racionalista	Paradigma Naturalista
Fonte de teoria	À priori	Emergente
Desenho	À priori	Emergente
Situação	Laboratório (controlável, manipulável)	Natural
Conhecimento utilizado	Proposicional	Tácito (intuitivo)
Instrumentos utilizados	Não humanos	Humanos (pesquisador)
Métodos preferidos	Quantitativos	Qualitativos (entrevista, observação, medidas não obstrutivas)

Fonte: Sobrinho, (2003:37) e Rodrigues (1999:34-35)

Importa salientar que, apesar de estes dois paradigmas serem tidos como paradigmas principais na clarificação desta problemática, decorrente da melhor e mais fundamentada escolha em termos de abordagem da metodologia de avaliação, não esgotam o debate e a problematização que se

reconhecem essenciais na perspectiva do aprofundamento e compreensão dos axiomas que definem e fundamentam os diversos paradigmas (Rodrigues, 1999). Neste pormenor Sobrinho (2003) recorda-nos que, os modelos das avaliações podem ser muitos, mas, na realidade, estes podem combinar vários enfoques, dependendo das necessidades e das circunstâncias. Por isso assume-se necessário continuar o debate, particularmente ao nível do seu aparecimento e desenvolvimento, ainda que a opção entre paradigmas se faça mais em função da natureza do fenómeno em questão.

Ainda inserido na problemática da explicação, compreensão e interpretação dos paradigmas de avaliação, Rodrigues (1999) remete-nos para os fundamentos dos paradigmas de avaliação postulados por Le Compte (1982:5) e assentes no *paradigma empírico-racionalista* e o *paradigma normativo-naturalista*, e que se distinguem um do outro pelas hipóteses de avaliação que apresentam na abordagem das várias dimensões, como consta no quadro 7.

Quadro 7 - Os fundamentos dos paradigmas de avaliação

Dimensões da avaliação	As hipóteses da avaliação	
	Paradigma empírico	Paradigma normativo
Delimitação dos fenómenos a observar	Por elementos	Holista
Perceção da realidade a avaliar	Realista	Idealista
Amplitude de generalização	Objetivista	Subjetivista
Perspetiva do investigador	Extrospectivo	Introspectivo
Modos de elaboração da avaliação	Formal	Informal

Fonte: Rodrigues, 1999.

Com efeito, no quadro da abordagem *Empírico-racionalista*, o mundo social é, à semelhança do mundo natural e físico, considerado como constituído por conjuntos de relações individuais que explicam os fenómenos sociais.

No dizer de Rodrigues (1999), o mundo social é tomado como composto de elementos variáveis e de relações elementares fragmentáveis, manipuláveis, controláveis, elimináveis e neutralizáveis alternativamente, no sentido de averiguar e separar as suas contribuições relativas e absolutas, que confluem para determinar as situações e os fenómenos sociais. Nesta abordagem, pode perspetivar-se a realidade como única, tangível, convergente e apreensível de forma realista, por isso abordável de modo empírico, objetivo e retrospectivo que resulta num conhecimento generalizável (*idem*).

Portanto, a perspectiva *empírico-racionalista* sugere que se pugne pelo estudo intensivo de casos particulares, abrangendo todas as variáveis presentes (controláveis e não controláveis), vindo depois a “generalização” por acumulação de estudos de caso e pela abstração a partir deles. Para este autor, “as generalizações são hipóteses de trabalho, não conclusões”, sendo que em cada situação o investigador procura descrever e interpretar os tratamentos e respetivos efeitos, tendo em consideração os factos específicos desse contexto.

Por seu turno, a abordagem *normativo-naturalista* questiona a visão do paradigma anterior, propondo, em contrapartida, uma inversão de perspectiva, assente numa abordagem holística dos fenómenos nos seus contextos, requerendo a “generalização” uma reinterpretação em cada novo contexto, onde o diverso, o único, o específico e o atípico têm tanta importância como o genérico e o semelhante (Rodrigues 1999).

Segundo este autor (*idem*), a característica distintiva desta abordagem “assenta na suposição do carácter coerente e organizado dos fenómenos sociais, que, além de não serem constituídos pela justaposição aditiva dos elementos (...), integram ideias, crenças, regras e normas sociais, além dos elementos de ordem material”.

Portanto, na visão deste autor os indivíduos são concebidos como agentes ativos na construção das realidades sociais, em vez de se comportarem como robots (Filstead, 1986, citado por Rodrigues,1999), a realidade social compreende uma dinâmica (e uma significação) teleológica, por conseguinte de natureza subjetiva, o que requer a sua compreensão, interpretação e/ou explicação. Este paradigma corresponde a uma forma idealista de perceber a realidade e a uma abordagem subjetivista e introspetiva, sendo neste contexto que se torna compreensível encarar a realidade como múltipla, divergente e intangível.

No entanto, existe uma outra perspectiva, na qual a representação de alguns professores sobre a avaliação apenas considera (erradamente) a necessidade da atribuição de uma classificação final, independentemente da sua repercussão na melhoria das aprendizagens dos alunos. Este facto sugere uma permanente clarificação e uma constante problematização de conceitos, de modo a que avaliação se torne não só num meio efetivo de comprovar a qualidade do “serviço” educativo, mas também numa forma de melhorar os processos de ensinar e de aprender nas escolas.

Todavia, para que isso aconteça é necessário considerar a *dimensão moral e política* da avaliação, superando a sua *visão tecnicista e tecnocrática* em que, como refere Alonso (1992), "se considera simples o que é complexo, uniforme o que é diverso e plural, linear o que é interativo e sistémico, suscetível de quantificação o que é qualitativo, neutro o que é problemático e objetivos o que

exige concertação de perspectivas e significados". Por isso, com muita razão, vários autores advogam que qualquer ato avaliativo necessita de uma clarificação dos seus objetivos, como forma de dar sentido ao que se avalia e de enquadrar os procedimentos a adotar antes e durante o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo deste modo para a sua melhoria, no diagnóstico das características dos alunos, particularmente do seu desempenho, e numa perspectiva mais geral assegurar a *accountability* do sistema educativo perante a sociedade.

3.3. A avaliação das aprendizagens

A avaliação da aprendizagem pode ser definida como o meio de que o professor dispõe para obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos alunos. Por isso, deve constituir-se como um meio permanente, capaz de dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem, no sentido de contribuir para o planeamento de ações que ajudem o aluno a prosseguir, com êxito, no seu processo educacional (Neto & Aquino, 2009).

Como referimos no início deste capítulo, a origem histórica da avaliação em sistemas de educação tem várias perspectivas de análise. Por causa da evolução da própria sociedade, particularmente em termos de regulação dos mecanismos de decisão e das "ambições de performatividade generalizada das empresas, das escolas, dos alunos, dos professores e até da comunidade, a avaliação tem vindo a assumir-se um dos fatores ou tema que mais atenção e discussão tem vindo a atrair os estudiosos" (*ibidem*), principalmente os das áreas de gestão e da educação, visando, entre outras, identificar paradigmas ou modelos comuns de avaliação, bem como o seu real significado, ainda que, como refere Alves (2004), "cada sociedade exija, num dado momento da sua evolução, um determinado sistema de avaliação".

Ao teorizar sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, Martins et al. (2010) declaram que a avaliação é um mecanismo poderoso de implicação no processo educativo, levando pais e alunos a melhorarem a sua participação, para compreenderem como é que os professores valorizam a melhoria do seu desempenho profissional, a favor da melhoria das aprendizagens.

Para Roldão e Ferro (2015):

A avaliação das aprendizagens enquadra-se numa dupla referência teórica. Por um lado, constitui-se como um campo do desenvolvimento curricular, na linha dos teóricos do currículo, com particular destaque para os contributos das linhas de matriz behavioristas, muito influentes na educação e na formação de professores, nas décadas de 1970 e 1980 (Kliebard, 1975; Taba, 1962; Tyler, 1949). Mas, por outro, a génese da avaliação como campo de estudo autónomo é, em parte, historicamente emergente da docimologia, enquanto tentativa de mensurabilidade dos produtos da aprendizagem.

Na perspetiva destes e de outros autores (Allal, 1986; Fernandes, 2005), o que explica a centralidade da avaliação na educação e a torna gradualmente como um campo de investigação específico, no interior da comunidade científica da educação, é a visibilidade desta na sua forma certificativa – as classificações que regulam o progresso escolar dos alunos –, sendo esta separação também decorrente da própria lógica imanente ao modelo de organização do processo educativo escolar, contrária à racionalidade curricular.

Recorde-se que, na escola, os tempos e o trabalho se organizam no sentido de desenvolver os conteúdos curriculares, o que corresponde, grosso modo, ao tempo de aulas e ao tempo das tarefas de avaliação sumativa, em geral dos testes que se realizam no final dos períodos e que são dirigidos para a classificação-nota que pontua os ritmos da vida da organização e a sequência do percurso escolar do aluno.

Assim sendo, com a pretensão da avaliação conhecer, valorizar, distinguir e definir o valor de uma ação humana, de uma atividade, de um processo e/ou de um resultado, advoga-se a necessidade de uma atitude construtiva face à avaliação, convertendo-a numa forma de aprendizagem para, deste modo, atuar ao serviço da prática docente. Nesta perspetiva assume-se fundamental, a clarificação das responsabilidades, dos modelos, métodos e instrumentos a utilizar ou seja, distinguir corretamente *quem avalia; o que se avalia; como se avalia; porque se avalia; e quando se avalia*, para que dela resultem informações pertinentes, válidas e fiáveis para fundamentar a tomada de decisões.

Não podendo, pois, a avaliação restringir-se a um facto pontual ou a um ato singular, mas a um conjunto de fases que se condicionam e interrelacionam mutuamente, a avaliação implica estabelecer "o que deve ser" pois, como afirma Rodrigues (1992), a avaliação inscreve-se na área da *moralidade prática*, uma vez que tem de responder à *questão ética* – O que devemos fazer? – e à *questão empírica* – O que podemos fazer?

De facto, um dos atuais desafios da avaliação escolar prende-se com a prioridade a dar ao papel que pode desempenhar na clarificação e melhoria das situações de aprendizagem, em vez de limitá-lo a sua função de seleção. E, "este desafio tem implicações diretas tanto na forma como se concetualiza a avaliação, ou seja, nos modelos ou paradigmas que a explicam, como no modo de a concretizar em termos do desenvolvimento do currículo" (Serpa, 2010:23).

Relativamente aos paradigmas de avaliação, importa referir ainda que, apesar de uma ampla e diversificada abordagem existente, que emerge da visão de variados estudos⁵⁸ sobre esta matéria, relativamente a avaliação da aprendizagem assume-se de forma quase consensual a ideia de que não

⁵⁸ Cf. Scriven (1971); Rodrigues (1999), Sobrinho (2003)

existe uma tradição tão consolidada de modelos de avaliação, com exceção, “dos paradigmas da medida e docimológico” (*idem*). Segundo esta autora, os modelos explicativos do funcionamento da avaliação formativa têm divergido porque se utiliza com frequência a expressão “formativa” para avaliações de diferente natureza (*ibidem*).

Neste quadro, De Ketele (2001) apoia a relevância da avaliação do processo, dos contextos e da tomada de decisões para melhorar a aprendizagem, como características do modelo – avaliação ao serviço da decisão – pela importância da avaliação dar resposta às necessidades e valores dos “verdadeiros” consumidores, os alunos, e de quem com estes contacta, na visão da “avaliação centrada no consumidor “. Emerge, pois, a ideia do crédito a dar aos diferentes atores implicados no processo de aprendizagem, seguindo os princípios da “avaliação centrada no cliente”.

Assim, podemos notar que os modelos acima referidos são originários da avaliação de programas, mas podem, com algum aprofundamento, ser utilizados na avaliação das aprendizagens. Ou seja, sem pôr de parte a ideia da atenção que se continua a dar à investigação dos procedimentos psicométricos e às questões da docimologia, tidas como centrais para a avaliação das aprendizagens, a literatura revela que também está a ganhar espaço, nas últimas décadas, a ideia sugestiva de que a pesquisa científica sobre os modelos de aprendizagem incida nas práticas de avaliação próximas da interação – ou seja, na análise dos procedimentos de avaliação considerando os contextos concretos de aprendizagem (Serpa, 2010) – pois os métodos e enfoques da avaliação podem estimular os estudantes.

Esta visão foi também defendida por Boud (1988, citado por Brown & Pickford, 2013) ao admitir que, “provavelmente, os métodos e os requisitos da avaliação tinham maior influência em como e em quê aprendem os estudantes, que qualquer outro fator”.

Na opinião destes autores, se a avaliação for bem feita é provável que oriente, adequadamente, as atividades dos estudantes, pois as tarefas e os trabalhos que se lhes pedem dão pistas relativamente ao que se valoriza, levando-os por conseguinte a dirigir as suas atividades de aprendizagem neste sentido (*idem*).

Logo, interessa ter presente os vários tipos de avaliação que, na prática docente, o professor precisa de usar de forma combinada, recorrendo, para o efeito, aos procedimentos necessários que permitem a sua efetivação como processo, sendo certo que, para além do momento da aplicação da avaliação, existem outros parâmetros de classificação, tais como a finalidade, a extensão, os agentes avaliadores e o momento da aplicação (Afonso et al., 2013), derivando destas uma vasta gama de

tipologias que interessa serem conhecidas dos professores, enquanto atores privilegiados das aprendizagens dos alunos em contexto escolar.

Com efeito, o Quadro 8 reflete os diferentes critérios e tipologias da avaliação na perspetiva de Casanova (1992), demonstrando deste modo que a avaliação está presente em todas as etapas da aprendizagem.

Quadro 8 - Critérios e tipologia de avaliação

Critérios	Tipologia
Pela sua finalidade ou função	[Diagnóstica] Formativa Sumativa
Pela sua extensão	Global Parcial
Pelos agentes avaliadores	Interna Autoavaliação; Heteroavaliação; Coavaliação. Externa
Pelo seu momento da aplicação	Inicial Processual; Final

Fonte: Casanova (1992)

Neste quadro, uma abordagem particular é reservada para a avaliação processual, ou “avaliação em processo”, cuja pertinência na educação radica particularmente no elevado grau de interação que proporciona entre os participantes do processo educativo, designadamente os professores e os alunos.

Na verdade, a problemática da avaliação das aprendizagens assume-se como um procedimento recorrente no contexto educacional, estando, como refere Gomes (2010), fortemente associada às conceções de ensino e aprendizagem vigentes em cada momento e que condicionam não só a incidência com que se privilegia a função da avaliação – função diagnóstica, função formativa ou função sumativa –, mas também os instrumentos e técnicas utilizadas com objetivo avaliativos, sendo nesta perspetiva comuns ao modelos de educação presencial ou a distância.

Partindo desta premissa, podemos concluir que a avaliação se assume aqui como o motor que impulsiona a aprendizagem, ou seja, se queremos estimular os estudantes para que adotem um

enfoque mais profundo do desenvolvimento das suas capacidades e destrezas práticas, temos de desenhar os métodos e as tarefas da avaliação de forma inteligente e, com este objetivo, responsabilizar os alunos para o esforço necessário para o alcance do nível de competência requerida.

O carácter questionável e rapidamente transformável do saber e a enorme produção científica que caracteriza os nossos dias impõe aos professores, como advoga Morgado (2005), “a incumbência de ensinar as crianças e os jovens a aprender a aprender, a aprender a raciocinar e a aprender a pensar, só possíveis num ambiente de permanente interação entre alunos, professores e o contexto”.

E isto é importante quando se tem presente o fato de, na prática educativa escolar, a característica que de imediato mais se evidencia relativamente à avaliação das aprendizagens, diz respeito a uma certa polarização entre as provas e o exame, corporizando deste modo o que Luckesi (2008) chamou de “pedagogia do exame”⁵⁹, na qual o sistema de ensino parece interessar-se mais com os percentuais de aprovação/reprovação – com base nas médias que vão sendo obtidas pelo alunos – do que com a real assimilação de conhecimentos práticos, essenciais para a sua inserção na vida ativa.

Segundo este autor, na “pedagogia do exame” o estabelecimento de ensino fica centrado nos resultados das provas e dos exames, nas curvas estatísticas, enquanto o sistema social, por sua vez, contenta-se com as classificações obtidas nos exames, obrigando deste modo a instituição escolar a utilizar um ritual procedimental nem sempre condizente com os objetivos de criação da aprendizagem significativa (*idem*).

Esta realidade, mais evidente nas escolas em África, e particularmente em Angola, apesar de explicável em decorrência das insuficiências materiais, técnicas, infraestruturais e humanas e das assimetrias demasiado acentuadas nas realidades sociais africanas, constitui também uma forma de “pré-esterilizar” as capacidades inatas dos alunos, impedindo deste modo, entre outras coisas, a formação do capital social cívico que é a base para a criação/construção dos arranjos institucionais necessários para a promoção do desenvolvimento social de um país.

Para Luckesi (2008) as consequências da “pedagogia do exame”, sob a qual vive a escola atual podem consubstanciar-se da seguinte forma:

i. Do ponto de vista pedagógico:

Na centralização da atenção nos exames e não no auxílio à aprendizagem dos estudantes. A função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem

⁵⁹ Ao caracterizar o contexto do que chama “pedagogia do exame”, Luckesi (2008) refere que “aquilo que predomina neste quadro é a classificação, não importando como elas foram obtidas nem por que caminhos (...), enquanto que os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos. E, para os pais, por estarem na expectativa da nota, o importante é que seus filhos sejam aprovados”.

satisfatória; porém, como ela está centralizada nas provas e nos exames, secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames. Ora, a avaliação das aprendizagens, na medida em que ela estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem.

ii. Do ponto de vista psicológico:

É útil para desenvolver personalidades submissas. Como é consabido, a sociedade, por intermédio do sistema de ensino e dos professores, desenvolve formas de ser da personalidade dos educandos que se conforma aos seus ditames. A avaliação da aprendizagem utilizada de *modo fetichizado* é útil ao desenvolvimento da autocensura pois, de todos os tipos de controlo, o autocontrolo é a forma como os padrões externos cerceiam os sujeitos, sem que a coerção continue a ser exercitada.

iii. Do ponto de vista sociológico:

A avaliação da aprendizagem, utilizada de *forma fetichizada*, é bastante útil para os processos de seletividade social. Se os procedimentos de avaliação estivessem articulados com o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, estariam articulados com os procedimentos de ensino e não poderiam, por isso, conduzir ao arbítrio. Aliás, estando a sociedade estruturada em classes e, portanto, de modo desigual, a avaliação da aprendizagem pode ser posta a favor do processo de seletividade.

Advogando a visão deste autor (*idem*) outros autores, como Neto e Aquino (2009), consideram que a posição do Lukesi (2008), sobre os efeitos da pedagogia do exame, demonstra bem os riscos de uma avaliação única e reprodutiva dos conhecimentos transmitidos pelo professor, pois sendo a aprendizagem dinâmica e reconstrutiva, o aluno não pode – enquanto construtor do seu próprio conhecimento – permanecer no contexto educativo escutando, copiando e devolvendo de modo reprodutivo, durante a realização de uma prova, os conhecimentos transmitidos pelo professor.

A este propósito, Hoffmann (2010: 47) esclarece que:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes, essencialmente porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos pelo que, o olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre.

Significa, pois, que o professor tem um papel importante no processo de aprendizagem, desde que possibilite ao aluno oportunidades para a reconstrução do conhecimento socialmente produzido,

sendo, porém, certo que a função ontológica da avaliação representa a base de uma coerente tomada de decisão, visto tratar-se do meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva de uma situação positiva em relação aos resultados almejados.

De recordar que, além de diagnosticar, a avaliação tem a função de propiciar a autocompreensão do nível e das condições em que se encontram tanto o educando como o educador, o que possibilita a motivação e a conseqüente contribuição tanto para o auxílio quanto para o aprofundamento da aprendizagem. Aliás, como recordam Neto e Aquino (2009), quanto mais o professor conhecer as formas como os alunos aprendem, melhor será a sua intervenção pedagógica. Ou seja, há todo um processo na base do qual se deve desenrolar a avaliação para que possa efetivamente ajudar na construção da aprendizagem. Nesse processo, De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin e Thomas (1988) distinguem cinco etapas sucessivas deste processo:

- Primeira etapa: *determinar a decisão a tomar*, com referência a um objetivo preciso, no quadro do processo educativo. Por exemplo, decidir se um aluno pode ser admitido na classe superior.
- Segunda etapa: *enunciar claramente os critérios de avaliação*. É importante definir os objetivos, as situações e as variáveis tidas em conta, porque pertinentes, para a decisão a tomar. Neste caso, importa ter consciência clara das variáveis e objetivos que, por diversas razões, não são tidos em consideração. O grau do alcance dos objetivos e os níveis atingidos por certas variáveis, permitem definir os critérios escolhidos. E, neste aspeto, a avaliação só é válida se os critérios forem pertinentes, isto é, se avaliarmos bem o que desejamos avaliar.
- Terceira etapa: *recolha das informações pertinentes*. Determina-se tendo em conta a decisão a tomar e os critérios escolhidos, as informações a recolher, as situações de avaliação e os instrumentos necessários. Procede-se, de seguida, à recolha da informação e depois ao seu eventual tratamento. Por isso, recomenda-se cuidado em cada etapa, uma vez que é mais delicada do que se supõe.
- Quarta etapa: *confrontar os critérios escolhidos e as informações recolhidas*. A confrontação de critérios, considerando o peso que lhes é atribuído pelas informações, conduz a uma (ou várias) conclusões. Será dado cuidado particular à generalidade das conclusões a que tenhamos chegado, como forma de evitar generalizações abusivas.

- Quinta etapa: *formular as conclusões definitivas*, de forma tão precisa quanto possível, a fim de facilitar a decisão que marca a conclusão do processo.

Na perspectiva destes autores (De Ketele *et al.*, 1988), a natureza das decisões a tomar fornece a primeira variável de classificação das avaliações, nas quais podemos distinguir cinco grandes tipos:

- i) *A avaliação dos objetivos de integração com vista a obtenção de um certificado* – em que se exige ao candidato o domínio de uma série de objetivos específicos indispensáveis, mas que demonstrem o seu domínio numa situação complexa. A situação é para estes autores uma situação de integração que corresponde a um objetivo final de integração.
- ii) *A avaliação com vista à classificação* – este tipo de avaliação é praticado nos concursos, nos exames (no mínimo por meio de menções). Ou seja, na prática escolar a avaliação da aprendizagem é, basicamente, constituída por provas/exames. Nesta fase, e segundo Neto e Aquino (2009), o processo educativo desenvolve-se em momentos estanques, desconectados e sem elos de continuidades, em termos de progressão, na construção do conhecimento. É lógico que a avaliação da aprendizagem, realizada nesse contexto, indica uma simples verificação quantitativa daquilo que o aluno aprendeu dos conteúdos abordados. Avalia-se, pois, o resultado final e não o processo. Portanto, essa forma de mensuração do aluno leva à desvalorização e à redução dos conceitos de avaliar, ocultando importantes reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem.
- iii) *Avaliação de objetivos no decurso da formação* – esta avaliação é praticada no desenrolar da ação pedagógica e pode servir para fazer o ponto da situação dos alunos, situando-os num dado instante, em relação aos objetivos fixados, ou ainda para orientar o professor indicando-lhe a eficácia do seu ensino, podendo, se necessário, ministrar um ensino de apoio ou mesmo modificar a sua abordagem pedagógica.
- iv) *A avaliação diagnóstica* – a decisão a tomar é uma decisão de ajustamento, intermédia entre a aceitação, sem reticências, e a rejeição, pura e simples. A avaliação baseia-se nos conhecimentos, nas capacidades ou em qualquer outra variável útil.
- v) *A avaliação preditiva* – a decisão a tomar é a de prever, a partir de informações, o sucesso futuro de uma pessoa, numa situação escolar ou profissional, ou seja, a partir de exames e de testes far-se-á um prognóstico das oportunidades de sucesso de um aluno num determinado contexto. Segundo De Ketele *et al.* (1988) esta avaliação pressupõe duas condições: a) a existência de um modelo de fiabilidade estabelecido, que permita ligar os preditores utilizados

na avaliação aos critérios de sucesso posterior; e b) as condições em que o modelo foi estabelecido serem realizadas onde nos encontramos. Portanto, a avaliação preditiva aproxima-se da orientação da qual é uma das componentes importantes.

Outro aspeto a ter e conta tem a ver com ideia de que a avaliação da aprendizagem, mais do que um processo mediador na construção do currículo também se encontra, como afirma Perrenoud (1999) intimamente relacionada com a gestão das aprendizagens dos alunos que, como se sabe, assentam em três abordagens distintas: o condutivismo, o construtivismo e o cognitivismo.

Importa recordar que um dos principais preceitos da *abordagem condutivista* é o de que a aprendizagem ocorre por meio de um processo denominado “condicionamento operante” que, segundo Depresbíteris (2011), explica que “quando um comportamento ou atitude são seguidos da apresentação de um reforço positivo (agradável) os mesmo se repetem”. Na ótica da autora, há eventos chamados de reforços que estimulam a recorrência do comportamento e, por outro lado, também existem eventos que fazem o contrário, ou seja, diminuem a probabilidade de recorrência e são chamados de punição (*idem*). Ora, como os estímulos externos são os mais importantes, por serem os que provocam a aprendizagem, dando origem às respostas que são dadas por quem aprende, a abordagem condutivista tem uma preocupação com o trabalho sistemático, regulado e constante pelo que o papel do docente, nesta perspetiva, é de fornecer informações, de modo que o educando possa retê-las e aplicá-las.

A avaliação adquire, nesta abordagem, uma conotação técnica e científica e as provas, ou os testes, representam a forma mais objetiva e adequada de medir os resultados da aprendizagem. Ou seja, a avaliação nesta abordagem centra-se no produto a ser obtido pelo desempenho observável do aluno, em relação aos objetivos que devem estar devidamente explicados nos critérios e definidos em termos quantificáveis (*ibidem*).

Por isso, os instrumentos de avaliação que mais se aproximam desta abordagem são aqueles que solicitam do educando a reprodução de conceitos que foram aprendidos, pelo que a sua falta é vista muitas vezes como incapacidade do aluno alcançar o que a escola propõe.

Por seu turno, na *abordagem construtivista*, aprender é uma construção pessoal. O objetivo é que cada pessoa percorra, de forma progressiva e sequencial, as etapas superiores do seu desenvolvimento intelectual, de acordo com as necessidades e condições particulares. Ou seja, o aluno, em vez de absorver simplesmente as ideias transmitidas pelo professor, ou resultantes de uma prática repetitiva, é instigado a criar e desenvolver as suas próprias ideias.

Alguns autores defendem mesmo, como princípio básico do construtivismo, a ideia de que a aprendizagem é um processo ativo e envolvente, sendo os estudantes constantemente estimulados a integrar novas informações, devendo o professor monitorar esse processo cognitivo de mudança e desafiar o estudante com problemas, com perspectivas novas e diversas. Isso explica porque na abordagem construtivista a avaliação utiliza métodos qualitativos, observação, entrevistas e portfólios, para detetar as dificuldades e as ultrapassar.

Na opinião de Quinquer (2000), as fases básicas de uma avaliação construtivista são: (i) um *diagnóstico inicial* para garantir ao aluno o envolvimento e seguimento do processo; (ii) uma *avaliação formativa* visando oferecer mecanismos de autorregulação, reforçando êxitos, estimulando melhorias na aprendizagem e verificando os resultados mediante *avaliação sumativa*.

Portanto, na perspectiva construtivista, a avaliação deve, como defende Depresbiteris (2011), identificar os problemas de processamento envolvidos na aprendizagem, sendo a partir desta identificação que se escolhem as formas de intervenção, cujo sucesso deve ser medido com base na extensão pela qual as metas e os objetivos específicos foram alcançados.

Como pode notar-se, no construtivismo a avaliação é uma tarefa complexa cuja característica básica, como definiu Mcshane (2000, citada por Depresbiteris, 2011:29), consiste em ser contínua, acompanhar e monitorar o processo de intervenção o que, por sua vez, exige do professor a análise profunda de uma realidade que não pode observar de maneira direta.

Finalmente, na abordagem cognitivista a atenção é voltada para os processos internos de pensamento. Baseando-se nos processos mentais subjacentes ao comportamento, esta abordagem sugere que as mudanças ocorridas são observadas e utilizadas como indicadores do que acontece na mente do aprendiz, seguindo o princípio defendido por Ochoa (1999) de que a mente humana é um processador de informação que recebe, interpreta, armazena, recupera e utiliza a informação quando dela necessita. E, porque as pessoas recorrem a diferentes estratégias de pensamento, a avaliação nessa perspectiva valoriza as diferenças individuais e defende a utilização de instrumentos que procuram captar a forma como uma pessoa resolveu determinado problema.

Ao falarmos de instrumentos utilizados nos processos de avaliação, estamos a falar das tarefas que são utilizadas com o propósito de subsidiar, com dados, a análise do professor acerca do momento de aprendizagem dos seus estudantes.

Algumas das formas de elaboração dos instrumentos podem ser designadamente os trabalhos, provas, testes, relatórios, interpretações, questionários, entre outros, referenciados nos programas gerais de ensino existentes, que definem objetivos e conteúdos para um determinado nível ou classe ou

podem ser referenciados no conhecimento que o professor tem do real estágio de desenvolvimento de seus alunos e do percurso que fizeram na aprendizagem (Fernandes & Freitas, 2007).

Nesta abordagem fica clara a premissa de que a avaliação tem um grau de subjetividade que importa equilibrar, não com um julgamento ou avaliação única do educando, mas, pelo contrário, que a avaliação seja realizada com base em múltiplas situações, com diferentes avaliadores e com múltiplos instrumentos e técnicas de avaliação.

O que acabámos de referir significa dizer que a avaliação, enquanto elemento indispensável para a reorientação dos desvios ocorridos durante o processo de aprendizagem, deve ser o resultado de uma discussão transparente de todos os elementos envolvidos no processo, sem descurar o contexto, porque “não há apenas um saber em jogo, mas múltiplos saberes” (Hoffmann, 2010).

O que referimos explica, inclusivamente, a razão porque é que, a avaliação se converteu, no seio dos usuais modelos de ensino, “num autêntico campo de confrontação tanto ideológica como técnica” (Zabalza, 1997), porque enquanto para alguns, na avaliação se concentram todos males da esfera educativa, dado o seu carácter repressivo como instrumento de poder e de alienação do aluno, para outros a avaliação “é peça-chave” do sistema educativo, sem o qual, os professores não poderiam manter ordem na sala, nem apreciar os resultados dos processos instrutivos ou classificar o alunos.

Podemos assim concluir que a avaliação das aprendizagens, de uma maneira formal ou informal, consciente ou inconsciente, está sempre presente no processo de ensino e de aprendizagem e é usada para muitos fins: para sustentar decisões, para mudar as estratégias de ensino, para ajudar os alunos, para classificar ou até mesmo para controlar o comportamento destes (Cid & al, 2009). Por sua vez, alunos utilizam os diferentes procedimentos avaliativos a que são sujeitos para determinar o que devem estudar, como devem estudar, para ajuizar sobre o que pensam que aprenderam e como se devem preparar para as etapas avaliativas seguintes. Logo, a metodologia usada na avaliação de uma disciplina influencia o modo como os estudantes atuam e se comportam como alunos (Gibbs, 2003).

3.4. Avaliação das aprendizagens no ensino angolano

No caso concreto de Angola, apesar dos sinais evidentes de interesse que o processo de avaliação representa para a elevação da qualidade e valorização do sistema educativo, as discussões sobre esta problemática, quer seja a nível da avaliação institucional, da avaliação de desempenho docente ou da avaliação das aprendizagens, têm vindo a ser feitas ainda de forma episódica, devido

sobretudo às fragilidades organizacionais de várias ordens – no tecido económico, social e político – com as quais o país se confronta.

Algumas das consequências decorrentes desse desalinhamento institucional, visíveis na atitude de quase resignação e apatia nacional, têm tido uma grande influência, sobretudo na capacidade de desempenho dos professores, designadamente na gestão dos processos de ensino e aprendizagem e, por via destes, na criação dos pressupostos necessários para elevação dos níveis de qualidade da educação que se presta aos cidadãos.

A desvalorização do mérito, a perda de quadros altamente qualificados, a deficiente formação docente, a falta de condições materiais e técnicas de trabalho e a pobreza têm vindo a reduzir a capacidade dos docentes nacionais se organizarem em grupo profissional, com conhecimentos específicos, teóricos e experienciais, capazes de ajustar e diferenciar a prática, de acordo com os contextos.

Entretanto, este quadro, apesar de adverso, tem vindo paradoxalmente a assumir-se como decisivo no restabelecimento do debate, visando não apenas reinstaurar a cultura da participação dos atores sócio educativos na definição dos instrumentos de gestão do processo educativo, mas também na redefinição por parte do poder político do papel social e estratégico da escola e do professor, na prossecução dos objetivos de reconstrução e desenvolvimento nacional de Angola.

A formação motivada dos professores, a revisão, e redefinição, dos modelos, processos e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos nas escolas, revelam-se à partida um dos campos no qual interessa a urgente participação destes, com vista a assegurar o mais possível, primeiro uma maior profissionalização docente, social e pedagogicamente contextualizada, e, em segundo lugar, um sistema de avaliação que se assuma como um elemento indispensável para estimular e reorientar as capacidades e as aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Neste pormenor, a implementação da reforma educativa em Angola criou expectativas na sociedade e instituiu grandes desafios aos professores, particularmente em relação às necessárias mudanças nos instrumentos e nos processos de avaliação, sobretudo ao reintroduzir a avaliação contínua e sistemática como o esteio fundamental da avaliação das aprendizagens.

Contudo, o quadro atual revela que, na prática, esta expectativa de melhoria da qualidade da Educação em Angola acabou contrariada pelas graves distorções organizacionais pré-existentes, tais como: a fraca formação dos professores, a fraca supervisão e inspeção educativa, a insuficiência de equipamentos escolares (salas, carteiras e manuais.) e a má remuneração dos professores, aspetos

que em conjunto criaram uma situação que atualmente ameaça os desígnios de desenvolvimento nacional e a imagem do país.

O caso da educação em Angola reflete bem a ideia defendida por Afonso (2009) quando, ao referir-se às reformas educativas, considera que “não estão necessariamente orientadas para a resolução dos problemas do campo educacional, embora essa possa parecer a razão apresentada” pois, como adianta Alfredo (2014), elas associam-se mais às crises, tanto económicas quanto de legitimação do estado. Ou seja, tentar uma reforma educativa mantendo a sua organização – e não alterar os seus fins nem transformar profundamente a sua estrutura e a natureza do sistema educativo – não permite que se fale de reformas, mas apenas de mudanças operacionais e de estratégias (Bertrand & Valois, 1994), ainda que se possam fazer alguns ajustamentos no currículo.

Na verdade, quando se analisam as políticas de avaliação das aprendizagens definidas na reforma, o quadro torna-se mais claro em termos dos fins pretendidos. Durante a vigência da reforma de 1978 (a primeira reforma do período pós-colonial), as avaliações eram – com a exceção dos exames nacionais – internas á escola e a estes resultados processuais e finais não se lhes atribuía qualquer valor percentual, ou seja, o procedimento consistia basicamente no cálculo da média aritmética das classificações obtidas⁶⁰.

Com a reforma educativa de 2004, o sistema de avaliação estabelecido pelo MED passou a consagrar para o ensino primário três ciclos de aprendizagens, designadamente: (i) o primeiro ciclo integrado pela 1^a e 2^a classes; (ii) o segundo ciclo pela 3^a e 4^a classes; e (iii) o terceiro ciclo pelas 5^a e 6^a classes. Além disso, foi definido um conjunto de instrumentos e técnicas de avaliação (provas orais, provas escritas, trabalhos em grupos, provas práticas, tarefas de casa e a observação individualizada) cujos detalhes serão apresentados no Capítulo 5.

Para este nível de ensino, o processo de avaliação das aprendizagens obedece ao ritual operacional, expresso nas seguintes fórmulas:

$$\text{MAC/dia} = \frac{\sum \text{das notas das avaliações do dia}}{\text{Número total de avaliações nesse dia}}$$

Sendo MAC/dia = a média de avaliações contínuas do dia na disciplina em causa

⁶⁰ Partindo da escala de classificação de 0 a 20 valores, o procedimento era somar as notas obtidas pelos alunos nas avaliações parcelares e dividir pelo número de avaliações realizadas.

De referir que, segundo o Regulamento de Avaliação em vigor (MED, 2005: 5), a avaliação no Ensino Primário visa, fundamentalmente, assegurar as bases de integração formal dos alunos no ambiente escolar, razão pela qual a avaliação deve procurar validar a capacidade de integração nos processos elementares de assimilação de saberes, assentes, sobretudo, no autoconhecimento.

Na perspetiva de Afonso (2011a), o novo sistema de avaliação das aprendizagens tem por finalidade, entre outros, “tornar o processo de ensino-aprendizagem mais rentável, com vista a reduzir os índices de reprovações” e a “motivar os alunos a fazerem a autoavaliação para aprenderem a aprender”. Para o MED (2011:16), a fórmula para determinação da classificação final tem pesos diferentes para as diferentes avaliações a realizar.

Assim, às avaliações contínuas do professor, por inserirem um número reduzido de objetivos programáticos, foi atribuído inicialmente, em 2004, um coeficiente decimal igual a 0,3 para a avaliação contínua do professor (MAC), enquanto que à prova de escola se atribuiu um coeficiente decimal igual 0,7, pelo facto de esta inserir um maior número de objetivos programáticos (do ano letivo) de uma só vez. Entretanto, estes coeficientes, em 2009, foram alterados pelo MED, passando para 0,4 a avaliação do professor e 0,6 para a prova de escola, competindo apenas ao júri da escola determinar estes coeficientes.

Neste quadro, para o cálculo da avaliação contínua do trimestre foi definida a seguinte fórmula operativa:

$$(1) \text{ MAC} = \frac{\sum \text{ das médias de avaliação contínua durante o trimestre}}{\text{Número total de avaliações}}$$

A classificação total do trimestre, incluindo a prova do professor, passou a ser obtida por via de uma fórmula operativa simples:

$$(2) \text{ CT1} = \frac{\text{MAC} + \text{CPP}}{2}$$

CT1 = Classificação Final do 1º Trimestre / CPP = Classificação da prova do professor.

Este rito classificatório, repetido pelos professores nos três trimestres (CT1, CT2 e CT3) que constituem o ano letivo, leva à determinação, pelo professor, da Classificação das Avaliações do Professor (CAP) através da seguinte fórmula operativa:

$$(3) \text{ CAP} = \frac{\text{CT1} + \text{CT2} + \text{CT3}}{3}$$

De recordar que o sistema de avaliação do Ensino Primário, estabelecido pelo MED em Angola, distingue três grupos de classes, cada um dos quais com um procedimento avaliativo final específico, tendo em conta os objetivos pedagógicos estabelecidos. Com efeito existem as classes de *transição automática* (1^a, 3^a e 5^a classes), *classes de transição* (2^a classe) e *classes de exame* (6^o classe). Como se pode notar, as classes de transição automáticas representam as classes iniciais de cada um dos três ciclos que integram o Ensino Primário, conforme foi referido na página anterior.

Assim, de acordo com o sistema de avaliação das aprendizagens, o resultado (classificação final do ano), para os alunos das classes de transição, tem uma prova obrigatória de escola e obtém-se pela aplicação da seguinte fórmula operativa:

$$(4) \text{ CF} = 0,4 \times \text{CAP} + 0,6 \times \text{CPE}$$

CF = Classificação Final

CAP = Classificação das Avaliações do Professor

CPE = Classificação da Prova de Escola.

Esta fórmula pode ser também apresentada em notação fracionária na seguinte forma:

$$\text{CF} = \frac{4 + \text{CAP} + 6 + \text{CPE}}{10}$$

A mesma fórmula é também aplicável para calcular a Classificação Final da Avaliação da classe de exame (6^a classe), substituindo CPE por CE (classificação de exame):

$$(5) \text{ CF} = 0,4 \times \text{CAP} + 0,6 \times \text{CE}$$

Enquanto isso, no Ensino Secundário, o sistema avaliativo está fundado na ideia de que a atividade educativa tem por meta facilitar a concretização de uma série de objetivos que se traduzem na apropriação e utilização de conhecimentos pelos alunos, cabendo à entidade que realiza a avaliação a tarefa de verificar em que medida esses objetivos estão realmente a ser alcançados (INIDE, 2003). Neste nível, Afonso (2011b) considera que:

(...) o sentido da avaliação das aprendizagens consiste num processo sistemático e contínuo, cuja essência alicerça-se na recolha de informações, pelo professor, aferidas aos diversos níveis de aprendizagem que vão caracterizando os conhecimentos, as competências, as capacidades e atitudes que os alunos devem necessariamente adquirir e desenvolver.

Com efeito, o sistema de avaliação determina, para a avaliação contínua – provas orais ou escritas realizadas diariamente pelo professor – a utilização de uma escala de 1 a 5 valores por cada pergunta, sendo a nota do aluno multiplicada depois por quatro. Tal procedimento visa, não só, “reduzir os efeitos subjetivos da avaliação, mas também permitir a conversão da nota obtida pelo aluno para a escala de avaliação estipulada no sistema de avaliação das aprendizagens”, para o Ensino Secundário (Afonso & Agostinho, 2011:11-12), e que é de 0 a 20 pontos.

Partindo do princípio de que a “avaliação do desenvolvimento de qualquer aluno deve ter em consideração as suas competências iniciais (cognitivas, psicomotoras ou afetivas)” (Rajic, 2017), nas classes de transição automática (iniciação, 1^a, 3^a e 5^a classes) do Ensino Primário e por serem classes de adaptação, o professor segue o desenvolvimento do aluno, recolhe dados da avaliação oral, da observação, da avaliação por pares através do *Relatório Descritivo para a Classe de Transição Automática* e desta forma avalia apenas de modo qualitativo isto é, sem notas escolares, conferindo ao professor atribuir o resultado da transição para classe subsequente desde que o (a) aluno (a) conclua o ano letivo.

Na sequência do que referimos, e seguindo os passos expressos nas fórmulas (1) a (5), relativas ao Ensino Primário, para o Ensino Secundário, obtêm-se os resultados das avaliações trimestrais e a classificação final, e à semelhança do que ocorre na estrutura organizacional do Ensino Primário, também neste nível estão definidas. a) *as classes de transição* respetivamente: 7^a, 8^a classes no Primeiro Ciclo do Ensino Secundário e 10^a e 11^a classes no Segundo Ciclo do Ensino Secundário Geral ou ainda a 12^a classe no caso do Ensino Médio Técnico; e b) *as classes de exames* que são: 9^a e 12^a classes no caso do primeiro e segundo ciclos gerais e 13^a classe, para o caso do ensino médio técnico respetivamente.

O sistema de avaliação das aprendizagens, em vigor no Ensino Primário e no Ensino Secundário, determina que nas classes de transição todos os alunos, independentemente dos resultados obtidos na avaliação contínua ao longo do ano letivo, desde que não desistam ou tenham faltas em excesso, devem ser admitidos às provas de escola, que decidirão a sua transição para a classe imediatamente superior com máximo de duas classificações negativas⁶¹ (Afonso & Agostinho, 2011). De salientar que,

⁶¹ Considera-se negativa a classificação do aluno inferior a 10 valores, obtida na classificação final.

as notas negativas acima referidas não devem incluir, no caso do 1º Ciclo, a disciplina de Língua Portuguesa e Matemática, e no caso do 2º Ciclo, as disciplinas de Língua Portuguesa ou uma das disciplinas de formação específica.

Importa, entretanto, notar que esta condição de exceção estabelecida pelo sistema de avaliação, para as classes de transição, não se aplica às classes de exames (9ª e 13ª classes), onde os alunos só transitam se obtiverem uma classificação final igual ou superior a 10 valores ao total das disciplinas integrantes do plano de estudo da classe.

A análise do sistema de avaliação das aprendizagens no ensino angolano revela estar marcada por uma grande complexidade e descontextualização, quando comparado com a realidade concreta do país, sobretudo com as condições organizacionais, materiais, humanas e financeiras à disposição do sistema educativo.

O excesso de procedimentos que se corporizam no conjunto de fórmulas operativas para a busca de resultados de avaliação das aprendizagens dos alunos, se combinado com as dificuldades referidas atrás, impele os professores para o recurso a artifícios de natureza subjetiva e parcial na avaliação dos alunos, além de lhes retirar tempo que seria mais bem empregue em ações que visassem a melhoria das aprendizagens. A este propósito, Alfredo (2014) considera que a configuração do processo de avaliação, na política de avaliação das aprendizagens, valoriza mais o resultado final das avaliações do aluno, em detrimento do processo construído ou desenvolvido ao longo das aulas, indiciando, portanto, uma reversão em relação aos objetivos enunciados no corpus da reforma educativa, designadamente no que tange ao sistema de avaliação das aprendizagens adotado.

Na verdade, o elevado número de matrículas, a insuficiência de salas de aulas e de equipamentos técnicos, a insuficiência de professores e a fraca formação académica e profissional dos docentes em exercício constituem obstáculos profundos para empreender quaisquer mudanças estruturais no Sistema de Ensino de Angola. Ou seja, o modelo de avaliação estabelecido no sistema de educação, mais concretamente nos Ensinos Primário e Secundário (1º Ciclo), visando a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, tem vindo a revelar a existência de disfunções profundas em termos de ajustamento das ferramentas e dos processos ao contexto concreto em que a escola angolana funciona.

Nesta perspetiva, os resultados obtidos pela Avaliação Global da Reforma Educativa (2014), publicados pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa do Ministério da Educação, são demonstrativos do desajustamento entre os objetivos preconizados para este ciclo de ensino e os métodos e instrumentos operacionais concebidos para o seu alcance.

Assim, por exemplo, no domínio da avaliação da qualidade do processo de ensino–aprendizagem, o estudo constatou que, de um modo geral, de entre os maiores obstáculos ao desempenho dos docentes, estão precisamente (i) a avaliação processual decorrente da complexidade de procedimentos previstos no sistema de avaliação, (ii) a fraca participação dos membros da comunidade na educação formal, (iii) a insuficiência dos materiais pedagógicos, (iv) a fraca capacidade de intervenção da Inspeção Escolar, (v) a insuficiência de professores e (vi) a insuficiência de equipamentos escolares (salas e carteiras e quadros)(MED,2014).

As dificuldades na operacionalização da avaliação processual têm, inclusivamente, induzido os professores a maquilhar os resultados das avaliações realizadas, dificultando deste modo a compreensão do quadro e a consequente redefinição, em tempo útil, das estratégias visando a melhoria da qualidade das aprendizagens que se exigem, para além de demonstrar a importância e a interferência que os processos de avaliação estabelecidos jogam nos resultados e nos objetivos finais definidos.

Os estudos e as evidências existentes sobre esta matéria, que serão mais detalhados em capítulos posteriores, indicam que a falta de abordagens mais permanentes e participativas pelos principais atores do processo de ensino–aprendizagem em Angola, retira ao Ministério da Educação (MED) um elemento essencial, que o auxiliaria “na elaboração de medidas pontuais e estruturais de melhoria do ensino através de parâmetros curriculares e promover – sempre que necessário – alterações devidas a contextos específicos”(Mendes & Silva, 2013).

Na opinião destes autores (*ibidem*), “poder-se-ia, por esta via, avaliar melhor o próprio sistema educativo, harmonizá-lo e perceber da melhor maneira possível os perfis de saída dos alunos para os variados ciclos ou níveis de ensino”, bem como avaliar “o desempenho e competências dos professores existentes e com ele definir-se *rankings* e a classificação de escolas do país”.

Atualmente, a análise da estrutura e das formas procedimentais de gestão e operacionalização do currículo colocam o sistema de avaliação das aprendizagens como um dos maiores desafios que hoje se colocam aos gestores do sistema educativo e dos processos de ensino–aprendizagem em Angola, na lógica do que defendia o então Ministro da Educação de Angola quando, ao referir-se às finalidades da Reforma Educativa em Angola, afirmava que:

(...) a reforma procurava melhorar a qualidade do ensino através de uma estrutura educativa forte e de um novo projeto educativo, baseado em instrumentos curriculares recentes (Simão, 2004)⁶²

⁶² Mpinda Simão – Ministro da Educação de Angola em entrevista à Agência LUSA, em 2004.

Portanto, o papel que a avaliação tem vindo a assumir tanto como instrumento ao serviço da eficácia e do controlo dos resultados, mas também como processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos, exige dos atores socioeducativos nacionais, em Angola, uma atenção particular para que, como defende o Afonso (2011a), “o novo sistema de avaliação permita de facto a realização de avaliação que visa contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem”. E, mais do que isso, permita igualmente adaptar a atuação educacional/docente às características individuais dos alunos ao longo de seu percurso de aprendizagem, comprovando e determinando se estes atingiram, ou não, as finalidades e as metas educacionais traçadas. Neste pormenor, é importante considerar, para o caso concreto de Angola, que o sistema tem de encontrar caminhos que instituem uma educação eficiente, portanto capaz de dotar os alunos de habilidades e competências que aumentem as oportunidades de sucesso e facilitem a sua inserção na vida ativa. Entretanto, e como sinaliza Roldão (2005), para a localização e identificação do porquê desse resultado, dos limites do conseguido face ao esperado, das potencialidades e limitações dos procedimentos utilizados e do valor e funcionalidade da aprendizagem conseguida, é necessário o envolvimento direto e incondicional dos professores, dos supervisores e demais atores do processo educativo.

3.5. Avaliação do currículo

A necessidade de corresponder ao que é social e politicamente desejado, e atrair novos públicos induzidos pelo otimismo, assente na relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, remete os sistemas educativos para um constante compromisso de comparabilidade e compatibilidade das suas estruturas curriculares.

Na verdade, a amplificação do desencanto com a escola durante o último quartel do século XX, em resultado “das mudanças que afetaram os sectores económico, político e social e que, teve graves consequências, particularmente na relação da juventude com a escola e com o mercado de trabalho (...), alterou igualmente, e de forma séria, a antiga relação marcada pela previsibilidade, para uma relação em que predomina a incerteza” (Canário, 2008). Esta situação levou os decisores políticos a apelarem à implementação de uma cultura gerencialista no sector público e a criar mecanismos de controlo e de responsabilização (Afonso, 2000), que possibilitassem o crescimento económico, que é a base para assegurar os pressupostos de desenvolvimento social e humano, numa perspetiva sustentável.

Estando, pois, os sistemas educativos orientados pelos interesses políticos e económicos e pelos princípios de mercado, é compreensível que se tenha polarizado a perspetiva da avaliação dos produtos da educação, pela definição de indicadores globais da ação educativa, através da introdução de avaliações externas, certificativas, por via das quais o Estado possa exercer o controlo sobre a educação escolar e assumir um papel avaliador, cujo cumprimento se corporiza na valorização dos resultados. Segundo Afonso (2000), é dentro desta perspetiva que é exigida às escolas e aos professores a prestação de contas sobre a qualidade educativa proporcionada, sendo a mesma verificada através de procedimentos de avaliação externa, estandardizados naquilo que se vem designando por *processo de accountability*.

Ora, vista nesta perspetiva, a avaliação revela-se de facto, a forma privilegiada do Estado exercer o controlo sobre a educação escolar e exigir, às escolas e aos professores que prestem contas do serviço efetuado, mensurando de forma concreta o valor do currículo (prescrito e realizado), bem como o seu efeito potencial nos processos de transformações sociais, políticas e económicas. Entretanto, importa referir que, mesmo estando a finalidade da avaliação condicionada, como referem Pacheco, Seabra e Morgado (2014), às políticas de *accountability* delineadas em função de estratégias de responsabilização pessoal, profissional, institucional e social, mais sobre os resultados que, sobre os processos e práticas de aprendizagem, a avaliação institucional não pode ser dissociada da sua componente formativa ou seja, do seu efeito transformador e construtivo. Até porque “a avaliação de um projeto curricular só tem interesse se for realizada numa perspetiva de melhoria constante das decisões” (Pacheco & Morgado, 2002).

Importa, igualmente, considerar que mesmo que o poder constituído, através das suas normas e modelos, prescreva um ensino com base em determinados conhecimentos, que são os considerados válidos e, portanto, os que devem ser aprendidos, o quotidiano de cada escola, ou de cada sala de aula, pode drenar experiências e conhecimentos fora do paradigma curricular principal, mas, ao mesmo tempo, enriquecedor deste. Logo, a avaliação do projeto curricular, seja relativo ao próprio sistema educativo, seja da escola, da disciplina ou da classe, não pode restringir-se ao simples questionamento dos objetivos preestabelecidos no paradigma geral definido pelo poder público, devendo considerar, também, os instrumentos, os processos e os procedimentos induzidos pelo contexto específico no qual se operacionaliza o ato educativo.

Por outro lado, e sendo certo, como defendem Fernandes e Freitas (2007:26), que aquilo “que viabiliza uma melhor qualidade do ensino são professores bem formados e informados, condições de trabalho (equipamento escolares com os meios materiais e técnicos, escolas arejadas e limpas, com

mobiliário adequado, com espaços de estudo, de pesquisa e lazer para professores e estudantes”, também não é menos verdade que o desenho de um sistema educativo de qualidade passa, também, pela existência, em todos níveis de intervenção e operacionalização, de qualidade nos processos de avaliação, seja ela das aprendizagens, autoavaliação ou avaliação externa. Até porque a avaliação é, como recorda Sgarbi (2007), uma “parte integrante do currículo, na medida em que a ele se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico”.

Por isso, a avaliação do currículo assume-se como um ato complexo porque envolve várias esferas e persegue vários objetivos. Envolve a avaliação da aprendizagem dos estudantes, em que o professor tem o protagonismo principal, mas existe também a avaliação da instituição como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem o processo educativo a nível da escola – guiados por um projeto político-pedagógico coletivo (Fernandes & Freitas, 2007). Finalmente, a avaliação do sistema escolar, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder político. Estes três níveis de avaliação não estão isolados e necessitam estabelecer permanentes trocas, respeitar os protagonistas, de forma a que se obtenha legitimidade técnica e política (*idem*).

Existem autores que sugerem que a avaliação do currículo assente em três pilares fundamentais: (i) a avaliação do *insumo* ou entradas; (ii) a avaliação do processo; e (iii) a avaliação do produto, cuja operacionalização interessa pormenorizar.

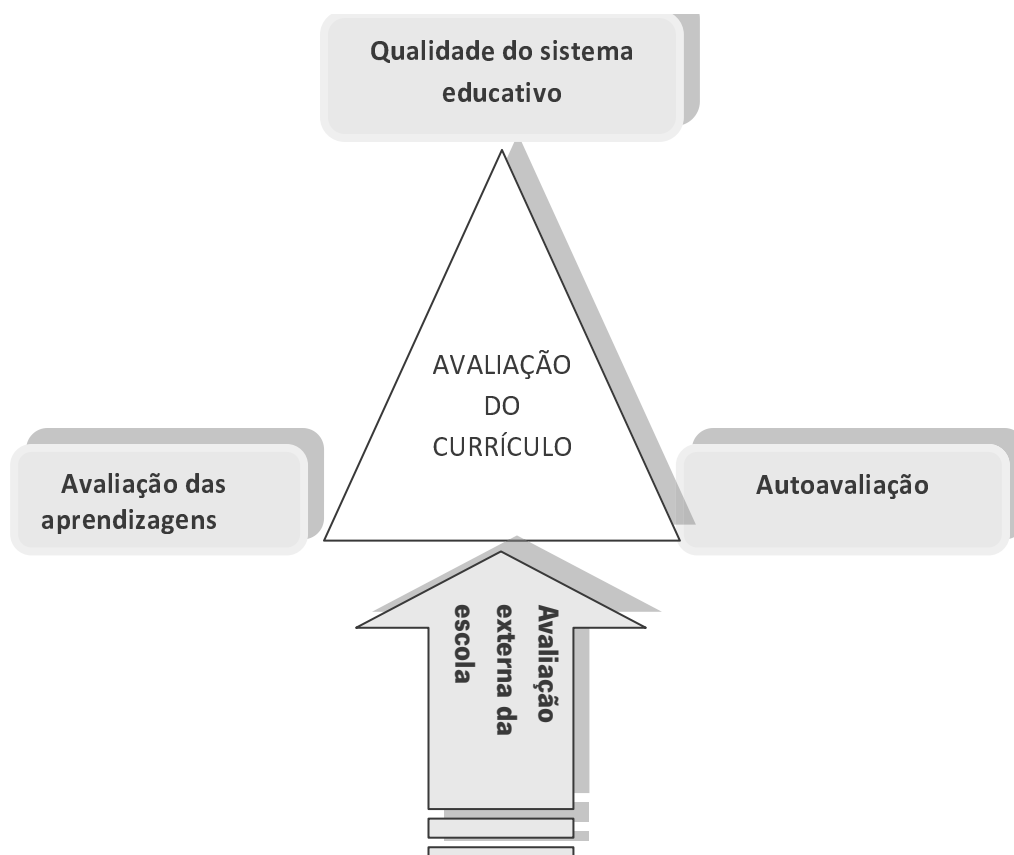
Para Oliveira e Costa (2011), a avaliação do “*insumo*” permite prever os procedimentos a ser implantados e os recursos materiais, humanos e financeiros necessários, além de fundamentar as tomadas de decisão relativas à escolha destes recursos e das estratégias, bem como do tipo de informação a recolher para avaliar a forma como foi implantada a estratégia prevista.

Sobre este domínio de avaliação, Pacheco e Morgado (2002:53) chamam à atenção para o facto de, nas variáveis de entrada, existirem diversos pontos de partida como sejam as competências curriculares, os objetivos de aprendizagem, os planos curriculares formulados, as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, as medidas de flexibilização curricular, os programas delineados, as atividades previstas, as formas de avaliação previstas, entre outros.

A avaliação do processo – para fornecer as informações necessárias para as decisões programadas – e, finalmente, a avaliação do produto – consiste em reunir as descrições e os julgamentos relativos aos resultados, em relacioná-los com os objetivos, o contexto, os meios e o processo, em suma, “em interpretá-los em termos de juízo de valor” (Bonniol & Vial, 2001 citado por Oliveira & Sousa, 2011:84). Portanto, a avaliação do produto descreve e julga os resultados do

currículo. Podemos, pois, concluir, como se ilustra na Figura 6, que existe uma relação de mútua influência entre a avaliação do currículo, a avaliação das aprendizagens, a autoavaliação da escola e a avaliação externa, na base da qual assenta a qualidade do sistema educativo. Significa, pois, que a qualidade da avaliação externa tem imediata incidência na avaliação interna da escola que, por sua vez, tende a impulsionar a elevação do nível da avaliação das aprendizagens, cuja qualidade pode ditar prescrições para a melhoria da estrutura do currículo, passível de ser socialmente aceite em face dos resultados do seu domínio pelos alunos e do impacto transformador na sociedade.

Figura 5 - Relação avaliação externa, avaliação interna, avaliação das aprendizagens e avaliação do currículo



Ao debruçarem-se, também, sobre a avaliação do currículo, Martins *et al.* (2010:18) e Afonso (2014:83) remetem-nos para algumas questões fundamentais de partida, sobre as quais devemos desenvolver um esforço de clarificação, de modo a compreender a ligação existente entre os quatro tipos de avaliação referidos. As questões a destacar são as seguintes:

- (i) Como deve ser avaliado o currículo que os alunos desenvolvem nas aulas?
- (ii) Que critérios devem presidir a avaliação?
- (iii) Que indicadores são necessários e como são definidos?

(iv) Quem avalia o currículo?

(v) Até que ponto a avaliação serve apenas para legitimar ou perpetuar certas relações de poder?

A esta última questão poderíamos acrescentar: Qual o papel dos alunos e professores no dispositivo de avaliação?

Este leque de questões, também referidas por Zabalza (1997), Alves (2004), Fernandes e Freitas (2007) e Pacheco, Seabra & Morgado (2014), remetem-nos não só para uma diversidade de concepções a propósito da avaliação, como também para as diferentes formas da sua operacionalização.

Ora, no caso em questão, a formulação de um juízo de valor em relação ao currículo, além de exigir uma apreciação fundamentada e a utilização de técnicas e instrumentos adequados ao que se quer avaliar, implica, igualmente, “o recurso implícito ou explícito, a um sistema de referências” (Martins et al., 2010) para orientar a ação avaliativa e assegurar a legitimidade técnica e política na sua realização, face aos objetivos educacionais estabelecidos no projeto político-pedagógico e também às consequências na imagem social de cada escola e no trabalho dos professores e alunos.

Importa, sobretudo, ter em conta que o currículo é orientado por objetivos e metas de aprendizagem que indicam resultados a serem alcançados em função dos interesses sociais e económicos do país e dos conhecimentos e capacidades que os alunos têm de conseguir.

Assim, a avaliação do currículo, enquanto mecanismo de mensuração de metas e objetivos de aprendizagens, política e pedagogicamente estabelecidos, não pode ser realizada sem ter em conta o contexto que envolve a escola, sob pena de desvalorizar os conhecimentos e práticas que não correspondem ao modelo hegemónico (padrão) pois, como sugerem Fernandes e Freitas (2007: 28):

Em uma mesma escola, ou até em uma sala de aula, é possível identificarmos práticas de avaliação concebidas a partir de diferentes perspetivas teóricas e concepções pedagógicas e de ensino. Isso é natural, uma vez que nossas práticas incorporam diferentes vivências e modelos, bem como são permeadas por nossas crenças e princípios, nem sempre tão coerentes assim.

Significa, pois, que, em cada período, a escola pode incorporar determinadas práticas, rejeitar outras e perpetuar outras tantas. No entanto, o que importa perceber é que, mais do que defender uma ou outra corrente teórica, a busca pela coerência nas ações educativas deve ser o eixo norteador do professor.

A este propósito, Esteban (2015) recorda que a avaliação “nem sempre se funda no reconhecimento da qualidade como resultado de processos que permitem a todos ampliar as suas possibilidades. Antes pelo contrário, cria-se um consenso em torno de uma perspetiva de qualidade

que, só se viabiliza com seleção e exclusão”. Para esta autora, para que a tarefa de avaliar se torne justa e real é preciso que o(a) professor(a) se muna de algumas garantias que possam explicitar um resultado que seja verdadeiro e fidedigno (Esteban, 2003). Mas, para que tal ocorra, é necessário repensar os instrumentos de avaliação como algo que contemple o que realmente é feito em sala de aula.

Por isso, quem avalia, seja ele professor, diretor, inspetor, ou outro, deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que a sua formação profissional lhe confere, mas também com a responsabilidade que a complexidade do currículo sugere. Por este facto, o professor, diretor ou inspetor, deve estabelecer e respeitar princípios e critérios aprovados coletivamente, referenciados no projeto político-pedagógico, na proposta curricular e nas suas convicções, acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola (Fernandes & Freitas, 2007). Quer dizer, a avaliação não pode restringir-se a um facto pontual ou a um ato singular, mas a um conjunto de fases que se condicionam e interrelacionam mutuamente.

Por isso, concordamos com Alves (2004) quando afirma que:

(...) embora existam normativos nacionais à propósito dos objetivos e formas de avaliação escolar (...) a verdade é que, as concepções dos professores a nível da avaliação e a forma como a operacionalizam no seu quotidiano de sala de aula, reflexo da sua formação inicial e contínua e sobretudo dos seus anos de experiência, determinam o nível de conhecimentos e aprendizagens a oferecer aos alunos.

Esta perspetiva renova, certamente, a função central que a formação dos professores joga na cadeia geral de construção de um sistema de ensino de qualidade, sobretudo num contexto em que a função da escola, da docência e da pedagogia, se vêm ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação, incluindo o direito ao conhecimento e aos avanços tecnológicos, se alarga renovando, inclusivamente, o sistema de valores que regem o convívio social (Fernandes & Freitas, 2007).

Por isso, a escola revela-se não apenas como local onde se aprende um determinado conteúdo escolar, mas um espaço onde se aprende a construir relações com mundo natural e com o mundo social. Essas relações devem propiciar a inclusão de todos e o desenvolvimento da autonomia e auto-direção dos estudantes, com o intuito de que participem como construtores de uma nova vida social. Por sua vez, a avaliação assume-se mais do que nunca, indissociável do desenvolvimento do currículo pois, como advogam Gerard e Roegiérs (2011:146), um sistema educativo que elabora os currículos sem questionar o problema da avaliação, do conhecimento e dos alunos, arrisca-se a enfrentar muitas dificuldades quando for necessário avaliá-los.

Sobre este pormenor, os referidos autores (*idem*) consideram que o facto de se questionar a avaliação, no início da elaboração do currículo, especificando à partida as situações que permitirão avaliar as competências dos alunos, constitui, por si só, o papel decisivo que se lhe reserva na mecânica educativa e a garantia de que os currículos serão realmente trabalhados, porque os professores perceberão melhor o que os alunos poderão fazer, quando forem avaliados. O que se avalia e como se avalia está, pois, condicionado pelas competências, habilidades e conhecimentos que o currículo privilegia ou secundariza bem como do reconhecimento do sentido de autonomia e autoavaliação do aluno pois, como afirmam Alves e Machado (2011) atribuir ao aluno uma verdadeira autonomia no seu projeto escolar é reconhecê-lo como sujeito que é condição necessária para sua motivação e à aprendizagem. Aliás, para estes autores a autoavaliação consiste, essencialmente, num processo de regulações dinâmicas e interativas de formação pelo que, a aprendizagem constitui um meio essencial que permite ao aluno passar de um simples saber-fazer não refletido, puramente operatório para aceder a um saber-fazer refletido graças ao qual ele pode intervir e agir conscientemente (*idem*).

Portanto os valores e as lógicas de avaliação reproduzem os valores, as lógicas e as hierarquias que selecionam e organizam os conhecimentos nos currículos. Por sua vez, o que se privilegia nas avaliações escolares e nacionais determina as competências e conhecimentos privilegiados ou secundarizados no currículo (Fernandes & Freitas, 2007: 13).

Por isso, alguns autores considerarem mesmo que a avaliação mais adequada para o currículo é a avaliação qualitativa, por se enquadrar na dinâmica que as concepções curriculares têm vindo a assumir (Machado & Gonçalves, 1999, citado por Afonso, 2014).

Em suma, o desenvolvimento do currículo e a sua operacionalização só são viáveis na base de estratégias de avaliação (formal e informal) que os agentes educativos realizam e que proporcionam informações sobre o valor das aprendizagens adquiridas pelos alunos e respetivo impacto no seu progresso. As várias abordagens sobre esta temática aconselham a necessidade de conciliar a concepção de avaliação num currículo aberto e em construção, que deve contemplar o conhecimento real dos alunos e a ideia de que o currículo é a expressão de nossas concepções do que constitui o conhecimento. E este conceito assevera a ideia de um currículo em constante movimento.

3.6. Qualidades da avaliação

O conjunto de mudanças de longo alcance e de resultados imprevisíveis com que o mundo se confronta atualmente tem alargado o leque de expectativas em relação aos sistemas educativos e ampliado o volume de exigências às escolas e aos professores.

A teoria curricular construída nos últimos anos, à luz da abordagem social construtivista, tem evidenciado a importância da avaliação como uma componente intrínseca do processo curricular, que permite regular e monitorizar a adequação e a pertinência das decisões tomadas sobre as diferentes dimensões curriculares e organizativas, possibilitando, por conseguinte, a criação de ambientes de aprendizagem de qualidade desejados por todos (Alonso, 2002).

Por sua vez, ao destacar o papel decisivo da avaliação no processo educativo, Morgado (2009) lembra que “a avaliação granjeou um enorme protagonismo no léxico educativo, sendo atualmente assumida como ponto de partida e de chegada dos processos de ensino–aprendizagem e de uma série de dimensões que com eles se relacionam”.

Para Morgado (2016), através da avaliação pode construir-se uma visão clara da realidade educativa, conhecer com rigor os seus pontos fortes e os aspetos mais débeis e introduzir mudanças que possam contribuir para a melhoria da sua qualidade. Mas, para que este objetivo seja alcançado a nível do sistema educativo é necessário, antes de mais, que o próprio processo de avaliação, nomeadamente os instrumentos e procedimentos utilizados para avaliar, se revistam de elementos de qualidade.

Entretanto, é necessário definir com clareza o que se pretende abranger com a palavra qualidade. É que, o facto de o conceito de qualidade ser “na essência, desprovido de conteúdo e de significado ou ideologias”, permite que o mesmo “seja utilizado de formas muito distintas” (Morgado, 2016). Na verdade, a natureza polissémica do conceito de qualidade obriga-nos, necessariamente, a clarificá-lo, de modo a evitar que não signifique apenas a padronização de indicadores, mas que reflita a satisfação objetiva e subjetiva das expectativas de realização individual e social dos seus atores.

Nesta perspetiva, a qualidade da avaliação na educação pode assumir-se como um processo de busca de conciliação entre as metas e objetivos definidos no currículo e os resultados das aprendizagens alcançados pelos alunos no processo de ensino–aprendizagem, na base de compromissos ética e socialmente partilhados.

As reflexões de vários autores sobre esta matéria permitem depreender que existe uma relação entre o conceito de qualidade da avaliação com a definição de eficácia que, como adianta Díaz (2003), se refere à consecução dos resultados desejados. Mas, a qualidade na educação tem de se relacionar com “aquilo que se aprende no sistema educativo e a sua relevância, tanto para o individuo como para a sociedade e os processos e meios que o sistema oferece aos alunos para o desenvolvimento da sua experiencia educativa” (Morgado, 2016).

Mas, para que a criação de um ambiente de aprendizagem interativa seja conseguida, Pacheco (2006) considera que é necessário:

(...) avaliar a estrutura organizacional da escola, principalmente em relação a fatores como: as condições escolares; os recursos escolares; tempo dedicado pelo aluno à realização de atividades escolares; ritmos escolares; formas de gestão e participação na gestão de projetos escolares; tempo que os professores têm para a conceção, gestão e avaliação de projetos (...) e a introdução de mais áreas de saber, numa lógica aditiva sistemática.

Ao analisar a proposta do autor constatamos o quão difícil é - apesar de possível - assegurar as condições para a realização de uma avaliação de qualidade, sobretudo num contexto em que, cada vez mais, parece reforçar-se a ideia manifestada por Hargreaves e Fink (2007) de “que vivemos em países com escolas apressadas”, que resultam da atuação do mercado que, “como ideia estruturante das políticas de educação e formação, introduz regras bem explícitas na engrenagem social, tornando a educação numa variável económica, suscetível de ser regulada pelas leis da oferta e procura” (Pacheco, 2014).

Na verdade, no campo da avaliação educacional a construção de indicadores de qualidade assume grande complexidade, por se tratar de um campo aplicado das ciências sociais que lida com a construção de modelos para valorizar políticas, programas, projetos e ações educativas que, além de expressarem conceções teóricas e abordagens determinadas, envolvem também aspetos vinculados aos interesses sociopolíticos de determinados grupos em confronto e suas representações sobre qualidade em educação (Ferreira & Tenório, 2010). Para estes autores, existe um cuidado epistemológico e metodológico, bem como um enfoque sociológico a ter em conta nas representações acerca do que se vai ou se está a avaliar, para ser possível uma definição correta de indicadores, e para o conhecimento sobre o fenómeno que está sendo avaliado, no caso a qualidade da educação (*idem*).

Na mesma linha de pensamento, Roldão (2005) considera que para avaliar, ou para fazer um juízo de valor da validade e/ou da qualidade de algo, é necessário encontrar um conjunto de procedimentos e referências padrão, social, educativa e politicamente aceites para a análise do que foi, do que é e do que deveria ter sido desenvolvido, ou produzido, identificando o porquê desse resultado, dos limites do conseguido face ao esperado, das potencialidades e limitações dos procedimentos utilizados e do valor e funcionalidade da aprendizagem conseguida.

Por isso, há que considerar que, no caso da avaliação estar centrada nas aprendizagens, é necessário fazer uma avaliação prévia dos elementos, ou fatores objetivos e subjetivos, internos e

externos que, concorrem para a operacionalização do processo. De referir que “uma das críticas que mais se partilha entre professores, encarregados de educação e empregadores, é a de que, a escola está a tornar-se num local de facilitação e de conseqüente degradação da aprendizagem (...) já que, os alunos transitam quase obrigatoriamente de ano mesmo sem saber” Pacheco (1995:9). Se tal pode ser verdade em determinados contextos, não será, porém, menos verdade de que, tal decorre da forma como são engendrados pelos sistemas educativos e pelos professores, os processos de avaliação das aprendizagens.

Como referimos atrás, a avaliação das aprendizagens dos alunos é uma componente fundamental da educação escolar, dos processos escolares e das aprendizagens, o que permite compreender que os esforços para a melhorar a educação exigem, necessariamente, a melhoria das práticas de avaliação (Simão, 2008).

A este propósito, Fernandes (2015) refere que “a avaliação de percursos de aprendizagem dos alunos no contexto das salas de aulas, só tem significado se estiver fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino”. Este autor defende, inclusivamente, que dificilmente se podem fazer progressos assinaláveis num domínio tão intrinsecamente pedagógico, como é o da avaliação, sem investigar as suas relações com a aprendizagem, com o ensino e com as dinâmicas e ambientes existentes nas salas de aulas (*idem*).

Por seu turno, De Ketele (1989, 1997) reforça esta visão, quando considera a avaliação:

(...) um processo que consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e de examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios escolhidos adequadamente com vista a fundamentar a tomada de decisões.

De facto, a avaliação tem sempre uma determinada finalidade e incide sobre um certo objeto (sobre o qual se recolhe informação), que delimita as estratégias e os instrumentos que são concebidos e que interferem com a qualidade do processo. Na opinião de Neves e Ferreira (2015), “os conceitos de validade e fiabilidade estão intrinsecamente relacionados com a qualidade da informação que se recolhe com um certo instrumento ou com um conjunto de instrumentos de avaliação”. Portanto, a qualidade da avaliação está intrinsecamente ligada à validade e fiabilidade das informações a recolher. Para aqueles autores (*idem*), a informação recolhida com um dado instrumento é válida se constituir uma medida precisa daquilo que se pretende.

Por outro lado, se a abordagem estiver focalizada na avaliação das aprendizagens – conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas – que os alunos realizaram durante um certo período de ensino ou de formação, a avaliação só deve incidir sobre aquilo que foi ensinado. Alguns autores consideram mesmo que existem aprendizagens que, devido à sua complexidade e exigências temporais, não são cabalmente verificadas ao nível da sua consecução durante ou no fim de um determinado período de ensino. Além disso, avaliam-se sempre conhecimentos e capacidades que não foram objeto de intervenção direta ou explícita, mas que foram naturalmente convocados pelo processo de ensino–aprendizagem, como condições prévias e necessárias à consecução ou desenvolvimento do que se estuda.

Numa lógica de integração do processo de ensino-aprendizagem e da avaliação, importa chamar a atenção para a distinção entre *currículo oficial ou explícito*⁶³, *currículo ensinado* e *currículo aprendido* pelos alunos. Quando a avaliação se refere apenas ao currículo oficial, em detrimento do currículo ensinado, podemos comprometer a validade da informação recolhida e, portanto, baixar a qualidade dessa informação e das decisões a tomar (Neves & Ferreira, 2015).

Portanto, os instrumentos são obviamente elaborados e aplicados em sintonia com um conjunto de regras técnicas, visando fornecer informação válida que fundamente, adequadamente, os juízos que suportam as decisões a tomar, produzam uma relação íntima entre a recolha orientada e intencional de dados, a sua análise, a formulação de juízos de valor e a tomada de decisões. Neste pormenor, Alonso (2002) chama à atenção para o facto de a avaliação ser “por natureza, qualitativa e interpretativa, o que exige considerar simultaneamente os problemas éticos e os problemas técnicos”. Assim, para esta autora (*ibidem*);

(...) a dimensão moral e reflexiva da profissão docente, adquire toda a sua relevância nas práticas de avaliação, quando estas são encaradas com atitudes e metodologias investigativas e reflexivas que analisam os resultados, questionando e problematizando os processos e os contextos, assim como as consequências e implicações pessoais e sociais das decisões adotadas.

Por isso, estão identificados um conjunto de qualidades que são configuradoras da conceção de qualidade de avaliação. Martins et al. (2010) identificam nove características que devem presidir à conceção de uma avaliação de qualidade:

⁶³ O *currículo oficial* consta dos planos de estudos e dos programas oficiais aprovados pela autoridade nacional, regional ou local, consoante os países, e reflete aquilo que, em cada momento, se considera dever ser apreendido pelos alunos. O *currículo ensinado* pelos professores resulta da interpretação que estes fazem do currículo oficial e que, em determinadas condições e contextos específicos, desenvolvem junto dos seus alunos. Por último, o *currículo aprendido* é o conjunto de aprendizagens efetivamente realizadas pelos alunos (Neves & Ferreira, 2015: 58).

- i. Ser *contínua e sistemática* – o que acontece quando o pensamento avaliativo está presente nas decisões, influenciando-as, adequando-as aos dados que vão surgindo. Decorrendo ao longo dos processos de aprendizagem, a avaliação pode desenvolver-se através de diferentes modalidades, decorrentes da missão que lhe é atribuída.
- ii. *Diagnóstica* – quando se refere à recolha e interpretação dos dados no início de uma unidade temática, facultando o conhecimento das condições que influenciam o futuro processo de ensino-aprendizagem.
- iii. *Formativa* – quando acompanha o processo de ensino-aprendizagem, monitorizando o pensamento e a ação dos intervenientes nesse processo, permitindo recolher dados necessários para melhorar os procedimentos, adequando-os às necessidades dos estudantes e aos resultados que se pretendem. A avaliação *formativa* implica olhares sistemáticos, numa relação entre o coletivo e o individual, a verificação dos resultados da ação, em função do que se espera conseguir, e subentende a tomada de decisões para o reajustamento dos processos numa perspetiva de conquista da qualidade.
- iv. *Sumativa* – utilizada num momento crucial do processo, visando tirar conclusões sobre a validade do trabalho desenvolvido, bem como dos resultados conseguidos face às metas e aos objetivos definidos. Esta modalidade permite a certificação das aprendizagens realizadas e fornece indicações sobre a qualidade do trabalho desenvolvido. Segundo Pacheco (2006), se a avaliação formativa tem como finalidade a orientação do aluno nos percursos de formação em que participa, a avaliação sumativa permite concluir até que ponto os resultados conseguidos estão de acordo com o que se espera dele.
- v. *Individualizada e diferenciada* – refere-se a momentos, processos, pessoas, aprendizagens com características próprias, influenciadas pelas vivências e resultados anteriores, servindo para que esses sujeitos possam melhorar a sua ação. Esta qualidade permite que cada processo avaliativo seja contextualizado e possa ser desenvolvido na convergência entre o individual (autoavaliação) e o coletivo (heteroavaliação).
- vi. *Globalizada e multidimensional* – ao permitir que a pessoa, ou pessoas, envolvida(s) nos processos de avaliação não estejam, ou se sintam, isoladas, estimulando-as a agir e aprender integradas num contexto global, influenciador, utilizando um conhecimento que é também global.

vii. *Diversificada e flexível* – ao permitir, sob o mesmo paradigma, o recurso a várias perspectivas, bem como a utilização de diferentes instrumentos e de recursos diversos, consoante a natureza dos casos em avaliação, permitem interpretações claras dos dados recolhidos.

viii. *Concertada e consensual* – ao implicar que os intervenientes no processo avaliativo partilhem a reflexão, colaborem na construção do pensamento avaliativo, concordem com a interpretação dos dados e com os resultados considerados. Esta qualidade não impede a emergência de conflitos “*entre o professor e o aluno na sala de aulas*”, mas potencia a sua resolução pelo enriquecimento do diálogo e da partilha de ideias, conhecimentos e experiências.

ix. *Ecológica e contextual* – ao possibilitar, como foi referido, que os processos avaliativos se refiram a um contexto singular, tendo em atenção as forças configuradoras do meio.

Importa, ainda, referir, que a operacionalização de qualquer uma das qualidades acima referidas obedece a determinados princípios, sendo de destacar os seguintes: (i) Consistência entre os processos de avaliação, as aprendizagens e as competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem; (ii) Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados; (iii) Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de autoavaliação regulada e a sua articulação com os momentos de avaliação sumativa; (iv) Valorização da evolução do aluno; (v) Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adotados; e (vi) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

Os aspetos referidos são estratégicos pois corporizam a importância pedagógica da avaliação, uma vez que, conforme refere Guerra (2000, citado por Martins et al, 2010), vários são os obstáculos que interferem nas ações de ensinar e de aprender e que fragilizam o processo avaliativo. Alguns desses obstáculos são:

i) *a rotinização das práticas profissionais* – resultante da falta de uma cultura escolar que valorize a reflexão e a investigação, fazendo com que as situações menos conseguidas em termos de ensino e aprendizagem sejam atribuídas aos alunos, às famílias, a outros agentes externos e ao professor que apenas cumpre as rotinas. Nesta o professor não se assume como construtor curricular e o contexto do aluno não é valorizado.

ii) *descoordenação dos professores* – resultante da falta de uma cultura colaborativa entre os professores, o que impede de construir um referencial de avaliação partilhado, compreendido e aceite por todos.

iii) *burocracia da mudança* – resultante da adoção de formas de trabalho que obrigam a que a inovação seja acompanhada por processos burocráticos longos e minuciosos.

iv) *desmotivação dos professores* – resultante da falta de condições para a execução de trabalhos ou da necessidade de os professores responderem profissionalmente a tarefas cada vez mais amplas e diversificadas.

Da análise realizada podemos concluir a necessidade de associar o ato de avaliar ao grau de qualidade dos processos, na lógica de que o conceito de qualidade se une a outros conceitos complementares tais como a adequação aos objetivos, a otimização dos recursos, o grau de satisfação alcançado pelos agentes intervenientes ou o impacto sociocultural.

Deduz-se, pois, que o conceito de qualidade é suscetível de várias interpretações, já que surge associado a variáveis subjetivas e especulativas difíceis de objetivar, o que obriga, como defende González (2009), que para se poder falar de qualidade na educação seja necessário fazê-lo desde conceitos muito mais precisos e objetiváveis de indicadores de qualidade. Para este autor, os critérios que se podem aproximar à formulação de indicadores de qualidade são:

- a) A adequação aos fins e objetivos e
- b) A otimização dos recursos

A adequação aos fins e objetivos, do processo de ensino, constitui um critério válido para analisar a qualidade de um processo socioeducativo. Numa perspetiva sistémica e processual, são eles que orientam a planificação, as metodologias a empregar e os processos ou caminhos a seguir, bem como os resultados esperados (*idem*).

Como pode notar-se, a avaliação é uma atividade complexa, que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização. Ou seja, quem avalia, seja ele o professor, o coordenador, o diretor ou outro, deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que a sua formação profissional lhe confere (Fernandes & Freitas, 2007). Nesta perspetiva, a responsabilidade de avaliar obriga a que o professor estabeleça e respeite princípios e critérios, refletidos coletivamente e referenciados no projeto político-pedagógico, na proposta curricular e nas suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Segundo estes autores, este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola, ou seja, se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos, sejam das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular.

A este propósito, Arredondo e Diago (2010) consideram que a avaliação é chamada a desempenhar um papel determinante no clima e conteúdo do “*encontro didático*” que subjaz e conduz o processo de ensino–aprendizagem. Com efeito, além da avaliação facilitar a comunicação entre o professor e o aluno, também os aproxima progressivamente em termos de representações que o professor e o aluno têm sobre o conteúdo. Portanto, a avaliação permite que os professores aprendam a melhorar a sua prática docente e a não repetir as abordagens e atuações equivocadas ou ineficazes, enquanto os alunos aprendem a corrigir os seus erros, enganos ou carências.

Não menos importante, é o sentido de autoavaliação que importa desenvolver no aluno. A autoavaliação é, como se sabe, uma modalidade de avaliação que uma pessoa realiza sobre a sua própria atuação, sendo por isso de grande utilidade, na medida em que serve para o aluno reconhecer os seus avanços e dificuldades, analisar a sua atuação individual e em grupo no processo educativo, desenvolver uma atitude crítica e reflexiva e autorregular o seu próprio processo de aprendizagem. Entretanto, além da influência no aluno, também para o professor serve para dispor de elementos que permitam facilitar e reorientar a aprendizagem dos seus alunos, além de, obviamente, permitir valorizar a sua atuação e adequar os programas, modificando os conteúdos e as metodologias com base na capacidade de aprendizagem dos alunos.

Dai o ser imprescindível que ambos (professores e alunos) vejam a avaliação educativa como o ponto de encontro no qual partilham informações que mutuamente os afeta, permitindo-lhes compreender o quê, o porquê e o como necessitam de mudar se querem melhorar (*idem*).

A avaliação, como parte de uma ação coletiva de formação dos estudantes, ocorre em várias esferas (avaliação das aprendizagens dos estudantes, a avaliação da instituição e avaliação do sistema escolar) e com vários públicos. Esses diferentes níveis de avaliação necessitam de estar em regime de permanentes trocas, respeitando os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política. Por isso, o professor não deve eximir-se da sua responsabilidade de avaliar as aprendizagens dos seus estudantes com a máxima qualidade, porque, como refere Morgado (2014):

Num momento tão complexo como o que vivemos atualmente, em que o vendaval globalizador que nos tem assolado se encarregou de demonstrar que o mundo se transformou numa aldeia global no plano técnico, mas não no plano social, cultural e político, com enormes desigualdades e diferenças culturais, a educação, no seu sentido mais amplo, poderá desempenhar um papel preponderante, assumindo-se a *força do futuro*” porque constitui um dos instrumentos mais poderosos para realizar essa modificação visando a construção de um mundo mais justo e humano.

A avaliação de qualidade deve, pois, como refere o autor, centrar-se principalmente no conhecimento, na compreensão, nas competências académicas e nas competências de trabalho adquiridas durante o processo de aprendizagem, de acordo com os objetivos de

aprendizagem presentes no currículo (Toom & Husu, 2017:71), aspetos aos quais devem associar-se as atitudes e os valores construídos na sua relação com meio escolar e os seus pares.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4 – A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 4 - INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A famosa oração dos alquimistas de apelo ao criador na forma «Meu Deus, liberta-nos da horrível escuridão da nossa mente, ilumina os nossos sentidos», inserida na obra intitulada «Homo Investigator - A Longa Marcha: Reflexões sobre a Ciência e Sociedade», de Macieira-Coelho (2014:31), constitui a prova evidente de que o interesse do Homem pelas descobertas científicas é tão antigo como a própria Humanidade. Para este autor, os arquétipos do nosso passado cultural e as faculdades de percepção têm um papel importante no processo de descoberta. Uma tendência que revelou sempre o espírito curioso e atento do ser humano, que observa o momento fortuito e o repete para tentar compreender a sua utilidade. À medida que se foi evoluindo, a descoberta científica⁶⁴ foi-se tornando progressivamente mais consciente e organizada, na lógica da busca permanente de respostas para os problemas da Humanidade. Hoje, não restam dúvidas de que “as sociedades que progridem são aquelas que se interessam ativamente pelo conhecimento” (*idem*: 10), pois tem sido através dele que a Humanidade tem sabido contrariar, progressivamente, os obstáculos que tentam impedir o estabelecimento das bases para o desenvolvimento global e o progresso que caracterizam a modernidade.

Nesta perspetiva inscreve-se também a educação, cuja expansão a nível mundial e influência nos mecanismos de desenvolvimento, fez desencadear o aparecimento de uma forte pressão social visando a produção de novos conhecimentos e novos dispositivos de ensino e de formação profissional. Neste contexto, “a existência de distintas perspetivas conceptuais e metodológicas em termo de produção e legitimação do conhecimento” (Morgado, 2012:11) sugerem a ideia que, “o debate epistemológico em torno da investigação educacional tem de ser referenciado às transformações do contexto socioinstitucional onde se insere essa investigação e as próprias práticas educativas” (Berger, 2009:175).

Este capítulo permite-nos colocar em debate os conceitos de investigação científica e as formas através das quais deve ocorrer na educação, particularizando os paradigmas e os métodos mais ajustáveis para favorecer a construção, compreensão e disseminação dos conhecimentos e, com eles, o aprofundamento do seu papel transformador em termos económicos e sociais, com os consequentes reflexos no bem-estar das populações.

⁶⁴ No princípio, com a finalidade de compreender o sobrenatural, posteriormente com o gregos de Mileto nas ilhas Jónicas, compreender a natureza e em particular a matéria, a descoberta da utilização da energia, até na atualidade das descobertas na física quântica.

4.1. Conceitos e finalidades da investigação científica

As transformações que marcam atualmente a humanidade vêm, há muito, confirmando o capital de conhecimentos acumulados pelo Homem, ao longo de séculos de história, através de diversas fontes ou formas (intuição, tradições e autoridade, experiência pessoal, tentativa e erro, raciocínio lógico e investigação) num esforço de procura incessante de respostas para as inquietudes com os quais a humanidade se foi confrontando no seu percurso, visando o estabelecimento das bases para o progresso e o desenvolvimento económico e social global.

Mas, de todos os modos de aquisição de conhecimentos, a investigação científica “assume-se o mais rigoroso e o mais aceitável, uma vez que assenta num processo racional” (Fortin,1999:17), sobretudo porque, ao contrário de outros métodos, pode ser corrigido conforme a sua progressão, além de estar dotado de um poder descritivo e explicativo dos factos, dos acontecimentos e dos fenómenos. É lógico que esta última perspetiva nos impele a aprofundar o conceito de investigação científica, procurando compreender de forma efetiva em que bases assenta e porque se considera melhor do que outras formas na procura do conhecimento e da verdade.

A este propósito, Van Der Maren (2004:5) defende que “a primeira finalidade da investigação científica é o questionamento, a crítica, a contestação do senso comum, o bom senso, das teorias e das formas de pensar defendidas pela maioria ou pelas autoridades (...), já que, para a investigação científica (...) a verdade absoluta não existe”. Segundo o autor (*idem*), o questionamento do pensamento comum e a recusa à verdade absoluta exprimem o exercício fundamental da liberdade, sem o qual os homens e as mulheres se convertem em instrumentos das ditaduras, oriundos de uma perversão do poder material e social ou da procura cega da liberdade, do absolutismo religioso, filosófico ou político.

Na mesma perspetiva se coloca De Ketele (2010: 22), ao considerar que:

A investigação considera-se científica, se ocorre dentro de um processo, tendo por função produzir novos conhecimentos científicos provisórios por meio de atividades metódicas, rigorosas e verificáveis e sujeitos a legitimação da comunidade científica.

Para distinguir uma investigação científica de outro tipo de procura/construção de conhecimentos concorrem algumas características, que são:

- i. Os conhecimentos científicos são sempre provisórios, por isso suscetíveis de serem questionados, ainda que, no momento em são enunciados, formem um conjunto coerente com os conhecimentos científicos disponíveis;

- ii. A investigação não pode ser considerada científica se não for sujeita a debate científico pelos pares atuais e do futuro (*idem*).

Por isso, em busca de uma definição mais concreta de investigação, importa recordar Kerlinger (1973), que definiu a investigação científica como um método sistemático, controlado, empírico e crítico que serve para confirmar hipóteses sobre relações presumidas entre fenómenos naturais. A definição deste autor pressupõe o controlo de variáveis na situação de investigação, o que implica a verificação de hipóteses, sendo que, o esforço de formular hipóteses, mais do que verificá-las, não é aqui considerado como sendo investigação.

Por sua vez, Seaman (1987) define a investigação científica como um processo sistemático de colheita de dados observáveis e verificáveis, a partir do mundo empírico, com vista a descrever, explicar, prever ou controlar fenómenos.

Enquanto isso, Burns e Grove (2001) definem investigação científica como um processo sistemático, visando validar os conhecimentos adquiridos e produzir novos conhecimentos, que, de forma direta ou indireta, influenciarão a prática. Nesta definição insiste-se na finalidade da investigação, além de englobar não só as investigações estritamente objetivas, mas também as que se apoiam em métodos subjetivos, sendo ao mesmo tempo rigorosas e sistemáticas.

Entretanto, a análise das definições referidas torna evidente uma aproximação conceptual entre elas, facto que leva alguns autores, como Fortin (2009), a considerar a definição de Seaman como sendo a mais completa, quando comparada com as demais, sobretudo por apresentar diversas funções da investigação aplicáveis aos conhecimentos, designadamente: descrever (determinar a natureza e as características dos fenómenos), explicar (clarificar relações entre fenómenos), prever (estimar probabilidades que um resultado se produza numa determinada situação) e controlar.

De referir que, apoiando-se na definição apresentada por Seaman, Fortin (2009: 4) define a investigação científica como “um processo sistemático que assenta na colheita de dados, observáveis e verificáveis, retirados do mundo empírico”, isto é, do mundo que é acessível aos nossos sentidos, tendo em vista descrever, explicar, prever ou controlar fenómenos. Trata-se, portanto, de um processo que além de sistemático e rigoroso deve permitir examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que levam à aquisição de novos conhecimentos. O rigor, do qual depende a exatidão científica, tem haver em parte com a capacidade de assegurar uma perceção correta e fidedigna da realidade (Gauthier, 1992), ou como refere Fortin (2009:5), “o rigor, indissociável da investigação científica, permite assegurar que a representação que é dada da realidade seja fiel aos factos ou aos fenómenos”.

A investigação científica permite, pois, a aquisição e aprofundamento do campo de conhecimentos num dado domínio da vida, facilita e guia a prática e assegura a credibilidade e o desenvolvimento de uma atividade. Por isso, as várias definições de investigação mencionadas indicam a implicação da aquisição de novos conhecimentos à subordinação, ao estabelecimento ou à verificação de teorias. Aliás, tem sentido Trujillo (1974, citado por Lakatos & Marconi, 1991:19), quando afirma que a ciência é “um conjunto de atitudes e atividades racionais, dirigida ao conhecimento sistemático como objeto limitado, capaz de ser submetido à verificação”.

Estas visões permitem concluir que a investigação, a teoria e a prática, são entidades intimamente ligadas umas às outras, pois sendo a teoria uma generalização abstrata que apresenta uma explicação sistemática das relações entre fenómenos, é dela que depende a investigação por ser esta que atribui significação aos conceitos utilizados numa dada situação. Esta reciprocidade investigação/teoria encontra-se também no plano dos métodos. As teorias são geralmente descritivas, explicativas ou preditivas; pela mesma ordem de ideias também o são os tipos de investigação, ou seja, descritivos, explicativos ou preditivos (Fortin, 2009: 19).

Investigar é, portanto, “um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos factos ou dados, relações ou leis em qualquer campo do conhecimento” (Ander-Egg, 1978, cit. por Marconi & Lakatos, 2003:55). Podemos, ainda, admitir que investigar é uma atitude e uma prática de permanente procura da verdade ou da realidade, um procedimento ou conjunto de procedimentos com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico para conhecer realidades ou descobrir verdades.

Importa lembrar que os movimentos sociais desenvolvidos ao longo do século XX não podem ser isolados dos movimentos científicos que os acompanharam. As guerras mundiais, a queda dos grandes impérios coloniais, a revisão das conceções europeias etnocêntricas são alguns dos inúmeros elementos ativos neste processo de criação científica.

4.2. Planeamento da investigação

Como em qualquer atividade, a garantia para o sucesso de uma investigação científica que se pretende credível, visando o alcance efetivo de resultados, passa necessariamente pela sua correta planificação, com o intuito de guiar o investigador nas várias etapas do processo investigativo, designadamente na recolha, análise e interpretação dos dados, na perspetiva de dar-se uma resposta clara às questões nela colocadas.

Como refere Lima (1982:15), o planeamento ocupa geralmente a primeira posição no conjunto das chamadas funções administrativas e é um requisito indispensável para as atividades humanas complexas, como é o caso da investigação científica. O plano de investigação situa, portanto, o investigador no mundo empírico e sustenta-se nas questões formuladas e nos objetivos traçados.

Como empreendimento cujo objetivo é produzir conhecimentos confiáveis, sustentado pela análise e descrição do objeto em estudo, a sua execução requer colaboração e cooperação de várias pessoas, como pesquisadores e consultores, além de fontes de informação, cuja intervenção requer, antes de mais, que seja planeada para ser assegurado o cumprimento dos prazos acordados e o uso correto dos recursos (materiais e financeiros) sem os quais algumas tarefas tornam-se impossíveis.

De acordo com Van der Maren (2004:394) o planeamento da investigação é normalmente feito em duas etapas:

1. A primeira, durante o desenvolvimento do projeto;
2. A segunda, quando o projeto é aceite (financiado) e quando se passa à ação.

Para o autor (*idem*), a segunda etapa, para além de corresponder à organização concreta da investigação, constitui também a ocasião para avaliar se o tempo e os meios disponíveis, que às vezes podem constituir obstáculos, às vezes obrigam a reajustar um projeto de investigação idealmente construído na base de um plano metodológico.

Por isso, para fazer um bom planeamento da investigação torna-se necessário prestar atenção aos passos dados na primeira etapa, que é o da delimitação do problema, pois a partir da demarcação e construção da estrutura concetual é necessário que os investigadores modelizem não só o objeto do estudo, mas também a abordagem da sua pesquisa.

O planeamento e a implementação exigem, como se pode notar, uma definição concreta do que é necessário ser feito, não descurando a necessidade de realização de simulações quanto a valores concretos (tempo, energia, pessoal, meios, instrumentos, dinheiro), que terão de ser atribuídos de modo a estimar com realismo as possibilidades de realização da investigação, nos limites impostos pelo tempo e pelas condições materiais.

Neste caso específico é importante salientar que, nos casos da investigação aplicada do tipo pesquisa e desenvolvimento, além de modelizar as diversas etapas da investigação, o investigador deve, também, modelizar o objeto a ser desenvolvido, simular as diferentes formas e realizações do objeto a ser desenvolvido, variando as características das dimensões do objeto e avaliando o desempenho (eficiência, efetividade e eficácia) de cada um dos modelos simulados (Van de

Maren:2004). Ou seja, o projeto só é considerado realizável quando as simulações tiverem produzido um modelo do objeto e a pesquisa respeitar as restrições impostas.

Uma outra nota importante é o ser aconselhável começar por esclarecer os pressupostos do investigador, o que normalmente se designa por "explicações preliminares". Deve continuar-se com a descrição do problema e a elaboração da estrutura concetual ou teórica. Finalmente, a implementação metodológica é realizada com o quadro concetual e metodológico, a compilação de dados, análise e processamento, interpretação dos resultados e validação para completar com a elaboração do relatório.

Em estudos com questões pragmáticas, quando a solução do problema é o critério para a validade da pesquisa, os primeiros passos devem ser invertidos. Nestas circunstâncias, começa-se com a descrição do problema *in situ*, tendo em conta o vocabulário e as categorias específicas dos atores no terreno, mas também do contexto, bem como as limitações que eles vivem e suas prioridades. Na opinião de Van der Maren (2004: 397), este mecanismo “visa sobretudo conferir capacidade de intervenção para manter e enriquecer as relações dos indivíduos com seu meio ambiente”, uma vez que fora desse meio, como defendem alguns autores, a pesquisa provavelmente não teria relevância ecológica.

Por outro lado, Moreira, (2007: 90) sugere os seguintes planos de investigação comumente utilizados:

- Planos quantitativos e não-experimentais
- Planos pré-experimentais
- Planos quase-experimentais
- Planos experimentais.

Na visão deste autor (*idem*), estes planos podem ser avaliados recorrendo a dois grandes critérios:

- a) da validade interna (complementado pelo da validade estatística).
- b) da validade externa (secundado pelo da validade do construto).

Importa, ainda, referir que se reconhece que um plano é reconhecido tem validade interna quando todas as explicações alternativas possíveis ficam controladas pelo plano, de tal modo que os resultados da respetiva investigação terão uma interpretação inequívoca. Isto é, “quando não existem variáveis perturbadoras – aquelas que se podem confundir com as variáveis explicativas ao não serem controladas pelo investigador” (Moreira, 2007:1), sendo, porém, certo que numa investigação o

número possível de hipóteses explicativas alternativas é elevado, dependendo dos objetivos da investigação e até das próprias hipóteses.

Na verdade, as diversas abordagens, referidas por vários estudiosos da problemática da metodologia de investigação científica, permitem concluir que não existe uma linha de base passível de servir de guia único, consensualmente aceite, sobre as etapas a ter em conta no planeamento da investigação. E, neste aspeto, Marconi e Lakatos (2009: 9) são as duas autoras que mais objetivamente identificam os passos a serem tidos em conta no planeamento da investigação, como primeira etapa deste processo. Com efeito, de acordo com as autoras referidas (*ibidem*), o planeamento da investigação integra um conjunto de quatro fases, a saber:

- (i) *A preparação da pesquisa* – que tem início com a tomada da decisão sobre a realização da investigação. Engloba a especificação dos objetivos, definidos com o intuito de explicitar o problema a ser estudado e a elaboração do esquema da tese. Normalmente, este esquema não se modifica no decurso da investigação, o que, auxilia a sua exequibilidade e permite ao investigador uma abordagem objetiva e lógica.
- (ii) Depois de cumprida a fase da preparação da pesquisa, seguem-se as denominadas *fases da pesquisa*. Partindo da escolha do tema, referente ao assunto que se pretende estudar, e à correspondente formulação clara e com garantias de exequibilidade, passa-se para *o levantamento de dados*, através de uma investigação preliminar ou estudo exploratório, consubstanciado na pesquisa documental, na análise bibliográfica ou nos contactos diretos. Logo a seguir, é feita *a formulação do problema*, definido como uma dificuldade de ordem teórica ou prática no conhecimento de algum facto, de real importância e para a qual se deve encontrar uma solução, delimitando-o e pormenorizando-o de forma tanto mais exata quanto possível, ao mesmo tempo que se deve garantir, na sua formulação, clareza, concisão e objetividade. Nesta etapa da investigação impõe-se, igualmente, a definição dos termos, sobretudo dos menos usados, para evitar ambiguidades na sua compreensão e no entendimento da essência da investigação já que “as divergências em relação a alguns conceitos resultam do facto de as mesmas palavras ou termos serem usados(as) por diferentes teorias e em diferentes áreas do conhecimento” (Marconi & Lakatos, 2009: 14). A esta etapa segue-se a *construção de hipóteses*⁶⁵, que tem carácter provisório e visa propor explicações para certos factos; além disso, orientam a procura de outras informações (*idem*).

⁶⁵ “Com a exceção dos estudos de carácter exploratório ou descritivo, no início de qualquer investigação, devem formular-se hipóteses (Marconi & Lakatos, 2009)

A indicação das variáveis de forma clara, objetiva e operacional, constitui outras das fases componentes do processo de pesquisa, para o qual devem considerar-se todas as variáveis que, de algum modo, possam interferir no objeto do estudo, a fim de controlá-las e evitar que a investigação seja prejudicada.

Outra fase igualmente importante tem a ver com a *delimitação da pesquisa* em relação ao assunto, à sua extensão, tendo sempre em atenção outros aspetos como os recursos humanos, económicos e técnicos, bem como o tempo à disposição do investigador. A seguir vem também a amostragem, a seleção de métodos e técnicas, a organização dos instrumentos de observação e o teste dos instrumentos e procedimentos (*idem*).

(iii) *A execução da pesquisa* – é a terceira etapa do planeamento da investigação. Começa com a recolha dos dados, através da aplicação dos instrumentos elaborados para o efeito e das técnicas selecionadas. Esta fase requer, normalmente, mais tempo do que o previsto e exige do investigador boa capacidade organizacional e disciplina, quer em relação à preparação do pessoal envolvido na pesquisa, quer em relação aos prazos estipulados, quer, ainda, em relação ao orçamento. Para Marconi e Lakatos (2009) nesta fase, é fundamental que o investigador seja rigoroso na aplicação dos instrumentos, evitando o recurso a pessoas inexperientes para a recolha de dados, principalmente entrevistadores. Para todo caso, é necessário recorrer-se a procedimentos em função das circunstâncias e do tipo de investigação a realizar. Daí o poderem ser utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, podendo ser utilizadas técnicas como “observação, entrevista, questionário, formulário, medidas de opinião e de atitudes, técnicas mercadológicas, testes, sociometria, análise de conteúdo, história de vida”, entre outras (*idem*: 19).

(iv) *A elaboração do relatório* – é quarta etapa⁶⁶. Envolve a exposição geral da investigação, desde o planeamento às conclusões, incluindo os procedimentos metodológicos usados. Essa etapa tem como finalidade relatar os resultados da investigação, ou seja, o resultado completo do estudo, com todos os pormenores, de modo a permitir, como sugerem Goode e Hatt (1969, citados por Marconi & Lakatos, 2009: 217), que os interessados compreendam os dados e determinem, cada um para si, a validade das conclusões.

⁶⁶ Citando Selltiz (1965, Marconi & Lakatos (2009) sugerem quatro aspetos a ter em conta na elaboração do relatório. i) Apresentação do problema ao qual se destina o estudo; ii) Processos de pesquisa: plano de estudo, método de manipulação de variável independente (se o estudo assumir a forma de uma experiência), natureza da amostra, técnicas de coleta de dados, métodos de análise estatística; iii) Os resultados e; iv) Consequências deduzidas dos resultados.

4.3. Paradigmas da investigação

As novas concepções teóricas, imperantes na cultura da investigação científica, trouxeram consigo uma variedade de perspetivas teórico-metodológicas, cuja utilidade na ação e impacto nos resultados importa ter presente no planeamento do processo de investigação, de modo a propiciar o seu desenvolvimento e a obter os resultados preconizados.

Segundo Moreira (2007:17) essas concepções teórico-metodológicas consubstanciaram a emergência do conceito de paradigma (ou matriz disciplinar) de Kuhn (1971), que catalisou a renovação das concepções tradicionais sobre a metodologia da ciência. A partir daí, qualquer ato de investigação passou a assentar num determinado paradigma.

Assim, ao assumirem-se como uma forma de dismantelar a complexidade do mundo real, “os paradigmas são também, cada um deles, uma forma diferente de ver o mundo e, como tal, revestem-se de características e peculiaridades que os tornam marcadamente particulares, claramente identificáveis e altamente controversos” (Coutinho et al. 2009: 356-357).

O paradigma envolve, como refere Moreira (2007), uma perspetiva teórica, partilhada e reconhecida pela comunidade científica, de uma determinada disciplina, orientadora da investigação em termos de identificação e seleção dos fatores relevantes a estudar, da formulação de problemas, da preparação dos métodos e das técnicas de investigação necessárias. Nessa perspetiva, o autor (*idem*: 18) resume o conceito de paradigmas nos seguintes termos:

Um paradigma é uma imagem básica do objeto de uma ciência e serve para definir o que se deve estudar, as perguntas que é necessário responder, como devem ser formuladas e que regras é preciso seguir para interpretar as respostas obtidas. Serve para distinguir uma comunidade científica de outras. Resume, define e interrelaciona os elementos, as teorias e os métodos e instrumentos disponíveis.

O termo *paradigma* significa, pois, que a realidade empírica é perspetivada de várias formas e a partir de diversos ângulos. Assim sendo, dependendo do ponto de vista em que cada um se coloca, vê de uma determinada forma e seleciona um determinado ângulo do fenómeno ou acontecimento em estudo (Canastra, Haanstra & Vilanculos, 2015: 8). A complexidade a partir da qual se apreende a realidade é enorme, obriga a “selecionar” um determinado olhar e a ser coerente com ele. Paradigma, neste sentido, é o modo com se vê e se interpreta a realidade na qual estamos inscritos, seguindo determinados pressupostos epistemológicos e procedimentos metodológicos.

Neste sentido, Guba e Lincoln (1994) têm razão, ao considerarem um paradigma como um sistema de pressupostos sobre: (i) a natureza da realidade investigada e a sua forma (*pressuposto ontológico*); (ii) o modelo de relação entre investigador e investigado (*pressuposto epistemológico*); e

(iii) o modo pelo qual podemos obter o conhecimento da realidade (*pressuposto metodológico*). As três componentes referidas estão interligadas (*ibidem*). Pode-se assim inferir que o paradigma é um verdadeiro guia para a ciência pois, como referem aquelas autoras, o paradigma guia o investigador, além de permitir a seleção de métodos, nos aspetos ontológicos e epistemologicamente fundamentais.

Procurando resumir as várias abordagens conceituais relativas ao paradigma, Flores (2013) define paradigma como sendo um sistema conceptual que permite explicar um determinado conjunto de fenómenos, uma matriz de análise e compreensão da realidade, partilhada por uma determinada comunidade científica.

Na verdade, as várias definições em torno da noção de “paradigma”, ao mesmo tempo que a consagram como uma forma de ver o mundo e um modo como este deveria ser estudado, também enfatizam o sentido de aceitação partilhada – por outros grupos de cientistas que estejam a viver numa determinada comunidade – marcada, por uma linguagem conceptual comum e que busca fundar um edifício conceptual comum. Significa, pois, como refere Morgado (2012: 35) que;

(...) toda a investigação se realiza tendo por base uma determinada matriz conceptual, (...) sendo a partir dela que se definem o objeto de investigação, os problemas que se pretendem resolver e a própria essência dos processos de investigação, isto é, as estratégias, as técnicas e os instrumentos mais adequados para concretizar os propósitos da investigação, bem como os critérios de validação e de legitimação do conhecimento produzido.

Ainda assim, apesar de se reconhecer a existência de vários paradigmas que podem orientar a atividade de investigação, ou seja, não existir uma única via para aceder ao conhecimento científico (Canastra, Haanstra & Vilanculos, 2015), a verdade, porém, é que as várias perspetivas de análise teórico-metodológicas em investigação científica se têm vindo a alinhar em torno de duas tendências fundamentais. Por um lado, os modelos de investigação e conceção científica de índole experimental, ou quase experimental, de teor positivista e que se evidenciaram no desenvolvimento das ciências naturais; por outro lado, os modelos de investigação de índole hermenêutica e fenomenológica, que se preocupam em indagar o significado dos fenómenos no contexto em que se produzem (Pérez Gomes, 1995).

No campo educacional, Morgado (2012) recorda-nos que a introdução do conceito de paradigma deve-se a Nathaniel Gage quem o utilizou como sinónimo de modelos, comportamentos ou esquemas ou seja, como formas de pensar ou modelos para a investigação que quando se aplicam podem conduzir ao desenvolvimento de teorias.

Entretanto, pelo menos em termos conceituais, têm procurado afirmar-se três paradigmas distintos, que podemos identificar da seguinte forma:

- i) Paradigma clássico, racionalista, positivista ou quantitativo;

- ii) Paradigma emergente, naturalista, interpretativista, construtivista ou qualitativo;
- iii) Paradigma socio crítico.

No que concerne a primeira tendência, trata-se de um modelo que “tendo surgido a partir da revolução científica do Séc. XVI viria a desenvolver-se e predominar essencialmente no domínio das ciências naturais, acabando por fundamentar a génese das ciências sociais emergentes (Morgado, 2012:11).

Para autores como Flores (2013), o contexto em que se integra o paradigma positivista pressupõe uma uniformidade de relações entre a forma do comportamento e o seu significado, de tal forma que o observador pode reconhecer o significado de um comportamento sempre que este se produz. Por isso, considera-se que neste paradigma se procuram dados que confirmem uma dada teoria, adotando para o efeito, em geral, técnicas de recolha e análise de dados de tipo quantitativo. Com o intuito de estabelecer um referencial comparativo mais claro entre as duas abordagens, Lalande (1996:899) enfatiza a distinção entre os paradigmas quantitativo e o qualitativo nos seguintes termos:

O estudo qualitativo de uma curva, por exemplo, é a descrição de seu aspeto geral e, por assim dizer físico, por oposição ao estudo quantitativo que analisa exatamente a sua equação.

Por sua vez, no paradigma interpretativo, um determinado fenómeno é estudado com o objetivo de criar uma teoria que o explique. Para o efeito, adotam-se, fundamentalmente, metodologias de investigação assentes em técnicas de índole qualitativa na recolha e análise de dados. Assim se compreende que no contexto do paradigma interpretativo o objeto de análise seja formulado em termos de ação, uma ação que abrange o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem os atores e aqueles que interagem com ele. Como refere Erickson (1986, citado por Flores, 2013), o objeto da investigação social interpretativa é a ação e não o comportamento.

Já o paradigma socio crítico, distancia-se dos paradigmas positivista e interpretativo, pelo excessivo objetivismo e neutralidade do primeiro e pela propensão para a subjetividade do segundo.

4.3.1. Sobre o paradigma quantitativo

A investigação quantitativa procura medir e quantificar para, a partir delas, inferir ou generalizar. Tem uma base filosófico-teórica fundada no positivismo (Jurgenson, 2003). Este modelo de investigação teve a sua origem nas ciências físicas e “evidenciou-se no desenvolvimento das ciências

naturais tendo adquirido, durante um longo período de tempo, o monopólio da cientificidade” (Morgado, 2012: 11).

O referencial teórico dos investigadores quantitativos repousa na ideia de que para compreender plenamente um fenómeno o melhor é decompô-lo nos seus elementos constituintes e identificar as relações entre eles, ao invés de considerá-lo na sua totalidade. Ou seja, as características fisiológicas, psicológicas e sociais podem ser medidas e controladas, abstraindo-se da situação em que se encontram (Fortin, 2009: 29).

Este paradigma está, portanto, relacionado com a quantificação dos dados obtidos através da pesquisa e, por isso, orientado para os resultados e sua generalização. Ora, este facto tem vindo, em alguns meios, a expor o modelo a severas observações críticas, sobretudo por oferecer uma visão da vida e do mundo que, segundo Morgado (2012:12), “se dicotomiza entre conhecimento científico e conhecimento vulgar e que acentua a separação entre a natureza e o ser humano”.

Um dos autores que mais se destaca na crítica a este modelo é Popkewitz (1988), que inclusive o denomina como «paradigma empírico-analítico». Para o autor, este modelo associa-se às correntes behavioristas, pelo facto de pressupor uma conceção de ciências alheada das questões morais e éticas, de veicular uma ideia do mundo social como conjunto de variáveis empíricas diferenciáveis e de adotar linguagens formais matemáticas para expressar o progresso e as relações sociais.

Aliás, o facto de este modelo de investigação rejeitar as formas de conhecimento que não se pautem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas pode, segundo (Morgado, 2012:12), configurar-se, eventualmente, como um modelo segregador e totalitário, sobretudo se atendermos à ideia defendida por este modelo de que “o conhecimento dos fenómenos, a possibilidade da sua previsão, a descrição do seu funcionamento e a sua quantificação como principal base explicativa, são o requisito imprescindível para que qualquer investigação e respetivos resultados possam ser reconhecidos como científicos”.

Por sua vez, Gatti (2004:13) funda a sua crítica na ideia de que “é necessário pensar que os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles; e que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer”. A este propósito, Mendonça (2017:92) refere que “o sucesso dos estudos quantitativos está na abordagem do pesquisador acerca do que se coletou, ou seja, a grande utilidade dos métodos quantitativos está em analisá-los para além dos dados, trazê-los como instrumento de reflexão acerca de um determinado contexto”. Isso significa que o modo de obtenção de quantificações dependerá da natureza do objeto, dos objetivos do investigador e do instrumento de recolha de dados.

É nessa ordem de ideias que o autor (*idem*: 14) identifica três tipos de dados: *categoriais*, *ordenados* e *métricos*. Posteriormente, esclareceu que para cada tipo existem tratamentos específicos. Deste modo: para os dados (i) *categoriais* – podemos recorrer a classificações e verificar a sua frequência nas classes; os dados são (ii) *ordenados* – quando estão numa forma que mostra a sua posição relativa segundo alguma característica; mas não há associação de um valor numérico para essa característica, nem um intervalo regular entre uma posição e outra; e os dados (iii) *métricos* – que se reportam a observações relativas a características que podem ser mensuradas e expressas numa escala numérica.

Para Soares (2003) o emprego da metodologia quantitativa aconselha-se em procedimentos descritivos, nos quais se procura descobrir e classificar a relação entre variáveis, bem como nas investigações que procuram determinar relações de causalidade entre fenómenos. São necessários recursos, justificando-se, por isso, a necessidade de utilizar recursos e técnicas estatísticas, que podem variar em termos de complexidade, ou seja, desde os mais simples – como percentagem, média, moda e desvio-padrão – até aos mais complexos – como o coeficiente de correlação, a análise de regressão, entre outros.

Daí que a estratégia da investigação quantitativa passe por definir variáveis de forma operacional, pela recolha metódica de dados verificáveis junto dos participantes e pela análise, com ajuda de técnicas estatísticas sendo que, os sujeitos sobre os quais se faz o estudo são selecionados em função de critérios precisos, ou seja, determina-se antecipadamente o número que constituirá a amostra que deve, à partida, ser representativa da população alvo (Fortin, (2009:30). Na opinião do autor (*idem*: 35), a investigação quantitativa constitui-se, na prática, pelos seguintes tipos de investigação:

- a) *Investigação descritiva* – visa definir as características de uma população ou de um fenómeno, ou seja, descrever fenómenos existentes, determinar frequências da ocorrência de um fenómeno numa dada população, que utiliza no seu estudo a observação, a entrevista ou um questionário;
- b) *Investigação Correlacional* – visa estabelecer relações entre conceitos ou variáveis;
- c) *Investigação experimental* – visa verificar as relações de causa-efeito entre variáveis. Os estudos experimentais situam-se a um nível de investigação mais elevado.

O rigor científico assenta na fidelidade e na validade interna (exatidão dos resultados) e na validade externa (generalização dos resultados), sendo este rigor que assegura o valor dos resultados da investigação.

4.3.2. Sobre o paradigma, construtivista, qualitativo e interpretativo

O paradigma qualitativo distingue-se do anterior por procurar interpretar “a subjetividade e explicar e compreender as interações e os significados subjetivos individuais ou grupais”. (Jurgenson, 2003:41). Segundo este autor, a base teórica deste paradigma é o construtivismo⁶⁷ que, enquanto teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, descreve o saber e a forma como se constrói. Em contraste com a metodologia quantitativa, a metodologia qualitativa orienta-se por uma perspetiva mais interpretativa e construtivista.

Para Gómez, Flores e Giménez (1999) a expressão investigação qualitativa tem sido usada como designação geral para todas as formas de investigação que, se baseiam, principalmente, na utilização de dados qualitativos, incluindo a etnografia, a investigação naturalista, os estudos de caso, a etnometodologia, a metodologia de histórias de vida, as aproximações biográficas e a investigação narrativa.

Por seu turno, Denzin e Lincoln (1994:4) consideram que a palavra qualitativa implica uma ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos, rigorosamente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência.

A expressão *investigação qualitativa* é também utilizada por Bogdan e Bilken (1994) como termo genérico para agrupar diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Nesta investigação, os dados recolhidos são designados por qualitativos, significando serem ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais, e de complexo tratamento estatístico.

Para Soares (2003), esta metodologia é utilizada sobretudo para interpretar os factos, procurando solução para o problema proposto, sendo esta a razão porque tem inúmeras utilizações, como sejam: a compreensão e classificação de processos dinâmicos, experimentados por grupos sociais; a apresentação de contribuições no processo de mudança; a criação ou formulação de opiniões de determinado grupo; a interpretação com maior profundidade dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos, além de analisar a interação de variáveis.

Ainda neste domínio, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2012:96) caracterizam as metodologias qualitativas pelo processo indutivo exploratório (contexto da descoberta) e pela formulação de teorias interpretativas e prescritivas.

Por sua vez, Flick (2005:2) considera que “a investigação qualitativa é particularmente importante para o estudo das relações sociais, dada a pluralidade dos universos de vida”, o que exige

⁶⁷ O foco central desta teoria, criada por Jean Piaget no terceiro ciclo do Séc. XX, consiste na ideia de que o conhecimento não tem o propósito de produzir representações de uma realidade independente, sendo a sua função principalmente adaptativa. Ou seja, as estruturas conceituais que constituem o significado e o conhecimento não aparecem como entidades que possam utilizar-se alternativamente por diferentes indivíduos, mas são construtos que de cada pessoa elabora para si (Jurgenson, 2003: 47).

uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões. Este autor considera mesmo que a investigação é, por isso, cada vez mais forçada a recorrer a estratégias indutivas em vez de partir das teorias para o teste empírico, já que o que se exige são conceitos sensibilizadores para abordar os contextos sociais que se querem estudar.

A investigação qualitativa está, pois, vocacionada para a análise de casos concretos nas suas particularidades de tempo e espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios. Por isso, as ideias centrais orientadoras da investigação qualitativa têm como traços essenciais: (a) a correta escolha de métodos e teorias apropriadas; (b) o reconhecimento e análise de diferentes perspetivas; (c) a reflexão do investigador sobre a investigação, como parte do processo de produção do saber; (d) a variedade de métodos e perspetivas (Flick, 2005:4).

Ao contrário da investigação quantitativa, a investigação qualitativa distingue-se, ainda, pelo facto de não realizar medições, mas fazer emergir o conceito de triangulação que se considera como, a utilização de múltiplos métodos, materiais empíricos, prospetivos e observadores, para agregar rigor, amplitude e profundidade a qualquer investigação (Denzin & Lincoln, 1998).

Todas as investigações qualitativas tendem a ressaltar o sentido, ou significação, de que o fenómeno estudado se reveste para os indivíduos, fenómenos estes que são únicos e não previsíveis. Na prática, o investigador escolhe um fenómeno, estuda-o em profundidade, no seu conjunto, reúne e liga várias ideias entre si, a fim de construir uma nova realidade que tem sentido para os indivíduos que vivem o fenómeno em estudo (Fortin, 2009:31).

A investigação qualitativa abdica, total ou quase totalmente, das abordagens matemáticas no tratamento dos dados trabalhando, preferencialmente, com a compreensão das motivações, perceções, valores e interpretações das pessoas, além de procurar extrair novos conhecimentos (Oliveira, 2011).

Depreende-se, assim, que as investigações qualitativas fazem parte do paradigma naturalista (ou interpretativo), que está associado a uma conceção holística do estudo dos seres humanos. Ele assenta na crença de que existem várias realidades, cada umas delas baseada nas perceções dos indivíduos, que variam com o tempo.

A literatura lembra que numa investigação qualitativa se pode modificar a forma de proceder e repetir várias vezes a amostragem, a recolha de dados, a sua análise e interpretação (*idem*), ao contrário da investigação quantitativa em que o número de participantes não é decidido previamente na investigação. Neste caso, depende dos dados recolhidos, onde intervém a noção de amostra teórica.

No quadro 9 apresentam-se as principais características dos dois paradigmas investigativos que referimos, o que permite uma visão mais global e distintiva dos mesmos.

Quadro 9 - Comparação entre investigação quantitativa e investigação qualitativa

Dimensões	Investigação quantitativa	Investigação qualitativa
Conceção do mundo	Positivismo lógico	Filosofia naturalista/construtivista
Objetivos da investigação	<ul style="list-style-type: none"> – Estabelecer relações – Explicar causas de factos sociais medidos 	Compreender fenómenos sociais do ponto de vista dos participantes
Teorias	Testar ou desenvolver teorias	Descobrir princípios gerais
Métodos e processos	<ul style="list-style-type: none"> – Paradigma hipotético-dedutivo – Desenho pré-estabelecido 	<ul style="list-style-type: none"> – Paradigma indutivista – Desenho emergente
Desenhos	Experimentais, não experimentais	Qualitativos (etnográficos, analíticos)
Investigador	<ul style="list-style-type: none"> – Desligado do estudo – Dados recolhidos por um instrumento 	<ul style="list-style-type: none"> – Imerso na situação ou fenómenos investigados – Dados recolhidos por uma pessoa
Generalização dos resultados	Generalizações universais e independentes do contexto de estudo	Generalizações válidas dentro de um determinado contexto

Fonte: Flores (2013).

A fenomenologia, a etnologia, a teoria fundamentada, a investigação histórica, o interacionismo simbólico e o construtivismo constituem os principais tipos de investigação qualitativa. Não sendo objeto deste estudo a análise profunda das teoria e práticas da investigação qualitativa, importa, porém, considerar, que apesar dos diversos tipos poderem variar entre si no estilo de escrita, da orientação filosófica, da precisão do objetivo, dos métodos de recolha e análise de dados, visam todos dar conta da experiência humana num meio natural. Não menos importante é o facto, das diferentes fases do processo de investigação qualitativa não se desencadearem de forma linear, mas interactivamente, ou seja, em cada momento existe uma estreita relação entre o modelo teórico, as estratégias de investigação, os métodos de recolha e análise da informação, a avaliação e a apresentação dos resultados do projeto de pesquisa.

Por outro lado e associado a esta diversidade de perspetivas, está igualmente o debate sobre a natureza científica e a objetividade dos métodos qualitativos⁶⁸ “ancorada num certo positivismo reinante

⁶⁸ Dentro das ciências sociais e, por influência da perspetiva positivista, “a tradição quantitativa condenava a pesquisa qualitativa como sendo impressionista, não objetiva e não científica (...) já que não permite mensurações, supostamente objetivas (...)” (Moreira, 2002:43-46).

em certos contextos académicos e políticos” muito centrada na quantificação, mensurabilidade dos resultados e na aplicação prática dos conhecimentos que resultam da investigação (Gonçalves, 2010) ainda que neste aspeto exista consenso, quanto à ideia de que as abordagens qualitativas e quantitativas devem ser encaradas como complementares, em vez de mutuamente concorrentes.

Portanto a inconveniência de definir limites entre os estudos ditos qualitativos e quantitativos nas pesquisas, longe de enfraquecer a investigação qualitativa, remete para um maior rigor no processo, como forma de permitir que, por um lado, os resultados produzidos neste âmbito sejam fiáveis, ou, como preferem Lincoln e Guba (1985), “credíveis, fiáveis, transferíveis e confirmáveis” e por outro, se potencie a ideia da complementaridade com os métodos quantitativos, partilhando deste modo pontos de vista e perceções que como referiu Moreira (2007) “nenhum dos dois poderá oferecer em separado”.

Importa recordar neste sentido que as limitações identificadas em cada uma das duas abordagens atrás referidas e as objeções levantadas em torno da eficácia do paradigma qualitativo, constituíram as bases para que esta corrente investigadora, alternativa ao paradigma positivista, desse lugar à emergência de um novo paradigma nas ciências da educação que é o paradigma crítico. (Guerrero:175).

4.3.3. Sobre o paradigma Sociocrítico

A análise das metodologias positivistas e construtivistas revelam existir entre si discrepâncias que emergem da perspetiva diferente com que os defensores de cada um destes dois paradigmas os abordam, tanto a nível epistemológico como metodológico

O paradigma sociocrítico releva, deste modo, as insuficiências detetadas nas metodologias anteriormente estudadas, procurando identificar e valorizar os pontos discrepantes para os colocar à disposição da ação investigativa e da conseqüente melhoria do processo de construção do conhecimento.

O paradigma crítico reúne, pois, como refere Morgado (2012), perspetivas de investigação que surgem como resposta ao reducionismo da tradição positivista e do conservadorismo do paradigma interpretativo.

Segundo Coutinho et al. (2009), o paradigma sociocrítico traz para a ribalta das práticas investigativas a conceção ideológica e valorativa que está presente na investigação e que acaba por determinar o conhecimento que dali possa advir. Este paradigma faz também incidir o seu foco sobre o conhecimento emancipatório, que pretende tornar visível as ideologias que condicionam o acesso ao

conhecimento e operar ativamente na transformação de uma determinada realidade, fundamentando deste modo o princípio filosófico de Jurgen Habermas segundo o qual, uma investigação deve sempre conter em si uma intenção de mudança (Coutinho, 2005).

Na visão desta autora, a perspectiva teórica, caracterizada pela maior interatividade social, pela participação e reflexão crítica e intencionalidade transformadora, torna-se no esteio em que podem vir a apoiar-se muitos investigadores que desenvolvem os seus estudos no seio das ciências sociais e, principalmente, no seio das ciências da educação (*idem*).

É, portanto, um paradigma de cariz reflexivo, configurado numa vertente política, orientada para a mudança social, caracterizada igualmente pela proximidade do real e pela predominância da *praxis*, procurando deste modo compreender as rápidas transformações sociais a partir das relações existentes entre valor, interesse e ação dos processos no qual são utilizados.

Frequentemente inspirados pela teoria marxista, pela teoria crítica de Frankfurt e pela teoria da resistência, os investigadores críticos advertem para a centralidade do poder nas relações sociais e sugerem, como nos recorda Quantz (1992, citado por Morgado, 2012: 42), que “a cultura é uma forma de luta política acerca do significado dado às ações das pessoas situadas dentro de relações assimétricas de poder”.

Na perspectiva deste autor (*idem*: 42-43), assim se compreende que “no paradigma crítico, pesem embora as suas semelhanças conceptuais e metodológicas com o paradigma interpretativo, os investigadores incorporem a dimensão ideológica com o intuito de não se limitarem a descrever e compreender a realidade mas de intervirem nela e transformá-la, orientando o conhecimento para a emancipação e libertação de cada indivíduo”.

Mais importante do que tudo isso é o reconhecimento consensual do facto de que, em termos educativos, esta corrente produziu um impacto significativo quer por contribuir para projetar o tipo de futuro a construir, quer por tornar evidente que a educação é uma atividade cujas consequências são sociais, não se restringindo a questões de desenvolvimento pessoal, quer, ainda, pela tomada de consciência de que “a educação é intrinsecamente política, uma vez que, interfere com as oportunidades vitais dos que intervêm no processo, condicionando o seu acesso a uma via interessante, ao bem-estar material” (Carr & Kemmis, 1988:56).

4.3.4. Investigação quantitativa versus investigação qualitativa: incompatibilidades e complementaridades

Apesar de os distintos métodos de investigação em Ciências Sociais perseguirem a procura de um objetivo comum – conhecer a realidade –, a verdade é que o debate em torno deles (dos seus enfoques, estruturas, formas, variedades, princípios epistemológicos e regras metodológicas) é antigo e decorre da diversidade de perspetivas conceituais e metodológicas em termos de produção e legitimação do conhecimento (Morgado, 2012).

Contudo, embora essas discussões se assumam importantes e sejam esteio de uma visão transformadora, capaz de proporcionar uma ação mais dinâmica e consequente, no campo da investigação científica tem sido consensual a ideia de que esta discussão tem estado, e continua, polarizada “em torno das duas tendências principais, designadamente entre o modelo de investigação de teor positivista, conceção científica de índole experimental ou quase experimental, por um lado, (...) e os modelos de investigação de índole hermenêutica e fenomenológica”, por outro (*idem*: 11).

É, ainda, importante referir que esta bipolarização não tem sido desprovida de alguma polémica, motivada sobretudo pela “tendência das correntes positivistas tentarem preservar a hegemonia conseguida em termos de produção de conhecimento e de legitimação de um determinado projeto de sociedade e também pelas críticas, (...) tecidas por algumas linhas positivistas mais duras” (*idem*: 28), relativas, como refere Torres (1998: 15), a uma pretensa inadequação académica, científica e social das novas conceções.

Sobre este aspeto, Denzin e Lincoln (1994) consideram que os paradigmas positivistas e pós-positivistas agem no seio de ontologias realistas e crítico-realistas, de epistemologias e de metodologias experimentais e quase-experimentais. Ainda assim, apesar de discrepantes⁶⁹ e aparentemente incompatíveis, as visões que emergem das perspetivas dos defensores destes dois paradigmas, ou seja, dos investigadores do paradigma quantitativo e dos investigadores do paradigma qualitativo são, em alguns casos, defensoras da utilização conjunta das duas abordagens (Fielding & Fielding, 1986), ainda que estas “se baseiem em pressupostos diferentes” (Smith & Heshusus, 1986, citados por Bogdan & Biklen, 1994: 63).

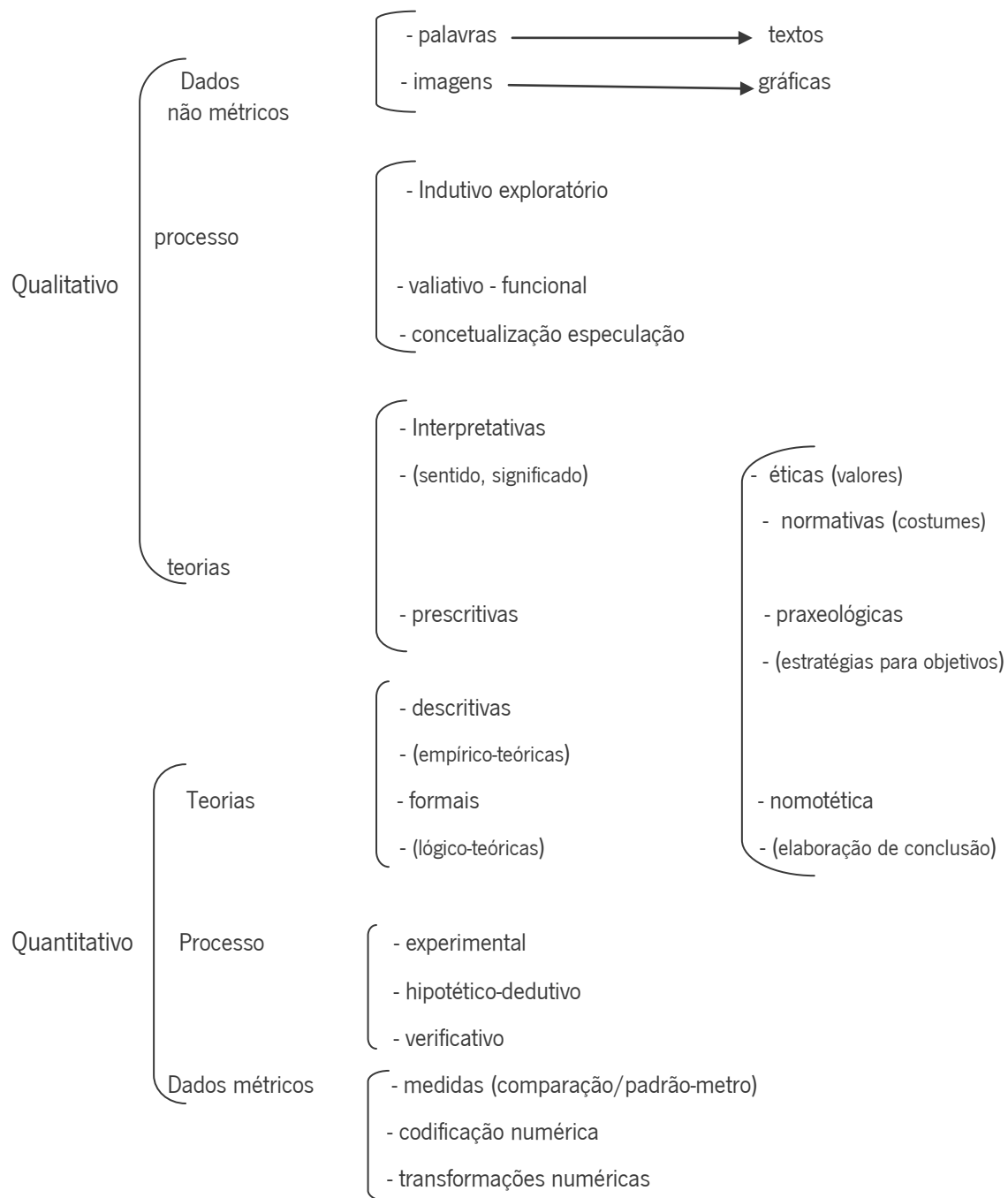
⁶⁹ A oposição entre os defensores dos dois paradigmas vão desde a incompatibilidade absoluta que defende uns e no qual partidários da análise quantitativa afirmam ser a metodologia é a mais antiga e que a análise qualitativa carece de mecanismos internos que garantem o nível mínimo de fiabilidade e validade e por outro lado os partidários da análise qualitativa defendem que a suposta neutralidade e precisão de medidas dos dados quantitativos não passam de mera afirmação ideológica, ressaltando o escasso valor explicativo e ridicularizando o abuso de formulas para obtenção de definições dos fenómenos sociais progressivamente alheios a realidade social (Olabuénaga, 2003.11).

Na mesma perspetiva se coloca Morgado (2012: 30) ao defender que “longe de ser antagónicos ou de pretenderem substituir-se, os dois tipos de metodologias devem ser utilizados numa perspetiva de complementaridade, combinando-os sempre que isso se revele profícuo para o trabalho investigativo”. O autor recorda que os defensores das correntes positivistas alegam que os adeptos dos paradigmas de cariz interpretativo e sociocrítico se fixam excessivamente na mera descrição e compreensão dos fenómenos, relegando para segundo plano a procura de explicação para os mesmos, além de recorrerem com frequência a métodos pouco ou nada validados, o que redundará inevitavelmente num “simulacro de ciência” e no desprestígio académico e social dos resultados da investigação (*idem*: 28).

Na mesma linha de pensamento, Miles e Huberman (1984: 20) reconhecem que as duas abordagens de investigação são um “*continuum* epistemológico” e não uma dicotomia, pelo que tal distinção poderia inclusive proporcionar a construção de barreiras que pudessem entravar a liberdade de movimentos e impedir o progresso de questões metodológicas de ordem prática com as quais se confrontam atualmente os investigadores.

Também Van der Maren (1987) associou-se a ideia, ao situar o processo hipotético-dedutivo e experimental, num contexto de verificação (contexto de prova) de teorias descritivas com apoio de teorias formais, vinculando assim este tipo de processo, as abordagens quantitativas o que, demonstra “uma relação direta entre, por um lado, o qualitativo e o contexto da descoberta, e por outro, entre o quantitativo e o contexto da prova” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2015: 96), ainda que, como se verifica na Figura 7 se admita criar alguns problemas, ao tentar conduzir um estudo quantitativo sofisticado, ao mesmo tempo que, um estudo qualitativo aprofundado sobretudo em estudos dos fenómenos educativos e que serão analisados mais detalhadamente no capítulo a seguir.

Figura 6 - Distinção entre Qualitativo e Quantitativo segundo Van der Maren (1987)



Ainda sobre a utilização conjunta das abordagens qualitativas e quantitativas, Bogdan & Biklen (1994) remetem-nos para o exemplo da prática comum, quando se constroem inicialmente questionários para entrevistas abertas, onde pode utilizar-se a observação em profundidade para descobrir-se as razões porque duas variáveis pode estar estatisticamente relacionadas, situação que

confirma que, frequentemente, a estatística descritiva e os resultados qualitativos têm sido apresentados conjuntamente.

Isto significa dizer que o problema de utilizar uma metodologia em detrimento de outra não deve colocar-se, quando se está diante de uma investigação científica pois, para o acesso ao conhecimento e à verdade, o investigador pode e deve recorrer a todas metodologias que facilitem o alcance dos resultados desejados. Aliás, para Morgado (2012: 25) “as tendências atuais têm procurado evidenciar as múltiplas vantagens que resultam da discussão entre diferentes paradigmas quando comparadas com a hegemonia de uma só escola de pensamento. Para este autor (*ibidem*),

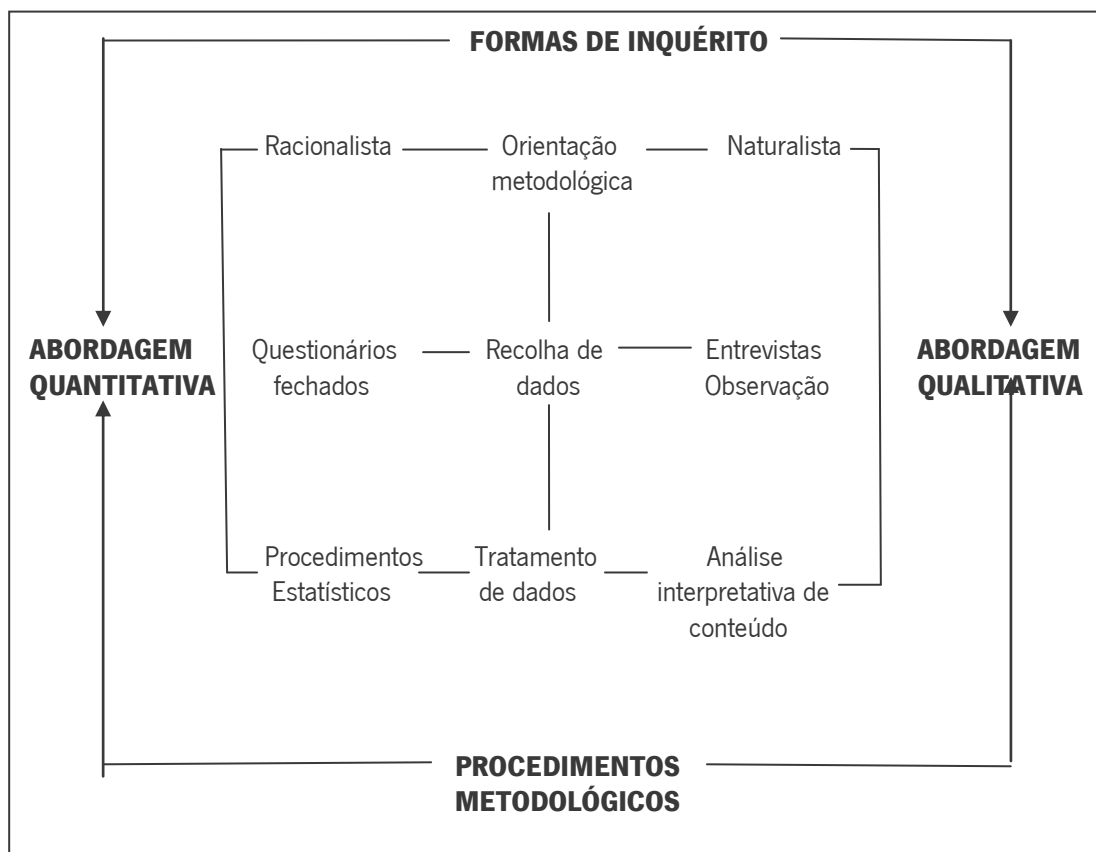
(...) acredita-se que o pluralismo teórico, possibilita a convivência e a convergência de diferentes perspetivas e formas de ver o mundo, permite diversas conceções para um mesmo problema e e estimula o desenvolvimento de uma série de modelos de investigação, situação que contraria a imposição rígida, totalizadora e unidirecional de um modelo único.

A esse respeito, Morais e Neves (2007) revelam igualmente esta percepção ao ilustrarem as duas formas de inquérito - quantitativa e qualitativa - frequentemente retratadas como paradigmas distintos e incompatíveis em investigação, mas que são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões, levando a que se começasse a utilizar simultaneamente ambos os tipos de técnicas - qualitativas e quantitativas.

Sobre este pormenor, alguns autores (Tashakkori & Teddlie, 1998) referem a estudos nos quais, se descreve inclusivamente como é que a análise quantitativa permite identificar sujeitos para um estudo qualitativo, como é que entrevistas qualitativas podem fornecer elementos adicionais a processos identificados através de análise quantitativa, como é que a análise qualitativa pode gerar hipóteses para estudos quantitativos e como é que se pode recolher simultaneamente dados quantitativos e qualitativos.

A Figura 8 ilustra a posição epistemológica de uma investigação, demonstrativo de como aspetos das abordagens quantitativas e qualitativas podem ser considerados nos procedimentos metodológicos numa determinada investigação.

Figura 7 - Posição epistemológica da investigação



Fonte: Morais & Neves, 2007.

Como se pode notar na figura, a orientação metodológica tem uma base fundamentalmente racionalista (característica das abordagens quantitativas), quando se elaboram modelos para análise de dados tendo por base quadros teóricos prévios, permitindo, assim, explorar hipóteses na base de uma teoria orientadora (hipóteses experimentais), mas também se tem usado uma orientação metodológica de carácter naturalista (característica das abordagens qualitativa quando, por exemplo, os indicadores e os descritivos utilizados nos instrumentos, derivados dos modelos são fundamentalmente obtidos a partir da observação direta dos contextos em estudo (Morais & Neves, 2007: 3).

Em última análise, os métodos qualitativos e quantitativos constituem, como referem Shaffer e Serlin (2004: 23):

(...) tentativas para projetar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla: uma população de indivíduos no caso do típico inquérito quantitativo, ou uma coleção de observações na análise qualitativa. (...) O objetivo em qualquer análise é adequar a técnica à inferência, a afirmação à comprovação.

Portanto, quer os inquéritos quantitativos, quer os inquéritos qualitativos, “não são incompatíveis e, por isso, podem ser usados sequencialmente ou simultaneamente, em função da natureza das questões de investigação que se pretendem levantar e dos dados que se pretendem obter (Morais & Neves, 2007: 2). A investigação parte da dicotomia entre abordagens naturalistas (qualitativa ou etnográfica) e abordagens racionalistas (quantitativa ou experimental) e reflete um posicionamento epistemológico que rejeita, em particular, o carácter fortemente contextualizado e idiossincrático das metodologias qualitativas guiadas por perspetivas pós-modernistas em investigação educacional (*idem*).

Conclui-se, assim, que “as técnicas qualitativas são um instrumento tão válido como são as técnicas quantitativas pelo que, as discrepâncias e variabilidades internas de escolas e autores, apesar de importantes, não impedem de delinear uma ou outra, como estratégia básica que, como fio condutor, os aglutine e agrupe” (Olabuénaga, 2003: 48). Na mesma perspetiva se enquadram Goode e Hatt (1969, citados por Soares, 2003), ao advogarem que a investigação moderna deve rejeitar qualquer dicotomia entre estudos quantitativos e qualitativos, por serem complementares.

4.4. A investigação em Educação

A pretensão de aprofundamento e de conferir cientificidade ao estudo da educação, ou seja, a tendência de adicionar ao estudo e à prática da educação uma nova qualidade, a qualidade científica, é antiga. Mas, é sobretudo por volta do século XIX que ganha notoriedade, no chamado mundo ocidental, tendo como objeto de estudo o “*como*” da aprendizagem (perspetivado em função das relações sociais que caracterizam vários contextos pedagógicos), visando a produção de conhecimentos, para a compreensão dos processos educativos, da sua organização, sua operacionalização e evolução.

Foi, aliás, a forte expansão da educação a nível mundial que desencadeou a necessidade de estudar uma grande diversidade de problemas de forma rigorosa e prática, propiciando a exploração, a crítica e a reflexão de numerosas questões metodológicas e justificando socialmente o interesse pela aproximação da investigação às práticas educativas (Colás, 1992).

Além disso, o pluralismo teórico, consubstanciado nas distintas posições epistemológicas e nas novas perspetivas de investigação, ao possibilitar a convivência e convergência de diferentes formas de ver o mundo e a emergência de diversas conceções para um mesmo problema, estimula o desenvolvimento de uma série de modelos de investigação propiciando deste modo a compreensão de todos e cada um dos factos educacionais (Morgado, 2012).

Entretanto, se é verdade que uma teoria nova surge pela falta persistente de conhecimento para resolver adequadamente certas interrogações, também não é menos verdade que o surgimento do

conhecimento sólido implica a existência de um método ou paradigma igualmente sólido, que sirva de fundamento para o processo de busca deste conhecimento. Trata-se, pois, de uma visão do mundo partilhada por um grupo alargado de investigadores e construída na base de um conjunto de crenças, valores e atitudes comuns, refletindo-se, por conseguinte, na forma como idealizam a educação.

Ao refletir sobre os paradigmas de investigação no ensino, Doyle (1978, citado por Morgado, 2012: 26) assinalou a existência de vários e diferentes posicionamentos por parte dos investigadores, em relação aos distintos paradigmas existentes e que atualmente marcam decisivamente o campo da investigação educativa.

Os mais destacáveis são designadamente os paradigmas quantitativo e qualitativo, também chamados por Popkewitz (1988) de *empírico-analítico* e *simbólico*, cujas características foram devidamente apresentadas no início deste texto, facto que torna a investigação em educação num campo de ação e pensamento multi-referenciado, se tomarmos em consideração a diversidade de perspetivas disciplinares, epistemológicas e metodológicas que integra. Mas, para além destes dois paradigmas, há ainda posicionamentos que se inscrevem no chamado paradigma sociocrítico, de cariz mais reflexivo, orientado para a mudança social e que se distingue dos dois anteriores por reunir perspetivas de investigação que surgem como resposta ao reducionismo da tradição positivista e ao conservadorismo do paradigma interpretativo.

A investigação em educação revela-se igualmente um campo de ação e pensamento multi-referenciado, devido a diversidade de práticas educativas, assim como os percursos, contextos profissionais e áreas disciplinares de formação de base detidas pelos sujeitos que investigam em educação, a qual origina uma multiplicidade de trajetos e interesses de pesquisa no seio desta comunidade científica (Alves & Azevedo, 2010).

A multi-referencialidade da investigação em educação decorre, pois, do cruzamento entre duas vertentes indissociáveis: as abordagens (teórico-metodológicas) de pesquisa e o perfil (formação disciplinar e trajeto profissional) dos investigadores que as desenvolvem, característica que constitui, simultaneamente, uma potencialidade, no sentido em que, a interligação entre diferentes perspetivas pode alargar as possibilidades de compreensão dos fenómenos educativos, mas também um constrangimento, na medida em que, implica a mobilização e compreensão de uma diversidade de perspetivas (*idem*).

Investigar em educação significa procurar uma abordagem holística dos fenómenos e a necessidade de assegurar o rigor e a fundamentação da diversidade de perspetivas presente nessa abordagem. Ou seja, a emergência e institucionalização de um domínio científico que se denominou de

ciências de educação, não pode, como referem alguns autores, ser dissociada do surgimento e desenvolvimento dos sistemas educativos durante os séculos XIX e XX no quadro dos Estados-Nação. Dalí que, a perspectiva abrangente e holística da educação pode ser muito estimulante e enriquecedora, confronta-nos, simultaneamente, com a dificuldade em, analiticamente, identificar os potenciais objetos de pesquisa educativa, sendo, porém, certo que todos os contextos, situações e momentos de vida são educativos. Neste aspeto, aquelas autoras consideram ser importante considerar que uma abordagem holística de investigação em educação se centra na dinâmica emergente da interação entre, pelo menos, três grandes unidades analíticas: os indivíduos, os contextos e o conhecimento, sendo que todos estão interrelacionados e condicionam o decorrer dos processos de ensino-aprendizagem. Este facto, para além de configurar a natureza multireferencial da investigação em educação, remete igualmente para o reconhecimento da pertinência de combinar diferentes perspectivas e linguagens disciplinares e promover a construção de um conhecimento mais holístico e mais integrado dos fenómenos educativos.

Por isso, o objeto da pesquisa educativa transporta interrogações que encontram resposta numa determinada perspectiva “educativa”, no quadro da qual se privilegia “a ligação entre conhecimentos provenientes de vários campos disciplinares, de modo a ensaiar a construção de um pensamento alternativo e inovador sobre o objeto de investigação” (Alves, 2007:9).

Autores como Berger (2009) defendem, inclusivamente, que a *investigação em educação* se distingue da *investigação sobre educação*, não só pela adoção de um referencial disciplinar múltiplo, mas também pelo facto de resultar do trabalho científico de questionamento e pesquisa a partir do interior do sector educativo e, na maior parte dos casos, por parte de profissionais e outros protagonistas dos fenómenos em estudo. Nesta, os investigadores procuram, com as suas pesquisas, corresponder a interesses, necessidades, perplexidades ou simples curiosidades que vêm identificando no decorrer dos seus trajetos profissionais. Neste sentido, a investigação assume a função de promotora da reflexividade e, eventualmente, de mudança dos próprios sujeitos que a realizam e/ou dos contextos e organizações em que esses sujeitos se inserem ou sobre os quais realizam a pesquisa. Importa, por outro lado, considerar que, embora transversal a toda a investigação em educação, a característica de proximidade entre sujeito e objeto pode dar origem a diferentes tipos de pesquisa educativa.

Uma tipologia de Bernet (2007, citado por Alves & Azevedo, 2010) permite identificar três grandes modos de conduzir pesquisa educativa:

- i. O “*modo experiencial*” - consiste na construção de conhecimento educacional na base da ação educativa do próprio sujeito.
- ii. O *modo “teórico-prático”* e corresponde à construção de conhecimento não na base da ação educativa, mas com um contacto significativo com a realidade educacional. Não se trata, pois, de se basear na própria experiência, mas, sim de ajudar a produzir a experiência de outros.
- iii. O modo “*especulativo*” no quadro do qual, a ciência educacional é inspirada quase inteiramente pelos discursos de outros e, no limite, a referência à realidade é puramente retórica.

O mesmo autor sublinha que cada um destes três modos de conduzir uma pesquisa educativa pode envolver trabalhos de maior ou menor qualidade, opinião partilhada por Flores (2013) ao considerar que a investigação no campo da educação só dificilmente é verificativa, não podendo submeter-se às exigências de uma perspectiva quantitativa. Para a autora (*idem*), se pretendermos que a investigação seja consistente com as características do objeto e com os obstáculos do campo, ela será sobretudo explorativa-compreensiva. Neste tipo de investigação, o campo do estudo não é pré-estruturado, nem operacionalizado de antemão. O investigador deve submeter-se às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que possam revelar-se importantes. Portanto, mesmo que possa ser crítico relativamente aos pressupostos teóricos subjacentes à investigação, o quadro de análise do seu estudo não lhe surge repentinamente, mas, vai sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento dos dados (*idem*).

É neste contexto que surge a tradição da investigação qualitativa em educação, que teve as suas origens no século XIX, a partir da necessidade de investigação social sobre as condições degradadas da vida urbana na sociedade americana⁷⁰ (Mendonça, 2017: 91). A partir daí, tornou-se cada vez mais evidente o interesse que os investigadores da área de educação passaram a demonstrar pelo uso das metodologias qualitativas que, apesar da sua crescente popularidade, ainda continuam a suscitar discussões profundas visando a compreensão das suas características, tipos e formas de aplicação numa investigação.

⁷⁰ A expressão investigação qualitativa veio a ser utilizada com essa terminologia somente nos anos sessenta sendo, porém importante referenciar a a Escola de Chicago, que nos anos 1920-1930 muito contribuiu para o desenvolvimento da abordagem qualitativa de pesquisa (Mendonça,2017:17)

4.4.1. A investigação qualitativa na educação

Tal como referimos anteriormente, a investigação qualitativa surgiu em finais do século XIX, início do século XX, tendo atingido o seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970. Associada ao denominado paradigma hermenêutico, fenomenológico, antropológico ou etnográfico, emerge associada às críticas feitas ao positivismo e insere-se numa corrente interpretativa e construtivista cujo interesse se centra, primordialmente, no estudo dos significados das inter-relações humanas e da vida social (Meirinho & Osório, 2010; Morgado, 2012).

A palavra qualitativa implica uma ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos rigorosamente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência (Denzin & Lincoln, 1994). No âmbito da educação, esta modalidade de investigação procura sobretudo, segundo Morgado (2012), a compreensão e interpretação dos fenómenos educativos, por oposição à explicação e possibilidade de verificação perseguido pelo modelo racionalista ou positivista.

Para Bodgan e Biklen (1994:23), “os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão histórica acerca da investigação qualitativa, devido a sua relação imediata com os problemas sociais – situando-se entre a narrativa e o estudo científico”. Aliás, a investigação produzida no âmbito deste paradigma privilegia o recurso a estratégias metodológicas de índole qualitativa e participativa. Este novo enfoque, na procura e construção dos novos saberes educativos, contribuiu significativamente para que, nas duas últimas décadas, se tenha assistido a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em Educação.

Partindo dos pressupostos referidos, Ludke & André (2007) apresentam cinco características básicas que configuram este tipo de estudos:

(1) *a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;* na visão destas autoras, a pesquisa qualitativa supõe o contato e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

De notar que, nesta investigação, como os problemas são estudados no ambiente em que ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação, podemos falar de um estudo “naturalístico” (Ludke & André, 2007).

(2) *os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo.* Portanto, o material que é obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos,

extratos de vários tipos de documentos revelam-se importantes e essenciais para subsidiar ou esclarecer um problema em estudo.

(3) *os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados.* Isso significa que o interesse do pesquisador, ao estudar um determinado problema, é verificar como se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações quotidianas.

(4) *a análise dos dados é feita de forma indutiva.*

Os investigadores não se preocupam em procurar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações formam-se, ou consolidam-se, basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. Ou seja, a não existência de hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori* não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a recolha e a análise dos dados.

(5) *o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências;*

Segundo Ludke & André (2007:12), “nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a *perspetiva dos participantes*, ou seja, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas”, e ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo.

Podemos, pois, concluir, como referem Ludke e André (2007), que, a pesquisa qualitativa ou naturalista envolve, particularmente, a obtenção de dados descritivos, obtidos no contacto direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais os processos do que os produtos, além de procurar retratar a *perspetiva dos participantes*.

Por seu turno, Morgado (2012) considera que ao desvelar intenções, crenças, motivações e outras características não diretamente observáveis do sujeito, esta investigação constitui uma mais-valia para a mudança e melhoria dos processos educativos. Para isso, a metodologia recorre à utilização de uma variedade significativa de técnicas de recolha de informação, tais como estudos empíricos, estudo de caso, experiências pessoais, histórias de vida, inquéritos por questionário e por entrevista, observação, textos históricos, interativos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas.

A investigação qualitativa insere-se, por um lado, em *perspetivas teóricas diferenciadas* e, por outro lado, em *perspetivas coexistentes*, sendo por isso considerada como um campo interdisciplinar e

transdisciplinar (Aires, 2015) que se operacionaliza e se desenvolve assente numa “perspetiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln, 1994: 2).

De entre os vários métodos que servem de suporte à investigação qualitativa são de destacar a pesquisa etnográfica, naturalística e participativa, o estudo de campo e o estudo de caso. Não sendo o objeto direto deste estudo, a análise pormenorizada das características e formas de aplicação dos vários métodos de pesquisa anteriormente referidos, a prevalência e o profundo interesse que atualmente se reserva ao estudo de caso na investigação das ciências da educação, e, por conseguinte, no presente estudo, compele-nos a uma pequena reflexão sobre este método de investigação que, na ótica de Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2012), é um dos mais utilizados no domínio das metodologias qualitativas.

Convém lembrar que, segundo De Bruyne, Herman e De Schoutheete (1975:209), os modos de investigação “fixam o quadro instrumental da apreensão dos dados e devem consequentemente harmonizar-se com as técnicas da sua recolha”. E nas ciências humanas são utilizados pelos investigadores cinco modos principais que são: o estudo de casos, a comparação ou o estudo multicaseos, a experimentação no terreno, a experimentação em laboratório e a simulação por computador, inscrevendo-se os diversos modos, ao longo de um *continuum* em que variam o grau de construção, de abertura e de controlo do campo de investigação pelo investigador (*idem*: 168).

4.4.2. O Estudo de Caso: características e potencial em educação

O estudo de caso é um dos métodos mais comuns na investigação qualitativa. Para vários autores, o estudo de caso consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento.

Para Yin (2005), a necessidade de realizar estudos de caso surge da necessidade de estudar fenómenos sociais complexos. Este autor (*idem*:32) define o estudo de caso como sendo:

Uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidos.

Por sua vez, Morgado (2012) define estudo de caso como uma estratégia investigativa, através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações.

Da definição referida pode deduzir-se que, no estudo de caso, não se estuda apenas o fenómeno, mas também o seu contexto, a partir do qual se pode, por transferibilidade, compreender os fenómenos em outros contextos, pois, como afirma Stake (1999:78).

Dos casos particulares, as pessoas podem aprender muitas coisas que são gerais e fazem-no, em parte, porque estão familiarizados com outros casos, aos quais acrescentam o novo e assim formam um conjunto que permite a generalização, uma oportunidade nova de poder modificar antigas generalizações.

Sobre este assunto e na perspectiva de uma melhor definição, Coutinho e Chaves (2002) defendem mesmo que a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”.

Entretanto a literatura reconhece outros autores e abrange outras definições, o que justifica a pertinência que se impõe para o seu domínio e aplicação por parte dos investigadores. Uma destas visões por exemplo defende o estudo de caso como sendo:

Uma técnica apropriada para procurar explicar os aspetos pertinentes de um lado acontecimento ou situação, podendo proporcionar informação específica sobre um projeto, uma inovação ou um acontecimento durante um período de tempo prolongado (Morgado, 2012:57).

O estudo de caso desenvolve-se, assim, dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos o que, institui vantagem na sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real sobretudo, quando comparado com outros métodos de cariz quantitativo ainda que se reconheça, como refere Yin (2005), a existência de uma grande e importante área comum entre os dois tipos de investigação isto é, entre a investigação qualitativa e a investigação quantitativa. Esta característica transforma esta técnica numa estratégia de investigação muito importante no processo de avaliação das escolas, sobretudo por permitir, entre outras coisas, a produção pertinente de informação, quer para compreender o funcionamento da escola, quer, inclusive, para fundamentar decisões que concorram para melhorar a sua prestação (Morgado, 2012). Por esta razão, Yin (2001) assinala mesmo que o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.

4.4.2.1. Características dos estudos de caso

Relativamente a esta temática, Meirinhos e Osório (2010:52-53) estabeleceram um conjunto de características que ajudam a dar forma à metodologia dos estudos de caso, designadamente:

- (i) *a natureza da investigação em estudo de caso* – neste caso revela-se que a distinção de métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase, já que a realidade é uma mistura de ambos. Os estudos de caso são uma estratégia abrangente e podem incluir as evidências quantitativas.
- (ii) *o seu carácter holístico* – esta característica foi herdada da investigação qualitativa. Os estudos de caso visam uma maior concentração no todo, para chegar a compreender o fenómeno na globalidade e não diferenciação de outros casos.
- (iii) *o contexto e sua relação com o estudo* – a importância do contexto depende do tipo de caso a estudar. Se um estudo é mais instrumental, alguns contextos podem ser importantes, mas em muitas situações os contextos perdem importância. Os estudos de caso devem usar-se quando se lida com condições contextuais, confiando que essas condições podem ser pertinentes na investigação. Portanto o seu valor reside em que, não apenas se estuda um fenómeno, mas também o seu contexto.
- (iv) *a possibilidade de poder fazer generalizações* – apesar da principal finalidade do estudo de caso ser a de tornar compreensível os casos, através da particularização, existem circunstâncias em que o estudo de um caso pode permitir generalizações para outro caso. Stake (1999) distingue, inclusive, entre “pequenas generalizações” e “grandes generalizações”. Para este autor, as primeiras referem-se a inferências internas que o investigador pode fazer sobre um determinado caso. As segundas podem ser relevantes para outros casos não estudados ou para a modificação de generalizações existentes.
- (v) *a importância de uma teoria prévia* – um bom uso da teoria ajuda a delimitar o desenho eficaz de um estudo de caso; a teoria também é essencial para a generalização dos resultados subsequentes e por último;
- (vi) *o seu carácter interpretativo constante* – as questões temáticas são necessárias para a orientação na estruturação das observações, das entrevistas e da revisão de documentos.

Contudo, segundo Stake (1999), à medida que avança para a compreensão do caso, através de novas observações e confirmação das antigas, o investigador vai reformulando as questões temáticas

iniciais. Estas modificações assentam numa abordagem progressiva, sendo a constância da função interpretativa do investigador de grande importância para a investigação.

Entretanto, para Ludke e André (2007:18-23), as características e/ou princípios por norma associados ao estudo de caso sobrepõem-se às características gerais da pesquisa qualitativa até agora descritas. Para o estudo de caso, são destacáveis os seguintes factos:

1. *Os estudos de caso visam a descoberta*

Esta característica fundamenta-se no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas, uma construção que se faz e refaz constantemente. Significa, pois, dizer que, ainda que o investigador parta de pressupostos teóricos iniciais, procura manter-se constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. Portanto, o quadro teórico inicial servirá de estrutura básica a partir do qual novos aspetos poderão ser detetados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados à medida que o estudo avançar.

2. *Os estudos de caso favorecem a interpretação em contexto.*

Segundo esta característica, para compreender-se melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as perceções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas com a situação específica onde ocorre. Aliás, esta característica reflete o princípio básico de o estudo, para uma apreensão mais completa do objeto, ter de levar em conta o contexto em que ele se situa.

3. *Os estudos de caso visam retratar a realidade de forma completa e profunda.*

Este tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes. Portanto o investigador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema.

4. *Os estudos de caso utilizam uma variedade de fonte de informação.*

Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informações. Com essa variedade de informações vinda de fontes, fontes variadas, o pesquisador poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados ou levantar hipóteses alternativas.

5. *Os estudos de casos permitem generalizações naturalistas.*

O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas generalizações naturalísticas que na ótica de Stake (1983, citado por Ludke & André, 2007) ocorrem em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais.

6. Os estudos de caso procuram representar os diferentes e, por vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

O pressuposto que fundamenta esta característica é de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. Significa que quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o investigador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão deixando por conseguinte aos usuários do estudo tirarem conclusões sobre esses aspetos contraditórios.

7. Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa:

Os dados do estudo de caso podem ser apresentados numa variedade de formas (dramatizações, desenhos, fotografias, slides, discussões, etc. Os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações exemplos e descrições. Ou seja, neste tipo de pesquisa, a preocupação maior é com a transmissão direta, clara e bem articulada do caso, num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor.

A literatura reconhece, por outro lado, o quanto o estudo de caso, enquanto modalidade de investigação, tem vindo progressivamente a ter no campo da investigação educativa e a possibilidade – à semelhança do que acontece nas ciências sociais – de seguir uma orientação de teor quantitativo ou de teor qualitativo.

Ainda sobre as características do estudo de caso, Stake (1999) e Morgado (2012: 59-60) apontam quatro características principais, que recomendam ter em conta, quando se delinea um percurso investigativo deste tipo:

- 1) *É um estudo holístico* – tem em conta a globalização do contexto; é relativamente não comparativo e procura compreender o objeto de estudo em si mesmo e não tanto em que se diferencia de outros;

- 2) *É um estudo empírico* – trata-se de um trabalho de campo que se nutre de uma significativa recolha de informações, por diversos meios, do qual se destaca a observação além de esforçar-se por ser o mais naturalista possível nas descrições.
- 3) *É um trabalho interpretativo* – apoia-se preferencialmente na intuição. O investigador mantém-se atento a qualquer acontecimento que se configure relevante para a compreensão do problema em estudo. Perfilha a ideia de que a investigação deve sustentar-se na base de uma interação entre o investigador e o sujeito.
- 4) *É um estudo empático* – considera a intencionalidade dos atores, procurando ter em conta os seus esquemas de referência e os seus valores. Embora delineado previamente, o processo de investigação reestrutura-se em função de novas realidades que possam surgir.

Noutra perspetiva, Morgado (2012) remete-nos para as ideias de Eisner (1998), que advoga seis aspetos que contribuem de formas distintas para configurar a generalidade dos estudos de caso:

- 1) *Os estudos qualitativos tendem a ser focalizados* – ou seja, qualquer assunto que tenha importância para a educação é um tem potencial para um estudo qualitativo. Apesar deste tipo de estudos requerer que se visitem as escolas, que se assista aulas e se observem professores e alunos no seu contexto normal de trabalho, esta focalização inclui também o estudo de objetos inanimados (manuais escolares, planificação de aulas, os documentos pertinentes e até a arquitetura da escola.
- 2) *Os estudos qualitativos utilizam o eu como instrumento* – ou seja, o investigador observa o que tem perante si, com base numa estrutura de referência e de conjunto de intenções.
- 3) *O que torna qualitativo um estudo é o seu carácter interpretativo* – o investigador tenta fundamentar a informação que recolhe e procura dar-lhe sentido. Significa, pois, que em presença de uma situação concreta, procura descobrir e compreender os significados que têm os factos, para aqueles que os experimentam.
- 4) *Nos estudos qualitativos deve utilizar-se linguagem expressiva* – o que implica deixar de sentir a presença da voz no texto.
- 5) *Os estudos qualitativos prestam atenção ao concreto* – segundo o autor, converter dados qualitativos em dados numéricos para poder utilizar procedimentos estatísticos é uma transformação das “qualidades” nos seus equivalentes “quantitativo”, o que, entretanto, faz perder a unicidade de aspetos concretos, procedimento que deve ser evitado devido ao facto de que faz perder o historial de facto de um individuo.

6) *A credibilidade dos estudos qualitativos fundamenta-se na sua coerência, intuição e utilidade instrumental.*

4.4.2.2. – Tipos de estudos de caso

Tal como se pode notar pela variedade de características, também existe uma variedade significativo de estudos de campo, que têm por base quer o objeto de estudo, quer a especificidade da situação ou temática a investigar, quer, ainda, os procedimentos metodológicos que se adotam.

Um estudo realizado sobre esta temática por Morgado (2012) permite compreender a diversidade de visões que os diferentes autores têm relativamente a esta problemática, além de evidenciar a singularidade inerente a cada situação em análise. Nesta perspetiva, referindo-se, por exemplo, a Stake (1999), identifica três tipos de estudos de caso, nomeadamente:

- *Estudo de caso intrínseco* – quando o investigador tem um interesse particular por uma situação ou caso específico e o seleciona para estudo;
- *Estudo de caso instrumental* – quando o investigador ao sentir a necessidade de compreensão mais global sobre um determinado assunto ou temática, constata que pode aprofundar esse conhecimento se estudar um caso particular;
- *Estudo de caso coletivo*⁷¹ – quando o investigador centra o seu estudo em vários casos simultaneamente.

Por sua vez, e citando Arnal *et al.* (1994), Morgado (2012) identifica sete tipos de estudos de caso que são:

- *Estudos de caso institucionais* – focalizam-se no estudo de uma organização específica durante um determinado período de tempo, procurando analisar e descrever a sua organização, funcionamento ou desenvolvimento. Ex. Estudo de uma escola.
- *Estudos de caso observacionais* – estudos que se baseiam preferentemente na observação participante e no qual se elege, como objeto de estudo, uma organização, um determinado aspeto específico de uma instituição uma atividade ou conjunto de atividades da organização ou combinação dos aspetos referidos.
- *Histórias de vida* – estudos de caso em que o investigador realiza entrevistas a uma pessoa com intuito de recolher o máximo de informação possível e de desocultar

⁷¹ Tomando como exemplo o novo modelo de avaliação aprovado para o primeiro ciclo do ensino primário do ensino em Angola, para avaliar o seu impacto em várias escolas ou vários professores, o professor pode selecionar algumas escolas ou alguns professores de diferentes localidades para fazer esse estudo, sendo certo que, cada um dos estudos não deixará de ter uma finalidade instrumental.

determinados aspetos específicos (pessoais, profissionais, sociais) da sua vida, sendo nesta perspetiva um tipo de estudos propício para analisar, recorrendo a uma conversa intencional, as leituras que o indivíduo faz das suas próprias experiências.

- *Estudos comunitários* – são estudos idênticos aos estudos de casos organizacionais ou observacionais, com a diferença de que o centro de interesse é um determinado grupo específico ou a própria comunidade.
- *Análises situacionais* – centram-se em eventos específicos e analisam-nos a partir de distintos pontos de vista (por exemplo, o ponto de vista dos professores, pais e encarregados de educação, dos diretores de turma, do diretor da escola e até dos próprios alunos), mediante a expulsão de um aluno da escola.
- *Microetnografia* – estudo de uma pequena unidade de uma organização
- *Estudos de casos múltiplos* – estudos de casos em que os investigadores trabalham com dois ou mais sujeitos, situações ou bases de dados, embora o objeto do estudo seja comum. Diferente dos anteriores, neste tipo de estudos, para além do desenvolvimento de alguns preceitos teóricos que fundamentam a explicação ou a compreensão do objeto de estudo, as conclusões obtidas reportam-se a um contexto mais abrangente.

Noutra perspetiva de classificação e análise, Colás (1992) distingue igualmente seis tipos ou modalidades de estudo de caso, que se distinguem pelos procedimentos que adotam. São designadamente:

- *Estudos de casos ao longo do tempo* – permitem o estudo de um fenómeno, sujeito ou situação a partir de diferentes perspetivas temporais;
- *Estudos de casos observacionais* – caracterizam-se pelo recurso à observação participante e podem referir-se a temáticas diversas;
- *Estudos de comunidades* – consistem na descrição e compreensão de uma determinada comunidade educativa (escolas, instituições, agrupamentos, etc.);
- *Estudos micro-etnográficos* – estudos que se desenvolvem em pequenas unidades organizativas ou numa atividade específica organizativa.
- *Estudos de casos múltiplos* – estudam dois ou mais sujeitos, situações ou fenómenos. Podem adotar diferentes modalidades: estudos de casos sucessivos, estudos de aprofundamento sobre um caso e estudos comparativos;

- *Estudos multi-situacionais* – aplicam-se no desenvolvimento de uma teoria, exigindo a exploração de muitas situações e sujeitos.

Percebe-se, assim, a existência de uma diversidade de tipos de estudos de caso, cada um com as suas particularidades na abordagem do processo investigativo, facto que contribui de certa forma para o aprofundamento do estudo em causa, o que releva, também, a importância que assume o seu domínio e utilização nas ciências sociais.

4.4.2.3. – Fases dos estudos de caso

A investigação mediante estudos de casos obedece algumas fases que segundo classificação de Serrano (1994) podem distinguir-se entre:

1. *Fase preactiva*. Nesta fase tem-se em conta os fundamentos epistemológicos que definem o problema ou caso, os objetivos pretendidos, os critérios de seleção dos casos, as influências do contexto onde se desenvolveu os estudos, os recursos e as técnicas que serão necessárias e a duração aproximada. Uma das tarefas difíceis desta etapa é esclarecer empiricamente o tamanho e os limites de um determinado caso bem como estabelecer o número de ocorrências ou situações que permitam atribuir a uma amostra de registos a representatividade do conjunto.

2. *Fase interativa*. Corresponde ao trabalho de campo e aos procedimentos e desenvolvimento do estudo, utilizando diferentes técnicas qualitativas: estabelecimento de contacto e negociações para delimitar as perspetivas iniciais do investigador, as entrevistas, a observação e as evidências documentais. Para este autor (idem) nesta fase é fundamental o procedimento da triangulação⁷² para que possa ser confrontada a informação a partir de diferentes fontes. Segundo o autor (ibidem) a principal preocupação na fase interativa está ligada com o recolher, reduzir e relacionar a informação recolhida através de diferentes técnicas: observação participada, entrevista, debates e análise documental.

3. *Fase postactiva*. Refere-se à elaboração da informação final do estudo e no qual são detalhadas as reflexões críticas sobre o problema ou caso estudado. Nesta fase é comum surgir alguns problemas práticos mas, que são próprios desta etapa como é o caso de: i) dificuldades respeitantes a confidencialidade dos dados, pois deve salvaguardar-se a identidade do sujeitos que se investigam, ii) escassez de tempo por ter que efetuar-se a elaboração e entrega dos relatórios e; iii) problemas na

⁷² Segundo Stake (1995, citado por Coutinho & Chaves, 2002) a “arte” do estudo de caso, está em o investigador obter as confirmações necessárias para aumentar a credibilidade das interpretações que faz, requerendo para isso o recurso a um ou vários protocolo de triangulação existentes nomeadamente: a *triangulação das fontes de dados*, a *triangulação da teoria*, a *triangulação metodológica* e a triangulação com os investigadores.

hora de difundir os resultados na comunidade de profissionais e científica bem como nos meios de comunicação social.

De recordar, entretanto, que para Nisbet e Watt (1978, citadas por Ludke e André, 2007:21) as fases do desenvolvimento do estudo de caso que a distinguem de outros métodos são nomeadamente:

- (i) a fase *exploratória*, na qual o estudo de caso começa como um plano muito incipiente, que vai se delineando a medida que o estudo se desenvolve podendo entretanto existir inicialmente algumas questões ou pontos críticos⁷³ que vão sendo explicitados, reformulados ou abandonados na medida em que se mostrem mais ou menos relevantes na situação estudada. Portanto, a fase exploratória coloca-se como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo.
- (ii) a fase de *delimitação do estudo e recolha de dados*, que se caracteriza pela recolha sistemática de informações por parte do pesquisador, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas em dependência das características do objeto em estudo. a determinação dos focos da investigação e o estabelecimento de contornos do estudo nessa fase, decorre da impossibilidade de explorar-se todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. Esta fase é crucial para atingir os propósitos do estudo de caso para compreensão.
- (iii) a fase da *análise e interpretação sistemática de dados e elaboração do relatório*, que se consubstancia na consolidação, análise da informação e a sua disponibilização (por slides, fotografia ou relatório escrito) aos informantes para que manifestem as suas reações sobre a relevância e acuidade do que é relatado.

Sobre esta particularidade estas autoras (ibidem) advertem entretanto, que o desenvolvimento do estudo de caso não se processa necessariamente na ordem acima estabelecida, havendo mesmo momentos em que as três fases se sobrepõem, tornando-se, assim, difícil precisar as linhas que as separam. Considera-se inclusivamente, que pelas características do estudo de caso, assume-se difícil estruturar a sua implementação com alguns passos delimitados até pela razão de que “a pesquisa de estudo de caso pode incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos” (Yin, 2001:33).

Conclui-se, assim, que o estudo de caso é uma estratégia metodológica que, apesar de poder ser utilizada em estudos de âmbito quantitativo, na verdade surge associado com mais frequência a

⁷³ Os pontos críticos iniciais podem ter origem no exame da literatura pertinente ou fruto de observações e depoimentos feitos por especialistas sobre o problema e podem ser também derivados de especulações baseadas na experiência pessoal do pesquisador (Ludke & André, 1986)

estudos na vertente qualitativa, resultado em parte do facto do estudo de caso não se destinar especificamente à procura de explicações causais para os factos ou situações observados no contexto investigado, mas de se direccionar sobretudo para a interpretação e compreensão e para deslindar os sentidos que os autores consignam às ações que aí desenvolvem (Morgado, 2012).

Segundo este autor (*idem*), isso justifica que o estudo de caso seja identificado como um método de interpretação, que se estrutura numa vertente investigativa e que concilia, por norma, as dimensões (i) Descritivo; (ii) Exploratória; e (iii) Interpretativa.

A *dimensão descritiva* assenta no facto de uma parte significativa do processo se basear na recolha e descrição de distintos aspetos que conformam o contexto em que se realiza a investigação. Por sua vez, a *dimensão exploratória* fundamenta-se no facto de os estudos de natureza exploratória terem como objeto principal a familiarização com determinado fenómeno ou assunto específico, ainda pouco conhecido ou explorado; permite descobrir novas ideias e desocultar as relações estabelecidas entre os elementos que o integram, com vista a um aprofundamento do mesmo, sendo por isso que em estudos desta natureza a estratégia a seguir nunca deve ser estabelecida de modo rígido e definitivo, indiciando, assim, ser um processo flexível e aberto que se vai reconstruindo à medida que o trabalho avança (*idem*). Finalmente, a *dimensão interpretativa* sustenta-se pela ideia de que, mais do que desvendar a relação causa-efeito de um dado acontecimento, situação ou caso observado, procura interpretar e compreender os fenómenos que lhe subjazem, a partir da conjugação de perspetivas dos distintos atores (no caso da educação, os professores, os alunos, os pais e encarregados e educação, os funcionários) implicados no mesmo, assim como da análise de documentos relevantes para essa interpretação (*idem*).

Posto isso, o estudo de caso acaba por ser, como sugere Morgado (2012. 63):

(...) um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conforma, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade dos casos em estudo, lançado luz sobre a problemática em que se enquadra e inclusive produzindo novo conhecimento sobre os mesmos.

Como se pode notar, investigar com estudos de caso requiere efetivamente habilidades práticas que se vão adquirindo mediante a experiência no campo e na prática narrativa. O recurso a esta estratégia investigativa, a disciplina e o rigor metodológico necessário em toda a investigação através do estudo de caso, põe a prova a visão, a intuição e o saber fazer do investigador. Trata-se, pois, de um método apropriado para o desenvolvimento do investigador na sua etapa de maturidade investigativa, ao exigir

um equilíbrio complexo entre o domínio dos marcos teóricos, a descrição densa e a análise contextual (Álvarez & Maroto, 2012).

Outra possibilidade de pesquisa em educação é a abordagem quantitativa. Embora não seja a mais utilizada no domínio das ciências sociais, é, contudo, uma maneira de explorar determinada realidade ou facto.

4.4.3. A investigação quantitativa na educação

É válido considerar que o procedimento quantitativo insere o grau de validade racional no confronto com os fenómenos observados. Estas análises, a partir de dados quantificados, contextualizados por perspetivas teóricas e com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenómenos educacionais, contribuindo assim para a produção de políticas educativas, para o planeamento, administração e gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico (Gatti, 2004: 26). Segundo este autor, os números, as frequências, as medidas têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles. Além disso, afiança que as boas análises dependem das boas perguntas que o investigador consiga fazer.

Neste sentido, como refere Mendonça (2017: 92), o sucesso dos estudos quantitativos, bem como a utilidade dos métodos que utilizam, está na abordagem do investigador aos dados que recolheu, isto é, na sua análise e consequente reflexão sobre um determinado contexto.

No quadro geral da análise feita sobre a problemática da investigação em educação, pode concluir-se que a complexidade e peculiaridade dos fenómenos educativos, o forte dinamismo e intensa interatividade, dimensionada por aspetos morais, éticos, políticos, económicos e sociais, requer, como defende Morgado (2012), um conhecimento compreensivo, que não se coaduna com visões herméticas e rígidas do panorama social, com teorias e instrumentos e diagnóstico que pretendem explicar e medir comportamentos sociais com tentativas quantificadoras de sentimentos, de atitudes, de modos de ser, tão pouco com conceções de ensino-aprendizagem que procuram predeterminar e controlar as práticas educativas que ocorrem na sala de aulas.

Para este autor (*idem*: 51), a “realidade educativa, exige um outro tipo de estudos, mais humanistas e mais globais, que façam da interpretação e compreensão dos fenómenos, tal como são vividos pelos seus sujeitos, os seus pilares basilares”. E, para isso ser possível, se torna necessário explorar os espaços deixados em aberto pelas sucessivas ruturas com esquemas epistemológicos e metodológicos mais tradicionais, perseguir novas teorias e esquemas de compreensão da realidade e

construir propostas e projetos educativos mais consonantes com as necessidades e exigências das sociedades vindouras (*ibidem*). Nesta perspetiva, este autor considera igualmente que os progressos no domínio da investigação educativa e a complexidade e peculiaridade dos fenómenos em estudo têm posto a descoberto a falta de fundamento para que se continue a perpetuar polémicas paradigmáticas ao mesmo tempo que, evidencia vantagens que poderiam provir da complementaridade (*idem, ibidem*).

4.5. Investigação como meio de melhoria do sistema educativo

Falar da investigação como meio da melhoria do sistema é abordar a finalidade da investigação, como processo de construção do conhecimento visando transformá-lo num ato essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuo da prática educativa.

Mas, antes de fazer a incursão pretendida sobre o papel da investigação no desenvolvimento da educação, consideramos oportuno recordar que existem diferentes tipos de conhecimento, procurando todos eles explicar a realidade, cada um à sua maneira. Marconi e Lakatos (2003:77) trazem-nos as ideias de Trujillo que sistematiza o conhecimento em quatro tipos e os diferencia segundo determinadas características conforme o quadro seguinte – quadro 10.

Quadro 10 - Tipos e características do conhecimento

Conhecimento popular	Conhecimento científico	Conhecimento filosófico	Conhecimento religioso
Valorativo	Real (factual)	Valorativo	Valorativo
Reflexivo	Contingente	Racional	Inspiracional
Assistemático	Sistemático	Sistemático	Sistemático
Verificável	Verificável	Não verificável	Não verificável
Falível	Falível	Infalível	Infalível
Inexato	Aproximadamente exato	Exato	Exato

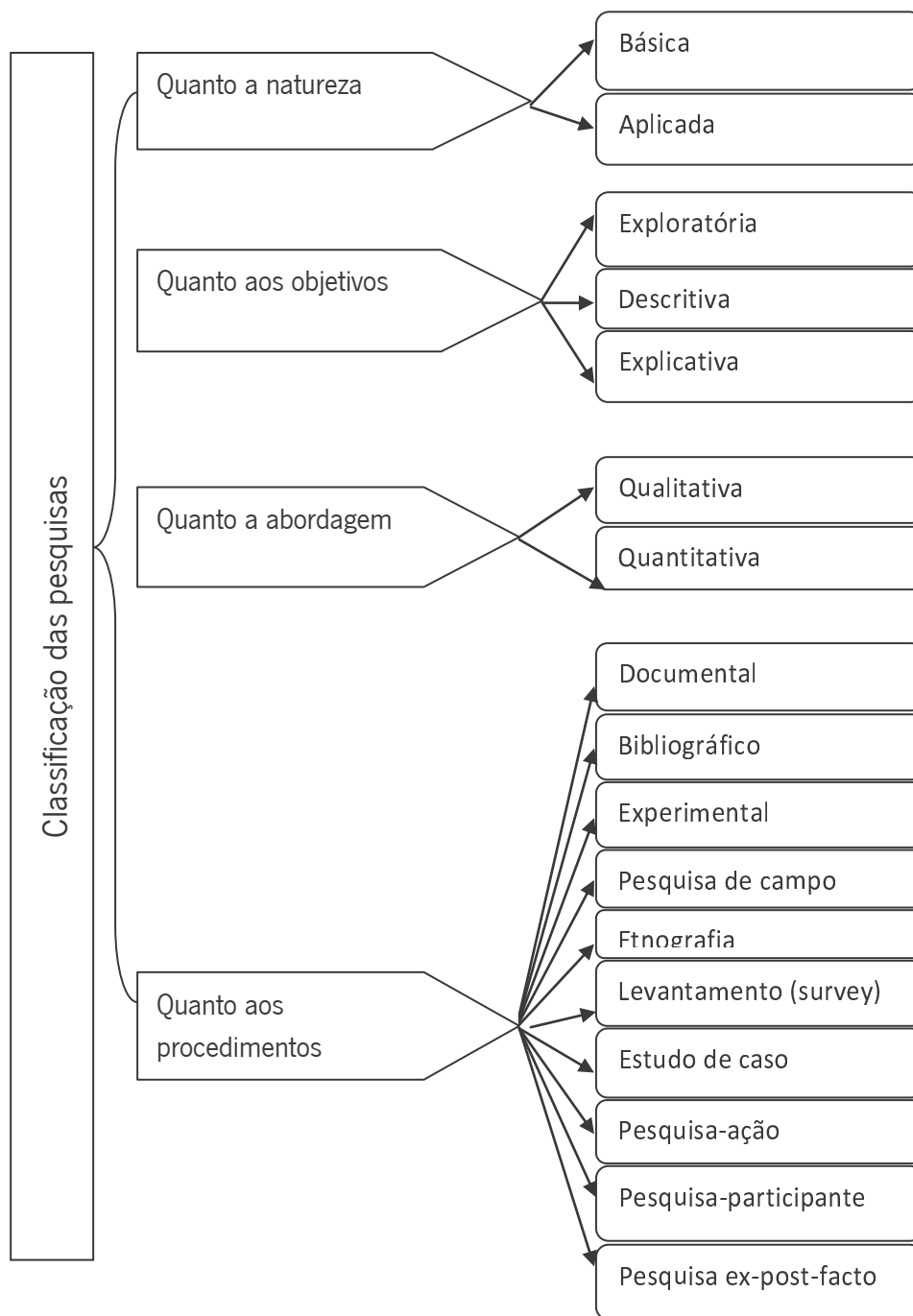
Fonte: Marconi & Lakatos, 2003.

Entretanto, para a presente análise importa-nos o conhecimento científico e o modo como ele é operacionalizado, ou seja, a metodologia utilizada (método, as técnicas e a criatividade do pesquisador), processo que é permeado pelas crenças, leituras do mundo sobre a realidade, assim como, pelas conceções teóricas ou paradigmas que orientam os métodos de pesquisa a ser adotado (Martins & Ramos, 2014). E, neste aspeto particular, é importante referir que os focos diferenciados de investigação geram metodologias e abordagens diferenciadas.

Assim, se, no caso das ciências naturais, a abordagem mais comum é a quantitativa, trabalhando com variáveis e medidas, ambas controláveis ou passíveis de verificação direta e experimental, nas pesquisas em ciências humanas, mais especificamente em educação, a abordagem mais utilizada é a qualitativa, já que, em vez de mensurar, pretende interpretar pensando mais em termos de compreensão da realidade e dos sujeitos, especificidades essas que traduzem formas diferentes de conceber e produzir conhecimentos (Mendonça, 2017).

Os pressupostos teóricos determinam os métodos e técnicas de investigação, coerentes com as crenças dos investigadores, que por sua vez implicam fazer opções metodológicas que respondam aos questionamentos e aos objetivos da pesquisa. No caso concreto da educação, devido à complexidade e diversidade dos aspetos a estudar e à natureza essencialmente prática dos fenómenos educativos, as particularidades dos procedimentos metodológicos sugerem, como refere Vianna (2013), a classificação da pesquisa em diversos modos como indica a figura 8, reflexão aliás importante, já que do alcance do estudo depende a estratégia de investigação.

Figura 8 - Classificação das pesquisas



Fonte: Vianna (2013)

Significa, pois, que o desenho, os procedimentos e outros componentes do processo, serão diferentes nos estudos com o objetivo exploratório, descritivo, correlacional ou explicativo.

Para uma melhor compreensão dos modos de classificação por objetivos, Sampieri, Collado e Lúcio (2010: 77- 85) resumem as suas diferenças tendo por base a finalidade da investigação e o valor que traz no processo (ver quadro 11).

Quadro 11 - Distinção dos modos de investigação por objetivos

Objetivos	Finalidade da investigação	Valor
Exploratório	Realiza-se quando o objetivo é examinar um tema ou problema de investigação pouco estudado.	Ajuda a familiarizar-se com fenómenos desconhecidos e obter informações para realizar uma investigação mais completa de um contexto particular,
Descritivo	Procura caracterizar e especificar as propriedades, os perfis das pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenómeno que se submeta a uma análise.	É útil para mostrar com precisão as dimensões de um fenómeno ou comunidade.
Correlacional	A sua finalidade é conhecer a relação ou o grau de associação que existe entre dois ou mais conceitos, categorias ou variáveis num contexto em particular.	Tem um valor explicativo,
Explicativo	Está destinado a responder pelas causas dos acontecimentos e fenómenos físicos ou sociais explicando porquê que ocorre, em que condições se manifesta.	É mais estruturado que as demais Investigações e proporciona um sentido de compreensão do fenómeno em referência.

Fonte: Sampieri, Collado e Lúcio, 2010

Importa notar que a forma explicativa também tida como o modo mais estruturado da investigação permite como refere Mendonça (2017), auxiliar o investigador a traçar os rumos e a nortear a construção do conhecimento a que se propôs.

Ainda assim, as múltiplas questões e problemas com que se confronta a prática educativa não esgotam a necessidade de criação de novas formas de investigação que ultrapassem as barreiras entre as disciplinas, pela razão simples de que “é a natureza dos problemas a estudar que deve determinar as características dos planeamentos, processos, técnicas e instrumentos” (Morgado, 2012:32). Significa, pois, como refere Husén (1988:52) que “em face de um dado problema educativo, se podem seguir rotas metodológicas distintas desde que as opções se revelem úteis e necessários para a sua resolução”. É lógico que não se trata de escolher entre um método ou outro, ou entre uma abordagem ou outra, mas de conjugar as diferentes abordagens disponíveis para a melhor compreensão dos

problemas em estudo, num quadro de efetiva transdisciplinaridade, o que permite conjugar diferentes métodos, discursos e perspetivas na compreensão dos fenómenos.

A literatura sobre esta matéria revela que o debate atual em torno das metodologias da investigação em educação se tem centrado na oposição e/ou hierarquização entre as diversas abordagens existentes, no que diz respeito ao seu grau de cientificidade e, principalmente, no que se refere à distinção quantitativo/qualitativo. De facto, uma das questões centrais do debate sobre as metodologias de investigação em educação tem sido a de saber se os métodos qualitativos são, efetivamente, “científicos”, uma vez que focam experiências humanas subjetivas. É claro que colocadas as questões nestes termos parecem estar em causa “noções de cientificidade e objetividade ancoradas num certo positivismo reinante em certos contextos académicos e políticos” (Gonçalves, 2010: 39). Além disso, a emergência nos últimos tempos de uma visão positivista centrada na quantificação, na mensurabilidade dos resultados (*accountability*) e na aplicação prática dos conhecimentos que resultam da investigação, reforça a ideia de que os sistemas educativos têm de se limitar, fundamentalmente, a ensinar aquilo que possa ser avaliado de alguma forma. Por isso, a combinação de diferentes perspetivas metodológicas, diversos materiais empíricos e a participação de vários investigadores num só estudo é vista como uma estratégia para acrescentar rigor, amplitude, complexidade, riqueza, e profundidade a qualquer investigação. Com efeito, o recurso a triangulação enquanto estratégia de controlo de qualidade da investigação, assume-se importante porque, permite como refere Olabuenaga (2003:330-331) a obtenção do i) enriquecimento das conclusões obtidas, dotando-as de um conteúdo mais profundo e; ii) o aumento da confiabilidade das conclusões por via da sua validade, consistência e precisão permitindo deste modo uma mais ampla e mais profunda compreensão do fenómeno em questão. A vantagem da triangulação radica no facto de ela ser uma técnica multiestratégica⁷⁴ cuja aplicação implica a combinação de estratégias de forma parcial ou holística (idem). Na sua aplicação, Stake (1995, citado por Coutinho, 2002:235) sugere o recurso a um (ou vários) “protocolos de triangulação” que existem para o efeito nomeadamente:

- (i) *triangulação de dados* – que preconiza o uso de diversas fontes de dados de modo a obter uma descrição mais rica e completa dos fenómenos;
- (ii) *triangulação de investigadores* – sugere que a participação de diferentes investigadores no mesmo estudo permite obter múltiplas observações no campo e também discussões de pontos de vista, o que contribui para reduzir possíveis enviesamentos;

⁷⁴ A sua aplicação a uma investigação qualitativa implica o controlo de carácter quantitativo e vice-versa (Olabuenaga, 2003)

- (iii) *triangulação de teorias* – refere-se à possibilidade de o investigador recorrer a múltiplas teorias para interpretar um conjunto de dados; e
- (iv) *triangulação metodológica* - a mais estudada e aplicada, envolve a combinação de múltiplos métodos, geralmente observação e entrevista, de modo a compreender melhor os diferentes aspetos de uma realidade e a evitar os enviesamentos de uma metodologia única.

A triangulação assume-se, pois, como um processo que nos obriga a revisar as nossas ideias e utiliza múltiplas perspetivas para clarificar significados, já que observações adicionais podem ser úteis na revisão da interpretação do investigador que é uma das características de um bom estudo qualitativo (Stake,1999).

Sobre este pormenor, Lincoln e Guba (1985) sugerem mesmo que, para além da triangulação de métodos, e na tentativa de obter uma compreensão mais profunda do fenómeno em estudo, se escute a opinião dos participantes na investigação, ou seja, se procure a validação por parte das pessoas envolvidas. E essa exigência se impõe porque, no contexto sociocultural contemporâneo, os estudos no campo da educação estão cada vez mais submetidos a novas exigências de qualidade, pressionado por imperativos de ordem científica e profissional, mas também de ordem política, administrativa e económica (Gatti, 2012:14). O movimento em prol da universalização do acesso à educação, característico do século passado, gerou a necessidade da procura de soluções educativas que garantam a universalização da qualidade da educação a oferecer pela instituição escolar. Ou seja, o progresso na qualidade da educação, como em qualquer outro domínio, requer um conhecimento atualizado, alimentado constantemente por pesquisas pertinentes e desafiadoras do *statu quo* que caracteriza muitas vezes o real educativo. Por isso, “sendo consensual a perspetiva de que uma educação de qualidade resulta de uma miríade de fatores que se contaminam e interinfluenciam, há que identificar com clareza áreas de questionamento que nos guiem na busca de caminhos que garantam essa mesma qualidade de educação” (Sim-Sim, 2005). Daí fazer todo o sentido falar-se de “*literacia científica* como uma competência a desenvolver num universo populacional cada vez mais amplo e que se materializa, por um lado, na capacidade de descrever para os outros os processos de pesquisa em que participámos e, por outro, na compreensão cada vez mais generalizada dos avanços e recuos que a produção científica vai disponibilizando para a sociedade” (*idem*).

4.5.1. A investigação e a educação

A sensação generalizada das exigências do século XXI, requer de todos os indivíduos um nível superior de capacidades e competências que permitam pensar criticamente, resolver problemas complexos, procurar, obter e sintetizar informação proveniente de fontes diversificadas, com vista a poder-se enfrentar as complexidades com que a vida contemporânea confronta a sociedade atual.

No contexto presente, a escola é apenas um dos veículos de aprendizagem que, como afiança Sim-Sim (2005), porque poderoso, tem de ser capaz de desenvolver nas crianças e nos jovens capacidades conceptuais de nível superior, que lhes propiciem a reconceptualização de conceitos do senso comum que eles trazem para a sala de aula e, simultaneamente, lhes abram caminhos para novas aprendizagens, tornando-os críticos e proporcionando-lhes métodos de trabalho que lhes disponibilizem os instrumentos para continuar a aprender sozinhos, ou colaborativamente, após abandonarem a escolaridade formal. Para a autora, se do século passado se herdou a missão de transformar a educação num direito para todos e de dar cumprimento a esse direito, o desafio que se coloca atualmente é a criação de condições que garantam a universalização da qualidade da educação, o que implica disponibilizar os meios para que cada um possa ter a melhor educação que lhe é devida (*idem*).

A diferenciação pedagógica necessária, provocada pelas características pessoais, sociais e culturais dos alunos que povoam as escolas, torna evidente a necessidade de construirmos um campo de ciência que, enriquecido pelo tesouro de conhecimentos de diversos ramos, possibilite encontrar percursos para essa universalização da qualidade (*idem*). Ou seja, sendo a escola um contexto formal de aprendizagem, para que tal ocorra, vários autores defendem que é importante que as interações entre os que aprendem e os que ensinam ocorram em situações em que os objetivos da aprendizagem sejam claramente conhecidos por ambos os intervenientes e que haja uma sintonia produtiva entre as “descobertas” do aprendiz e a monitorização assistida do que ensina.

Com efeito, sobre esta matéria, a literatura sugere que sejam desenvolvidos estudos sobre como transferir o conhecimento proveniente da investigação para situações de ensino em contextos diversos; implementar pesquisas que aprofundem a arte de ensinar, nomeadamente na organização e gestão do currículo e no estudo de ambientes de aprendizagem (dentro e fora da sala de aula), que estimulem a curiosidade, o conhecimento e a criatividade dos alunos. Sugere-se igualmente perceber como, a tecnologia pode levar os alunos a aprender mais depressa e melhor e ajudá-los na transferência de conhecimentos em sentido bidirecional, isto de fora para dentro e de dentro para fora da sala de aula.

Para Sim-Sim, (2005) torna-se, pois, importante que, no quadro do desenvolvimento da investigação educacional, se desenvolvam estudos sobre a organização e gestão das instituições educativas, nomeadamente sobre a influência das decisões políticas nos processos de transformação da escola. Isso permitirá compreender como mobilizar a comunidade civil para um maior envolvimento e responsabilização pelas escolas. Além disso, permitirá compreender como é que os processos de liderança, a capacidade decisória da instituição e, sobretudo, determinadas estratégias organizacionais afetam a dinâmica construtiva da escola e quais os efeitos, em qualidade e eficácia, do envolvimento dos diversos atores na construção dos projetos de escola (organizacionais e curriculares).

Portanto, identificar os fatores que influenciam o clima da escola, em termos de envolvimento dos atores no processo educativo e no desempenho dos alunos, a monitorização da qualidade das escolas, prestando particular atenção à avaliação institucional e ao grau de profissionalidade dos docentes, constituem campos de ação nas quais a investigação científica educativa deve incidir de modo a contribuir para a real mudança que se impõe no melhoramento e desenvolvimento qualitativo da educação, pois, como refere Parreira (2014)²⁵, a promoção da investigação científica, a construção do conhecimento, o desenvolvimento da ciência e da educação constituem os alicerces do progresso económico e social dos povos e, por consequência, os grandes instrumentos da paz.

²⁵ In Leonor Parreira - Secretária de Estado para Ciência de Portugal no lançamento do Programa de Pós-Graduação Ciência para o Desenvolvimento, coordenado pelo Instituto Gulbenkian de Ciência de Oeiras na cidade da praia- Cabo Verde em 2014

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 5 –METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

No capítulo anterior foram feitas considerações sobre a problemática da investigação científica enquanto processo sistemático de descoberta e avanço do conhecimento humano e propulsor da resolução de problemas com os quais a sociedade se debate. Uma particular atenção foi, igualmente, dispensada à análise e compreensão das suas características e dos mecanismos que a orientam e regulam, enquanto atividade intelectual, intencional, sistemática e controlada, que se realiza individualmente ou em grupo, visando descobrir novos factos, novas relações ou novas regularidades em qualquer campo do conhecimento para a transformação e melhoria do bem-estar do homem.

Nessa abordagem foi destacada também a investigação em educação. Impulsionada pela necessidade de melhorar a prestação e a criação de um impacto positivo nos alunos e na sociedade como um todo (Reiss et al., 2010 citado por Almalki, 2016), a investigação em educação é definida por Opie (2004) como a recolha e avaliação de dados no mundo educacional, a fim de compreender e fazer melhorias para o seu desenvolvimento, nas suas variadas formas e contextos. Por esse facto, a investigação em educação abrange um amplo espectro de ações, que vai desde a administração e estrutura do ensino, às questões da igualdade de oportunidades e de justiça social, o currículo, a avaliação, as necessidades educativas especiais até ao impacto da educação na economia (Gardner, 2011), contribuindo deste modo para o enriquecimento com novas informações a todas as partes interessadas, incluindo o governo, profissionais e pais e encarregados de educação.

Entretanto, para que todo este processo se desenvolva torna-se necessária a clarificação, o domínio, a compreensão e a utilização correta dos métodos de investigação, enquanto conjunto de procedimentos pelos quais os pesquisadores realizam o seu trabalho de descrição, explicação e predição dos fenómenos educativos (Rajasekar, Philominathan & Chinnathambi, 2013).

A metodologia fornece, pois, os valores e os pressupostos justificativos para a investigação, bem como os padrões a serem utilizados para a interpretação da informação requerida assim como a elaboração de conclusões e ainda, os potenciais riscos e limitações.

Neste capítulo fazemos uma abordagem teórico-prática da metodologia de investigação, clarificando os objetivos do estudo, a sua natureza, a problemática da investigação e as opções metodológicas que tomámos, visando adequar os procedimentos investigativos ao contexto e aos objetivos de investigação, entretanto definidos.

5.1. Natureza do estudo

Nos últimos tempos, a afirmação de uma forte pressão social no campo da investigação em educação, procurando construir novos dispositivos e produzir novos conhecimentos para responder aos desafios que atualmente se impõem na educação, tem vindo a remeter os estudiosos das questões educativas para a avisada necessidade de uma criteriosa definição e estruturação de procedimentos de estudo e investigação, não só na perspetiva de viabilizar uma adequada mobilização de recursos (técnicos, humanos e financeiros), mas também de orientar e possibilitar a aproximação e o entendimento da realidade a investigar, contribuindo assim para a resolução dos problemas que se colocam.

Como campo de ação e pensamento multi-referenciado – devido à diversidade de práticas educativas, à perspetiva abrangente e holística, os percursos profissionais e áreas disciplinares de formação de base detidas pelos sujeitos que investigam em educação (Alves & Azevedo, 2010) –, a investigação em educação revela-se uma ferramenta essencial para o desenvolvimento dos sistemas educativos, atuais e futuros. Por via dela possibilita-se a avaliação do progresso e das práticas na sala de aula, bem como a influência das decisões políticas, concorrendo deste modo para potenciar o exercício da cidadania e o desenvolvimento económico e social.

Com efeito, tendo em conta a problemática definida para esta investigação, os objetivos propostos para este estudo, os métodos utilizados e os resultados esperados⁷⁶, o presente estudo assume-se de natureza mista, conciliando perspetivas metodológicas de investigação quantitativa e qualitativa, porque julgamos ser o que melhor se ajusta e responde às preocupações colocadas no seu início. Ainda assim, no seu desenvolvimento identificam-se algumas *nuances* procedimentais mais próximas de um estudo marcadamente qualitativo, sobretudo por esta abordagem constituir um recurso adequado para o estudo das perceções, das crenças, dos valores, das motivações, das atitudes e dos comportamentos públicos (Afonso, 2014).

A opção por esta linha metodológica decorreu, pois, da pretensão de compreender o processo educativo em estudo, a partir da visão dos agentes educativos, isto é, partindo dos valores e das perceções dos alunos, professores, dos gestores escolares e dos decisores políticos, estudadas através de inquéritos, entrevistas e de uma análise documental.

Aliás, existindo diversas ferramentas metodológicas que podem ser utilizadas na realização de uma investigação, Wilkinson & Birmingham (2003) consideram que uma das principais

⁷⁶ Os resultados que se esperam neste estudo visam, essencialmente: i) o conhecimento das bases teórico-normativas e pedagógicas que servem de suporte para a definição dos processos e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino secundário em Angola; ii) a identificação das relações de causa e efeito entre processos de avaliação adotados no sistema educativo e as aprendizagens significativas dos aprendentes e, iii) contribuição para o melhoria dos processos de avaliação das aprendizagens em Angola.

responsabilidades do investigador é selecionar a ferramenta mais adequada para o seu estudo específico, devendo cada ferramenta de recolha selecionada complementar as demais, a fim de que a informação gerada seja pertinente para o assunto do estudo e se enquadre numa progressão lógica, embora se saiba que não existe um método único ou um método certo ou o errado para realização de uma dada investigação.

Por essa razão, impõe-se ao investigador, por mais experiente que seja, a necessidade de optar pelos modelos e procedimentos de investigação que melhor se adequem às finalidades que se propõe atingir, sob pena de, se o não fizer, tornar fastidiosa a investigação, tanto na sua conceção e execução quanto na análise e compreensão dos seus resultados.

Por outro lado, pesem embora os aspetos referidos, importa considerar que a realidade não anula a necessidade de o investigador em educação se preocupar com a fiabilidade e validade dos métodos a que recorre, sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo, como forma de garantir rigor a investigação sem o qual, torna-se ficção e sem utilidade.

Por isso, a centralidade que os sistemas educativos têm vindo a assumir no desenvolvimento dos países, particularmente, dos países em via de desenvolvimento como Angola, os questionamentos em torno da sua qualidade e, por via dela, dos serviços prestados na formação do capital humano, a atenção que os sistemas de avaliação das aprendizagens vêm despertando nos processos de formação e a necessidade de ajustá-los às expectativas de desenvolvimento multilateral dos países, levou-nos a empreender o estudo sobre a avaliação das aprendizagens no sistema de educação e ensino em Angola.

Este estudo, que se reputa oportuno e pertinente no contexto da reforma educativa em curso no sistema educativo angolano, pretende sobretudo analisar que princípios sustentam os processos de avaliação das aprendizagens no ensino angolano, que conceções presidem a atuação dos professores, que critérios regulam esse processo, que instrumentos e técnicas são utilizados e que influência exercem na responsabilidade profissional do professor e na motivação académica dos aprendentes. É em torno desta problemática que se organiza a presente investigação.

5.2. Problemática da Investigação

Uma investigação envolve sempre um problema, seja ele formalmente explicitado (ou não) pelo investigador, o que, na opinião de Coutinho (2014: 50), permite: (i) centrar a investigação numa área ou domínio concreto; (ii) organizar o projeto dando-lhe direção e coerência; (iii) delimitar o estudo, mostrando as suas fronteiras; (iv) fornecer um referencial para a redação do projeto; e (v) indicar os

dados que será necessário recolher. Segundo a autora – citando Moltó (2002) –, é desejável que a definição do problema seja o mais específico possível, contendo os aspetos essenciais do estudo, ou seja, é necessário fazer referência ao que se estuda (objeto de investigação), com quem se vai realizar a investigação (sujeitos) e como se estuda o problema (definição de variáveis).

Para alguns autores, a investigação científica depende da formulação adequada do problema, porque isso contribui para procurar a sua solução. Assim, para Prodanov & Freitas (2013:83), definir o problema da investigação é explicitar, numa frase objetiva, compreensível e operacional, a dúvida com a qual nos deparamos e que planeamos resolver, isto é, consiste em dizer, de forma explícita, clara e compreensível, qual a dificuldade com a qual nos deparamos e que pretendemos resolver. Para estes autores, o problema é a mola propulsora de todo o projeto de investigação.

No caso em concreto, o contexto onde foi realizado o estudo – Angola – e a problemática em estudo – a avaliação das aprendizagens –, bem como a sua qualidade e credibilidade, têm assumido destaque nos debates sociais, acentuando-se os questionamentos à volta da qualidade dos serviços prestados pelo sistema educativo tanto em matéria de saberes científicos e técnicos como em matéria de valores morais culturalmente contextualizados, tidos como elementos essenciais no processo de aculturação técnica e científica das pessoas e na formação do capital humano em geral, necessário para os desafios de desenvolvimento da educação do país.

Algumas das razões porque esta questão suscita atenção no debate social, reside, sobretudo:

- (i) na introdução, no quadro da reforma educativa, do regime de transição automática na 1ª e 2ª classes do ensino primário e na elaboração de exames finais por parte das escolas no ensino secundário, facto que, associada à prática deficiente da inspeção e supervisão pedagógica, cria um ambiente de facilitação e de conseqüente degradação da aprendizagem;
- (ii) nas evidências de um desempenho algo sofrível de muitos dos técnicos, médios e superiores, formados em algumas escolas públicas e privadas nacionais, resultado em parte, de um currículo descontextualizado e pouco flexível, da expansão descontrolada de escolas privadas, da falta de infraestruturas e professores solidamente qualificados e valorizados e de um processo de aprendizagem apressado, motivado sobretudo pelo “*culto social ao diploma*” e, finalmente;
- (iii) no facto de Angola, ser um país em desenvolvimento e com uma forte dinâmica orientada para a internacionalização da sua economia, estágio que sugere, à partida, não apenas uma formação qualitativa dos recursos humanos como também, a necessidade de um alinhamento permanente dos serviços, principalmente do sistema de ensino aos sistemas de ensino dos

países da África Austral, particularmente da SADC e logicamente, também dos padrões universais e pedagogicamente recomendáveis.

Por isso, a avaliação, ao assumir uma função reguladora dos processos de ensino-aprendizagem e ao ser determinante na qualidade e credibilização do sistema educativo, sugere interrogações que servem de ponto de partida para reflexões que se impõem fazer e as quais nos propomos investigar com o intuito de propiciar uma compreensão das concepções, princípios e critérios utilizados, bem como das modalidades e práticas a que os professores recorrem em cada nível do ensino secundário em Angola. Além disso, propomo-nos fornecer alguns subsídios que facilitem a tomada de decisões adequadas e que concorram para a melhoria global dos seus padrões e, de forma geral, da educação em Angola.

Por isso, para enquadrar e delimitar o problema em estudo, elaborámos algumas questões de investigação:

- i. Que princípios norteiam o processo de avaliação das aprendizagens no ensino secundário?
- ii. Que concepções de avaliação têm os professores que lecionam no ensino secundário em Angola?
- iii. Que critérios de avaliação estão definidos para o ensino secundário em Angola? Quem os define?
- iv. A que modalidades e práticas de avaliação os professores normalmente recorrem?
- v. Que instrumentos de avaliação utilizam?
- vi. Será que, os instrumentos e critérios de avaliação usados influenciam na dinâmica e motivação das aprendizagens dos alunos?

Partindo das questões de investigação acima referidas e porque um estudo para se considerar científico deve observar critérios de coerência, consistência, originalidade e objetivação, sendo por isso desejável a existência de uma pergunta a que se deseje responder (Prodanov & Freitas, 2013), configurou-se o problema central da investigação, que traduzimos na seguinte questão de partida:

Será que a avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino secundário em Benguela, Angola, contribui para reajustar e/ou reformular os processos de ensino-aprendizagem à medida que se desenvolvem ou será que se limita a apurar a classificação dos alunos no final dos mesmos?

5.3. Objetivos da investigação

Se é verdade que toda a investigação deve ter um objetivo determinado para se saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar, por outro lado, não é menos verdade que este objetivo precisa de ser limitado e claramente definido. Segundo Marconi e Lakatos (2003: 156-157), o objeto torna explícito o problema, aumentando os conhecimentos sobre determinado assunto. Para estas autoras, os objetivos podem definir a natureza do trabalho, o tipo de problema a ser selecionado e o material a recolher.

Nesta perspetiva, para nortear o processo de investigação e, conseqüentemente, responder à problemática em estudo, delineámos os seguintes objetivos, que presidiram a todo o nosso percurso investigativo:

1. Caracterizar o modelo instituído para avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino secundário em Benguela e através dela em Angola;
2. Averiguar que princípios norteiam a avaliação das aprendizagens nesse nível de ensino;
3. Identificar quais as concepções de avaliação dos professores que lecionam no ensino secundário em Benguela;
4. Averiguar que critérios de avaliação são utilizados e quem os define;
5. Analisar os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores;
6. Identificar as dificuldades com os quais os professores se deparam ao longo da atividade docente.
7. Caracterizar as práticas de avaliação utilizadas no ensino secundário, em Benguela e em Angola no geral;

Em suma, com este trabalho, e com base nas principais correntes de pensamento sobre a avaliação, pretendem-se conhecer as bases teórico-normativas e pedagógicas que servem de suporte na definição dos processos e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino secundário em Benguela-Angola. Pretende-se, igualmente, identificar as relações de causa e efeito entre os processos de avaliação adotados no sistema educativo, relativamente às aprendizagens significativas dos aprendentes, sua dimensão e repercussões na motivação para a construção de novos saberes. Finalmente, pretendemos contribuir para melhorar a avaliação das aprendizagens no ensino secundário e aperfeiçoar os instrumentos que se utilizam nesse processo.

Neste quadro, consideramos que a presente investigação, bem como a temática em que incide se revestem de um significativo interesse, uma vez que através dela se procurou averiguar de que

forma os professores concretizam um dos principais processos reguladores das aprendizagens dos alunos e como é que esses processos interferem na motivação e no desenvolvimento de capacidades de autoavaliação pelos próprios alunos.

5.4. População e amostra

5.4.1. População

Num processo de investigação, a delimitação da população em estudo e a definição da amostra são determinantes para a credibilização do processo e para a validação dos resultados.

De um modo geral, as investigações em Ciências Sociais, designadamente no domínio da Educação, abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-lo na sua totalidade, seja em função do número de dados, da relação custo-benefício, da limitação de tempo, seja por causa da acessibilidade aos participantes no estudo (Prodanov & Freitas, 2013). Guerra (2006:43) considera mesmo que;

(...) as características da análise qualitativa não facilitam uma definição *a priori* do universo em análise porque a pesquisa qualitativa é muito maleável, o objeto evolui, a amostra pode alterar-se ao longo do percurso e por outro lado é difícil definir uma amostra sem fazer referência ao processo de construção do objeto.

Por essa razão, é frequente trabalhar-se com uma amostra, ou seja, com uma parte dos elementos. Todavia, a falta de uniformidade que perpassa, em termos conceituais, determinadas categorias, tais como universo, população e amostra, remete-nos para a definição de alguns conceitos básicos que se revelam fundamentais para a compreensão do problema da amostragem na pesquisa social.

Nesta perspetiva, para alguns autores – Marconi e Lakatos (2009: 27); Prodanov & Freitas (2013); Coutinho (2014:88) –, os conceitos de população e universo são sinónimos⁷⁷. Por exemplo, para Prodanov & Freitas (2013: 98), “o universo ou a população-alvo é o conjunto dos seres animados e inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum, sendo N o número total de elementos do universo ou da população, podendo ser representado pela letra maiúscula X, tal que: $XN = X1; X2; \dots; XN$ ”. Entretanto, para Almeida e Freire (2008: 113), os dois conceitos em referência (universo e população) são claramente diferenciáveis. Ou seja, para estes autores, enquanto o conceito de universo envolve “todos os sujeitos, fenómenos ou observações passíveis de serem reunidas” em

⁷⁷ Para Marconi e Lakatos (2009: 37), população é “o conjunto seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum. Para Coutinho (2014:88) população é também definida como “o conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e que partilham uma característica comum

função de determinada característica, o conceito de população consubstancia-se através do conjunto dos indivíduos, casos ou observações, onde se quer estudar o fenómeno.

Ora, a existência por parte dos diferentes autores de posições ou abordagens distintas, relativamente aos conceitos de universo e população e a vontade de conciliar posições neste domínio para viabilizar o processo de investigação, aconselha, como refere Afonso (2014), a ter em conta, que a seleção da população de um estudo deve ser feita não só de acordo com o assunto a ser investigado, mas também de acordo com as finalidades da investigação. Portanto, a definição da população-alvo tem uma influência direta sobre a generalização dos resultados, pelo que o pesquisador deve preocupar-se com o tamanho e a qualidade da amostra, entendida como “um subconjunto de indivíduos da população-alvo”, a partir do qual o estudo será efetuado (Prodanov & Freitas, 2013: 98).

No nosso caso, tendo em conta o problema em análise, a finalidade e os objetivos pretendidos, foi selecionada como população do estudo o conjunto de professores e alunos das escolas dos I e II Ciclos do Ensino Secundário Geral e Técnico do Município de Benguela, em Angola, em exercício de funções (ou a frequentar as aulas) durante o ano letivo 2016/2017. Foram igualmente consideradas as informações recolhidas junto dos Diretores de Escolas, do Diretor Municipal da Educação, do Diretor Provincial da Educação, do Diretor Nacional do Ensino Geral do Ministério da Educação (MED) e do Diretor Nacional da Educação Pré-escolar do MED, bem como de outras entidades direta ou indiretamente envolvidas na educação, quer a nível local, quer a nível da direção central do Ministério da Educação.

5.4.2. Amostra

Por ser raro conseguir estudar exhaustivamente uma população, isto é, inquirir todos os sujeitos do estudo, o que seria demasiado dispendioso e praticamente impossível (Ghiglione & Matalon, 2005), a metodologia de investigação recomenda o recurso ao processo de amostragem⁷⁸, para escolha de um número restrito de pessoas – isto é, de uma amostra – com a condição de que estas sejam corretamente escolhidas para obter as informações necessárias com uma margem mínima de erro.

Definida por vários autores (Bayle, 2000: 92; Marconi & Lakatos, 2003: 157; 2007: 225) como a parte da população que será efetivamente estudada, a amostra permite que por extrapolação se possa conhecer ou estimar as características da totalidade do universo ou da população.

Contudo, para que através da amostra se possam obter resultados válidos, esta precisa de ser representativa e significativa, o que, por um lado, exige a utilização de técnicas rigorosas de seleção e,

⁷⁸ É definido como o “processo pelo qual um grupo de pessoas ou uma porção da população (amostra) é escolhida de maneira a representar uma população inteira” (Fortin et al, 2009:310)

por outro, a definição cuidada do seu tamanho (Bayle, 2000; Almeida & Freire, 2008: 113). Aliás, não é sem razão que o grande problema numa investigação em Ciências Sociais é o de escolher uma parte da população (amostra) de tal forma que seja o mais representativa possível do todo e que o seu tamanho seja razoável (10 a 20%), de modo que a partir dos resultados obtidos, relativos a essa parte, se possam inferir, o mais legitimamente possível, os resultados da população total se essa fosse inquirida (Marconi & Lakatos, 2003; Ghiglione & Matalon, 2005).

Por outro lado, vários autores reconhecem igualmente persistir alguma dificuldade para o seu cálculo, sobretudo no que tange, ao estabelecimento de um consenso relativamente ao tamanho da amostra a estudar. Guerra (2006) considera mesmo ser quase impossível definir uma amostra para as análises qualitativas, dada a diversidade de objetos e métodos. Ainda assim, prevalece a ideia de que o tamanho da amostra deve ser estimado de tal forma que garanta a representatividade da população em estudo. De recordar que a amostra pode ser probabilística e não probabilística e tratando-se de dados qualitativos a amostragem pode ser *por caso único* (escolha de uma pessoa, situação ou local para fazer uma análise intensiva) ou *amostragem por caso múltiplo*⁷⁹ (Guerra, 2006).

No caso presente, a amostra foi constituída por um grupo de sujeitos convenientemente selecionados para representar a população. Para o efeito, a amostra foi determinada por uma técnica específica de amostragem, assente nas seguintes etapas do processo de amostragem designadamente:

- (i) identificação dos dados a ser recolhidos, em função do problema e dos objetivos predeterminados;
- (ii) identificação dos instrumentos a utilizar para essa recolha; e
- (iii) a definição de um processo de amostragem adequado ao tipo de dados e aos instrumentos de análise.

Para o efeito, e no sentido de garantir a representatividade da amostra, neste caso foram selecionados os elementos de modo a garantir que todos os membros da população se encontrem representados no estudo. Por isso, optou-se por uma amostra probabilística (aleatória), pelo facto de poder ser submetida a tratamento estatístico, permitindo compensar erros amostrais e outros aspetos relevantes da sua representatividade e significância (Marconi & Lakatos, 2003).

⁷⁹ A amostragem por casos múltiplos são sociologicamente mais frequentes e envolve diferentes tipos de amostra designadamente: a amostragem por contraste, amostragem por homogeneização; amostragem por contraste-aprofundamento; amostragem por contraste/saturação e amostragem por procura de caso negativo (Cf. Guerra, 2006)

Assim, constituiu-se uma amostra probabilística ou aleatória estratificada, que dependeu da proporcionalidade percentual das características dos sujeitos amostrais, comparativamente à população, o que implicou a formação de estratos segundo as necessidades do estudo. Neste quadro, para a constituição dos estratos foram tidos em conta fatores como:

- a) Para os professores: a idade, sexo, grau de formação técnico-profissional, a formação pedagógica, natureza do vínculo com a educação, o tempo de serviço na docência, experiência docente no ciclo e o poder de participação direta e indireta no processo educativo.
- b) Para os gestores escolares: a idade, sexo, grau de formação técnico-profissional, a formação pedagógica, natureza do vínculo com a educação, o tempo de serviço na docência, experiência docente no ciclo e o poder de participação direta e indireta no processo de tomada de decisão administrativa e pedagógica na escola.
- c) Para os decisores políticos: a função que exercem os sujeitos na estrutura organizacional da educação, a possibilidade de participação na definição e execução das políticas sobre educação processo educativo, o tempo de serviço na docência, o tempo de serviço na função, a formação académica e profissional,
- d) Para os estudantes: a idade, o sexo, a classe, o curso/nível que frequenta, a autonomia social para tomada de decisões, capacidade de interferência no processo de ensino e aprendizagem, grau de participação no processo de avaliação das aprendizagens.

De recordar, a propósito, que o presente estudo foi realizado nos anos letivos 2016 e 2017⁸⁰, em escolas do I e II ciclo do ensino secundário geral e técnico profissional do município de Benguela.

5.4.3. Caraterização da amostra

Tendo presente os indicadores referidos no item anterior e os objetivos preconizados no estudo, foi definida a população-base de 2462 professores, que constitui o corpo docente que leciona no ensino secundário (ensino geral e técnico profissional) público, no Município de Benguela, bem como os 5200 alunos que frequentam as escolas secundárias de Benguela. Serviram, ainda, como referência de população-base, os 25 diretores que administram as 25 escolas do ensino secundário do Município de Benguela.

⁸⁰ O ano letivo em Angola desenvolve-se de 31 de 1 de fevereiro a 20 de novembro do mesmo ano civil.

E foi com base nesta população, com as características que acabámos de referir, que foi selecionada uma amostra, ou seja, uma parte da população selecionada de tal forma que fosse o mais representativa possível e que, a partir dos resultados obtidos relativos a cada uma das partes, se pudesse, como referem Marconi & Lakatos (2003), inferir o mais legitimamente possível os resultados da população total se essa fosse inquirida. Por outro lado, que essa amostra “reflita o mais possível as características e a diversidade da população” (Mendes & Manuel, 2016: 118). Importa, considerar que, em termos de tipologia de métodos de amostragem, Hill e Hill (2002:45) distinguem dois tipos de métodos formais:

- i. Casual, também designado por método probabilístico;
- ii. Não-casual ou amostra dirigida, também designado por método não-probabilístico.

Segundo os mesmos autores, são *métodos da amostragem probabilística ou casual*: (i) amostragem aleatória simples; (ii) amostragem sistemática; (iii) amostragem estratificada; (iv) amostragem por clusters; (v) amostragem multietápica e; (vi) amostragem multifásica.

No que se refere à *amostragem não-probabilística*, esta compreende: (i) a amostragem por conveniência; e (ii) a amostragem por quotas.

Para este estudo foram considerados 253 professores correspondentes a 10,2%, 260 alunos correspondentes a 5% (submetidos ao inquérito por questionário), para além de 3 Diretores de escolas, o que corresponde a 12%, e 3 Decisores de Políticas, que foram submetidos apenas ao inquérito por entrevista.

Quadro 12 - Caracterização da população e amostra do estudo-2017

Categorias	População			Amostra %	Amostra		
	Mas	Fem	Total		Mas	Fem	Total
Alunos			5200	5	145	115	260
Professores			2462	10,2	150	103	253
Diretores/decisores	17	8	25	40,0	4	2	6
Total				55,2%	299	220	519

5.5. Tipos de estudo efetuado

A relevância do estudo proposto neste projeto de investigação, intitulado “*Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário em Angola: das intenções às práticas*”, e o desejo de alcance dos objetivos definidos no trabalho, compeliu-nos a adotar uma metodologia de tipo misto, isto é, que combinou vários instrumentos de pesquisa teórica e empírica, nomeadamente na recolha e análise

documental e bibliográfica, assim como inquéritos por entrevista, aplicados a representantes institucionais do Ministério da Educação a nível municipal, provincial e nacional, e aos diretores de escolas. Foram, também, realizados inquéritos por questionário aos professores e aos alunos das escolas secundárias do I e II Ciclos, conciliando deste modo uma perspetiva de investigação de cariz quantitativo com uma perspetiva de cariz qualitativo.

Com as opções referidas julgamos ter delineado a metodologia que melhor respondia ao problema em estudo e que permitiu compreender como é que os professores concetualizam e concretizam a avaliação das aprendizagens dos alunos. Por outro lado, e como advoga Schumann (1981), a opção por estes dois tipos de métodos, além de não serem incompatíveis, constroem, em conjunto, um mosaico metodológico que será mais estimulante no campo da investigação, aplicado neste caso ao estudo da educação. Com efeito, e porque se torna fundamental a clarificação das responsabilidades, dos modelos, dos métodos e dos instrumentos utilizados, para distinguir corretamente sob que bases se avalia, quem avalia, o que se avalia, como se avalia, porque se avalia e quando se avalia, foi adotada uma metodologia que combina vários instrumentos de pesquisa teórica e empírica.

5.5.1. Design da Investigação

Para Fortin, Coté, e Fillion (2009: 231), o desenho da investigação é o plano de investigação no qual o pesquisador estabelece os mecanismos que visam responder às questões de investigação ou verificar as hipóteses que delineou. Por isso, o desenho da investigação é determinado pelos objetivos e funções da investigação, pelo que, como refere Tuckman (2002: 559-560), “a identificação do desenho de investigação de um estudo deve permitir avaliar a validade interna do estudo e clarificar os seus processos”. Tal ideia pressupõe estabelecer critérios que balizem o desenho do projeto, para que os propósitos sejam substantivos. Nesta perspetiva, “entre as formas de desenho de investigação, situam-se: (i) o desenho descritivo; (ii) o desenho correlacional; e (iii) o desenho experimental” (Mendes & Manuel, 2016: 116). Tais formas distinguem-se umas das outras pelas características expostas no esquema de Fortin *et al.* (2009), refletidas no quadro 13.

Quadro 13 - Distinção de formas de desenho da investigação

Desenho descritivo	Desenho explicativo (correlacional)	Desenho experimental
<ul style="list-style-type: none"> • quando o objetivo é descrever um fenómeno ainda mal conhecido • quantitativo: quando se trata de identificar as características de um determinado fenómeno • qualitativo: quando se trata de descrever a opinião das pessoas em relação ao atendimento prestado por uma instituição; visa compreender fenómenos vividos por pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> • quando o objetivo é explorar relações entre variáveis, isto é, estabelecer, relações de associação. Por Exemplo: • Explicativo correlacional: quais são os fatores ligados às insuficiências na implementação do regime de monodocência numa determinada escola? • Correlacional preditivo: qual é a influência do regime de monodocência nas aprendizagens dos alunos de uma determinada escola? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando se pretende verificar relações de causalidade entre uma variável dependente e uma ou mais variáveis independentes: Exemplo: - Verificar os efeitos de um programa de formação no desempenho dos professores de uma escola determinada. - Verificar os efeitos de um programa de intervenção psicológica no comportamento dos alunos.

Fonte: In Mendes & Manuel (2016) adaptado a partir de Fortin & al. (2009)

Para o efeito, a estrutura facetada da investigação, exposta no Quadro 3, resume as fases levadas a cabo durante o estudo, assim como a amostra, os métodos e as técnicas utilizadas para a recolha e análise de dados, visando a procura de respostas para as questões de investigação, previamente estabelecidas, e o alcance dos objetivos definidos no estudo.

5.5.2. Estrutura facetada

A estrutura facetada ao estabelecer esquematicamente o percurso da investigação levado a cabo durante os estudos, revela igualmente o carácter científico do trabalho desenvolvido, bem como os parâmetros seguidos e que serviram de guião e meio para a seleção o aprofundamento do estudo tendo em conta fatores como: a natureza do objeto em estudos, os recursos técnicos e humanos utilizados em cada fase da investigação, o nível de abrangência do estudo e os procedimentos metodológicos utilizados (ver quadro 14).

Quadro 14 - A estrutura facetada da investigação

Fases do Estudo		Objetivos	População/ Amostra	Técnicas de recolha de dados	Técnicas de análise de dados
Análise documental		- Contextualizar o problema - Analisar o referencial teórico - Colher informação relacionada com a problemática em estudo	Livros, artigos, revistas, jornais, monografias, teses, legislação, documentos	- Fichas de leitura - Análise documental pelo investigador	-Análise documental - Análise de conteúdo
Inquérito por questionário	Elaboração e validação do questionário	Construir o questionário para a recolha de dados junto dos professores	N: 2462 professores n: 253	Questionário	
		Construir o questionário para a recolha de dados junto dos alunos	N:5200 Alunos N: 260	Questionário	
	Pré-teste do questionário	Detetar eventuais insuficiências (ambiguidade, (in)acessibilidade das questões / linguagem, ordem e quantidade Comprovar a fidelidade e validade do instrumento	Alguns professores e alunos idênticos aos que constituem a amostra	Questionário / escala de Likert	
	Aplicação do questionário aos professores	Recolher dados sobre a problemática em estudo junto dos professores	N: 2462 professores n: 253	Questionário/escala de Likert	-Análise estatística -Análise do conteúdo
	Aplicação do questionário aos alunos	Recolher dados sobre a problemática em estudo junto dos alunos	N: 5200 alunos n: 260	Questionário/escala de Likert	-Análise estatística -Análise do conteúdo
	Tratamento e análise dos dados do questionário	Construir tabelas; apresentar, analisar e interpretar os dados	Questionário	Procedimentos estatísticos; frequência; percentagem; média; desvio padrão; análise e estatística	
Inquérito por entrevista	Elaboração do Guião de entrevista	Elaborar o guião de entrevista a partir dos dados recolhidos através do questionário			
	Pré-teste do guião de entrevista	Testar a clareza e objetividade do instrumento	Alguns sujeitos da amostra	Guião de entrevista - Conversação de natureza profissional - Entrevista semiestruturada - Registos tecnológicos (áudio, observação) - Notas de campo	
	Entrevista a alguns professores e diretores da educação	- Obter informação sobre o assunto em estudo - Confirmar dados recolhidos através do questionário. - Descobrir as perceções e fatores que influenciam a ação dos professores - Complementar a informação recolhida pelo questionário	N: 25 Diretores e professores respondentes da educação retirados da amostra n: 10	Alguns professores e responsáveis da educação retirados da amostra	Análise de conteúdo
	Análise e interpretação dos dados da entrevistas	Analisar os dados recolhidos através da entrevista	Entrevistas		- Análise de conteúdo
Redação do relatório final		Apresentação dos resultados da investigação á comunidade científica			

Tal como pode notar-se, na estrutura facetada apresentada estão expostas as diferentes fases da investigação, realizadas com o recurso a um conjunto de métodos e técnicas de recolha de dados e de análise, através dos quais foi possível, através de determinadas correlações, propiciar a compreensão

do fenómeno em estudo, a sua natureza e os fatores objetivos que interferem na sua operacionalização, no quadro do processo de aprendizagem.

A estrutura facetada resume, ainda, as perceções relativas ao problema em estudo por parte dos agentes intervenientes no processo de conceção e regulação do objeto em análise, os fatores que influenciam a ação dos professores e dos alunos, além de, obviamente, estabelecer a relação entre as diferentes etapas da investigação com os objetivos, a população e a amostra e as técnicas de análise de dados.

5.6. Modelos e instrumentos de recolha de dados

Definida a investigação como o conjunto de procedimentos sistematizados, baseados num raciocínio lógico e na busca de soluções para os problemas em diversas áreas, o seu desenvolvimento efetivo só é possível seguindo normas metodológicas provenientes da ciência.

Ora, como a investigação surge de uma dúvida que, por sua vez, leva à formulação de um problema que deverá ser resolvido por meio da utilização de um método científico, tal implica que se tenha claro um conjunto de procedimentos e técnicas de recolha de dados, de cuja aplicação correta depende o alcance dos resultados e a importância do estudo. A este propósito, Coutinho (2014:105) refere que todo e qualquer plano de investigação, seja ela de cariz quantitativo, qualitativa ou multimetodológico, implica uma recolha de dados originais por parte do investigador.

Sobre esta matéria, Moreira (2003: 166) apresenta uma classificação genérica das fontes de dados, na qual podem distinguir-se:

A. Dados primários: compostos por elementos de entrevistas, inquéritos e observação, obtidos ou realizados intencionalmente pelo investigador na busca de uma hipótese de trabalho. Representam os elementos mais valiosos na investigação social.

B. Dados secundários: habitualmente consideram-se:

- documentos escritos em que se incluem: i) *documentos institucionais* de carácter público e ii) *documentos pessoais* de carácter privado (autobiografia, diários, cartas, testemunhos orais, etc.);
- documentos audiovisuais (fotografia, filmes, vídeos, registo gravados, discos, CD, DVD, etc.).

Na perspetiva de Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (2012) existem três grandes grupos de técnicas utilizadas nas ciências sociais para a recolha de dados, as quais autores como De Bruyne, Herman e De Schoutheete também designam de “modos” de recolha de dados e que são: (i) o

inquérito, que pode tomar uma forma oral (a entrevista) ou escrita (o questionário); (ii) a observação que pode assumir uma forma direta sistemática ou uma forma participante; e (iii) a análise documental, que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação e que corresponde, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos.

Mas, para Charles (1998, citado por Coutinho, 2014) existem seis procedimentos distintos para a recolha de dados numa investigação: a notação, a descrição, a análise, o questionário, os testes e a medição.

Para aquele autor, a *notação* é o processo de fazer registos ou breves descrições acerca de pessoas ou objetos, contextos ou acontecimentos. O investigador observa um dado comportamento, fenómeno ou documento e regista ocorrências ou faz uma lista das suas características (lista de controlo, aferição).

Por seu turno, a *descrição* é o processo de transformar observações em anotações verbais visando proporcionar um retrato tão fiel quanto possível da situação. Este método de recolha de dados utiliza-se sempre que se investigam contextos naturais, processos, acontecimentos ou comportamentos em profundidade sendo por isso mais apropriado para obtenção de dados em estudos etnográficos, estudos históricos ou, ainda, na investigação-ação (*idem*).

Já a *análise* se refere ao processo em que o investigador, mais do que observar, procura inferir traços, processos, significados e relações, ou seja, o investigador observa apenas aquilo que lhe interessa no contexto do seu estudo (*idem*).

Por sua vez, o *inquérito* é o processo que visa obter respostas dos participantes no estudo, podendo ser implementado com o recurso a entrevistas ou a questionários (*idem*: 107). Estes métodos de recolha de dados serão desenvolvidos com mais profundidade mais à frente.

O mesmo autor distingue, igualmente, *testagem* e *medição*, enquanto processos de obtenção de dados através de respostas / do desempenho dos participantes em testes, inventários, escalas. Em suma, provas de avaliação específica para aferição de características ou traços individuais: físicos, performance, acuidade mental e conhecimentos (Coutinho, 2014: 108).

5.7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Como é do domínio comum, observar, perguntar e ler são três ações fundamentais que estão na base das técnicas de recolha de dados (Moreira, 2003). Ou seja, a utilização da informação disponível, qualquer que seja o seu carácter documental (numérico ou não numérico, elaborado ou em bruto), é praticamente indispensável em investigações do tipo em que se insere o presente estudo. Por isso, após a seleção dos métodos a utilizar na pesquisa, os investigadores devem elaborar os instrumentos

(formulários, guiões de observação, roteiros ou grelhas de entrevistas, grelhas de análise documental) que permitirão operacionalizar a recolha de dados.

Com efeito, Mendes e Manuel (2016) consideram que é necessário selecionar as técnicas e os instrumentos, em função dos objetivos e da hipótese. Para estes autores, a determinação das técnicas de recolha de dados depende do desenho da investigação (objetivos e hipóteses), sobretudo pelo facto de as diversas metodologias (quantitativas, qualitativas ou mistas) requererem técnicas apropriadas.

Entre as várias técnicas encontram-se, como referimos, o inquérito por entrevista, o inquérito por questionário e a observação que, “apesar da especificidade requerida por cada uma das abordagens metodológicas, na prática assume-se frequente a combinação de técnicas, entre as caracteristicamente quantitativas e aquelas de natureza mais qualitativa” (Mendes & Manuel, 2016: 123). Segundo estes autores, isto permite uma delimitação metodológica, bem como flexibilidade ou permeabilidade na sua utilização, sem deixar de, ao mesmo tempo, levar a uma ampliação da riqueza das informações recolhidas e permitir, mais sucintamente, a compreensão dos factos e dos fenómenos investigados.

Nesta perspetiva, e tendo em conta o problema da investigação e os objetivos definidos para este estudo, optámos por combinar vários instrumentos de pesquisa teórica e empírica, nomeadamente a recolha e análise documental e bibliográfica, bem como a utilização de inquéritos por questionário, aplicados aos professores e aos alunos das escolas secundárias, de modo a conciliar uma perspetiva de cariz quantitativo com uma perspetiva de cariz qualitativo, sem deixar de assegurar a objetividade dos dados que a natureza do estudo impõe.

Os dados recolhidos através dos questionários foram tratados estatisticamente, com recurso a software específico – SPSS. Mesmo assim, para conferir maior consistência às informações obtidas através dos questionários foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos professores, aos diretores escolares e a representantes institucionais do Ministério da Educação a nível municipal, provincial e nacional. Os dados recolhidos pelas entrevistas foram tratados através de uma análise de conteúdo, tendo para o efeito definido previamente algumas categorias de análise.

Como se pode constatar, optámos por um modelo de recolha de dados que permitiu relacionar as diferentes fases do estudo com os objetivos, a população, a amostra e as técnicas de análise desses dados. Acerca deste aspeto, autores como Quivy e Campenhoudt (1998) consideram que a análise documental, a análise de conteúdo e as notas de campo, ainda que sejam considerados métodos complementares de recolha de dados, não são, no entanto menos, importantes do que os referidos inicialmente.

5.7.1. Análise documental e bibliográfica

A pesquisa documental caracteriza-se pelo facto da recolha de dados, estar circunscrita a análise de documentos, escritos ou não, constituindo tais documentos as fontes primárias (Marconi & Lakatos, 2009:48; Castilho & al. 2014:19). E para uma melhor compreensão de toda a abordagem a volta da pesquisa documental assume relevante recordar a definição de “documentos” deferida pela literatura, e segundo a qual;

Documentos, é o material informativo sobre um determinado fenómeno que existe com independência da ação do investigador. Podem ser de tipos mais diversos tais como livros e estatísticas, cartas, artigos de jornais e revistas, autobiografias, atas de instituições, atas parlamentares, regulamentos, contratos, etc. Trata-se normalmente de documentos escritos, mas, nesta categoria incluem-se também testemunhos e recordações dos indivíduos sobre seu passado (Moreira, 2003: 147)

O termo documentos, enquanto fonte de dados de investigação em ciências sociais, também é tido como sendo

uma ampla gama de registos escritos e simbólicos. Incluem praticamente qualquer coisa existente antes e durante a investigação nomeadamente relatos históricos ou jornalísticos, fotografia, transcrições, folhetos, agendas e notas de reunião, registo áudio ou vídeo e apontamentos, podendo os dados obtidos a partir destes utilizar-se da mesma forma que os resultantes da observação ou entrevista (Erlandson, 1993: 99).

O estudo de documentos é fundamental no processo investigativo pois, como recordam De Ketele e Roegiers (1996, citados por Morgado, 2012: 86), depende sempre:

- i. *da natureza dos documentos a analisar* - escritos ou não, oficiais ou não oficiais, públicos ou privados, individuais ou coletivos, abertos ou fechados, didáticos, científicos, etc.
- ii. *da quantidade de documentos a analisar* - o que influencia e determina a maior ou menor exaustividade do estudo.
- iii. *do objeto e finalidade da própria investigação* – se com carácter mais exploratório ou mais confirmatório.

Para estes autores (*idem*), a análise documental pode utilizar-se em duas perspetivas diferentes:

- i. com o objetivo de complementar, fundamentar e/ou enriquecer informações obtidas com outras técnicas de recolha – neste caso, a análise documental permite recolher informações úteis acerca do objeto de estudo.
- ii. como técnica particular ou mesmo exclusivo, de recolha de dados empíricos para um projeto de investigação – neste caso, os documentos são em si mesmo, o alvo do estudo.

Para um ou para o outro caso, a literatura recomenda a necessidade de uma permanente atitude crítica por parte do investigador, sobretudo porque, “para além de contribuir para verificar a autenticidade e credibilidade dos documentos, permite igualmente contextualizar a informação recolhida e avaliar a sua adequação ao objeto do estudo” (Morgado, 2012: 87)

Nesta investigação em concreto, a análise documental teve como fontes a legislação oficial e os normativos reguladores da atividade de educação e ensino vigentes a nível do país, os documentos produzidos pelo MED e Direções Provinciais de Educação e escolas e que, revelam-se importantes para a compreensão profunda quer do quadro carateriológico da educação em Angola como também das dinâmicas do processo de avaliação das aprendizagens pertinentes no estudo em causa. Envolveu ainda, os meios de comunicação orais: rádio, gravações e televisão.

Por seu turno, a pesquisa bibliográfica enquanto “base de consulta de fontes secundárias”, (Castilho, 2014:19) envolveu uma parte significativa da bibliografia tornada pública em relação ao tema de estudo, desde livros, publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, pesquisas, monografias, teses, artigos de internet entre outros.

A principal finalidade da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica é pôr o investigador em contacto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre a problemática da avaliação das aprendizagens no ensino angolano- matéria em estudo, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos de alguma forma, o que proporcionou um corpus de conhecimentos imprescindível para a construção de uma base teórica sobre o assunto em análise.

Assim, do ponto de vista da análise bibliográfica e documental, a pesquisa teve origem na consulta realizada em Portugal, na biblioteca do Instituto de Educação da Universidade do Minho; na biblioteca geral da Universidade do Minho e na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de Lisboa. Depois, a pesquisa continuou em Angola, na Biblioteca Nacional de Angola, no Centro de Documentação da Comissão Nacional da UNESCO em Luanda, no Centro de Documentação do Arquivo Histórico Nacional de Angola e no Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação - INIDE/MED.

Entre livros e outros documentos, foram consultados também os relatórios da CAARE/MED - Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa e outros importantes documentos elaboradas pelo MED nos últimos 30 anos quer seja no âmbito do diagnóstico como da definição de estratégias de políticas visando a melhoria do sistema de educação.

Este método visou, com base na análise de antecedentes e correntes de pensamento em presença, conferir a base teórica necessária para a compreensão do fenómeno em estudo, bem como

estabelecer nexos entre os vários fatores envolventes na problemática da educação e ensino em Angola e sobretudo no desenvolvimento do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino secundário.

5.7.2. Inquérito

O inquérito é um dos quatro métodos⁸¹ na base dos quais todo o investigador recorre para analisar uma situação. Ghiglione & Matalon (2007) o define, como sendo um processo que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo,

Por sua vez, Marconi e Lakatos (2009) consideram que se trata de um método especial de recolha de dados, muito utilizado na investigação científica, fundamentalmente nas investigações pedagógicas, uma vez que permite a recolha de dados empíricos, a partir da observação de uma realidade objetiva.

Este método que na prática, pode tomar uma forma oral (a entrevista) ou escrita (o questionário (Lessard-Hébert & al., 2012) utilizámo-lo precisamente para obter respostas e uma melhor compreensão sobre o assunto em estudo a partir de uma representação amostral dos atores que intervêm no processo de ensino quer através da definição geral de políticas como também na gestão do processo de ensino e aprendizagem na sala de aulas, no sentido de que, por via delas, se possa tirar conclusões relacionadas com as hipóteses lançadas na problemática em estudo.

5.7.2.1. Inquérito por questionário

Definido como um instrumento de recolha de dados, no qual as questões são apresentadas através de um formulário que o inquirido administra por si próprio, recorre-se a este instrumento quando queremos inquirir um número significativo de pessoas com o intuito de caracterizar os traços identificadores de grandes grupos de sujeitos (Coutinho, 2014:139). O questionário é portanto, uma série ordenada e coerente de perguntas que são colocadas a um conjunto de inquiridos para colher elementos sobre a sua situação social, profissional ou familiar, as suas opiniões, as atitudes que assumem e/ou a forma como se posicionam perante certas questões humanas e sociais, acontecimentos ou problemas, as suas expectativas, o seu nível de conhecimentos e ainda, sobre qualquer temática ou assunto de interesse para o investigador, (Quivy & Campenhoudt, 1998: 188)

Como se pode notar, o questionário é caracterizado por ser “um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem” (Ghiglione & Matalon, 2005: 110) e

⁸¹ Ghiglione & Matalon (2005:7) distinguem a observação, o inquérito, a experimentação e o estudo dos vestígios como os 4 métodos que todo o investigador utiliza para analisar uma situação.

a sua aplicação a uma amostra permite uma inferência estatística através da qual se verificam as hipóteses elaboradas no decurso da primeira fase de uma investigação, que se completam por recurso às informações recolhidas e codificadas. Para tal, é importante, como afirma Bayle (2000:107), que na sua elaboração se assegure que seja válido, fiel e viável, ou seja, conciso de maneira a facilitar a sua aplicação, a classificação de respostas obtidas, a interpretação destas respostas, assim como a sua exploração ou análise.

As razões da escolha deste método de recolha de dados decorrem do número significativo de pessoas-alvo e componentes da amostra que teriam que ser inqueridas ao mesmo tempo. Aliás, sobre este pormenor, Morgado (2012:79) recorda-nos ser o “método adequado quando queremos inquirir um grande número de pessoas e nos deparámos com o problema da sua representatividade”. Por outro lado, a escolha deste método deveu-se também ao facto de o mesmo “respeitar a individualidade de cada respondente libertando-o por isso de qualquer pressão” (*idem*: 77), permitindo deste modo o conhecimento dos comportamentos, dos valores e das opiniões da população-alvo neste estudo, em relação à problemática levantada. Outra das razões que, igualmente, favoreceu a escolha deste método, tem a ver com o facto de propiciar o estudo e quantificação de uma multiplicidade de variáveis ou situações, resultantes das respostas da população-alvo.

Para o alcance dos objetivos preconizados foram construídos três modelos de inquérito por questionários⁹² sendo dois para alunos e um para os professores. Os questionários foram estruturados com questões fechadas e de escolha múltipla, com base num conjunto de dimensões que resultaram, essencialmente, dos objetivos definidos para orientar a investigação.

Aliás, segundo Moreira (2007), as perguntas fechadas são as que respondem diretamente as exigências de um questionário porque oferece um mesmo quadro de referências para todos os inquiridos, garante rapidez e comodidade de registo, a possibilidade de centrar as respostas dos inquiridos nas opções consideradas relevantes e relacionadas com a questão colocada, bem como a possibilidade de uma melhor comparação das respostas.

Por isso, na conceção do mesmo, privilegiámos o recurso à Escala de Likert, que permite ao inquirido exteriorizar o seu grau de concordância ou discordância com cada uma das afirmações, sendo nesta perspetiva considerada por vários autores como a escala própria para conhecer atitudes ou opiniões que tenham relação direta ou indireta com o problema a ser estudado (Afonso, 2014).

⁹² **Inquérito 1** - “Autoavaliação da perceção pelos alunos das disciplinas do plano curricular do ensino secundário do I e II Ciclo”. (para alunos); **Inquérito 2** - opiniões dos alunos sobre os métodos de avaliação utilizados pelos professores do ensino secundário do I e II Ciclo; **Inquérito 3** - Perceção dos professores sobre o sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos, em vigor no ensino secundário em Angola.

E, porque a qualidade dos instrumentos na investigação constitui um pressuposto importante para conferir valor científico aos instrumentos de recolha de dados e, conseqüentemente, ao processo investigativo, na elaboração do questionário tivemos em conta a necessidade de garantir a sua validade e eficácia, razão pela qual na formulação das várias questões se teve em conta a sua importância e as distintas percepções sobre os aspetos constantes do instrumento.

O processo de envio dos questionários foi antecedido por um contacto prévio aos representantes da população-alvo, através de pessoas conhecidas contactadas pelo autor, tendo por via deste mecanismo estabelecido uma rede de contactos, na qual as pessoas referenciadas constituíram-se nós de distribuição e recolha dos modelos. Ainda assim, a acompanhar os questionários foi enviada uma nota explicativa sobre a natureza e importância da investigação, bem como sobre a necessidade de obter respostas dos professores. Além da nota explicativa, constam do instrumento, especificação do objetivo do questionário bem como, um conjunto de instruções sobre o seu preenchimento, com o fim de garantir a fidelidade e validade das respostas. De referir que o questionário, para além das questões de resposta fechada, inclui também questões de escolha múltipla.

Portanto, tanto o questionário aplicado aos alunos, como o aplicado aos professores incluem: (i) os objetivos, nos quais são especificadas as finalidades do inquérito e as garantias de utilização exclusiva dos dados e da manutenção do segredo estatístico.; (ii) as instruções para o preenchimento e (iii) o conteúdo das questões.

O conteúdo das questões do questionário para os professores é repartido em seis secções: (i) Identificação e nível de formação; (ii) Características funcionais da escola onde o professor leciona; (iii) Sistema de avaliação das aprendizagens no ensino secundário; (iv) Metodologias de avaliação – mais justas e de fácil utilização; (v) Formas de elaboração das avaliações dos alunos.

Por conseguinte, os inquéritos por questionário nº 1 e 2 dos alunos estão repartidos, respetivamente, em 2 secções, sendo: (1) uma referente à identificação pessoal e profissional; (2) outra referente à percepção dos alunos sobre o valor e importância das disciplinas do plano curricular da sua classe/curso.

No que diz respeito ao questionário 2, também referente aos alunos, este compõe-se de 4 secções: (1) Identificação pessoal e profissional; (2) Opiniões relativas aos métodos que os professores mais utilizam para avaliação das aprendizagens; (3) Métodos de avaliação mais aceitáveis que são utilizados pelos professores; e (4) Indicação das disciplinas em que o aluno tem obtido um melhor aproveitamento.

Para as questões de resposta fechada optámos por apresentá-las através da Escala de Likert, “idealizada com base na escala de Thurston para medição de atitudes ou opiniões que tenham relação direta ou indireta com o problema a ser estudado” (Afonso, 2014). Citando Marconi & Lakatos (2009:109), estes autores lembram que esta escala consiste num certo número de proposições consideradas importantes em relação a atitudes ou opiniões que são apresentadas a um determinado número de pessoas ou respondentes que, por sua vez, indicam as suas reações anotando os valores de 1 a 5, expressando o seu ponto de vista desfavorável ou favorável relativamente ao assunto que se pretende estudar.

Depois de construídos, os questionários foram apresentados a um conjunto de especialistas da área do desenvolvimento curricular a fim de se analisarem a sua estrutura, conceitos em jogo e fazerem a correspondente validação do instrumento que, como recorda Eisman (1992, citado por Coutinho, 2014: 132), tem como objetivo “investigar se os conteúdos dos itens da prova (questionário) cobrem os aspetos mais relevantes do contrato/conceito que o instrumento pretende medir”. Aliás, sobre a validade dos instrumentos, Coutinho (2014: 116) refere que serve para avaliar a qualidade dos resultados da investigação no sentido de poderem ser aceites como “factos indiscutíveis”, ou seja, empiricamente verdadeiros, com rigor preditivo ou consistentes com os conhecimentos estabelecido. Neste caso, tratando-se de uma validade interna do instrumento, significa, pois, avaliar “a qualidade dos itens no referente à sua acurácia informativa para justificar as inferências que queremos fazer acerca da amostra a que se aplica” (*idem*: 132).

Este processo que a literatura denomina *acordo de juízes* consiste, segundo Fonseca, Silva & Silva (2007: 82, citado por Afonso, 2014), em optar “por uma estratégia que avalie a objetividade dessa classificação, a partir de um grau específico de concordância entre dois ou mais elementos avaliadores (juízes)”.

A este respeito, alguns autores, como por exemplo Coutinho (2013: 127), chamam à atenção para a necessidade de “os observadores/juízes/codificadores” serem sempre sujeitos competentes para avaliar os instrumentos em cujos itens haja uma razoável margem de ambiguidade de interpretação, sendo que “a existência (ou não) de acordo entre dois (ou mais) observadores independentes dá ao investigador uma boa ideia de objetividade com que o seu instrumento avalia potencialmente tais variáveis”.

Antes da utilização definitiva dos instrumentos, com o intuito de garantir a fidelidade e validade dos mesmos, foi realizado um pré-teste que foi aplicado a cinco pessoas de cada grupo de referência (professores e alunos), com características semelhantes às da população-alvo do estudo, pedindo aos

inquiridos que indicassem os aspetos que considerassem pertinentes para a compreensão do mesmo. Essas indicações foram tidas em conta na melhoria do instrumento, antes da sua aplicação à amostra. Este exercício de pré-teste é importante na recolha de dados, principalmente por permitir, entre outras: (i) avaliar o desempenho/funcionalidade do questionário para, se necessário, o reformular; e (ii) analisar rigorosamente os dados, para detetar erros de lógica e de raciocínio.

Após a realização dos pré-testes, os três modelos de questionários foram enviados em envelopes com 30 modelos de cada, para cerca de 10 Escolas do Ensino Secundário de Benguela, acompanhados da respetiva nota com instruções de como deveria responder-se os questionários. Aliás, sobre este pormenor, Lakatos e Marconi (2009) defendem que a acompanhar os questionários deve ser enviada uma nota, ou carta explicativa, sobre a natureza do estudo, a sua importância e a necessidade de obter respostas.

No caso em presença, foi decisivo o apoio dado pelas Direções Provincial e Municipal da Educação, que envolveram os diretores escolares como pontos de contacto e de distribuição dos inquéritos aos professores e alunos, assim como do conseqüente acompanhamento do processo de recolha dos questionários da população-alvo para devolução às mãos do investigador.

5.7.2.2. Inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista é uma das técnicas mais utilizadas para recolher informação em investigação, caracterizando-se pela recolha dessa informação ser obtida através de perguntas colocadas pelo próprio investigador. Como refere Morgado (2012: 72), trata-se de uma técnica utilizada para recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações. A entrevista é levada a cabo por uma pessoa, que, pode (ou não) ser o próprio investigador, e processa-se face a face ou por telefone (Eiman, 1992, citado por Coutinho, 2014) sendo de reconhecer entretanto que, o contacto entre o entrevistador e entrevistado, possibilita que o primeiro possa adaptar as questões e/ou pedir informação adicional sempre que tal se revele importante, características essa, ou seja, a sua flexibilidade, que a torna única relativamente às outras formas de recolha de dados. Importa salientar que, a entrevista pode envolver um único entrevistado ou então ser concebida para um grupo de pessoas, originando o que, na literatura se vem designando de focus groups⁸³ (grupos focais).

⁸³ Para Coutinho, 2014:107, citando Mason & Bramble, 1997, Focus groups, é a metodologia de recolha de dados que, em vez da clássica pergunta-resposta da entrevista individual, adota o formato de uma “discussão guiada” pelo investigador a um grupo de 7-10 pessoas (que não têm de estar relacionadas e que são recrutadas sem preocupações de representatividade) em torno de questões que em sessões de 90 a 120 min., apostando-se sobretudo nas interações que se geram no grupo durante a entrevista.

Por sua vez, Quivy e Capenhoudt (1998: 192) referem que o método da entrevista se caracteriza por envolver um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores, instaurando-se, assim, uma verdadeira troca, durante a qual ambos exprimem as suas perceções sobre um acontecimento ou uma situação, as suas interpretações e/ou experiências. Ou seja, mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários (...), na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (Ludke & André, 2007: 33). É, portanto, uma interação que, na visão de Albarello *et al.* (1997, citado por Afonso, 2014) pode ser direta, isto é, frente a frente, ou indireta, como, por exemplo, por telefone.

Nesta perspetiva existem diferentes tipos de entrevistas que (...) variam de acordo com o seu grau de estruturação, distribuindo-se ao longo de um continuum que se situa entre entrevistas estruturadas (que seguem integralmente um roteiro preestabelecido, sendo o investigador um mero compilador de dados e criador de um ambiente propício que os entrevistados respondam às questões colocadas) e entrevistas não estruturadas ou entrevista em profundidade (processo de recolha é muito mais dinâmico flexível e aberto e permitem obter informações mais detalhadas sobre um tema e/ou situações específicas) (Morgado: 2012). Este autor considera existir atualmente uma convergência por parte de vários autores que identificam um terceiro tipo de entrevistas, utilizadas sobretudo no domínio da investigação em ciências humanas e sociais – as entrevistas semiestruturadas (ou semidirigidas) - assim designadas por não serem inteiramente abertas nem muito direcionadas através de perguntas precisas. Aliás, sobre este pormenor confrontam-se várias classificações, todas visando proporcionar uma melhor compreensão do significado e importância deste método de recolha de dados, sobretudo em termos das formas como ela se revela e se executa na prática. Significa pois, que a entrevista adota uma grande variedade de usos e uma grande multiplicidade de formas que vão da mais comum (a entrevista individual falada) à entrevista de grupo ou mesmo as entrevistas mediatizadas pelo correio, telefone ou computador (Olabuénaga, 2003: 167; Aires, 2015: 28).

Com efeito, Bayle (2000: 77) típica as entrevistas segundo os seguintes critérios:

- Segundo a temática da investigação: (i) entrevista documental; (ii) entrevista de opinião; e (iii) entrevista de atitude.
- Segundo as pessoas interrogadas: (i) entrevista anónima; (ii) entrevista de individualidade.
- Segundo a profundidade: (i) entrevista extensiva ou superficial; (ii) entrevista de profundidade.

- Segundo a liberdade dos entrevistadores: (i) entrevista livre ou não diretiva; (ii) entrevistas semidiretivas ou semiestruturadas; e (iii) entrevistas diretivas ou estruturadas.
- Segundo o grau de liberdade: (i) entrevista com perguntas abertas; (ii) entrevista com perguntas preformadas e,
- Segundo o grau da função estratégica: (i) entrevista direta; e (ii) entrevista indireta.

Para Aires (2015: 28), existem três características básicas que podem diferenciar as entrevistas:

- a) as entrevistas desenvolvidas entre duas pessoas ou com um grupo de pessoas;
- b) as entrevistas que abarcam um amplo espectro de temas (ex.: biográficas) ou as que incidem sobre um só tema (monotemáticas);
- c) as entrevistas que se diferenciam consoante o maior ou menor grau de predeterminação ou de estruturação das questões abordadas - entrevista em profundidade ou não-diretiva, entrevista focada e entrevista estruturada ou estandardizada.

Relativamente ao grau de estruturação de questões, a autora define as entrevistas estruturadas como sendo aquelas que consistem na interação entre entrevistador e entrevistado com base num conjunto de perguntas pré-estabelecidas e num conjunto limitado de categorias de resposta; as respostas são registadas pelo entrevistador de acordo com o sistema de codificação previamente estabelecido (*idem*).

Dada a sua natureza qualitativa, as entrevistas não-estruturadas desenvolvem-se de acordo com os objetivos definidos; as perguntas não são definidas *a priori* e, por isso, surgem com o decorrer da interação entre os dois agentes (entrevistador e entrevistado). Este tipo de entrevista aplica-se predominantemente nos estudos de carácter qualitativo e o seu objetivo básico consiste na recolha e aprofundamento de informação sobre acontecimentos, dinâmicas, conceções detetadas, ou não, durante a observação (*ibidem*).

Por sua vez, a entrevista aberta, não-diretiva ou em profundidade, utiliza-se a partir de um conjunto de critérios operativos fundamentais que justificam a sua validade como instrumento de captação e de transmissão de significado. Este tipo de entrevista baseia-se numa conceção construtivista do comportamento humano segundo a qual, o ser humano enquanto pessoa que constrói sentidos e significados a partir dos quais entende, interpreta e maneja a realidade (*idem, ibidem*). A entrevista nasce assim, da necessidade que o investigador tem, de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e cujo acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma.

Numa perspetiva quase coincidente com a anterior, Olabuénaga (2003: 168) diferencia as entrevistas tendo por base três características essenciais:

- a) As entrevistas desenvolvidas com um só indivíduo ou com um grupo de pessoas (de grupo). Este autor faz notar que a entrevista em profundidade a grupos, por exemplo, é utilizada com certa frequência no marketing económico e político e em geral nos estudos pré-publicitários.
- b) As entrevistas que cobrem um amplo espectro de temas – biográficas – ou as monotemáticas, este último que é comum denominar-se “entrevista enfocada”.
- c) As entrevistas dirigidas (estruturadas), nas quais o entrevistador tem a iniciativa da conversação ou aquelas nas quais o entrevistador segue um esquema geral e flexível de perguntas quanto à ordem, conteúdo e formulação das questões.

De notar que a entrevista em profundidade constitui uma técnica útil para a obtenção de informações de carácter pragmático, ou seja, para saber como os sujeitos atuam e reconstruem o sistema de representações sociais nas suas práticas individuais (Aires, 2015: 31). Aliás, vulgarmente denomina-se “entrevista não estruturada” e que se opõe a “entrevista estruturada” própria das sondagens ou surveys (Olabuénaga, 2003: 168-169).

Portanto, as várias formas como se realizam as entrevistas e, sobretudo, o interesse em proporcionar à população-alvo a necessária liberdade de desenvolver as situações que lhes vão sendo apresentadas e expressar as suas perceções e opiniões, levou-nos a optar por uma entrevista semiestruturada que, não sendo inteiramente aberta nem direccionada através de perguntas precisas, permite explorar mais amplamente as questões. Por sua vez, Ludke & André (2007) advogam mesmo que “o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz em educação, aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”. Para estes autores, neste tipo de entrevistas, as informações que se querem obter e os informantes que se quer contactar, em geral professores, diretores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de instrumentos mais flexíveis.

Para além dos aspetos referidos, existiram ainda outras razões que nos levaram, no presente estudo, a optar por este método de recolha de dados. Desde logo, o facto de a entrevista semidirecta permitir que o investigado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspectivado (Albarello *et al.*, 1997: 86). Em segundo lugar, e como referem Quivy e Campenhoudt (1998: 193-194), o facto de este método ser especialmente adequado à análise do sentido que os atores conferem às suas práticas

e aos acontecimentos com quais se vêm confrontados, permitindo-lhes proceder à reconstrução de processos de ação, de experiências ou de acontecimentos do passado. Por fim, e como refere Afonso (2014) o grau de profundidade dos elementos recolhidos e a sua flexibilidade, uma vez que a entrevista permite recolher testemunhos e interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência normalmente no que se refere à linguagem e as categorias mentais.

Na entrevista, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Sobre este aspeto, Ludke & André (2007) recordam que o facto de a entrevista permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer informante e sobre os mais variados aspetos constitui a grande vantagem desta técnica sobre as outras. Na prática, acontece que, sem colocar necessariamente todas as perguntas pela ordem exposta no guião da entrevista, o entrevistador deixará o entrevistado falar abertamente, com as palavras que estiverem ao seu alcance, sendo porém exigível que a “conceção do guião de entrevista obedeça quatro critérios: i) não diretividade (que se consegue através de várias formas de perguntas); ii) a especificidade; iii) a amplitude; e, iv) a profundidade” (Flick, 2005: 78), sem entretanto perder de vista a atenção ao contexto pessoal do entrevistado. Para Quivy e Capenhoudt (1988), ao entrevistador caberá apenas encaminhar a entrevista para os objetivos, cada vez que o entrevistado se quiser afastar, e colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, de forma tão natural quanto possível.

Neste estudo, as entrevistas foram realizadas metodicamente com o fim de conhecer o entendimento da população-alvo (professores, diretores e decisores políticos da educação) em relação às suas perceções sobre avaliação das aprendizagens, bem como o grau de compreensão relativamente ao impacto que a avaliação tem no processo de aprendizagem dos alunos e na melhoria da qualidade da educação e do ensino. Por isso, na tentativa de reunir o maior número possível de informações, e porque “habitualmente considera-se que um processo completo de inquirição deve começar por uma fase qualitativa, sob a forma de um conjunto de entrevistas não diretivas ou estruturadas, a que se segue uma fase quantitativa” (Ghiglione & Matalon, 2005: 105), optou-se também por fazer entrevistas não diretivas, com perguntas semi-estruturadas aos diretores escolares e professores, bem como aos Decisores do Ministério da Educação em Angola. Essas entrevistas tiveram por base cinco dimensões assentes em objetivos devidamente claros na base das quais foram concebidas as perguntas que, como recomenda Flick (2005:78), “as primeiras devem ser abertas; as segundas semi-estruturadas e as terceiras estruturadas”.

Cada um dos instrumentos utilizados foi ainda preservado o anonimato dos respondentes, bem como a sua privacidade, o que permitiu cumprir os princípios éticos que devem nortear este tipo de estudos.

5.8. Técnicas de tratamento e análise de dados

O tratamento e a análise dos dados constituem aspetos-chave, além de problemáticos, no processo de investigação, sobretudo pelo facto da diversidade de métodos e técnicas de recolha de material empírico envolver e exigir uma grande minúcia no processo analítico aplicado à informação recolhida. Na verdade, e como referem (Miles & Huberman, 1994, citados por Aires, 2015), o carácter aberto e flexível destes métodos, a grande diversidade de perspetivas e, por vezes, a escassez de orientações e de sistematizações, constituem a dimensão mais complexa da análise da informação. Por isso, segundo Aires (2015), vários autores concebem a análise de dados como a conexão interativa de três tipos de atividades, designadamente: a) redução de dados; b) exposição de dados; e c) extração de conclusões.

A *redução de dados* implica a seleção, focalização, abstração e transformação da informação bruta para a formulação de hipóteses de trabalho ou conclusões. Realiza-se constantemente ao longo de toda a investigação, podendo estes dados serem reduzidos e transformados, quantitativa ou qualitativamente, de forma diferente (*idem*: 46).

A *exposição* de dados é entendida como a apresentação organizada de informação que permite desenhar conclusões e/ou captação da ação integrando numa segunda fase a organização da informação que permite extrair conclusões. Figuras e matrizes são técnicas próprias desta fase de análise. Por isso, no presente estudo, para uma melhor análise, interpretação e compreensão das perceções da população alvo, extrair as conclusões e avançar possíveis soluções, recorreremos às técnicas de análise estatística, à análise de conteúdo e à análise documental como formas de fundamentar informações obtidas com outras técnicas de recolha. Aliás, como refere Morgado (2012: 92), “sendo o principal objetivo de qualquer investigação encontrar respostas para os problemas e/ou questões que originaram a sua realização, torna-se necessário verificar em que medida as informações recolhidas correspondem a tais intentos”. Neste pormenor, um papel importante é reservado aos métodos de análise estatística e de análise de conteúdo na base dos quais, como referem Quivy e Capenhoudt (1998: 222), se estrutura “a maior parte dos métodos de análise das informações”.

5.8.1. Análise estatística

A análise estatística é uma técnica muito utilizada para tratar dados recolhidos por questionários. Entretanto, “embora se associe sempre a análise estatística, a investigações de natureza quantitativa” (Morgado, 2012: 94), a verdade é que “a estatística pode ser apropriada em certas etapas da análise de dados em investigação qualitativa” (Coutinho, 2005, citado por Morgado, 2012: 94), cuja função é, como refere Black (1999: 304), a de “transformar os dados em informação”. Nesta perspetiva, ao investigador coloca-se um dos maiores desafios que consiste em não apenas “descobrir significações ocultas no amontoado de dados de que dispõe, mas também ser capaz de comunicar os resultados do seu estudo à comunidade científica”, bem como ao público em geral (Coutinho, 2014: 153), sendo certo que os procedimentos a utilizar dependem sempre da quantidade e da natureza dos dados de que se dispõe.

Por outro lado, os conceitos estatísticos utilizados na análise dos dados têm por detrás complicadíssimos cálculos matemáticos que, graças à mediação dos computadores, podem centrar-se na lógica da análise, ou seja, nas razões que devem levar a escolher uma dada técnica e não outra, principalmente em termos de relações que se estabelecem entre os dados em análise (Morgado, 2012). Neste pormenor, refere Coutinho (2014: 152), “qualquer que seja a natureza dos dados, os objetivos da análise será sempre: (i) organizar e descrever os dados de forma clara; (ii) identificar o que é típico e atípico; (iii) trazer à luz e/ou padrões; e (iv) encontrar respostas para o problema, ou seja, testar as hipóteses.

A análise estatística assume-se, assim, como uma importante componente do processo de recolha de dados, porque constitui uma base para posterior análise e interpretação dos dados recolhidos razão porque, quando os dados recolhidos são numéricos, a descrição destes é denominada estatística descritiva e consiste na síntese matemática dos dados, onde um grande número de valores observados é convertido em alguns números (Afonso, 2014) sendo desde logo, importante saber, se estes números provêm de variáveis nominais/ordinais ou pelo contrário, de variáveis de tipo intercalar.

Para este autor, numa investigação desenvolvida à luz dos paradigmas qualitativo e quantitativo, a análise estatística permite aos investigadores criar um outro contexto de análise mais específico, proporcionando uma representação mais enriquecida e reforçada, que permite aos investigados examinar com mais detalhe o fenómeno de interesse (*idem*). Este autor refere, igualmente, que a integração dos dados quantitativos numa investigação pode aumentar a sua credibilidade e validade, embora o inverso não seja muito apropriado para a maior parte dos projetos de cariz essencialmente qualitativo (*idem*).

Given e Samure (2008, citados por Afonso, 2014) consideram que a representação das estatísticas descritivas pode ser numérica abrangendo, nesse caso, as medidas de variabilidade e de tendência central, ou gráfica, envolvendo histogramas, gráficos de barras e de dispersão.

Em concreto, neste estudo utilizámos questionários, estruturados em torno de variáveis quantitativas, com recurso a uma escala de tipo Likert⁸⁴. Após ter sido feito o tratamento estatístico dos dados através do programa SPSS, procedemos à análise estatística dos valores das frequências, das médias e do desvio-padrão das respostas dadas pelos inquiridos. Além disso, “para facilitar a leitura e análise dos dados relativos às questões em escala de Likert (de cinco níveis) costumam agrupar-se os níveis 1 e 2 numa categoria (1); o nível 3 constitui, por si só, uma categoria (2) e, os níveis 4 e 5 constituem outra categoria (3)” (Morgado, 2012: 98).

5.8.1.1. Análise dos valores das frequências

Para Coutinho (2014), uma das formas de organizar os dados é agrupá-los em categorias, apresentando-os em tabelas de frequência em que a cada grupo/categoria está associado o respetivo número de ocorrências. Nela, a *frequência* (x_i) indica o número de sujeitos numa dada categoria; a *percentagem* expressa a proporção de cada categoria no total da amostra, num valor que vai de 0 à 100%.

Na mesma perspetiva se enquadra a visão de Bryman e Cramer (1993, citados por Morgado, 2012: 95), que definem “a frequência (f) como sendo ‘o número de vezes que algo ocorre’”, isto é, o número de vezes que um fenómeno se repete, num determinado contexto ou situação, sendo que, habitualmente, é calculada de igual modo à percentagem (%). Segundo estes autores frequência “indica a proporção dos casos que correspondem a cada uma das frequências”. Referem, igualmente, que “a distribuição da frequência fornece indicações dos casos que ocorrem em cada categoria, podendo, ou não, os valores percentuais em que se apresenta essa distribuição serem calculados em relação ao número total de respondentes da amostra” (*ibidem*).

Neste tipo de análise podem incluir-se, ainda, o cálculo das frequências e das percentagens acumuladas dependendo do interesse do investigador. Os dados da tabela de frequência podem “ser apresentados graficamente, fazendo corresponder ao eixo horizontal do x a variável independente e ao eixo vertical do y as frequências ocorrências verificadas na variável dependente” (Coutinho, 2014: 155). Enquanto isso, “para os dados nominais e/ou ordinais, as representações gráficas podem fazer-

⁸⁴ Em projetos que envolvem o estudo de atitudes, é necessário que as variáveis qualitativas sejam trabalhadas de forma quantitativa. A escala de Likert como exemplo de escalas sociais e de atitude viabilizam esta transformação, já que permite mensurar diversos fenómenos sociais (Morgado, 2012: 95).

se através de gráficos de barras (a altura representa a frequência de ocorrências por cada categoria) e gráficos circulares” (*ibidem*).

5.8.1.2. Medidas de Tendência Central

Mais conhecidas por médias, as medidas de tendência central “são, na realidade, apenas pontos da distribuição, sendo que o seu nome deriva do facto de a sua localização ser “na zona central da distribuição” (Coutinho, 2014: 163). Para esta autora, as mais usadas neste conjunto de medidas são a média, mediana e a moda.

Baseando-se em Bryman e Cramer (1993), Morgado (2012) refere que essas medidas “fornecem-nos informação do ‘valor típico da distribuição’, já que sintetizam ‘a distribuição de uma variável”.

Assim, a média aritmética – “obtida somando os scores e dividindo pelo número deles” –de acordo com a autora citada, é a medida mais utilizada (\bar{X}) só devendo utilizar-se para variáveis de escala da medida intercalar/razão; “representa-se por vários símbolos como (\bar{X}), M ou μ (miu grego) ou ainda:

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

Onde:

\bar{X} = média

$\sum X$ = somatório de scores

N = número de casos

Na análise dos dados recolhidos para este estudo, em concreto, o quadro concebido por Morgado (2012: 98), e que abaixo se apresenta, revela-se suficientemente explicativo, sobretudo ao assinalar que:

(...) sendo o ponto médio da escala igual a 3, costumam considerar-se como claramente inadequados os valores iguais ou inferiores a 2,6 (traduzem a discordância dos inquiridos em relação aos itens propostos) e como claramente adequados, os iguais ou superiores a 3,4 (traduzem uma posição concordante dos inquiridos em relação aos itens propostos). As médias aritméticas situadas entre 2.7 e 3.3 traduzem uma situação de indefinição avaliativa, já que correspondem ao não posicionamento dos respondentes”.

Tabela 5 - Parâmetros de classificação da média

Nível	Média de avaliação	Significado da avaliação
(1)	1,0 a 2,6	Claramente inadequado
(2)	2,7 a 3,3	Indefinição avaliativa
(3)	3,4 a 5,0	Claramente adequado

Fonte: Morgado (2012: 98)

5.8.1.3. Medidas de variabilidade ou de dispersão – Desvio-padrão

Em busca de uma melhor compreensão do sentido e do significado dos dados recolhidos, achou-se útil analisar as medidas de variabilidade, sobretudo por ajudarem na descrição da distribuição das pontuações em torno das respetivas médias. Importa referir que, segundo Black (1999, citado por Coutinho, 2014: 167) podem-se distinguir dois tipos de medidas de dispersão: (i) as medidas de dispersão associadas à mediana (para variáveis de escala nominal/ordinal) ou, (ii) associadas à média⁸⁵ (para variáveis de escala intervalar). É sobre esta última, mais concretamente sobre o desvio-padrão, que nos debruçamos a seguir, por ser uma das medidas de dispersão utilizada no presente estudo, visando obter a compreensão dos dados recolhidos.

O desvio padrão é a raiz quadrada da variância; representa-se por s , S , SD , DP ou também por σ (sigma) (*idem*: 169).

$$s = \sqrt{\frac{\sum(X - \bar{X})^2}{N}}$$

Portanto, o desvio-padrão é “uma medida de dispersão que evidencia o maior ou menor grau em que os valores de uma determinada distribuição se afastam da média, expressando, de forma segura, o grau de consenso entre os inquiridos” (Bryman & Cramer, 1993, citados por Morgado, 2012: 99) e, operacionalmente é definido em termos de concentração das respostas numa das categorias avaliativas.

Nesta perspetiva, para avaliar o maior ou menor consenso das respostas dos inquiridos, seguimos os parâmetros apresentados por Morgado (2012: 99) sistematizados no tabela 6.

⁸⁵ As medidas de dispersão associadas a média, incluem o *Intervalo* (range) obtido pela diferença entre o valor máximo e mínimo da distribuição e que é pouco usado por fornecer pouca informação; *Variância*, que é média aritmética dos desvios em relação à média da distribuição. Portanto, obtém-se somando os quadrados dos desvios (diferença entre uma dada pontuação e a média da distribuição) e dividindo pelo número de observações e se representa por (S^2) ou ainda (σ^2) sigma ao quadrado e, finalmente, o *Desvio-padrão* (Coutinho, 2014: 169). Segundo a mesma autora, a variância e o desvio-padrão são as medidas de variabilidade mais utilizadas.

Tabela 6 - Parâmetros de classificação do desvio-padrão

Valor do desvio-padrão	Significado da avaliação
0,00 a 0,29	Consenso alto
0,30 a 0,59	Consenso moderado/alto
0,60 a 0,89	Consenso moderado/baixo
Mais de 0,90	Consenso baixo

Fonte: Morgado (2012: 99)

Por questões de facilidade de leitura, em termos práticos, estes níveis podem ainda condensar-se em apenas dois: alto consenso e baixo consenso.

Importa referir duas notas, ao mesmo tempo simples e esclarecedoras, ainda relativamente à análise e compreensão do desvio padrão. Afonso (2014) chama à atenção para dois aspetos importantes e esclarecedores para a compreensão do papel do desvio-padrão: *a primeira* diz respeito ao facto dos valores do desvio-padrão serem utilizados para indicar a concordância, ou não, acerca das respostas em relação a determinado fator ou determinada variável; *e a segunda* que refere que o nível desse consenso é definido em função da concentração das respostas numa determinada categoria.

Portanto, podemos concluir que no tratamento dos dados recolhidos através do questionário recorreremos ao cálculo das frequências e das médias das respostas, bem como do desvio-padrão, para aferir o grau de concordância entre os inquiridos.

5.8.2. Análise de conteúdo

Se a análise e o tratamento dos dados se assume como uma tarefa nuclear no campo da investigação, independentemente da metodologia que se adote, a análise de conteúdo desempenha neste processo um papel preponderante, quer como metodologia de tratamento de dados, quer como processo adotado apenas numa fase de investigação, quer, ainda combinada com outras técnicas e/ou como meio para a construção de outros instrumentos (Morgado, 2012) numa efetiva reafirmação do primado da complementaridade metodológica ao serviço da compreensão e da explicação dos fenómenos.

Apresentada durante bastante tempo como uma técnica predominantemente útil no estudo da comunicação social e da propaganda política e associada a objetivos pragmáticos e de intervenção, a análise de conteúdo assume-se na atualidade como um dos procedimentos ou técnicas mais utilizados na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais e, conseqüentemente, no campo da educação (Vala, 1986; Bayle, 2000; Morgado, 2012).

Autores como Esteves (2006: 107), ao abordarem as origens desta técnica de análise de dados concluem que “a análise de conteúdo surge como consequência da afirmação do paradigma qualitativo, nos EUA, por volta do ano de 1925, tendo sido inicialmente “usada por jornalistas, sociólogos e estudiosos de literatura”. Esta autora adianta, igualmente, que esta técnica foi utilizada durante a 2ª Guerra Mundial, sobretudo na esfera política, “para caracterizar a propaganda inimiga manifesta e latente”, tendo, a partir dos anos 50, passado a ser usada por “psicólogos, sociólogos e cientistas da educação e por outros investigadores de fenómenos humanos e sociais”. Para a autora, a análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida (...) podendo os dados a sujeitar a esta, ser de origem e de natureza diversas (*idem*).

E, nesta perspetiva de diversidade de origens e de natureza dos dados, baseando-se nos dados sugeridos por Van der Maren (1995, citado por Esteves, 2016: 107), podemos considerar:

- *dados invocados* pelo investigador (isto é, traços de fenómenos que existem independentemente da sua ação) como sejam, dados de observação direta registados em protocolos, notas de campo, documentos de arquivo, peças de legislação, artigos de jornal, livros ou partes de livros, biografias, etc.;
- *Dados suscitados* pelo investigador, como sejam protocolos de entrevistas semi-diretivas e não-diretivas, respostas abertas solicitadas em questionários, histórias de vida, diários, relatos de práticas, portefólios, etc.

Sobre esta matéria, Olabuenaga (2003: 192) defende que a análise de conteúdo não é outra coisa senão uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda série de documentos e, mais concretamente (ainda que não exclusivamente) dos documentos escritos que podem ser: (i) próprios ou alheios; (ii) textos espontâneos ou preparados previamente e orientados para a sua análise; (iii) documentos (escritos por motivos pessoais mas, que oficialmente se assume relevantes (notas, diários, testamentos); e (iv) textos escritos, gravados, pintado e filmados.

Segundo este autor, a análise de conteúdo basear-se na leitura como instrumento de recolha de informação, leitura essa que deve realizar-se de modo científico, ou seja, de maneira sustentada, objetiva, replicável e válida (*idem*: 193). Utiliza-se, pois, na análise de dados de estudos em que os dados tomam a forma de texto dito ou escrito (Krippendorff, 1980; Marshall & Rossman, 1989, Shutt, 1999, citados por Coutinho, 2014:216).

Entretanto, é na definição de Morgado (2012) e de Coutinho (2014) que se torna clara e compreensível a função e o alcance desta técnica, enquanto instrumento de análise de dados.

Para Morgado (2012: 102-103), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise utilizadas para examinar e efetuar inferências sobre o significado da informação previamente recolhida, podendo aplicar-se a textos escritos, fotografias, ilustrações, programas radiofónicos e interações verbais de todo o tipo” podendo ser de origem e natureza diversas. Por sua vez, Coutinho (2014:216) define-a como “um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por formas a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior”.

Citando Ghiglione & Matalon (1997), esta última autora considera, inclusivamente, ser usual considerar dois tipos de análise de conteúdo: (i) aqueles que fazem intervir *categorias pré-definidas* anteriormente à análise propriamente dita ou seja, a análise está associada *um quadro teórico que a sustém e ao qual se refere e;* (ii) aqueles que não as fazem intervir, tendo por isso um carácter puramente *exploratório.e*, portanto, os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando por isso isenta de qualquer referência a um quadro teórico preestabelecido. Noutra perspetiva, Coutinho (2014: 218-222) e Bardin (2016), referem que “a análise de conteúdo de tipo exploratório se realiza em três momentos sucessivos que são: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação) caracterização pormenorizada não é objeto neste estudo”.

Ainda em termos de características desta técnica, Esteves (2006: 107) refere o facto de a análise de conteúdo: (i) “lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formar”, aspeto que, segundo a autora, foi realçado igualmente por Stemler (2001), ao considerar a análise de conteúdo como “uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo baseando-se em regras explícitas de codificação”; (ii) prosseguir com a “realização de inferências pelo investigador que possam ser questionadas, corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e tratamento de dados no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas”(idem: 108).

Podemos, pois, notar que as características atrás referidas permitem concluir que a análise de conteúdo não um método mas sim uma técnica de tratamento de informação (Vala, 1986) o que, por sua vez propicia a possibilidade de integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de intervenção (experimental, de medida ou análise extensiva e de casos ou análise intensiva) e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica (idem).

A análise de conteúdo, pode ser assim, utilizada em pesquisas que se reportam a qualquer dos níveis de investigação empírica com a vantagem de em muitos casos, funcionar como uma técnica não obstrutiva (*idem*:106) e permitir trabalhar com a correspondência, entrevistas abertas, mensagens dos mass-média, etc., alargando deste modo o seu domínio da aplicação a um campo vastíssimo.

Assim, para este estudo e no que se refere as etapas da análise de conteúdo, depois de termos delineado os objetivos da investigação, o objeto, o quadro conceptual e a natureza do estudo, tal como refere Esteves (2006), *num primeiro momento*, organizamos o material recolhido ou seja, constituímos o corpus de documentos alvos dessa análise, no caso, os protocolos de entrevistas que foram transcritas na íntegra e codificados, obedecendo as regras do momento da pré-análise, designadamente exaustividade, representatividade, homogeneidade, exclusividade e pertinência dos documentos. Nesta fase foi realizada como sugere Coutinho (2014) a leitura flutuante da informação, o que nos permitiu instituir uma visão das hipóteses e objetivos do trabalho assim como uma afirmação provisória que nos propomos verificar e com ela escolher índices que surgirão das questões norteadoras e organizá-los em indicadores.

Num *segundo momento*, denominado de exploração do material, e depois de leitura do material foi feita a organização e codificação (recorte, enumeração e categorização) de acordo com um quadro teórico que lhe serve de referente e finalmente no *terceiro momento* como resultado de uma leitura minuciosa, selecionamos as unidades de registo as quais foram usadas para a análise.

5.8.3. Análise documental

Além das técnicas já referidas, foi também utilizada a análise documental, outra fonte importante no contexto da investigação. Assente na verificação e na crítica das fontes, a análise documental assume-se como um procedimento essencial pois, para além de contribuir para verificar a autenticidade e credibilidade dos documentos, permite igualmente contextualizar a informação recolhida e avaliar a sua adequação ao objeto do estudo.

A este respeito, Bardin (2016: 51) define a análise documental como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Para a autora, este método tem por objetivo representar, de forma conveniente e condensada, a informação por intermédio de procedimentos de transformação, com o propósito de facilitar o acesso ao investigador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspeto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspeto qualitativo). Um exemplo ilustrativo desta transformação são os resumos (abstracts) ou ainda “a

indexação, que permite, por classificação em palavras-chave, descritores ou índices, classificar os elementos de informação dos documentos, de maneira muito restrita” (*idem*: 52).

A este propósito, Saint-Georges (1997, citado por Morgado, 2012: 86) refere que a análise documental “é um método de recolha e de verificação de dados que permite aceder a fontes pertinentes, fazendo por isso, parte integrante da heurística da investigação”. Assume-se, por isso, ser um método fundamental e complementar para o enriquecimento e exaustividade do estudo e o conseqüente alcance dos objetivos preconizados na investigação, dependendo, obviamente, da natureza e da quantidade dos documentos a analisar, do objeto e das finalidades da investigação.

Para Morgado (2012: 87), a análise documental pode utilizar-se em duas perspetivas diferentes:

- i. Com o objetivo de complementar, fundamentar e/ou enriquecer informações obtidas com outras técnicas de recolha.
- ii. Como técnica particular ou mesmo exclusiva, de recolha de dados empíricos para um projeto de investigação

Para o efeito, Vickery (1970, citado por Afonso, 2014) advoga que, na prática investigativa, “esta técnica de análise permite responder a três necessidades dos utilizadores. Em primeiro lugar, permite conhecer o que os outros investigadores têm feito em relação a uma determinada área ou assunto. Em segundo lugar, permite compreender secções específicas de informação de algum documento ou livro, em particular. Em terceiro lugar, esta técnica permite conhecer a totalidade, ou pelo menos uma parte considerável, da informação relevante sobre um tema específico. Mas, para isso, Morgado (2012) alerta para dois aspetos que importa ter em conta: (i) desde logo, a necessidade de ter em conta a pertinência e eficácia das fontes utilizadas, sobretudo se não existirem certezas sobre os dados a extrair da análise dos documentos; (ii) em segundo lugar, e na sequência do aspeto anterior, é necessário desenvolver uma permanente atitude crítica por parte do investigador, sobretudo pelo facto de a verificação e a crítica das fontes constituir – como foi referido acima – um procedimento essencial.

Entretanto, sobre estes aspetos e dada a diversidade de documentos a consultar, para que o investigador não se perca na “floresta” das coisas escritas, Marconi & Lakatos (2003: 176) consideram que o investigador deve iniciar o seu estudo com a definição clara dos objetivos, para poder julgar que tipo de documentação será adequada para as suas finalidades. Segundo as autoras, o investigador tem de conhecer os riscos que corre por causa das suas fontes poderem ser inexatas, distorcidas ou erróneas. Por este motivo, alertam para a necessidade de, para cada tipo de fonte de dados, o investigador conhecer os meios e técnicas para testar tanto a validade quanto a fidedignidade das informações (*idem*).

Ainda relativamente a este assunto, Bell (2010) considera que na utilização da análise documental podem ser consideradas duas abordagens diferentes: (i) uma orientada para as fontes, na qual é a natureza das fontes que determina o projeto e ajuda a formular as questões a que a investigação vai responder; (ii) outra, que é a mais comum, é a orientada para o problema, o que implica formular problemas através da leitura de fontes secundárias, ou seja, ler o que já foi descoberto acerca do assunto e decidir a orientação antes de começar a trabalhar com as fontes primárias. Saliente-se, entretanto, que na investigação se podem analisar fotografias, filmes, vídeos, ícones, diapositivos e outras fontes não escritas, todas elas classificáveis como documentos, sejam eles públicos ou privados, coletivas ou particulares, oficiais ou não oficiais, didáticos ou científicos, sendo neste quadro, os documentos impressos os mais comuns (Bell, 2010; Morgado, 2012).

Por isso, com vista a complementar as informações obtidas com a consulta bibliográfica e com análise do conteúdo das entrevistas realizadas com os professores, alunos, diretores e decisores do Ministério da Educação, e na perspetiva de enriquecer os dados recolhidos para este estudo e fundamentar as hipóteses formuladas, foram recolhidos e analisados documentos de escolas (modelos de provas aplicadas nas escolas) da Direção Provincial e do Ministério da Educação (regulamentos do sistema de avaliação, leis, relatórios técnicos, circulares, conclusões de encontros provinciais e nacionais, discursos oficiais dos Ministros da Educação e do Presidente da República. Este trabalho permitiu instituir uma visão mais clara das formas e práticas da avaliação das aprendizagens no contexto do ensino angolano e retirar algumas conclusões essenciais sobre a problemática em estudo, respeitando obviamente os cuidados éticos que investigações desta dimensão impõem.

5.9. Questões de natureza ética da investigação

5.9.1. Ética e ciência

Em práticas de pesquisa educativa tem vindo a debate a questão do rigor científico, que apenas parece preocupar os investigadores que utilizam metodologias quantitativas, passando à margem na grande maioria dos estudos qualitativos realizados no âmbito das ciências da educação. Vários estudos consideram que a preocupação pelo rigor científico e pela ética em qualquer trabalho de investigação – com destaque na educação - deve ser central, inclusivamente para quem investiga no âmbito do paradigma interpretativo.

Na verdade, as questões sobre a ética na investigação científica ocupam um espaço especial no grande debate a volta do processo de investigação em todos os campos do conhecimento, de tal maneira que a necessidade e importância da sua observância se exige para a criação efetiva de uma

investigação que se deseja responsável e tributária dos valores universalmente aceites, ainda que, como refere Lima (2006:155), “os dilemas éticos sejam situações em que não existe uma solução ‘certa’, mas apenas opções que podem ser, eventualmente, “mais certa” do que as outras, aos olhos do investigador que toma a decisão”.

Aliás, evocando Sieber (1992), este autor recorda que o termo ética é originário de *ethos*, palavra grega que designa “carácter”, sendo a ética o estudo sistemático dos conceitos de valor (“bom”/“mau”, “certo”/“errado”) e dos princípios gerais que justificam a sua aplicação. Como referiu Censi (2002), a ética nasce amparada no ideal grego da justa medida, do equilíbrio das ações. A este propósito, Dupas (2001), lembrando Habermas, para quem a teoria deve prestar contas à praxis, alerta para o facto de “o saber não poder, enquanto tal, ser isolado de suas consequências” (Dupas, 2001: 75).

Na verdade, a reflexão sobre ética na pesquisa é uma preocupação recente numa grande parte das ciências. Em geral, salvo na medicina – pelo risco mais evidente que a pesquisa pode representar para seus pesquisados –, nos processos de desenvolvimento da investigação científica têm vindo a ser preteridas as questões éticas a favor de estratégias mais focalizadas no sucesso da pesquisa. Na literatura sobre a matéria, alguns autores consideram mesmo, que a tendência de enfatizar a obrigação do investigador em dar todas as instruções aos participantes no estudo, incluindo a demonstração da importância e finalidade da investigação e a garantia do anonimato da fonte - em detrimento da garantia dos direitos de quem colabora com a pesquisa ou de ser esclarecido sobre o destino dos dados que serão produzidos - contraria o sentido patente no conceito original e etimológico grego da palavra “Ética” (*ethos*) que significava “bons costumes”, “costume superior, ou portador de carácter”.

Os novos desenvolvimentos científicos e tecnológicos têm vindo a criar um quadro de relativa preocupação, relativamente à conflitualidade latente entre os investigadores e os destinatários das suas investigações, dada a inobservância de normas de natureza ética, socialmente aceites.

As experiências médicas desumanas que os médicos nazis realizaram durante a II Guerra Mundial e que foram investigados nos julgamentos de Nuremberga, resultando daí a criação de um código sobre a investigação que envolve seres humanos e a invasão recente e conseqüente delapidação do famoso Instituto Royal em S. Paulo-Brasil, desencadeado por manifestantes defensores dos direitos dos animais – no caso, dos cães –, constituem demonstrações da necessidade do constante alinhamento de interesses entre a ciência e a ética.

Assim, ao discorrer sobre este pormenor, com alguma razão importa recordar Morin (2003: 35) ao afirmar que “as atividades científicas necessitam de um reforço moral”. Segundo este autor, “a

moral tem dois tipos de alinhamento: o sentimento de responsabilidade e o sentimento de solidariedade” (*ibidem*). Por isso, é importante que um dos primeiros deveres da comunidade científica seja o de estabelecer os seus próprios limites, analisando os pressupostos da sua atividade, adotando regras e prevendo as consequências da produção de conhecimento. É também respondendo a esta preocupação em termos de observância de normas éticas, relativamente aos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, que vêm emergindo novos campos de trabalho interdisciplinares, como é o caso da Bioética, onde convergem competências provenientes das ciências exatas e naturais, das tecnologias, da filosofia, do direito, etc., no qual se procuram estabelecer os fundamentos da ética na investigação e deduzir regras de comportamento ético para uso dos investigadores.

Nesta perspetiva, o Código de Conduta da Universidade do Minho, ao referir no seu ponto III.1 – sobre Princípios gerais de boas práticas e valores éticos – que;

(...) todos os envolvidos em investigação científica têm especiais responsabilidades perante a sociedade, a Universidade, entidades financiadoras e a equipa de investigação. Os valores da honestidade intelectual, da autenticidade, da objetividade, do respeito pela propriedade intelectual, do rigor metodológico e experimental, da análise imparcial dos dados, bem como a não violação dos direitos e da dignidade dos sujeitos humanos ou dos animais, são essenciais para preservar a credibilidade e a qualidade da investigação (...)

reconhece a necessidade de cumprimento de normas e princípios éticos no processo de investigação, relevantes para regular a ação dos investigadores e garantir a integridade dos direitos e da dignidade dos investigados quer sejam decisores, diretores, professores ou alunos, contribuindo deste modo, para a preservação da credibilidade e da qualidade da investigação sobretudo no contexto atual da globalização e da concorrência imposta pelos interesses económicos. Aliás, sobre este pormenor, Moreira (1994, citado por Maiato, 2014: 100) apela para ideia de que, “por problemas éticos, devem entender-se os que surgem quando temos de decidir entre um ou outro tipo de atuação, não em termos de eficiência, mas, em referência ao que, é considerado moralmente certo ou errado”. Ou seja, a investigação científica revela-se, assim, como “um puro exercício de integridade intelectual e pessoal” (Oliveira, 2013: 33) ou, como refere Ferreira (2013: 170), citando Larrère (1998), “no contexto das relações morais da esfera humana com a natureza, a necessidade de definir uma ética impõe-se, antes de tudo, pela necessidade de definir a relação entre o investigador e o social e justificar o controle e a limitação das suas práticas”.

5.9.2. A ética no processo de investigação científica. Visões e contextos

Segundo Lima (2006:173), as questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, ou seja, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela

seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adotados, à redação do texto e à própria publicação dos resultados”. Neste domínio, quatro aspetos práticos merecem ser tidos em conta por todos os investigadores: (i) o modo de acesso ao local de pesquisa; (ii) a obtenção do consentimento informado dos participantes; (iii) a preservação da confidencialidade da informação obtida; e (iv) a forma de redação e de publicação do texto com os resultados da investigação (*idem*).

Assim, baseando-nos no Relatório Belmont, produzido em 1978 pela National Commission for the Protection of Human Subjects in Biomedical and Behavioral Research, nos Estados Unidos da América (cf. Lima, 2006), os princípios éticos fundamentais que devem regular a pesquisa conduzida com seres humanos são: (i) *o respeito pelas pessoas* – refere-se à proteção da autonomia das pessoas, ao respeito ao direito de escolha das pessoas e a preocupação com o seu bem-estar; (ii) a *beneficência* – que designa a proteção dos participantes, relativamente aos danos e a maximização dos resultados positivos que possam advir da pesquisa. Visa conciliar a maximização dos bons resultados para a ciência, para a Humanidade e para os participantes; por último, (iii) a *justiça* – que visa a distribuição equitativa das vantagens e dos custos da investigação. Exige, portanto, a garantia da utilização de procedimentos razoáveis, de um modo justo, não explorador e cuidadosamente considerado.

Na mesma perspetiva, enquadra-se a posição da American Psychological Association, que em 1981 também publicou a lista de 10 princípios de conduta ética que podem ser extensivos todas as áreas de investigação das ciências humanas segundo os quais, o investigador tem:

- i) a responsabilidade de avaliar cuidadosamente a sua aceitabilidade ética;
- ii) verificar se em algum modo a sua investigação poderá eventualmente colocar em situação de risco os seus sujeitos ou causar-lhe quaisquer danos, problemas ou dificuldades (...).
- iii) o investigador é responsável pelo comportamento ético de todos os colaboradores, assistentes e outras pessoas que participam da investigação;
- iv) o investigador deverá estabelecer com todos os participantes antes do início da investigação, um protocolo de cooperação em que estejam bem clarificadas as obrigações e responsabilidades a que cada um se obriga por sua honra.
- v) as investigações que envolvam crianças, deficientes ou que possam interferir eventualmente na saúde ou na dignidade dos sujeitos requerem cuidados especiais específicos que deverão ser claramente definidos no protocolo.

- vi) a metodologia a empregar na investigação deverá adequar-se prioritariamente aos sujeitos e só secundariamente aos objetivos do estudo. Antes de iniciar uma investigação, o investigador tem a responsabilidade de: determinar se o uso das técnicas a utilizar se adequa as características dos sujeitos a estudar; (...) e prever todas as circunstâncias de modo a assegurar uma adequada aplicação dos procedimentos metodológicos.
- vii) no quadro do princípio de liberdade de recusa, o investigador obriga-se a respeitar a liberdade individual de cada participante para se poder recusar a colaborar em qualquer altura nos procedimentos de investigação.
- viii) o investigador deve dispensar os maiores cuidados para proteger os participantes de quaisquer desconfortos físicos, mentais, receios ou perigos que possam eventualmente decorrer dos procedimentos adotados na investigação;
- ix) o princípio da “informação final” segundo o qual, no fim da investigação, ao investigador compete oferecer a cada um dos participantes um resumo da investigação, descrevendo os objetivos, os procedimentos efetuados, os resultados obtidos e as conclusões a que se chegou. E por último,
- x) o “princípio da confidencialidade”. Segundo o qual todas as informações recolhidas sobre os participantes durante o decurso de uma investigação são estritamente confidenciais, exceto nos casos em que se tenha previamente obtido o acordo em contrário de cada um.

Porém, outros autores resumem-nas em três, designadamente: (i) *o consentimento esclarecido* – que consiste na opção que deve ser garantida aos sujeitos da investigação a possibilidade de nela quererem participar, ou não, depois de devidamente informados sobre os respetivos objetivos, características e condições de realização; (ii) *o anonimato* – garante-se ao separar a identidade dos indivíduos, da informação que fornecem; e (iii) *a confidencialidade* – consiste em não tornar pública a informação obtida, em virtude das próprias condições de realização da pesquisa tornar impossível assegurar o anonimato dos observados (Moreira, 2007: 146-148).

Significa, pois, como refere a literatura, que qualquer investigador deve ter maturidade emocional e integridade moral suficientes para saber gerir a situação de ambivalência sociológica que o confronta com o dilema da dupla fidelidade: à comunidade científica, que lhe pede resultados cientificamente interessantes; e à população-alvo que lhe confiou o património de informações de acervo reservado, ainda que se reconheça “ser difícil, se não impossível, comportarmo-nos de modo

eticamente uniforme com todos os indivíduos envolvidos na investigação” (Lima, 2006: 166), até pela razão de que “Todos temos uma história particular que nos situa num determinado ponto de vista a partir do qual emitimos juízos e produzimos percepções da realidade” (*idem*: 167).

Os cinco princípios da «Regulação Ético-Deontológica (Carta Ética), da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)», aprovada em 2014, constitui igualmente uma resposta para uma preocupação que se revela atual e relevante para a investigação educativa portuguesa e europeia. Por isso, no estudo a que nos propusemos, procuramos respeitar tanto quanto possível os princípios e as normas respeitantes à preservação dos direitos dos participantes.

Assim, quer a realização dos inquéritos, quer das entrevistas, foram antecedidas de um processo de negociação e consentimento prévio com os participantes (professores, estudantes diretores escolares e decisores políticos), a partir de explicações detalhadas dos objetivos e das finalidades da investigação, bem como as garantias de preservação do anonimato e de confidencialidade das informações a recolher. A forma de redação e de publicação do texto final, com os resultados, foi outro aspeto que mereceu a devida explicação e a aceitação dos respondentes.

De referir que o projeto de estudos foi desenvolvido em escolas do ensino secundário do Município de Benguela, com os alunos, professores e diretores do I e II Ciclos. Entretanto, a aplicação dos inquéritos envolveu também as entidades da estrutura central do Ministério da Educação, em Luanda, que tiveram igualmente acesso a todas informações relativamente aos objetivos e às finalidades da investigação, o que ditou o apoio devido nos trabalhos de recolha de dados, pelos quais devemos um profundo agradecimento.

5.10. Limitações de estudo.

Sendo o processo investigativo um ato dinâmico e contínuo, apesar da abertura tida por parte dos participantes, houve logicamente algumas limitações no estudo, que se apresentaram em termos de operacionalização, tendo em conta que a rede de escolas é densa e geograficamente dispersa, o que levou a que a recolha dos inquéritos demorasse mais do que o tempo inicialmente estipulado, além de muitos não terem vindo adequadamente preenchidos.

Outra limitação verificada teve a ver com a realização das entrevistas aos decisores do Ministério da Educação, devido ao facto de ter coincido com a constituição de um novo governo saído das eleições realizadas em agosto de 2017. Tal facto, levou à renovação dos pedidos de entrevistas aos novos decisores, em resultado da cessação de funções dos anteriormente contactados.

CAPÍTULO 6

PERCEÇÕES SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SECUNDÁRIO ANGOLANO. UMA ABORDAGEM A PARTIR DA ANÁLISE DOS RESULTADOS

CAPÍTULO 6

PERCEÇÕES SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SECUNDÁRIO ANGOLANO. UMA ABORDAGEM A PARTIR DA ANÁLISE DOS RESULTADOS

Terminada a abordagem sobre a metodologia de investigação que revelou o caminho percorrido e as estratégias utilizadas para a concretização da investigação proposta, é chegado o momento de fazer a apresentação das práticas avaliativas no ensino secundário angolano, a partir da análise dos resultados obtidos no trabalho de campo.

Neste capítulo, procedemos a apresentação e análise da visão dos responsáveis políticos do MED e dos professores relativamente à forma como, na prática, concretizam o processo de avaliação, procurando por esta via responder de forma objetiva às interrogações subjacentes ao problema da investigação, bem como fundamentar as hipóteses lançadas e os objetivos principais estabelecidos no *corpus* da investigação.

Importa recordar que, dada a natureza do problema em análise, o estudo de campo envolveu duas fases de recolha de dados: a primeira, através de inquérito por questionário aos alunos (inquéritos 1 e 2) e aos professores (inquérito 3); a segunda, através de inquérito por entrevista aos professores, a diretores de escolas e a decisores políticos do Ministério da Educação, ao longo das quais procurámos analisar as perceções destes atores relativamente às políticas e técnicas de avaliação em vigor no ensino angolano e com ela compreender a motivação e o nível de responsabilização induzido por estes aos alunos e aos professores. Por esta via, procurámos também conhecer os instrumentos e as técnicas através das quais o sistema de avaliação se operacionaliza no dia a dia do processo de ensino-aprendizagem e como é que este interfere no desempenho dos professores, na melhoria do aproveitamento e na construção das aprendizagens significativas por parte dos aprendentes angolanos.

Na perspetiva do aprofundamento da análise e compreensão do objeto em estudo, além das questões específicas relativas à avaliação das aprendizagens, como tal, ou seja, aos princípios técnico-pedagógicos e políticos que os sustentam, as normas que os regulam e as metodologias operacionais que os guiam, foram também colocadas questões relativas às perceções dos atores sobre a estrutura curricular e a capacidade de interferirem na mudança dos processos avaliativos, procurando averiguar se ajustam-se ao contexto social da escola e do aluno ou se apenas se limitam a cumprir as normas definidas pelo Ministério da Educação.

6.1. Perceções e análise dos dados quantitativos

Tal como foi referido no capítulo anterior, os questionários utilizados na recolha de dados, designadamente os questionários⁸⁶ 2 e 3, foram estruturados em torno de 3 dimensões distintas.

O questionário 2 (respeitante aos alunos) foi estruturado nas seguintes dimensões: (i) perceções sobre os métodos utilizados na avaliação das aprendizagens; (ii) perceções sobre os métodos de avaliação melhor aceites pelos alunos; (iii) relação entre o currículo e o sistema de avaliação.

Por sua vez, o questionário 3 (referente aos professores) foi estruturado, também, em torno de 3 dimensões: (i) perceções sobre o sistema de avaliação utilizado no ensino secundário; (ii) avaliação das metodologias de avaliação mais justas e de mais fácil utilização no contexto; (iii) formas como os professores elaboram as avaliações dos alunos.

Com base nas dimensões referidas, procurámos identificar as conceções dos alunos e dos professores relativamente ao sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, no sistema de ensino em Angola, as bases que a sustentam e a forma como se operacionaliza nos processos de ensino-aprendizagem. De igual forma, procurámos identificar os métodos e técnicas de avaliação mais utilizados pelos professores em sala de aulas e, por conseguinte, como é que o recurso a esses métodos e técnicas interfere na dinâmica educativa e nas aprendizagens dos alunos e, por via dela, na qualidade de ensino em Angola. Decidimos, ainda, identificar a influência da avaliação das aprendizagens na mudança do currículo e compreender as dificuldades sentidas pelos professores na sua operacionalização.

Uma vez que foram utilizados três questionários (número 1 e 2 para os alunos e o número 3 para os professores), o que resultou numa quantidade elevada de dados, para facilitar a leitura da informação à luz dos objetivos pretendidos em cada um dos questionários, decidimos privilegiar a análise dos temas e variáveis obtidas a partir das questões centrais, em função das dimensões identificadas e dos objetivos que nortearam o estudo. Para algumas questões decidimos fazer a associação das percentagens favoráveis (decisiva/importante para a classe/curso) e das percentagens desfavoráveis (pouco importante/dispensáveis para a classe/curso). Nesta perspetiva, os dados abaixo descritos dizem respeito aos valores obtidos pelas frequências, percentagens, médias e desvio-padrão, deduzidos das respostas dadas pelos alunos e pelos professores às questões colocadas nos questionários.

⁸⁶ Questionário 2 – opiniões dos alunos sobre os métodos de avaliação utilizados pelos professores do ensino secundário do I e II Ciclo. Questionário 3 - Perceção dos professores sobre o sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos, em vigor no ensino secundário em Angola.

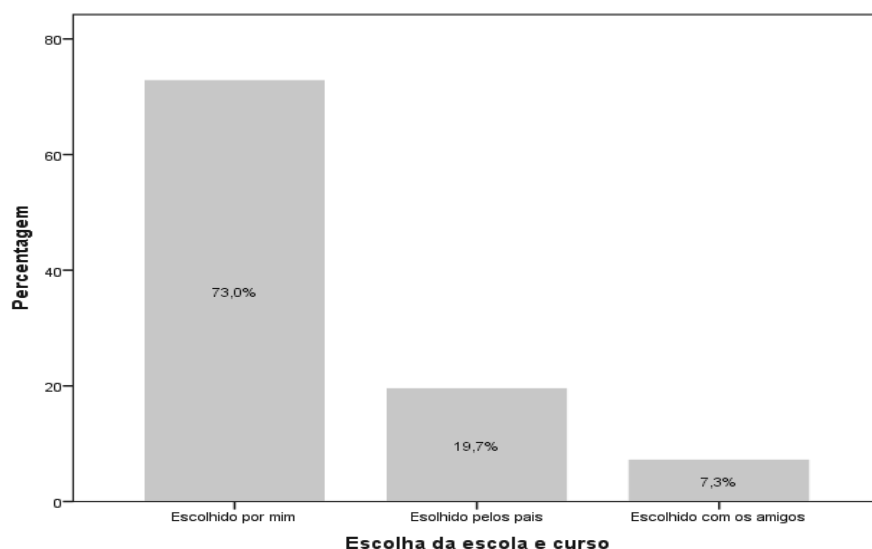
6.1.1. Perceção dos alunos sobre as disciplinas do plano curricular do ensino secundário

A perceção do interesse dos alunos pelas disciplinas do seu curso em função do seu futuro profissional é determinante na criação de bases motivacionais para a aprendizagem das mesmas. Procurando compreender este facto a nível do ensino secundário, os alunos foram perentórios ao considerarem as disciplinas de Português (55,3%), Matemática (49,3%), Informática (40,8%) e as disciplinas técnicas (62,6%) como as mais decisivas para o seu futuro. Contudo, às disciplinas referidas acrescentam as disciplinas de Inglês (54,1%), Francês (40,4%), Física (48,7%), Química (43,8%) e Biologia (35,1%) como importantes no seu projeto de sucesso na vida ativa. É necessário ter em conta estes elementos, uma vez que evitam o desperdício de recursos financeiros, materiais e humanos, e permitem a melhoria da estrutura de suporte das disciplinas consideradas decisivas e importantes no plano de estudos.

6.1.2. Autonomia dos alunos na escolha da escola ou do curso que frequentam

Para analisar as atitudes motivacionais dos alunos relativamente às metodologias de avaliação utilizadas pelos professores e seus reflexos na assimilação de conhecimentos das diversas disciplinas que constituem o plano curricular do ensino secundário, procurámos averiguar qual a autonomia dos alunos relativamente à escolha das escolas e dos cursos que frequentam. Com efeito, pedimos que assinalassem entre as três respostas possíveis (escolhido por mim, escolhido pelos pais, escolhido com os amigos) uma que refletisse a sua situação concreta. Os resultados, que se encontram inseridos no gráfico 2, refletem as respostas obtidas pelos alunos e o grau de autonomia existente.

Gráfico 2 - Autonomia dos alunos na escolha da escola ou curso



De acordo com os resultados obtidos, verificamos que a maioria dos alunos respondentes (73%) frequentam uma escola e/ou um curso escolhido livremente por si, enquanto outros (cerca de 19,7%) afirma que não teve autonomia para escolher a escola ou curso a frequentar, tendo sido os seus pais ou encarregados da educação a fazê-lo. Entretanto, existem, ainda, 7,3% de estudantes cujas escolhas se ficaram a dever às opiniões de amigos, o que denota também uma clara falta de autonomia. Este facto, apesar de, em termos percentuais, parecer quase insignificante, indicia uma atitude importante a ter em conta na perceção que estes estudantes criam *a posteriori* relativamente à escola ou ao curso que frequentam, principalmente no que diz respeito à capacidade de compreensão e de valorização das disciplinas que integram o respetivo plano curricular e, conseqüentemente, a sua maior ou menor motivação para os estudos e as formas de avaliação. No Gráfico 3 foi inserido um conjunto de dados que sinalizam a tendência dos alunos relativamente às disciplinas que consideram mais decisivas para o seu sucesso académico e o seu futuro profissional.

Gráfico 3 - Perceção da importância das disciplinas para vida profissional dos alunos



A análise dos dados permite constatar que existe uma tendência positiva associada à disciplina de Língua Portuguesa (92,5%), às disciplinas técnicas (91,7%) e às disciplinas de Matemática (84,9%),

Língua Inglesa (80,1%), Informática (79,3%), Física (77,4%), História (66,6%), Geografia (66,1%) e Química (64,6%). As disciplinas referidas são as mais aceites e as que têm maior significado no seio dos estudantes.

Aliás, esta perceção é também clara quando relacionamos a idade dos estudantes e a sua visão relativamente à importância que atribuem às disciplinas. Verifica-se que a maioria dos alunos em cada categoria de idade (12 a 14 anos; 15 a 17anos; 18 a 20 anos) coincide em 80% na ideia de considerar as disciplinas destacadas no parágrafo anterior, predominantemente decisivas e importantes para a classe/curso no seu percurso académico e profissional. Entretanto, observando os valores das médias aritméticas e do desvio-padrão para as questões que acabámos de analisar (ver tabela 7) verifica-se que ao correlacionarmos opiniões sobre este pormenor relativamente às categorias de idade dos alunos, verifica-se que através do teste de Kruskal-Wallis, foram encontradas diferenças significativas entre as categorias de idade no grau de importância apenas na disciplina de educação laboral ($p=0,010<0,05$) (ver tabela 2).

Tabela 7 - Perceção da importância das disciplinas por idade dos alunos

	Idade											
	12-17				18-20				>20			
	N	Média	Dp	Mediana	N	Média	Dp	Mediana	N	Média	Dp	Mediana
1) LPortuguesa	52	1,6	,9	1,0	126	1,5	,8	1,0	79	1,6	,7	1,5
2) LInglesa	52	2,2	,9	2,0	126	2,0	,9	2,0	79	1,8	,7	2,0
3) LFrancesa	52	2,7	1,2	2,0	126	2,4	1,2	2,0	79	2,3	,9	2,0
4) Matemática	52	1,9	1,0	2,0	126	1,7	,9	1,0	79	1,9	1,1	2,0
5) Física	52	2,1	,9	2,0	126	2,3	1,3	2,0	79	2,1	1,1	2,0
6) Química	52	2,4	1,1	2,0	126	2,6	1,3	2,0	79	2,2	1,0	2,0
7) Biologia	52	2,6	1,2	2,0	126	2,9	1,2	3,0	79	2,5	1,4	2,0
8) História	52	2,0	1,0	2,0	126	2,3	1,5	2,0	79	2,5	1,5	2,0
9) Geografia	52	2,2	1,1	2,0	126	2,3	1,4	2,0	79	2,3	1,6	2,0
10) Educação laboral	52	2,7	1,2	2,0	126	3,5	1,2	4,0	79	2,4	1,4	2,0
11) Educação Cívica	52	2,7	1,2	2,0	126	2,9	1,3	2,5	79	2,4	1,3	2,0
12) Informática	52	2,2	1,1	2,0	126	1,8	,9	2,0	79	1,9	,9	2,0
13) Empreendedorismo	52	2,6	1,0	2,0	126	2,7	1,3	2,0	79	2,7	1,2	2,5
14) EVP-Desenho	52	2,6	1,2	2,0	126	3,2	1,4	4,0	79	2,6	1,3	3,0
15) Educação Física	52	2,5	,9	2,0	126	3,0	1,2	3,0	79	2,8	1,2	3,0
16) Psicologia	52	2,5	1,4	2,0	126	2,7	1,3	3,0	79	2,3	1,3	2,0
17) Sociologia	52	3,0	1,2	3,0	126	2,7	1,2	2,5	79	2,8	1,5	3,0
18) Filosofia	52	2,7	1,4	2,0	126	3,1	1,3	3,0	79	3,0	1,3	3,0
19) Literatura	52	2,7	1,5	2,0	126	2,9	1,6	3,0	79	3,3	1,3	3,0
20) Disciplinas técnicas	52	1,8	1,1	2,0	126	1,4	,9	1,0	79	1,6	,9	1,0

Nesta perspetiva, para os alunos entre os 18 e 20 anos, a disciplina de educação laboral têm menos importância do que para os restantes alunos.

Nota particularmente importante é a referência dada às disciplinas de história e geografia, o que, releva a dimensão e importância atribuída pelos alunos à necessidade de preservação e introdução – no currículo do ensino secundário – dos elementos de cultura geográfica e etnográfica capazes de habituar as crianças e jovens, a admitir a diversidade dos usos (os domínios das técnicas do corpo, do vestuário, da habitação, da alimentação) e dos sistemas de pensamento.

A partir igualmente dos valores das médias aritméticas e do desvio-padrão, foram encontradas também diferenças significativas entre as categorias até à 10ª classe e 11ª e 12ª classes no grau de importância nas disciplinas de Língua Inglesa, Biologia, Educação Laboral, Educação Cívica, Desenho e Disciplinas Técnicas (ver tabela 8).

Tabela 8 - Perceção da importância das disciplinas por categoria de classe dos alunos

	Classe								p
	Até 10ª classe				11ª-12ª				
	N	Média	Dp	Mediana	N	Média	Dp	Mediana	
1) L. Portuguesa	36	1,4	,5	1,0	224	1,6	,8	1,0	0,178
2) L. Inglesa	36	2,4	,9	2,0	224	2,0	,9	2,0	0,012
3) L. Francesa	36	2,3	1,1	2,0	224	2,5	1,2	2,0	0,534
4) Matemática	36	1,8	,9	2,0	224	1,8	1,0	1,0	0,559
5) Física	36	2,0	,6	2,0	224	2,2	1,2	2,0	0,908
6) Química	36	2,2	1,1	2,0	224	2,5	1,2	2,0	0,268
7) Biologia	36	2,1	1,0	2,0	224	2,8	1,3	3,0	0,009
8) História	36	1,8	,5	2,0	224	2,4	1,4	2,0	0,424
9) Geografia	36	2,0	,8	2,0	224	2,4	1,5	2,0	0,907
10) Educação laboral	36	2,3	,9	2,0	224	3,2	1,4	3,5	0,005
11) Educação Cívica	36	2,2	,7	2,0	224	2,9	1,4	3,0	0,032
12) Informática	36	2,2	1,3	2,0	224	1,9	,9	2,0	0,422
13) Empreendedorismo	36	2,7	1,2	2,0	224	2,7	1,2	2,0	0,897
14) EVP-Desenho	36	2,3	,9	2,0	224	3,0	1,4	3,0	0,038
15) Educação Física	36	2,7	1,0	2,0	224	2,8	1,2	3,0	0,627
16) Psicologia	36	2,9	1,7	2,0	224	2,5	1,3	2,0	0,495
17) Sociologia	36	3,0	1,2	2,5	224	2,7	1,3	3,0	0,504
18) Filosofia	36	2,9	1,5	2,5	224	3,0	1,3	3,0	0,862
19) Literatura	36	3,4	1,5	3,0	224	2,8	1,5	3,0	0,184
20) Disciplinas técnicas	36	2,1	1,2	2,0	224	1,5	,9	1,0	<0,001

Assim, numa perspetiva de análise da perceção do grau de importância das disciplinas, atribuída pelos alunos à luz da classe que frequentam, verifica-se que quer os alunos de classes até a 10^a classe como os da 11^a e 12^a classes evidenciam uma posição contrária (inadequada ou por indefinição avaliativa) às afirmações propostas de que estas disciplinas são importantes para o futuro profissional do aluno. Entretanto aplicando o Teste de Mann-Whitney⁸⁷, para os alunos da 11^a e 12^a classes, as disciplinas de Biologia, Educação Laboral, Educação Cívica e Desenho têm menos importância do que para os alunos até à 10^a classe. Por outro lado, as disciplinas de Língua Inglesa e Disciplinas Técnicas têm menos importância para os alunos até à 10^a classe. Estas e outras visões requerem dos decisores da educação uma atenção particular, visando não só aprofundar a análise, correlacionando outros fatores de natureza pedagógica, bem como também com aspetos do contexto económico, social e político.

6.1.2. Perceção dos alunos sobre os métodos de avaliação das aprendizagens utilizados pelos professores no ensino secundário.

6.1.2.1. Métodos mais utilizados pelos professores nas aulas

Relativamente aos métodos que normalmente os professores utilizam para avaliar as aprendizagens nas diversas disciplinas constitutivas do currículo, solicitou-se aos estudantes que, a partir de uma lista com 10 métodos de avaliação propostos⁸⁸, indicassem, de acordo com significado de cada número referido, quais é que, na sua opinião, têm sido mais utilizadas pelos professores nas aulas. A este tipo de questão, as respostas dos estudantes indicam que, para todas as disciplinas de base do plano curricular, a avaliação das aprendizagens nas aulas é feita por via da utilização do método de provas escritas, referenciado por 34,5% dos alunos inquiridos, e pelo método de participação do aluno nas aulas apontado por cerca de 33,1% respetivamente (ver tabela 9).

⁸⁷ Este teste corresponde ao teste paramétrico “teste t” para amostras independentes, mas torna-se mais eficiente para amostras de pequena e diferentes dimensões. Também é o teste mais adequado quando temos variáveis ordinais.

⁸⁸ 1 = Tarefas; 2 = Participação do aluno nas aulas; 3 = Provas Escritas; 4 = Provas Orais; 5 = Provas finais do trimestre; 6 = Trabalhos individuais; 7 = Trabalhos em grupos; 8 = informação do colectivo de professores; 9 = Informação do colectivo de alunos; 10 = Participação em atividades extraescolares.

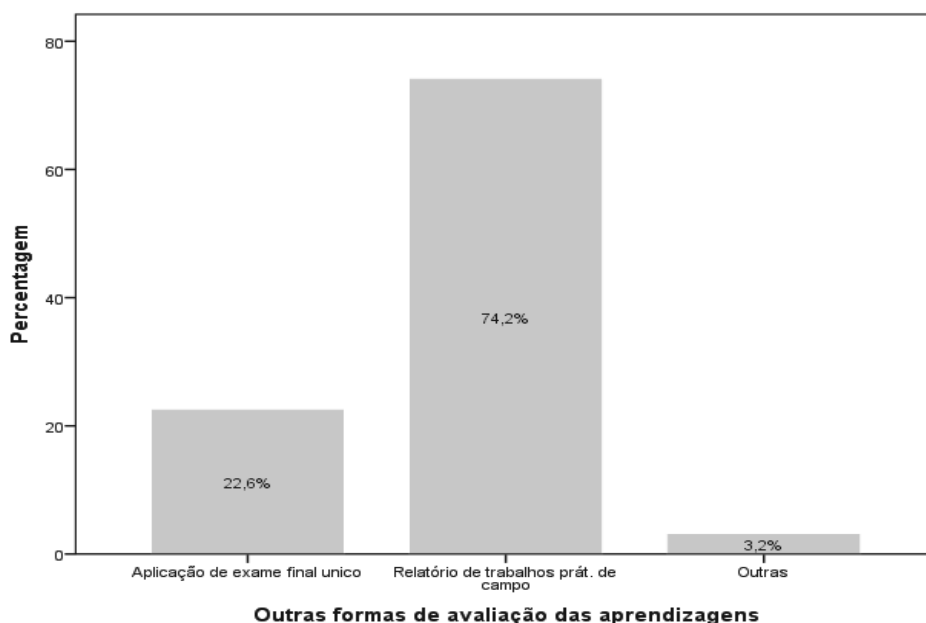
Tabela 9 - Métodos mais utilizadas pelos professores na sala de aulas

	Tarefas		Participação alunos na aula		Provas escritas		Provas orais		Provas finais do trimestre		Trabalhos individuais		Trabalhos em grupos		Inform. colectivo de professores		Informação coletivo alunos		Participação em activ. extra escolares Todos constantes da legenda			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1) L. Portuguesa	57	(22,0)	42	(16,2)	15	(5,8)	3	(1,2)	3	(1,2)	7	(2,7)	2	(,8)	2	(,8)	2	(,8)	0	(,0)	126	(48,6)
2) L. Inglesa	25	(10,6)	56	(23,8)	30	(12,8)	8	(3,4)	6	(2,6)	1	(,4)	1	(,4)	1	(,4)	1	(,4)	0	(,0)	106	(45,1)
3) L. Francesa	12	(4,8)	19	(23,5)	15	(18,5)	5	(6,2)	3	(3,7)	0	(,0)	3	(3,7)	0	(,0)	1	(1,2)	0	(,0)	23	(28,4)
4) Matemática	33	(13,4)	36	(14,6)	67	(27,2)	5	(2,0)	0	(,0)	1	(,4)	0	(,0)	0	(,0)	1	(,4)	0	(,0)	103	(41,9)
5) Física	14	(5,5)	46	(18,0)	111	(43,5)	3	(1,2)	3	(1,2)	3	(1,2)	1	(,4)	0	(,0)	1	(,4)	0	(,0)	73	(28,6)
6) Química	14	(5,8)	39	(16,0)	115	(47,3)	6	(2,5)	9	(3,7)	3	(1,2)	0	(,0)	0	(,0)	0	(,0)	0	(,0)	57	(23,5)
7) Biologia	19	(10,9)	38	(21,8)	97	(55,7)	6	(3,4)	2	(1,1)	4	(2,3)	1	(,6)	0	(,0)	1	(,6)	0	(,0)	6	(3,4)
8) Historia	11	(7,2)	49	(32,2)	35	(23,0)	20	(13,2)	9	(5,9)	3	(2,0)	4	(2,6)	1	(,7)	0	(,0)	0	(,0)	20	(13,2)
9) Geografia	14	(9,3)	53	(35,1)	39	(25,8)	13	(8,6)	4	(2,6)	5	(3,3)	2	(1,3)	2	(1,3)	1	(,7)	0	(,0)	18	(11,9)
10) Ed. Laboral	14	(7,9)	62	(34,8)	38	(21,3)	13	(7,3)	6	(3,4)	30	(16,9)	10	(5,6)	0	(,0)	0	(,0)	0	(,0)	5	(2,8)
11) E. M. Cívica	12	(5,9)	118	(58,4)	24	(11,9)	26	(12,9)	5	(2,5)	6	(3,0)	4	(2,0)	1	(,5)	1	(,5)	0	(,0)	5	(2,5)
12) Informática	15	(6,3)	35	(14,6)	29	(12,1)	5	(2,1)	7	(2,9)	52	(21,7)	3	(1,3)	0	(,0)	3	(1,3)	0	(,0)	91	(37,9)
13) Empreend.	19	(8,1)	40	(17,0)	26	(11,1)	8	(3,4)	6	(2,6)	61	(26,0)	3	(1,3)	0	(,0)	0	(,0)	0	(,0)	72	(30,6)
14) Desenho	12	(6,4)	47	(25,0)	59	(31,4)	6	(3,2)	1	(,5)	47	(25,0)	0	(,0)	1	(,5)	1	(,5)	0	(,0)	14	(7,4)
15) Ed. Física	13	(5,3)	93	(38,1)	33	(13,5)	10	(4,1)	4	(1,6)	29	(11,9)	0	(,0)	0	(,0)	3	(1,2)	0	(,0)	59	(24,2)
16) Psicologia	13	(8,7)	53	(35,3)	47	(31,3)	8	(5,3)	5	(3,3)	5	(3,3)	3	(2,0)	0	(,0)	2	(1,3)	0	(,0)	14	(9,3)
17) Sociologia	17	(10,1)	52	(31,0)	34	(20,2)	7	(4,2)	6	(3,6)	5	(3,0)	8	(4,8)	1	(,6)	0	(,0)	0	(,0)	38	(22,6)
18) Literatura	10	(8,9)	44	(39,3)	37	(33,0)	5	(4,5)	2	(1,8)	0	(,0)	4	(3,6)	1	(,9)	1	(,9)	0	(,0)	8	(7,1)
19) Geologia	9	(31,0)	1	(3,4)	15	(51,7)	2	(6,9)	0	(,0)	1	(3,4)	0	(,0)	0	(,0)	0	(,0)	0	(,0)	1	(3,4)
20) Geometria	4	(12,5)	2	(6,3)	12	(37,5)	1	(3,1)	1	(3,1)	1	(3,1)	0	(,0)	0	(,0)	0	(,0)	0	(,0)	11	(34,4)
21) Dis. técnicas	16	(9,1)	12	(6,8)	13	(7,4)	3	(1,7)	3	(1,7)	33	(18,8)	3	(1,7)	0	(,0)	1	(,6)	0	(,0)	92	(52,3)

Pela tabela anterior, pode notar-se que, apesar das opiniões sobre os métodos mais utilizados nas aulas divergirem relativamente a diferentes disciplinas, é perceptível o facto de uma parte significativa dos estudantes identificarem como métodos mais utilizados a “participação do aluno nas aulas” e as “provas escritas” (como referenciado no Quadro 3).

A estes métodos os respondentes associam, sugestivamente, um outro que gostariam de ver utilizado pelos professores, sobretudo no ensino secundário técnico: trata-se da utilização do “Relatório de trabalhos sobre práticas de campo” sugerida por 74,2% do total de respondentes (ver gráfico 4).

Gráfico 4 - Outras formas de avaliação das aprendizagens



Contudo, quando interpelados sobre o método, ou métodos, que consideram mais ajustado às características dos alunos e ao contexto do ensino em Angola, a opinião revela-se relativamente contrastante com a resposta dada na pergunta anterior.

6.1.2.2. Perceção sobre os melhores métodos de avaliação.

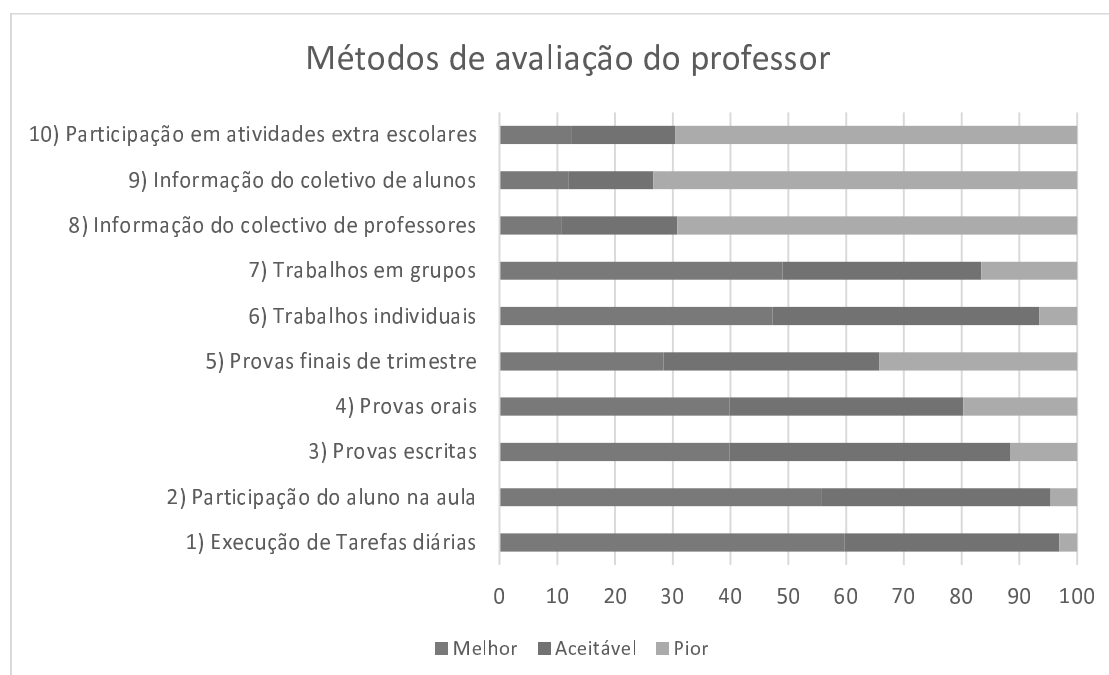
Sobre esta questão, o Gráfico 3 indica que os métodos de avaliação que, na perspetiva dos estudantes, parecem os melhores e mais justos são: i) a execução de tarefas diárias, ii) a participação do aluno nas aulas; iii) a realização de trabalhos individuais, iv) as provas escritas e v) os trabalhos em grupo. Trata-se, pois, de uma visão deduzida da associação da resposta sobre a perceção que se tem sobre o melhor e mais aceitável método de avaliação em relação a resposta sobre “o método pior”. Pode-se assim considerar que, pela ordem estabelecida, os métodos citados se destacam por apresentarem um grau de aceitabilidade (melhor e aceitável) de 96,9%, 95,4%, 93,5%, 88,4% e 83,4%, respectivamente. De igual forma, quando solicitados a opinar sobre outros métodos, os quais os professores deveriam recorrer para melhor avaliar os seus alunos, os alunos consideraram a apresentação relatório de trabalhos de campo com 47,4%. Entretanto ao dissociarmos as opiniões por cursos ou áreas de formação relativamente a a outros métodos a utilizar pelo professor, as respostas indicam que, os alunos do curso pré-universitário gostariam na sua maioria (66,7%) que fosse aplicado um exame final único. Já os alunos dos restantes cursos, gostariam que o professor utilizasse como método de avaliação, relatório de trabalho prático de campo (ver Tabela 10).

Tabela 10 - Métodos de avaliação que os estudantes gostariam fossem utilizados nas aulas

			Curso que frequenta					Total
			Cursos de Administração e Serviços	Ramo técnico-industrial	Curso de Saúde	Curso de TIC	Curso pré-universitário	
Outras formas de avaliação das aprendizagens	Aplicação de exame final único	n	4	5	3	0	2	14
		%	36,4%	26,3%	10,7%	0,0%	66,7%	22,6%
	Relatório de trabalhos prát. de campo	n	7	12	25	1	1	46
		%	63,6%	63,2%	89,3%	100,0%	33,3%	74,2%
	Outras	n	0	2	0	0	0	2
		%	0,0%	10,5%	0,0%	0,0%	0,0%	3,2%
Total	n	11	19	28	1	3	62	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Por outro lado, quando instigados a referir que métodos de avaliação das aprendizagens, utilizados pelos professores, consideram piores, os respondentes identificam os seguintes métodos: os métodos de informação do coletivo de alunos (73,4%), a participação em atividades extraescolares (69,6%) e a informação do coletivo de professores (69,2%). Os resultados obtidos foram inseridos no gráfico 5.

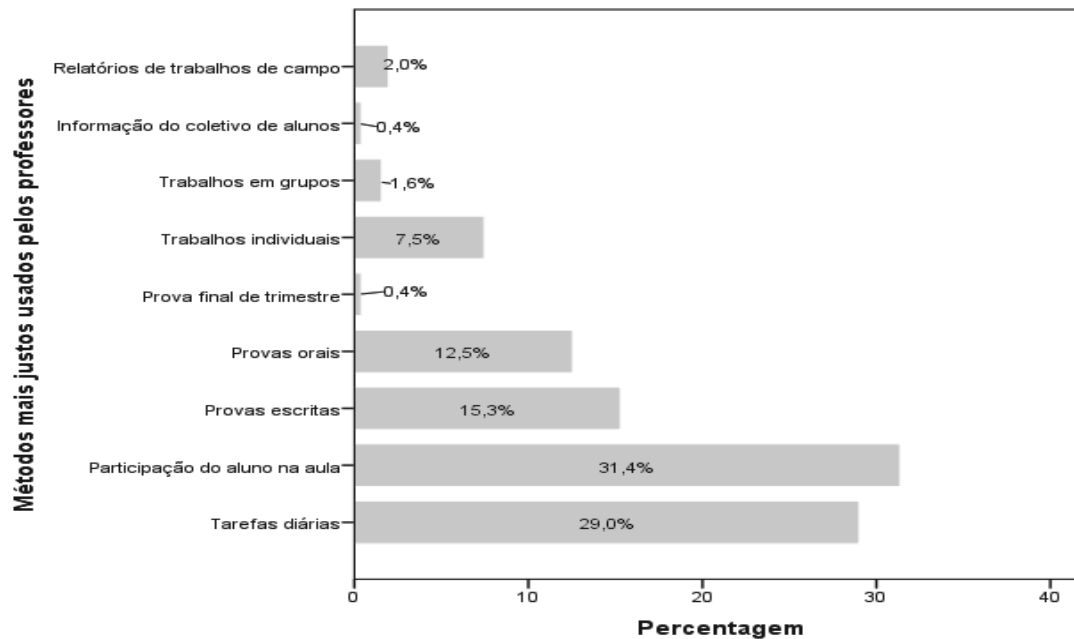
Gráfico 5 - Melhores e piores métodos de avaliação utilizados pelos professores nas aulas



As opiniões refletidas no gráfico anterior revelam-se, de certa forma, coincidentes com as duas primeiras respostas dadas à questão relativa aos métodos utilizados pelos professores e que foram

considerados mais justos, variando apenas a partir da terceira resposta do gráfico anterior – a realização de trabalhos individuais. No gráfico 6, as opiniões emitidas referem as provas escritas.

Gráfico 6 - Métodos de avaliação considerados mais justos pelos alunos



Na perspetiva de assegurar uma melhor compreensão acerca do impacto da aplicação dos métodos de avaliação no aproveitamento dos alunos (tabela 11), foi solicitado que se pronunciassem sobre a média das notas obtidas nas diversas disciplinas. Neste pormenor, a grande maioria dos respondentes apontam para resultados de regular (com média de 10 a 13 valores). Este resultado pode ser explicado, não só pelo facto de os professores utilizarem os métodos com os quais os alunos mais se identificam, mas também porque a maioria dos alunos em cada uma das classes, ou idade, ter tido conhecimento prévio dos métodos de avaliação utilizados pelo professor.

Tabela 11 - Média de resultados obtidos nas disciplinas da sua classe

	0 a 4 valores		5 a 9 valores		10 a 13 valores		14 a 15 valores		16 a 17 valores		18 a 20 valores	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1) L. Portuguesa	19	(7,3)	20	(7,7)	141	(54,4)	56	(21,6)	15	(5,8)	8	(3,1)
2) L. Inglesa	12	(5,0)	18	(7,5)	144	(60,3)	43	(18,0)	18	(7,5)	4	(1,7)
3) L. Francesa	4	(4,3)	8	(8,5)	54	(57,4)	16	(17,0)	7	(7,4)	5	(5,3)
4) Matemática	3	(1,2)	19	(7,7)	151	(61,1)	59	(23,9)	10	(4,0)	5	(2,0)
5) Física	2	(,8)	14	(5,5)	159	(62,4)	69	(27,1)	8	(3,1)	3	(1,2)
6) Química	3	(1,2)	12	(4,8)	151	(60,4)	73	(29,2)	9	(3,6)	2	(,8)
7) Biologia	1	(,5)	5	(2,6)	106	(54,6)	75	(38,7)	7	(3,6)	0	(,0)
8) Historia	2	(1,3)	7	(4,4)	50	(31,6)	68	(43,0)	25	(15,8)	6	(3,8)
9) Geografia	2	(1,2)	7	(4,3)	58	(35,8)	65	(40,1)	27	(16,7)	3	(1,9)
10) Ed. Laboral	4	(2,0)	8	(4,0)	98	(49,5)	67	(33,8)	15	(7,6)	6	(3,0)
11) Ed. M. Cívica	2	(,9)	3	(1,3)	45	(20,0)	54	(24,0)	72	(32,0)	49	(21,8)
12) Informática	1	(,4)	4	(1,7)	130	(53,7)	76	(31,4)	23	(9,5)	8	(3,3)
13) Empreendedorismo	2	(,9)	9	(3,8)	116	(49,4)	74	(31,5)	25	(10,6)	9	(3,8)
14) Desenho	2	(1,0)	15	(7,5)	132	(66,0)	35	(17,5)	10	(5,0)	6	(3,0)
15) Educação Física	1	(,4)	6	(2,4)	89	(35,9)	115	(46,4)	24	(9,7)	13	(5,2)
16) Psicologia	3	(2,0)	3	(2,0)	55	(36,9)	67	(45,0)	17	(11,4)	4	(2,7)
17) Sociologia	3	(1,9)	1	(,6)	70	(43,8)	60	(37,5)	16	(10,0)	10	(6,3)
18) Literatura	2	(2,0)	7	(6,9)	50	(49,5)	35	(34,7)	5	(5,0)	2	(2,0)
19) Geologia	0	(,0)	2	(10,5)	11	(57,9)	5	(26,3)	0	(,0)	1	(5,3)
20) Geometria	0	(,0)	0	(,0)	12	(60,0)	8	(40,0)	0	(,0)	0	(,0)
21) Disciplinas Técnicas	0	(,0)	0	(,0)	77	(46,4)	82	(49,4)	3	(1,8)	4	(2,4)

6.1.3. Perceção dos professores sobre o sistema de avaliação das aprendizagens no ensino secundário em Angola

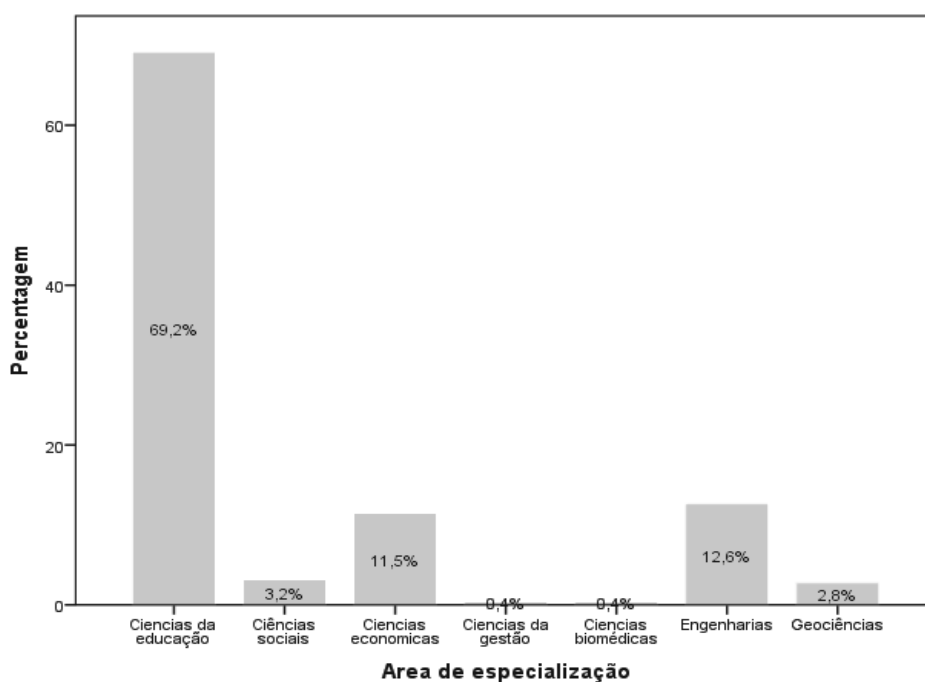
Sendo os professores os principais executores da política educativa do país e porque é através do ensino e da avaliação que se realiza o ato educativo, quisemos saber quais as perceções que têm acerca do sistema de avaliação em vigor, que ferramentas utilizam e como é que as operacionalizam na sala de aulas.

Tendo em conta a importância destes atores, a recolha de dados sobre as perceções dos professores, acerca do sistema de avaliação das aprendizagens, foi realizada com base numa amostra de 253 professores em exercício efetivo de funções, nas escolas do ensino secundário do Município de Benguela.

Os professores que integraram a amostra, apresentavam as seguintes características:

- (1) Quanto ao Sexo – 150 (59,3%) do sexo masculino, 103 (40,7%) do sexo feminino;
- (2) Quanto à Idade – até 25 anos (0,8%), de 26 a 35 anos (0,3%), de 36 a 45 (32%), de 46 a 55 anos (21,7%) e mais de 55 anos (4,7%);
- (3) Habilitações Académicas – 3,6% possui a 12^a classe, 15,8% um bacharelato, 70% uma licenciatura, 10,3% um mestrado e 0,4% um doutoramento;
- (4) Em termos de área de formação, a amostra caracteriza-se por ser constituída por 69,2% de indivíduos formados em Ciências da Educação, 3,2% em Ciências Sociais, 12,6% em Engenharia, 11,5% em Economia, 2,8% em Geociências e 0,4% em Ciências Biomédicas (Gráfico 7).

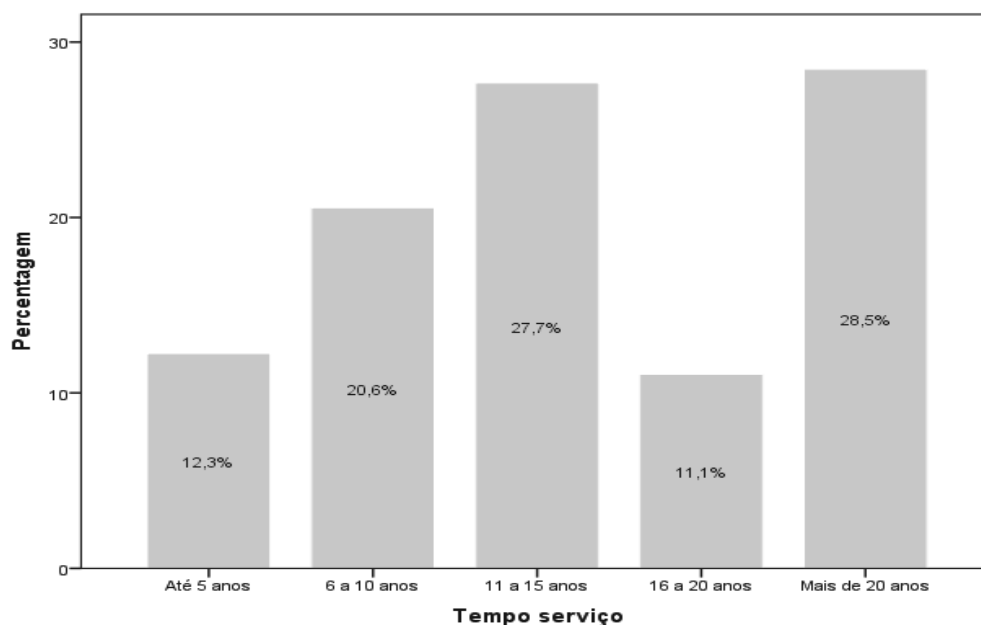
Gráfico 7 - Distribuição por área de especialização dos professores



Neste pormenor, importa salientar que, do conjunto de professores que compõem a amostra, cerca de 70,8% de respondentes realizaram os seus estudos em Instituições de Ensino Superior Públicas nacionais e apenas 8,35% se formaram em Instituições de Ensino Superior estrangeiras. Igualmente importante é a sua composição, tendo em conta a experiência de trabalho docente, pelo facto de esta interferir na visão e determinar o sentido e conteúdo da abordagem manifestada nas respostas dadas. Nela se constata que uma parte significativa dos respondentes tem uma boa experiência profissional, já que possui entre 11 a 15 anos (27,7%) de serviço, ou mesmo mais de 20 anos (28,5%) de experiência docente, situação que, associada ao facto de 87,4% deles possuírem

formação pedagógica lhe confere um maior grau de autonomia, segurança e convicção nas respostas dadas (ver gráfico 8).

Gráfico 8 - Distribuição dos respondentes segundo o tempo de serviço



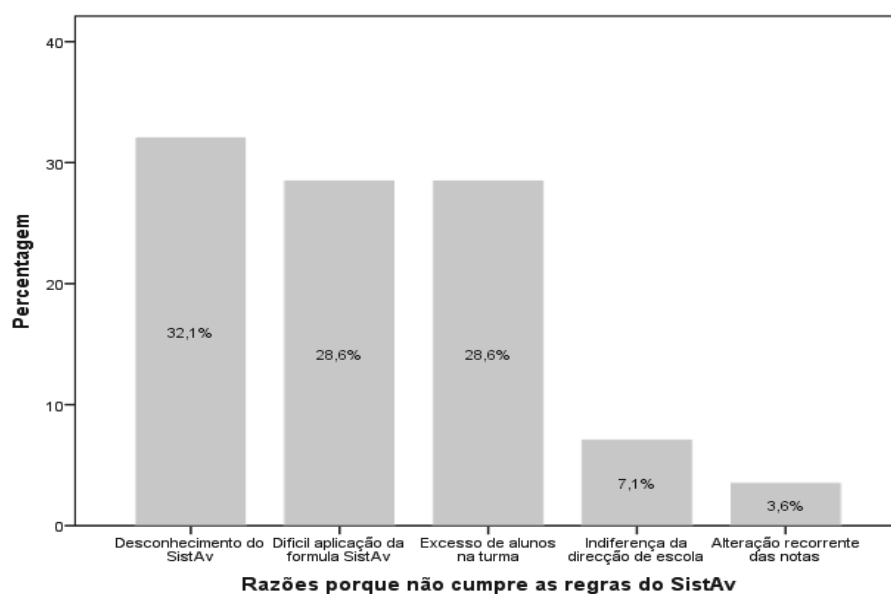
Importa, ainda, referir que do grupo de professores participantes no estudo, cerca de 53,6% trabalha em escolas da área urbana, 44,7% da área suburbana e 1,6% da zona rural.

6.1.3.1. Perceções sobre o sistema de avaliação utilizado no ensino secundário

No que diz respeito a este assunto procurámos, primeiramente, saber dos professores se conheciam e cumpriam o regulamento do sistema de avaliação na sua escola. Assim, cerca de 98% de inquiridos afirmou que conhecia o regulamento do sistema de avaliação das aprendizagens, diminuindo este número (94%) quando interpelados no sentido de se pronunciarem relativamente ao cumprimento das normas aí estabelecidas.

No entanto, apesar de apenas uma pequena percentagem de professores assumir que não cumpre as regras do sistema de avaliação (6%), quando questionados sobre as razões porque não o fazem, a maioria (32,1%) – 9 respondentes – afiança que desconhece as regras. Enquanto isso, e numa proporção repartida de 28,6% para cada grupo de respondentes, uns atribuem o incumprimento à “*dificuldade na aplicação das fórmulas previstas*”, outros (28,6%) ao “*excesso de alunos nas turmas*”, como consequência do aumento explosivo do número de matrículas (gráfico 9) que o país regista desde a sua independência, bem como devido ao fraco investimento feito na construção de equipamentos escolares.

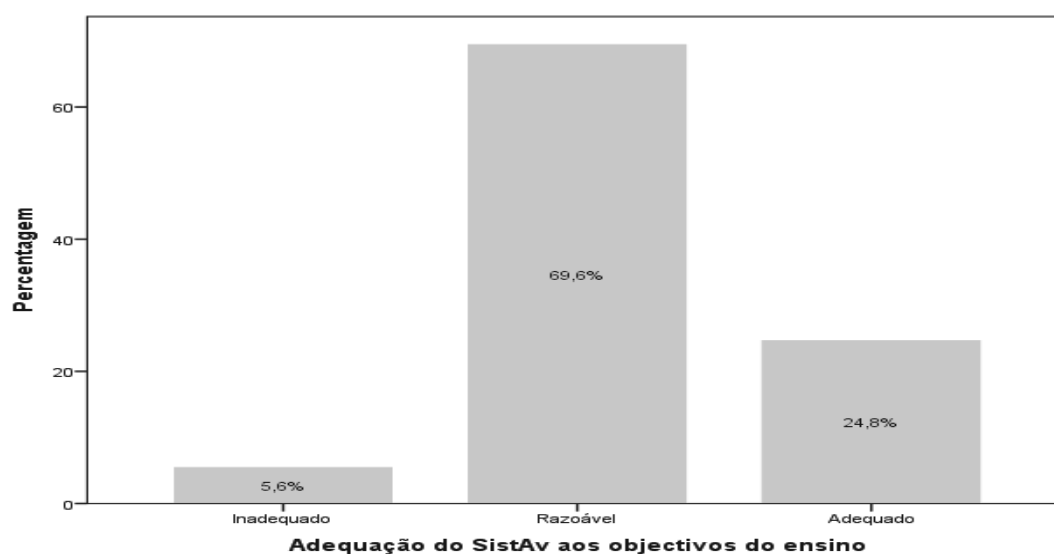
Gráfico 9 - Razões do incumprimento da avaliação instituída pelo MED



6.1.3.2. Percepções sobre a adequação da avaliação aos objetivos do ensino secundário

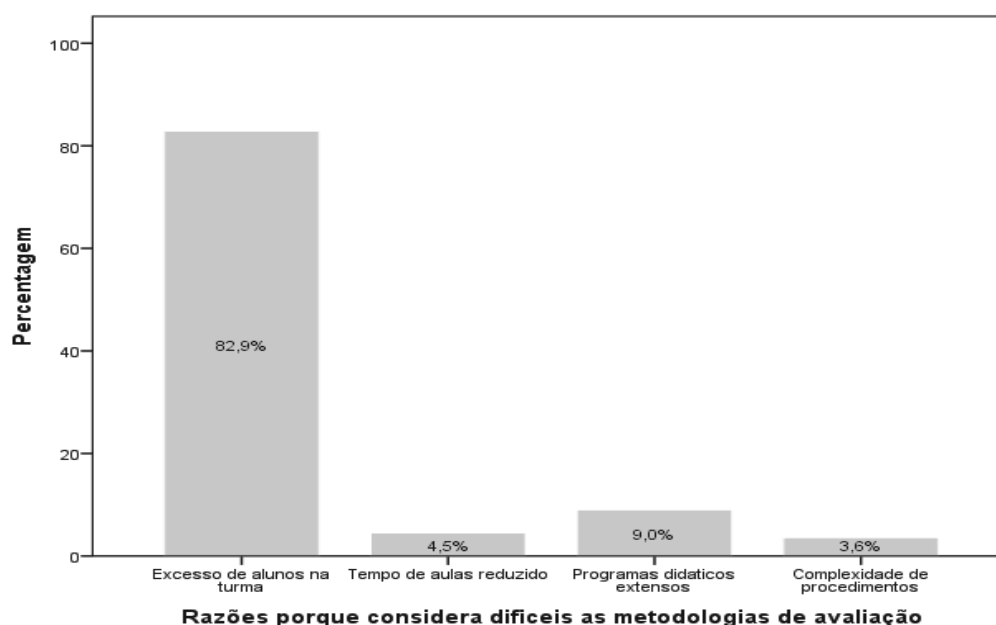
No debate nacional que se desenvolve no País sobre a qualidade do ensino, um dos aspetos que se refere recorrentemente tem a haver com adequabilidade da avaliação das aprendizagens à renovação e motivação da responsabilidade de estudo dos alunos, bem como no aperfeiçoamento das práticas pelos professores. Assim, quando instados a pronunciarem-se sobre a adequação do sistema de avaliação aos estudantes, cerca de 174 inquiridos (69,6%) consideram o sistema de avaliação em vigor “razoável”, enquanto 24,8% o consideraram “adequado” e 5,6% como “inadequado” (gráfico 10).

Gráfico 10 - Adequação do sistema de avaliação aos objetivos do ensino secundário



Portanto, de uma forma geral, apesar da análise das técnicas utilizadas na avaliação das aprendizagens revelar que se tratam de técnicas de fácil operacionalização, uma maioria significativa de inquiridos (73,3%) considera ser “fácil” aplicá-las na aula; apenas 19,3% considera ser “difícil”. No entanto, quando instados a identificarem dificuldades com que se deparam, cerca de 82,9% identificam como dificuldade a aplicação das metodologias, outros atribuem como causa que torna difícil a utilização dos métodos de avaliação definidos pelo MED o “excesso de alunos nas turmas”, existindo ainda cerca de 9,0% que considera “*extensão dos programas didáticos*” como um dos aspetos a ter em conta nessas dificuldades (gráfico 11).

Gráfico 11 - Razões que dificultam aplicação das normas de avaliação



6.1.3.3. Modalidades de avaliação que mais contribuem para a aprendizagem dos alunos

O facto de grande parte dos métodos de avaliação ter sido reconhecido pelos professores inquiridos como de fácil aplicação no contexto da aula, a experiência diária e as condicionantes relativas ao excesso de alunos nas turmas estimulam nos docentes, em Angola, alguma preferência por métodos de avaliação das aprendizagens que se revelam mais ajustados ao contexto das limitações acima descrito. Nesta perspetiva, ao analisar a utilização das metodologias de avaliação foi perguntado aos professores quais os mais usuais no contexto de ensino nas suas escolas. Segundo 88,9% de respondentes, “a avaliação contínua” (tabela 12) é a modalidade de avaliação que melhor dinamiza a aprendizagem na sala de aulas.

Tabela 12 - Modalidades de avaliação que facilitam a aprendizagem dos alunos

Modalidades de avaliação dos alunos	N	%
Avaliação contínua	224	88,9
Avaliação final	10	4,0
Avaliação diagnóstica	18	7,1
Total	252	100,0

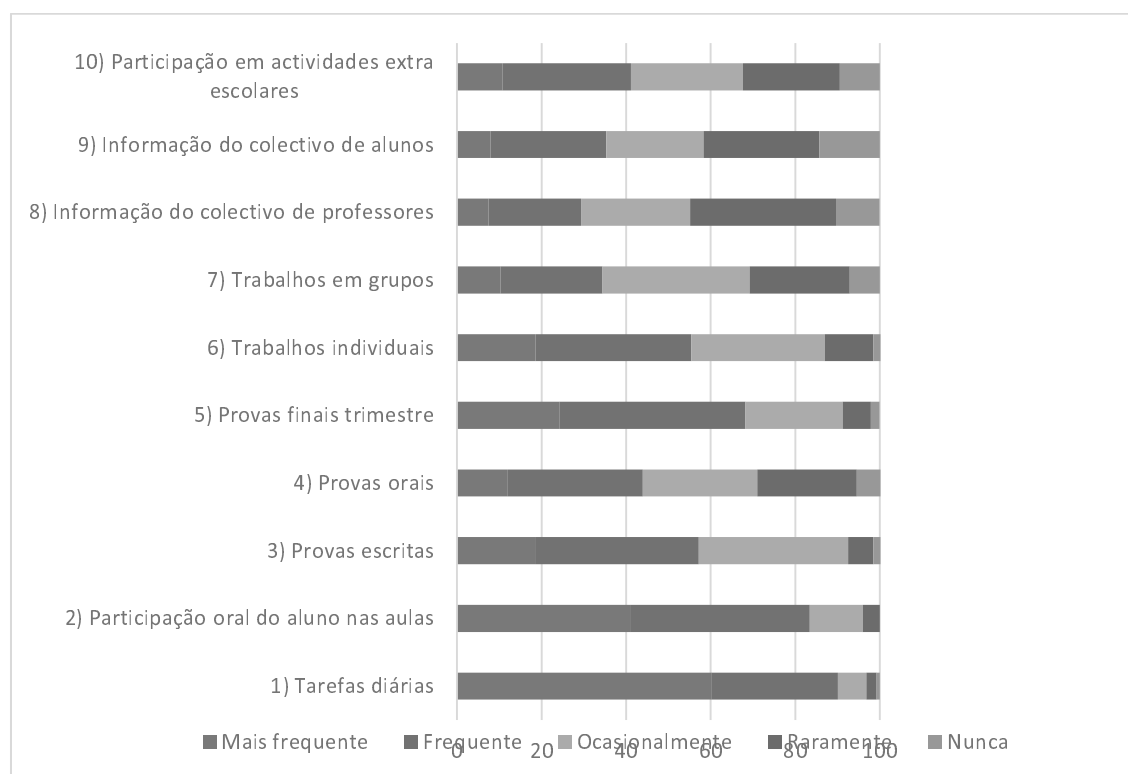
Como se pode deduzir da análise do quadro apresentado, a preferência pela “avaliação contínua” justifica-se pelo facto de esta modalidade impor ao aluno uma constante preparação e atualização na sala de aulas, exigindo cada vez mais dedicação aos estudos.

Por outro lado, esta modalidade institui um quadro de maior interação professor-aluno, o que transforma a aula num espaço vivo e de ação, permitindo ao docente não só um melhor acompanhamento do trabalho individual de cada aluno na sala de aulas, como, inclusivamente, obriga o professor a um aprimoramento constante dos seus conhecimentos científicos e técnico-metodológicos. Aliás, o gráfico 12 (a seguir) ilustra bem esta tendência de recurso por parte dos professores a modalidades de avaliação propiciadoras da interação acima referida.

A partir da análise deste gráfico percebe-se que se associarmos as respostas das categorias “mais frequente” e “frequente” se conclui que “as tarefas diárias” e “a participação oral do aluno nas aulas”, com 90,1% e 83,4%, respetivamente, se revelam as mais utilizadas pelos professores nas salas de aulas.

Além disso, os resultados obtidos permitem, ainda, constatar que, em termos de avaliação, existe um conjunto de procedimentos que são utilizados, tais como as provas finais do trimestre (68,2%), as provas escritas nas escolas (57,2%) e outros trabalhos individuais (55,4%), deduzindo-se, assim, qual o nível de aprendizagens alcançado.

Gráfico 12 - Técnicas de avaliação mais utilizadas pelos professores na sala de aulas



Entretanto, esta visão é coincidente quando analisamos os valores das médias aritméticas para as questões relativas à frequência com que são utilizadas as técnicas de avaliação por parte dos professores, onde os indicadores apontam para as três primeiras categorias de técnicas, designadamente as *tarefas diárias*, a *participação oral do aluno* e as *provas escritas* (tabela 13), como sendo aquelas em que as opiniões se assumem claramente adequadas às afirmações propostas.

Tabela 13 - Opiniões dos professores sobre uso de técnicas de avaliação na sala

Técnicas de avaliação	n	Média	Dp	Mediana
1) Tarefas diárias	253	1,5	,8	1,0
2) Participação oral do aluno nas aulas	253	1,8	,8	2,0
3) Provas escritas	252	2,3	,9	2,0
4) Provas orais	251	2,8	1,1	3,0
5) Provas finais trimestre	252	2,2	,9	2,0
6) Trabalhos individuais	253	2,4	1,0	2,0
7) Trabalhos em grupos	253	2,9	1,1	3,0
8) Informação do coletivo de professores	252	3,2	1,1	3,0
9) Informação do coletivo de alunos	252	3,1	1,2	3,0
10) Participação em atividades extra escolares	253	2,9	1,2	3,0

Contudo, observando agora os valores das médias e do desvio-padrão para as questões relativas à frequência da utilização, pelos professores, das técnicas de avaliação propostas e tendo por base a sua formação pedagógica, constata-se que existem diferenças significativas de opiniões entre os professores com formação pedagógica e os que não têm essa formação, relativamente às diversas propostas de técnicas utilizadas na sala de aulas no contexto de ensino angolano (tabela 14).

Na prática, de acordo os dados expostos no quadro referido, as diferenças significativas entre os professores com e sem formação pedagógica são notáveis entre o recurso a provas orais ($p = 0,024 / < 0,05$) e a trabalhos individuais ($p = 0,015 / < 0,05$). Isso significa que os professores sem formação pedagógica utilizam menos estas metodologias.

Tabela 14 - Utilização de técnicas de avaliação pelo perfil de formação

Técnicas de avaliação	Formação pedagógica							
	Sim				Não			
	N	Média	Dp	Mediana	N	Média	Dp	Mediana
1) Tarefas diárias	221	1,5	,8	1,0	32	1,7	,9	1,0
2) Participação oral do aluno nas aulas	221	1,8	,8	2,0	32	1,6	,7	1,0
3) Provas escritas	221	2,3	,9	2,0	32	2,4	1,0	2,0
4) Provas orais	221	2,7	1,1	3,0	32	3,2	1,1	3,0
5) Provas finais trimestre	221	2,2	,9	2,0	32	2,1	,9	2,0
6) Trabalhos individuais	221	2,4	1,0	2,0	32	2,8	,9	3,0
7) Trabalhos em grupos	221	2,9	1,1	3,0	32	3,0	1,3	3,0
8) Informação coletivo de professores	221	3,2	1,1	3,0	32	3,2	1,0	3,0
9) Informação do coletivo de alunos	221	3,1	1,2	3,0	32	3,1	1,0	3,0
10) Participação atividades extra escolares	221	2,9	1,2	3,0	32	3,0	1,1	3,0

Entretanto, a análise acima referida revela-se mais evidente na tabela explicativa nº 15 (a seguir), com o teste U de Mann-Whintney que confirma as perceções diferenciadas entre os profissionais docentes que, apesar de sujeitos ao mesmo quadro contextual de trabalho, têm uma abordagem metodológica em sede de avaliação complementarmente distinta, o que influencia não só a percepção sobre os alunos, mas sobretudo o seu aproveitamento e, conseqüentemente, a sua motivação para assimilar os conhecimentos que lhes foram transmitidos.

Tabela 15 - Utilização de técnicas de avaliação à luz da formação docente

Técnicas de avaliação	Estatística descritiva com uso do Teste U de Mann-Whitney	
	U de Mann-Whitney	p
1) Tarefas diárias	3140,000	,239
2) Participação oral do aluno nas aulas	3012,500	,143
3) Provas escritas	3397,000	,735
4) Provas orais	2670,500	,024
5) Provas finais trimestre	3290,000	,526
6) Trabalhos individuais	2636,000	,015
7) Trabalhos em grupos	3311,000	,546
8) Informação do coletivo de professores	3404,000	,755
9) Informação do coletivo de alunos	3440,500	,832
10) Participação atividades extra escolares	3299,000	,527

a. Variável de Agrupamento: Formação pedagógica.

Durante a investigação procurámos, ainda, conhecer o tipo de perguntas que os professores mais utilizam nas avaliações. Verificámos que 53,4% dos respondentes, ou seja, a maioria, afirma que em todas as provas que aplica utiliza “perguntas abertas”. Existe ainda um conjunto de professores (25,9%) que recorre, preferencialmente, a “perguntas semiabertas” (tabela 16).

Tabela 16 - Tipos de perguntas que mais se utiliza em sala.

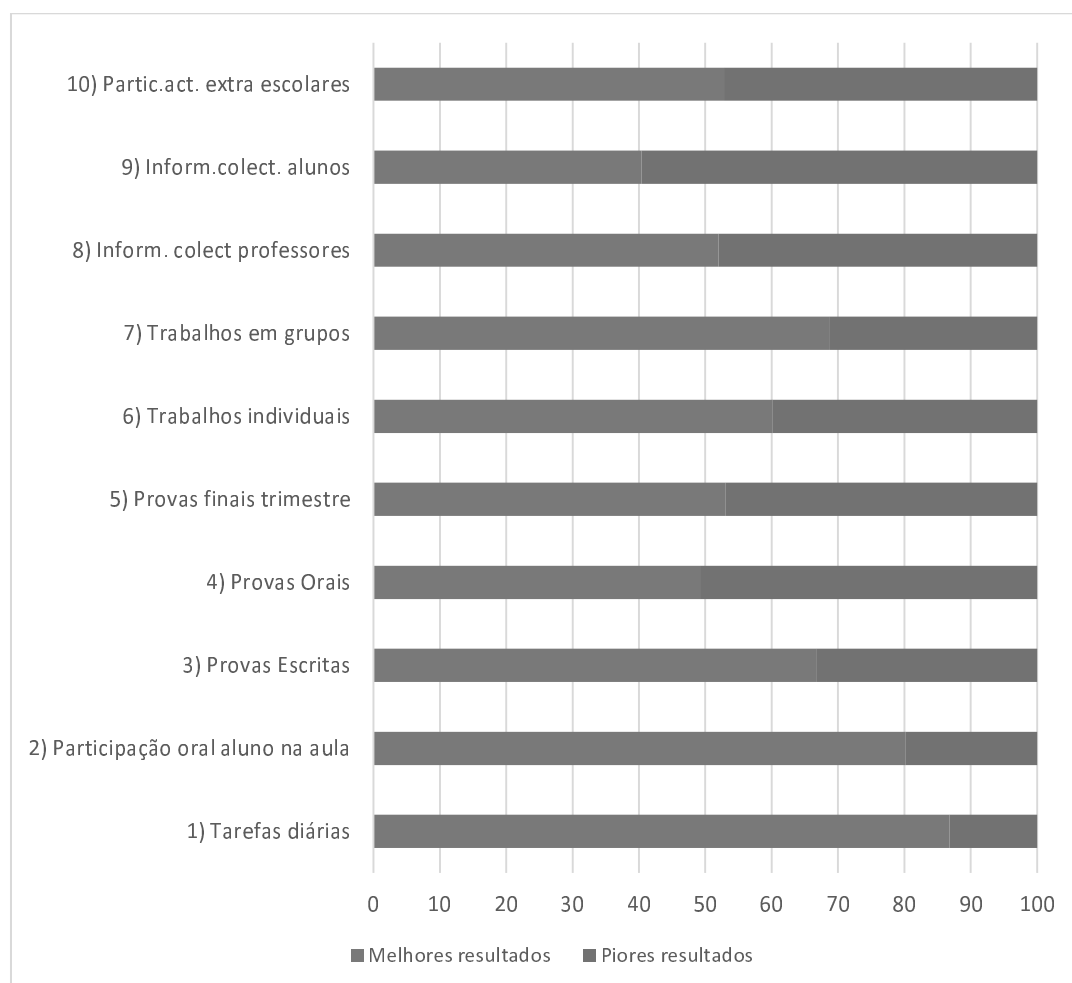
Tipo de questões mais usadas nas avaliações orais e escritas	n	%
Perguntas de respostas aberta	134	53,4
Perguntas de respostas semiabertas	65	25,9
Perguntas de resposta fechada	18	7,2
Perguntas de escolha múltipla	34	13,5
Total	251	100,0

Podemos, pois, verificar que existe uma relação em termos de eficácia entre os tipos de avaliação mais utilizados pelos professores nas salas de aulas com os resultados de aprendizagem dos alunos. Na opinião dos professores inquiridos, o recurso a procedimentos de avaliação assentes na

realização de “tarefas diárias” e a “capacidade de resposta e participação oral do aluno nas aulas” constituem dois procedimentos que asseguram o maior sucesso em termos de resultados aprendizagem com 86,8% e 80,2%, respetivamente. Segue-se o “trabalho em grupo” com 68,8% (Gráfico 13).

Por outro lado, os inquiridos consideram as duas primeiras técnicas referidas como as mais coerentes e justas para avaliar os conhecimentos dos alunos, existindo cerca de 89,0% que reconhece que existe uma certa relação de complementaridade profunda entre as técnicas de avaliação que os professores utilizam na sala de aulas e o aproveitamento dos alunos. De facto, quando aplicadas de forma coerente e rigorosa, as técnicas de avaliação referidas motivam e/ou obrigam os alunos a engajarem-se mais afincadamente nos estudos. Por isso, asseguram uma melhor aprendizagem dos conhecimentos propostos no currículo e, conseqüentemente, um melhor aproveitamento.

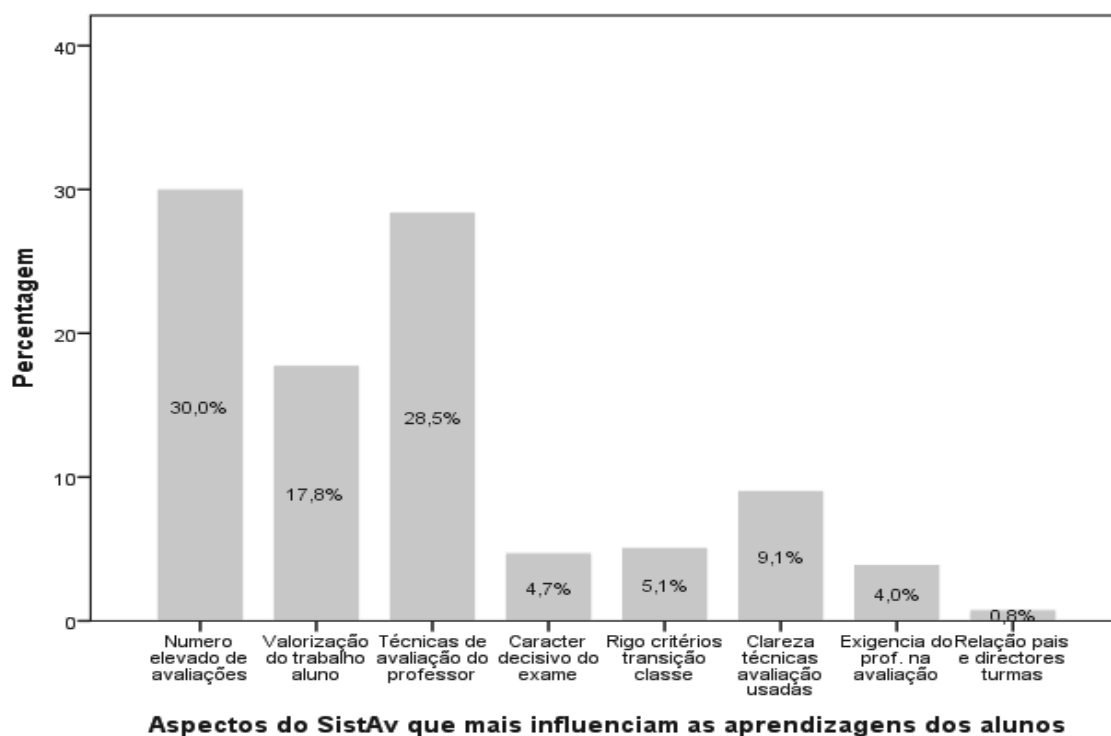
Gráfico 13 - Metodologias de avaliação das aprendizagens mais eficazes.



A percepção da relação entre as técnicas de avaliação e o aproveitamento dos alunos foi igualmente ressaltada pelos professores inquiridos, quando interpelados sobre outros aspetos (ou fatores) que interferem na qualidade da avaliação das aprendizagens. Sobre esta questão, 30% dos inquiridos indica o “*número elevado de avaliações*” estabelecidas no Manual de Apoio ao Sistema Avaliação das Aprendizagens do 1º e 2º Ciclos do Ensino Secundário; 28,5% consideraram “*as técnicas de avaliação utilizadas pelo professor*” como elementos importantes e interferentes, a ter em conta na dinâmica da motivação para aprendizagem.

Enquanto isso, 17,8% aponta também “*a valorização do trabalho do aluno em sala de aulas*” e 9,1% a “*clareza das técnicas de avaliação utilizadas*” pelo professor como elementos a não perder de vista na abordagem dos fatores interferentes no aproveitamento (gráfico 14). Esta visão sustenta-se, obviamente, na ideia primacial de que “a avaliação é um processo de recolha e interpretação sistemática de informações que implicam juízos de valor, com vista a tomada de decisões” (Agostinho & Afonso, 2005: 6).

Gráfico 14 - Aspetos da avaliação que influenciam a aprendizagem dos alunos



Não menos importante, na abordagem dos aspetos relativos ao sistema de avaliação que interferem com a aprendizagem dos alunos, é o papel do professor em termos da atuação na organização dos processos de avaliação. Até porque, tomando como indicadores a forma como os professores elaboram as avaliações dos alunos – nomeadamente, (i) na definição do conteúdo das

avaliações (mensal, trimestral e final/exame), (ii) na programação da avaliação, (iii) na definição de normas de controlo e (iv) na divulgação dos resultados – os dados apurados demonstram que, do total dos professores inquiridos, 80,6% confirmam que a definição do conteúdo das avaliações diárias, mensais, trimestrais e finais, incluindo os exames e a sua divulgação, estão atribuídas ao professor. Apenas a programação das avaliações cabe à coordenação do grupo de disciplina, o mesmo se passando com a definição de normas de controlo que é da responsabilidade da direção da escola.

Um quadro idêntico ocorre relativamente aos procedimentos utilizados na realização das provas onde, de acordo com os dados do inquérito, ao professor está associado o total das tarefas neste domínio (tabela 17).

Tabela 17 - Funções e procedimentos utilizados na avaliação

Funções	Feito pelo professor da disciplina		Feito pelo Coord. disciplina		Feito coletivo professores disciplina		Feito pela direção da escola		Definido Dir. Mun e Prov. Educação		Definido Regulamento de Avaliação		Concertado com alunos		Definido aleatoriamente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	176	(69,6)	25	(9,9)	26	(10,3)	6	(2,4)	4	(1,6)	10	(4,0)	0	(,0)	6	(2,4)
2	169	(66,8)	39	(15,4)	19	(7,5)	10	(4,0)	4	(1,6)	6	(2,4)	0	(,0)	6	(2,4)
3	110	(43,5)	22	(8,7)	13	(5,1)	46	(18,2)	16	(6,3)	36	(14,2)	4	(1,6)	6	(2,4)
4	180	(71,1)	9	(3,6)	20	(7,9)	23	(9,1)	3	(1,2)	7	(2,8)	2	(,8)	9	(3,6)
5	188	(74,3)	7	(2,8)	24	(9,5)	9	(3,6)	6	(2,4)	11	(4,3)	2	(,8)	6	(2,4)
6	114	(45,1)	5	(2,0)	12	(4,7)	91	(36,0)	4	(1,6)	17	(6,7)	5	(2,0)	5	(2,0)

Código de funções : **1**- Explicação das funções da prova; **2**-Esclarecimento da prova; **3**- Tempo de realização das provas; **4**- Recolha de provas; **5**- Correção das provas; **6**- Divulgação dos resultados das provas.

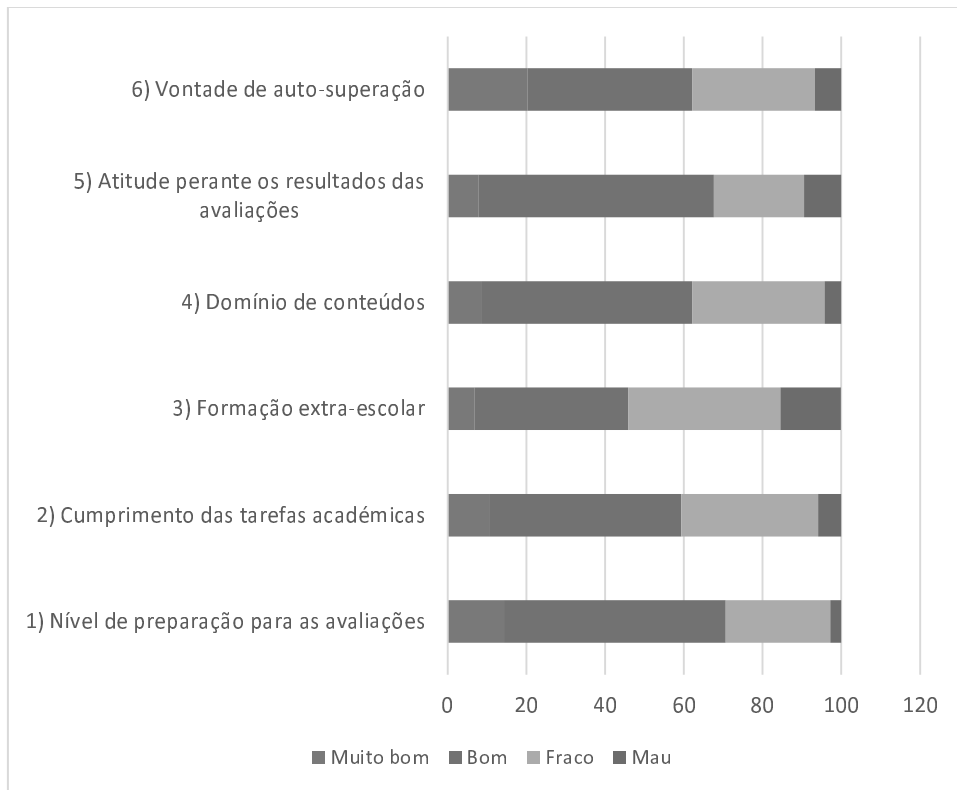
O quadro de análise das funções e procedimentos de avaliação, anteriormente descrito, obriga, mais uma vez, ver no professor o centro através do qual se desenvolve toda a engrenagem educativa, exigindo, por conseguinte, uma maior atenção na sua capacidade, experiência e formação, sobretudo quando se reconhecem no aluno angolano algumas características propiciadoras do processo avaliativo escolar.

Sobre este aspeto, quando se interpelou os professores relativamente às perceções que têm dos alunos a avaliar, constatou-se que 56,3% considera que os alunos têm um *“bom nível de preparação para as avaliações”*, 59,7% considera que os alunos têm uma *“boa atitude perante os resultados das avaliações”*, característica que pré-anuncia uma capacidade de autossuperação e motivação para a aprendizagem.

O estudo demonstrou, ainda, que os alunos angolanos do I e II Ciclos apresentam um *“bom domínio dos conteúdos”*, que existe uma predisposição para o *“cumprimento de tarefas académicas”*

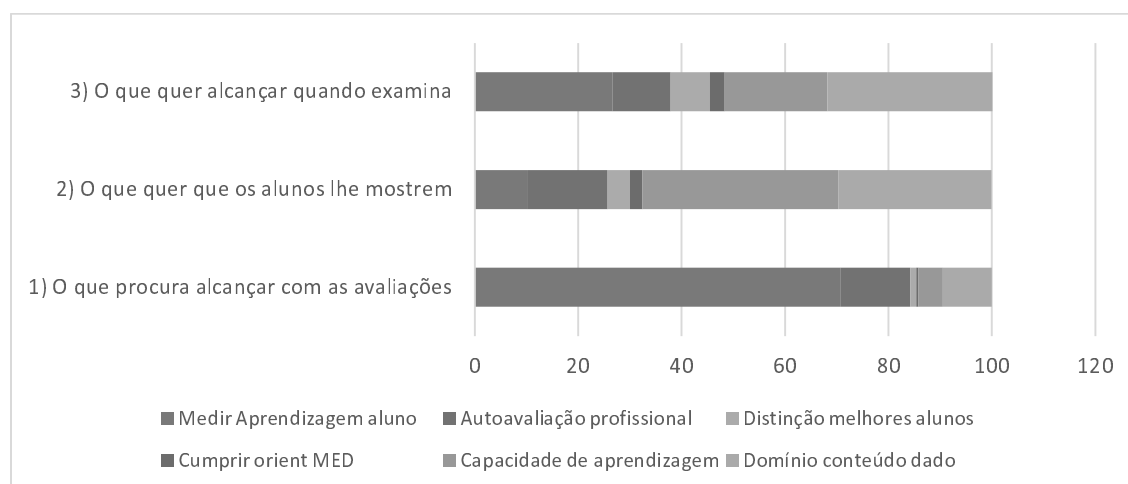
(gráfico 15) e que se assumem pressupostos fundamentais para se assegurarem bons níveis de partida para a rápida assimilação dos conteúdos académicos trabalhados na sala de aulas.

Gráfico 15 - Perceções dos professores em relação aos alunos



A visão apresentada também se articula com as respostas sobre a finalidade que se procura com a realização das avaliações. Com efeito, em resposta a essa questão, cerca de 70,8% dos professores inquiridos afirmaram que procuravam “medir o nível ou a capacidade de aprendizagem dos alunos” (gráfico 16).

Gráfico 16 - Finalidades da avaliação em contexto escolar



6.1.4. Síntese crítica dos resultados quantitativos

Expostos e analisados os resultados dos inquéritos por questionário, aplicados aos alunos e professores, considerámos importante fazer uma síntese crítica dos resultados obtidos, como forma de construir uma visão algo circunstanciada das opiniões manifestadas pelos inquiridos para, através dela, poder identificar algumas linhas de atuação que permitam deduzir conclusões sobre a problemática em estudo.

Assim, tendo em conta a sequência das principais questões constantes dos questionários 1, 2 e 3, pudemos conhecer as perceções dos estudantes sobre o valor e importância das disciplinas que compõem o plano curricular da sua classe ou curso.

Sobre as disciplinas mais decisivas para o sucesso profissional

Tal como foi referido anteriormente, o facto de as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Informática, as disciplinas técnicas, a Língua Inglesa, Língua Francesa, Física, Química e Biologia terem sido referenciadas como decisivas e importantes para o sucesso profissional na vida ativa, esse é um aspeto que configura a necessidade de valorizar a visão dos alunos, já que pode concorrer para evitar o desperdício de recursos financeiros, materiais e humanos do Estado e maximizar a melhoria da estrutura de suporte das disciplinas ditas decisivas e importantes do plano de estudos.

Sobre os métodos de avaliação mais utilizados pelos professores

Da análise dos resultados do inquérito 2, no que tange aos métodos de avaliação mais utilizados pelos professores, constata-se que a tendência dominante, nas disciplinas de Física, Química, Biologia e Geologia, radica no *recurso às provas escritas*, enquanto que nas línguas se tem estado a recorrer à

participação dos alunos na sala de aulas e a provas orais. Nas disciplinas técnicas e em Informática, os professores realizam as avaliações com base nos trabalhos individuais dos alunos e nos relatórios dos trabalhos práticos de campo. Embora se reconheça o recurso a outros métodos, a diferença de opinião quando comparada com a tendência por cursos, a percepção dos alunos relativamente ao facto de considerarem alguns dos métodos atrás referidos (provas escritas, execução de tarefas diárias, participação do aluno na aula, provas orais, análise de trabalhos individuais) como os mais justos, torna evidente a necessidade de se aprimorarem as competências técnico-metodológicas dos professores para que da sua ação avaliativa resulte uma efetiva ponderação dos níveis de aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo que pode contribuir para uma autoavaliação profissional dos professores. Recorde-se que a análise do caráter da justeza dos métodos usados por cursos ou áreas de formação, revela que a maioria dos alunos do curso de saúde, do ramo técnico industrial, e do curso pré-universitário considera mais justo o método de participação do aluno na aula seguindo-se as tarefas diárias. No curso de TIC grande parte dos alunos refere as tarefas diárias. Para os alunos de Administração de Serviços a opinião divide-se mais entre provas orais, provas escritas e tarefas diárias.

Percepções dos professores sobre o sistema de avaliação no ensino secundário

Analisando criticamente a percepção dos professores, os dados obtidos indicam que a maioria dos docentes tem conhecimento do regulamento de avaliação. No entanto, em simultâneo, é notória a existência de uma parte dos professores que, apesar de ter conhecimento do regulamento, não o aplicam devido ao número excessivo de alunos nas salas de aulas e à dificuldade de aplicação do próprio regulamento. Significa, pois, ser necessário que os decisores políticos encontrem mecanismos que contribuam para uma redução substancial do número de alunos por turma, até a um máximo razoável, evitando, assim, o efeito contágio de uma minoria que não cumpre relativamente a uma maioria cumpridora. E isto é tanto mais evidente quando se constata que, do total de professores inquiridos, apenas 24,5% considera que o sistema de avaliação em vigor é adequado aos objetivos do ensino neste nível, apesar de ser fácil a sua aplicação.

Modalidades de avaliação que mais contribuem para melhorar a aprendizagem dos alunos

Em relação aos métodos de avaliação que mais contribuem para a melhoria das aprendizagens, sendo certa a sua influência no processo de aprendizagem, foi possível constatar que, de entre as várias modalidades, as avaliações contínuas são aquelas que mais contribuem para melhorar os níveis de aprendizagem, uma vez que obrigam o aluno a estudar mais e permitem ao professor acompanhar mais efetivamente o seu desempenho durante os estudos.

Claro que este aspeto sugere, por outro lado e mais uma vez, a questão do número de alunos por turma, tornando claro que, nas condições atuais das turmas no ensino secundário angolano, se torna difícil de implementar devido, também, à insuficiência de salas de aulas.

Aliás, este facto tem obrigado os professores a recorrer a provas escritas e a trabalhos de grupo, de modo a mitigar a impossibilidade de fazer um acompanhamento mais adequado e mais individualizado dos alunos, durante os processos de ensino–aprendizagem, não obstante reconhecerem que estes não são os únicos, nem os melhores. Saliente-se que, neste pormenor, grande parte dos professores considera serem a avaliação contínua, a participação oral dos alunos em debates na sala de aulas e os trabalhos individuais as metodologias mais justas para avaliar os alunos pelo facto de que, para além do seu peso formativo, também contribuem para o desenvolvimento das capacidades de comunicação, argumentação e raciocínio, bem como para as capacidades de análise e de síntese.

Porém, a forma e o contexto em que se desenvolve o ensino em Angola e, sobretudo, a capacidade profissional e a motivação dos professores requerem que a estes mecanismos se associem outras formas de certificação, isto é, uma avaliação mais geral através de uma prova de exame que pode ser provincial ou nacional. Isso seria uma forma de responsabilizar os professores pela sua ação diária e, sobretudo, pelas suas práticas avaliativas.

Fatores da avaliação que influenciam as aprendizagens dos alunos

Um outro elemento importante que aflorou no presente estudo foi a constatação de que o número elevado de avaliações exigidas ao aluno, a valorização do trabalho do aluno na aula, as técnicas de avaliação utilizadas pelo professor e a sua clareza durante o processo avaliativo se assumem como elementos essenciais para garantir uma aprendizagem mais sólida dos conhecimentos por parte dos alunos.

Constatou-se, igualmente, que no atual contexto se assiste a uma inversão de procedimentos na organização das avaliações, onde a definição dos conteúdos a avaliar, a programação do calendário e a definição das normas a observar estão atribuída ao coordenador da disciplina ou ao coletivo de professores da disciplina, reservando-se para o professor apenas a execução das orientações definidas. Existem algumas exceções para as disciplinas com um único professor, já que este tem autonomia para definir todo o processo de avaliação dos alunos durante o ano letivo e a sua consequente aprovação ou reprovação. Neste último caso, embora a prática se fundamente no contexto, constitui entretanto uma situação que importa ter em conta dentro das políticas públicas da educação pelos efeitos contraproducentes que criam sobretudo devido (i) à fraca capacidade técnico–pedagógica dos

professores, (ii) ao défice de motivação dos professores e (iii) à impossibilidade de promoção da autoavaliação dos professores e, conseqüentemente, a dinamização de mecanismos de autossuperação, sobretudo num quadro em que o maior objetivo a alcançar é o aumento dos níveis de aprendizagens significativas por parte dos alunos, habilitando-os para um domínio autónomo do conhecimento.

6.2. Perceções e análises dos dados qualitativos

Nesta secção do trabalho procedemos a uma análise dos dados qualitativos, obtidos através das entrevistas a 3 (três) professores – sendo 1 (um) referente ao seu trabalho com os alunos e 2 (dois) que desempenham funções de direção em escolas do ensino secundário – e a 3 (três) decisores políticos do MED – 1 (um) com poderes de intervenção a nível provincial e 2 (dois) com competências de decisão a nível central.

Tal como consta dos guiões que serviram de base às entrevistas (em anexo), para além da legitimação e motivação dos entrevistados, procuramos abordar a sua formação académica e profissional e o seu percurso laboral na estrutura educacional, como forma de nos assegurarmos das responsabilidades e das convicções nas respostas dos entrevistados e, por via delas, podermos credibilizar a informação recolhida.

O que procurámos a partir do discurso dos entrevistados foi, numa primeira análise (entrevista aos decisores do MED), compreender: (i) qual a função e o nível de intervenção dos responsáveis do MED no processo de avaliação dos alunos do ensino secundário; (ii) que atores é que o MED envolve no processo de regulamentação, de definição de metodologias e elaboração dos processos de avaliação; (iii) que conceções filosóficas e pedagógicas presidem às opções técnicas e metodológicas para a avaliação das aprendizagens no ensino secundário em Angola; e, finalmente (iv) analisar até que ponto os instrumentos de avaliação concebidos podem concorrer para a melhoria das aprendizagens e da qualidade da educação em Angola.

Do mesmo modo, num segundo caso (entrevista aos professores e diretores escolares), compreender: (i) o grau de envolvimento destes profissionais na organização e desenvolvimento do processo de avaliação dos estudantes; (ii) as suas conceções sobre a avaliação das aprendizagens no ensino secundário em Angola; e (iii) a sua visão relativamente ao modelo de avaliação vigente no sistema de ensino e sua relação quer com a profissionalização dos professores, quer com a ação dos pais e encarregados da educação.

6.2.1. O papel do MED e dos professores na avaliação das aprendizagens

O famoso adágio *“digam-me como avaliam e dir-vos-ei como o vossos alunos ou os vossos estudantes realmente aprendem”*, a partir do qual De Ketele (2008:109) sugere que, em muitos casos, se acrescente *“e dir-vos-ei a vossa conceção real da aprendizagem”*, traduz, nas duas situações, o real e fundamental papel da avaliação das aprendizagens na educação escolar e nos processos de ensino-aprendizagem sendo, por isso, curial que, os esforços para melhorar a educação exijam igualmente a melhoria das práticas de avaliação (Simão, 2008). Os aspetos referidos implicam que se renove o papel dos professores e dos gestores escolares na mediação e condução deste processo, que envolve os alunos na sala de aulas.

Como se sabe, as práticas avaliativas pressupõem à partida, como refere De Ketele (2008), que seja estabelecido um universo de referência em termos de uma “árvore de objetivos” (gerais, específicos e operacionais), estabelecidos pelo currículo de onde dimana, igualmente, a ordem das sequências a privilegiar no processo de ensino, baseando-se na noção de pré-requisitos, ou seja, de objetivos necessariamente a concretizar antes de uma nova aprendizagem. Foi para compreender melhor a forma como esta função se operacionaliza no contexto do ensino angolano que interpelámos os decisores políticos do MED, a nível central e local, e os professores e diretores de escolas sobre quem define os critérios de avaliação das aprendizagens no ensino angolano, que outros atores o MED envolve neste processo, como é que estes critérios são comunicados às escolas e como chegam aos professores.

Definição de critérios de avaliação das aprendizagens no ensino secundário

Relativamente à primeira questão, quer os decisores políticos do MED, quer os professores e diretores das escolas são perentórios ao afirmar que é o MED que define, e a quem compete definir, os critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos, opinião esta que pode ser confirmada nos depoimentos esclarecedores que abaixo se apresentam;

Quem define os critérios da avaliação das aprendizagens no ensino primário e secundário em Angola é, portanto, o MED através do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE). Mas, a sua implementação e avaliação (...) é feita pela DNEG e DNTP (E1).

Os Critérios são definidos pelo MED (E2).

Quem define os critérios é o Ministério da Educação através do seu órgão de investigação e desenvolvimento da educação-INIDE (E3).

(...) o MED baixa critérios... (E4)

Quem define é o MED através do INIDE (E5).

Os critérios de avaliação das aprendizagens no ensino secundário em Angola já vêm escritos a partir do MED (E6).

Envolvimento de outros atores na definição dos critérios de avaliação

Uma vez que a definição dos critérios de avaliação, com base nos quais se processam as práticas avaliativas, constitui uma das principais etapas do processo de avaliação que, por sua vez, se sustenta nos objetivos – *o referente da avaliação* –, de pressupor a intervenção de outros atores, interessámo-nos em saber se o MED costuma envolver outros atores nesse processo, nomeadamente na definição dos critérios de avaliação.

Em resposta a esta questão, os entrevistados foram unânimes ao confirmarem a disponibilidade do Ministério da Educação se articular com outros atores, aferindo posições consensuais sobre os objetivos a alcançar com avaliação. Segundo os entrevistados:

Tirando o ensino privado, o MED também tem estado a convidar determinados parceiros que têm ajudado a fazer esta avaliação, de forma a que, se os resultados não forem positivos, se possa fazer a correção que se impõe (E1).

(...) o MED tem envolvido outros parceiros – por exemplo, os pais e encarregados de educação (E2).

Ao nível da estrutura central, tem sido envolvido o sector privado, ONG e também (...) a comunidade, por via de inquéritos de diagnósticos (E3).

A análise dos depoimentos referidos permite-nos constatar a participação de outros atores, designadamente os pais e encarregados de educação e alguns elementos do setor empresarial privado, na construção dos critérios de avaliação. Aliás, como refere Perrenoud (2008), a avaliação é o vínculo mais constante entre a escola e a família, uma vez que é através da avaliação que acompanham as aprendizagens e a progressão dos seus filhos, bem como as suas dificuldades. Para este autor (*idem*: 147), “a avaliação os tranquiliza sobre as chances do êxito de seus filhos ou os habitua, pelo contrário à ideia de um fracasso possível até mesmo provável”, sendo que qualquer mudança das práticas de avaliação nas suas várias dimensões (formativa, qualitativa e interativa) implica a “reconstrução do contrato tácito entre a família e a escola”, de modo a assegurar a confiança e garantir a sua efetiva participação no processo de educação e ensino.

Formas como os critérios de avaliação são comunicados às escolas

No que tange à forma como estes critérios, ou normas, são comunicados às escolas e aos professores, os entrevistados afirmaram que:

Os critérios são comunicados a partir de boletins apropriados (...) que servem de guias de orientação para que se possa fazer a avaliação em todas as escolas do país (E1).

Os critérios são comunicados às escolas através de regulamentos de avaliação das aprendizagens, tendo em linha os subsistemas de ensino existentes (E2).

Os critérios de avaliação são comunicados às escolas através dos manuais de apoio ao sistema de avaliação das aprendizagens, elaborados para cada um dos subsistemas de ensino (E3).

Idêntica opinião foi emitida pelos professores e diretores escolares que, a propósito desta questão, consideraram que:

Quando o MED concebe os planos curriculares colocam as orientações metodológicas de cada disciplina e como se deve proceder tendo em conta os tipos de avaliação (E4).

Não existem dificuldades na comunicação pois os regulamentos chegam às escolas pela direção, que os faz chegar aos professores. A grande dificuldade tem sido reproduzi-los para todos professores, devido a falta de meios técnicos e recursos financeiros nas escolas (E5).

Normalmente estes critérios chegam-nos através de uma coordenação de onde se recebem cópias (E6).

Os depoimentos transcritos permitem-nos contatar que existe uma clara unanimidade nas respostas dadas pelos decisores políticos do MED (E1; E2, E3) e pelos professores e diretores escolares (E4, E5; E6) relativamente ao facto de os regulamentos de avaliação chegarem a todos professores, ainda que, na prática, isso ocorra num quadro de carências profundas existentes em cada instituição, consubstanciadas pela falta de recursos financeiros e técnico-materiais, situação que, por conseguinte, tem condicionando anualmente a distribuição desta ferramenta em tempo útil. Este facto foi, aliás, bastante referido quando, ao questionarmos os diferentes atores acerca dos regulamentos de avaliação chegarem aos professores e como é que o MED se certifica de que os professores cumprem os regulamentos de avaliação em vigor, os inquiridos afirmaram que:

(...) tem sido feito um esforço no sentido de todos os professores terem o domínio desses manuais de avaliação. Portanto, a direção da escola é obrigada, no início de cada ano, a dar conhecimento aos professores dos critérios de avaliação de todas classes em cada um dos subsistemas. Relativamente à certificação da utilização dos regulamentos, o MED faz o acompanhamento através da rede de Inspeção Escolar e do Grupo de Supervisão Pedagógica existentes nas Direções Municipais e Provinciais da Educação e também através dos relatórios de cada trimestre letivo (E1).

Não, não chegam a todos os professores, devido à insuficiência destes normativos. Quanto ao mecanismo a que o MED recorre para se certificar da utilização prática dos regulamentos de avaliação em vigor, são pedidos relatórios que espelham o andamento das avaliações (E2).

Nem todos os professores possuem individualmente esses regulamentos de avaliação. No entanto, as direções das escolas possuem os manuais de avaliação das aprendizagens que depois são dados a conhecer aos professores, em reuniões pedagógicas das ZIP (Zonas de Influência Pedagógica). Por outro lado, se apesar do quadro de deficiências existentes, os professores ainda se disponibilizam para aplicar os procedimentos de avaliação aos alunos, desde a avaliação formativa até à avaliação sumativa, isto é a prova de que os instrumentos de avaliação estão ao alcance dos professores. Quanto aos normativos orientadores da atividade docente, o seu cumprimento é fiscalizado, em primeira instância, pelas direções escolares que a seguir reportam às estruturas centrais do MED (E3).

Em suma, na perspetiva dos diretores e dos professores inquiridos,

Os regulamentos de avaliação chegam a todos os professores. O que complica mais é quando há professores que são transferidos ou vão para reforma e levam os regulamentos. A dificuldade prende-se com a necessidade de voltar a tirar exemplares para cada um dos professores. Na planificação quinzenal por disciplina é imprescindível que, pelo menos, o coordenador da disciplina e mais um ou dois professores tenham este plano de estudos (E4).

Os regulamentos chegam sim. Existem aquelas dificuldades que têm a ver com facto de que, para chegar aos professores, é preciso reproduzir exemplares para cada um dos professores e a grande dificuldade das escolas pretende-se com a indisponibilidade financeira. Mas, quanto à certificação, o MED certifica-se por via dos relatórios de balanço letivo do trimestre e do fim do ano. E também durante visitas de inspeção (E5).

Normalmente, estes critérios chegam-nos através de uma coordenação de onde se recebem cópias. Agora, relativamente à confirmação do cumprimento dos regulamentos de avaliação em vigor, por parte dos professores, o MED certifica-se através dos informes das DPECT, da Inspeção escolar e dos relatórios letivos de balanço trimestrais e anuais (E6).

Pelos depoimentos descritos é notória a carência, no ensino angolano, de mecanismos formais de supervisão pedagógica, capazes de sinalizar aos decisores políticos do MED os pontos críticos do processo de avaliação das aprendizagens, cuja solução contribuiria para melhorar a eficácia da ação educativa e de ensino, através da adequada participação e responsabilização dos alunos, dos pais, dos encarregados da educação e dos professores, no processo educativo.

Mudanças para a melhoria da avaliação das aprendizagens

A significativa importância atribuída à avaliação, como mecanismo de mediação da aprendizagem e como meio através do qual se realiza o diagnóstico das necessidades, interesses e pré-requisitos para as novas aprendizagens (Ferreira, 2007), sugere a existência de uma visão técnico-pedagógica adequada do conceito de avaliação por parte dos decisores do MED. No fundo, uma pré-condição para a busca, aceitação e adoção de novos procedimentos da avaliação das aprendizagens. Por isso, com algum sentido, procurámos conhecer as opiniões dos responsáveis políticos do MED acerca das mudanças que consideram importantes introduzir no sentido de melhorar a avaliação das aprendizagens dos alunos. Sobre esta questão, os entrevistados consideraram que:

As mudanças que considero importantes para melhorar as aprendizagens dos alunos passam pelo bom desempenho dos professores para que, (...) as avaliações passem a ser mais objetivas do que subjetivas (E1).

A importância da avaliação reside na sua função social e pedagógica. As mudanças deveriam cingir-se ao reforço das suas funções principais que são: a função diagnóstica, a função formativa e a função sumativa. [Para isso, é necessário que] os critérios de avaliação sejam claros para os alunos, com o intuito de saberem como serão avaliados, em que matéria e o que se espera deles na avaliação das aprendizagens. A avaliação não é apenas um processo de atribuir notas aos resultados obtidos na verificação das aprendizagens. A avaliação deve ser um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos tendo em vista mudanças esperadas no comportamento dos alunos (E2).

A mudança consistiria na redução percentual que é atribuída à prova de exame (60%), ultrapassando a percentagem dos dois trimestres letivos (40%). O aluno que nas provas de exames não obtenha classificação positiva pode reprovar na classe, mesmo que tenha médias positivas no decurso dos dois trimestres (E3).

Pelas respostas à questão anteriormente exposta, confirma-se a necessidade de reformular o sistema de avaliação, através de alterações em termos estruturais e metodológicos, o que permitirá converter o sistema de avaliação em vigor num instrumento efetivo para o alcance dos objetivos estratégicos definidos nas políticas públicas da educação e ensino. Neste pormenor, um papel importante está reservado, obviamente, para o professor, o que implica uma criteriosa seleção da sua formação e seleção.

6.2.2. Conceções, finalidades e metodologias de avaliação no ensino secundário

Adequabilidade do sistema de avaliação vigente às finalidades do ensino secundário

Sendo certo que a avaliação deve, em essência, corporizar uma tripla função social e pedagógica (diagnóstico, formação e informação e, finalmente, medida e seriação dos resultados da aprendizagem) e proporcionar a “criação de condições que favoreçam a construção das aprendizagens significativas aos alunos” (Ferreira, 2007: 25), considerámos interessante questionar os decisores políticos sobre o sistema de avaliação em vigor no ensino secundário acerca da sua adequação para alcançar as finalidades previstas para este nível de ensino⁹⁹. As respostas a seguir indicadas refletem, de certa forma, a visão atual e institucional do MED, relativamente ao sistema de avaliação em vigor.

Assim, relativamente à questão da adequabilidade do atual sistema de avaliação às finalidades do ensino secundário, os inquiridos responderam nos moldes seguintes:

Ainda não é adequado e dali queremos fazer a correção. Aliás não havendo, digamos, sistemas de avaliação perfeitos, (...) achamos ser a altura de se fazerem as correções de alguns casos para (...) se ter a qualidade necessária. (...) a intenção é de retirarmos a avaliação trimestral do professor e passarmos para avaliação a nível da escola em cada trimestre. (...) pretendemos que se faça com que as avaliações sejam feitas, em parte, obedecendo às características do contexto escolar e social (E1).

O sistema de avaliação em vigor no ensino secundário não está adequado não. (,,,) O atual sistema está muito centrado nos resultados e não nos processos em si (E2).

Para mim, o sistema de avaliação em vigor no ensino secundário é adequado do ponto de vista teórico, sobretudo quando introduz a vertente da *avaliação contínua*. Entretanto, isto não significa, na prática,

⁹⁹ Segundo a Lei 17/2016 de 07 de Outubro (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino) o ensino secundário em Angola visa entre outros objetivos; i) a consolidação, aprofundamento dos conhecimentos e reforço das capacidades, habilidades adquiridas no ensino primário, ii) Assegurar uma formação sólida e aprofundada numa determinada área do conhecimento, iii) permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos no nível superior iv) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho; v) desenvolver o pensamento lógico e abstrato e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática. (in LBSEE publicado em D.R. n° 170 – I Série de 07 de Outubro de 2016).

eficácia, pois o que se constata é uma subjetividade na aplicação deste tipo de avaliação contínua, devido à falta de condições materiais e pedagógicas e ao número excessivo de alunos (E3).

A análise dos comentários expostos, além de revelar uma ideia da relativa adequabilidade do sistema de avaliação às finalidades e objetivos políticos e pedagógicos perseguidos para o ensino secundário angolano, torna evidente a necessidade de melhorar a validade e fiabilidade dos processos de ensino, na base das perceções, mas, principalmente, da compreensão e ajustamento ao contexto social em que se insere, conforme refere o entrevistado E1.

Influência do contexto escolar e social na aplicação efetiva do regulamento de avaliação

Devido à pressão que o contexto social e político exerce sobre os decisores e os professores, bem como à possibilidade dessa pressão influenciar as visões educativas e enviesar os critérios de avaliação, procurámos averiguar se o regulamento de avaliação previa que, no processo de avaliação das aprendizagens, os professores tivessem em conta as características dos contextos escolares e sociais. Os comentários seguintes refletem as respostas dadas pelos entrevistados a essa questão:

(...) muitas vezes pretendemos que assim se faça, isto é, desejamos que as avaliações sejam feitas, em parte, obedecendo às características do contexto escolar e social (E1).

Este dado não está previsto no regulamento da avaliação das aprendizagens. É importante ter-se em conta que a importância da avaliação reside na sua função social e pedagógica. A avaliação tem uma função diagnóstica e didática (E2).

O sistema de avaliação das aprendizagens aqui designado “regulamento de avaliação” é uniforme para todo o sistema do ensino secundário. Não tem em conta as características dos contextos escolares e sociais (E3).

Na perspetiva de confirmar as opiniões dadas pelos decisores junto dos professores e dos diretores escolares, formulámos a mesma questão a esses atores, enquanto executores na prática, da ação avaliativa junto dos estudantes, o que mereceu os seguintes comentários:

Eu estou a dar uma opinião minha, avaliativa, como quadro sénior do sistema e que participou nas mudanças de muitos aspetos, umas vezes com contribuições, outras vezes até com a própria participação. Eu acho que o problema não está no regulamento que se concebe, porque concebe-se um regulamento pensando que a base está boa. Pensa-se que vai se fazer aquilo, para um universo de pessoas com capacidade e competências. O problema é que as pessoas no terreno não têm estas competências e estas capacidades. Portanto, o nosso problema é o *alicerce*. O alicerce está mal! E se o alicerce está mal, a casa, mais cedo ou mais tarde, acabará mesmo por desabar. Sem medo de errar, a maior parte dos gestores das instituições que deveriam ser os primeiros pedagogos, os primeiros metodólogos, os primeiros exemplos a demonstrar como devemos fazer, não têm qualidade (E4).

Não, não prevê porque na verdade estes deveriam ser contextualizados. Por exemplo, há zonas em que em determinado período do ano os alunos vão para as cerimónias de “*iniciação*”. Outros, ainda, em que os encarregados de educação os vêm buscar das salas para irem controlar o pasto do gado e/ou ajudar na lavoura. E muitos destes alunos acabam, nesta fase, por perder o ano letivo (E5).

Acho que depende mais da sensibilidade do professor e, sobretudo, da própria direção de escola, porque há direções de escolas que só querem os objetivos que estão escritos no papel e não vêm outras circunstâncias. Por exemplo, por vezes deparamo-nos com catástrofes naturais (seca, chuvas, cheias) em algumas regiões da nossa província ou município. Há situações de transumância das populações, em decorrência da caça e da escassez de meios de subsistência num local e a busca em outros, o que impede o curso normal das aulas e, às vezes, obrigam à paralisação temporária das aulas. Ora, estes aspetos não aparecem previstos no calendário de avaliações (E6).

Pelos comentários feitos pelos entrevistados (E5 e E6) fica claro que os regulamentos de avaliação das aprendizagens no ensino, em Angola, não têm previsto atender às características do contexto social, ainda que seja curial, como recordam, Alm e Colneruld (2015, citados por Giroud & Tessaro, 2017: 182) ao afirmarem que “o contexto social que exerce pressões sobre os professores e problemas de comunicação podem influenciar a avaliação”, seus procedimentos e resultados. Ainda segundo a opinião dos entrevistados, uma situação idêntica ocorre relativamente à observância pelos professores das características psicossociais e culturais particulares dos alunos.

As declarações seguintes são reveladoras deste facto, quando os entrevistados afirmam que:

O regulamento de avaliação prevê ter-se em conta as características psicossociais e culturais dos estudantes. É o caso da língua portuguesa em zonas onde não é a língua materna veicular (E1).

O regulamento de avaliação não prevê ter em conta características dos estudantes. (...) as provas são únicas para todos os estudantes, não importando que cada aluno tenha o seu próprio método de entendimento, ao qual o professor devia atender de modo especial (E2).

Do ponto de vista da avaliação formativa (e contínua), uma das modalidades que consta no sistema de avaliação, posso concluir que os professores não têm tido em conta as características dos estudantes (E3).

Ora, a análise das respostas permite-nos deduzir que existe uma clara falta de autonomia por parte dos professores para considerarem o ritmo particular de aprendizagem de cada aluno, reduzindo, deste modo, a melhoria da autoimagem do aluno e, conseqüentemente, a instituição de atitudes favoráveis à sua aprendizagem (Pacheco, 2017).

Participação dos alunos no planeamento das avaliações

O impacto do quadro que acabámos de descrever é maior quando a ele se associa a falta de participação dos alunos no planeamento das avaliações, uma vez que os estudantes não são consultados (E2 e E3), apesar de esta ser a intenção da direção do MED, conforme declarações de E1, a seguir transcritas:

É uma recomendação que tem sido dada no planeamento das avaliações. Os diretores são obrigados a reunir com os delegados de turma, na condição de representantes das turmas. (...) No que eles acharem que não é correto, [podem sugerir alterações], como é o caso, por exemplo, da calendarização das provas. Saber a disciplina que vai ser primeira e qual será a segunda. (...) O que nós pretendemos é

que os conteúdos a serem avaliados sejam definidos pelo coletivo de professores da mesma disciplina e/ou pelo MED (E1).

Não, são ouvidos apenas os diretores e professores. Os alunos não são tidos nem achados (E2).

Os alunos não são ouvidos no planeamento das avaliações. Participam sobretudo os membros das direções das escolas (E3).

Significa, pois, que em geral, na planificação das provas, apenas participam os professores e os diretores. Ora, para que a avaliação escolar – enquanto representação de uma pedagogia e de um modelo social – assuma a sua função diagnóstica, essencial para o crescimento das aprendizagens, é necessário que esteja preocupada com a transformação social em curso, ao invés da conservação do modelo social e pedagógico em declínio (Lukes, 2010). Para este autor (*idem*: 43), “o elemento essencial para que se dê à avaliação escolar um rumo diverso ao que vem sendo exercitado, é o resgate da sua função diagnóstica (...) para não ser autoritária e conservadora, mas sim (...) o instrumento dialético do avanço (...) e de identificação de novos rumos”.

Com efeito, ao analisar a perceção dos decisores relativamente à definição do conteúdo a avaliar e sendo opinião unânime, por parte dos entrevistados, a necessidade de os conteúdos a avaliar serem definidos pelos professores (E1, E2, E3 no anexo 6), sentimos necessidade de questionar os entrevistados sobre os elementos do regulamento de avaliação, em vigor no ensino secundário angolano, que consideravam ser passíveis de extrair desse documento. A esse respeito, os entrevistados afirmaram que:

Gostaria de ver eliminada a prova do professor no fim do trimestre. Deveria haver para o professor, chamadas escritas. E o resultado final seria o somatório destas chamadas mais a prova final da escola e dar-se-ia o resultado final do trimestre (...) e, no final do ano, a prova final seria uma prova provincial ou nacional e não de escola (E1).

A avaliação só é possível através de uma boa planificação. Sempre que o professor avaliar o discente, necessita de replanificar as aulas e de usar novos métodos pedagógicos, dependendo das dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Na minha modesta opinião, os procedimentos acima mencionados deveriam ser introduzidos (E2).

Não proponho a eliminação de procedimentos, mas sim o cumprimento de alguns procedimentos que já constam no regulamento das avaliações. (...) no formato das provas cujo conteúdo deve conter poucas perguntas e objetivas para se evitar perda de tempo para as correções (E3).

A introdução do exame nacional e seu impacto na avaliação das aprendizagens

Ainda na mesma perspetiva e por constituir a agenda atual do debate nacional dos especialistas da educação e do governo, em geral, no quadro das medidas preconizadas para a melhoria da qualidade da educação, procurámos conhecer a opinião dos decisores da educação e dos professores relativamente à possibilidade de introdução de exames nacionais. As respostas que a seguir se

transcrevem refletem, em geral, a visão e percepções destes atores, elementos fundamentais do processo educativo. Assim, para os entrevistados, a introdução de exames:

É uma mais valia. Estamos (MED) a trabalhar neste sentido para que dentro de 2 anos voltemos aos exames nacionais. (...) É para que, se faça uma uniformização de todo um trabalho, (...) para que, desde o principio, se saiba que na classe A ou na classe B, ou em cada ciclo de ensino, quais as unidades programadas para cada um e no final se possa fazer a avaliação do cumprimento do referido programa (E1).

Concordo que se introduza o exame nacional. Mas, antes devem melhorar-se as vias de acesso, principalmente nas zonas mais recônditas do país, para propiciar o acesso e circulação de pessoas e assim facilitar a transportação de provas com segurança e em tempo útil (E2).

Se o cumprimento dos programas das disciplinas fosse uniforme a nível nacional, era de opinião favorável á introdução de exames nacionais. Não sendo uniforme, sou de opinião pela realização de exames de acordo ao contexto provincial (E3).

A mesma opinião é partilhada e defendida pelos professores e pelos diretores escolares, quando sobre a mesma questão afirmaram que:

Eu concordo plenamente que se introduzam de novo os exames nacionais, porque permitem definir e estabelecer um perfil único para cada aluno, independentemente da região de Angola em que se tenha formado. (...) já há sinais disso, a realização de olimpíadas de Matemática é um bom exemplo, se bem que tenhamos na Língua Portuguesa a particularidade de nuances regionais, ou seja, variações de linguagem sobretudo na pronúncia. Por exemplo, se formos nas províncias mais ao norte, as pessoas não conseguem pronunciar a palavra “*arroz*”. Eles pronunciam “*arós*”. Um pouco mais a Sul do país, as pessoas vêem-se também com a dificuldade em pronunciar a palavra “*próximo*”. Eles pronunciam “*próchimu*”. Logo, a criança que aí nasceu ou cresceu com esta pronúncia tem muita dificuldade em provas orais de língua portuguesa. Mas, ainda considero que, um exame nacional seria uma grande valia (E5).

Acho que seria necessário que fosse introduzido o exame nacional porque iríamos ter um ensino uniformizado. Ainda que seja necessário atender a realidades específicas de algumas regiões do país, mais em função de alguns conteúdos, não é? Porque os conteúdos devem ser de acordo com a realidade do local. (...) daria sim, uma grande uniformização e daria uma maior responsabilidade aos dirigentes da educação, aos próprios professores e também aos alunos, porque os professores têm que trabalhar em função desta expectativa. (...) há aqueles casos de professores que dão aulas, mas se faltarem, simplesmente, não procuram forma de repor essas aulas. Ora, o exame nacional iria obrigar os professores a esforçar-se mais para não prejudicar os alunos nos exames finais. Daí que, em caso de falta ou incapacidade do professor, os dirigentes da escola (diretor, subdiretor pedagógico e coordenador de disciplina) devem procurar formas para que os alunos que não tiveram aulas possam recuperá-las, de modo a ficarem habilitados para o exame nacional (E6).

A análise das respostas anteriores remete-nos para a ideia de que, apesar da ação e responsabilidade do professor no ensino secundário em Angola estarem devidamente previstas nas normas reguladoras do perfil do professor, constantes do Decreto nº 3/08, de 4 de Março, designadamente no artigo 11º, alíneas f), g), h) e l), na prática são visíveis várias inconsistências relativamente ao que está estabelecido na política educativa e a realidade prática diária na escola e/ou na sala de aulas. O desfasamento do regulamento de avaliação, relativamente aos contextos escolares

e sociais, e o déficit de respeito em relação às características dos estudantes denunciam uma inversão dos objetivos e metas gerais da educação e do ensino em Angola. De recordar que segundo o artigo 11º, do Decreto nº 3/2008, de 4 de março, relativo ao perfil do professor do ensino secundário, estes são chamados a;

Definir os objetivos específicos com base no objetivo gerais e conteúdos dos programas estabelecidos, tendo em conta o contexto em que vai trabalhar, nomeadamente, as condições das instituições de ensino, do meio económico e sociocultural em que estas estão inseridas e as características e necessidades dos alunos que vai ensinar (Art. 11º, alínea f);

Adotar métodos e meios de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilidade dos programas, adequando-os à diversidade dos alunos a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objetivos específicos, conteúdos essenciais e do desenvolvimento integral do jovem (Art. 11º, alínea g);

Flexibilizar os programas, adequando-os à diversidade dos alunos, a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objetivos específicos, conteúdos essenciais e do desenvolvimento integral do jovem (Art. 11º, alínea h);

Colaborar com os colegas no sentido de articular estratégias que promovam o sucesso educativo dos alunos (Art. 11º, alínea l).

Perceção sobre a preparação dos professores para implementarem o regulamento de avaliação

Quando perguntámos aos entrevistados se os professores do ensino secundário estavam preparados para implementar os critérios estipulados no regulamento de avaliação em vigor, as respostas foram as seguintes:

Os professores têm que ser preparados para poderem, de facto, implementar aquilo que é o novo critério de avaliação das aprendizagens e que está no regulamento (E1).

Têm que estar (E2)

Globalmente, estão preparados, embora alguns lhes faltem algumas dinâmicas para aplicação de determinadas técnicas de avaliação (E3)

Como se pode verificar, as respostas suscitam alguma preocupação face à incerteza com que os decisores encaram as obrigações dos professores e dos gestores escolares, atores que se assumem decisivos para assegurar a melhoria da qualidade de avaliação das aprendizagens e, conseqüentemente, a motivação dos alunos no processo educativo. Esta posição foi aliás manifestada pelos entrevistados quando questionados sobre “se o processo de avaliação das aprendizagens no ensino em Angola e o seu conteúdo contribui para melhorar as aprendizagens”, tendo respondido o seguinte:

Bem, o atual processo de avaliação contribui, não a 100% daquilo que pretendemos. Daí a razão de querermos alterá-lo para que possamos alcançar estes resultados.

Claro que uma avaliação bem feita pode, certamente, obrigar os alunos a esforçar-se mais. Portanto, a avaliação a ser feita deve refletir o perfil de resultados que queremos. a qualidade do conteúdo e a qualidade da avaliação é que dão boa aprendizagem (E1).

Em termos gerais sim. Mas deveríamos repensar o atual processo de avaliação das aprendizagens no nosso ensino. E, relativamente ao conteúdo das avaliações, sim, eles influenciam e muito (E2).

Pelo menos quando cumpridas com rigor as normas do sistema de avaliação das aprendizagens, o processo de avaliação contribui para melhorar as aprendizagens. E a forma e o tipo de perguntas utilizadas influenciam o aluno na dinâmica da busca de conhecimentos, obrigando-o a estudar mais ou menos a matéria dada pelo professor (E3).

A mesma visão é partilhada pelos professores entrevistados, quando confrontados com a mesma questão, tendo respondido o seguinte:

O conteúdo das avaliações influencia, igualmente, a melhoria das aprendizagens. Diria mesmo ser a chave da aprendizagem. (...) O que perguntar, como perguntar, a forma como colocamos as questões – se direta, indireta, abertas, fechadas ou semiabertas – determina as capacidades que serão forjadas no aluno. Há, portanto, um potencial grande nos alunos que precisa de ser estimulado pela natureza de perguntas e a forma como o professor procura obtê-los. Dalí ser necessário ter sempre em conta o professor que temos e como tem que ser formado (E4).

O conteúdo sim, influencia. A fraqueza do conteúdo de ensino e a fraqueza do conteúdo das avaliações – induzidas pela sobrevalorização das avaliações contínuas do professor com competências científico-pedagógicas duvidosas, constituem para mim a principal razão do baixo nível das aprendizagens (E5).

Percebe-se, pois, que existem em vários estratos sociais, em alguns professores e até mesmo ao nível de decisores do MED, uma perceção algo consolidada da pouca eficácia do sistema de avaliação das aprendizagens em vigor em Angola, o que reduz a possibilidade desta se assumir como um desejável instrumento de diagnóstico, informação e decisão do processo de educação e ensino e da consequente melhoria da dinâmica da aprendizagem dos alunos e do aperfeiçoamento da profissionalidade dos professores. A propósito do assunto em análise, algumas opiniões colhidas durante as entrevistas são demonstrativas desta perceção negativista. Assim, por exemplo, E5 considera que:

(...) a prova do professor, como prova base no fim de cada trimestre, deveria ser eliminada e introduzir uma prova de escola para uniformizar, nivelar e até obrigar ou promover a autoavaliação dos professores (E5).

Por seu turno, outro entrevistado afirma que

O sistema educativo no nosso país tem muitos problemas porque, se formos ver, quando fazemos avaliações, as avaliações sistemáticas muitas das vezes são as que valem mais do que as outras. (...) Sabemos que as nossas turmas têm muitos alunos e então o professor dá apenas as notas para cumprimento do regulamento, mas não refletem o grau de aprendizagens dos alunos (E6).

E sugere que:

(...) deviam diminuir o número de alunos nas turmas para assegurar avaliações justas, valorizar as avaliações finais, ainda que numa primeira fase para responsabilizar os alunos e os professores (E6).

6.2.3. Influência da profissionalização dos professores na avaliação das aprendizagens – percepções no contexto do ensino em Angola

A ideia defendida por Luckesi (2010) sobre a influência do contexto na avaliação educacional, em geral, e na avaliação da aprendizagem escolar, em particular, compele-nos a tentar compreender se o interesse pela aprendizagem e pelo desenvolvimento individual e coletivo do educando, enquanto elemento político-social da atividade educativa, esbarra nas manifestações de desempenho do sistema educativo e também na conduta individual do professor.

No caso particular de Angola, os dados resultantes da avaliação global da reforma educativa, no que diz respeito à “melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem” e à “avaliação da qualidade do desempenho dos docentes”⁹⁰, associadas aos resultados obtidos das entrevistas aos decisores do MED, no quadro do presente estudo, revelaram grandes desafios a ter em conta no quadro geral das medidas de correção para melhoria da eficácia da reforma educativa em curso (ver capítulo 1: 68-70 e CAARE, 2014: 13-14).

CrITÉrios de recrutamento de professores e sua influência no ensino e avaliação das aprendizagens

No que tange à qualidade do desempenho dos professores, procurámos averiguar se o seu recrutamento para o ensino secundário obedecia a algum critério específico. Os comentários que a seguir se reproduzem são reveladores do quadro de condicionamento da eficácia do sistema educativo. Assim, para os entrevistados:

A nível do país, posso não assumir ou afirmar como tal, mas, ao nível de algumas províncias, o recrutamento dos professores do ensino secundário nem sempre foi conforme o desejado. Deveriam ser recrutados em função, praticamente, dos cursos que fizeram ou para os quais foram formados. Por exemplo, alguém que fez Língua Portuguesa deve lecionar a disciplina de Língua Portuguesa (E1).

Agora sim. Por exemplo, um dos requisitos para o recrutamento de professores para este nível é a formação pedagógica superior. Antes não obedecia a esse critério (E2).

Agora, exigem-se habilitações literárias com agregação pedagógica e especialização na disciplina a lecionar (E3).

Quando questionados sobre o facto de os professores terem formação e conhecimento dos métodos de avaliação das aprendizagens, as respostas foram expressivas:

⁹⁰ Nos dados obtidos pela CAARE/MED (2014), os resultados da avaliação do desempenho dos professores revelaram-se um desafio a ter presente no quadro geral de correções a fazer, já que as médias nacionais dos resultados das aulas observadas oscilam entre o “insuficiente” e o “suficiente”.

Os professores não possuem formação em metodologias de avaliação das aprendizagens. No entanto, ao longo do ano letivo, os professores frequentam seminários onde aprendem as noções básicas de avaliação e as técnicas de avaliação (E1).

Os professores do ensino secundário não possuem uma formação em metodologia de avaliação das aprendizagens que resulta de uma formação inicial (E2).

Não possuem (E3).

Esta realidade suscita uma especial atenção porque sugere que a prática da avaliação das aprendizagens se está a exercitar de forma ingénua e inconsciente ou, como sugere Luckesi (2010: 28), “como se ela não estivesse ao serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação”. E essa situação é tanto mais reveladora quando, ao questionar os decisores no sentido de saber se o MED tem promovido ações de capacitação de professores em avaliação das aprendizagens, fomos confrontados com as respostas seguintes:

Não tem sido frequente. Nós também ficámos com esta preocupação, para que logo que possível se façam as alterações que pretendemos, o que implica que se convoque o pessoal para que se possa fazer esta mudança (E1)

O MED tem promovido ações de formação no âmbito da avaliação, apesar de o fazer de forma muito esporádica (E2).

Apenas seminários de refrescamento de curta duração e de forma ocasional (E3).

Um dos diretores de escola que entrevistámos, afirmou, a propósito das ações de formação dos professores, que:

O MED promove muito poucas. Acho que a dificuldade é mesmo não ter muitos especialistas em avaliação e os poucos que talvez existam não estão nos lugares devidos. Faz falta o MED rever com urgência este aspeto sem o qual o ensino em Angola continuará sem exigência, muito teórico e sem qualidade (E4).

O ensino das metodologias de avaliação nas escolas de formação de professores

O domínio teórico e prático das técnicas e metodologias de avaliação pelos professores revela-se como uma das grandes fraquezas do ensino angolano. A propósito da importância do domínio da avaliação, Morgado (2014:347) recorda-nos que:

O desenvolvimento de uma cultura de avaliação é sempre uma aspiração positiva, sobretudo se produzir subsídios que contribuam para tornar as pessoas mais conscientes das suas potencialidades e dos seus défices, para estimular o desenvolvimento profissional dos trabalhadores, para contextualizar os processos de trabalho e para melhorar os produtos que oferecem.

Nesta perspetiva, interpelámos os participantes neste estudo no sentido de saber se nas escolas de formação de professores existe alguma disciplina de avaliação das aprendizagens, como garantia de uma formação inicial em técnicas e metodologias de avaliação das aprendizagens. As respostas obtidas resumem-se a seguir;

Nas escolas de formação de professores contempla-se a avaliação das aprendizagens porque ele tem que aprender, enquanto aluno, para que quando se formar professor possa aplicar sem dificuldades (E1).

Disciplina específica não existe (E3).

Entretanto, quando auscultámos os entrevistados E4, E5 e E6, estes responderam a essa questão afirmando que:

Teoricamente, diz-se que sim, mas na prática não. Eu formei-me numa escola de Ciências da Educação, sou professora e diretora de uma escola de formação de professores. E, quer a nível básico e médio, quer a nível superior não há formação específica neste domínio. Portanto, concretamente, os professores do ensino secundário, bem como os do ensino primário, não têm formação em metodologias de avaliação das aprendizagens (E4).

Basicamente não. Quer os que são formados nas escolas de formação média de professores, quer os formados nas escolas superiores de Ciências da Educação não tiveram esta formação específica. Alguns acabaram por ter essa formação de forma elementar e alguns contextos, até rudimentar, resultado de capacitações em seminários de curta duração, etc. Temos professores sem formação pedagógica que entram na docência “crús”. Mas, há quem com algum esforço e vontade individual se revele bom técnico, graças às formações contínuas nas ZIP (E5).

Não têm formação específica de metodologia de avaliação. Há casos isolados de professores que tiveram seminários de metodologias de avaliação e também outros que nunca tiveram, mas têm cruzado informações em encontros metodológicos e encontros de planificação conjunta. Acho que seria bom que os professores tivessem formação sólida e permanente no domínio das metodologias de avaliação. Acho que seria muito bom para o ensino em Angola (E6).

O quadro acima descrito, reflete a realidade da educação e do ensino em Angola, e particularmente o que se passa com a prática da avaliação educacional escolar. Por outro lado, a ausência de bases metodológicas sólidas e cientificamente fundamentadas na realização das avaliações (sistemáticas e finais) por parte do professor constitui uma das razões para a má qualidade das aprendizagens produzidas e conseqüentemente da qualidade da educação e ensino no país, dificultando deste modo, a formação do capital humano requerido para seu desenvolvimento.

O contexto atual da educação e ensino em Angola exige uma nova e profunda abordagem visando entre outras identificar vias e recuperar a função da educação como mecanismo de transformação social sem o qual como afirma E4 “o ensino em Angola continuará (...) sem exigência, muito teórico e sem qualidade”.

Aliás, o domínio da metodologia de avaliação por parte dos professores assume-se para o contexto pedagógico angolano um imperativo, sobretudo pelo impacto que a avaliação educacional tem para a compreensão dos resultados da aprendizagem e a motivação dos alunos para o sucesso. Para uma melhor compreensão do papel da formação em avaliação na melhoria da qualidade da mesma na

escola, as respostas dadas pelos decisores do MED e pelos professores permitem aferir quão decisivo é o domínio das metodologias de avaliação por parte dos professores. Segundo os entrevistados,

O importante é que, pelo menos aquilo que ele aprende seja aquilo que ele vai aplicar – aquilo que ele aprender se for implementado, terá uma interferência positiva na qualidade do processo de avaliação porque vai de encontro, praticamente, ao que ele aprendeu e que está a ser materializado. A formação específica no domínio da avaliação considero-a perfeitamente necessária. O professor devia ter uma formação específica no domínio da avaliação das aprendizagens, para que possa, também, valorizar-se e obter o melhor resultado possível do esforço que realiza (E1).

Sim, porque quanto mais formação o professor tiver mais capacidade de análise e compreensão terá sobre o processo de avaliação das aprendizagens. A avaliação educacional é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor. (...) Através dela vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto dos professores e dos alunos, a fim de verificar progressos, dificuldades e orientar o trabalho para as correções necessárias (E2).

Interfere porque as várias facetas do processo de avaliação não estão incorporadas no processo da sua formação. (...) Porque quando os elementos ligados a avaliação constarem da pauta teórica da formação do professor, facilmente será a interpretação e a aplicação dos instrumentos de avaliação em sala de salas (E3).

Acho que seria bom que os professores tivessem formação sólida e permanente neste domínio das metodologias de avaliação (E6).

As considerações acima referidas confirmam, não só a importância da avaliação como mecanismo de acompanhamento e regulação dos processos de ensino-aprendizagem na escola, como também a lógica processual que os envolve. Como refere Perrenoud (1999: 59), “a avaliação global do aluno é feita da justaposição ou da síntese de avaliações específicas”, pelo que, como adverte este autor, “só o professor regente ou o conselho de classe têm uma visão global dos desempenhos de cada aluno no conjunto das matérias principais”.

Por outro lado, o conteúdo, os objetivos e a forma como se realiza a avaliação numa sala de aulas expõem as práticas avaliativas dos professores, definindo assim não só as performances técnico-metodológicas dos docentes, e por via destas o nível de comprometimento da escola com o desenvolvimento dos processos de aprendizagem e de transferência de conhecimentos, podendo em dependência das bases sobre as quais se centram⁹¹ ser julgadas, formal ou informalmente, justas ou, pelo contrário, parciais ou arbitrarias pelos alunos, pais e pela sociedade em geral.

Relação entre formação em avaliação e desempenho pedagógico dos professores

⁹¹ As práticas avaliativas podem centrar-se nos *conteúdos* (centradas no saber-repetir e saber-refazer, incita os alunos a adotar abordagens de estudo superficiais e acumulação de conhecimentos); nos *objetivos específicos* (orientam as aprendizagens no sentido dos objetivos que limita o nível de aquisições e do nível de transferência) nas *atividades* (privilegiam as aplicações que tornam ativos os alunos e lhes permitem explorar os conhecimentos teóricos no campo disciplinar e é mais motivadora para o aluno); numa *atividade integradora* (tem o mérito de implicar os alunos levando-os a interiorizar e conservar mais facilmente os conhecimentos); nos *objetivos de integração* (este tipo de prática privilegia o desenvolvimento de competências em situações significativas para o aluno. Estas práticas asseguram boa conservação de aquisições sendo por isso mais motivadoras quer pelo caráter ativo das aprendizagens, quer pelo caráter significativo das situações) (cf. De Ketele, 2008)

Para melhor compreensão da relação de influência, perguntámos aos entrevistados se existia alguma relação entre a formação em avaliação das aprendizagens e o desempenho profissional dos professores. Sobre o assunto, foi visível a unanimidade entre os respondentes, que consideraram que:

A formação influencia (...) porque confere os instrumentos metodológicos para a concretização – numa perspetiva sólida, justa e motivadora para os alunos – dos objetivos perseguidos na política educativa (E1).

Sim. Na medida em que estará dotado de ferramentas que possibilitarão exercer as suas funções (E2).

Influencia o desempenho profissional dos professores porque a avaliação será menos subjetiva e mais objetiva, com reflexos positivos na construção do perfil de saída dos alunos (E3).

Tal como referi anteriormente, a formação pedagógica e a formação específica no domínio da avaliação assumem-se determinantes na construção das aprendizagens dos alunos. Há, portanto, uma relação direta neste sentido. Ou seja, se a formação for débil ele nunca saberá escolher os melhores meios de avaliar (E4).

Precisa-se sim de se lhe ensinar de forma mais profissional, mais científica e o resultado deste será o que se pode esperar (E5).

A abordagem feita no item anterior, sobre as práticas avaliativas, sugere-nos que a avaliação das aprendizagens se relaciona com a adoção de uma pedagogia de integração progressiva, cujas práticas potenciam o desenvolvimento de competências em situações significativas para o aluno e cujas aplicações, como defende De Ketele (2008: 120), “devem ser reguladas e progressivamente mobilizadas através de atividades de comunicação significativas e/ou de situações-problemas”. Portanto, fazer com que os alunos procurem e identifiquem, eles próprios, os critérios e indicadores para a aquisição de conhecimentos, é uma das melhores formas para o fazer progredir, rápida e eficazmente no domínio das atividades complexas e na capacidade de integrá-los, tendo em conta o contexto em que se insere. Neste desafio, como refere Morgado (2014: 348), “os professores assumem responsabilidades acrescidas, uma vez que continuam a ser vistos como agentes efetivos de mudança, deles dependendo, em grande parte, tanto as transformações que urge imprimir na escola e no ensino, quanto o sucesso educativo dos estudantes e a sua realização como pessoas”

6.3. Síntese crítica dos resultados

Terminada a análise das opiniões dos entrevistados a vários níveis, consideramos útil discutir, numa perspetiva crítica, alguns aspetos abordados, de forma a produzir uma visão de base sobre a realidade das práticas avaliativas das aprendizagens em Angola e no ensino secundário, em particular, propiciando não só conclusões, mas também o estabelecimento de propostas visando a melhoria das avaliações e da qualidade do ensino em Angola.

Sendo verdade que a qualidade é relativa, a sua prossecução nas condições de ensino revela-se tanto mais complexa e difícil quando o contexto e as bases que lhe servem de suporte são política, económica e socialmente adversos e com carências profundas tanto a nível estrutural como pessoal.

Ao que acabámos de referir, acresce o facto de a estrutura do currículo definido no âmbito da reforma educativa, em curso, ter sido “nivelado por baixo”, por via da retirada de alguns programas de ensino de conteúdos tidos como fundamentais por professores e, inclusivamente, por alunos, reduzindo deste modo o grau de exigência dos mesmos.

Outros aspetos condicionantes e negativos, agravando os esforços de melhoria no ensino angolano foram: (i) a adoção de políticas de recrutamento de quadros docentes sem critérios técnica e eticamente sustentáveis; (ii) a generalização e vulgarização das instituições de formação de professores, tanto a nível básico, como a nível médio e superior; (iii) a adoção de um sistema de avaliação das aprendizagens assente no facilitismo, sobretudo nas classes que precedem o ensino secundário; (iv) a adoção de políticas de congelação da progressão social e profissional na carreira, com repercussões graves na base remuneratória dos professores.

Para o primeiro caso referido, o recrutamento de docentes na lógica da satisfação do emprego propiciou, nos últimos 42 anos (1975-2017), o ingresso de pessoal docente sem qualificações técnica e pedagogicamente recomendáveis, havendo mesmo registos de casos de exclusão de quadros formados e o favorecimento de pessoas, a mando das aludidas “ordens superiores”. No segundo caso, a implantação generalizada das escolas de formação de professores a nível médio e superior sem o mínimo de condições estruturais, curriculares e de pessoal, por razões meramente político-eleitorais levou não apenas ao desperdício de recursos, mas também à criação de uma falsa expectativa de geração de competências e a consequente vulgarização da formação docente, com impacto profundo na qualidade do ensino como consequência do fraco desempenho profissional dos professores. No terceiro caso, a adoção de um sistema de avaliação que, para além de ter “metodologicamente filiado” o regime de transição automática nas primeiras classes do ensino primário, a sua concretização está centrada na ação do professor, que por via das avaliações contínuas decide o resultado das aprendizagens dos alunos. Esta realidade, aparentemente positiva, é entretanto preocupante, se atendermos ao facto de nem todos os professores possuem habilitações profissionais adequadas e os que detêm formação especializada não terem formação específica (inicial ou contínua) em avaliação das aprendizagens, de modo a que a avaliação a realizar seja teórica e metodologicamente bem fundamentada e se constitua no acervo de referências da aprendizagem escolar, oferecendo por

consequente informações relevantes sobre a evolução e apropriação dos conhecimentos por parte do alunos.

No quarto caso, o sistema de congelação da progressão profissional nas carreiras dos professores assume-se com o fator principal da sua desmotivação, com todas as repercussões graves na capacidade e disponibilidade de prestação de serviços educativos de qualidade na concretização dos objetivos da reforma educativa. Por esta razão, impõe-se que os responsáveis políticos assegurem uma efetiva melhoria das infraestruturas escolares, da formação dos professores, quer a nível da formação inicial quer a nível da formação contínua e também da formação especializada. A adoção de novas políticas de recrutamento de professores, com base na suas capacidades técnico-científicas e pedagógicas, e de profissionais totalmente identificados com os propósitos da reforma educativa, a modernização das instituições de formação de professores, a motivação dos mesmos com base na justa promoção nas carreiras e a criação de um sistema de avaliação mais rigoroso, que uniformize e obrigue a uma participação mais ativa dos alunos e dos professores nos processos de ensino-aprendizagem, constituem pressupostos essenciais para a elevação da qualidade de ensino angolano.

Portanto, quando analisamos o sistema de avaliação das aprendizagens e comparamos o regulamentado, ou seja, as intenções das políticas educativas e as práticas de avaliação percebe-se que existe um grande hiato, determinado pelo contexto real no qual se insere e, sobretudo, pelas débeis condições concretas em que se realiza o ensino em Angola.

Outro fator a considerar é a excessiva verticalidade que caracteriza o sistema educativo que o torna impermeável à novas e diferentes ideias, o que permitiria acolher contribuições de professores. Nas atuais condições isso é inviável porque apenas se exige o simples cumprimento do disposto nos regulamentos e nos programas. A realização deste estudo vem, pois, comprovar a necessidade de mudança de paradigma, abrindo espaço para uma mais ativa participação de todos atores educativos no projeto nacional da educação.

Podemos, assim, concluir que, apesar do envolvimento do MED na definição dos critérios e linhas de atuação para a avaliação das aprendizagens, faz falta a participação de outros atores socioeducativos para que os preceitos da avaliação tenham em conta o contexto social e as características socioculturais do aluno, sem contudo descurar a função diagnóstica, informativa, classificatória e motivadora da ação de aprendizagem destes e da profissionalização dos professores de tal modo que a sua realização ocorra em condições que estimulem os alunos a exprimirem o que realmente sabem.

No que se refere à adequabilidade do sistema de avaliação em vigor, para o alcance das finalidades do ensino secundário, constata-se que existe um profundo desencontro que se repercute, de forma prática, nas capacidades dos alunos responderem às exigências dos níveis subsequentes. Para esse desencontro concorrem a falta de professores devidamente formados, incluindo em matéria de avaliação, a falta de condições estruturais e o nivelamento por baixo dos currículos e dos programas. Uma vez que as avaliações são feitas, basicamente, em forma de testes escritos, faz sentido começar a explorar outras formas de avaliação das aprendizagens, designadamente as provas orais, o portfólio e, em último recurso e apenas provisoriamente, os exames nacionais, de modo a reduzir o grau de subjetividade que a centralização da responsabilidade da avaliação vem consignando ao professor no sistema de ensino. Assim, quer do ponto de vista da sua elaboração, quer das condições da sua aplicação, as provas não devem ser os únicos instrumentos de avaliação. Por outro lado, urge que os resultados obtidos pelos alunos nas provas seja objeto de análise por grupos de professores homólogos e destes com os alunos.

Um outro aspeto que importa referir e prestar atenção é o conteúdo das avaliações, pela sua influência no perfil de resultados que se pretendem no estímulo ao esforço do aluno para a aquisição de conhecimentos. Para tal, a revisão dos mecanismos de recrutamento, formação e capacitação de professores constitui um elemento-chave para assegurar que para a docência sejam recrutados agentes motivados, mas sobretudo com notório saber e uma reputação técnico-metodológica reconhecida. Neste pormenor, é imprescindível introduzir no currículo de formação de professores a disciplina de metodologia de avaliação, habilitando-os em termos teóricos e práticos com conhecimentos sobre metodologia de avaliação.

Finalmente, importa salientar que, apesar do quadro algo adverso que caracteriza o ensino em Angola, é notório o interesse do MED em introduzir mudanças no paradigma educacional, requerendo apenas que se incentivem e se alarguem os espaços de diálogo entre os decisores políticos, os professores, os pais e encarregados de educação e os alunos para a definição conjunta de estratégias que conduzam à identificação e otimização de oportunidades que o contexto oferece e que podem contribuir para uma melhoria efetiva da qualidade das avaliações e do ensino em geral.

Considerações finais

Depois de expostas e discutidas as linhas teóricas e os dados empíricos que corporizam os seis capítulos deste estudo, urge apresentar as considerações finais que, sob forma de conclusões, sintetizam as principais ideias que respondem às grandes interrogações subjacentes no problema central da investigação e nos objetivos estabelecidos no presente estudo.

Importa recordar que a questão de base da presente investigação se centrou na seguinte temática:

Será que a avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Secundário no município de Benguela, Angola, contribui para reformular os processos de ensino-aprendizagem à medida que se desenvolvem ou será que se limita a apurar a classificação dos alunos no final dos mesmos?

Ao longo do estudo foi possível constatar que Angola é um país de profundos contrastes sociais e económicos, agravados pelo seu passado recente – uma situação de guerra –, que teve um grande impacto no seu tecido económico, social e humano, com interferências no comportamento e na atitude das pessoas, na sua relação com o meio e, sobretudo, na forma de transmissão das suas heranças culturais de uma geração para outra. Neste pormenor, um importante aspeto a ter em conta é a influência do processo de globalização, que trouxe para o espaço sociocultural e económico angolano novos e grandes desafios nos planos político, social e educativo, designadamente no surgimento de novas identidade pessoais e culturais – ainda em construção e consolidação – e que exigiram novos processos de entendimento e de cooperação entre os diferentes grupos sociais, bem como a elaboração de novas linguagens educativas e modelos curriculares e interculturais à altura das expetativas sociais e da complexidade prática.

Sendo um problema transversal a todo o tecido social do país, o estudo demonstra-nos a pertinência das elites políticas assegurarem as reformas das instituições, no sentido de garantir não apenas a correta distribuição de rendimentos, mas também a participação ativa dos cidadãos na escolha e definição de estratégias de desenvolvimento. E, neste pormenor, reconhece-se que se a educação for devidamente estruturada, gerida e apoiada pode, como refere Morgado (2015: 6), “fazer a diferença e estimular o sentido de pertença (...) a sua efetiva integração em termos sociais e profissionais contribuindo, por conseguinte, para a formação de quadros imprescindíveis para envolver o país na rota da modernização e do progresso”.

Para isso, um importante papel é reservado ao currículo que, enquanto conjunto de saberes socialmente organizados, pode dotar as pessoas de conhecimentos para a ação, a mudança social e a construção de uma sociedade mais justa. E, no domínio do currículo e da aprendizagem, o presente

estudo deixou clara a ideia da necessidade de valorizar as percepções dos outros atores socioeducativos na construção do currículo⁹². Um dos exemplos demonstrativos da importância da participação de outros atores socioeducativos na construção do currículo foi o facto de participarem na definição das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Informática, Língua Inglesa, Língua Francesa, Física, Química, Biologia e disciplinas técnicas, referenciadas como as mais decisivas e importantes para o projeto de sucesso profissional dos alunos, contrariando, deste modo, a subjugação a um currículo prescrito.

A realidade exposta apela para a necessidade de se aprimorarem as competências técnico-científicas e metodológicas dos docentes para que, da sua ação, resulte uma efetiva mudança na gestão dos processos de ensino-aprendizagem e se permita que na construção do currículo se tenha presente a diversidade que atualmente caracteriza socialmente a escola e se consubstancie no convívio de crianças e jovens de várias classes sociais e de diversos grupos étnicos. O que se pretende, em suma, é o enquadramento do currículo na realidade sociocultural vigente e nas dinâmicas de desenvolvimento económico e social impostas ao país, tornando, deste modo, o ensino mais moderno, isto é, capaz de conciliar o universalismo inerente ao pensamento científico, com o relativismo que a pluralidade dos modos de vida, das sabedorias e das sensibilidades culturais oferecem.

O estudo permitiu, ainda, compreender que a eficácia social do currículo resulta da conjugação de um conjunto de fatores que vão desde a existência de políticas públicas e educativas bem pensadas, de estruturas técnico-administrativas e recursos humanos tecnicamente capazes, bem como de um sistema de atualização permanente dos saberes, que obrigue os decisores políticos do Ministério da Educação, os Diretores Escolares, os Professores e os Alunos a uma reflexão contínua e profunda sobre as formas e as metodologias que se utilizam no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, este estudo demonstrou que a avaliação, cuja intencionalidade se centra na obtenção de informação para orientar, regular e melhorar qualquer processo educativo, se assume como um fator fundamental desta dinâmica de renovação. Aliás, com alguma razão, os debates em torno da avaliação ampliaram o seu campo de incidência (para além dos alunos) para outros domínios, tais como a avaliação de desempenho dos professores, a avaliação institucional, a avaliação dos *currícula* e dos programas escolares. Portanto, a avaliação em todos os campos da ação educativa assume-se como relevante, por ser o meio através do qual é possível identificar disfunções, detetar pontos fracos, verificar o alcance dos objetivos e melhorar a qualidade do trabalho em todos os campos da vida.

⁹² Para evitar o desperdício de recursos financeiros, materiais e humanos do Estado e maximizar a melhoria da estrutura de suporte das disciplinas ditas decisivas e importantes.

Para o caso concreto da avaliação das aprendizagens, a análise permitiu concluir tratar-se de um mecanismo poderoso de implicação no processo educativo, levando os pais e os alunos a melhorarem a sua participação para compreenderem como é que os professores valorizam a melhoria do seu desempenho profissional, a favor da melhoria das aprendizagens. Quer na sua função diagnóstica, quer na sua função formativa ou sumativa, se a avaliação for bem feita propicia uma orientação adequada dos professores e das atividades dos alunos, levando-os a dosear esforços e dirigir as suas atividades de aprendizagem no sentido adequado.

Neste estudo concluiu-se que, apesar do envolvimento do MED na definição dos critérios e linhas de atuação para avaliar as aprendizagens, faz falta a participação de outros atores socioeducativos para que os preceitos da avaliação tenham em conta o contexto social e as características socioculturais do aluno e influencie a profissionalização dos professores.

Por outro lado, o estudo permitiu clarificar o grau de subjetividade da avaliação e a importância de a equilibrar por via de múltiplas situações avaliativas, com diferentes avaliadores e com múltiplos instrumentos e técnicas, permitindo deste modo que a avaliação, enquanto elemento indispensável para a reorientação dos desvios ocorridos durante o processo de aprendizagem, seja ela própria o resultado de uma discussão transparente de todos os elementos envolvidos no processo, concorrendo assim para elevação da qualidade e valorização do sistema educativo.

No caso concreto de Angola, a implementação da reforma educativa, num contexto de graves distorções organizacionais e políticas e de profundas insuficiências materiais e humanas, instituiu grandes desafios aos responsáveis políticos e aos professores, relativamente à necessidade de introduzir mudanças nos instrumentos e nos processos de avaliação das aprendizagens dos alunos. O excesso de procedimentos que se corporizam no conjunto de fórmulas operativas para a procura de resultados de avaliação das aprendizagens dos alunos, associadas às dificuldades do contexto, impele os professores para o recurso a artificios de natureza subjetiva e parciais na avaliação dos alunos, além de lhes retirar tempo para eventuais ações, mais significativas para a melhoria das aprendizagens.

O estudo permitiu constatar, igualmente, que o sistema de avaliação em vigor valoriza mais o resultado final das avaliações do aluno, em detrimento do processo construído ou desenvolvido ao longo das aulas, indiciando, portanto, uma reversão em relação aos objetivos enunciados no *corpus* da reforma educativa. Este facto revela-se particularmente importante porque permitiu confirmar a questão central desta investigação: *Averiguar se a avaliação das aprendizagens, no ensino secundário em Angola, se limitava a apurar a classificação dos alunos no final dos mesmos, em vez de contribuir para reformular os processos de ensino-aprendizagem à medida que se desenvolvem.*

Portanto, a análise das várias percepções sobre a avaliação das aprendizagens no ensino em Angola, bem como os conhecimentos empíricos obtidos durante o estudo, permitiram não só conhecer as bases teórico-normativas e pedagógicas que servem de suporte à definição dos processos e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino secundário em Angola, mas também identificar relações de causa-efeito entre os processos de avaliação realizados e a concretização de aprendizagens significativas por parte dos aprendentes, suas dimensões e repercussões na motivação e na construção de novos saberes, por sinal objetivos que constituíram a razão de ser do presente estudo.

Em vários momentos de análise constatámos que a falta de professores devidamente formados, incluindo em matéria de avaliação, a falta de condições estruturais e o nivelamento por baixo dos *curricula* e dos programas revelaram ser as principais barreiras na indução de qualidade ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, uma vez que as avaliações são feitas, por norma, em forma de testes escritos, os indivíduos que participaram no estudo consideraram útil começar-se a explorar outras formas de avaliação das aprendizagens, designadamente as provas orais, o portefólio e os exames nacionais, o que permitiria reduzir o grau de subjetividade que a centralização da responsabilidade da avaliação no professor vem trazendo para o sistema de ensino.

Um outro fator a considerar, no processo de diversificação das formas de avaliação das aprendizagens dos alunos, refere-se à necessidade de proporcionar uma análise dos resultados obtidos pelos alunos nas provas, pelos grupos de professores de disciplinas e escolas homólogas, como forma de assegurar a transparência e a credibilização dos processos de ensino e de avaliação.

O estudo permitiu, ainda, constatar a importância que é preciso prestar ao conteúdo das avaliações, quer pela sua influência no perfil dos resultados que se pretendem concretizar, quer pelo estímulo ao esforço do aluno para a aquisição de conhecimentos.

Os dados empíricos obtidos indicam, portanto, que a falta de abordagens mais permanentes e participativas por parte dos principais atores do processo de ensino-aprendizagem, em Angola, retira do Ministério da Educação (MED) um elemento essencial, que o auxiliaria na elaboração de medidas pontuais e estruturais para a melhoria do ensino, através de parâmetros curriculares e da promoção de alterações devidas aos contextos específicos que, por sua vez, contribuiriam para o aperfeiçoamento dos instrumentos de operacionalização deste processo.

O estudo sugere, assim, ser urgente que a avaliação se torne mais integrada, mais multilateral e, sobretudo, mais indutora de proatividade nos alunos para os estudos e de autoformação para os professores. Aliás, a análise sobre o desenvolvimento da educação permite configurar um quadro no

qual a formação e a valorização permanente do capital humano, bem como o aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação – nas suas várias dimensões – se assumem como elementos propulsores de sucesso em qualquer sistema ou processo. E a consciência de que a possibilidade de alcançar o desenvolvimento das sociedades se inscreve na capacidade de os atores sociais induzirem processos de desenvolvimento e inovação, releva não apenas o papel da educação e do desenvolvimento de competências nos processos de desenvolvimento social e económico dos países, como também a obrigação dos decisores políticos, designadamente do Ministério da Educação, reverem as suas agendas programáticas, reorientando-as para o alargamento das oportunidades de formação específica dos professores e para a criação de condições técnicas e estruturais para a educação. E, neste processo, a revisão dos mecanismos de recrutamento, formação e capacitação dos professores e a construção e equipamento das escolas, constituem a âncora através da qual se poderia garantir o recrutamento de quadros motivados, com notório saber técnico e uma boa reputação moral para a docência, bem como a redução para níveis pedagogicamente aceitáveis do número de alunos por turma e a consequente viabilização da utilização de diferentes técnicas e métodos de avaliação da aprendizagem.

Finalmente, apesar do quadro algo adverso que caracteriza o ensino em Angola, é de assinalar o interesse do MED em introduzir mudanças no paradigma de definição e gestão das políticas educativas, visão que julgamos decisiva e que urge incentivar através do alargamento dos espaços de diálogo entre os vários atores socioeducativos nacionais.

Principais limitações do estudo

Ao reconhecer a pertinência do estudo sobre a problemática da avaliação das aprendizagens, não deixamos de assinalar, também, limitações significativas impostas pelo contexto em estudo e pelas circunstâncias em que o mesmo foi desenvolvido, acreditando desde logo ter influenciado a profundidade e riqueza que um estudo desta dimensão exigiria.

Alguns dos aspetos que consideramos terem limitado os trabalhos são, de entre outros, os seguintes:

- Desde logo, o facto de ser o primeiro estudo num âmbito mais alargado de abordagem da avaliação das aprendizagens no ensino secundário em Angola, pelo que a amplitude e complexidade do assunto em estudo e, sobretudo, as várias dimensões que o configuram exigiam uma delimitação cuidada do tema a investigar para evitar dispersão.

- Um segundo fator a considerar tem a haver com as eleições gerais e a consequente transição política ocorrida no país em estudo, com a constituição de um novo governo em Agosto de 2018, facto que obrigou à renovação dos pedidos de entrevista aos novos decisores, em decorrência da cessação de funções dos anteriormente contactados, tendo em alguns casos nos deparado com algumas resistências por parte dos novos responsáveis em responder às questões das entrevistas.
- O reduzido acervo bibliográfico existente no contexto em que foi desenvolvido o trabalho foi outra limitação, sobretudo por ter dificultado o acesso a fontes de referência, principalmente nos primeiros capítulos, o que nos obrigou a recorrer a um número de citações secundárias muito maior do que seria desejável. Ainda assim, consideramos ter realizado um exercício académico de grande interesse sobretudo por ter despertado a necessidade de outros estudos complementares visando aprofundar mais esta matéria.

Linhas para futuras investigações.

Sendo unânime a ideia de que nenhuma obra humana é perfeita e porque o presente estudo abriu caminhos para a necessidade de aprofundamento de algumas temáticas mais específicas sobre a avaliação das aprendizagens no ensino angolano, considero útil que sejam orientados interesses de investigação futura para campos como:

- Utilização de distintas metodologias de avaliação das aprendizagens em contextos sociais e pedagógicos específicos.
- Serão os exames nacionais um meio de responsabilização pedagógica dos professores e dos alunos? Ou serão em veículo propício para a falta de autonomia dos professores e para a centralização das decisões pelo MED?
- A profissionalização dos professores em Angola e a estrutura educativa. A relação que falta em busca da qualidade de ensino e aprendizagem
- A autonomia dos professores na avaliação das aprendizagens: Realidades e desafios em contexto do ensino em Angola.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA, J. (2010). El currículum que es interpretado. Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? In J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (221-242) Madrid: Ediciones Morata.
- AFONSO, A. E. (2014). O Papel do Professor na (Re)Construção do Currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário em Angola: das intenções às práticas. *Tese de Doutoramento* (policopiado). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- AFONSO, A. J. (1999b). *Avaliação e política educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, A. J. (1999a). Estado, Mercado, Comunidade e Avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, 144-155.
- AFONSO, A. J. (2000) Avaliação Educacional: Regulação e emancipação. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. S. Paulo. Cortez Editora.
- AFONSO, A. J. (2007). Escola Pública, Professores, Currículo e Cidadania – um breve olhar sociológico. *Revista e-Currículum*, São Paulo, v. 2, n. 2, junho de 2007. In <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3193> (acesso em 13.11.2017).
- AFONSO, A. J. (2009). Avaliação Educacional: Regulação e emancipação. São Paulo: Cortez.
- AFONSO, M. (2009). *Relatório Descritivo para a Classe de Transição Automática – Ensino Primário*. Luanda: Ed. Árvore do Saber.
- AFONSO, M. (2011). *Manual de Apoio ao Sistema de Avaliação das Aprendizagens – Ensino Primário*. Luanda: INIDE.
- AFONSO, M. (2016). *Avaliação ao Serviço da Aprendizagem no Ensino Primário Angolano: teorias, práticas e desafios*. Luanda: INIDE
- AFONSO, M. & AGOSTINHO, S. (2005). *Manual de Apoio ao Sistema de Avaliação das Aprendizagens – 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral*. Luanda: INIDE
- AFONSO, M. & AGOSTINHO, S. (2011). *Manual de Apoio ao Sistema de Avaliação das Aprendizagens – 2º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: INIDE.
- AFONSO, M.; AGOSTINHO, S.; COSTA, A. & JOÃO, A. (2011). *Regulamento para as Provas de Exame – 2º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: INIDE.
- AFONSO, M.; CANO, C.; FREITAS, M.; PATROCÍNIO, M.; AGOSTINO, S.; NGOMBE, N. & DIOGO, A. (2013). *Avaliando as aprendizagens do empreendedorismo em Angola: da Teoria à Prática*. Luanda: Editora das Letras, S. A.
- AFONSO, M.; MFUANSUKA, J.; DAIO, T.; COSTA, A. & JOÃO, A. (2011). *Regulamento para as Provas de Exame – 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: INIDE.
- AIRES, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Ed. Universidade Aberta. In <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028> (acesso em 20.04.2018).

- AITCHISON, J. (2012). *A Educação e Aprendizagem de Jovens e Adultos na África Austral. Visão geral de um estudo para cinco nações*. KwaZulu Natal: Ed. OSISA.
- ALAIZ, V.; GÓIS, E. & GONÇALVES, C. (2003). *Autoavaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA.
- ALFREDO, C. (2014). *Avaliação das aprendizagens. Políticas, concepções e práticas na formação de professores em Angola*. Rio de Janeiro: Ed. Outras Letras.
- ALLAL, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (175-209). Coimbra: Almedina.
- ALMALKI, S. (2016). Integrating Quantitative and Qualitative Data in Mixed Methods Research – Challenges and Benefits. *Journal of Education and Learning*, Vol. 5, No. 3. In <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n3p288> (acesso a 27.04.2018).
- ALONSO, M. L. (2002) Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que Constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens: das concepções às práticas* (19-23). Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação. In <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf> (acesso em 24.04.2018).
- ALONSO, M. L. (2006). *O Currículo e a Inovação das Práticas: um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- ALONSO, M. L. (1992). A avaliação curricular como processo de reflexão. *Noesis*, 23, 25-27.
- ALONSO, M. L. (1998). Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação (Vol. I). *Tese de Doutoramento* (policopiado). Braga: Universidade do Minho.
- ALONSO, M. L. & VASCONCELOS, M. (2010). As TIC e a Aprendizagem Colaborativa. Comunicação apresentada na UFMT (texto policopiado).
- ÁLVAREZ, C. & MAROTO, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropologia*, 28 (1), In <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4282768> (acesso em 30.05.2018).
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (5ª Ed). Braga: Psiquilíbrios.
- ALVES, M. G. & AZEVEDO, N. (2010). Introdução: (Re)pensando a Investigação em Educação. In M. Alves e N. Azevedo (Orgs), *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimentos e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 1-29). Caparica: Fundação para a Ciência e a Tecnologia /Universidade Nova de Lisboa. In https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%C3%A1rios_2010.pdf (acesso 20.04.2018).
- ALVES, M.G. (2015) Reflexões sobre Aprendizagem: de Piaget a Maturana. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.13, nº 04, 838-862.

- ALVES, M. G. (2007). A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspetiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- ALVES, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, M. P & MACHADO, E. A. (2008). Nota de Apresentação. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *Avaliação com Sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso. De Facto Editores.
- ALVES, M. P. & FLORES, M. A. (2011). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALVES, M. P.; FLORES, M. A. & MACHADO, E. A. (Org.) (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. P. Alves & J. M. De Ketele (Org.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 59-82). Porto: Porto Editora.
- ALVES, M. P. & MORGADO, J. C. (Orgs.) (2013). *Avaliação: Políticas, Processos e Práticas*. Santo Tirso. De Facto Editores.
- APPLE, M. (1996). *El Conocimiento Oficial. La educación democrática en la era conservadora*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- ARAÚJO, E. & NETO, J. (2014). A aprendizagem pela ação: uma abordagem introdutória em uma Universidade Pública Federal. In *X Congresso Nacional de Excelência em Gestão* (texto policopiado). Rondônia: Fundação da UFR.
- ARREDONDO, S. & DIAGO, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- ASSEMBLEIA NACIONAL DE ANGOLA (2010). *Constituição da República de Angola*. Luanda: Editora da Imprensa Nacional.
- AZEVEDO, R. (2013) *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Ediciones Narcea, S. A.
- BAILEY, K. (1994). *Methods of Social Research* (4th ed.). New York: The Free Press.
- BANCO MUNDIAL (2016). *Relatório Anual de 2016*. Washington, DC: Ed. Banco Mundial.
- BANQUE MONDIALE (2008). *Rapport sur développement dans le Monde: L'agriculture au Service du Développement*. Washington, DC. In www.worldbank.org (acesso em 12.10.2017).
- BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- BARDIN, L. (2016). *Análise de conteúdo*. S. Paulo: Edições 70 / Almedina.
- BATISTA, I. (Org.) (2014). *Carta de Ética. Instrumento de Regulação Ético-deontológica*. Lisboa: SPCE.
- BAUMAN, Z. (2000). *Globalização. As consequências humanas*. Rio de Janeiro. Editora Zahar.

- BAYLE, J. L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Montréal: Ed. Université du Montréal. In <http://bibliotheque.ugac.ca/> (acesso em 20.06.2018).
- BELL, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Edições Gradiva.
- BENEDITO, N. (2014). Reforma Educativa: um olhar sobre a melhoria da qualidade do ensino e da formação. In J. C. Morgado & A. Quitembo (Org.), *Currículo, Avaliação e Inovação em Angola: perspectivas e desafios* (pp. 13-43). Benguela: Ondjiri Editores.
- BERGER, G. (2009). A Investigação em Educação. Modelos socio-epistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 28, 175-192. In https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_arquivo.pdf (acesso em 24.04.2018).
- BERTRAND, Y. & VALOIS, P. (1994) *Paradigmas educacionais: escolas e sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução às teorias e práticas e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BONAGLIA, F. & GOLDSTEIN, A. (2006). *Globalização e Desenvolvimento*, Lisboa: Editorial Presença.
- BROCHARD, V. (2009). *Os cétricos gregos*. S. Paulo: Odysseus Editora.
- BROWN, S & PICKFORD, R. (2013) *Evaluación de Habilidades y Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- BURNS, N. & GROVE, S. K. (2001). *The Practice of Nursing Research: conduct, critique and utilization* (4ª Ed.). Philadelphia: W. B. Saunders.
- CANÁRIO, R. (1992). Escolas e Mudanças: da lógica da reforma à lógica da inovação. In A. Estrela & M. Falcão (Orgs.), *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- CANÁRIO, R. (2008). A escola: das promessas às incertezas. *Educação*, Unisinos, 12 (2), 73-81.
- CANASTRA, F.; HAANSTRA, F. & VILANCULOS, M. (2015). *Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique*. Beira: Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Ed. Universidade Aberta.
- CARNEIRO, E. (2004). *Especialização Rendeira e Extroversão na África Subsariana: caracterização e consequências*. Lisboa: Ed. Principia.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Martins Roca.
- CASANOVA, M. (1992). *La Evaluación, Garantía de Calidad para el Centro Educativo*. Zaragoza: Editorial Luis Vives.
- CASTRO, F.; CORREA, M. & LIRA, H. (2004) *Curriculum y evaluación educacional. Concepción*. Chile: Universidad del Bio-Bio.

- CAVALIÉRI, A. (1999). Uma Escola para a Modernidade em Crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In A. F. Moreira (Org.), *Currículo: Políticas e Práticas* (pp. 115-129). Campinas: Papirus Editora.
- CEIC-UCAN (2016). Relatório Económico de Angola. Luanda: Ed. UCAN.
- CID, M.; FIALHO, I.; BORRALHO, A.; FERNANDES, D.; RODRIGUES, P. & MELO, B. P. (2009). Avaliação das Práticas Curriculares em Quatro Universidades Portuguesas. In D. Fernandes *et al.* (Org.), *Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspetivas* (pp. 615-648). Lisboa: Educa.
- COELHO, R. *et al.* (2010) *Reflexões sobre Currículo. Currículo e avaliação das aprendizagens*. Luanda: Ed. do Ministério da Educação.
- COLÁS, P. (1992). La investigación en el campo. In P. Colás & L. Buendia, *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLÁS, P. (1998). El análisis cualitativo de datos. In L. Buendia, P. Colás & F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 225-249). Madrid: Mc-Graw-Hill.
- COMISSÃO MUNDIAL SOBRE DIMENSÃO SOCIAL DA GLOBALIZAÇÃO (2005). *Por uma Globalização Justa: criar oportunidades para todos*. Oeiras: Celta Editora.
- COSTA, A. (1988). Bíblia Sagrada, Lisboa, Ed. Difusora Bíblica
- COSTA, L. & NUNES, P. (2011). *Projetos Educativos: Elaboração, Monitorização e Avaliação*. Lisboa: Agência Nacional para Qualificação.
- COUTINHO, C. & CHAVES, J. (2002) O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.
- COUTINHO, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: I.E.P-Universidade do Minho.
- COUTINHO, C. (2011, 2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Lisboa: Almedina.
- COUTINHO, C (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação*, Unisinos, 12 (1), 5-15.
- COUTINHO, C.; SOUSA, A.; DIAS, A.; BESSA, F.; FERREIRA, M. & VIEIRA, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIII, nº2, 355-380.
- CUNHA, J. (1986). *Dicionário Etimológico da Nova Fronteira de Língua Portuguesa* (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- D'HAINAUT, L. (1980). *Educação: dos fins aos objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina.

- DE BRUYNE, P; HERMAN, J. & DE SCHOUTHEETE, M. (1975). *Dynamique de la Recherche en Sciences Sociales*. Vendôme: Ed. P.U.F.
- DE KETELE, J. M. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. *Cahier de la Fondation Universitaire: Université et société – le rendement de l'enseignement universitaire*, 3, 73-83.
- DE KETELE, J. M. (1993) L'évaluation conjugée en paradigmes. In *Revue Française de Pédagogie*, 103, 59-80. In https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807 (acesso em 13.04.2018).
- DE KETELE, J. M. (2001). Évolution des problématiques issues de l'évaluation formative. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée: Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 102-108). Bruxelles: De Boeck.
- DE KETELE, J. M. (2006). Caminhos para a Avaliação de Competências. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (40-3), 135-147. <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1172> (acesso em 23.04.2018)
- DE KETELE, J. M. (2010). La Recherche scientifique en éducation: quels critères de qualité? *Education, Sciences & Society*, 21-39. In https://Riviste.Unimc.it/index.php/es_s/articles (acesso em 12.04.2018).
- DE KETELE, J. M.; CHASTRETTE, M.; CROS, D.; METTELIN, P. & THOMAS, J. (1988). *Guia do Formador*. Lisboa: Ed. Horizontes Pedagógicos.
- DE KETELE, J. M.; GERARD, F. M. & ROEGIERS, X. (1997). L' évaluation et l'observation scolaires: deux démarches complémentaires. *Revue de diffusion de savoirs en éducation*, 12, 33-37. In <https://docplayer.fr/20481017-L-evaluation-et-l-observation-scolaires-deux-demarches-complementaires-1.html> (acesso em 13-04.2018)
- DE KETELE, J. M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 109-124). Santo Tirso. De Facto Editores.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Califórnia: SAGE Publications.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (2000). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-28). Thousand Oaks: Sage Publications.
- DEPRESBITERIS, L. (2011). *Avaliação da Aprendizagem: casos comentados*. Pinhais: Editora Melo.
- DÍAZ, A. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto. ASA Editores.
- DÍAZ, F. (2011) O processo de aprendizagem e seus transtornos. Salvador: Ed. EDUFBA. In www.edufba.ufba.br (acesso em 04.01.2018)

- DINIZ, F. (2006). *Crescimento e Desenvolvimento Económico: modelos e agentes do processo*. Lisboa: Edições Sílabo.
- DROVET, R. (1995). *Distúrbios da aprendizagem*. Porto Alegre: Armed.
- DUPAS, G. (2001). *Ética e poder na sociedade da informação. De como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso*. São Paulo: Editora UNESPE.
- ERLANDSON, D. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. London: Sage.
- ESTEBAN, M. (2015). Com as asas imobilizadas, borboletas não voam ou ainda precisamos falar sobre avaliação no quotidiano escolar. In J. C. Morgado, G. L. Mendes, A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, Internacionalização, Cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contexto Luso-Afro-Brasileiro* (pp. 251-264). Santo Tirso: De Facto Editores.
- ESTEBAN, M. (2003) *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Editora Cortez.
- ESTELLA, A. (2004). *A que llamamos enseñanza, escuela y currículo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ESTEVÃO, J. (2005). *O desempenho económico da África Subsariana (1960-2002): leituras e interpretações*. Lisboa: Ed. ISEG/UTL.
- ESTEVES, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- FARIA, M. (2014). O currículo como norteador da construção do conhecimento em sala de aulas. Anais do CONEDU. In <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/> (acesso em 24.04.2018).
- FERNANDES, C. & FREITAS, L. (2007). Currículo e Avaliação. *Indagações sobre o Currículo*, Brasília, 17-44. In www.mec.gov.br (acesso em 12.01.2018).
- FERNANDES, C. (2015). Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In C. Fernandes (Org.), *Avaliação das aprendizagens: Sua relação com o papel social da escola* (pp. 113-123). São Paulo: Cortez Editora.
- FERNANDES, D. (2005, 2008). *Avaliação das Aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- FERNANDES, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 19, nº 41, 347-372. In [Http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/arquivos](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/arquivos) (acesso em 13.02.2018).
- FERNANDES, D. (2011). Articulação da Aprendizagem, da Avaliação e do Ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J. M. De Ketele (Org.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 132-142). Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, J.; ALVES, P. & MACHADO, E. (2008). *Perspetivas e práticas de avaliação de professores de Matemática*. Braga: CIEd, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

- FERREIRA, C. A. (2015). Os sentidos da avaliação sumativa externa no ensino português. In J. C. Morgado, G. Mendes, A. Moreira & J. A. Pacheco (Org.), *Currículo, Internacionalização, Cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contexto Luso-Afro-Brasileiro*, Vol. II (pp. 241-250). Santo Tirso: De Facto Editores.
- FERREIRA, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, L. (2002). *Retratos de avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação*. Porto Alegre: Mediação.
- FERREIRA, M. (2005). Educação e Política em Angola: uma proposta de diferenciação social. In *Cadernos de Estudos Africanos*, nº 7-9, 105-124.
- FERREIRA, M. (2013). A ética da investigação em ciências sociais. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, nº11, 169-191. In <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/07.pdf> (acesso em 16.08.2018).
- FERREIRA, R. & TENÓRIO, R. (2010). A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 71-97.
- FERREIRA, V. (1986). O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos, In A. S. Silva & J. M. Pinto (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165-195). Porto: Edições Afrontamento.
- FIELDING, N. & FIELDING, J. L. (1986). *Linking data*. Newbury Park, LA: Sage Editions.
- FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (2ª Ed.). Lisboa: Ed. Monitor.
- FLORES, M. A. (2013). Metodologia de investigação. Conferência apresentada no Instituto de Educação, U. Minho (texto policopiado). Braga. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J. (1983). *Noções de Sociologia da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J. (1999). Currículo e Cultura Escolar. In F. Machado & M. Gonçalves (Org.), *Currículo e Desenvolvimento curricular: problemas e perspetivas* (pp. 57-61). Porto: ASA.
- FORTIN, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- FORTIN, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidata – Sociedade Portuguesa de Material Didático, Lda.
- FORTIN, M. F.; COTÉ, J. & FILION, F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Ed. Lusodidacta.
- FUENTE, A. & CICCONE, A. (2002). Le capital Humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance. Relatório final apresentado na Comissão Europeia. Bruxelles: Ed. DG Emploi et affaires sociales, CE.
- GALA, D. A. (1968). Política de Ensino em Angola (1906–1967). Subsídios para o seu estudo. *Dissertação de Licenciatura* (policopiado). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

- GARDNER, J. (2011). Educational Research: What (a) to do about impact! *British Educational Research Journal*, 37(4), 543-561. In [British Educational Research Journal](#) (acesso em 13.05.2018).
- GATTI, B. (2003). O Professor e a Avaliação em Sala de Aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, 97-114.
- GATTI, B. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, S. Paulo, v. 30, n. 1, 11-30.
- GATTI, B. (2012). A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *RBPAE*, v. 28, n. 1, 13-34.
- GAUTHIER, B. (1992). *Recherche social. De la problématique à la collecte de données*. Quebec: Les Presses de l'Université du Québec.
- GÉRARD, F. & ROEGIERS X. (2011). Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes. In M. P. Alves & J. M. De Ketele (Org.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 143-158). Porto: Porto Editora.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (2005). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIBBS, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-74). Madrid: Narcea.
- GIDDENS, A. (2003). *O Mundo em descontrolo. O que a globalização está fazendo de nós* (3ª Ed.). Rio de Janeiro: Ed. Record.
- GIDDENS, A. (2006). *O Mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- GIMENO, J. (1988). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIROUD, P. & TESSARO, W. (2017). A avaliação na sala de aula na Suíça Romanda: das políticas às práticas dos professores. In M. A. Flores, E. A. Machado & M. P. Alves (Org.), *Avaliação das Aprendizagens e Sucesso Escolar. Perspetivas internacionais* (pp. 187-206). Santo Tirso: De Facto Editores.
- GOMES, C. A. (1987). A Interação Seletiva na Escola de Massas. In *Sociologia*, nº 3, 35-49. Braga: Ciências da Educação, Universidade do Minho.
- GOMES, M. J. (2010). Problemáticas da avaliação em educação. VI Conferência Internacional de TIC na Educação (pp. 1675-1693). Braga: Universidade do Minho. Disponível In <https://www.researchgate.net/publication> (acesso em 16.02.2018).
- GONÇALVES, T. (2010). *Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa*, In: M. ALVES & N. AZEVEDO (Org.), *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimentos e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. pp. 39-63. Óbidos: Várzea Impressores.
- GONZÁLEZ, M. (2009). Evaluación y Calidad en Educación no Formal. *Revista Prática de Animação*, 3 (2), 1-14. In <https://sites.google.com/site/revistapraticasdeanimacao/editorial2> (acesso em 07.04.2018).

- GOODSON, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Califórnia: Long Sage.
- GUERRA, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Ed. Principia.
- GUERRERO, A. (2010). Investigar en educación: notas sobre el giro paradigmático. In M. Alves & N. Azevedo (Org.), *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimentos e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 157-200). Óbidos: Várzea Impressores.
- GUY (2015). O que é o global e o que é o local? Uma discussão teórica sobre globalização. *Cadernos Adenauer XVI*, nº 4, 41-69 (acesso em 23.11.2017). In https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=5ce93104-54f4-8a25-9a14-c906677c11bc&groupId=265553
- HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- HILL, M. & HILL, A. (2002, 2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa. Edições Sílabo.
- HOFFMANN, J. (2010). *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- HUSÉN, T. (1988). Paradigmas de la investigación en Educación: un informe del estado de la cuestión. In I. Dendaluce (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 46-59). Madrid: Narcea.
- HUSSAN, M. N.; MOYO, S. S. & OSHIKOYA, T. W. (2000). Capital humain et la lutte contre la pauvreté. In L'Afrique Émergente – Premier Forum International sur les Perspectives Africaines, Paris, 3-4 Février. In <http://www.oecd.org/fr/dev/1923479.pdf> (acesso em 23.11.2017).
- INIDE (2009). *Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*. Luanda: Ed. INIDE.
- JANUÁRIO, J. (2014). A evolução histórica do ensino superior em Angola: Bases para Construção das Atuais Políticas Públicas. Ciclo de Conferências no âmbito do Primeiro Curso de Formação de Professores e Profissionalização Docente – Agregação Pedagógica do Instituto Superior Politécnico Lusíada de Benguela (ISPLB). *Comunicação* (texto policopiado). Lobito, Angola.
- JANUÁRIO, J. (2007). Análise do Potencial de Retorno dos Quadros Qualificados Angolanos em Portugal – os ex-bolseiros pós-independência. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: ISEG-UTL.
- JURGENSON, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós Educador.
- KAIQUE, F. (2017). *Unidade da Guarda Presidencial: Perspetivas Futuras*. Luanda. Ed. Bc Livtec, Lda.
- KEMMIS, S. (1988, 1993). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KENSKI, V. (2007). *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus.

- KERLINGER, F. N. (1973). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- KLIEBARD, H. (2011). Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, 23-35.
- KUHN, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LAKATOS, E. & MARCONI, M. (1991). *Metodologia científica* (2ª Ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- LALANDE, A. (1996). *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. S. Paulo: Ed. Martins Fontes.
- LECONTE, R. (1992) Les apports de L'Évaluation Qualitative et Critique en Recherche Évaluative. In R. Leconte & L. Rutman (Eds.), *Introduction aux Méthodes de Recherche Évaluative* (pp. 143-153). Ottawa: Les Presses de l'Université Laval.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2012). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, J. Á. & PACHECO, J. A. (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto editora
- LIMA, J. (2006). Ética na Investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 154-204). Porto: Porto Editora.
- LIMA, L. (1982). *Metodologia numa equipa de trabalho de campo*. Braga. Unidade de Educação de Adultos, Universidade do Minho.
- LINCOLN, Y. & GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills (California): Sage.
- LLAVADOR, F. (2010). Política, poder y control del curriculum. In J. Gimeno Sacristán (Org.), *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (pp. 47-64). Madrid: Ed. Morata.
- LOURENÇO, J. (2017). Discurso proferido na cerimónia de investidura como Presidente da Republica de Angola. In *Jornal de Angola*, nº 15033. In <https://www.dn.pt/tag/jornal-de-angola.html> (acesso 27.09.2017).
- LUCA, R. E. Jr. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economic*, Vol. 22, 2-42.
- LUCKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo: Ed. EPU.
- LUCKESI, C. (2008, 2010). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez Editora.
- MACEDO, E. (2012). Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, nº 147, 716-737.
- MACEDO, R. (2015). Currículo, Globalização e Cosmopolitismo: uma perspetiva multirreferencial. In J. C. Morgado, G. Mendes, A. Moreira & J. A. Pacheco (Org.), *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-Brasileiros*, Vol. I (pp. 35-41). Santo Tirso: De Facto Editores.
- MACHADO, F. & GONÇALVES, M. (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular: problemas e perspetivas*. Porto: Edições ASA.

- MACIEIRA-COELHO, A. (2014). *Homo Investigator. A Longa Marcha: Reflexões sobre Ciência e Sociedade*. Várzea da Rainha: Várzea da Rainha Impressores.
- MARCONI, M. & LAKATOS, E. (2003). *Fundamentos de metodologia de investigação científica* (5ª Ed.). S. Paulo: Ed. Atlas, S.A.
- MARCONI, M. & LAKATOS, E. (2009). *Técnicas de pesquisa* (7ª Ed.). S. Paulo: Ed. Atlas, S.A.
- MARTINS, I.; CANDEIAS, I. & COSTA, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.
- MARTINS, R. X. & RAMOS, R. (2014). Reflexões sobre a produção do conhecimento e a pesquisa em educação. In <http://avancar.ufla.br/ava/mod/resource/view.php?id=6898> (acesso 04.07.2018).
- MATOS, M. M. & JANUÁRIO, C. (2006). Decisões de planeamento e práticas de gestão curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: o atendimento às diversidades no interior da turma. *Revista de Estudos Curriculares*, Ano 4, nº 1.
- MBEMBE, A. (2000). *De la post colonie: essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*. Paris. Ed. Karthala.
- McCUTCHEON, G. (1995). *Developing the curriculum: solo and group deliberation*. Toronto: Longman Publishers.
- MED (1977). *Princípios para a reformulação do Sistema de Educação e Ensino na RPA*. Luanda: Editora do MED.
- MED (1986). *Relatório de Balanço do Trabalho Realizado pelo Grupo de Prognóstico do MED / República Popular de Angola – Etapa Diagnóstica*. Luanda: Editora de Letras, S. A.
- MED (2001). *Estratégia integrada para a melhoria do Sistema de Educação (2001- 2015)*. Luanda: Editorial Nzila.
- MED (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda: Ed. MED.
- MED (2009). *Implementação do Novo Sistema de Educação: Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*. Luanda: Editora INIDE.
- MED (2012). *Balanço da Implementação da Reforma Educativa nos Sistema nos Subsistemas de Ensino: Educação Pré-escolar, Ensino Geral, Formação de Professores e Ensino Técnico Profissional*. Luanda: Ed. Gestgráfica, S. A.
- MED (2013). *Reforma Educativa: um olhar sobre a melhoria da qualidade de ensino e da formação*. Luanda: Ed. Moderna.
- MED (2014a). *Avaliação Global da Reforma Educativa*. Luanda: Ed. Moderna.
- MED (2014b). *Avaliação global da reforma educativa e medidas para a ação*. Luanda: Ed. Moderna.
- MED (2014c). *Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa*. Luanda: Ed. Moderna.
- MEIRINHOS, M. & OSÓRIO, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. *Eduser: Revista da Educação*, v.2 (2), 49-65.

- MELO, F. (2011). Currículo e Avaliação: inquietudes e incertezas. *Revista Evidência*, Araxá, v. 7, n° 7, 143-160. In <http://lattes.cnpq.br> (acesso em 09.04.2018).
- MENDES, M. & MANUEL, T. (2016). *Investigação em Educação: opções metodológicas para a pesquisa científica*. Benguela: KAT Editora.
- MENDES, M. & SILVA, E. (2013). *Avaliação, Acreditação e Gestão do Ensino Superior em Angola: percepções, desafios e tendências*. Braga. CIEd, Universidade do Minho.
- MENDES, M (2013). *Avaliação da Qualidade e Educação Superior em Angola*. Benguela: KAT-Editora.
- MENDONÇA, P. (2017). A metodologia científica em pesquisas educacionais: pensar e fazer ciência. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 5, n° 3, 87-96.
- MILANDO, J. (2005). *Cooperação sem Desenvolvimento*. Lisboa: Ed. ICS, Universidade do Minho.
- MILANDO, J. (2007). *Desenvolvimento e Resiliência Social em África: dinâmicas rurais de Cabinda*. Lisboa. Ed. Priploi.
- MILES, M. & HUBERMAN, M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data. Toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13 (5), 20-30.
- MINPET (2012). *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*. Luanda: Ed. Imprensa Nacional.
- MONTES, C. (2011). Das decisões curriculares docentes às práticas democráticas na escola- estudo exploratório. *Dissertação de Mestrado* (Policopiado). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- MOOK, P. & JAMISON, D. (1988). Desenvolvimento da Educação na Africa Subsaariana: Perspetivas e opções de políticas. *Revista de Finanças & Desenvolvimento*, 22-24.
- MORAIS, A. & NEVES, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104.
- MORAIS, C. (2006). *Investigação: do problema aos resultados*, Braga: CIEC, Universidade do Minho. In <http://www.ipb.pt/~cmmm/conteudos/DalnvProblema.pdf> (acesso em 12.04.2018).
- MOREIRA, A. (1990). *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas. Ed. Papirus
- MOREIRA, A. & MACEDO, E. (2002). Currículo, identidades e diferenças. In A. Moreira & E. Macedo (Orgs.), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto. Porto Editora.
- MOREIRA, A. (Org) (2001). *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas: Papirus Editora.
- MOREIRA, A. & CANDAU, V. (2007). Currículo, Conhecimento e Cultura. In *Indagações sobre o Currículo*. Brasília: Ed. Ministério da Educação do Brasil.
- MOREIRA, A. & SILVA, T. T. (Org.) (1997). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez.
- MOREIRA, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa. Ed. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas-Universidade Técnica de Lisboa.
- MOREIRA, D. A. (2002). *O Método Fenomenológico na Pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thompson.
- MOREIRA, M. (2012). O que é afinal aprendizagem significativa? *Curriculum*, La Laguna, Espanha.

- MORGADO, J. C. (2000). *A (Des)Construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições Asa.
- MORGADO, J. C. (2002). Autonomia curricular: coerência entre o local e o global. In M. Fernandes *et al.*, *O particular e o global no virar do milénio* (pp. 1031-1040). Lisboa: Edições Colibri.
- MORGADO, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. C. (2009) Avaliação e autonomia curricular: dos discursos emancipadores à (des)regulação das práticas. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (org.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. pp. 3590-3602. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C. (2011). *Projeto Curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas*. *RBPAAE*, v. 27, n° 3, 361-588.
- MORGADO, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- MORGADO, J. C. (2014a). Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação? *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 19, n 2, 345-361.
- MORGADO, J. C. (2014b). Currículo, Identidade e Profissionalidade Docente: desafios contemporâneos. In J. C. Morgado & A. Quitumbo (Org.), *Currículo, Avaliação e Inovação em Angola: perspetivas e desafios* (pp. 129-154). Benguela: Ondjiri Editores.
- MORGADO, J. C. (2015). Currículo e Educação em Africa: relembrar o passado, analisar o presente, idealizar o futuro. In J. C. Morgado, G. Mendes, A. Moreira & J. A. Pacheco (Org), *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-Brasileiros*, Vol. I, (pp. 371-377). Santo Tirso: De Facto Editores.
- MORGADO, J. C. (2016). Da qualidade da avaliação a avaliação de qualidade. In O. S. Oliveira; S. M. Pereira & N. P. Drabach (Orgs.), *Políticas e Gestão da Educação: olhares críticos em tempos sombrios* (pp. 52-69). Curitiba: UTFPR Editora.
- MORGADO, J. C. (2018). Políticas, Contexto e Currículo: desafios para o Século XXI. In J. C. Morgado, J. Sousa, A. Moreira & A. Vieira (Org), *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 72-83). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C. & GONÇALVES, A. (2011). Desígnios para um currículo democrático. *ELO 18*, CFFH, pp. 51-65.
- MORIN, E. (2003). Ética e Imaginário. In A. Pena-Veja, C. R. Almeida & I. Petraglia (Org.), *Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação*. São Paulo: Cortez.
- MPLA (2017). *Programa de Governo 2017-2022*. Luanda: Ed. Secretariado do BP do MPLA.
- NETO, A. & AQUINO, J. (2008). Avaliação da aprendizagem como um ato amoroso. *Educação em Revista*, Belo horizonte. v. 25, n° 02, 223-240.
- NEVES, A. & FERREIRA, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.

- NEVES, J. (2011). *Avaliação e Gestão da Performance Estratégica da Empresa*. Alfragide: Texto Editores.
- NIKLASSON, L. (2017). Implementação de novas diretivas de avaliação: desafios para os professores das escolas na Suécia. In M. Flores, E. Machado & M. Alves (Org.), *Avaliação das Aprendizagens e Sucesso Escolar. Perspetivas internacionais* (pp. 167-187). Santo Tirso: De Facto Editores.
- NISBET, J. D. & WATT, J. (1978). *Case Study*. Readguide 26: Guides in Educational Research. University of Nottingham School of Education, 1978.
- OCAMPO, A. (2010). Rethinking Global Economic and Social Governance. Columbia University. https://www.researchgate.net/publication/46556906_Rethinking_Global_Economic_and_Social_Governance (acesso em 14.01.2018)
- OCHOA, F. (1999) *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: Ed. A. Herrera.
- OLABUÉNAGA, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Ed. Universidad de Deusto.
- OLIVEIRA, E. & COSTA, M. (2011). Proposta de Avaliação do Currículo de Graduação em Pedagogia: um desafio. *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 32, 73-89. In <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistasesc/ESC32/artigos>, (acesso em 23.04.2018).
- OLIVEIRA, L. (2013). *Ética em Investigação Científica*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, Lda.
- OLIVEIRA, M. (2011). *Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. Goiânia: Ed. Biblioteca da UFG – Campus Catalão.
- OPIE, C. (2004). What is educational Research? In C. Opie (Ed.), *Doing Educational Research: A Guide to First Time Researchers* (pp. 1-14). London: Sage Publications. In <http://dx.doi.org/10.4135/9781446280485.n1> (acesso em 13.04.2018)
- OSTERMANN, F. & CAVALCANTI, C. (2011). *Teorias da Aprendizagem*. Porto Alegre: Evangraf – UFRGS.
- PACHECO, J. & PACHECO, M. (2017). *A Avaliação da Aprendizagem na Escola da Ponte*. Lisboa: Ed. Mahatma.
- PACHECO, J. A. (1995). A avaliação dos alunos: algumas reflexões com os professores. In Actas do Seminário sobre Avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. Guimarães: Centro de Formação de Professores Francisco de Holanda, pp. 7-14.
- PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens: das conceções às práticas* (pp. 55-64). Lisboa: DEB, Ministério da Educação. In <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf> (acesso em 24.04.2018).
- PACHECO, J. A. (2003a). Estudos Curriculares: génese e consolidação em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 38, 151-168.

- PACHECO, J. A. (2003b). Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares (policopiado). Texto da conferência apresentada no seminário “O Currículo Regional”, Terceira, Açores, em 04.09.2003.
- PACHECO, J. A. (2005). *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2006). A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 253-269.
- PACHECO, J. A. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 65-74.
- PACHECO, J. A. (2014a). *Avaliação externa de Escolas. Um projeto de investigação*. In J. A. Pacheco (Org), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual* (pp. 7-13). Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2014b). Currículo, Aprendizagem e a Avaliação. In J. C. Morgado & A. Quitembo (Orgs.), *Currículo, Avaliação e Inovação em Angola: perspetivas e desafios* (pp.65-74). Benguela. Ondjiri Editores.
- PACHECO, J. A. (2014c). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2016). Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, nº 159, 64-77.
- PACHECO, J. A. & MARQUES, M. (2015) Formação, conhecimento e trabalho docente em tempos de regulação avaliativa externa. *Trabalho & Educação*, v. 24, nº 2, 35-55. In Repositorium.sdum.uminho.pt/bistream/1822/42509/trabalho (acesso em 23.04.2018).
- PACHECO, J. A. & MORGADO, J.C. (2002). *Construção e Avaliação do Projeto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. & PARASKEVA, J. M. (1999). *As tomadas de decisão na contextualização curricular*. Cadernos de Educação [UFPEL], 7-18.
- PACHECO, J. A. & PEREIRA, N. (2007). Estudos Curriculares: das teorias aos projetos de escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, 197-221.
- PACHECO, J. A. & PESTANA, T. (2014). Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. *Revista Educação*, v.37, n.1, 24-32.
- PACHECO, J. A.; MENDES, G.; SEABRA, F.; VIANA, I. (Org) (2017). *Currículo, Inclusão e Educação Escolar*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- PACHECO, J. A.; SEABRA, F. & MORGADO, J. C. (2014) Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J. A. Pacheco (Org), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual* (pp. 17-55). Porto: Porto Editora.
- PAIVA, O (2005). Reflexões sobre ética na pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n.1, 43-61.

- PARAÍSO, M. (2015). Currículo, cultura e diferença: quando o amor entra em cena. In J. C. Morgado, G. Mendes, A. Moreira & J. A. Pacheco (Org.), *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-Brasileiros*, Vol. I (pp. 157-170). Santo Tirso: De Facto Editores.
- PAZ, V. (2012). *Teoria curricular*. Tlalnepantla (Estado de México): Ed. Red Tercer Milénio, S.C.
- PERALTA, M. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens. Das conceções às práticas* (pp. 25-33). Lisboa: DEB, Ministério da Educação. <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf> (acesso em 24.04.2018).
- PEREIRA, O. (1982). *O que é Teoria?* São Paulo: Ed. Brasiliense.
- PÉREZ GÓMEZ, A (1995). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. In J. Gimeno Sacristán & Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115-136). Madrid: Morata.
- PERRENOUD, Ph. (1999). *Da Excelência à Regulação das Aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- PETROVSKI, A. (1980). *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscou: Progreso.
- PINAR, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- PNUD (2005). *Relatório de Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Ana Paula Faria Editora.
- POPKEWITZ, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Ed. Mondadori.
- PRODANOV, C. & FREITAS, E. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho académico* (2ª Ed.). Novo Hamburgo-Rio Grande do Sul: Ed. Feevale.
- QUINQUER, D. (2000). Modelos y enfoques sobre evaluación: el modelo comunicativo. In A. Parcerisa (Dir.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 13-20). Barcelona: Graó.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva.
- RAJASEKAR, S.; PHILOMINATHAN, P. & CHINNATHAMBI, V. (2013). Research Methodology. In <http://arxiv.org/pdf/physics/0601009.pdf> (acesso em 08.04.2018).
- RAJIC, V. (2017). Avaliação das aprendizagens na República da Croácia. In M. Flores, E. Machado & M. Alves (Org.), *Avaliação das Aprendizagens e Sucesso Escolar – perspetivas internacionais* (pp. 57-69). Santo Tirso: De Facto Editores.
- REIS, P. (2013). Construir a autonomia curricular: fundamentar modelos e operacionalizar processos. Estudo de caso num agrupamento de escolas. *Tese de Doutoramento* (policopiado). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

- RELVAS, M. (2009). *Neurociência e Educação: potencialidade dos gêneros humanos na sala de aula*. Rio de Janeiro: Ed. Wak.
- REY, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- RIBEIRO, A. C. (1990, 1995). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- ROCHA, M. (2011). *Alguns temas estruturantes da economia angolana*. Luanda: Ed. Kilombelombe.
- ROCHA, D. & DEUSDARÁ, B. (2005). Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea*, v. 7, n° 2, 305-322.
- RODRIGUES, P. & MOREIRA, J. (2014). Questões de Metodologia na Avaliação de Escolas. In J. A. Pacheco (Org), *Avaliação Externa de Escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 183-211). Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, P. (1992). A avaliação curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em Educação: novas perspectivas* (pp. 15-72). Lisboa: Educa.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. & GARCÍA GIMÉNEZ, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ROLDÃO, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROLDÃO, M. (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo: que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica.
- ROLDÃO, M. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade do Católica do Porto.
- ROLDÃO, M. & FERRO, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, 570-594.
- SACRISTÁN, J. (2010). El currículum en la acción: los resultados como legitimación del currículum. In J. G. Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. (pp. 311-332). Madrid: Ediciones Morata.
- SAMPIERI, R.; COLLADO, C. & LÚCIO, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- SANTOMÉ, J. (2010). Currículum, justicia e inclusión. In J. G. Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (pp. 84-102). Madrid: Ediciones Morata.
- SANTOS, M. (2001). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- SCHOER, L. (1975). *L'évaluation des élèves: dans la pratiques de la classe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- SCHWAB, J. (1985). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. In J. Gimeno & A. P. Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 265-333). Madrid: Ediciones Morata.

- SCRIVEN, M. (1971). *The methodology of evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- SEAMAN, C. H. C. (1987). *Research Methods: principles, practice and theory for nursing*. Norwalk: Appleton and Lange.
- SEN, A. (1997). Editorial: Human Capital and Capability. *World Development*, vol. 25, pp. 1959-1961.
- SEN, A. (2003). *O Desenvolvimento como Liberdade*. Lisboa: Edições Gradiva.
- SERPA, M. (2010). *Compreender a Avaliação: fundamentos para as práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- SGARBI, P. (2007). Avaliação do Currículo no Cotidiano. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n 2, 21-37.
- SHAFFER, D. W. & SERLIN, R. C. (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, vol. 33, n. 9, 14-25.
- SHUMAN, L. (1981). Disciplines of inquiry in education: an Overview. *Educational Researcher*, Vol. 10, N° 6, 5-23.
- SILVA, A. S. & PINTO, J. M. (Orgs.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, A. & SILVA, B. (2008). Dispositivos de Avaliação de Projetos em TIC: uma experiência em Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n° 24, 389-404.
- SILVA, B. (2001). *A Tecnologia é uma Estratégia*. In P. Dias & C. V. Freitas (Org.), *Atas da II da Conferência Internacional de TIC na Educação – Desafios 2001*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI, Universidade do Minho, pp. 839-859.
- SILVA, E. (2004). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária. Continuidades e Rupturas na Gestão dos Recursos Humanos Docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: CIED, IEP, Universidade do Minho.
- SILVA, E. (2012). *Universidade Agostinho Neto: Quo Vadis?* Luanda: Editorial Kilombelombe.
- SILVA, T. (2000). *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- SIMÃO, A. M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In M. Alves & E. Machado (Org.), *Avaliação com Sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 125-151). Santo Tirso: De Facto Editores.
- SIMÃO, P. (2016). *O Pensamento Pedagógico de Pinda Simão. Discursos proferidos no período de 2010 a 2014 como Ministro da Educação*. Luanda: Editorial do MED.
- SIMÕES, M. (2006). Levels of Education Technology and Growth. The OECD evidence from a country and industry- level perspective. *Tese de Doutoramento* (policopiado). Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

- SIM-SIM, I. (2005). A Investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Repositório Científico – Da investigação às práticas – Estudos de natureza educacional*, Vol. VI, nº 1. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. In <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/611> (acesso em 03.06.2018).
- SOARES, E. (2003). *Metodologia Científica: lógica, epistemologia e normas*. S. Paulo: Atlas S.A.
- SOBRINHO, J. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- STIGLITZ, J. & GREENWALD, B. (2017). *Por uma sociedade de aprendizagem*. Lisboa: Bertrand Editora.
- STUFFLEBEAM, D. & SHINKFIELD, A (1989) *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- TANNER, M. & TANNER L. (1999). Caracterização e problemática do dualismo. In F. Machado & M. Gonçalves (Org.), *Currículo e Desenvolvimento Curricular: problemas e perspectivas* (pp. 57-61). Porto: Edições ASA.
- TASHAKKORI, A. & TEDDLIE, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches* (Vol. 46). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- TAVARES, M. (2013). A Reforma Educativa e Curricular em Angola: do instituído ao realizado. *Tese de Doutoramento* (policopiado) Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- TAVARES, M. (2015). *Professor, Currículo e Mudança: a reforma educativa em Angola*. Benguela. Ondjiri Editores.
- TEODORO, A (2003). *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- TOOM, A. & HUSU, J. (2017). Avaliação das aprendizagens na República da Croácia. In M. Flores, E. Machado & M. Alves (Org.), *Avaliação das Aprendizagens e Sucesso Escolar: perspectivas internacionais*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- TORRES, A. (2010). *África: desenvolvimento adiado e crise mundial*. Lisboa: ISEG. In <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/1123/1/at-economista-2006.pdf> (acesso em 15.01.2018).
- TORRES, A. (1999). *E depois da guerra que futuro para Angola?* Texto policopiado apresentado no colóquio das comemorações do 24º aniversário da independência de Angola, na Casa de Angola em Lisboa.
- TORRES, J. (1995). *O Currículo Oculto*. Porto. Porto Editora.
- TORRES, J. (1998). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. In P.W. Jackson, *La vida en las aulas*. Prólogo à la edición española. Madrid: Morata.
- TORRES, P. (2004). *Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação*. Tubarão: Ed. UNISUL.

- TUCKMAN, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (2017). *Relatório de Monitoramento Global da Educação*. Paris: Ed. UNESCO. In: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264535> (acesso em 17.12.2017).
- UNESCO (2008). *Financiando a Educação na África Subsaariana: enfrentando os desafios da Expansão, Equidade e Qualidade*. Paris: Ed. UIS/UNESCO.
- UNESCO (2011). *Novos Desafios para o Financiamento da Educação na África Subsariana: Como Administrar o Crescimento e, ao Mesmo Tempo, Garantir a Equidade da Qualidade*. Paris: Ed. PANA BM/TBM/IBA/CCF/DD 27Abril/ 2011.
- UNESCO (2014). *África Subsariana: Relatório de EPT de 2013*. Dakar: Ed. BREDA.
- UNESCO (2015) Garantir um Ensino de Qualidade através de Professores de Qualidade. Relatório da Conferência Regional da África Austral sobre Professores, Maputo: UNESCO.
- UNESCO (2016) *Universidades para el desarrollo*. Montevideo. In: www.unesco.org/open. (acesso em 17.12. 2017).
- UM (2012). *Código de Conduta Ética da Universidade do Minho*. Braga: CEUM.
- VALA, J. (1986) A Análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- VALADARES, J. & GRAÇA, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- VALASKI, S. (2004). Vivenciando a aprendizagem colaborativa em sala de aula: experiências no ensino superior. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 12, 169-188.
- VAN DER MAREN, J. M. (1987). *De la nécessaire distinction des méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- VAN DER MAREN, J. M. (2004). *Méthodes de Recherche pour l'Education*. Bruxelles: Ed. De Boeck Université.
- VARELA, B. (2013). O currículo e o Desenvolvimento curricular: concepções, práxis e tendências. Praia: Ed. Uni-CV.
- VASCONCELOS, C. (2015). Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In C. Fernandes (Org.), *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola* (113-123). São Paulo: Cortez Editora. In <https://books.google.co.ao/books?id> (acesso em 28.04.2018).
- VEIGA-SIMÃO, A. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 125-150). Santo Tirso. De Facto Editores.
- VIANA, I. (2012). Projeto e avaliação: interfaces à procura de sentidos na ação educativa. In M. P. Alves & J. C. Morgado (Org.), *Avaliação em Educação: políticas, processos e práticas* (pp.289-302). Santo Tirso: De Facto Editores.

- VIANNA, C. T. (2013). Classificação das Pesquisas Científicas – Notas para os alunos. Florianópolis. In <https://pt.scribd.com/doc/214642457/Quadro-resumo-e-pratico-para-a-Classificacao-de-pesquisas-cientificas> (acesso em 15.05.2018).
- VIGOTSKY, L (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WILKINSON, D. & BIRMINGHAM, P. (2003). *Using Research Instruments: a guide for researchers*. London: Routledge Falmer.
- YIN, R. K. (2001, 2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman. In https://www.saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/Yin_metodologia_da_pesquisa (acesso em 27.04.2018).
- YIN, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. Porto Alegre: Bookman. In http://maratavarepsictics.pbworks.com/w/file/74440967/3-YIN-desenho%20e%20metodo_Pesquisa%20Estudo%20de%20Caso.pdf (acesso em 27 de Abril.2018)
- YOUNG, M. (2009). Para que servem as escolas. In M. Pereira, M. Carvalho & R. Porto (Org.), *Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar*. João Pessoa: Alínea.
- YOUNG, M. (2014). Teoria do currículo: o que é e porque é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, 190-202.
- ZABALZA, M. (1997) Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Rio Tinto. Ed. ASA.
- ZAU, F. (2002). Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento. Lisboa: Universidade Aberta.
- ZAU, F. (2009). Educação em Angola: trilhos para o desenvolvimento. Luanda. Ed. Movilivros.

Referências Legislativas

- DECRETO-LEI n° 3/08, de 4 de março – Aprova o Estatuto Orgânico da Carreira de Docentes, Técnicos Pedagógicos e Especialistas da Administração da Educação. Diário da República n° 40/08.
- LEI N° 13/01, de 31 de dezembro – Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE).
- LEI N° 17/2016, de 7 de outubro da Assembleia Nacional – Aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) – publicado no Diário da República n° 170/2016.

ANEXOS

Anexo 1- Solicitação de entrevista ao Secretário de Estado da Educação

À
SUA EXCELÊNCIA SR. SECRETÁRIO DE ESTADO
PARA O ENSINO GERAL E PRÉ-ESCOLAR

LUANDA

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE ENTREVISTA

Excelências

Estando inscrito no Curso de Doutoramento em Educação, área de Desenvolvimento Curricular na Universidade do Minho-Portugal e na sequência a desenvolver uma investigação com o título: A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário em Angola. Das Intenções às práticas.

Havendo necessidade de se realizar uma entrevista aos decisores do MED do qual V.Excia é parte, venho por esta e mui respeitosamente solicitar que se digne autorizar que lhe faça uma entrevista sobre aspetos da avaliação das aprendizagens no ensino secundário.

Sem outro assunto, aproveito o ensejo para renovar as nossas cordiais saudações

Benguela, 18 de maio de 2017

José Januário

(e-mail: josianuar@yahoo.es)

Anexo 2- Solicitação de entrevista ao DNEG-MED

À
SUA EXCELÊNCIA SR. DIRECTOR NACIONAL
PARA O ENSINO GERAL
LUANDA

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE ENTREVISTA

Excelências

Estando inscrito no Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, área de Desenvolvimento Curricular no Instituto de Educação da Universidade do Minho-Portugal e na sequência a desenvolver uma investigação com o título: *A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário em Angola. Das Intenções às práticas.*

Havendo necessidade de se realizar uma entrevistas aos responsáveis do MED do qual V.Excia é parte, venho por esta e mui respeitosamente solicitar que se digne autorizar que lhe faça uma entrevista sobre aspetos da avaliação das aprendizagens no ensino secundário.

Sem outro assunto, aproveito o ensejo para renovar as nossas cordiais saudações

Benguela, 18 de maio de 2017

José Januário
(e-mail: josianuar@yahoo.es)

Anexo 3- Solicitação de entrevista e credencial ao Diretor Provincial da Educação

AO
GABINETE DO DIRECTOR PROVINCIAL DA
EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA

BENGUELA

Benguela, 12 de agosto de 2017

ASSUNTO: Pedido de autorização e credencial para entrevistas

Eu JOSÉ JANUÁRIO, estudante do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação área de Desenvolvimento Curricular pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho – Braga (Portugal) desde o ano letivo 2014/2015.

Estando atualmente na fase final do seu programa de investigação sob o tema: *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário em Angola: das Concepções às Práticas*".

Considerando que este prevê a realização de inquéritos por questionários aos alunos, professores (estes já realizados) e por entrevistas aos decisores políticos e gestores da educação conforme declaração do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologias Educativas/IE-Uminho em anexo.

Vem mui respeitosamente solicitar ao Sr. Diretor Provincial autorização para conceder uma entrevista temática a si, ao Chefe do Departamento Provincial do Ensino e a um Diretor de Escola Secundaria sobre a problemática da avaliação das aprendizagens cujo guião de perguntas se anexa.

Para efeito, assegura de que o protocolo da investigação garante a manutenção dos princípios éticos e de confidencialidade da fonte.

Certo da vossa especial atenção e apoio subscreve-se com elevada consideração

Atentamente

José Januário
(e-mail: josjanuar@yahoo.es)

Anexo 4 - Perceção dos alunos sobre disciplinas do plano curricular do ensino secundário

INQUÉRITO 1- PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AS DISCIPLINAS DO PLANO CURRICULAR DO ENSINO SECUNDÁRIO.

Objetivo: Este inquérito destina-se a obter informações sobre a perceção que os alunos têm acerca da importância e necessidade de algumas disciplinas que integram o plano curricular do ciclo/classe que frequentam e faz parte de uma investigação no âmbito do Doutoramento em Desenvolvimento Curricular que o autor desenvolve no Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Portugal.

Instruções importantes:

- Não escreva o seu nome na folha. O Inquérito é anónimo.
- O sucesso deste estudo depende das suas respostas serem sinceras e coerentes.
- Para responder basta colocar um X na célula vazia correspondente à disciplina existente no plano de estudo da sua classe ou curso.
- As suas respostas serão guardadas e codificadas. Ninguém saberá quem preencheu esta ficha.

I – Dados pessoais e profissionais.

Assinale com X as características que correspondem à sua situação específica:

1.1- Género: a) Masculino b) Feminino

1.2- Idade: 12 a 14 15 a 17 18 a 20 mais de 20

1.3. Classe que frequenta:

7ª Classe 8ª Classe 9ª Classe 10ª Classe 11ª Classe 12ª Classe

Outra classe Qual _____: _____

1.4.- Se estuda no II Ciclo indique o curso: _____

1.5. A escola ou curso que frequenta foi escolhida(o) livremente por si ou por influência de alguém?

Escolhido por mim Escolhido pelos pais Escolhido com os colegas/amigos

1.6. Indique o nome da sua Escola /Instituto _____

II. As questões que se seguem referem-se à sua perceção em relação ao valor e importância para o seu futuro profissional das disciplinas que constam do plano curricular da sua classe/curso.

2.1. Coloque um X no espaço vazio à frente de cada disciplina constitutiva do plano curricular do seu curso que corresponda à sua opinião em relação a importância que ela assume no seu futuro profissional, tendo em atenção a seguinte escala:

1 = Decisiva no curso/classe; **2**= importante; **3** = Pouco importante; **4** = Dispensável no curso/classe; **5** = Sem opinião

Disciplinas	1	2	3	4	5
Língua Portuguesa					
Língua Inglesa					
Língua Francesa					
Matemática					
Física					
Química					
Biologia					
História					
Geografia					
Educação Laboral					
Educação Moral e Cívica					
Informática					
Empreendedorismo					
EVP/Desenho					
Educação Física					
Psicologia					
Sociologia					
Filosofia					
Literatura					
Disciplinas técnicas					

Muito obrigado pela sua colaboração

Anexo 5 – Opiniões dos alunos sobre os métodos de avaliação utilizados pelos professores

INQUÉRITO 2 - OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS PELOS PROFESSORES

Objetivo: Este inquérito destina-se a conhecer as perceções dos alunos sobre os métodos de avaliação das aprendizagens que os professores das várias disciplinas da sua classe/ciclo utilizam ao longo do ano letivo. O inquérito faz parte de uma investigação no âmbito do Doutoramento em Desenvolvimento Curricular que o autor desenvolve no Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Portugal.

Instruções importantes:

- Não escreva o seu nome na folha. O Inquérito é anónimo.
- Por favor, lê primeiro antes de responder.
- Responda com a máxima sinceridade colocando um X ou escrevendo nos espaços indicados, desde que correspondam à sua situação específica.
- As suas respostas são confidenciais destinando-se exclusivamente ao tratamento estatístico.
- Peço por isso seu apoio e colaboração.

1. As questões seguintes referem-se à sua identificação pessoal e profissional. Assinale com X as características que correspondem à sua situação específica:

1.1- Género: a) Masculino b) Feminino

1.2- Idade: 12 a 14 15 a 17 18 a 20 mais de 20

1.3. Classe que estuda:

7ª Classe 8ª Classe 9ª Classe 10ª Classe 1ª Classe 2ª Classe

Outra/classe. al? _____

1.4.- Se estuda no II Ciclo indique o curso: _____

1.5. A escola ou curso que frequenta foi escolhida (o) livremente por si ou por influência de alguém?

Escolhido por mim Escolhido pelos pais Escolhido com os colegas/amigos

1.6. Indique o nome da sua Escola /Instituto _____

2. As questões que se seguem referem-se a sua opinião sobre os métodos que os seus professores normalmente utilizam para avaliar a sua aprendizagem.

2.1. O seu professor apresentou-lhe o regulamento de avaliação usado na escola para avaliar as aprendizagens dos alunos?

Sim Não

2.2. Das técnicas expostas no quadro seguinte, coloque um X no retângulo vazio que corresponda à sua opinião sobre o método de avaliação mais utilizado pelo professor de cada uma das disciplinas da sua classe, tendo em conta a legenda que a seguir se indica:

Legenda:

1 = Tarefas; **2** = Participação do aluno nas aulas; **3** = Provas Escritas; **4** = Provas Orais; **5** = Provas finais do trimestre; **6** = Trabalhos individuais; **7** = Trabalhos em grupo; **8** = informação do coletivo de professores; **9** = Informação do coletivo de alunos; **10** = Participação em atividades extraescolares

Disciplinas	Métodos utilizados pelo professor para avaliar os conhecimentos								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Língua Portuguesa									
Língua Inglesa									
Língua Francesa									
Matemática									
Física									
Química									
Biologia									
História									
Geografia									
Ed. Laboral									
Ed.M. Cívica									
Informática									
Empreendedorismo									
EVP/Desenho									
Ed. Física									
Psicologia									
Sociologia									
Literatura									
Geologia									
Geometria									
Disciplina técnicas									

2.3. Se existirem outros métodos que os seus professores utilizem e não constem da legenda fornecida, especifique-os:

3. As questões que se seguem pretendem averiguar que métodos de avaliação, utilizados pelos seus professores, mais lhe agradam.

3.1. Dos métodos de avaliação seguintes, indique o que considera melhor, aceitável e o pior.

Nº	Método de avaliação do professor	Melhor	Aceitável	Pior
1	Tarefas diárias			
2	Participação oral do aluno nas aulas			
3	Provas Escritas			
4	Provas Orais			
5	Provas finais do trimestre			
6	Trabalhos individuais			
7	Trabalhos em grupos			
8	Informação do coletivo de professores			
9	Informação do coletivo de alunos			
10	Participação em atividades extraescolares			

3.2. Que outro método gostaria que o seu professor utilizasse para avaliar as aprendizagens?

3.3. Indique se os métodos de avaliação referidos acima são os mesmos que os professores utilizavam nas classes anteriores.

Sim Não

3.4. Se não, indique quais os métodos de avaliação que foram usados pelos seus professores nos anos e classes anteriores? _____

3.5. De todos os métodos que os seus professores mais utilizam, quais os que consideras serem os mais justos? _____

4. As questões que se seguem referem-se às disciplinas em que tem tido melhor aproveitamento.

4.1. Coloque um X no espaço vazio a frente de cada disciplina, correspondente às classificações que tem obtido na sequência das avaliações que têm sido feitas pelos seus professores utilizando para o efeito a seguinte escala:

1 = 0 a 4 valores;

2 = 5 a 9 valores;

3 = 10 a 13 valores;

4 = 14 a 15 valores;

5 = 16 a 17 valores;

6 = 18 a 20 valores.

Disciplinas	Média dos resultados obtidos nas disciplinas da sua classe					
	1	2	3	4	5	6
L Portuguesa						
L. Inglesa						
L. Francesa						
Matemática						
Física						
Química						
Biologia						
História						
Geografia						
Ed. Laboral						
Educação M. Cívica						
Informática						
Empreendedorismo						
EVP/Desenho						
Educação Física						
Psicologia						
Sociologia						
Literatura						
Geologia						
Geometria						

Muito obrigado pela sua colaboração

Anexo 6 – Correspondência entre as dimensões, objetivos e itens do questionário aos alunos

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS DIMENSÕES, OBJETIVOS E ITENS DO QUESTIONÁRIO 1 & 2 DOS ALUNOS

Tema: Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário em Angola - Das concepções às práticas

Problema da investigação: Será que a avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Secundário no município de Benguela, Angola, contribui para reajustar e/ou reformular os processos de ensino-aprendizagem à medida que se desenvolvem ou será que se limita a apurar a classificação dos alunos no final dos mesmos?

Objetivos da Tese:

1. Caracterizar o modelo instituído na avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário em Benguela e através dela em Angola em geral
2. Conhecer os princípios e as bases teórico-normativas e pedagógicas que servem de suporte à definição dos processos e instrumentos que norteiam a avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino secundário em Benguela, Angola
3. Identificar as concepções sobre a avaliação, nos professores que lecionam naquele nível de ensino.
4. Identificar os critérios que regulam o processo de avaliação das aprendizagens no ensino secundário
5. Analisar os instrumentos de avaliação das aprendizagens usados pelos professores neste nível de ensino no contexto de Benguela – Angola
6. Caracterizar as práticas de avaliação averiguar as formas como os professores concretizam um dos principais processos reguladores das aprendizagens dos alunos e como este interfere na motivação e desenvolvimento de capacidades de autoavaliação pelos próprios alunos.
7. Identificar as relações de causa e efeito entre os processos de avaliação adotados no sistema educativo e as aprendizagens significativas dos aprendentes, sua dimensão e repercussões na motivação para a construção de novos saberes.
8. Contribuir para a definição, por parte do Ministério da Educação (MED), de estratégias de avaliação das aprendizagens tendentes a elevar o grau de responsabilidade profissional do professor e a motivação académica do aluno, assegurando por via dele a efetiva qualidade e credibilização do sistema educativo nacional angolano.

NOTA: Os itens do questionário incluem três tipos de respostas:

1. Respostas através de uma escala de tipo Likert: de 2 a 6 cinco níveis;
2. Seleção de afirmações por ordem crescente de prioridade (1,2,3)
3. Identificar com X as afirmações com as quais concordam.

Anexo 6 – Correspondência entre as dimensões, objetivos e itens do questionário aos alunos

CORRESPONDÊNCIA ENTRE DIMENSÕES, OBJETIVOS E ITENS DO QUESTIONÁRIO 1& 2 DOS ALUNOS

Dimensões	Objetivos	Categorias	Itens
I. Responsabilidade e de autoescolha da escola / curso	1. Avaliar a capacidade de escolha e liberdade de decisão pessoal da escola ou curso	Estrutura vocacional do aluno no contexto educacional existente	1.4. Se estuda no II Ciclo indique o curso. 1.5. A escola ou curso que frequenta foi escolhido(a) livremente por si ou por influência de alguém?
II. Importância das disciplinas do plano curricular da classe/curso em relação ao futuro profissional do aluno	1. Identificar a percepção do aluno sobre o valor das disciplinas do plano curricular da no seu futuro profissional	Valorização das disciplinas versus motivação dos alunos para aprendizagem	2.1 (Inq.I) Coloque um X no espaço vazio à frente de cada disciplina constitutiva do plano curricular do seu curso que corresponda à sua opinião em relação a importância que ela assume no seu futuro profissional tendo em atenção a seguinte escala: 1 = Decisiva no curso/classe; 2 = importante; 3 = Pouco importante; 4 = Dispensável no curso/classe; 5 = Sem opinião
III. Percepção dos alunos sobre métodos de avaliação das aprendizagens utilizados pelos professores	1. Avaliar a opinião dos alunos relativamente aos métodos de avaliação utilizados pelos professores	Formação do autoconceito do regulamento das avaliações	2.1. (Inq.II). O seu professor apresentou-lhe o regulamento de avaliação usado na escola para avaliar as aprendizagens dos alunos?

		<p>Referenciação dos métodos de avaliação mais utilizados pelos professores em cada disciplina</p>	<p>2.2. Coloque um X no retângulo vazio que corresponda ao método mais usado pelo professor de cada disciplina seguindo a legenda: 1= Tarefa; 2= participação do aluno nas aulas; 3= Provas escritas; 4= Provas orais; 5= Provas finais do trimestre; 6= Trabalhos individuais; 7= Trabalhos em grupo; 8= Informação do coletivo de professores; 9= Informação do coletivo de alunos; 10= Participação em atividades extraescolares.</p> <p>3.1. Dos métodos de avaliação indicados aponte o que considera melhor, aceitável e pior.</p>
	<p>2. Avaliar a capacidade de participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem</p>	<p>Participação na escolha dos métodos</p>	<p>3.2. Que métodos gostaria que seu professor utilizasse para avaliar as suas aprendizagens?</p> <p>3.5. De todos os métodos que os seus professores mais utilizam, quais os que considera os mais justos para avaliação das aprendizagens?</p> <p>4.1. Coloque um X no espaço vazio a frente de cada disciplina, correspondente às classificações que tem obtido na sequência das avaliações que têm sido feitas pelos seus professores.</p>

Anexo 7- Perceções dos professores sobre o sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos em vigor no ensino secundário em Angola.

INQUÉRITO 3

PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS EM VIGOR NO ENSINO SECUNDÁRIO EM ANGOLA

Objetivo:

Este questionário destina-se a obter informações sobre as perceções que os professores têm acerca do sistema de avaliação em vigor no Ensino Secundário em Angola.

Instruções importantes:

- Este questionário faz parte de uma investigação que o autor desenvolve no âmbito do Doutoramento em Desenvolvimento Curricular, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Portugal.
- Por favor, leia todo o questionário antes de responder.
- O questionário é anónimo. Não escreva o seu nome na folha.
- Responda com a máxima sinceridade colocando um X ou escrevendo nos espaços indicados, desde que correspondam à sua opinião e/ou situação específica.
- As suas respostas são confidenciais destinando-se exclusivamente a tratamento estatístico.
- Peço por isso o seu apoio e a sua colaboração.

1. Dados pessoais e profissionais.

Assinale com X as características que correspondem à sua situação específica:

1.1.- Género: a) Masculino b) Feminino

1.2.- Idade: Até 25 26 a 35 36 a 45 46 a 55 Mais de 55

1.3. - Habilitações académicas e profissionais:

12ª Classe* Bacharelato Licenciatura Mestra Doutorame

(*) Área de especialização: _____

1.4. Indique a(s) instituição(ões) onde realizou a sua formação: _____

1.5. Situação profissional:

Efetivo Contratado Colaborador

1.6. Tempo de serviço na educação

Até 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos Mais de 20 anos

1.7. Experiência docente no ensino secundário:

Até 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos mais de 20 anos

1.8. Possui formação pedagógica? Sim Não

1.9. Área de localização da escola onde leciona atualmente:

Zona urbana Zona periférica Zona rural

1.10. Tempo de serviço na escola onde leciona atualmente

Até 1 ano 1 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos mais 15 anos

2. Dados relativos à escola onde leciona:

2.1. Número aproximado de alunos matriculados na escola:

De 500 a 800 801 a 1000 1001 a 1200 mais de 1200

2.2. Número médio de alunos por turma:

Até 25 26 a 30 31 a 35 36 a 40 mais de 40

2.3. Número de tempos letivos semanais que possui como carga horária:

Até 8 tempos 9 a 12 13 a 16 17 a 24

2.4. Número de docentes que trabalham na sua escola: _____.

3. Opiniões sobre o sistema de avaliação utilizado no ensino secundário. Coloque um X, de acordo com a escala fornecida, ou escreva no espaço vazio o que corresponda à sua situação específica.

3.1. Conhece as regras definidas no sistema de avaliação em vigor na sua escola?

Sim Não

3.2. Normalmente, cumpre as regras previstas no sistema de avaliação em vigor?

Sim Não Em caso negativo indique porquê _____

3.3. Classifique, em termos de adequação aos objetivos do ensino, o atual sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos em vigor no ensino secundário?

Inadequado Razoável Adequado

3.4. Como classifica as técnicas de avaliação relativamente à sua aplicação na sala de aulas?

Muito difíceis Difíceis Fáceis Muito fáceis

3.5. Se considera as metodologias de avaliação difíceis ou muito difíceis, diga porquê:

3.6. Se considera as metodologias de avaliação fáceis ou muito fáceis, diga porquê:

3.7. Das metodologias de avaliação apresentadas no quadro seguinte, diga quais são as que mais utiliza nas aulas, colocando um X no espaço vazio que corresponder à sua situação.

Escala:

1= Mais frequente; **2** = Frequente; **3** = Ocasionalmente; **4** = Raramente; **5** = Nunca

Nº	Metodologias de avaliação das aprendizagens	1	2	3	4	5
1	Tarefas diárias					
2	Participação oral do aluno nas aulas					
3	Provas Escritas					
4	Provas Orais					
5	Provas finais do trimestre					
6	Trabalhos individuais					
7	Trabalhos em grupos					
8	Informação do coletivo de professores					
9	Informação do coletivo de alunos					
10	Participação em atividades extraescolares					

3.8. Das metodologias que mais utiliza para avaliar a aprendizagem dos seus alunos, indique quais são aquelas em que obtêm melhores resultados? E piores resultados?

Nº	Metodologias de avaliação das aprendizagens	Melhores resultados	Piores resultados
1	Tarefas diárias		
2	Participação oral do aluno nas aulas		
3	Provas Escritas		
4	Provas Orais		
5	Provas finais do trimestre		
6	Trabalhos individuais		
7	Trabalhos em grupos		
8	Informação do coletivo de professores		
9	Informação do coletivo de alunos		
10	Participação em atividades extraescolares		

3.9. De acordo com o conhecimento que tem da sua escola, indique, assinalando com um X no quadro seguinte, qual a metodologia de avaliação que os professores mais utilizam nas várias disciplinas? Nos casos em que não tiver elementos deixe os quadrados em branco.

Escala: **1** = Participação do aluno nas aulas; **2** = Prova escrita do professor; **3** = Provas orais; **4** = Provas finais do trimestre; **5** = Trabalhos de casa; **6** = Trabalhos em grupos; **7** = informação do coletivo de professores; **8** = opinião do coletivo de alunos; **9** = Participação em atividades extra escolares.

Disciplinas	Metodologias mais usadas pelos professores para avaliar conhecimentos								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
L Portuguesa									
L. Inglesa									
L. Francesa									
Matemática									
Física									
Química									
Biologia									
História									
Geografia									
Ed. Laboral									
Ed. M. Cívica									
Informática									
Empreendedorismo									
EVP/Desenho									
Ed. Física									
Psicologia									
Sociologia									
Literatura									
Geologia									
Geometria									
Disciplinas técnicas									

3.10. Se existirem outras metodologias que os professores utilizem e não constem da lista fornecida, por favor especifique-as:

4. As questões que se seguem destinam-se a averiguar que metodologia de avaliação das aprendizagens considera mais coerentes, mais justas e de mais fácil utilização.

4.1. Das metodologias de avaliação referidas no ponto anterior, diga quais são as que considera mais justas para os alunos.

4.2. Acha que existe uma relação entre as técnicas utilizadas na avaliação das aprendizagens no ensino secundário e o nível de aproveitamento académico dos estudantes?

Sim Não

Em caso afirmativo, indique três aspetos do sistema de avaliação em vigor que, em sua opinião, mais influenciam (positivamente) as aprendizagens dos alunos.

Fatores que influenciam as aprendizagens dos alunos	Opções
Número elevado de avaliações exigida ao aluno	
Valorização das atividades extraescolares	
Valorização do trabalho do aluno na aula	
As técnicas de avaliação usadas pelo professor	
O carácter decisivo da prova de exame	
Rigor dos critérios de transição de classe	
Clareza das técnicas de avaliação em uso	
O carácter exigente do professor na avaliação	
Relação entre os pais e os professores da turma	
Relação entre os pais e os diretores de turmas.	

5. Forma (s) como os professores elaboram as avaliações dos alunos

5.1. Na tabela que a seguir se apresenta, pretende-se obter informações sobre os procedimentos utilizados na organização das avaliações. Coloque um círculo à volta do número que corresponde a resposta certa ou que se aproxima à prática habitual usada na sua escola.

Escala: **1** = Iniciativa do professor; **2** = Iniciativa do coordenador de disciplina; **3** = Iniciativa do coletivo de professores da disciplina; **4** = Por concertação com os alunos; **5** = Determinado pelos alunos; **6** = Definido pela direção da escola; **7** = Iniciativa da RMECT; **8** = Definido pela DPECT; **9** = Definido pelo MED; **10** = Sem organização ou planeamento:

Nº	Sobre como se organizam as avaliações										
	Indicadores	Respostas									
1	Definição de conteúdo das avaliações contínuas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Definição de conteúdo das avaliações trimestrais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Definição de conteúdo das avaliações finais e exames	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4	Programação (dia e mês) da avaliação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Definição de normas de controlo durante a avaliação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Divulgação dos resultados da avaliação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5.2. Na Tabela que a seguir se apresenta, pretende-se obter informações sobre os procedimentos utilizados na realização das provas. Solicita-se que confirme a prática habitual da sua escola colocando um círculo à volta do número que corresponder à situação que considerar correta.

Escala: **1** = Feito (a) pelo professor da disciplina; **2** = Feito (a) pelo coordenador da disciplina; **3** = Feito (a) pelo coletivo de professores da disciplina; **4** = Feito (a) pela Direção da escola; **5** = Definido pela RMECT/DPECT; **6** = Definido pelo regulamento de avaliação/MED; **7** = Feita em concertação com os alunos; **8** = Definido aleatoriamente.

Nº	Procedimentos utilizados na realização das provas de avaliação									
	Indicadores	Respostas								
1	Explicação dos objetivos da avaliação	1	2	3	4	5	6	7	8	
2	Esclarecimento da avaliação	1	2	3	4	5	6	7	8	
3	Tempo de realização da avaliação	1	2	3	4	5	6	7	8	
4	Recolha da avaliação	1	2	3	4	5	6	7	8	
5	Correção da avaliação	1	2	3	4	5	6	7	8	
6	Divulgação dos resultados da avaliação	1	2	3	4	5	6	7	8	

5.3. Na Tabela que a seguir se apresenta, pretende-se obter informação sobre si. Solicita-se que responda cada uma das questões colocando um círculo à volta do número que corresponde à opinião que tem de si próprio

Escala: **1** = Domínio profundo; **2** = Domínio aceitável; **3** = Domínio fraco; **4** = Sem domínio; **5** = Muito satisfeito; **6** = Satisfeito; **7** = Insatisfeito.

Nº	Sobre si mesmo							
	Indicadores	Respostas						
1	Satisfação perante o modelo de avaliação utilizado	1	2	3	4	5	6	7
2	Satisfação perante a forma de organização	1	2	3	4	5	6	7
3	Satisfação perante a forma de realização	1	2	3	4	5	6	7
4	Satisfação perante os resultados dos alunos	1	2	3	4	5	6	7

5.4. Na Tabela que a seguir se apresenta, pretende-se obter sua opinião sobre seus alunos. Solicita-se que responda cada uma delas colocando um círculo à volta do número que corresponda à opinião que tem deles, utilizando para o efeito a seguinte escala:

Escala: 1 = Muito Bom; **2** = Bom; **3** = Fraco; **4** = Mau

Nº	Sobre os alunos a avaliar						
	Indicadores	Respostas					
1	Nível de preparação para as avaliações	1	2	3	4	5	6
2	Cumprimento de tarefas académicas	1	2	3	4	5	6
3	Formação extraescolar	1	2	3	4	5	6

4	Domínio de conteúdos	1	2	3	4	5	6
5	Atitude perante os resultados das avaliações	1	2	3	4	5	6
6	Vontade de autossuperação	1	2	3	4	5	6

5.5. Na Tabela que a seguir se apresenta, pretende-se obter sua opinião sobre as avaliações que realiza. Solicita-se que responda a cada uma delas colocando um círculo à volta do número que corresponde a opinião que tem de si, utilizando para o efeito a escala seguinte.

Escala: **1** = Medir o grau de aprendizagem dos alunos; **2** = Conhecer a competência dos alunos; **3** = Comprovar a vontade dos alunos em aprender; **4** = O potencial de assimilação de conhecimentos, **5** = A vontade de aprender **6** = Ensino para distinguir os alunos bons dos maus; **7** = Procuo cumprir as orientações do MED; **8** = Autoavaliar o meu desempenho profissional;

Nº	Sobre as avaliações que realiza								
	Indicadores	Respostas							
1	O que procura alcançar com as avaliações?	1	2	3	4	5	6	7	8
2	O que quer que os alunos lhe mostrem?	1	2	3	4	5	6	7	8
3	Ensina para avaliar ou para examinar?	1	2	3	4	5	6	7	8
4	O que quer alcançar quando examina?	1	2	3	4	5	6	7	8

5.6. Indique três aspetos positivos do atual modelo de avaliação das aprendizagens em vigor na sua escola.

5.7. Indique três aspetos negativos do atual modelo de avaliação das aprendizagens em vigor na sua escola.

Muito obrigado pela sua colaboração

Anexo 8 – Correspondência entre as dimensões, objetivos e itens do questionário aos professores

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS DIMENSÕES, OBJETIVOS E ITENS DO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Tema: Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário em Angola - Das concepções às práticas

Problema da investigação: Será que a avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Secundário no município de Benguela, Angola, contribui para reajustar e/ou reformular os processos de ensino-aprendizagem à medida que se desenvolvem ou será que se limita a apurar a classificação dos alunos no final dos mesmos?

Objetivos da Tese:

1. Caracterizar o modelo instituído na avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário em Benguela e através dela em Angola em geral
2. Conhecer os princípios e as bases teórico-normativas e pedagógicas que servem de suporte à definição dos processos e instrumentos que norteiam a avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino secundário em Benguela, Angola
3. Identificar as concepções sobre a avaliação, nos professores que lecionam naquele nível de ensino.
4. Identificar os critérios que regulam o processo de avaliação das aprendizagens no ensino secundário
5. Analisar os instrumentos de avaliação das aprendizagens usados pelos professores neste nível de ensino no contexto de Benguela – Angola
6. Caracterizar as práticas de avaliação averiguar as formas como os professores concretizam um dos principais processos reguladores das aprendizagens dos alunos e como este interfere na motivação e desenvolvimento de capacidades de autoavaliação pelos próprios alunos.
7. Identificar as relações de causa e efeito entre os processos de avaliação adotados no sistema educativo e as aprendizagens significativas dos aprendentes, sua dimensão e repercussões na motivação para a construção de novos saberes.
8. Contribuir para a definição, por parte do Ministério da Educação (MED), de estratégias de avaliação das aprendizagens tendentes a elevar o grau de responsabilidade profissional do professor e a motivação académica do aluno, assegurando por via dele a efetiva qualidade e credibilização do sistema educativo nacional angolano.

NOTA: Os itens do inquérito incluem três tipos de respostas:

1. Respostas através de uma escala de tipo Likert de dois a cinco níveis;
2. Seleção de afirmações por marcação do número correspondente a resposta concordante
3. Identificação com X as afirmações com as quais concordam.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS DIMENSÕES, OBJETIVOS E ITENS DO QUESTIONÁRIO

Dimensões	Objetivos	Categorias	Itens
I. Organização e desenvolvimento do processo de avaliação das aprendizagens	1. Identificar as concepções dos professores sobre o sistema de avaliação das aprendizagens no ensino secundário	Conhecimento e domínio do sistema de avaliação	3.1. Conhece as regras definidas no sistema de avaliação em vigor na escola? 3.2. Cumpre normalmente com as regras previstas no sistema de avaliação em vigor?
		Adequação do sistema de avaliação ao contexto da escola	3.3. Classifique em termos de adequação aos objetivos do ensino, o atual sistema de avaliação em vigor no ensino secundário. 3.4. Como classifica as técnicas de avaliação relativamente à sua aplicação na sala de aulas? 3.7. Das metodologias de avaliação apresentadas no quadro, diga quais as que, mais utiliza nas aulas?

	<p>2. Caracterizar o envolvimento dos professores na implementação do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino secundário</p>	<p>Contributo do sistema e metodologias de avaliação na aprendizagem dos alunos</p>	<p>3.8. Das metodologias que mais utiliza para avaliar a aprendizagem dos alunos indique quais em que obtêm melhores resultados e piores resultados.</p> <p>3.9. De acordo com o conhecimento que tem da sua escola, indique qual a metodologia de avaliação que os professores mais utilizam nas várias disciplinas?</p> <p>4.1. Das metodologias de avaliação referidas, dizer quais as que considera mais justas para os alunos</p> <p>4.2. Considera haver uma relação entre as técnicas utilizadas na avaliação das aprendizagens no ensino secundário e o nível de aproveitamento académico dos alunos?</p> <p>4.3. Entre os fatores referenciados abaixo indique três dos que, mais influenciam positivamente as aprendizagens dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Número elevado de avaliações exigidas aos alunos ii) Valorização das atividades extraescolares iii) Valorização do trabalho do aluno na aula iv) Técnicas de avaliação usadas pelo professor v) Carácter decisório da prova de exame vi) Rigor dos critérios de transição de classe vii) Clareza das técnicas de avaliação em uso viii) Carácter exigente do professor na avaliação <ul style="list-style-type: none"> ix) Relação entre os pais e os professores da turma x) Relação entre pais e diretores de escola
<p>II. Forma como os professores elaboram as avaliações dos alunos</p>	<p>1 Averiguar como é que os professores, na prática, realizam a organização das avaliações em contexto da escola</p>	<p>Práticas habituais de organização das avaliações usadas pelos professores nas escolas</p>	<p>5.1. Informações sobre procedimentos utilizados na organização das avaliações na sua escola relativamente a: i) definição de conteúdo das avaliações contínuas; ii) definição de conteúdo das avaliações trimestrais; iii) definição de conteúdo das avaliações finais exames; iv) programação da avaliação; v) definição de normas de controlo durante a avaliação e; vi) divulgação dos resultados da avaliação.</p> <p>5.2. Procedimentos utilizados na realização das provas de avaliação, quanto à: i) explicação dos objetivos da avaliação, ii) esclarecimento da avaliação; iii) tempo de realização da avaliação; iv) recolha das provas; v) correção da avaliação e vi) divulgação dos resultados da avaliação.</p>

	<p>2. Avaliar o grau de motivação e responsabilização pedagógica dos professores no processo de avaliação</p>	<p>Objetivos preconizados na avaliação e percepção dos professores sobre si mesmos e sobre os alunos na avaliação.</p>	<p>5.3. Informações sobre o autoconceito do professor em relação à: i) satisfação perante o modelo de avaliação utilizado; ii) satisfação perante a forma de organização; iii) satisfação perante a forma de realização; iv) satisfação perante os resultados da avaliação dos alunos.</p> <p>5.4. Opinião que o professor tem dos seus alunos, quanto ao: i) nível de preparação para as avaliações; ii) cumprimento de tarefas académicas; iii) formação extraescolar; iv) domínio de conteúdos; v) atitude perante os resultados das avaliações e; v) vontade de auto-superação.</p> <p>5.5. Opinião do professor relativamente a finalidade da realização das avaliações na sala de aula: i) o que procura alcançar com as avaliações; ii) o que quer que os alunos lhe mostrem e; iii) ensina para avaliar ou para examinar e; iv) o que quer alcançar quando examina</p> <p>5.6. Indique três aspetos positivos do atual regime de avaliação das aprendizagens em vigor na sua escola</p> <p>5.7. Indique três aspetos negativos do atual regime de avaliação das aprendizagens em vigor na sua escola</p>
--	---	--	--

Anexo 9 - Tabelas de frequências e percentagens dos inquéritos 1 e 2 sobre percepções dos alunos

TABELAS DE FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS

Questão 2.1/INQ1- Percepção dos alunos sobre o valor das disciplinas para o futuro profissional

Matérias	1		2		3		4		5	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
L. Portuguesa	125	(55,3)	84	(37,2)	10	(4,4)	5	(2,2)	2	(,9)
L. Inglesa	47	(26,0)	98	(54,1)	25	(13,8)	6	(3,3)	5	(2,8)
L. Francesa	19	(21,3)	36	(40,4)	19	(21,3)	7	(7,9)	8	(9,0)
Matemática	101	(49,3)	73	(35,6)	12	(5,9)	15	(7,3)	4	(2,0)
Física	43	(28,7)	73	(48,7)	8	(5,3)	17	(11,3)	9	(6,0)
Química	30	(20,8)	63	(43,8)	22	(15,3)	19	(13,2)	10	(6,9)
Biologia	20	(18,0)	39	(35,1)	18	(16,2)	24	(21,6)	10	(9,0)
História	42	(37,8)	32	(28,8)	15	(13,5)	12	(10,8)	10	(9,0)
Geografia	43	(38,4)	31	(27,7)	12	(10,7)	14	(12,5)	12	(10,7)
Ed. Laboral	13	(15,1)	26	(30,2)	14	(16,3)	20	(23,3)	13	(15,1)
Ed.M. Cívica	15	(16,3)	36	(39,1)	12	(13,0)	20	(21,7)	9	(9,8)
Informática	71	(40,8)	67	(38,5)	23	(13,2)	9	(5,2)	4	(2,3)
Empreendedorismo	22	(16,9)	47	(36,2)	22	(16,9)	30	(23,1)	9	(6,9)
EVP/Desenho	19	(18,4)	28	(27,2)	16	(15,5)	27	(26,2)	13	(12,6)
Ed. Física	20	(15,7)	30	(23,6)	40	(31,5)	29	(22,8)	8	(6,3)
Psicologia	24	(26,4)	26	(28,6)	22	(24,2)	6	(6,6)	13	(14,3)
Sociologia	19	(16,5)	35	(30,4)	28	(24,3)	18	(15,7)	15	(13,0)
Filosofia	14	(16,1)	21	(24,1)	24	(27,6)	11	(12,6)	17	(19,5)
Literatura	17	(22,1)	17	(22,1)	15	(19,5)	9	(11,7)	19	(24,7)
Disciplinas técnicas	144	(62,6)	67	(29,1)	6	(2,6)	5	(2,2)	8	(3,5)

Escala: **1** = Decisiva na classe/ curso; **2**=Importante; **3** = Pouco importante; **4** = Dispensável no curso/classe, **5**= Sem opinião.

Questão 1.5/ INQ.2 - Autonomia de escolha da escola/cursos

	Frequência	%
Escolhido por mi	192	74,4
Escolhido pelos pais	58	22,5
Escolhido com colegas e amigos	8	3,1
Total	258	100,0

Questão 2.1/ INQ.2 – Domínio prévio do regulamento de avaliação das aprendizagens

	Frequência	%
Sim	175	69,2
Não	78	30,8
Total	253	100,0

Questão 2.2/Inq.2- Métodos de avaliação mais utilizados pelo professor em cada disciplina.

	Tarefas		Participação alunos na aula		Provas escritas		Provas orais		Provas finais do trimestre		Trabalhos individuais		Trabalhos em grupos		Inform. coletivo de professores		Informação coletivo alunos		Participação em ativ. extrascolares		Todos constantes da legenda	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1) L. Portuguesa	57	(22,0)	42	(16,2)	15	(5,8)	3	(1,2)	3	(1,2)	7	(2,7)	2	(,8)	2	(,8)	2	(,8)	0	(,0)	126	(48,6)
2) L. Inglesa	25	(10,6)	56	(23,8)	30	(12,8)	8	(3,4)	6	(2,6)	1	(,4)	1	(,4)	1	(,4)	1	(,4)	0	(,0)	106	(45,1)
3) L. Francesa	12	(4,8)	19	(7,5)	15	(5,8)	5	(1,9)	3	(1,1)	0	(,0)	3	(1,1)	0	(,0)	1	(,4)	0	(,0)	23	(9,1)
4) Matemática	33	(13,4)	36	(14,6)	67	(27,2)	5	(2,0)	0	(,0)	1	(,4)	0	(,0)	0	(,0)	1	(,4)	0	(,0)	103	(41,9)
5) Física	14	(5,5)	46	(18,0)	111	(43,5)	3	(1,2)	3	(1,2)	3	(1,2)	1	(,4)	0	(,0)	1	(,4)	0	(,0)	73	(28,6)
6) Química	14	(5,8)	39	(16,0)	115	(47,3)	6	(2,5)	9	(3,7)	3	(1,2)	0	(,0)	0	(,0)	0	(,0)	0	(,0)	57	(23,5)
7) Biologia	19	(10,9)	38	(21,8)	97	(55,7)	6	(3,4)	2	(1,1)	4	(2,3)	1	(,6)	0	(,0)	1	(,6)	0	(,0)	6	(3,4)
8) História	11	(7,2)	49	(32,2)	35	(23,0)	20	(13,2)	9	(5,9)	3	(2,0)	4	(2,6)	1	(,7)	0	(,0)	0	(,0)	20	(13,2)
9) Geografia	14	(9,3)	53	(35,1)	39	(25,8)	13	(8,6)	4	(2,6)	5	(3,3)	2	(1,3)	2	(1,3)	1	(,7)	0	(,0)	18	(11,9)
10) Educ. Laboral	14	(7,9)	62	(34,8)	38	(21,3)	13	(7,3)	6	(3,4)	30	(16,9)	10	(5,6)	0	(,0)	0	(,0)	0	(,0)	5	(2,8)
11) Ed. M. Cívica	12	(5,9)	118	(58,4)	24	(11,9)	26	(12,9)	5	(2,5)	6	(3,0)	4	(2,0)	1	(,5)	1	(,5)	0	(,0)	5	(2,5)
12) Informática	15	(6,3)	35	(14,6)	29	(12,1)	5	(2,1)	7	(2,9)	52	(21,7)	3	(1,3)	0	(,0)	3	(1,3)	0	(,0)	91	(37,9)
13) Empreendedor	19	(8,1)	40	(17,0)	26	(11,1)	8	(3,4)	6	(2,6)	61	(26,0)	3	(1,3)	0	(,0)	0	(,0)	0	(,0)	72	(30,6)
14) Desenho	12	(6,4)	47	(25,0)	59	(31,4)	6	(3,2)	1	(,5)	47	(25,0)	0	(,0)	1	(,5)	1	(,5)	0	(,0)	14	(7,4)
15) Ed. Física	13	(5,3)	93	(38,1)	33	(13,5)	10	(4,1)	4	(1,6)	29	(11,9)	0	(,0)	0	(,0)	3	(1,2)	0	(,0)	59	(24,2)
16) Psicologia	13	(8,7)	53	(35,3)	47	(31,3)	8	(5,3)	5	(3,3)	5	(3,3)	3	(2,0)	0	(,0)	2	(1,3)	0	(,0)	14	(9,3)
17) Sociologia	17	(10,1)	52	(31,0)	34	(20,2)	7	(4,2)	6	(3,6)	5	(3,0)	8	(4,8)	1	(,6)	0	(,0)	0	(,0)	38	(22,6)
18) Literatura	10	(8,9)	44	(39,3)	37	(33,0)	5	(4,5)	2	(1,8)	0	(,0)	4	(3,6)	1	(,9)	1	(,9)	0	(,0)	8	(7,1)
19) Geologia	9	(31,0)	1	(3,4)	15	(51,7)	2	(6,9)	0	(,0)	1	(3,4)	0	(,0)	0	(,0)	0	(,0)	0	(,0)	1	(3,4)
20) Geometria	4	(12,5)	2	(6,3)	12	(37,5)	1	(3,1)	1	(3,1)	1	(3,1)	0	(,0)	0	(,0)	0	(,0)	0	(,0)	11	(34,4)
21) Disciplinas técnicas	16	(9,1)	12	(6,8)	13	(7,4)	3	(1,7)	3	(1,7)	33	(18,8)	3	(1,7)	0	(,0)	1	(,6)	0	(,0)	92	(52,3)

Questão 2.3/INQ.2 - Técnicas complementares de avaliação utilizadas pelos professores

	Frequência	%
Aplicação de exame final único	14	22,6
Relatório de trabalhos práticos de campo	46	74,2
Outras	2	3,2
Total	62	100,0

Questão 3.1/INQ.2 – Melhores Métodos de avaliação utilizados pelo professor

	Melhor		Aceitável		Pior	
	N	%	N	%	N	%
1) Execução de Tarefas diárias	154	(59,7)	96	(37,2)	8	(3,1)
2) Participação do aluno na aula	145	(55,8)	103	(39,6)	12	(4,6)
3) Provas escritas	103	(39,8)	126	(48,6)	30	(11,6)
4) Provas orais	103	(39,8)	105	(40,5)	51	(19,7)
5) Provas finais de trimestre	73	(28,4)	96	(37,4)	88	(34,2)
6) Trabalhos individuais	123	(47,3)	120	(46,2)	17	(6,5)
7) Trabalhos em grupos	127	(49,0)	89	(34,4)	43	(16,6)
8) Informação do coletivo de professores	27	(10,8)	50	(20,0)	173	(69,2)
9) Informação do coletivo de alunos	30	(11,9)	37	(14,7)	185	(73,4)
10) Participação em atividades extraescolares	31	(12,4)	45	(18,0)	174	(69,6)

Questão 3.2/INQ.2 – Métodos de avaliação que gostaria fossem utilizados pelo professor.

	Frequência	%
Aplicação de exame final único	54	27,8
Apresentação relatório de trab. de campo	92	47,4
Trabalhos contínuos de investigação	31	16,0
Outros métodos	17	8,8
Total	194	100,0

Questão 3.5/INQ.2 – Métodos de avaliação utilizados pelo professor tidos como justos

	Frequência	%
Tarefas diárias	74	29,0
Participação do aluno na aula	80	31,4
Provas escritas	39	15,3
Provas orais	32	12,5
Prova final de trimestre	1	,4
Trabalhos individuais	19	7,5
Trabalhos em grupos	4	1,6
Informação do coletivo de alunos	1	,4
Relatórios de trabalhos de campo	5	2,0
Total	255	100,0

Questão 4/INQ.2 –Disciplinas com médias de melhor aproveitamento dos alunos.

	0 a 4 valores		5 a 9 valores		10 a 13 valores		14 a 15 valores		16 a 17 valores		18 a 20 valores	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1) L. Portuguesa	19	(7,3)	20	(7,7)	141	(54,4)	56	(21,6)	15	(5,8)	8	(3,1)
2) L. Inglesa	12	(5,0)	18	(7,5)	144	(60,3)	43	(18,0)	18	(7,5)	4	(1,7)
3) L. Francesa	4	(4,3)	8	(8,5)	54	(57,4)	16	(17,0)	7	(7,4)	5	(5,3)
4) Matemática	3	(1,2)	19	(7,7)	151	(61,1)	59	(23,9)	10	(4,0)	5	(2,0)
5) Física	2	(,8)	14	(5,5)	159	(62,4)	69	(27,1)	8	(3,1)	3	(1,2)
6) Química	3	(1,2)	12	(4,8)	151	(60,4)	73	(29,2)	9	(3,6)	2	(,8)
7) Biologia	1	(,5)	5	(2,6)	106	(54,6)	75	(38,7)	7	(3,6)	0	(,0)
8) História	2	(1,3)	7	(4,4)	50	(31,6)	68	(43,0)	25	(15,8)	6	(3,8)
9) Geografia	2	(1,2)	7	(4,3)	58	(35,8)	65	(40,1)	27	(16,7)	3	(1,9)
10) Ed. Laboral	4	(2,0)	8	(4,0)	98	(49,5)	67	(33,8)	15	(7,6)	6	(3,0)
11) Ed. M. Cívica	2	(,9)	3	(1,3)	45	(20,0)	54	(24,0)	72	(32,0)	49	(21,8)
12) Informática	1	(,4)	4	(1,7)	130	(53,7)	76	(31,4)	23	(9,5)	8	(3,3)
13) Empreendedorismo	2	(,9)	9	(3,8)	116	(49,4)	74	(31,5)	25	(10,6)	9	(3,8)
14) Desenho	2	(1,0)	15	(7,5)	132	(66,0)	35	(17,5)	10	(5,0)	6	(3,0)
15) Educação Física	1	(,4)	6	(2,4)	89	(35,9)	115	(46,4)	24	(9,7)	13	(5,2)
16) Psicologia	3	(2,0)	3	(2,0)	55	(36,9)	67	(45,0)	17	(11,4)	4	(2,7)
17) Sociologia	3	(1,9)	1	(,6)	70	(43,8)	60	(37,5)	16	(10,0)	10	(6,3)
18) Literatura	2	(2,0)	7	(6,9)	50	(49,5)	35	(34,7)	5	(5,0)	2	(2,0)
19) Geologia	0	(,0)	2	(10,5)	11	(57,9)	5	(26,3)	0	(,0)	1	(5,3)
20) Geometria	0	(,0)	0	(,0)	12	(60,0)	8	(40,0)	0	(,0)	0	(,0)
21) Disciplinas Técnicas	0	(,0)	0	(,0)	77	(46,4)	82	(49,4)	3	(1,8)	4	(2,4)

Anexo 10 - Tabelas de frequências e percentagens dos inquéritos 3 sobre percepções dos professores

TABELAS DE FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS

Questão. 3.1- Conhece as regras definidas no sistema de avaliação em vigor na escola

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	246	97,2	97,2	97,2
	Não	5	2,0	2,0	99,2
	5	2	,8	,8	100,0
	Total	253	100,0	100,0	

Questão 3.2 – Cumpre as regras estabelecidas no sistema de avaliação em vigor.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	5	2,0	2,0	2,0
	Sim	233	92,1	92,1	94,1
	Não	15	5,9	5,9	100,0
	Total	253	100,0	100,0	

Questão 3.3 - Adequação do sistema de avaliação em vigor aos objetivos do ensino

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido		3	1,2	1,2	1,2
	Inadequado	14	5,5	5,5	6,7
	Razoável	174	68,8	68,8	75,5
	Adequado	62	24,5	24,5	100,0
	Total	253	100,0	100,0	

Questão 3.4 - Opinião sobre dificuldades da aplicação das técnicas de avaliação

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	6	2,4	2,4	2,4
	Muito difícil	5	2,0	2,0	4,3
	Difícil	48	19,0	19,0	23,3
	Fácil	181	71,5	71,5	94,9
	Muito fácil	13	5,1	5,1	100,0
	Total	253	100,0	100,0	

Questão 3.5 – Razões da dificuldade da aplicação das metodologias de avaliação

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	137	54,2	54,2	54,2
	Excesso de alunos na turma	92	36,4	36,4	90,5
	Tempo de aulas reduzido	5	2,0	2,0	92,5
	Programas didáticos extensos	10	4,0	4,0	96,4
	Complexidade procedimentos	4	1,6	1,6	98,0
	5	5	2,0	2,0	100,0
	Total	253	100,0	100,0	

Questões 3.6– Razões sobre percepções acham fácil a aplicação das metodologias

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	57	22,5	22,5	22,5
	Fácil aplicação em sala	88	34,8	34,8	57,3
	Promove consolidação de conteúdos ministrados	51	20,2	20,2	77,5
	Proporciona ambiente de autoavaliação docente	12	4,7	4,7	82,2
	Existe material de apoio	6	2,4	2,4	84,6
	Outras	39	15,4	15,4	100,0
	Total	253	100,0	100,0	

Questões 3.7 – Modalidade de avaliação que melhor contribui na aprendizagem dos alunos

Metodologias de avaliação mais utilizadas nas aulas	Mais frequente		Frequente		Ocasionalmente		Raramente		Nunca	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1) Tarefas diárias	152	(60,1)	76	(30,0)	17	(6,7)	6	(2,4)	2	(,8)
2) Participação oral do aluno nas aulas	104	(41,1)	107	(42,3)	32	(12,6)	10	(4,0)	0	(,0)
3) Provas escritas	47	(18,7)	97	(38,5)	89	(35,3)	15	(6,0)	4	(1,6)
4) Provas orais	30	(12,0)	80	(31,9)	68	(27,1)	59	(23,5)	14	(5,6)
5) Provas finais trimestre	61	(24,2)	111	(44,0)	58	(23,0)	17	(6,7)	5	(2,0)
6) Trabalhos individuais	47	(18,6)	93	(36,8)	80	(31,6)	29	(11,5)	4	(1,6)
7) Trabalhos em grupos	26	(10,3)	61	(24,1)	88	(34,8)	60	(23,7)	18	(7,1)
8) Informação de professores	19	(7,5)	55	(21,8)	65	(25,8)	87	(34,5)	26	(10,3)
9) Informação de alunos	20	(7,9)	69	(27,4)	58	(23,0)	69	(27,4)	36	(14,3)
10) Participação atividades extraescolares	27	(10,7)	77	(30,4)	67	(26,5)	58	(22,9)	24	(9,5)

Questão 3.8 - Modalidades de avaliação que contribuem na aprendizagem dos alunos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	1	,4	,4	,4
	Avaliação contínua	224	88,5	88,5	88,9
	Avaliação final	10	4,0	4,0	92,9
	Avaliação diagnóstica	18	7,1	7,1	100,0
	Total	253	100,0	100,0	

Questão 3.9 – Tipo de perguntas mais usadas nas avaliações dos alunos em sala de aulas

	Frequência	percentagem
Perguntas de respostas abertas	134	53,4
Perguntas de respostas semiabertas	65	25,9
Perguntas de resposta fechada	18	7,2
Perguntas de escolha múltipla	34	13,5
Total	251	100,0

4.1 - As metodologias de avaliação mais justas para os alunos.

	Frequência	percentagem
Metod.1	105	41,7
Metod.2	86	34,1
Metod.3	46	18,3
Metod.4	9	3,6
Metod.6	2	,8
Metod.7	2	,8
Outras metodologias	2	,8
Total	252	100,0

Questões 4.2 - Relação entre técnicas de avaliação com o aproveitamento dos alunos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	217	85,8	85,8	85,8
	Não	27	10,7	10,7	96,4
	3	2	,8	,8	97,2
	4	3	1,2	1,2	98,4
	7	3	1,2	1,2	99,6
	10	1	,4	,4	100,0
	Total	253	100,0	100,0	

Questões 4.3 - Aspetos do sistema de avaliação que influenciam as aprendizagens dos alunos

	Frequência	percentagem
Número elevado de avaliações	76	30,0
Valorização do trabalho aluno	45	17,8
Técnicas de avaliação do professor	72	28,5
Caracter decisivo do exame	12	4,7
Rigor critérios transição classe	13	5,1
Clareza técnicas avaliação usadas	23	9,1
Exigência do professor na avaliação	10	4,0
Relação pais e diretores de turmas	2	,8
Total	253	100,0

Questão 5.1 - Sobre como se organizam as avaliações

	Iniciativa do professor		Iniciativa coord. disciplina		Inic. colet. prof. disciplina		Concertação com alunos		Determinado pelos alunos		Determinado pela direção escola		Iniciativa da RMECT		Iniciativa da DPECT		Determinação do MED		Não obedece planeamento	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	204	(80,6)	9	(3,6)	15	(5,9)	3	(1,2)	1	(,4)	1	(,4)	0	(,0)	3	(1,2)	5	(2,0)	12	(4,7)
2	85	(33,6)	70	(27,7)	58	(22,9)	4	(1,6)	1	(,4)	11	(4,3)	4	(1,6)	3	(1,2)	8	(3,2)	9	(3,6)
3	58	(22,9)	62	(24,5)	48	(19,0)	6	(2,4)	3	(1,2)	24	(9,5)	5	(2,0)	21	(8,3)	19	(7,5)	7	(2,8)
4	60	(23,7)	40	(15,8)	29	(11,5)	13	(5,1)	19	(7,5)	47	(18,6)	7	(2,8)	6	(2,4)	24	(9,5)	8	(3,2)
5	71	(28,1)	15	(5,9)	17	(6,7)	9	(3,6)	11	(4,3)	95	(37,5)	6	(2,4)	5	(2,0)	17	(6,7)	7	(2,8)
6	94	(37,2)	16	(6,3)	15	(5,9)	6	(2,4)	1	(,4)	93	(36,8)	7	(2,8)	3	(1,2)	8	(3,2)	10	(4,0)

Questão 5.2 - Informação sobre os procedimentos utilizados na realização das provas.

	Feito pelo professor da disciplina		Feito pelo Coord. disciplina		Feito coletivo professores disciplina		Feito pela direção da escola		Definido Dir. Mun e Prov. Educação		Definido Regulamento de Avaliação		Concertado com alunos		Definido aleatoriamente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1) Explicação dos objetivos da prova	176	(69,6)	25	(9,9)	26	(10,3)	6	(2,4)	4	(1,6)	10	(4,0)	0	(,0)	6	(2,4)
2) Esclarecimento da prova	169	(66,8)	39	(15,4)	19	(7,5)	10	(4,0)	4	(1,6)	6	(2,4)	0	(,0)	6	(2,4)
3) Tempo de realização das provas	110	(43,5)	22	(8,7)	13	(5,1)	46	(18,2)	16	(6,3)	36	(14,2)	4	(1,6)	6	(2,4)
4) Recolha de provas	180	(71,1)	9	(3,6)	20	(7,9)	23	(9,1)	3	(1,2)	7	(2,8)	2	(,8)	9	(3,6)
5) Correção das provas	188	(74,3)	7	(2,8)	24	(9,5)	9	(3,6)	6	(2,4)	11	(4,3)	2	(,8)	6	(2,4)
6) Divulgação dos resultados da prova	114	(45,1)	5	(2,0)	12	(4,7)	91	(36,0)	4	(1,6)	17	(6,7)	5	(2,0)	5	(2,0)

Questão 5.3 – Perceção sobre o autoconceito

Sobre si mesmo	Domínio profundo		Domínio aceitável		Domínio fraco		Sem domínio		Muito satisfeito		Satisfeito		Insatisfeito	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1) Satisfação perante o modelo de avaliação utilizado	79	(31,2)	108	(42,7)	4	(1,6)	3	(1,2)	11	(4,3)	45	(17,8)	3	(1,2)
2) Satisfação perante a forma de organização	36	(14,2)	111	(43,9)	7	(2,8)	5	(2,0)	17	(6,7)	69	(27,3)	8	(3,2)
3) Satisfação perante a forma de realização	34	(13,4)	97	(38,3)	7	(2,8)	6	(2,4)	9	(3,6)	92	(36,4)	8	(3,2)
4) Satisfação perante os resultados dos alunos	23	(9,1)	75	(29,6)	12	(4,7)	10	(4,0)	12	(4,7)	86	(34,0)	35	(13,8)

Questão 5.4 – Conceito sobre os alunos a avaliar

	Muito bom		Bom		Fraco		Mau	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1) Nível de preparação para as avaliações	36	(14,3)	142	(56,3)	67	(26,6)	7	(2,8)
2) Cumprimento das tarefas académicas	27	(10,7)	123	(48,6)	88	(34,8)	15	(5,9)
3) Formação extraescolar	17	(6,7)	99	(39,1)	98	(38,7)	39	(15,4)
4) Domínio de conteúdos	22	(8,7)	135	(53,4)	85	(33,6)	11	(4,3)
5) Atitude perante os resultados das avaliações	20	(7,9)	151	(59,7)	58	(22,9)	24	(9,5)
6) Vontade de auto-superação	51	(20,2)	106	(41,9)	79	(31,2)	17	(6,7)

Questão 5.5. Sobre as avaliações que realiza

	Medir Aprendizagem aluno		Autoavaliação profissional		Distinção melhores alunos		Cumprir orientação MED		Capacidade de aprendizagem		Domínio conteúdo dado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1) O que procura alcançar com as avaliações	179	(70,8)	34	(13,4)	3	(1,2)	1	(,4)	12	(4,7)	24	(9,5)
2) O que quer que os alunos lhe mostrem	26	(10,3)	39	(15,4)	11	(4,3)	6	(2,4)	96	(37,9)	75	(29,6)
3) O que quer alcançar quando examina	67	(26,7)	28	(11,2)	19	(7,6)	7	(2,8)	50	(19,9)	80	(31,9)

Questão 5.6 - Aspectos positivos do regime de avaliação em vigor

	Frequência	percentagem
Valoriza o trabalho do aluno	188	82,1
Obriga o aluno a estudar	31	13,5
Reforça papel do aluno no processo ensino	4	1,7
Reforça papel supervisor do professor	1	,4
Obriga a revisão das provas	3	1,3
Outras	2	,9
Total	229	100,0

5.7. Aspectos negativos do regime de avaliação em vigor

	Frequência	percentagem
Reduz papel dos exames na avaliação	60	27,9
Reduz papel do professor na aula	140	65,1
Risco de falseamento dos resultados	4	1,9
Dificuldades de aplicação por excesso de alunos	3	1,4
Exclui alunos definição data avaliação	1	,5
Outros	7	3,3
Total	215	100,0

Anexo 11– Guião da entrevista aos responsáveis do Ministério da Educação

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS RESPONSÁVEIS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Excelência (a)

Desejo manifestar-lhe o meu antecipado agradecimento pela vossa disponibilidade.

Esta entrevista constitui um instrumento importante de um projeto de investigação que estamos a desenvolver, no âmbito da preparação de uma Tese de Doutoramento na Universidade do Minho, em Portugal, com o tema: *A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário em Angola: das concepções às práticas*.

Este projeto de investigação tem os seguintes objetivos, i) conhecer as bases teórico-normativas e pedagógicas que servem de suporte à definição dos processos e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos no Ensino Secundário em Angola, ii) identificar relações entre os processos de avaliação utilizados e a concretização de aprendizagens significativas por parte dos aprendentes; iii) contribuir para melhorar a avaliação das aprendizagens do Ensino Secundário e a sua motivação para a construção de novos saberes; iv) aperfeiçoar os instrumentos que se utilizam na avaliação das aprendizagens; e v) contribuir para a definição de estratégias de avaliação, por parte do Ministério da Educação, que melhorem o desempenho profissional dos professores e a motivação académica dos alunos.

Por este facto, solicitamos a sua colaboração, sem a qual não será possível concretizar este projeto, comprometendo-nos, desde já, a garantir o anonimato dos entrevistados e das suas opiniões.

Guião de Entrevista

Dimensão	Objetivos	Questões
I. Legitimação da entrevista e motivação dos participantes	a) Sensibilizar os decisores das políticas educativas para a necessidade de se associarem a este projeto de investigação. b) Garantir o respeito pelos princípios da ética profissional e a confidencialidade dos dados.	1.1. Aceita participar neste estudo? 1.2. Existe alguma questão prévia que queira colocar? 1.3. Posso proceder à gravação da entrevista?
II. Caracterização do participante	a) Caracterizar o participante em termos profissionais	2.1. Descreva a sua formação e experiência profissional.
III. Envolvimento do MED no processo de avaliação dos estudantes	a) Caracterizar as funções desempenhadas pelo MED no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. b) Averiguar que atores o MED envolve no processo de	3. 1. Quem define os critérios de avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário, em Angola? 3.2. O MED costuma envolver outros atores nesse processo? Quais?

	<p>avaliação dos estudantes.</p> <p>c). Identificar aspetos que contribuam para melhorar a avaliação das aprendizagens.</p>	<p>3. 3. Como é que os critérios de avaliação são comunicados às escolas: através de regulamentos de avaliação das aprendizagens elaborados para o efeito ou de outros instrumentos?</p> <p>3. 4. Na sua opinião esses regulamentos chegam a todos os professores? Que factos comprovam que os professores do Ensino Secundário possuem os regulamentos de avaliação das disciplinas que lecionam?</p> <p>3. 5. Como é que o MED se certifica de que os professores cumprem os critérios de avaliação em vigor?</p> <p>3. 6. Que mudanças considera importantes para melhorar a avaliação das aprendizagens dos alunos?</p>
<p>IV. Conceções sobre a avaliação das aprendizagens no ensino secundário em Angola</p>	<p>a). Identificar conceções dos decisores de políticas do MED relativamente a finalidades, conteúdos e metodologias de avaliação</p>	<p>4.1. Considera o atual sistema de avaliação no ensino secundário adequado para alcançar as finalidades previstas para este nível de ensino?</p> <p>4.2. O regulamento de avaliação prevê que os professores possam ter em conta as características dos contextos escolares e sociais?</p> <p>4.3. O regulamento de avaliação prevê que os professores tenham em conta as características dos estudantes?</p> <p>4.4. No planeamento das avaliações, os alunos são ouvidos ou, nesse processo, apenas participam diretores e professores?</p> <p>4.5. Os conteúdos a avaliar são definidos pelos professores individualmente, pelo coletivo de professores das disciplinas ou pelo MED?</p> <p>4.6. As avaliações são feitas de forma escrita (testes), oralmente (por</p>

		<p>entrevista), pela análise e observação do trabalho dos alunos dentro e fora da aula ou por portefólio?</p> <p>4.7. Que procedimentos existentes no regulamento da avaliação das aprendizagens gostaria de ver eliminados ou introduzidos?</p> <p>4.8. Qual a sua opinião sobre a possível introdução de exames nacionais?</p> <p>4.9. Os resultados obtidos pelos alunos nas provas são analisados individualmente pelos professores, pelo coletivo de professores da disciplina e/ou pela direção da escola?</p> <p>4.10. Os resultados dessa análise são partilhados com os alunos?</p> <p>4.11. Considera que os professores que lecionam no ensino secundário estão preparados para implementar os critérios previstos no regulamento da avaliação das aprendizagens?</p> <p>4.12. Em termos gerais, considera que o atual processo de avaliação contribui para melhorar as aprendizagens dos alunos? E o conteúdo das avaliações também influencia essa melhoria?</p>
<p>V. Concepções dos decisores do MED sobre a relação entre a avaliação das aprendizagens e a melhoria do desempenho profissional dos professores.</p>	<p>a) Analisar as relações entre o atual sistema de avaliação das aprendizagens no ensino secundário, em Angola, e a formação de professores.</p> <p>b) Averiguar se o regulamento de avaliação favorece a melhoria do desempenho profissional docente.</p>	<p>5.1. O recrutamento de professores para o ensino secundário obedece a algum critério de exigência na componente técnico-pedagógica? Pode dar exemplos?</p> <p>5.2. Os professores do Ensino Secundário possuem formação em metodologias de avaliação das aprendizagens? Em caso afirmativo, essa formação resulta mais da sua formação inicial ou da sua formação permanente?</p> <p>5.3. O MED promove ações de formação no âmbito das metodologias</p>

		<p>de avaliação?</p> <p>5.4. Nas Escolas de Formação de Professores existe alguma disciplina em que se trabalhe de avaliação das aprendizagens?</p> <p>5.5. Acha que a formação de professores interfere na qualidade do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos? Porquê?</p> <p>5.6. Considera importante que os professores possuam formação específica no domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos? Porquê?</p> <p>5.7. Considera que essa formação dos professores em avaliação das aprendizagens influencia o desempenho profissional dos professores? De que forma(s)? De que forma(s)?</p>
--	--	---

Muito obrigado pela sua colaboração.

BRAGA, _____ de _____ de 2017.

Anexo 12 – Correspondência entre as dimensões, objetivos e itens da entrevista Responsáveis/MED.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS DIMENSÕES, OBJETIVOS E ITENS DA ENTREVISTA AOS RESPONSÁVEIS DO MED

Tema: Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário em Angola - Das concepções às práticas

Problema da investigação: Será que a avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Secundário no município de Benguela, Angola, contribui para reajustar e/ou reformular os processos de ensino-aprendizagem à medida que se desenvolvem ou será que se limita a apurar a classificação dos alunos no final dos mesmos?

Objetivos da Tese:

1. Caracterizar o modelo instituído na avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário em Benguela e através dela em Angola em geral
2. Conhecer os princípios e as bases teórico-normativas e pedagógicas que servem de suporte à definição dos processos e instrumentos que norteiam a avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino secundário em Benguela, Angola
3. Identificar as concepções sobre a avaliação, nos professores que lecionam naquele nível de ensino.
4. Identificar os critérios que regulam o processo de avaliação das aprendizagens no ensino secundário
5. Analisar os instrumentos de avaliação das aprendizagens usados pelos professores neste nível de ensino no contexto de Benguela – Angola
6. Caracterizar as práticas de avaliação averiguar as formas como os professores concretizam um dos principais processos reguladores das aprendizagens dos alunos e como este interfere na motivação e desenvolvimento de capacidades de autoavaliação pelos próprios alunos.
7. Identificar as relações de causa e efeito entre os processos de avaliação adotados no sistema educativo e as aprendizagens significativas dos aprendentes, sua dimensão e repercussões na motivação para a construção de novos saberes.
8. Contribuir para a definição, por parte do Ministério da Educação (MED), de estratégias de avaliação das aprendizagens tendentes a elevar o grau de responsabilidade profissional do professor e a motivação académica do aluno, assegurando por via dele a efectiva qualidade e credibilização do sistema educativo nacional angolano.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS DIMENSÕES, OBJETIVOS E ITENS DA ENTREVISTA DOS RESPONSÁVEIS DO MED

Dimensões	Objetivos	Categorias	Itens
1 Envolvimento do MED no processo de avaliação dos estudantes	1. Caracterizar as funções do MED no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	Responsabilidades do MED no processo de avaliação das aprendizagens	3.1. Quem define os critérios de avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário, em Angola?
	2. Averiguar os atores que o MED envolve no processo de avaliação dos estudantes	Participação de atores socioeducativos no processo de avaliação das aprendizagens	3.2. O MED costuma envolver outros atores nesse processo? Quais? 4.4. No planeamento das avaliações, os alunos são ouvidos ou, nesse processo, apenas participam diretores e professores? 4.9. Os resultados obtidos pelos alunos nas provas são analisados individualmente pelos professores, pelo coletivo de professores da disciplina e/ou pela direção da escola? 4.10. Os resultados dessa análise são partilhados com os alunos?
	3. Identificar aspetos que contribuam para melhoria da avaliação das aprendizagens	Identificação de mecanismos de articulação e comunicação do MED com as escolas e professores em matéria de regulamentação de avaliações.	3.3. Como é que os critérios de avaliação são comunicados às escolas: através de regulamentos de avaliação das aprendizagens elaborados para o efeito ou de outros instrumentos? 3.4(a). Na sua opinião esses regulamentos chegam a todos os professores? 3.4 (b). Que factos comprovam que os professores do Ensino Secundário possuem os regulamentos de avaliação das disciplinas que lecionam?

		Modalidades de controlo do cumprimento das normas e critérios de avaliação.	3. 5. Como é que o MED se certifica de que os professores cumprem os critérios de avaliação em vigor?
		Propostas de mudanças e melhorias de normas de avaliação das aprendizagens	3. 6. Que mudanças considera importantes para melhorar a avaliação das aprendizagens dos alunos? 4.7. Que procedimentos existentes no regulamento da avaliação das aprendizagens gostaria de ver eliminados ou introduzidos? 4.8. Qual a sua opinião sobre a possível introdução de exames nacionais?
2. Conceções sobre a avaliação das aprendizagens no ensino secundário em Angola	1. Identificar as conceções dos decisores de políticas do MED relativamente a finalidades, conteúdos e metodologias de avaliação	Conceções dos responsáveis do MED sobre finalidades, conteúdo e metodologia de avaliação.	4.1. Considera o atual sistema de avaliação no ensino secundário adequado para alcançar as finalidades previstas para este nível de ensino? 4.2. O regulamento de avaliação prevê que os professores possam ter em conta as características dos contextos escolares e sociais?
		Práticas de gestão do processo de avaliação que interferem nas aprendizagens	4.3. O regulamento de avaliação prevê que os professores tenham em conta as características dos estudantes? 4.4. No planeamento das avaliações, os alunos são ouvidos ou, nesse processo, apenas participam diretores e professores? 4.5. Os conteúdos a avaliar são definidos pelos professores individualmente, pelo coletivo de professores das disciplinas ou pelo MED?

		<p>Modalidades de avaliação mais utilizadas e propostas de melhoria</p>	<p>4.6. As avaliações são feitas de forma escrita (testes), oralmente (por entrevista), pela análise e observação do trabalho dos alunos dentro e fora da aula ou por portefólio?</p> <p>4.7. Que procedimentos existentes no regulamento da avaliação das aprendizagens gostaria de ver eliminados ou introduzidos?</p> <p>4.8. Qual a sua opinião sobre a possível introdução de exames nacionais?</p>
		<p>Competência dos professores para o domínio e aplicação do regulamento de avaliação</p>	<p>4.11. Considera que os professores que lecionam no ensino secundário estão preparados para implementar os critérios previstos no regulamento da avaliação das aprendizagens?</p>
		<p>Influência das práticas de avaliação para a melhoria das aprendizagens dos alunos</p>	<p>4.12. Em termos gerais, considera que as atuais práticas de avaliação contribuem para melhorar as aprendizagens dos alunos? E o conteúdo das avaliações também influencia essa melhoria?</p>
<p>3. Conceções dos decisores do MED sobre a relação entre a avaliação das aprendizagens e a profissionalização dos professores</p>	<p>1. Analisar as relações entre o atual sistema de avaliação das aprendizagens no ensino secundário, em Angola e a formação de professores.</p>	<p>A relação entre recrutamento e formação de professores e a avaliação de qualidade</p>	<p>5.1. O recrutamento de professores para o ensino secundário obedece a algum critério de exigência na componente técnico-pedagógica? Pode dar exemplos?</p> <p>5.2. Os professores do Ensino Secundário possuem formação em metodologias de avaliação das aprendizagens? Em caso afirmativo, essa formação resulta mais da sua formação inicial ou da sua formação permanente?</p> <p>5.3. O MED promove ações de formação no âmbito das metodologias de avaliação?</p> <p>5.4. Nas Escolas de Formação de Professores existe alguma disciplina em que se trabalhe de avaliação das aprendizagens?</p> <p>5.5. Acha que a formação de professores interfere na qualidade do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos? Porquê?</p>

			5.6. Considera importante que os professores possuam formação específica no domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos? Porquê?
	2. Averiguar as concepções sobre a relação entre sistema de avaliação e a melhoria do desempenho profissional docente.	Relação entre o sistema de avaliação existente e a profissionalização docente	5.7. Considera que essa formação dos professores em avaliação das aprendizagens influencia o desempenho profissional dos professores? De que forma(s)?

Anexo 13– Matriz para análise de conteúdo da entrevista aos responsáveis do Ministério da Educação

MATRIZ PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AOS RESPONSÁVEIS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Dimensões	Categorias	Questões	Respostas na íntegra	Unidades de registo
I. Legitimação da entrevista e motivação dos participantes	a) Sensibilizar os decisores das políticas educativas para este projeto de investigação. b) Garantir o respeito pelos princípios da ética profissional e a confidencialidade dos dados	I.1. Aceita participar neste estudo? I.2. Existe alguma questão prévia que queira colocar? I.3. Posso proceder à gravação da entrevista?	Entrevistado 1 Sim aceito -Não existe quaisquer questões prévias a colocar, apenas o encorajamento e votos de sucessos. -Sim, pode.	
II.. Descrição da formação e experiência profissional.	a) Caracterizar o participante em termos profissionais	II.1. Descreva a sua formação e experiência profissional.	Sou professor, licenciado e mestre em Ciências da Educação. Profissionalmente exerço funções de direção no MED. Entrevistado 2 "Sou professora com formação média em Ciências da Educação, Licenciatura em Ciências da Educação- ramo de ensino da Psicologia e Pós-graduada em Gestão e Organização Escolar. Tem 33 anos de serviço e exerce funções de direção	

<p>III. Envolviment o do MED no processo de avaliação dos estudantes</p>	<p>a) Caracterizar as funções do MED no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos</p> <p>b) Averiguar os atores que o MED envolve no processo de avaliação dos estudantes</p> <p>c) Identificar aspectos que contribuam para melhoraria da avaliação das aprendizagens</p>	<p>III.1.</p>	<p>Quem define os critérios de avaliação das aprendizag ens no Ensino Secundário , em Angola?</p>	<p>no MED “- Entrevista 3 - Licenciado em Ciências da Educação/UAN e 27 anos de experiência - Exerce funções de direção no MED</p> <p>Entrevistado 1 - “Portanto quem define os critérios da avaliação das aprendizagens no ensino primário e secundário em Angola, é, portanto, o MED através do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação-INIDE. Mas, que a sua implementação e avaliação do processo em si é feito pelas DNEG e DNTP” -</p> <p>Entrevistado 2 - “Os critérios são definidos pelo MED” -</p> <p>Entrevistado 3 - “Quem define os critérios é o Ministério da Educação através do seu órgão de investigação e desenvolvimento da educação- INIDE”. -</p> <p>Entrevistado 1 - “Bem, tirando outros atores que são o ensino privado – portanto o MED também tem estado a convidar determinados parceiros que têm ajudado praticamente em fazer esta avaliação de tal forma a que, se os resultados não forem assim tão positivos se possa fazer a correção que se impõe” -</p> <p>Entrevistado 2 - “Sim neste processo, o MED tem envolvido outros parceiros – os pais e encarregados de educação” -</p>	<p>Entrevista 1 “(…) quem define os critérios da avaliação das aprendizagens no ensino primário e secundário em Angola é, portanto, o MED através do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação-INIDE.</p> <p>“Mas, (...) a sua implementação e avaliação (...) é feita pelas DNEG e DNTP” -</p> <p>Entrevistado 2 “- Os Critérios são definidos pelo MED” .</p> <p>Entrevista 3 - “Quem define os critérios é o Ministério da Educação através do seu órgão de investigação e desenvolvimento da educação-INIDE” .</p> <p>-</p> <p>Entrevistado 1 (…) Tirando o ensino privado, o MED também tem a estado a convidar determinados parceiros que têm ajudado a fazer esta avaliação de forma que que, se os resultados não forem (...) positivos se possa fazer a correção que se impõe” .</p> <p>Entrevistado 2 - “, o MED tem envolvido outros parceiros – os pais e encarregados de educação” . -</p>
--	---	---------------	---	---	--

		<p>Como é que os critérios de avaliação são comunicados às escolas: através de regulamentos de avaliação das aprendizagens elaborados para o efeito ou de outros instrumentos?</p>	<p>Entrevista 3 A nível da estrutura central, têm sido envolvidos o sector privado, ONG e também mediante recolha de opiniões de comunidades por via de inquéritos de diagnósticos” . -</p> <p>Entrevista 1 - “Os critérios são comunicados, portanto a partir dos boletins apropriados, que praticamente servem de guias de orientação para que, se possa fazer a avaliação a nível de todas as escolas do país. Portanto é também o INIDE que tem esta grande responsabilidade de passar os manuais de avaliação à todas as escolas do país” . -</p> <p>Entrevista 2 - “Os critérios são comunicados às escolas através de regulamentos de avaliação das aprendizagens, tendo em conta os subsistemas de ensino existentes” . -</p> <p>Entrevista 3 - “Os critérios de avaliação são comunicados às escolas através dos manuais de apoio aos sistemas de avaliação das aprendizagens elaboradas especificamente para cada um dos subsistemas de ensino” . -</p>	<p>Entrevista 3 “ . - A nível da estrutura central, têm-se envolvido o sector privado, ONG e também (...) a comunidade por via de inquéritos de diagnósticos” . -</p> <p>Entrevista 1 - “Os critérios são comunicados a partir dos boletins apropriados (...) que servem de guias de orientação para que, se possa fazer a avaliação (...) a todas as escolas do país” . - “Portanto é (...) o INIDE que tem esta grande responsabilidade de passar os manuais de avaliação à todas as escolas do país.</p> <p>Entrevista 2 - “Os critérios são comunicados às escolas através de regulamentos de avaliação das aprendizagens, tendo em conta os subsistemas de ensino existentes” . -</p> <p>Entrevista 3 - “Os critérios de avaliação são comunicados às escolas através dos manuais de apoio aos sistemas de avaliação das aprendizagens elaborados (...) para cada um dos subsistemas de ensino” . -</p>
--	--	--	---	--

		<p>Na sua opinião esses regulamentos chegam a todos os professores?</p>	<p>Entrevista 1</p> <p>- "Bem, é o esforço que tem sido feito, mesmo no sentido de que, todos os professores devem ter o domínio desses manuais de avaliação e aqueles que não têm devem contactar os outros". Portanto, a direção da escola é obrigada, portanto, sempre no início de cada ano dar a conhecer aos professores aqueles que são os critérios de avaliação de todas as classes em cada um dos subsistemas." -</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- "Não, não chegam a todos os professores por motivo de insuficiência destes normativos"</p> <p>Entrevista 3</p> <p>- "Com certeza, nem todos os professores possuem individualmente esses instrumentos. No entanto, as direções das escolas possuem os manuais de avaliação das aprendizagens."</p>	<p>Entrevista 1</p> <p>"(...) este esforço tem sido feito mesmo no sentido dos professores devem ter o domínio desses manuais de avaliação (...)".</p> <p>(...) a direção da escola é obrigada (...) no início de cada ano dar a conhecer aos professores (...) os critérios de avaliação de todas as classes em cada um dos subsistemas" -</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- "Não (...) chegam a todos os professores por (...) insuficiência destes normativos;</p> <p>- "(...) alguns professores comprometidos com o processo de ensino aprendizagem vão se esforçando para obtê-los" -</p> <p>Entrevista 3</p> <p>- "(...) nem todos os professores possuem individualmente esses instrumentos".</p> <p>"(...) as direções das escolas possuem os manuais de avaliação das aprendizagens".</p>
<p>III. 4.a</p>	<p>Entrevista 1</p> <p>- "Em função praticamente do trabalho que se faz em cada trimestre não é possível termos as notas dos alunos se não obedecermos praticamente esta avaliação que é orientada a partir do MED"</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- "Alguns professores comprometidos com o processo de ensino aprendizagem vão se esforçando para obtê-los" -</p> <p>Entrevista 3</p> <p>- "Não seria possível a aplicação dos procedimentos de avaliação aos alunos desde a avaliação formativa até a sumativa. sem que os instrumentos de avaliação estejam ao alcance dos professores. (...) Por outro lado, se apesar do</p>	<p>Que factos comprovam que os professores do Ensino Secundário possuem os regulamentos de avaliação das disciplinas que</p>	<p>Entrevista 1</p> <p>- "Em função (...) do trabalho que se faz em cada trimestre e das notas obtidas pelos alunos" -</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- "Alguns professores comprometidos com o processo de ensino e aprendizagens vão esforçando par obtê-los" -</p> <p>Entrevista 3</p> <p>- (...) não seria possível a aplicação dos procedimentos de avaliação aos alunos desde a avaliação formativa até a sumativa. (...) se apesar do quadro de deficiências existentes, os professores ainda se prestam a aplicar os procedimentos de avaliação aos alunos desde a avaliação formativa até a sumativa, isto é prova de que os instrumentos de avaliação estão</p>	

			quadro de deficiências existentes, os professores ainda se prestam a aplicar os procedimentos de avaliação aos alunos desde a avaliação formativa até a sumativa, isto é prova de que os instrumentos de avaliação estão	
			lecionam?	
	III. 5	Como é que o MED se certifica de que os professores cumprem os critérios de avaliação em vigor?	<p>Entrevista 1</p> <p>- “Bem, fá-lo pelo acompanhamento das Direções Municipais, quer através da inspeção escolar como do grupo de supervisão pedagógica e também dos relatórios de balanço às Direções municipais e provinciais, portanto para poderem constatar a comprovação do cumprimento praticamente disto” .</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- “O MED se certifica através dos relatórios que espelham o andamento das avaliações das aprendizagens ou pelo diagnóstico psicopedagógico” . -</p> <p>Entrevista 3</p> <p>- “Não só os critérios de avaliação, como todos os normativos orientadores da atividade docente-educativa, o seu cumprimento é fiscalizado em primeira instância pelas direções escolares que a seguir reportam às estruturas centrais do MED de forma hierarquizada” . -</p> <p>Entrevista 1</p> <p>“-As mudanças que considero importantes para melhorar as aprendizagens dos alunos passam necessariamente pelo desempenho dos professores., porque para que se tenha uma boa avaliação depende do bom professor. Então o maior trabalho terá de ser feito com os professores para que, haja esta mudança, por formas a que estas avaliações passem a ser mais objetivas do que, subjetivas” . -</p>	<p>Entrevista 1</p> <p>“(…) pelo acompanhamento (...) feito (...) através da inspeção escolar e do grupo de supervisão pedagógica das Direções Municipais e Provinciais da Educação e também através dos relatórios trimestrais de balanço” .</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- “O MED se certifica através dos relatórios que espelham o andamento das avaliações” (...) -</p> <p>Entrevista 3</p> <p>- “(...) todos os normativos orientadores da atividade docente-educativa, o seu cumprimento é fiscalizado em primeira instância pelas direções escolares que a seguir reportam às estruturas centrais do MED” . -</p> <p>Entrevista 1</p> <p>- “as mudanças (...) que considero importantes para melhorar as aprendizagens dos alunos passam pelo bom desempenho dos professores para que, (...) as avaliações passem a ser mais objetivas do que subjetivas” .</p>
	III. 6.	Que mudanças considera importantes para melhorar a avaliação das		

<p>IV. Conceções sobre a avaliação das aprendizagens no ensino secundário em Angola</p> <p>a) Identificar conceções dos decisores de políticas do MED relativamente a finalidades, conteúdos e metodologias de avaliação</p>		<p>IV.1.</p>	<p>Considera o atual sistema de avaliação no ensino secundário adequado para alcançar as finalidades previstas para este</p>	<p>Entrevista 2</p> <p>- “A importância da avaliação reside na sua função social e pedagógica. Cada aluno tem o seu próprio método de entendimento, na qual o professor deve lidar de modo especial. As mudanças deveriam cingir-se no seguinte: Na função diagnóstica, na função formativa e na função sumativa. Que os critérios de avaliação sejam claros também para os alunos com o intuito de saberem como serão avaliados, em que matéria e o que se espera deles na avaliação das aprendizagens. A avaliação não é apenas um processo de atribuir notas aos resultados obtidos na verificação das aprendizagens. A avaliação deve ser um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos tendo em vista mudanças esperadas no comportamento dos alunos”. -</p> <p>Entrevista 3</p> <p>- “A mudança consistiria na redução percentual que é atribuída a prova de exame (60%) ultrapassando a percentagem dos dois trimestres letivos (40%)”. -</p> <p>- “O aluno que nas provas de exames não obtenha a classificação positiva pode reprovar de classe mesmo que, tenha médias positivas no decurso dos dois trimestres”. -</p>	<p>Entrevista 2</p> <p>- “A importância da avaliação reside na sua função social e pedagógica. As mudanças deveriam cingir-se no seguinte: Na função diagnóstica, na função formativa e na função sumativa”. -</p> <p>- “Que os critérios de avaliação sejam claros (...) para os alunos com o intuito de saberem como serão avaliados, em que matéria e o que se espera deles na avaliação das aprendizagens”. -</p> <p>- “A avaliação não é apenas um processo de atribuir notas aos resultados obtidos na verificação das aprendizagens”. A avaliação deve ser um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos tendo em vista mudanças esperadas no comportamento dos alunos”. -</p> <p>Entrevista 3</p> <p>- “A mudança consistiria na redução percentual que é atribuída a prova de exame (60%) ultrapassando a percentagem dos dois trimestres letivos (40%)”. -</p> <p>- “O aluno que nas provas de exames não obtenha a classificação positiva pode reprovar de classe mesmo que, tenha médias positivas no decurso dos dois trimestres”. -</p>
				<p>Entrevista 1</p> <p>- “Bem, ainda não é o adequado. Aliás queremos fazer a correção! Como não há digamos sistema perfeito, então em função praticamente daquilo que foi feito, implementado á anos atrás, achamos que é altura de fazermos as correções de alguns casos, de alguns itens para que se possa ter, digamos, a qualidade necessária. É aquilo que falámos no encontro da manhã. A intenção é de retirarmos a avaliação do professor e passarmos para avaliação a nível da escola em cada trimestre.</p>	<p>Entrevista 1</p> <p>“(…) Ainda não é adequado e dali queremos fazer a correção. Aliás não havendo digamos sistemas de avaliação perfeitos, (...) achamos ser altura de fazer-se as correções de alguns casos para (...)ter-se o a qualidade necessária”</p> <p>“(…) a intenção é de retirarmos a avaliação trimestral do professor e passarmos para avaliação a nível da escola em cada trimestre” .</p> <p>- “(...) pretendemos que assim se faça” .</p> <p>“(…) que as avaliações sejam feitas em parte obedecendo as</p>

			<p>caraterísticas do contexto escolar e social” .</p> <p>Entrevista 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - “O sistema de avaliação em vigor no ensino secundário não está adequado não” . - “O atual sistema está muito centrado nos resultados e não nos processos em si” . <p>Entrevista 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Para mi o sistema de avaliação em vigor no ensino secundário, considero-o adequado do ponto de vista teórico, sobretudo quando introduz a vertente “ <i>avaliação contínua</i>” . - - “Isto não mostra na prática eficácia pois que, o que se constata é uma subjetividade na aplicação deste tipo de avaliação contínua” . - - “devido a falta de condições materiais e pedagógicas e o número excessivo de aluno” . - <p>Entrevista 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - “muitas das vezes pretendemos que assim se faça” . - - “(...) é desejo que as avaliações sejam feitas em parte obedecendo as caraterísticas do contexto escolar e social” . - <p>Entrevista 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - “este dado não está previsto no regulamento da avaliação das aprendizagens” . - - “, é importante ter-se em conta (...) que a (...) a importância da avaliação reside na sua função social e pedagógica” . - - “Avaliação tem a função diagnóstica e didática” . - <p>Entrevista 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - “O sistema de avaliação das aprendizagens aqui designado “regulamento de avaliação” é uniforme para todo o sistema do ensino secundário” . - - “não tem em conta as características dos contextos escolares e
nível de ensino?		<p>Entrevista 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - “O sistema de avaliação em vigor no ensino secundário não está adequado não. O atual sistema está muito centrado nos resultados e não nos processos em si” . <p>Entrevista 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Para mi, o sistema de avaliação em vigor no ensino secundário considero adequado do ponto de vista teórico, sobretudo quando introduz a vertente “ <i>avaliação contínua</i>” , embora isto não mostre na prática eficácia pois que, o que se constata é uma subjetividade na aplicação deste tipo de avaliação contínua” . - <p>Entrevista 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - “É isto que muitas das vezes pretendemos que assim se faça. Atendendo mesmo esta característica das zonas como tal, então é desejo que as avaliações sejam feitas em parte obedecendo as caraterísticas do contexto escolar e social” . <p>Entrevista 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Não, este dado não está previsto no regulamento da avaliação das aprendizagens. Mas, é importante ter-se em conta este dado já que a avaliação, ou seja, a importância da avaliação reside na sua função social e pedagógica. Avaliação tem a função diagnóstica e didática” . - <p>Entrevista 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Não! O sistema de avaliação das aprendizagens aqui designado “regulamento de avaliação” é uniforme para todo o sistema do ensino secundário. Portanto, não tem em conta as características dos contextos escolares e sociais” . - <p>Entrevista 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - “O regulamento de avaliação também prevê ter em conta as características psico-sociais e culturas dos estudantes. Há 	
O regulamento de avaliação prevê que os professores possam ter em conta as características dos contextos escolares e sociais?	IV.2.		
O regulamento de avaliação prevê que	IV.3.		

		<p>os professores tenham em conta as características dos estudantes?</p>	<p>certas exigências que são feitas em uma determinada área e noutras não, como é o caso da língua portuguesa nas zonas onde a língua materna não é o português. Portanto aí é preciso ter em conta estes aspetos todos” . -</p> <p>Entrevista 2</p> <p>-“O regulamento de avaliação não prevê ter em conta características os estudantes. É só verificar que as provas são únicas para todos os estudantes. Não importando que cada aluno tenha o seu próprio método de entendimento, na qual o professor deve atender de modo especial” . -</p> <p>Entrevista 3</p> <p>-“Se partirmos do ponto de vista da avaliação formativa (continua) uma das modalidades que consta no sistema de avaliação, posso concluir que os professores no geral não têm tido em conta as características dos estudantes” . -</p> <p>Entrevista 1</p> <p>-“Bem, no planeamento das avaliações, é uma recomendação que se tem dado. Porque os diretores são obrigados também a reunir com os delegados de turmas, portanto, na condição de representantes da turma. Então, aquilo que eles acharem que não é o mais correto eles podem sugerir. No caso por exemplo da calendarização das provas. Que disciplina é que, deve ser feita primeiro depois a segunda, etc., etc. Isto pode-se ouvir mesmo dos alunos e eles sugerir” . -</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- “ <u>Não, são ouvidos apenas os diretores e professores. Os alunos não são tidos nem achados</u>” . -</p> <p>Entrevista 3</p> <p>- “Os alunos não são ouvidos no planeamento das avaliações.</p>	<p>sociais”.</p> <p>Entrevista 1</p> <p>“O regulamento de avaliação (...) prevê ter-se em conta as características psicossociais e culturais dos estudantes” . -</p> <p>- (...) é o caso da língua portuguesa em zonas onde não é a língua materna veicular”.</p> <p>Entrevista 2</p> <p>-“O regulamento de avaliação não prevê ter em conta características os estudantes” -</p> <p>-“(...) as provas são únicas para todos os estudantes não importando que, cada aluno tenha o seu próprio método de entendimento, na qual o professor deve atender de modo especial” .</p> <p>Entrevista 3</p> <p>-“(...) do ponto de vista da avaliação formativa (continua) uma das modalidades que consta no sistema de avaliação, posso concluir que os professores não têm tido em conta as características dos estudantes” . -</p> <p>Entrevista 1</p> <p>“(...) É uma recomendação que tem sido dado, ou seja, no planeamento das avaliações, (...) os diretores são obrigados (...) a reunir com os delegados de turma (...) na condição de representante da turma” .</p> <p>“(...) no que eles acharem não correto, podem sugerir no caso por exemplo da calendarização das provas. Saber a disciplina que vai ser primeira e qual será a segunda.</p> <p>“(...) O que nós pretendemos é que os conteúdos a serem avaliados sejam definidos pelo coletivo de professores da mesma disciplina e/ou pelo MED “ . -</p> <p>Entrevista 2</p>
	<p>IV.4</p> <p>No planeamento das avaliações, os alunos são ouvidos ou, nesse processo, apenas participam diretores e professores ?</p>			

		<p>Os conteúdos a avaliar são definidos pelos professores individualmente, pelo coletivo de professores das disciplinas ou pelo MED?</p> <p>As avaliações são feitas de forma escrita (testes), oralmente (por entrevista), pela análise e observação do trabalho dos alunos dentro e fora da</p>	<p>Participam sobretudo os membros das direções das escolas”</p> <p>Entrevista 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Bem, isso é o que nós pretendemos. É que por formas também a avaliar os professores, os conteúdos a serem avaliados, sejam o coletivo de professores da mesma disciplina por formas a avaliar-se também a seriedade dos nossos colegas” . - <p>Entrevista 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Os conteúdos são definidos pelo coletivo de professores das disciplinas” . - <p>Entrevista 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Os conteúdos a avaliar de uma forma geral são definidos pelo MED em função da distribuição dos conteúdos programáticos correspondentes a cada trimestre letivo. Especificamente e em função dos conteúdos ministrados em cada escola, o coletivo de professores das disciplinas define os conteúdos a avaliar” . - <p>Entrevista 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Bem, no ensino angolano, as avaliações, normalmente são feitas de forma escrita ou de forma oral. Entrevistas não têm sido muito comuns. Portanto, tem sido mais ou menos em forma de testes e de forma oral” .- <p>Entrevista 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - “As avaliações são feitas na maior parte das vezes de forma escrita” . - <p>Entrevista 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Genericamente as avaliações são feitas de forma escrita e 	<ul style="list-style-type: none"> - “Não, são ouvidos apenas os diretores e professores. - “Os alunos não são tidos nem achados” . <p>Entrevista 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Os alunos não são ouvidos no planeamento das avaliações. Participam sobretudo os membros das direções das escolas” - <p>Entrevista 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - “por formas também a avaliar os professores, os conteúdos a serem avaliados, seja o coletivo de professores da mesma disciplina por formas a avaliar-se também a seriedade dos nossos colegas <p>Entrevista 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Os conteúdos são definidos pelo coletivo de professores das disciplinas <p>Entrevista 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Os conteúdos a avaliar (...) são definidos pelo MED em função da distribuição dos conteúdos programáticos correspondentes a cada trimestre letivo” . - “(...) Especificamente e em função dos conteúdos ministrados em cada escola, o coletivo de professores das disciplinas define os conteúdos a avaliar” . <p>Entrevista 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - “(...) no ensino angolano, as avaliações são feitas normalmente de forma escrita ou oral” <ul style="list-style-type: none"> - “Entrevistas não têm sido muito comuns. Portanto, tem sido mais ou menos em forma de testes e de forma oral” . <p>Entrevista 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - “As avaliações são feitas na maior parte das vezes de forma escrita” . -
IV.5.				
IV.6.				

			<p>oralmente”. –</p> <p>Entrevista 1</p> <p>- “De acordo com a experiência, gostaria de ver eliminada a prova do professor no fim do trimestre. O procedimento deveria ser, ou seja, deveria haver para o professor, chamadas escritas. E o resultado final seria, a somatória destas provas, portanto estas chamadas, ou seja, o somatório destas chamadas mais a prova final da escola e dar-se-ia o resultado do trimestre. E no final de um ano, portanto, a prova final seria uma prova provincial ou nacional e não de escola” . -</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- “A avaliação só é possível através de uma boa planificação. Sempre que o professor avaliar o discente, necessita de replanificar as aulas e usar novos métodos pedagógicos dependendo das dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Na minha modesta opinião os procedimentos acima mencionados deveriam ser introduzidos” . -</p> <p>Entrevista 3</p> <p>- “Não proponho a eliminação de procedimentos, mas, sim o cumprimento de alguns procedimentos que já constam no regulamento das avaliações, como por exemplo: o formato das provas cujo conteúdo deve conter poucas perguntas e objetivas para se evitar perda de tempo para as correções” . -</p> <p>Entrevista 1</p> <p>“- Eh, esta é uma mais valia e nós mesmo assim no MED, estamos a trabalhar neste sentido para que, dentro de 2 anos</p>	<p>Entrevista 3</p> <p>- “Genericamente as avaliações são feitas de forma escrita e oralmente” .</p> <p>Entrevista 1</p> <p>- (...) “gostaria de ver eliminada a prova do professor no fim do trimestre” .</p> <p>- “(...) Deveria (...) haver para o professor, chamadas escritas.</p> <p>- “E o resultado final seria, (...) o somatório destas chamadas mais a prova final da escola” e dar-se-ia o resultado final do trimestre (...) e no final do ano, a prova final seria uma prova provincial ou nacional e não de escola” .</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- “A avaliação só é possível através de uma boa planificação” .</p> <p>- “Sempre que o professor avaliar o discente, necessita de replanificar as aulas e usar novos métodos pedagógicos dependendo das dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem “ .</p> <p>- “Na minha modesta opinião os procedimentos acima mencionados deveriam ser introduzidos” .</p> <p>Entrevista 3</p> <p>- “Não proponho a eliminação de procedimentos”, mas, sim o cumprimento de alguns procedimentos que já constam no regulamento das avaliações” .</p> <p>- (...) “no formato das provas cujo conteúdo deve conter poucas perguntas e objetivas para se evitar perda de tempo para as correções” . -</p>
<p>aula ou por portfólio?</p> <p>Que procedimentos existentes no regulamento da avaliação das aprendizagens gostaria de ver eliminados?</p> <p>E que procedimentos deveriam ser introduzidos?</p>	<p>IV.7.</p>	<p>Qual a sua opinião sobre a possível introdução</p>	<p>Entrevista 3</p> <p>- “Genericamente as avaliações são feitas de forma escrita e oralmente” .</p>	

	de exames nacionais?	<p>volvemos aos exames nacionais. Isto, é para que se faça uma uniformização de todo um trabalho a nível do país para que, desde o princípio se saiba que, na classe A ou na classe B ou em cada ciclo de ensino sabe-se, quais as unidades programadas para cada um e no final do ano faz-se a avaliação do cumprimento do referido programa” . -</p> <p>Entrevista 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Concordo que se introduza o exame nacional. Mas, que, antes deve melhorar as vias de acesso, principalmente nas zonas mais recônditas do país, para propiciar o acesso e circulação de pessoas e assim facilitar a transportação de provas com segurança e em tempo útil” . - <p>Entrevista 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Se o cumprimento dos programas das disciplinas fosse uniforme a nível nacional, era de opinião favorável à introdução de exames nacionais. Não sendo uniforme, sou de opinião da realização de exames de acordo ao contexto provincial” . - <p>Entrevista 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Os resultados devem ser avaliados por todos. Portanto pelo coletivo de professores e também pela direção da escola” . - <p>Entrevista 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Não há uniformização. Varia de escola para escola” . - <p>Entrevista 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Genericamente os resultados obtidos pelos alunos nas provas são analisados pelos professores e pela direção de escola” . - 	<p>Entrevista 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - “(...) é uma mais valia. Estamos a trabalhar neste sentido para que dentro de 2 aos voltemos aos exames nacionais” . - - “ (...) é para que, se faça uma uniformização de todo um trabalho (...) para que, desde o princípio se saiba que na classe A ou na classe B ou em cada ciclo de ensino se saiba quais as unidades programadas para cada um, e no final fazer-se a avaliação do cumprimento do referido programa” . - <p>Entrevista 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Concordo que se introduza o exame nacional” . - “Mas, antes deve melhorar-se as vias de acesso, principalmente nas zonas mais recônditas do país, para propiciar o acesso e circulação de pessoas e assim facilitar a transportação de provas com segurança e em tempo útil” . - <p>Entrevista 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Se o cumprimento dos programas das disciplinas fosse uniforme a nível nacional, era de opinião favorável pela introdução de exames nacionais” . - “Não sendo uniforme, sou de opinião pela realização de exames de acordo ao contexto provincial” . - <p>Entrevista 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Os resultados devem ser avaliados (...) pelo coletivo de professores e também pela direção da escola” . - <p>Entrevista 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Não há uniformização. Varia de escola para escola” . - <p>Entrevista 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Genericamente os resultados obtidos pelos alunos nas provas e são analisados pelos professores e pela direção de escola” . -
IV.9.	Os resultados obtidos pelos alunos nas provas são analisados individualmente pelos professores , pelo coletivo de professores da disciplina e/ou pela		

			<p>Entrevista 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Os resultados das provas devem ser partilhados e, dar-se a conhecer ao coletivo de professores". - <p>Entrevista 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Não são partilhados, apenas publicados" <p>Entrevista 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - "São partilhados numa aula apropriada pelo diretor de turma". <p>Entrevista 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - "(...) os professores têm de ser preparados para que, possam de facto implementar aquilo que é o novo critério de avaliação das aprendizagens que está no regulamento". - <p>Entrevista 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Têm que estar". <p>Entrevista 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Globalmente estão preparados, embora alguns lhes faltem algumas dinâmicas para aplicação de determinadas técnicas de avaliação". - 	
<p>direção da escola?</p> <p>Os resultados dessa análise são partilhados com os alunos?</p> <p>Considera que os professores que lecionam no ensino secundário estão preparados para implementar os critérios previstos no regulamento da avaliação das aprendizagens?</p>	<p>IV.10</p> <p>IV.11.</p>	<p>Entrevista 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Os resultados, resultados que os alunos obtiveram em cada prova devem ser partilhados entre o coletivo de professores. <p>Entrevista 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Não são partilhados, apenas publicados" <p>Entrevista 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - "São partilhados numa aula apropriada pelo director de turma". <p>Entrevista 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Considero que os professores têm que ser preparados para que, possam de facto implementar aquilo que é o novo critério de avaliação das aprendizagens que está no regulamento". - <p>Entrevista 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Têm que estar". <p>Entrevista 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Globalmente estão preparados, embora alguns lhes faltem algumas dinâmicas para aplicação de determinadas técnicas de avaliação". - 	<p>Entrevista 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Os resultados das provas devem ser partilhados e, dar-se a conhecer ao coletivo de professores". - <p>Entrevista 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Não são partilhados, apenas publicados" <p>Entrevista 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - "São partilhados numa aula apropriada pelo diretor de turma". <p>Entrevista 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - "(...) os professores têm de ser preparados para que, possam de facto implementar aquilo que é o novo critério de avaliação das aprendizagens que está no regulamento". - <p>Entrevista 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Têm que estar". <p>Entrevista 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Globalmente estão preparados, embora alguns lhes faltem algumas dinâmicas para aplicação de determinadas técnicas de avaliação". - 	

<p>V. Conceções dos decisores do MED sobre a relação entre a avaliação das aprendizagens e a atuação dos professores profissionais</p>	<p>a) Analisar as relações entre o atual sistema de avaliação das aprendizagens no ensino secundário, em Angola e a formação de professores. b) Averiguar se o regulamento de avaliação favorece a melhoria do desempenho profissional docente.</p>	<p>IV.12.</p>	<p>Em termos gerais, considera que o atual processo de avaliação contribui para melhorar as aprendizagens dos alunos? E o conteúdo?</p>	<p>Entrevista 1 Bem, o atual processo de avaliação contribui não a 100% daquilo que pretendemos. Dai a razão de querermos alterá-lo para que possamos alcançar estes resultados” . - - “E quanto ao conteúdo, uma avaliação bem feita pode certamente obrigar os alunos a esforçar-se mais. Portanto, a avaliação a ser feita deve refletir o perfil de resultados que queremos. Fora deste critério não temos como melhorar. Portanto a qualidade do conhecimento ou do conteúdo e a qualidade da avaliação é que dão boa aprendizagem” . -</p> <p>Entrevista 2 - Em termos gerais sim. Mas, deveríamos repensar no atual processo de avaliação” - - Relativamente ao conteúdo das avaliações, sim, eles influenciam e muito” .</p> <p>Entrevista 3 - “Pelo menos quando cumpridas a rigor as normas do sistema de avaliação das aprendizagens, o processo de avaliação contribui para melhorar as aprendizagens” .</p> <p>Entrevista 1 - “O conteúdo das avaliações influencia e muito. Aliás, a forma e o tipo de perguntas utilizadas influenciam o aluno na dinâmica da busca de conhecimentos, obrigando-o a estudar mais ou menos a matéria dada pelo professor” . -</p> <p>Entrevista 2 - “Relativamente ao conteúdo das avaliações, sim, eles influenciam e muito” .</p> <p>Entrevista 3 - “O conteúdo das avaliações e sobretudo a forma como se estrutura é determinante para alcançar os seus objetivos</p>	<p>Entrevista 1 - “(...) o atual processo de avaliação contribui não a 100%. Do que pretendemos” . - - “(...) Uma avaliação bem feita pode certamente obrigar os alunos a esforçar-se mais. Portanto, a avaliação a ser feita deve refletir o perfil de resultados que queremos” . - - “a qualidade do conhecimento ou do conteúdo e a qualidade da avaliação é que dão boa aprendizagem” . -</p> <p>Entrevista 2 - “Em termos gerais sim. Mas, deveríamos repensar no atual processo de avaliação” -</p> <p>Entrevista 3 - “(...) quando cumpridas a rigor as normas do sistema de avaliação das aprendizagens, o processo de avaliação contribui para melhorar as aprendizagens” .</p> <p>Entrevista 1 - “O conteúdo das avaliações influencia e muito. - “A forma e o tipo de perguntas utilizadas influenciam o aluno na dinâmica da busca de conhecimentos, obrigando-o a estudar mais ou menos a matéria dada pelo professor” . -</p> <p>Entrevista 2 - Relativamente ao conteúdo das avaliações, sim, eles influenciam e muito” .</p> <p>Entrevista 3 - “O conteúdo das avaliações e sobretudo a forma como se estrutura é determinante para alcançar os seus objetivos educacionais.</p>
--	---	---------------	---	---	--

		<p>O recrutament o de professores para o ensino secundário obedece a algum critério de exigência na componente técnico-pedagógica? Pode dar exemplos?</p>	<p>educacionais</p> <p>Entrevista 1</p> <p>- “Bem, a nível do país, posso não assumir ou afirmar como tal, mas, a nível de algumas províncias, o recrutamento dos professores do ensino secundário nem sempre foi conforme o desejado. Deveriam ser recrutados em função praticamente dos cursos que fizeram ou para os quais foram formados. Por exemplo alguém que fez língua portuguesa deve lecionar a disciplina de língua portuguesa. Se fez matemática deve lecionar matemática, e não por exemplo alguém que fez outra disciplina ter de lecionar matemática porque faltou professor”.</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- “Agora sim. Antes não obedecia. Por exemplo um dos requisitos para o recrutamento de professores para este nível é a formação pedagógica superior”.</p> <p>Entrevista 3</p> <p>- “exige-se habilitações literárias com agregação pedagógica e especialização na disciplina a lecionar”.</p> <p>Entrevista 1</p> <p>- “Os professores não possuem formação em metodologia de avaliação das aprendizagens”. - “Entretanto ao longo do ano letivo, os professores são submetidos em seminários onde aprendem noções de avaliação e técnicas de avaliação”.</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- “Os professores do ensino secundário não possuem uma formação em metodologia de avaliação das aprendizagens que resulta de uma formação inicial”.</p>	<p>Entrevista 1</p> <p>- “(...) A nível do país, posso não assumir ou afirmar como tal, mas, a nível de algumas províncias, o recrutamento dos professores do ensino secundário nem sempre foi conforme o desejado. Deveriam ser recrutados em função praticamente dos cursos que fizeram ou para os quais foram formados. Por exemplo alguém que fez língua portuguesa deve lecionar a disciplina de língua portuguesa.</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- “Agora sim. Por exemplo um dos requisitos para o recrutamento de professores para este nível é a formação pedagógica superior”.</p> <p>- “Antes não obedecia”.</p> <p>Entrevista 3</p> <p>- “exige-se habilitações literárias com agregação pedagógica e especialização na disciplina a lecionar”.</p> <p>Entrevista 1</p> <p>- “Os professores não possuem formação em metodologia de avaliação das aprendizagens”.</p> <p>- “Entretanto ao longo do no letivo, os professores são submetidos em seminários onde aprendem noções de avaliação e técnicas de avaliação”.</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- “Os professores do ensino secundário possuem uma formação em metodologia de avaliação das aprendizagens que resulta de uma formação inicial”.</p>
V.1	<p>Os professores do Ensino Secundário possuem formação em</p>	<p>Entrevista 1</p> <p>- “Os professores não possuem formação em metodologia de avaliação das aprendizagens”. - “Entretanto ao longo do ano letivo, os professores são submetidos em seminários onde aprendem noções de avaliação e técnicas de avaliação”.</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- “Os professores do ensino secundário não possuem uma formação em metodologia de avaliação das aprendizagens que resulta de uma formação inicial”.</p>	<p>Entrevista 1</p> <p>- “Os professores do ensino secundário possuem uma formação em metodologia de avaliação das aprendizagens que resulta de uma formação inicial”.</p>	

		<p>metodologias de avaliação das aprendizagens? Em caso afirmativo, essa formação resulta mais da sua formação inicial ou da sua formação permanente?</p>	<p>Entrevista 3 - "Não possuem"</p> <p>Entrevista 1. - "Bem não tem sido frequente, mas, nós também ficamos com esta preocupação, para que, tão logo se faça as alterações que nós pretendemos, então se convoque o pessoal para que se possa fazer esta mudança". -</p> <p>Entrevista 2 - "O MED tem promovido ações de formação no âmbito da avaliação, apesar de sê-lo de forma muito esporádica." -</p> <p>Entrevista 3 - "Apenas seminários de refrescamento de curta duração e de forma ocasional". -</p> <p>Entrevista 1 - "Nas escolas de formação de professores contempla-se a avaliação das aprendizagens porque ele tem que aprender enquanto aluno para que quando se formar professor possa aplicar sem dificuldades". -</p> <p>Entrevista 2 - "Sim, na disciplina de didática geral, ainda que se reconheça sê-lo de forma corrida e esporádica passando quase despercebida". -</p> <p>Entrevista 3 - "Disciplina específica não existe". -</p>	<p>Entrevista 3 - "Não possuem"</p> <p>Entrevista 1 - "(...) não tem sido frequente". - "Nós também ficamos com esta preocupação, para que, tão logo se faça as alterações que nós pretendemos, então se convoque o pessoal para que se possa fazer esta mudança."</p> <p>Entrevista 2 - "O MED tem promovido ações de formação no âmbito da avaliação, apesar de sê-lo de forma muito esporádica." -</p> <p>Entrevista 3 - "Apenas seminários de refrescamento de curta duração e de forma ocasional". -</p> <p>Entrevista 1 - "Nas escolas de formação de professores contempla-se a avaliação das aprendizagens porque ele tem que aprender enquanto aluno para que quando se formar professor possa aplicar sem dificuldades". -</p> <p>Entrevista 2 - "Sim, na disciplina de didática geral, ainda que se reconheça sê-lo de forma corrida e esporádica passando quase despercebida". -</p> <p>Entrevista 3 - "Disciplina específica não existe". -</p> <p>Entrevista 1 - "(...) o importante é que, pelo menos aquilo que ele aprende seja</p>
V.3.		<p>O MED promove ações de formação no âmbito das metodologias de avaliação?</p>	<p>Entrevista 1 - "Nas escolas de formação de professores contempla-se a avaliação das aprendizagens porque ele tem que aprender enquanto aluno para que quando se formar professor possa aplicar sem dificuldades". -</p> <p>Entrevista 2 - "Sim, na disciplina de didática geral, ainda que se reconheça sê-lo de forma corrida e esporádica passando quase despercebida". -</p> <p>Entrevista 3 - "Disciplina específica não existe". -</p>	<p>Entrevista 1 - "Nas escolas de formação de professores contempla-se a avaliação das aprendizagens porque ele tem que aprender enquanto aluno para que quando se formar professor possa aplicar sem dificuldades". -</p> <p>Entrevista 2 - "Sim, na disciplina de didática geral, ainda que se reconheça sê-lo de forma corrida e esporádica passando quase despercebida". -</p> <p>Entrevista 3 - "Disciplina específica não existe". -</p>
V.4.		<p>Nas Escolas de Formação de Professores</p>	<p>Entrevista 1 - "Bem, o importante é que, pelo menos aquilo que ele aprende seja aquilo que ele vai aplicar para que não haja diferenças entre aquilo que ele aprende e aquilo que vai</p>	<p>Entrevista 1 - "(...) o importante é que, pelo menos aquilo que ele aprende seja</p>

		<p>existe alguma disciplina em que se trabalhe a avaliação das aprendizagens?</p> <p>Acha que a formação de professores interfere na qualidade do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos? Porquê?</p> <p>Considera importante que os professores</p>	<p>aplicar. Então, aquilo que ele aprender se for implementado, portanto terá, digamos assim uma interferência positiva na qualidade do processo de avaliação porque vai de encontro praticamente com aquilo que ele aprendeu e que está a ser materializado. Se for o contrário, portanto aprende uma coisa e encontra outra realidade, isto não é o mais correto” .-</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- “Sim, porque quanto mais formação o professor tiver mais capacidade de análise e compreensão terá sobre o processo de avaliação das aprendizagens” . -</p> <p>Entrevista 3</p> <p>- “Interfere porque as várias facetas do processo de avaliação não estão incorporadas no processo da sua formação” . -</p> <p>Entrevista 1</p> <p>- “A formação específica no domínio da avaliação considero-a perfeitamente necessária. Deveria sim, o professor ter uma formação específica no domínio da avaliação das aprendizagens até para que possa também valorizar-se e obter um melhor resultado possível do esforço que realizam” . -</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- “Considero muito importante, porque a avaliação educacional é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor. Ela deve acompanhar todos os passos do processo de ensino e aprendizagem. É através dela que vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto dos professores e alunos, a fim de verificar progressos, dificuldades e orientar o trabalho para as correções necessárias” . -</p> <p>Entrevista 3</p> <p>- “Sim considero, porque quando os elementos ligados a</p>	<p>aquilo que ele vai aplicar para que, não haja diferenças entre aquilo que ele aprende e aquilo que vai aplicar”. -</p> <p>- “aquilo que ele aprender se for implementado, (...) terá, (...) uma interferência positiva na qualidade do processo de avaliação porque vai de encontro praticamente com aquilo que ele aprendeu e que está a ser materializado” .</p> <p>- (...) “Se for o contrário, portanto aprende uma coisa e encontra outra realidade, isto não é o mais correto” .-</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- “Sim, porque quanto mais formação o professor tiver mais capacidade de análise e compreensão terá sobre o processo de avaliação das aprendizagens” . -</p> <p>Entrevista 3</p> <p>- “Interfere porque as várias facetas do processo de avaliação não estão incorporadas no processo da sua formação” . -</p> <p>Entrevista 1</p> <p>- “A formação específica no domínio da avaliação considero-a perfeitamente necessária” . -</p> <p>- “. Deveria (...) o professor ter uma formação específica no domínio da avaliação das aprendizagens (...) para que – o professor- possa também valorizar-se e obter um melhor resultado possível do esforço que realiza” . -</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- “Considero muito importante, porque a avaliação educacional é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor.</p> <p>- “Ela deve acompanhar todos os passos do processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>(...) “através dela (...) vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto dos professores e alunos, a fim de verificar progressos, dificuldades e orientar o trabalho para as</p>
V.5.				
V.6.				

		<p>possuem formação específica no domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos? Porquê?</p> <p>Considera que essa formação influencia o desempenho o profissional dos professores? De que forma(s)?</p>	<p>avaliação constarem da pauta teórica da formação do professor, facilmente será a interpretação e aplicação dos instrumentos de avaliação em sala de salas” . -</p> <p>Entrevista 1</p> <p>- “A formação influencia sim. Porque quando a formação é mal dada dificilmente obtemos aquilo que pretendemos” . -</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- “Sim. Na medida em que, estará dotado de ferramentas que possibilitarão exercer as suas funções” . -</p> <p>Entrevista 3</p> <p>- “Influencia o desempenho profissional dos professores porque a avaliação será menos subjetiva e mais objetiva com reflexos positivos na construção do perfil de saída dos alunos “ . -</p>	<p>correções necessárias” . -</p> <p>Entrevista 3</p> <p>- “Sim, considero porque quando os elementos ligados a avaliação constarem da pauta teórica da formação do professor, facilmente será a interpretação e aplicação dos instrumentos de avaliação em sala de salas” . -</p> <p>Entrevista 1</p> <p>- “A formação influencia (...) porque quando a formação é mal dada dificilmente obtemos aquilo que pretendemos” . -</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- “Sim. Na medida em que, estará dotado de ferramentas que possibilitarão exercer as suas funções” . -</p> <p>Entrevista 3</p> <p>- “Influencia o desempenho profissional dos professores porque a avaliação será menos subjetiva e mais objetiva com reflexos positivos na construção do perfil de saída dos alunos “ . -</p>
<p>V.7.</p>				

Anexo 14 - Guião da entrevista aos gestores escolares e professores

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS GESTORES ESCOLARES E PROFESSORES

Excelência (a)

Desejo manifestar-lhe o meu antecipado agradecimento pela vossa disponibilidade.

Esta entrevista constitui um instrumento importante de um projeto de investigação que estou a desenvolver, no âmbito da preparação de uma Tese de Doutoramento na Universidade do Minho, em Portugal com tema: *A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário em Angola: das Concepções às Práticas*.

Este projeto de investigação, tem entre outros objetivos, i) conhecer as bases teórico-normativas e pedagógicas que servem de suporte à definição dos processos e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos no Ensino Secundário em Angola, ii) identificar possíveis relações entre os processos de avaliação utilizados e a concretização de aprendizagens significativas por parte dos aprendentes, suas dimensões e repercussões na motivação e na construção de novos saberes, iii) contribuir para melhorar a avaliação das aprendizagens do Ensino Secundário e aperfeiçoar os instrumentos que se utilizam nesse processo e finalmente, iv) contribuir para a definição de estratégias de avaliação das aprendizagens, pelo Ministério da Educação, tendentes a elevar o grau de responsabilidade profissional do professor e a motivação académica dos alunos, contribuindo para a melhoria da qualidade educativa em Angola.

Por este facto, solicitamos a sua colaboração, sem a qual não será possível concretizar este projeto, comprometendo-nos, desde já, a garantir o anonimato dos entrevistados. Solicitamos também permissão da gravação das entrevistas, garantindo que lhe enviaremos uma cópia da transcrição da entrevista para que proceda à sua correção e validação, antes de tratarmos a informação recolhida.

Guião de Entrevista

Dimensão	Objetivos	Questões
I. Legitimação da entrevista e motivação dos participantes	<ol style="list-style-type: none">1. Sensibilizar os executores da política educativa para a necessidade de associarem-se ao projeto de investigação.2. Garantir aos entrevistados o respeito pelos princípios de ética profissional e de confidencialidade dos dados.	<ol style="list-style-type: none">1.1. Aceita participar neste estudo?1.2. Existe alguma questão prévia que queira colocar?1.3. Sabia que os dados que vou recolher são estritamente confidenciais?1.4. Posso proceder à gravação da entrevista?

<p>II. Caracterização do participante</p>	<p>1. Caraterizar o participante em termos pessoais e profissionais</p>	<p>2.1. Descreva a sua formação e experiência profissional.</p>
<p>III. Envolvimento dos gestores escolares e professores na organização e desenvolvimento do processo de avaliação dos alunos</p>	<p>1. Caracterizar as funções desempenhadas pelos gestores escolares e pelos professores na implementação do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos</p>	<p>3.1. Quem define os critérios da avaliação das aprendizagens no ensino secundário em Angola?</p> <p>3.2. Como é que o critério ou regulamentos de avaliação são comunicados às Escolas: através de regulamentos de avaliação das aprendizagens elaborados para o efeito ou de outros instrumentos?</p> <p>3.3. Na sua opinião, esses regulamentos chegam a todos os professores?</p> <p>3.4. A sua escola recebeu estes regulamentos? Foram distribuídos a todos os professores da escola?</p> <p>3.5. Que factos comprovam que todos os professores do ensino secundário possuem os regulamentos de avaliação nas disciplinas que lecionam?</p> <p>3.6. Como é que o MED se se certifica de que os professores cumprem os critérios de avaliação em vigor?</p> <p>3.7. Os professores participam na definição dos critérios de avaliação ou eles são apenas elaborados pelo MED?</p> <p>3.8. E se não participam, considera que os professores deveriam participar nessa elaboração? Porquê?</p> <p>3.9. Que mudanças considera que o MED deve implementar no sentido de melhorar a avaliação das aprendizagens dos alunos?</p> <p>3.10. E que mudanças deviam ser implementadas pelas escolas?</p>
<p>IV. Concepções sobre a avaliação das aprendizagens no ensino secundário em Angola</p>	<p>1. Identificar as concepções dos gestores escolares e professores relativamente a finalidades, conteúdos e metodologias de avaliação</p>	<p>4.1. Considera o sistema de avaliação vigente no ensino secundário adequado para alcançar as finalidades previstas para este nível de ensino?</p> <p>4.2. O regulamento de avaliação prevê que os professores possam ter em conta as características dos contextos escolares e sociais?</p>

		<p>4.3. O regulamento prevê que se tenham em conta as diferentes características dos alunos? De que forma(s)?</p> <p>4.4. No planeamento das avaliações, os alunos são ouvidos ou nesse processo apenas participam os diretores e os professores?</p> <p>4.5. Os conteúdos a avaliar são definidos pelos professores individualmente, pelo coletivo de professores das disciplinas, pela Direção Provincial da Educação ou pelo Ministério Educação?</p> <p>4.6. As avaliações são feitas, normalmente, de que forma: testes escritos, oralmente, por entrevista, por via da análise e observação do trabalho dos alunos dentro e fora da aula ou por portefólio?</p> <p>4.7. Que procedimento existente no regulamento de avaliação das aprendizagens gostaria de ver eliminado? E que procedimento deveria ser introduzido?</p> <p>4.8. Qual a sua opinião sobre a eventual introdução de exames nacionais?</p> <p>4.9. Os resultados obtidos pelos alunos nas provas são analisados individualmente pelos professores, pelo coletivo de professores da disciplina e/ou pela direção da escola? Ou, por norma, não são analisados?</p> <p>4.10. Considera que os professores que lecionam no ensino secundário estão preparados para implementar os critérios e procedimentos de avaliação previstos no regulamento de avaliação das aprendizagens?</p> <p>4.11. Em termos gerais, considera que o cumprimento do atual regulamento de avaliação no ensino secundário contribui para melhorar as aprendizagens dos alunos? Porquê?</p> <p>4.12. E o conteúdo das avaliações também influencia essa melhoria?</p>
V. Conceções dos	1. Analisar as relações entre o	5.1. O recrutamento de professores para o

<p>gestores escolares e dos professores sobre relação entre o modelo de avaliação vigente e a profissionalização docente e a ação do país e encarregados de educação.</p>	<p>atual modelo de avaliação no ensino secundário e a formação de professores, em Angola.</p> <p>2. Averiguar se o regulamento de avaliação favorece o desempenho profissional docente</p> <p>3. Identificar a influência do país nas avaliações das aprendizagens dos alunos.</p>	<p>ensino secundário obedece a algum critério de exigência na componente técnico-pedagógica?</p> <p>5.2. Os professores do ensino secundário possuem formação em metodologias de avaliação das aprendizagens? Em caso afirmativo, essa formação resulta da sua formação inicial ou da sua formação permanente?</p> <p>5.3. O MED promove formação no âmbito das metodologias de avaliação? Quando?</p> <p>5.4. Nas escolas de formação de professores existe alguma disciplina de avaliação das aprendizagens?</p> <p>5.5. Em sua opinião, a formação dos professores interfere no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos? Como?</p> <p>5.6. Considera que os pais e os encarregados de educação podem influenciar os alunos para terem melhores resultados? Como?</p> <p>5.7. Considera importante que os professores possuam formação específica no domínio da avaliação das aprendizagens? Porquê?</p> <p>5.8. Considera que essa formação influencia o desempenho profissional dos professores ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos?</p>
---	--	--

Muito obrigado pela sua colaboração.

BRAGA, _____ de _____ de 2017.

Anexo 15 – Correspondência entre as dimensões, objetivos e itens da entrevista aos gestores escolares e professores

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS DIMENSÕES, OBJETIVOS E ITENS DA ENTREVISTA AOS GESTORES ESCOLARES E PROFESSORES

Tema: Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário em Angola - Das concepções às práticas

Problema da investigação: Será que a avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Secundário no município de Benguela, Angola, contribui para reajustar e/ou reformular os processos de ensino-aprendizagem à medida que se desenvolvem ou será que se limita a apurar a classificação dos alunos no final dos mesmos?

Objetivos da Tese:

1. Caracterizar o modelo instituído na avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário em Benguela e através dela em Angola em geral
2. Conhecer os princípios e as bases teórico-normativas e pedagógicas que servem de suporte à definição dos processos e instrumentos que norteiam a avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino secundário em Benguela, Angola
3. Identificar as concepções sobre a avaliação, nos professores que lecionam naquele nível de ensino.
4. Identificar os critérios que regulam o processo de avaliação das aprendizagens no ensino secundário
5. Analisar os instrumentos de avaliação das aprendizagens usados pelos professores neste nível de ensino no contexto de Benguela – Angola
6. Caracterizar as práticas de avaliação averiguar as formas como os professores concretizam um dos principais processos reguladores das aprendizagens dos alunos e como este interfere na motivação e desenvolvimento de capacidades de autoavaliação pelos próprios alunos.
7. Identificar as relações de causa e efeito entre os processos de avaliação adotados no sistema educativo e as aprendizagens significativas dos aprendentes, sua dimensão e repercussões na motivação para a construção de novos saberes.
8. Contribuir para a definição, por parte do Ministério da Educação (MED), de estratégias de avaliação das aprendizagens tendentes a elevar o grau de responsabilidade profissional do professor e a motivação académica do aluno, assegurando por via dele a efetiva qualidade e credibilização do sistema educativo nacional angolano.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS DIMENSÕES, OBJETIVOS E ITENS DA ENTREVISTA AOS GESTORES ESCOLARES E PROFESSORES

Dimensões	Objetivos	Categorias	Itens
1 Envolvimento dos gestores escolares e professores na organização e desenvolvimento do processo de avaliação dos alunos	1. Caracterizar as funções desempenhadas pelos gestores escolares e pelos professores na implementação do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	Responsabilidades dos gestores e professores na implementação do processo de avaliação das aprendizagens	<p>3.1. Quem define os critérios de avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário, em Angola?</p> <p>3.3. Na sua opinião, esses regulamentos chegam a todos os professores?</p> <p>3.4. A sua escola recebeu estes regulamentos e foram distribuídos a todos os professores da escola?</p> <p>3.7. Os professores participam na definição dos critérios de avaliação ou eles são apenas elaborados pelo MED?</p> <p>3.8. E se não participam, considera que os professores deveriam participar nessa elaboração? Porquê?</p> <p>4.9. Os resultados obtidos pelos alunos nas provas são analisados individualmente pelos professores, pelo coletivo de professores da disciplina e/ou pela direção da escola? Ou, por norma, não são analisados?</p>
	3. Identificar aspetos que contribuem para melhoria da avaliação das aprendizagens	Identificação de mecanismos de articulação e comunicação do MED com as escolas e professores em matéria de regulamentação de avaliações.	3.2. Como é que os critérios ou regulamentos de avaliação são comunicados às Escolas: através de regulamentos de avaliação das aprendizagens elaborados para o efeito ou de outros instrumentos?
			Modalidades de supervisão do cumprimento das normas e critérios de avaliação.

		Propostas de mudanças e melhorias de normas de avaliação das aprendizagens	<p>3.9. Que mudanças considera que o MED deve implementar no sentido de melhorar a avaliação das aprendizagens dos alunos?</p> <p>3.10. E que mudanças deviam ser implementadas pelas escolas?</p> <p>4.7. Que procedimentos existentes no regulamento da avaliação das aprendizagens gostaria de ver eliminados ou introduzidos?</p> <p>4.8. Qual a sua opinião sobre a possível introdução de exames nacionais?</p>
2. Concepções sobre a avaliação das aprendizagens no ensino secundário em Angola	1. Identificar as concepções dos gestores escolares e professores relativamente a adequabilidade às finalidades, do ensino secundário	Avaliação das concepções dos gestores e professores relativamente a adequabilidade do sistema de avaliação às finalidades do ensino secundário	<p>4.1. Considera o atual sistema de avaliação no ensino secundário adequado para alcançar as finalidades previstas para este nível de ensino?</p>
		Práticas de gestão do processo de avaliação que interferem nas aprendizagens	<p>4.2. O regulamento de avaliação prevê que os professores possam ter em conta as características dos contextos escolares e sociais?</p> <p>4.3. O regulamento de avaliação prevê que os professores tenham em conta as características dos alunos?</p> <p>4.4. No planeamento das avaliações, os alunos são ouvidos ou, nesse processo, apenas participam diretores e professores?</p> <p>4.5. Os conteúdos a avaliar são definidos pelos professores individualmente, pelo coletivo de professores das disciplinas ou pelo MED?</p>

		<p>Modalidades de avaliação mais utilizadas e propostas visando a sua melhoria</p>	<p>4.6. As avaliações são feitas de forma escrita (testes), oralmente (por entrevista), pela análise e observação do trabalho dos alunos dentro e fora da aula ou por portefólio?</p> <p>4.7. Que procedimentos existentes no regulamento da avaliação das aprendizagens gostaria de ver eliminados ou introduzidos?</p> <p>4.8. Qual a sua opinião sobre a possível introdução de exames nacionais?</p>
		<p>Competência dos professores para o domínio e aplicação do regulamento de avaliação</p>	<p>4.10. Considera que os professores que lecionam no ensino secundário estão preparados para implementar os critérios previstos no regulamento da avaliação das aprendizagens?</p>
		<p>As práticas de avaliação e sua influência na melhoria das aprendizagens dos alunos</p>	<p>4.11. Em termos gerais, considera que o cumprimento do atual regulamento de avaliação no ensino secundário contribui para melhorar as aprendizagens dos alunos?</p>

3. Conceção dos gestores escolares e professores sobre o vínculo entre a formação de professores e a avaliação de qualidade	1. Analisar a relação entre o atual modelo de avaliação das aprendizagens no ensino secundário e a formação de professores em Angola.	Relação entre formação de professores e a avaliação de qualidade	<p>5.1. O recrutamento de professores para o ensino secundário obedece a algum critério de exigência na componente técnico-pedagógica?</p> <p>5.2. Os professores do Ensino Secundário possuem formação em metodologias de avaliação das aprendizagens? Em caso afirmativo, essa formação resulta mais da sua formação inicial ou da sua formação permanente?</p> <p>5.3. O MED promove ações de formação no âmbito das metodologias de avaliação?</p> <p>5.4. Nas Escolas de Formação de Professores existe alguma disciplina em que se trabalhe de avaliação das aprendizagens?</p> <p>5.5. Acha que a formação de professores interfere na qualidade do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos?</p> <p>5.7. Considera importante que os professores possuam formação específica no domínio da avaliação das aprendizagens?</p>
	2. Avaliar a influência do papel dos pais e encarregados de educação no processo de aprendizagem	Perceção dos gestores e professores sobre o papel dos pais e encarregados de educação no processo de aprendizagem	5.6. Considera que os pais e os encarregados de educação podem influenciar os alunos para terem melhores resultados? Como?
	3. Averiguar se a avaliação das aprendizagens favorece o desempenho profissional docente	Relação entre o sistema de avaliação existente e a profissionalização docente	5.8. Considera que a formação de professores em avaliação das aprendizagens influencia o desempenho profissional dos professores.

Anexo 16 - Matriz para análise de conteúdo da entrevista aos gestores escolares e professores.

MATRIZ PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AOS GESTORES ESCOLARES E PROFESSORES

Dimensões	Categorias	Questões	Respostas na íntegra	Unidades de registo
I. Legitimação da entrevista e motivação dos participantes	<p>a) Sensibilizar os executores da política educativa para a necessidade e de associarem-se ao projeto de investigação.</p> <p>b) Garantir aos entrevistados o respeito pelos princípios de ética profissional e de confidencialidade dos dados.</p>	<p>I.1. 1. Aceita participar neste estudo?</p> <p>I.2. 2. Existe alguma questão prévia que queira colocar?</p> <p>I.3. 3. Sabia que os dados que vou recolher são estritamente confidenciais?</p> <p>4. Posso proceder à gravação da entrevista?</p>	<p>Entrevistado 4 Sim aceito” -</p> <p>Entrevistado 5 “ Sim aceito sim sem problemas”</p> <p>Entrevista do 6 “ Aceito sim e com muito prazer” -</p> <p>Entrevistado 4 - “Não existe quaisquer questões prévias a colocar, apenas o encorajamento e votos de sucessos” .</p> <p>Entrevistado 5 - “Não há questões prévias a acrescentar” -</p> <p>Entrevistado 6 - ““Gostaria de saber se acha que no atual contexto do ensino em Angola, MED irá reconhecer esse importante estudo?” -</p> <p>Entrevistado 4 - “Sim agradeço e pode gravar a vontade” -</p> <p>Entrevistado 5 - “Fico feliz em saber isso. Pode gravar”. -</p> <p>Entrevistado 6 - “Sim e o Professor pode gravar sem problemas” -</p>	

<p>II.. Caracterização do participante</p>	<p>a) Caraterizar o participante em termos profissionais</p>	<p>II.1. Descreva a sua formação e experiência profissional</p>	<p>Entrevistado 4 - “Sou licenciada e mestre em Ciências da Educação. Profissionalmente exerço funções de direção numa escola de formação de professores na província de Benguela desde 2012, mas, já sou professora desde 1984”. - Entrevistado 5 - “Sou técnico médio de educação, licenciado em pedagogia e mestre em Ciências da Educação. Profissionalmente exerço funções de direção num complexo escolar na província de Benguela desde 2012, mas, também sou formadora do PAT, já sou professor há 20 anos”. - Entrevistado 6 - “Sou licenciada a Língua Portuguesa e profissionalmente exerço funções de professor numa escola secundária na província de Benguela e tenho 10 anos de trabalho como docente”. -</p>
<p>III. Envolvimento dos gestores escolares na organização e desenvolvimento do processo de avaliação dos estudantes</p>	<p>a) Caracterizar as funções desempenhadas pelos gestores escolares e professores na implementação do processo de avaliação das</p>	<p>III.1. Quem define os critérios de avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário, em Angola? Como é que estes</p>	<p>Entrevistado 4 “ (...) o MED baixa critérios” . - Entrevistado 5 “Quem define é o MED através do INIDE” Entrevistado 6 “Os critérios de avaliação das aprendizagens no ensino secundário em Angola já vêm escrito a partir do MED. Como sabemos em qualquer sistema de ensino é necessário que haja algo escrito para se efetuar as avaliações. O professor vai simplesmente ao encontro daquilo que já está escrito” - Entrevista 4 “- (...) quando o MED concebe os planos curriculares (...) já colocam as orientações metodológicas de cada disciplina e como proceder tendo em conta os tipos de avaliação (...)” . -</p>

	aprendizagem dos alunos.	III.3.	<p>critérios são comunicados às Escolas: através de regulamentos de avaliação das aprendizagens elaborados para o efeito?</p> <p>Na sua opinião, esses regulamentos chegam a todos os professores?</p>	<p>curriculares e os distribuem pelas disciplinas de cada classe, eles já colocam as orientações metodológicas de cada disciplina e como procederão tendo em conta os tipos de avaliação e como é que se conjuga isso e como deve ser esta forma, como baixam as orientações” -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “Sim, não existe dificuldades na comunicação pois, os regulamentos chegam às escolas pela direção que, os faz reproduzi-los por todos professores devido a falta de meios técnicos e recursos financeiros nas escolas” -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “Normalmente estes critérios chegam-nos através de uma coordenação de onde recebem cópias” -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “Normalmente estes critérios chegam-nos através de uma coordenação de onde os professores recebem cópias” -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>“- A prior chegam a todos os professores. O que as vezes complica um bocadinho é, quando há professores que são transferidos ou vão para reforma e levam os programas regulamentos. E é a dificuldade prende-se no voltar a tirar exemplares para cada um dos professores. Mas, também como é que nós colmatamos isto, para que não seja uma dificuldade grande? Na planificação quinzenal por disciplina faz-se com que ao menos o coordenador da disciplina mais um ou dois professores tenham sempre um regulamento é nesta base que a “coisa “funciona” -”.</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>“- Chegamos sim. E tal como disse na resposta anterior, existem aquelas dificuldades que tem a ver com o facto de que, para chegar aos professores exige reproduzir exemplares para cada um dos professores e a grande dificuldade prende-se com a indisponibilidade financeira para viabilizar a</p>	<p>Entrevistado 5</p> <p>- “(...) não existe dificuldades na comunicação pois, os regulamentos chegam às escolas pela direção que, os faz chegar aos professores” -</p> <p>- “(...) a grande dificuldade tem sido reproduzi-los por todos professores devido a falta de meios técnicos e recursos financeiros nas escolas” -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “Normalmente estes critérios chegam-nos através de uma coordenação de onde recebem cópias” -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “A prior chegam a todos os professores” -</p> <p>- “O que (...) complica (...) é, quando há professores que são transferidos ou vão para reforma e levam os regulamentos e a dificuldade prende-se no voltar a tirar exemplares para cada um dos professores” -</p> <p>(...) Na planificação quinzenal por disciplina faz-se com que, ao menos o coordenador da disciplina mais um ou dois professores tenham sempre este plano de estudo(...)</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>“- Chegamos sim. (...) Existem aquelas dificuldades que tem a ver com o facto de que, para chegar aos professores exige reproduzir exemplares para cada um dos professores e a grande dificuldade das escolas pretende-se com a indisponibilidade financeira” -</p> <p>(..) Também temos aproveitado os seminários que se realizam no princípio de cada ano letivo para divulgarmos” -</p>
--	--------------------------	--------	--	---	--

		<p>reprodução rápida, mas, ainda assim e com calma temos conseguido. Também temos aproveitado os seminários que se realizam no princípio de cada ano letivo para divulgarmos”</p> <p>Entrevistado 6 - “Sim, os regulamentos chegam aos professores todos em encontros de coordenação ou através das ZIP.” -</p> <p>Entrevistado 4 “Sim a minha escola recebeu estes regulamentos., ou seja, através dos planos de estudos é onde vem já como fazer a avaliação e como fazer aquelas três avaliações” . -</p> <p>Entrevistado 5 - “A nossa escola recebeu e comunicou a todos. É verdade que temos também problemas com os professores que não gostam de ler documentos” -</p> <p>Entrevistado 6 - “Quase todas escolas têm. Quem recebe é o coordenador e a seguir reúne com a sua equipa e define os tipos de avaliação que vai usar-se” . -</p>	<p>reprodução rápida, mas, ainda assim e com calma temos conseguido. Também temos aproveitado os seminários que se realizam no princípio de cada ano letivo para divulgarmos”</p> <p>Entrevistado 6 - “Sim, os regulamentos chegam aos professores todos em encontros de coordenação ou através das ZIP.” -</p> <p>Entrevistado 4 “Sim a minha escola recebeu estes regulamentos., ou seja, através dos planos de estudos é onde vem já como fazer a avaliação e como fazer aquelas três avaliações” . -</p> <p>Entrevistado 5 - “A nossa escola recebeu e comunicou a todos. É verdade que temos também problemas com os professores que não gostam de ler documentos” -</p> <p>Entrevistado 6 - “Quase todas escolas têm. Quem recebe é o coordenador e a seguir reúne com a sua equipa e define os tipos de avaliação que vai usar-se” . -</p>	<p>Entrevistado 6 - “(...) os regulamentos chegam aos professores todos em encontros de coordenação ou através das ZIP.” -</p> <p>Entrevistado 4 “(…) A minha escola recebeu estes regulamentos. “- “Nos planos de estudos (...) vem já como fazer a avaliação e como fazer aquelas três avaliações” .</p> <p>Entrevistado 5 - “A nossa escola recebeu e comunicou a todos. (...) temos também problemas com os professores que não gostam de ler documentos” -</p> <p>Entrevistado 6 - “(...) Todas escolas têm. Recebe o coordenador e a seguir reúne com a sua equipa e define os tipos de avaliação que vai usar-se” . -</p> <p>Entrevistado 4 “- (...) falta um trabalho de formação ou de capacitação. (...) dificilmente têm em conta de que a avaliação tem duplicidades: avaliar o aluno e avaliar o desempenho do professor. (...) nós temos estado sempre a servirmo-nos de capacitações, das reuniões do conselho pedagógico. Falar sempre de que, a má percentagem do aluno é uma situação que o professor deve rever porque significa que alguma coisa está a falhar. (...) não vale a apenas estar a dizer que o aluno não percebe, o aluno vem mal preparado sem ter em conta como igualmente o professor vem preparado (...).</p>
III.4	<p>A sua escola recebeu estes regulamentos? Foram distribuídos a todos os professores da escola?</p>	<p>reprodução rápida, mas, ainda assim e com calma temos conseguido. Também temos aproveitado os seminários que se realizam no princípio de cada ano letivo para divulgarmos”</p> <p>Entrevistado 6 - “Sim, os regulamentos chegam aos professores todos em encontros de coordenação ou através das ZIP.” -</p> <p>Entrevistado 4 “Sim a minha escola recebeu estes regulamentos., ou seja, através dos planos de estudos é onde vem já como fazer a avaliação e como fazer aquelas três avaliações” . -</p> <p>Entrevistado 5 - “A nossa escola recebeu e comunicou a todos. É verdade que temos também problemas com os professores que não gostam de ler documentos” -</p> <p>Entrevistado 6 - “Quase todas escolas têm. Quem recebe é o coordenador e a seguir reúne com a sua equipa e define os tipos de avaliação que vai usar-se” . -</p>	<p>Entrevistado 6 - “(...) os regulamentos chegam aos professores todos em encontros de coordenação ou através das ZIP.” -</p> <p>Entrevistado 4 “(…) A minha escola recebeu estes regulamentos. “- “Nos planos de estudos (...) vem já como fazer a avaliação e como fazer aquelas três avaliações” .</p> <p>Entrevistado 5 - “A nossa escola recebeu e comunicou a todos. (...) temos também problemas com os professores que não gostam de ler documentos” -</p> <p>Entrevistado 6 - “(...) Todas escolas têm. Recebe o coordenador e a seguir reúne com a sua equipa e define os tipos de avaliação que vai usar-se” . -</p> <p>Entrevistado 4 “- (...) falta um trabalho de formação ou de capacitação. (...) dificilmente têm em conta de que a avaliação tem duplicidades: avaliar o aluno e avaliar o desempenho do professor. (...) nós temos estado sempre a servirmo-nos de capacitações, das reuniões do conselho pedagógico. Falar sempre de que, a má percentagem do aluno é uma situação que o professor deve rever porque significa que alguma coisa está a falhar. (...) não vale a apenas estar a dizer que o aluno não percebe, o aluno vem mal preparado sem ter em conta como igualmente o professor vem preparado (...).</p>	
III.5	<p>Que factos comprovam que todos os professores do ensino secundário possuem os regulamentos de avaliação nas</p>	<p>reprodução rápida, mas, ainda assim e com calma temos conseguido. Também temos aproveitado os seminários que se realizam no princípio de cada ano letivo para divulgarmos”</p> <p>Entrevistado 6 - “Sim, os regulamentos chegam aos professores todos em encontros de coordenação ou através das ZIP.” -</p> <p>Entrevistado 4 “Sim a minha escola recebeu estes regulamentos., ou seja, através dos planos de estudos é onde vem já como fazer a avaliação e como fazer aquelas três avaliações” . -</p> <p>Entrevistado 5 - “A nossa escola recebeu e comunicou a todos. É verdade que temos também problemas com os professores que não gostam de ler documentos” -</p> <p>Entrevistado 6 - “Quase todas escolas têm. Quem recebe é o coordenador e a seguir reúne com a sua equipa e define os tipos de avaliação que vai usar-se” . -</p>	<p>Entrevistado 6 - “(...) os regulamentos chegam aos professores todos em encontros de coordenação ou através das ZIP.” -</p> <p>Entrevistado 4 “(…) A minha escola recebeu estes regulamentos. “- “Nos planos de estudos (...) vem já como fazer a avaliação e como fazer aquelas três avaliações” .</p> <p>Entrevistado 5 - “A nossa escola recebeu e comunicou a todos. (...) temos também problemas com os professores que não gostam de ler documentos” -</p> <p>Entrevistado 6 - “(...) Todas escolas têm. Recebe o coordenador e a seguir reúne com a sua equipa e define os tipos de avaliação que vai usar-se” . -</p> <p>Entrevistado 4 “- (...) falta um trabalho de formação ou de capacitação. (...) dificilmente têm em conta de que a avaliação tem duplicidades: avaliar o aluno e avaliar o desempenho do professor. (...) nós temos estado sempre a servirmo-nos de capacitações, das reuniões do conselho pedagógico. Falar sempre de que, a má percentagem do aluno é uma situação que o professor deve rever porque significa que alguma coisa está a falhar. (...) não vale a apenas estar a dizer que o aluno não percebe, o aluno vem mal preparado sem ter em conta como igualmente o professor vem preparado (...).</p>	

	<p>III.6. a)</p>	<p>disciplinas que lecionam?</p>	<p>conhecimentos ao alunos. Então, não vale a apenas estar a dizer que o aluno não percebe, o aluno vem mal preparado sem ter em conta como igualmente o professor vem preparado. Eu acho que é mesmo de recalcar que o resultado que o aluno apresenta é mesmo da responsabilidade do professor” . -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “Factos propriamente dito não temos – sabemos, porém, que eles têm aplicado e isso pode constatar-se no dia- dia e vê-se nas visitas as aulas que eles utilizam nos processos de avaliação estabelecidos no regulamento definido pelo MED” -</p> <p>Entrevistada 6</p> <p>- “O MED consegue comprovar através de provas materiais. Nós sabemos que existe vários tipos de avaliação (avaliação diagnóstica-aquilo que o aluno já tem, já traz; Avaliação formativa – avaliação do conhecimento que ele vai estar ao longo das aulas e por último: avaliação sumativa – aquela que é a avaliação do conteúdo o aluno vai ter no fim de cada ciclo de formação ou nível. Normalmente quem consegue identificar e fazer chegar ao MED é a inspeção e os próprios diretores de escolas nas visitas que são feitas ao longo das aulas, mas, também através do resultado no fim do ano letivo. Por isso, todo o professor consciente sabe se realmente os objetivos, a sua avaliação obteve os objetivos pretendidos. Dai que a competência cabe também ao professor comunicar ao organismo superior e informar que por determinadas razões, a avaliação não foi feita de acordo a norma e pode ser por falta de material ou pelo excessivo número de alunos na sala de aulas e assim sucessivamente” . -</p> <p>Entrevistada 4</p> <p>- “O MED vai dando sinais de que se preocupa, mas, é verdade que se nós os gestores com um punhado de professores, a falarmos e a orientarmos dentro daquilo que é ou que tem de</p>	<p>Entrevistado 5</p> <p>- “(...) eles têm aplicado e (...) pode constatar-se (...) nas visitas as aulas que, eles utilizam processos de avaliação estabelecidos no regulamento definido pelo MED” -</p> <p>Entrevistada 6</p> <p>- “O MED consegue comprovar através de (...) vários tipos de avaliação: diagnóstica, (...) avaliação formativa e avaliação sumativa (...)</p> <p>- “Normalmente quem (...) faz chegar ao MED é a inspeção e os próprios diretores de escolas nas visitas que são feitas ao longo das aulas e através do resultado no fim do ano letivo</p> <p>- “(...) todo professor consciente sabe se (...) a sua avaliação obteve os objetivos pretendidos.</p> <p>- “(...) a competência cabe (...) ao professor comunicar ao organismo superior e informar que por determinadas razões, a avaliação não foi feita de acordo a norma (...) por falta de material ou pelo excessivo número de alunos na sala de aulas e assim sucessivamente” . -</p> <p>Entrevistada 4</p> <p>- “O MED vai dando sinais de que se preocupa, mas, (...) se para nós os gestores com um punhado de professores, a falarmos e a orientarmos (...) é difícil, agora imagine o MED baixar.</p> <p>- “aos diretores de escola também falta-lhes pendor de competência, e (...) de conhecimentos mais alargados (...). O problema é que, muitas das vezes, o próprio diretor já tem debilidade. (...) Portanto se o próprio diretor já tem dificuldades (...) os seus professores também terão as mesmas dificuldades.</p> <p>- “O MED pode ter muito boas políticas, (...), mas, no terreno quem</p>
--	----------------------	----------------------------------	---	--

			<p>ser, é difícil, agora imagine o MED baixar. E baixa para quem? Baixa para os diretores de escola. E os diretores de escola também lhes falta este pendor de competência, este pendor de conhecimentos mais alargados e um bocado mais sapientes do que aqueles a quem ele vai liderar. O problema é que, muitas das vezes, o próprio diretor já tem debilidade. Como é que vão orientar os seus professores, e o seu coletivo de professores. Então muitas vezes eu acho que é por aí. Portanto se o próprio diretor já tem dificuldades dentro do conceito da implementação das avaliações, os porquês, as causas e os critérios, obviamente que, os seus professores também terão as mesmas dificuldades. Então o MED pode ter muito boas políticas, pode baixar muito boa política, mas, no terreno quem lá está somos nós, os gestores e são os professores”.</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “o MED certifica-se por via dos relatórios de balanço letivo do trimestre e no fim do ano. E também durante visitas de inspeção” -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “O MED certifica-se que os professores cumprem através dos informes das DPECT, da Inspeção escolar e dos relatórios letivos de balanço trimestrais e anuais”</p> <p>Entrevista 4</p> <p>- “(...) alguns diretores não têm os requisitos, as competências e as capacidades”.</p> <p>- (...) o “pior problema é não se aceitar como pessoa limitada ou como pessoa a quem lhe falta muitas coisas” mas que, foi convidado a dirigir, (...) acham que já sabem, senão não lhes punham como gestores ou como diretores”. (...)</p> <p>- “(...) o problema é complexo porque hoje as pessoas no nosso ensino, não são <i>grossa modo</i> postas por competência profissional, pela habilidade, “pelo amor à camisola, pelo amor ao próximo, pelo amor ao formando fundamentalmente a quem, temos de dar todo o nosso saber, todas as formas para levá-lo ao conhecimento” (...).</p>	<p>lá está somos nós, os gestores e são os professores”.</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “o MED certifica-se por via dos relatórios de balanço letivo do trimestre e no fim do ano. E também durante visitas de inspeção” -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “O MED certifica-se que os professores cumprem através dos informes das DPECT, da Inspeção escolar e dos relatórios letivos de balanço trimestrais e anuais”</p> <p>Entrevista 4</p> <p>- “(...) alguns diretores não têm os requisitos, as competências e as capacidades”.</p> <p>- (...) o “pior problema é não se aceitar como pessoa limitada ou como pessoa a quem lhe falta muitas coisas” mas que, foi convidado a dirigir, (...) acham que já sabem, senão não lhes punham como gestores ou como diretores”. (...)</p> <p>- “(...) o problema é complexo porque hoje as pessoas no nosso ensino, não são <i>grossa modo</i> postas por competência profissional, pela habilidade, “pelo amor à camisola, pelo amor ao próximo, pelo amor ao formando fundamentalmente a quem, temos de dar todo o nosso saber, todas as formas para levá-lo ao conhecimento” (...).</p>
<p>professores cumprem os critérios de avaliação em vigor?</p>	<p>III.6. b)</p>	<p>Acharia que a simples capacitação dos professores e diretores seria suficientes para se assegurar o</p>	<p>ser, é difícil, agora imagine o MED baixar. E baixa para quem? Baixa para os diretores de escola. E os diretores de escola também lhes falta este pendor de competência, este pendor de conhecimentos mais alargados e um bocado mais sapientes do que aqueles a quem ele vai liderar. O problema é que, muitas das vezes, o próprio diretor já tem debilidade. Como é que vão orientar os seus professores, e o seu coletivo de professores. Então muitas vezes eu acho que é por aí. Portanto se o próprio diretor já tem dificuldades dentro do conceito da implementação das avaliações, os porquês, as causas e os critérios, obviamente que, os seus professores também terão as mesmas dificuldades. Então o MED pode ter muito boas políticas, pode baixar muito boa política, mas, no terreno quem lá está somos nós, os gestores e são os professores”.</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “o MED certifica-se por via dos relatórios de balanço letivo do trimestre e no fim do ano. E também durante visitas de inspeção” -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “O MED certifica-se que os professores cumprem através dos informes das DPECT, da Inspeção escolar e dos relatórios letivos de balanço trimestrais e anuais” . -</p> <p>Entrevista 4</p> <p>- “Partindo deste aspeto que eu lhe disse de que, mesmo alguns diretores não têm os requisitos, as competências e as capacidades, não acredito que fazendo a capacitação, dos diretores ou os professores, vão resolver o problema. Porque o “pior problema é não se aceitar como pessoa limitada ou como pessoa a quem lhe falta muitas coisas”, mas que, foi convidado a dirigir. Porque a” ignorância da sua própria ignorância é pior do que outra coisa. Porque poderão até aceitar a ir para a capacitação, mas, iriam sem vontade porque acham que já</p>	<p>lá está somos nós, os gestores e são os professores”.</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “Sim. Claro que, desde que associadas outras medidas como a existência de equipamentos técnico-material (manuais, laboratórios, carteiras, quadros), a criação de condições para colocação nas turmas de apenas 35 alunos ou menos como estabelece os regulamentos de gestão escolar, o apoio financeiro, o aumento dos mecanismos de inspeção” . -</p> <p>- “Desta forma permite-se que o professor desenvolva melhor o seu trabalho e a sua formação permanente que, se também associadas</p>

		melhoramento da aprendizagem dos alunos?	<p>sabem, senão não lhes punham como gestores ou como diretores. Portanto o problema é complexo porque hoje as pessoas no nosso ensino não são <i>grossa modo</i> postas por competência profissional, pela habilidade, “pelo amor à camisola, pelo amor ao próximo, pelo amor ao formando, fundamentalmente a quem temos de dar todo o nosso saber, todas as formas para levar-se isso ao conhecimento. Então enquanto isso for muito ténue não há resultado.</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “Sim. Claro que, desde que associadas outras medidas como a existência de equipamentos técnico-material (manuais, laboratórios, carteiros, quadros). A criação de condições para colocação nas turmas, de apenas 35 alunos ou menos como estabelece os regulamentos de gestão escolar, o apoio financeiro, o aumento dos mecanismos de inspeção, etc. e desta forma permite que o professor desenvolva melhor o seu trabalho e a sua formação permanente, que se também associada a responsabilização dos professores e diretores em caso de falhas trás para educação uma qualidade única.” -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “Não. Acho que, há um conjunto de fatores que concorrem para a melhoria das aprendizagens dos alunos e que vão desde a existência de infraestrutura escolar adequada, apoio técnico-material, adequada seleção, formação e/ou colocação de professores e adequada aplicação do sistema de avaliação das aprendizagens. Estando reunidas as condições atrás referidas ai sim é que, julgo útil associá-lo a uma adequada aplicação da metodologia de avaliação que no contexto presente do sistema de ensino angolano exige mesmo capacitação dos professores neste domínio” . -</p>
		Os professores	<p>a responsabilização dos professores e diretores traz para educação uma qualidade única.” -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “(...) há um conjunto de fatores que concorrem para a melhoria das aprendizagens dos alunos e que vão desde a existência de infraestrutura escolar adequada, apoio técnico-material, adequada seleção, formação e/ou colocação de professores e adequada aplicação do sistema de avaliação das aprendizagens”. Estando reunidas as condições atrás referidas, ai sim, (...) julgo útil associá-lo a uma adequada aplicação da metodologia de avaliação que, no contexto presente do sistema de ensino angolano, exige capacitação dos professores neste domínio” . -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “Não, não participam. Apenas o MED é quem concebe e manda implementar a nível de todo o país, cabendo ao professor a cumprir apenas” .</p> <p>- “É claro que durante as aulas, os professores realizam a avaliação sistemática que acaba por conferir ao professor o poder de avaliar alunos” . -</p> <p>- “(...) no ensino angolano, esta responsabilidade, longe de constituir uma mais valia, (...) tem-se assumido como fator de vulgarização geral e descrença do ensino devido sobretudo as várias insuficiências com as quais se debate o ensino, como são os casos de falta de manuais, déficit de formação pedagógica de professores (...)” que interferem na perceção do processo de ensino e na aprendizagem “ . -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “Não, apenas o MED é quem (...) define e todos o resto apenas cumpre” -</p>
	III.7		

			<p>manda implementar a nível de todo o país, cabendo ao professor a cumprir apenas. É claro que durante as aulas, os professores realizam a avaliação sistemática que acaba por conferir ao professor o poder de avaliar alunos. Contudo, no ensino angolano, esta responsabilidade, longe de constituir uma mais valia, na verdade tem-se assumido como fator de vulgarização geral e descrença do ensino devido sobretudo as várias insuficiências com as quais se debate o ensino como são os casos de falta de manuais, déficit de formação pedagógica de professores para além de outros e que de certa forma interferem na perceção do processo de ensino e aprendizagem e com ela obviamente também a avaliação a efetuar aos alunos” -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “Não, apenas o MED é quem faz, ou seja, define e todos o resto apenas cumpre” -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “Na minha opinião, os professores participam sim na definição dos critérios até por serem os principais intervenientes ainda que de forma indireta. O MED dá as orientações em como o professor deve fazer as avaliações que já mencionei atrás, mas, dentro da sala de aulas, ainda que as vezes a realidade seja diferente e adversa. Estas particularidades são comunicadas ao MED. Acho inclusivamente que as vezes o MED é quem não valoriza as indicações dos professores relativas as dificuldades encontradas na prática em termos de aplicação do regulamento de avaliação das aprendizagens em sala de aulas e daí não haver mudanças. Isso serve para dizer ao professor cabe identificar as dificuldades que tem no sentido de melhorar as formas de proceder as avaliações adequadamente” -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “Para mi deveriam sim, participar para acautelar com antecedência necessária as incongruências e ao mesmo tempo</p>	<p>participam na definição dos critérios de avaliação ou eles são apenas elaborados pelo MED?</p> <p>Considera que os professores</p>
	III.8		<p>Entrevistado 6</p> <p>- “(...) os professores participam sim na definição dos critérios até por serem eles, os principais intervenientes ainda que, de forma indireta.</p> <p>- “O MED dá as orientações em como o professor deve fazer as avaliações (...) dentro da sala de aulas, ainda que as vezes a realidade seja diferente e adversa. Estas particularidades são comunicadas ao MED.</p> <p>- “o MED é quem não valoriza as indicações dos professores relativas as dificuldades encontradas (...) na aplicação do regulamento de avaliação das aprendizagens em sala de aulas e daí não haver mudanças.</p> <p>(...) ao professor cabe identificar as dificuldades que tem, no sentido de melhorar as formas de proceder as avaliações adequadamente” -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “(...) deveriam sim, participar para acautelar com antecedência necessária as incongruências e ao mesmo tempo que se atende as particularidades específica de cada localidade” -.</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “Sim acho que deveriam participar por serem eles que vivenciam a realidade na sala de aulas e executam a avaliação” -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “(...) os professores já participam na elaboração dos regulamentos de avaliação. O grande problema que enfrentam, acho ser de falta de valorização das suas contribuições por parte do MED.</p> <p>Por outro lado, reconhece-se que enfrentamos problemas de falta de</p>	

		<p>deveriam participar nessa elaboração? Porquê?</p>	<p>que se atende as particularidades específica de cada localidade” .-</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “Sim acho que deveriam participar por serem eles que vivenciam a realidade na sala de aulas e executam a avaliação” .</p> <p>-</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “Bem, os professores já participam na elaboração dos regulamentos de avaliação. O grande problema que enfrentam acho ser de falta de valorização das suas contribuições por parte do MED. Por outro lado, reconhece-se que enfrentamos problemas de falta de material, o excesso do número de alunos nas turmas. Porque se eu for uma professora com 50 o mais aluno na sala, aí já temos alguns aspectos negativos que vão dificultar a avaliação. Aí o professor tem de mudar alguns critérios porque o número excessivo de alunos na sala vai criar-lhe dificuldade. Vai perder tempo com a correção da prova, o professor vai ter aquela pressão no lançamento de notas, etc. Portanto são este tipo problemas com os quais o professor vai enfrentar e buscar enquadramento de técnicas que possam ajudá-lo a resolver o problema” . -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “Algumas das mudanças são por exemplo acabar com a prova do professor como prova, prova final do trimestre. Até pela razão de que os professores não têm em todos formação técnica e pedagógica Acho que esta prova deveria ser apenas prova parcelar que entraria no quadro da avaliação continua do professor, No fim do trimestre os alunos deveria ser submetidas a prova de escola visando nivelar as exigências dos conhecimentos pretendidos naquela disciplina, classe ou nível para que no final do ano sejam submetidos a prova de província ou nacional como se queira. Creio que a formação em</p>	<p>material, o excesso do número de alunos nas turmas. Porque (...) um professor com 50 o mais aluno na sala, aí o professor tem de mudar alguns critérios porque o número excessivo de alunos na sala vai criar-lhe dificuldade. Vai perder tempo com a correção da prova, o professor vai ter aquela pressão no lançamento de notas, (...)</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “Algumas das mudanças são: (...) acabar com a prova do professor como prova, prova final do trimestre até pela razão de que os professores não têm todos formação técnica e pedagógica” .</p> <p>“Acho que esta prova deveria ser apenas prova parcelar que entraria no quadro da avaliação continua do professor, no fim do trimestre os alunos deveriam ser submetidos no fim do trimestre, a prova de escola visando nivelar as exigências dos conhecimentos pretendidos naquela disciplina, classe ou nível para que no final do ano sejam submetidos a prova de província ou nacional.</p> <p>“(...) a formação em metodologia de avaliação seria decisiva na mudança do padrão de avaliação” . -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “(...) Considero que o MED deveria dar mais autonomia as escolas. (...) Quando um aluno por exemplo reprova por falta, quando risca carteira, e ante medidas que se queiram tomar para mitigar a situação, aparece logo o pai, o tio, o dirigente disso e daquilo que tem na hierarquia superior ao diretor.</p> <p>- “Faz falta (...) evitar a interferência política na academia, na escola. Encerrar ou parar as aulas em detrimento de certas atividades por ocasião de visitas ou manifestações políticas que não têm nada a ver com o ritmo acadêmico” . -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “É possível (...) melhorar muito o sistema de avaliação.</p>
--	--	--	--	---

III.9

Que mudanças considera que o MED deve implementar no sentido de melhorar a avaliação das aprendizagens dos

				<p>metodologia de avaliação seria decisiva na mudança do padrão de avaliação” . -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “Várias. Considero que o MED deveria dar mais autonomia as escolas. Deveria evitar-se a constante ingerência na gestão da escola. Quando um aluno por exemplo reprova por falta, quando risca carteira, e ante medidas que se queiram tomar para mitigar a situação, apreço logo o pai, o tio, o dirigente disso e daquilo que tem ma hierarquia superior ao diretor. Faz falta separar e evitar a interferência política na academia, na escola. Encerrar ou parar as aulas em detrimento de certas atividades por ocasião de visitas ou manifestações políticas que não têm nada a ver com o ritmo acadêmico” . -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “É possível mudar sim e melhorar muito o sistema de avaliação. Primeiro para nós termos uma avaliação sólida é necessário mudar o sistema educativo. Para tal temos que var três aspetos fundamentais: i) temos que diminuir o número de alunos na sala de aulas; ii) conferir tempo ao professor, através da blindagem do calendário de forma a que, ele seja inviolável e se evite que o professor trabalhe sob pressão;iii) resolver o problema da falta de livros escolares e outros equipamentos como carteiras e laboratórios, etc; iv) rever os planos curriculares e os programas, ajustando-os ao contexto nacional e aos objetivos de formação de quadros que o desenvolvimento do país deseja e finalmente, v) a formação rigorosa e seleção criteriosa dos professores” .-</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “Bastaria o MED definir e as escolas assumiriam a implementação, controlando e a ação dos professores no cumprimento desta obrigação” .</p> <p>Entrevista 5 “</p> <p>- “As escolas dependem grandemente daquilo que for definido pelo governo. Ou seja, as escolas mudam se lhes forem dadas, força e autonomia que não existe neste momento (...)” . -</p> <p>Entrevista 6</p> <p>- “Bom, mesmo com o excesso número de alunos tem sido na medida do possível realizadas as operações formuladas no regulamento de avaliação” -</p> <p>- “(...) é importante considerar que um professor com 50 alunos por salas não vai fazer uma avaliação conforme por mais que ele se esforce e se afirme competente (...)” .</p> <p>- “Outro aspeto é a falta de material (...)” .</p> <p>- “Para efetuarmos a avaliação temos de seguir procedimentos. Sob que forma vou avaliar o meu aluno? Vou avaliá-lo com provas orais,</p>
	alunos?			
	E que mudanças deviam ser implementadas pelas escolas?	III.1 0		

	Identificar as concepções dos gestores escolares e professores relativamente as	IV.1	Considera o sistema de avaliação vigente no ensino secundário, adequado	<p>Entrevista 5 “ - “As escolas dependem grandemente daquilo que for definido pelo governo. Ou seja, a escolas mudam se lhes forem dadas força e autonomia que não existe neste momento. Estamos todos cristalizados pelas políticas do governo central”. -</p> <p>Entrevista 6 - “Bom, mesmo com o excesso número de alunos tem sido na medida do possível realizadas as operações formuladas no regulamento de avaliação. Agora é importante considerar que um professor com 50 alunos por salas não vai fazer uma avaliação conforme por mais que ele se esforce e se afirme competente pois, é humanamente difícil exigir-se qualidade a este professor. É por isso necessário haver mudanças urgentes. Outro aspeto é a falta de material. Vamos ver que, para nós efetuarmos a avaliação temos de seguir procedimentos. Sob que forma vou avaliar o meu aluno? Vou avaliá-lo com provas orais, escritas, com tarefas de casa, por um trabalho prático ou fazer uma observação? Mas, como vou avaliar o trabalho prático se não há meios na escola’ não há equipamentos. Até vou citar mesmo o exemplo da disciplina de português que eu leciono e vivo pessoalmente com os meus alunos. Às vezes, pelo número de alunos que tenho eu sei que devo avaliar as competências de leitura num aluno ou grupo de alunos, mas, estes não possuem livro de leitura. Às vezes até, eu é quem tenho que, tirar cópias com o meu dinheiro para entregar aos alunos. Então, como é que vou executar o sistema de avaliação conforme?” -</p> <p>Entrevista 4 - “Se nós tivermos em conta o plano mestre que é a abordagem por competência (...) que tem com ele a abordagem por objetivos, eu acredito que, bem estruturado, bem operacionalizado e bem aplicado, este sistema (...) vai sim (...) poder alcançar os objetivos preconizados-“</p> <p>(...) enquanto (...) não entendermos o que é (...) a abordagem por competência (...) e porque a diferença está só a partir da situação problema (...) que vai mobilizar uma série de conhecimentos tanto na horizontal como na vertical e darmos solução (...) a interdisciplinaridade: como é que a ciência da natureza cruza com o estudo do meio e como cruza com a língua portuguesa (...) como vai mobilizar estes conhecimentos para poder dar solução à aquela situação problema.</p> <p>- “Então se (...) as pessoas entenderem isso, (...) esta conceção tida pelo MED e do qual fazemos parte leva sim senhor ao alcance dos objetivos e a satisfação da qualidade de formação”. -</p>	<p>escritas, com tarefas de casa, por um trabalho prático ou fazer uma observação?</p> <p>- “Mas, como vou avaliar o trabalho prático se não há meios na escola, não há equipamentos?</p> <p>-“ (...) o exemplo da disciplina de português que eu leciono (...). Às vezes, pelo número de alunos que tenho eu sei que devo avaliar as competências de leitura num aluno ou grupo de alunos, mas, estes não possuem livro de leitura”</p> <p>-“. As vezes até, eu é quem tenho que, tirar cópias com o meu dinheiro para entregar aos alunos. Então, como é que vou executar o sistema de avaliação conforme?” -</p>
--	---	------	---	---	---

secundário.	finalidades, conteúdos e metodologia de avaliação	para alcançar as finalidades previstas para este nível de ensino?	<p>isso de abordagem por competência e não entendermos que a abordagem por objetivo está lá dentro; - porque a diferença está só a partir da situação problema. Nós temos de identificar um problema, uma situação que vai mobilizar uma série de conhecimentos tanto na horizontal como na vertical e darmos solução aquilo. então, as pessoas vão entender que, se for na interdisciplinaridade, como é a ciência da Natureza cruza com o estudo do meio e como cruza com a língua portuguesa. Quando for por exemplo dentro da Matemática, quando é que, o conhecimento que temos na 2ª classe mais o conhecimento da 4ª classe e agora que ele está na 5ª classe como vai mobilizar estes conhecimentos para poder dar solução à aquela situação problema. Então se isso funcionar e as pessoas entenderem isso, eu acredito que esta conceção tida pelo MED e do qual fazemos parte leva sim senhor ao alcance dos objetivos e a satisfação da qualidade de formação” . -</p>	<p>Entrevista 5</p> <p>- “Sim, (...) se as escolas e as condições de apoio fossem aquelas pedagogicamente recomendáveis.</p> <p>(...) Os regulamentos de avaliação foram concebidos no quadro da reforma educativa e partindo do pressuposto de que, estariam reunidas todas as condições necessárias para a implementação da reforma o que, não aconteceu.</p> <p>- “Por isso, (...) se do ponto de vista diríamos doutrinai e até dos objetivos este regulamento foi assim pensado, na prática, claro que, a finalidade não foi no todo alcançada” -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “Eu acho que sim É adequado e garante o alcance da finalidade do ensino secundário se no mínimo fosse desenvolvido em condições pedagogicamente recomendáveis” .-</p>
<p>b) Averiguar se o regulamento de avaliação favorece a melhoria do desempenho profissional docente.</p>	<p>IV.2</p> <p>O regulamento</p>	<p>Entrevista 5</p> <p>- “Sim, até certo ponto, se as escolas e as condições de apoio fossem aquelas pedagogicamente recomendáveis. Infelizmente não é o caso do nosso ensino. Julgo que os regulamentos de avaliação foram concebidos no quadro da reforma educativa e partindo do pressuposto de que, estariam reunidas todas as condições necessárias para a implantação da reforma o que não aconteceu. Por isso, acho que se do ponto de vista diríamos doutrinai e até dos objetivos este regulamento foi assim pensado, na prática, claro que, a finalidade não foi no todo alcançada” -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “Eu acho que sim É adequado e garante o alcance da finalidade do ensino secundário se no mínimo fosse desenvolvido em condições pedagogicamente recomendáveis” .-</p>	<p>Entrevista 4</p> <p>- “(...) o problema não está no regulamento que se concebe, porque concebe-se um regulamento pensando que a base está boa” . (...) pensa-se que vai se fazer aquilo para um universo de pessoas com capacidade e competências.</p> <p>“O problema é que, estas pessoas no terreno não têm estas competências e estas capacidades. (...)</p> <p>- “Portanto, o nosso problema é o “alicerce” . O alicerce está mal! (...)</p> <p>“sem medo de errar, a maior parte dos gestores das instituições que deveriam ser os primeiros pedagogos, os primeiros metodólogos, os primeiros exemplos há tudo e mostrar como devemos fazer não têm preparação. enquanto não for assim, podemos elaborar regulamentos do tipo A, do tipo B e do tipo C vai sempre haver</p>	

		<p>prevê que se tenham em conta as diferentes características dos contextos escolares</p>	<p>Entrevista 4</p> <p>- “Eu estou a dar uma opinião minha, avaliativa como quadro sénior do sistema e que participou em muitas destas mudanças de muitos aspetos e outras vezes até com contribuições e outras vezes até com a própria participação. Eu acho que, o problema não está no regulamento que se concebe, porque concebe-se um regulamento pensando que a base está boa, não é? Porque pensa-se que vai se fazer aquilo para um universo de pessoas com capacidade e competências. O problema é que, estas pessoas no terreno não têm estas competências e estas capacidades. E então como é que fica? Porque eles concebem para o normal e não concebem para o anormal (risos!). Portanto, o nosso problema é o “alicerce”. O alicerce está mal! E “se o alicerce está mal, a casa mais cedo ou mais tarde acabará mesmo por desabar. E sem medo de errar, a maior parte dos gestores das instituições que deveriam ser os primeiros pedagogos, os primeiros metodologia, os primeiros exemplos à tudo e mostrar como devemos fazer não têm qualidade., E isto enquanto for assim, podemos, elaborar regulamentos do tipo A, do tipo B e do tipo C vai sempre haver problema. Porque há pessoas sem com competências, o que é realmente complicado porque é muito subjetivo porque alguém parece que tem, mas, no terreno mostra que não tem. (risos!!). E as vezes, aquele que parece não ter (e quem sabe?) parece ser este o tal que vai mesmo resolver. E então é por aí” . -</p>	<p>problema (...).</p> <p>“Porque há pessoas com competências, o que é realmente complicado porque (...) as vezes, aquele que parece não ter (...) parece ser este o tal que vai mesmo resolver.”</p>
			<p>Entrevistado 5</p> <p>- “Não, Não prevê. Porque estes deveriam ser contextualizados. Por exemplo: Há zonas em que em determinado período do ano os alunos vão para as cerimónias de “<i>iniciação</i>”. Outros ainda, os encarregados de educação os vêm buscar das salas para irem controlar o pasto do gado e /ou ajudar na lavoura. E muitos destes alunos acabam nesta fase perdendo o ano letivo” .</p>	

		<p>IV.3</p> <p>O regulament o prevê que se tenham em conta as diferentes caraterísticas dos alunos? De que forma(s)?</p>	<p>Entrevistado 6</p> <p>Acho que depende mais da sensibilidade do professor e sobretudo da própria direção de escola, porque há direções de escolas que só querem os objetivos que estão escritos no papel e não ver outras circunstâncias. Por exemplo, vezes há que, deparámo-nos com catástrofes naturais (seca, chuvas, cheias) em algumas regiões da nossa província ou município, há situações de transumância das populações em decorrência da caça e escassez de meios de subsistência num local e a busca em outros e que, impedem o curso normal das aulas e as vezes obrigam a paralisação temporária das aulas. Ora, estes aspetos não aparecem previstos no calendário de avaliações. Cabe a direção da escola, aos professores e em conjunto com a comunidade trabalhar no reajuste dos programas para transmitir-se o mínimo possível requerido” . -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “Não, não prevê. O sistema de educação é inclusivo pelo que, todos os alunos são avaliados nas mesmas condições previstas nos regulamentos. O próprio regulamento define para o caso dos exames finais, os critérios sob as quais são avaliados por exemplo, os alunos com compromissos desportivos e que estejam ausentes da escola na data da prova, mas, isso, desde que estas atividades sejam oficiais e organizadas pelas federações e/ou associações desportivas. Outro aspeto notório e em falta no regulamento de avaliação existente no sistema de ensino diz respeito a atenção para com chamados “os alunos superdotados”. Os regulamentos não preveem um tratamento especial ou estímulos para alunos com coeficiente de inteligência acima da média, os chamados “superdotados” o que torna o regulamento relativamente injusto neste domínio da atenção as caraterísticas individuais dos alunos sobretudo, quando comparado com os sistemas de vários países, designadamente da europa” .-.</p>	
--	--	--	---	--

		IV.4	No planeamento das avaliações,	<p>Entrevistado 5</p> <p>- “Acho que sim. Mas, de salientar que o problema não estará no regulamento e sim no professor. Na experiência tida com o PAT mostrou-nos isso. É claro que, não basta que tal decorra da ação do professor, mas, estar plasmado no instrumento regulador para eliminar subjetivismos de qualquer índole do tipo: “deixá-lo aprovar porque, coitado ele é deficiente; dar nota positiva por ser filho do Sr., este já passou porque ele é barra, é superdotado, etc.” - como ocorre atualmente”.</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “Não, não prevê. Há vários projetos de incentivo a uma educação inclusiva e há mesmo até, algumas referências em lei, mas, na prática não. Basta reparar a existência de escolas específicas de ensino especial e em quantidades ainda muito reduzidas. Diria mesmo na ordem de uma em algumas capitais de província como Luanda, Benguela, Lubango, Namibe, Cabinda, Bié, Huambo. A existência de uma única escola no país (o Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade Katyavala Builla em Benguela) que detém um curso de licenciatura para formação de professores de educação especial, mas, a funcionar com todas as dificuldades por falta de professores, meios materiais e técnicos. Era suposto que, em todas escolas primárias e do ensino secundário tivessem meios técnico-materiais e houvesse professores com formação neste domínio para atender alunos com necessidades educativas especiais o que não ocorre atualmente” . -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “Nós também não temos alunos que possam ter voz para ser ouvido neste contexto. Modéstia a parte, acho que estamos mesmo longe! Porque se com o professor às vezes “o sumo que nele se extrai das contribuições que apresentam, quase que não consegue encher um copo”, como se diz na gíria, o aluno não sei! Acho que o nosso não nos dá “nada”! Porque ele também</p>	<p>Entrevista 5</p> <p>- “Sim, (...) se as escolas e as condições de apoio fossem aquelas pedagogicamente recomendáveis.</p> <p>(...) “Julgo que os regulamentos de avaliação foram concebidos no quadro da reforma educativa e partindo do pressuposto de que, estariam reunidas todas as condições necessárias para a implementação das reformas que não aconteceu.</p> <p>- “Por isso, (...) se do ponto de vista (...) doutrinal e até dos objetivos este regulamento foi assim pensado, na prática, (...) a finalidade não foi no todo alcançada”.-</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>-“Eu acho adequado e garante o alcance da finalidade do ensino secundário se no mínimo fosse desenvolvido em condições pedagogicamente recomendáveis” .-.</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “(...) eu estou a dar uma opinião minha, avaliativa como quadro sénior do sistema e que participou em muitas destas mudanças de muitos aspetos e outras vezes até com contribuições e outras vezes até com a própria participação.</p> <p>- “Eu acho que, o problema não está no regulamento que se concebe, porque concebe-se um regulamento pensando que a base está boa.</p> <p>(...) pensa-se que vai se fazer aquilo, para um universo de pessoas com capacidade e competências. O problema é que, estas pessoas no terreno não têm estas competências e estas capacidades.</p> <p>(...) Portanto, o nosso problema é o “alicerce”. O alicerce está mal! E “se o alicerce está mal, a casa mais cedo ou mais tarde acabará mesmo por desabar.</p>
--	--	------	--------------------------------	---	--

		<p>os alunos são ouvidos ou nesse processo apenas participam os diretores e os professores?</p>	<p>é" deixa a vida me levar"! "Ele foi passando aos trambolhões, aos empurrões e não sei como" e então, eu posso dizer-lhe mesmo que mais de 90% não podemos "beber" deles algo útil. Agora, há um ou outro que pode ajudar-nos na reflexão, mas, depois de já estar conosco 2-3- 4 anos mesmo de curso é quando eles começam a entender. Porque há muita coisa que fazemos, mesmo quando realizamos por exemplo, os matutinos e vespertinos, eles as vezes não entendem porque temos que estar atualizado das notícias do município, da província, do país e do mundo. E há vezes que só lá mais a frente é que vão dizer, ah, afinal isso acrescentou a nossa cultura. E se um aluno perguntar por nós o que é que está a acontecer no mundo de hoje, nós a partir daquela atividade a qual nós fomos "bebendo" responderemos assim, assim.! E quando nos dão exemplos de higiene pessoal e coletiva e não sei o quê, é verdade, porque com a higiene pessoal sanámos as nossas doenças, os focos de doenças e tal e tal!! Então mais lá para dentro, no 3º ano, 4ºano, assim sim, já dá para conversar com eles e nós começamos a notar que já alguma nos apresentam. Portanto no planeamento e realização das avaliações, os alunos não ouvidos e só participam os professores e a direção da escola cabendo aos alunos apenas cumprir". -</p>	<p>- "sem medo de errar, a maior parte dos gestores das instituições que deveriam ser os primeiros pedagogos, os primeiros metodólogos, os primeiros exemplos a tudo e mostrar como devemos fazer, (...). - "Podemos, elaborar regulamentos do tipo A, do tipo B e do tipo C vai sempre haver problema. Porque há pessoas com competências, o que é realmente complicado porque é muito subjetivo porque alguém parece que tem, mas, no terreno mostra que não tem. As vezes, aquele que parece não ter (e quem sabe?) parece ser este o tal que vai mesmo resolver".</p>
		<p>Entrevistado 5</p> <p>- "Não, porque estes deveriam ser contextualizados. Por exemplo: Há zonas em que em determinado período do ano os alunos vão para as cerimónias de "iniciação". Outros ainda, os encarregados de educação os vêm buscar das salas para irem controlar o pasto do gado e /ou ajudar na lavoura. E muitos destes alunos acabam nesta fase perdendo o ano letivo". -</p>	<p>- "Acho que depende mais da sensibilidade do professor e sobretudo da própria direção de escola, porque há direções de escolas que só querem os objetivos que estão escritos no papel e não ver outras circunstâncias.</p> <p>Por exemplo, vezes há que, deparámo-nos com catástrofes naturais (seca, chuvas, cheias) em algumas regiões da nossa província ou município, há situações de transumância das populações em decorrência da caça e escassez de meios de subsistência num local e a busca em outros e que, impedem o curso normal das aulas e as vezes obrigam a paralisação temporária das aulas. Ora, estes aspetos não aparecem previstos no calendário de avaliações. Cabe a direção da escola, aos professores e em conjunto com a comunidade trabalhar no reajuste dos programas para transmitir-se</p>	
		<p>Entrevistado 5</p> <p>- "Não! Os alunos não são ouvidos. Quando reunimos para este fim, reunimos primeiro com professores, com os coordenadores e depois com a direção de escola". -</p>		
		<p>Entrevistado 6</p> <p>- "Não! Os alunos não são ouvidos. Normalmente no planeamento só participam os professores ligados às disciplinas e os coordenadores". -</p>		
		<p>Entrevistado 4</p> <p>- "Dr.! Eu digo sempre que a vida é dinâmica, é dialética, não</p>		

		<p>IV.5</p>	<p>Os conteúdos a avaliar são definidos pelos professores individualmente, pelo coletivo de professores da disciplina, pela direção Provincial da Educação ou pelo MED?</p>	<p>um círculo fechado, mas, em espiral. Nós a vezes fazemos coisas que, esquecemo-nos das consequências e das virtudes disto. Eu sinceramente falando, para mi a prova do professor eu chamo aquilo que, para o meu tempo era uma chamada escrita. Como é que uma chamada escrita vai ter peso para poder-se avaliar saberes e conhecimentos. O que acontecia era, numa mesma escola em final de um trimestre havia conceção de uma mesma prova para todas as turmas daquela classe. Hoje não. O 1º trimestre e o 2º trimestre são da inteira responsabilidade do professor. A prova é aquilo que o professor acha, o que o professor quer e que lhe acontece. Quando chega no final do ano que é a prova de escola que afinal é a tal que é para todos é onde há "hecatombe", está a ver? Porque cada um faz e fez o que quer. Eu discuti a nível de Luanda. Que estas chamadas escritas, hoje chamadas avaliações dos professores que entram na avaliação contínua. Mas, que cada trimestre haja pelo menos uma ou duas semanas em que, o conhecimento seja geral e global. Até porque planificamos quinzenalmente então não podemos aceitar que uns estejam muito mais adiantados que outros. Mas, o que vai acontecer no final do ano é que vamos ver que o professor A, B ou C deram os conteúdos tal e outros não conseguiram porque não sei quê! E isto porquê, repito, porque a prova do professor é uma simples e mera chamada escrita, o professor é dono, proprietário e onnipotente. Agora esta tal de prova de fim de ano, essa sim, ela já é mais trabalhada. A responsabilidade é dada mais ao coordenador que dá contribuições, que vai recebendo, vai estruturando a prova final, mas, tanto, esta prova do professor como a prova de escola, na minha escola sempre falámos para pôr situações-problemas. Ou seja, situações que vão mobilizar uma série de conhecimentos dentro da disciplina ou fora dela ou seja entram na interdisciplinaridade e eles ao darem solução daquele problema estarão a mostrar que dominam o conteúdo da disciplina X porque o conhecimento tal da disciplina tal e da unidade chegam a tal solução. Portanto nós não fazemos</p>	<p>o mínimo possível requerido". -</p> <p>Entrevistado 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Não, não prevê. O sistema de educação é inclusivo pelo que, todos os alunos são avaliados nas mesmas condições previstas nos regulamentos. - "O próprio regulamento define para o caso dos exames finais, os critérios sob as quais são avaliados por exemplo, os alunos com compromissos desportivos e que estejam ausentes da escola na data da prova mas, isso, desde que estas atividades sejam oficiais e organizados pelas federações e/ou associações desportivas. - "Outro aspeto notório e em falta no regulamento de avaliação existente no sistema de ensino diz respeito a atenção para com chamados "os alunos superdotados". - "Os regulamentos não preveem um tratamento especial ou estímulos para alunos com coeficiente de inteligência acima da média, os chamados "superdotados" o que torna o regulamento relativamente injusto neste domínio da atenção as características individuais dos alunos sobretudo, quando comparado com os sistemas de vários países, designadamente da europa". - <p>Entrevistado 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Acho que sim. Mas, de salientar que o problema não estará no regulamento e sim no professor. (...) não basta que tal decorra da ação do professor mas, estar plasmado no instrumento regulador para eliminar subjetivismos de qualquer índole do tipo: "deixá-lo aprovar porque, coitado ele é deficiente; dar nota positiva por ser filho do Sr., este já passou porque ele é barra, é superdotado, etc." - como ocorre atualmente".
--	--	-------------	---	---	--

		IV.6	<p>As avaliações são feitas normalmente de que forma: testes escritos, oralmente, por entrevista, por via da análise e observação do trabalho dos alunos dentro e fora da aula ou por</p>	<p>trabalhar” . -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “Os conteúdos a serem avaliados são definidos inicialmente pelos professores. Mas, para a prova de exames e recursos é a direção da Educação Provincial é quem decide, é quem elabora. Eles consultam as escolas e estas elaboram modelos que depois são submetidas à DPECT e este através da sua área técnica, elabora a prova” . -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “Os conteúdos são definidos pelo coletivo de professores das disciplinas” . -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “as avaliações são feitas usando um bocadinho de tudo – provas, as idas ao quadro, trabalho de enriquecimento. Hoje repetimos que o quadro é um meio de ensino muito importante e indispensável porque é onde o aluno interage rapidamente para os demais e para com o demais. Fazemos as escritas, também os trabalhos de enriquecimento - não digo de investigação - eu digo de enriquecimento porque ele está na fase de aprender. Então o professor tem de lhes dar os conceitos básicos e as noções de conteúdo, E depois então é que irão fazer um trabalho de enriquecimento naquilo que professor deu. E não é o professor dar o tema e os alunos irem procurar em livros ou em que obras e depois trazer e o professor até agradece porque ele não tem matéria sobre aquele conteúdo e o professor aproveita-se disso. Então, que nós fazemos é aula dada e depois o trabalho deles vem fazer o enriquecimento embora haja lá dentro a tal investigação, mas que, prefiro chamar de trabalho de enriquecimento.do conteúdo que foi tratado” . -</p> <p>Entrevistado 5</p>	<p>- “há um ou outro que pode ajudar-nos na reflexão mas, depois de já estar conosco 2-3- 4 anos mesmo de curso é quando eles começam a entender. Porque há muita coisa que fazemos, mesmo quando realizamos por exemplo, os matutinos e vespertinos, eles as vezes não entendem porque temos de estar atualizado das notícias do município, da província, do país e do mundo.</p> <p>- “E há vezes que só lá mais a frente é que vão dizer, ah, afinal isso acrescentou a nossa cultura. E se um aluno perguntar por nós o que é que está a acontecer no mundo de hoje, nós a partir daquela atividade, a qual nós fomos “bebendo” respondemos assim, assim !:</p> <p>- “E quando nos dão exemplos de higiene pessoal e coletiva e não sei o quê, é verdade, porque com a higiene pessoal sanámos as nossas doenças, os focos de doenças e tal e tal!! Então mais lá para dentro, no 3º ano, 4ºano, assim sim, já dá para conversar com eles e nós começamos a notar que já alguma nos apresentam.</p> <p>- “Portanto no planeamento e realização das avaliações, os alunos não ouvimos e só participam os professores e a direção da escola cabendo aos alunos apenas cumprir” . -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “Não! Os alunos não são ouvimos. Quando reunimos para este fim, reunimos primeiro com professores, com os coordenadores e depois com a direção de escola” . -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>-“Não! Os alunos não são ouvimos. Normalmente no planeamento só participam os professores ligados às disciplinas e os coordenadores” . -</p>
--	--	------	---	--	---

		<p>portefólio</p> <p>IV.7.</p> <p>Que procedimentos existentes no regulamento de avaliação das aprendizagens gostaria de ver eliminado? E que procedimento deveria ser introduzido?</p>	<p>- "Todas as formas. Mas, a forma predominante é o prova escrita e oral, sobretudo para as provas de fim do trimestre ou de fim de ano". -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- "As avaliações são feitas de forma geral por escrito, mas, não se esquecendo de outros tipos como oral. O professor tem de saber que no início do ano letivo tem que fazer estes tipos de avaliações. Nunca se esquecer das três avaliações". -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- "Olhe, na nossa instituição o que nós decidimos e com total anuência do INFQ/MED a forma como nós trabalhamos e tal conforme acabei de dizer a pouco, satisfaz-nos. Porque não nos mandam fazer as coisas mecanicamente. Tem de ser dentro de uma dinâmica real do contexto de uma instituição. Então é de dizer que não tem alguma coisa que esteja errada. Porque também depende do contexto onde é aplicada aquela situação. Todas as situações são importantes. Agora, é preciso saber em que momento, em que contexto em que disciplina, em que trabalho é que isto "vale a pena", em que trabalho é que isto pode ser dispensado ou não". -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- "Eu acho que, a prova do professor como prova base no fim de cada trimestre deveria ser eliminado e introduzir, sim uma prova de escola para uniformizar, nivelar e até obrigar e promover a autoavaliação dos professores". -</p> <p>Entrevistado</p> <p>- "(Risos!) É complicado nesta fase! O sistema educativo no nosso país tem muitos problemas. Porquê? Porque se formos a ver, quando nós fazemos a avaliações, as avaliações sistemáticas muitas das vezes é que vale mais do que as outras. Ora, sabemos que as nossas turmas têm muitos alunos e então</p>	<p>Entrevistado 4</p> <p>- "(...) Eu digo sempre que a vida é dinâmica, é dialética, não um círculo fechado mas, em espiral.</p> <p>- "Nós a vezes fazemos coisas que, esquecemo-nos das consequências e das virtudes disto.</p> <p>"Eu sinceramente falando, para mi a prova do professor eu chamo aquilo que, para o meu tempo era uma chamada escrita. Como é que uma chamada escrita vai ter peso para poder-se avaliar saberes e conhecimentos?</p> <p>"O que acontecia era que, numa mesma escola em final de um trimestre havia conceção de uma mesma prova para todas as turmas daquela classe. Hoje não". - .</p> <p>- (...) O 1º trimestre e o 2º trimestre são da inteira responsabilidade do professor. A prova é aquilo que o professor acha, o que o professor quer e que lhe acontece. Quando chega no final do ano que é a prova de escola que afinal é a tal que é para todos é onde há "hecatombe", (...) porque cada um faz e fez o que quer. (...).</p> <p>"(...) que cada trimestre haja pelo menos uma ou duas semanas em que, o conhecimento seja geral e global. Até porque planificamos quizenalmente então não podemos aceitar que uns estejam muito mais adiantados que outros.</p> <p>" Mas, o que vai acontecer no final do ano é que vamos ver que o professor A, B ou C deram os conteúdos tal e outros não conseguiram porque não sei quê"- E isto porquê, repito, porque a prova do professor é uma simples e mera chamada escrita, o professor é dono, proprietário e onnipotente.</p> <p>- "Agora esta (...) prova de fim de ano, essa sim, ela já é mais trabalhada. A responsabilidade é dada mais ao coordenador que dá contribuições, que vai recebendo, vai estruturando a prova final,</p>
--	--	---	--	--

		<p>o professor apenas deu as notas para cumprimento, mas, não refletiu o grau de aprendizagens dos alunos. Acho por isso que deviam diminuir o número de alunos nas turmas para assegurar-se avaliações justas, valorizar-se as avaliações finais ainda que numa primeira fase para responsabilizar-se os alunos e professores. As vezes penso que as condições é que não e ajustam ao sistema de avaliação” . -</p>	<p>mas, tanto, esta prova do professor como a prova de escola, na minha escola sempre falamos para pôr situações- problemas. Ou seja, situações que vão mobilizar uma série de conhecimentos dentro da disciplina ou fora dela ou seja entram na interdisciplinaridade e eles ao darem solução daquele problema estarão a mostrar que dominam o conteúdo da disciplina X porque o conhecimento tal da disciplina tal e da unidade chegam a tal solução.</p> <p>(...) “nós não fazemos aqueles perguntas diretas do tipo: o que é que estuda a biologia, para quê que serve, não sei quê, não! Coloca-se um estudo de caso - a tal situação problema – e depois desta situação, extrair as fundamentações do porquê que, para resolver aquilo tivesse de mobilizar o conhecimento da disciplina A, B, C e D. E também como na 13ª classe nós temos o trabalho de fim de curso onde nós pusemos temas que levam a cruzar os conhecimentos de todas as disciplinas que durante 4 anos de curso e como vão articular-se com os programas do ensino primário.</p> <p>“E como é que essas relações com as demais disciplinas também se resolveram. Por exemplo como evitar a desordem e atitudes incorretas dos alunos da 4ª classe em meio escolar ou a indisciplina deles”</p> <p>“Então, eles para começar, eles têm de conhecer a cidade, o meio onde eles vivem, se no meio urbano, se no meio rural, se suburbano, se estão misturados, que meios tem a escola e se estes são os melhores ou senão, os professores que lá estão e que exemplos é que eles dão. E aí vão buscar biologia, sociologia, vão buscar história, geografia porque o meio tem a ver com esta disciplinas destes alunos’. Tem a ver com o baixo aproveitamento escolar, com o saneamento do bairro,</p> <p>“Por exemplo o paludismo, causa e consequências no processo de ensino e aprendizagem. Então, eles para falar do que é o paludismo</p>
<p>IV.8</p>	<p>Qual a sua opinião sobre a eventual introdução de exames nacionais ?</p>	<p>Entrevistado 4</p> <p>- “A introdução dos exames na minha opinião sinceramente é não. Não haver estes exames nacionais porque, é aquilo que acabei de dizer atrás. O programa da mesma disciplina ao fazer a prova do professor já quando vem a prova de escola já é uma “hecátombe” na mesma escola. Imagine em muitas escolas, várias escolas, vários municípios, várias províncias e o país. Eu só do tempo que fazemos provas nacionais e acho que o Dr. também vem deste tempo. A prova vinha de Luanda e até no Katchiungo você fazia a prova nacional. Mas, era outra realidade, um outro contexto. E se hoje, dentro da mesma escola, da mesma disciplina, com este “truque de prova do professor” que para mi é repito chamada escrita, já não funciona porque, quando a prova for para todos, a mesma prova já é porque “sr. fulano não deu, o sicrano deu assim, e é na mesma escola e é na mesma disciplina. Agora imagine ser nacional. Eu acho que estamos muito longe, muito, muito longe” . (...) Para ser introduzido o exame nacional é necessário primeiro:</p> <p>i) Voltarmos à base de que, na escola, as provas do professor serem banidas conforme as conceberam, mas, passarem a chamadas escritas e validadas como avaliação sistemática. Então no fim do trimestre voltar outra vez a ser prova para todas as turmas de toda aquela classe, ii) Depois de nós normalizarmos isto durante alguns anos então aí sim, começar depois por escolas afins. Por exemplo na Escola do Magistério de Benguela, uma escola do Magistério do Lobito, do Cubal, do</p>	

		<p>Balombo, mais o Magistério de Santa Doroteia, etc, depois vemos como vamos casar isso e acontecer em todas as províncias e levamos algum tempo para acertos e depois então um dia falar-se de uma prova nacional. Mas, está muito, muito distante para surgir o efeito que desejamos”.</p> <p>- “Entrevistado 5</p> <p>- “Olhe eu concordo plenamente que se introduzisse de novo os exames nacionais porque, permitem definir e estabelecer um perfil único para cada aluno independente da região de Angola em que se terá formado. Até porque, já há sinais disso. A realização de olimpíadas de matemática é um bom exemplo de bem que tenhamos à língua portuguesa, a particularidade de nuances regionais ou seja variações de linguagem sobretudo na pronúncia. Por exemplo, se formos nas províncias mais ao norte, as pessoas não conseguem a palavra “<i>arroz</i>”. Eles pronunciam “<i>arós</i>”. Um pouco mais a Sul do país, as pessoas veem-se também a dificuldade em pronunciar a palavra “<i>próximo</i>”. Eles pronunciam “<i>próchimu</i>”. Logo, a criança que aí nasceu ou cresceu com esta pronúncia tem muita dificuldade em provas orais de língua portuguesa. Mas, ainda considero que, um exame nacional seria uma grande valia”.</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “Eu acho que seria necessário que fosse introduzido o exame nacional por iríamos ter um ensino uniformizado. Se bem ser necessário atender realidades específicas de algumas regiões do país mais em função de alguns conteúdos, não é? Porque os conteúdos devem ser de acordo com a realidade do local. Mas, daria sim, uma grande uniformização e daria uma maior responsabilidade aos dirigentes da educação, aos próprios professores e também aos alunos. Porque os professores têm de trabalhar em função desta expectativa. Porque há aqueles casos de professores em que dá aulas, mas, se faltar eles simplesmente não procura forma de repor esta aula ou aulas.</p>	<p>têm que saber de onde vêm o problema. Depois do aluno apanhar o paludismo, ficar doente e ficar em tratamento ou até perecer – aqui já estamos com a higiene e saúde, já estamos com a ciências da natureza, já estamos com o estudo do meio, já estamos a buscar o organismo humano e quais são os órgãos que este paludismo pode atacar e, portanto, pode prejudicar”</p> <p>- “Portanto, já tem aqui uma série de disciplinas que se casam para dar aquela situação e o impacto para o desenvolvimento social económico do país.</p> <p>- “Significa que, se morrer, prejudica o país porque é menos um ser humano. O social também se estiver constantemente doente não vai poder trabalhar e não podendo trabalhar vai acontecer isso e aquilo. Então, de um tema, veja o que é que, vão poder trabalhar” . -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “Os conteúdos a serem avaliados são definidos inicialmente pelos professores. (...).</p> <p>“a prova de exames e recursos é a Direção da Educação na província é quem decide, é quem elabora. Eles consultam as escolas e estas elaboram modelos que depois são submetidas à DPECT e este através do sua área técnica, elabora a prova” . -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “Os conteúdos são definidos pelo coletivo de professores das disciplinas” .-</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “as avaliações são feitas usando (...) de tudo – provas, trabalhos práticos no quadro, trabalho de enriquecimento.</p> <p>- “Hoje repetimos que o quadro é um meio de ensino muito importante e indispensável porque é onde o aluno interage rapidamente para os demais e para com o demais. Fazemos as</p>
--	--	---	--

		<p>Os resultados obtidos pelos alunos nas provas são analisados individualmente pelos professores, pelo coletivo de professores da disciplina e/ou pela direção da escola? Ou, por norma, não são analisados?</p>	<p>Ora o exame nacional iria obrigar os professores a esforçar-se mais para não prejudicar os alunos nos exames finais. Dai que em caso de falta ou incapacidade do professor, levaria os dirigentes da escola (diretor, subdiretor pedagógico e coordenador de disciplina) buscarem formas para que os alunos que não tiveram aulas possam ter para habilitá-los para o exame nacional” . -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “Ora, falar pelos outros é sempre difícil. Nós ainda usamos a metodologia a metodologia da realização da prova e correção seguida da apreciação geral pelo coletivo de professores em sala de aulas, em sala de aulas para ver o quê que deveria ter sido feito e porquê que não foi. E o aluno fica já também com uma ideia daquilo que fez na prova e daquilo que deveria ter feito. E isto é uma exigência que a escola faz e eles têm mesmo de cumprir este passo e este pressuposto. O outro que também temos pedido é que os pais assinem as provas para que tomem conhecimento e depois eles trazerem na escola para arquivo. Ali é onde também há problemas porque, depois da entrega, ou é o professor que recebeu e não entregou e nós não arquivamos ou o aluno também levou e não devolveu a prova etc. Então aí temos tido dificuldades. Se vale a pena mandar os pais assinarem, ou se é melhor só esta interação com o aluno. Até porque, os alunos já têm 15 anos-16 anos e na sua maioria, alguns com 18,19 anos e já são maiores de idade. Então, ao fazerem este tipo de trabalho, nós sempre tocamos nesta “tecla” de que o rendimento que o aluno tiver, reflète o como o professor ensinou. Então, se desta vez, você (professor) teve 20 negativas, “faz um favor” trabalhe com estes alunos, veja bem onde está o problema e onde está a dificuldade. Interaja com os outros professores de outras disciplinas para ver também o que é que eles acham sobre aquele aluno e cheguem a um consenso sobre aquilo que efetivamente está a faltar no aluno. Porque melhorando o aluno, melhora a sua referência como</p>	<p>escritas, também os trabalhos de enriquecimento - não digo de investigação - eu digo de enriquecimento porque ele está na fase de aprender”.</p> <p>(...) “o professor tem que lhes dar os conceitos básicos e as noções de conteúdo, e depois então é que irão fazer um trabalho de enriquecimento naquilo que professor deu. E não é o professor dar o tema e os alunos irem procurar em livros ou em que obras e depois trazer e o professor até agradece porque ele não tem matéria sobre aquele conteúdo e o professor aproveita-se disso.</p> <p>“Então, que nós fazemos é aula dada e depois o trabalho deles vem fazer o enriquecimento embora haja lá dentro a tal investigação mas que, prefiro chamar de trabalho de enriquecimento.do conteúdo que foi tratado” . -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “Todas as formas. Mas, a forma predominante é o prova escrita e oral, sobretudo para as provas de fim do trimestre ou de fim de ano” . -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “As avaliações são feitas de forma geral por escrito mas, não se esquecendo de outros tipos como oral.</p> <p>- “O professor tem de saber que no início do ano letivo tem de fazer estes tipos de avaliações. Nunca se esquecer das três avaliações” . -</p>
--	--	---	--	--

			<p>professor bom ou mau”!</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “São analisados primeiramente de forma individual pelo professor. Mas, também podem ser ou não analisados pelo coordenador da disciplina ou mesmo pela direção, caso resultar de uma reclamação, dúvida ou mal entendido por parte do aluno ou do seu encarregado da educação” -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “na maioria das vezes é só o professor. Agora os resultados são entregues aos coordenadores, mas, não as provas físicas. Tenho a plena consciência de que, não são analisadas até porque o professor já tem um excessivo número de alunos. Vou ser sincera, a mi mesmo me ocorre o mesmo. Aplicar uma prova e só depois de corrigida a prova dos alunos, ao entregar os resultados percebo que houve um ou outro erro na formulação de uma pergunta e o coordenador não verificou, mas, assinou em como estava aceite para ser aplicada. Ninguém analisa os resultados dos alunos salvo haja reclamações por parte deste ou do encarregado da educação. Portanto acho que, seria útil fazer-se esta análise porque o que nós fazemos as vezes não é perceptível aos nossos olhos, mas, através dos outros percebe-se melhor” -</p>	<p>Entrevistado 4</p> <p>- “Até hoje teoricamente é o que se diz, mais na prática não (risos) se tivermos em conta que a maioria dos nossos professores possuem o ensino superior e senão, o médio de ciências da educação. Também os nossos professores fizeram todos o ISCED. Por aí 90% fizeram o ISCED e 80% devem ter feito o ensino médio em ciências da educação. Então a priori eles têm estes conhecimentos e esta metodologia de a avaliação Mas, se nós dentro dos seminários de capacitação, mesmo quando o trabalhamos com os finalistas, estamos</p>	<p>Entrevistado 4</p> <p>- “(...) na nossa instituição o que nós decidimos e com total anuência do INFC/MED, a forma como nós trabalhamos e tal conforme acabei de dizer a pouco, satisfaz-nos. Porque não nos mandam fazer as coisas mecanicamente.”</p> <p>- “Tem que ser dentro de uma dinâmica real do contexto de uma instituição. Então é de dizer que não tem alguma coisa que esteja errada. (...) dependendo do contexto onde é aplicada aquela situação.</p> <p>“Todas as situações são importantes (...) é preciso saber em que momento, em que contexto em que disciplina, em que trabalho é que, isto “vale a pena”, em que trabalho é que isto pode ser dispensado ou não” -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “(...) acho que, a prova do professor como prova base no fim de cada trimestre, deveria ser eliminado e introduzir, sim uma prova de escola para uniformizar, nivelar e até obrigar e promover a autoavaliação dos professores” -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “(...) O sistema educativo no nosso país tem muitos problemas (...) porque se formos a ver, quando nós fazemos a avaliações, as avaliações sistemáticas muitas das vezes são as que valem mais do que as outras.</p> <p>(...) sabemos que as nossas turmas têm muitos alunos e então o professor apenas dá as notas para cumprimento, mas, não refletem o grau de aprendizagens dos alunos.</p> <p>- “Acho por isso que, deviam diminuir o número de alunos nas turmas para assegurar-se avaliações justas, valorizar-se as avaliações finais ainda que numa primeira fase para responsabilizar-</p>
<p>Considera que os professores que lecionam no ensino secundário estão preparados</p>	<p>IV.1 0</p>				

		<p>para implementar os critérios e procedimentos de avaliação previstos no regulamento de avaliação das aprendizagens?</p>	<p>sempre a buscar os aspetos de metodologia de avaliação, como derivar objetivos, portanto, é como voltássemos a ensinar aquilo que alguns têm e outros nunca tiveram porque também hoje digo: os valores vão ser resgatados! Mas só os resgata quem os perdeu e o quem os teve. Quem nunca os teve e nunca os perdeu, nunca os irá resgatar. Portanto tem de haver aquela outra vertente de formar valores.</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>“- Esta pergunta é um bocadinho difícil na média em que depende da competência profissional de cada professor. Agora, na minha apreciação, lamentavelmente grande parte dos professores que lecionam neste nível de ensino não estão preparados e nós costumamos a ver isso nos programas de planificação nas ZIP (zonas de influência pedagógica) e constata-se isso em termos gerais” . -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “Eu vou dizer assim! Eu quando comecei a dar aulas, não estava preparado, mas, por esforço e iniciativa própria eu fui me formando e informando e vejo hoje que há muita diferença. Agora imagine um professor que entra e nunca é capacitado? Os professores nem sempre estão capacitados. É sim necessário capacitá-los permanentemente porque o ensino é dinâmico. Os professores devem exigir esta formação do MED e também buscar formas individuais de capacitação através de trocas de experiências porque há aqueles mais curiosos, mais auto-exigentes e estes podem ajudar. Se forem formados acredito que ajudará na aplicação correta do regulamento de avaliação e no melhoramento das aprendizagens dos alunos portanto o professor não pode ser estático sobretudo por saber-se que, a forma como o professor avalia e o que avalia, acaba por influenciar as aprendizagens dos alunos” . -</p>	<p><u>se os alunos e professores.</u></p> <p>“As vezes penso que as condições é que não se ajustam ao sistema de avaliação” . -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “A introdução dos exames na minha opinião sinceramente é não” .</p> <p>“Não haver estes exames nacionais porque, é aquilo que acabei de dizer atrás.</p> <p>“Se com o programa da mesma disciplina, a fazer a prova do professor, quando vem a prova de escola já é uma “hecatombe” na mesma escola. Imagine em muitas escolas, várias escolas, vários municípios, várias províncias e o país.</p> <p>“Eu só do tempo que fazíamos provas nacionais e acho que o Dr. também vem deste tempo. A prova vinha de Luanda e até no Katchungo você fazia a prova nacional. Mas, era outra realidade, um outro contexto.</p> <p>“ E se hoje, dentro da mesma escola, da mesma disciplina, com este “truque de prova do professor” que para mi é repito chamada escrita, já não funciona porque, quando a prova for para todos, a mesma prova já é porque “sr. fulano não deu, o sicrano deu assim, e é na mesma escola e é na mesma disciplina. Agora imagine ser nacional.</p> <p>“Eu acho que estamos muito longe . (...) Para ser introduzido o exame nacional é necessário primeiro.; i) Voltarmos à base de que, na escola, as provas do professor serem banidas conforme as conceberam mas, passarem a chamadas escritas e validadas como avaliação sistemática. Então no fim do trimestre voltar outra vez a ser prova para todas as turmas de toda aquela classe, ii) Depois de nós normalizarmos isto durante alguns</p>
	<p>Em termos</p>	<p>Entrevistado 4</p>		

		<p>gerais, considera que o cumprimento do atual regulamento de avaliação no ensino secundário contribui para melhorar as aprendizagens dos alunos? Porquê?</p>	<p>- "Melhorar não digo. Acho que uma avaliação mais global provavelmente permita avaliar melhor o impacto da aplicação do regulamento de avaliação em vigor. Mas, tenho muitas dúvidas pois, as vezes tenho a sensação que este regulamento foi concebido para facilitar a transição de uma classe para outra e assim dar-se a impressão da melhoria dos níveis de aproveitamento mas, sem que tal corresponda com o nível real das aprendizagens significativas. É portanto uma avaliação para "enganar" as estatísticas". -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>-"Nem por isso! Acho que as características sociais dos alunos e dos professores interfere muito no caso. Não acho pessoalmente que cumprimento do atual regulamento interfira tanto assim. Depende muito do foco do programa e do aluno. Até porque o conteúdo de ensino é muito fraco. Tem vantagens e desvantagens. Se não tiver um professor atento as tais características das crianças. Até porque isto já foi tema de muitas discussões durante as reuniões de planificação. Há alunos que trazem notas altas e no fim aparecem com várias dificuldades. Portanto depende muito do professor e dos alunos". -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>-"Sim, tal como referi, a forma como o professor avalia e o que avalia, acaba por influenciar as aprendizagens dos alunos". -</p>	<p>anos então aí sim, começar depois por escolas afins.</p> <p>"Por exemplo na Escola do Magistério de Benguela, uma escola do Magistério do Lobito, do Cubal, do Balombo, mais o Magistério de Santa Doroteia, etc, depois vemos como vamos casar isso e acontecer em todas as províncias e levamos algum tempo para acertos e depois então um dia falar-se de uma prova nacional. Mas, está muito, muito distante para surgir o efeito que desejamos".</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- "(...) eu concordo plenamente que se introduzisse de novo, os exames nacionais porque, permitem definir e estabelecer um perfil único para cada aluno, independentemente da região de Angola em que se tenha formado"</p> <p>- "(...) já há sinais disso. ,A realização de olimpiadas de matemática é um bom exemplo, se bem que tenhamos na língua portuguesa, a particularidade de nuances regionais ou seja variações de linguagem sobretudo na pronúncia. Por exemplo, se formos nas províncias mais ao norte, as pessoas não conseguem a palavra "arroz". Eles pronunciam "aróss".</p> <p>- "Um pouco mais a Sul do país, as pessoas vêem-se também com a dificuldade em pronunciar a palavra "próximo". Eles pronunciam "próchimu". Logo, a criança que aí nasceu ou cresceu com esta pronúncia tem muita dificuldade em provas orais de língua portuguesa.</p> <p>- "Mas, ainda considero que, um exame nacional seria uma grande valia". -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- "(...) acho que seria necessário que fosse introduzido o exame nacional porque iríamos ter um ensino uniformizado. Se bem ser necessário atender realidades específicas de algumas regiões do país mais em função de alguns conteúdos, não é? Porque os</p>
IV.1 1	<p>conteúdo das avaliações também influencia essa melhoria?</p>	<p>Entrevistado 4</p> <p>"- O conteúdo das avaliações influencia igualmente a melhoria das avaliações. Diria mesmo ser a chave da aprendizagem. Portanto o que perguntar, como perguntar, a forma como colocámos as questões – se direta, indireta, abertas, fechadas ou semiabertas - determina as capacidades que serão forjadas no aluno. Há, portanto, um potencial grande nos alunos que precisa de ser estimulado pela natureza de perguntas e a forma como o professor procura obtê-los. Dali ser necessário ter</p>		

		<p>O recrutament o de professores para o ensino secundário obedece a algum critério de exigência na componente técnico-pedagógica? Pode dar exemplos?</p>	<p>sempre em conta o professor que temos e o que tem que ser formado” . -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>“O conteúdo sim, influência. Acredito que a fraqueza do conteúdo de ensino e a fraqueza do conteúdo das avaliações – induzidas pela sobrevalorização das avaliações contínuas do professor com competências científico-pedagógicas duvidosas, constituem para mi a razão principal do nível baixo das aprendizagens” . –</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>“- Perfeitamente. Influencia e muito” . -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “Não ocorre necessariamente. Este é o desejo de todos inclusivamente do MED. Mas ainda não acontece assim por interferências políticas, por negligência, impunidade, corrupção e outras. Mas, é a meta a alcançar pelo MED. Talvez agora com o novo Governo e a “cruzada” lançada com os males do passado, possa instituir mais seriedade no processo de recrutamento de quadros para lecionar no ensino secundário e até mesmo no ensino primário, tendo por base apenas a competência técnica e pedagógica” . -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “Sim obedece. Por exemplo a formação, ou seja, em que escola se formam, o perfil da escola, mas, principalmente a formação pedagógica. Só que a experiência e tarefa de desenvolvimento do processo pedagógico exige um certo perfil, um grau de exigência que ultrapassa a simples formação académica e técnico-profissional. Então o professor precisa estar atento e experimentar todas as metodologias possíveis para chegar até ao aluno” -</p>	<p>conteúdos devem ser de acordo com a realidade do local.</p> <p>- “(...) daria sim, uma grande uniformização e daria uma maior responsabilidade aos dirigentes da educação, aos próprios professores e também aos alunos porque, os professores têm que trabalhar em função desta expectativa.</p> <p>- “(...) há aqueles casos de professores em que dá aulas mas, se faltar ele simplesmente não procura forma de repor esta aula ou aulas”</p> <p>. “Ora o exame nacional iria obrigar os professores a esforçar-se mais para não prejudicar os alunos nos exames finais. Daí que em caso de falta ou incapacidade do professor, levaria os dirigentes da escola (diretor, subdiretor pedagógico e coordenador de disciplina) buscarem formas para que os alunos que não tiveram aulas possam ter para habilitá-los para o exame nacional” . -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “Ora, falar pelos outros é sempre difícil. Nós ainda usamos a metodologia da realização da prova e correção seguida da apreciação geral pelo coletivo de professores em sala de aulas, para ver o quê que deveria ter sido feito e porquê que não foi.</p> <p>...” E o aluno fica já também com uma ideia daquilo que fez na prova e daquilo que deveria ter feito. E isto é uma exigência que a escola faz e eles têm mesmo de cumprir este passo e este pressuposto”</p> <p>...” O outro que também temos pedido é que os pais assinem as provas para que tomem conhecimento e depois eles trazerem na escola para arquivo. Ali é onde também há problemas porque, depois da entrega, ou é o professor que recebeu e não entregou e nós não arquivámos ou o aluno também levou e não devolveu a prova etc”</p> <p>...” Então aí temos tido dificuldades”. Se vale a pena mandar os pais assinarem, ou se é melhor só esta interação com o aluno. Até porque, os alunos já têm 15 anos-16 anos e na sua maioria, alguns com 18,19 anos e já são maiores de idade” .</p>
--	--	---	---	--

		<p>V.2</p> <p>Os professores do ensino secundário possuem formação em metodologias de avaliação das aprendizagens? Em caso afirmativo, essa formação resulta da sua formação inicial ou da sua formação permanente?</p>	<p>Entrevistado 6</p> <p>- "(Risos!) Olhe é uma pergunta interessante. Eu nunca tive acesso a este regulamento, mas, penso que existe um regulamento para o recrutamento de professores para este nível. É aliás, uma matéria da responsabilidade das Direções Provinciais da educação e do MED. Por isso é que temos as Escolas de Formação de Professores, os Institutos Superiores de Ciências da Educação. Claro que já temos muitas destas escolas, mas, precisam de melhorar as condições de formação, os meios e também o próprio MED precisa de tornar mais rigorosos os critérios de avaliação". -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>Teoricamente diz-se que sim, mas, na prática não. Eu formei-me numa escola de ciências da educação, sou professor e diretor de uma escola de formação de professores. E quer a nível básico, médio ou superior não há formação específica neste domínio. Portanto respondendo concretamente a sua pergunta digo que os professores do ensino secundário assim como também do ensino primário, não têm formação em metodologias de avaliação das aprendizagens". -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- "Basicamente não. Quer para aqueles que são formados nas escolas de formação média de professores ou das escolas superiores de ciências da educação não tiveram esta formação específica. Alguns acabaram de tê-la de forma rudimentar resultado das capacitações em seminários, etc. Entretanto, temos professores sem formação pedagógica, e entram na docência "crus". Mas, outros que com algum esforço e vontade individual se revelam bons técnicos graças as formações contínuas nas ZIP. Há, porém, outros professores que apesar de</p>	<p>"Então, ao fazerem este tipo de trabalho, nós sempre tocamos nesta "tecia" de que, o rendimento que o aluno tiver, reflete o como o professor ensinou.</p> <p>- "Então, se desta vez, você (professor) teve 20 negativas, "faz um favor" trabalhe com estes alunos, veja bem onde está o problema e onde está a dificuldade. Interaja com os outros professores de outras disciplinas para ver também o que é que eles acham sobre aquele aluno e cheguem a um consenso sobre aquilo que efetivamente está a faltar no aluno. Porque melhorando o aluno, melhora a sua referência como professor bom ou mau".!</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- "São analisados primeiramente de forma individual pelo professor. Mas, também podem ser ou não analisados pelo coordenador da disciplina ou mesmo pela direção, caso resultar de uma reclamação, dúvida ou mal entendido por parte do aluno ou do seu encarregado da educação". -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- "Na maioria das vezes é só o professor. Agora os resultados são entregues aos coordenadores, mas, não as provas físicas. Tenho a plena consciência de que, não são analisadas, até porque, o professor já tem um excessivo número de alunos".</p> <p>- "Vou ser sincera, a mi mesmo me ocorre o mesmo. Aplicar uma prova e só depois de corrigida a prova dos alunos, ao entregar os resultados percebo que houve um ou outro erro na formulação de uma pergunta e o coordenador não verificou, mas, assinou em como estava aceite para ser aplicada"</p> <p>- "Ninguém analisa os resultados dos alunos salvo haja reclamações por parte deste ou do encarregado da educação"</p>
--	--	---	---	--

		V.3	<p>O MED promove formação no âmbito das metodologias de avaliação?</p>	<p>terem várias formações e experiência do longo tempo de serviço, também não têm qualquer documento que os certifique. Importa, contudo, registar que durante as atividades das ZIP temos matérias ligadas a avaliação. E por outro lado, sempre no período entre trimestres letivos, chamamos professores com conhecimentos na matéria, alguns especialistas em avaliação que nos refrescam sobre a avaliação. Mas, reconhecemos não ser suficiente” -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “Não têm formação específica de metodologia de avaliação. Haverá casos isolados de professores que tiveram seminários de metodologias de avaliação e também outros que nunca tiveram, mas, têm cruzado informações em encontros metodológicos e encontros de planificação conjunta. Acho que seria bom que os professores tivessem formação sólida e permanente neste domínio de metodologias de avaliação. Acho que seria muito bom para o ensino em Angola” -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “O MED promove muito poucas. Acho que a dificuldade é mesmo não ter muitos especialistas em avaliação e os poucos que talvez existam não estejam em lugares devido. Faz falta o MED rever com urgência este aspeto sem o qual o ensino em Angola continuará o quê! despesista, sem qualidade, sem exigência e muito teórico” -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>-“O MED promove a partir do princípio de cada ano letivo e nós damos continuação ao longo de todo período, durante o ano no quadro da açã das ZIP” -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “Sim promove. Há seminários. Normalmente no início de cada ano letivo e entre trimestres fazem-se seminários, mas, pecam</p>	<p>“Portanto acho que, seria útil fazer-se esta análise porque o que nós fazemos as vezes não é perceptível aos nossos olhos mas, através dos outros percebe-se melhor” -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “Até hoje teoricamente é o que se diz, mais na prática não (risos) se tivermos em conta que a maioria dos nossos professores possuem o ensino superior e senão, o médio de ciências da educação” -</p> <p>(...) Por aí 90% fizeram o ISCED e 80% devem ter feito o ensino médio em ciências da educação. Então a priori eles têm estes conhecimentos e esta metodologia de avaliação” -</p> <p>- “Se (...) dentro dos seminários de capacitação, mesmo quando trabalhamos com os finalistas, estamos sempre a buscar os aspetos de metodologia de avaliação, como derivar objetivos, portanto, é como voltássemos a ensinar aquilo que alguns têm e outros nunca tiveram” -</p> <p>- “porque também. hoje digo: os valores vão ser resgatados! Mas só os resgata quem os perdeu e o quem os teve. Quem nunca os teve e nunca os perdeu, nunca os irá resgatar. Portanto tem de haver aquela outra vertente de formar valores” -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>“- Esta pergunta é (...) algo difícil na medida em que, depende da competência profissional de cada professor”</p> <p>- “Agora, na minha apreciação, lamentavelmente grande parte dos professores que lecionam neste nível de ensino não estão preparados e nós costumamos a ver isso nos programas de planificação nas ZIP (zonas de influência pedagógica) e constata-se isso em termos gerais” -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “(...) Eu quando comecei a dar aulas, não estava preparado mas, por esforço e iniciativa própria eu fui me formando e informando e</p>
		V.4	Nas		

		<p>escolas de formação de professores existe alguma disciplina de avaliação das aprendizagens?</p>	<p>por serem repetitivos em termos de conteúdos. O problema é que, trazem pouco de novo e além disso o conteúdo é transmitido em pouco tempo e as vezes em apenas duas horas, logo as vezes ficámos mais confusos do que antes porque não temos tempo para ensinar, para praticar” . -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “Não temos. Nas escolas de formação de professores não temos disciplinas que tratem da avaliação como tal. Eu não acho que possa ser necessário que se introduza no plano curricular das escolas de formação uma disciplina específica de metodologia de avaliação, mas, acredito que no plano extracurricular sim, através de seminários. Mas, seminários mesmo de formação e não de capacitação porque, há uns que, não têm mesmo bases nenhuma, mas fizeram a formação em escola de ciências da educação. Mas, vesse que passaram por lá e não sabem nada disso de avaliação. E então fazer um seminário de formação seria necessariamente uma ação valiosa que depois poderia ser acreditado pelo MED. Ai sim e poderia ser até no período pós-laboral já que nós só temos aulas durante o dia e a tarde. Logo, poderia fazer-se este tipo de formação no período pós-laboral aproveitando de continua e dilatada sem se cingir em uma semana, duas semanas de duração. Para tal teria que fazer-se mesmo um programa em função das unidades, quantas horas por semana por mês ou por semestre por que acho que seria mesmo uma formação dentro daquilo que já se tem. Portanto como complemento e não tanto como disciplina” . -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “Não, não há nenhuma disciplina ligada a avaliação das aprendizagens durante a formação dos professores” . -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “Não, não há nenhuma disciplina deste tipo. Eu própria estudei</p>	<p>vejo hoje que há muita diferença” .</p> <p>- “Agora imagine um professor que entra e nunca é capacitado? Os professores nem sempre estão capacitados” .</p> <p>(..) É sim necessário capacitá-los permanentemente porque o ensino é dinâmico. Os professores devem exigir esta formação do MED e também buscar formas individuais de capacitação através de trocas de experiências porque há aqueles mais curiosos, mais auto-exigentes e estes podem ajudar”</p> <p>- “Se forem formados, acredito que ajudarão na aplicação correta dos regulamento de avaliação e no melhoramento das aprendizagens dos alunos portanto o professor não pode ser estático sobretudo por saber-se que, a forma como o professor avalia e o que avalia, acaba por influenciar as aprendizagens dos alunos” . -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “Melhorar não digo. Acho que uma avaliação mais global provavelmente permita avaliar melhor o impacto da aplicação do regulamento de avaliação em vigor” .</p> <p>- “Mas, tenho muitas dúvidas pois, as vezes tenho a sensação que este regulamento foi concebido para facilitar a transição de uma classe para outra e assim dar-se a impressão da melhoria dos níveis de aproveitamento mas, sem que tal corresponda com o nível real das aprendizagens significativas.”</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “Nem por isso. Acho que as características sociais dos alunos e dos professores interfere muito no caso”</p> <p>- “Não acho pessoalmente que cumprimento do atual regulamento interfira tanto assim. Depende muito do foco do programa e do aluno. Até porque o conteúdo de ensino é muito fraco. Tem</p>
<p>V.5</p>	<p>Em sua opinião, a formação dos professores</p>			

		<p>interfere no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos? Como?</p> <p>Considera que os pais e os encarregados de educação podem influenciar</p>	<p>no Magistério primário e Licenciado em no ISCED/ Universidade Mandume do Lubango e nunca ouvi nem estudei metodologia de avaliação". -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- "Sim, se fosse feita esta formação dos professores em metodologia de avaliação interferiria e muito na qualidade das avaliações das aprendizagens "pois, melhoraria não apenas as técnicas em si como também o conteúdo da avaliação por via da diversificação das formas e de elementos a avaliar. Claro que isto traria para os alunos obrigações de estudo e dedicação ao mesmo tempo que, ampliaria a visão do professor em matéria análise do desempenho do aluno na sala de aulas para além obviamente do efeito auto-formativo do professor.</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- "Sim, sim! A formação dos professores neste domínio influenciaria positivamente nas aprendizagens dos alunos já que daria competências para dosear o conteúdo a avaliar, as formas como avaliar reduzindo assim a grau de subjetividade e pressas que caracterizam o sistema atual". -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- "Sim, tem muito a haver. Interfere em grande medida no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. Senão vejamos um exemplo: Eu tive um colega que elaborou uma prova de língua portuguesa sem um texto! Ora nós sabemos que é a partir do texto que nós avaliamos a capacidade de leitura, de análise e daí ver os conhecimentos de gramática, de escrita. Então como é que um professor vai elaborar prova sem texto e perguntar apenas o que é um adjetivo? (risos...). E isto aconteceu na minha escola que é de nível secundário. Acho por importante que os professores durante a formação aprendam também as várias formas de avaliar". -</p>	<p>vantagens e desvantagens".</p> <p>- "Se não tiver um professor atento as tais características das crianças. Até porque isto já foi tema de muitas discussões durante as reuniões de planificação. Há alunos que trazem notas altas e no fim aparecem com várias dificuldades. Portanto depende muito do professor e dos alunos". -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- "Sim, tal como referi, a forma como o professor avalia e o que avalia, acaba por influenciar as aprendizagens dos alunos". -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>"- O conteúdo das avaliações influencia igualmente a melhoria das avaliações. Diria mesmo ser a chave da aprendizagem.</p> <p>- "Portanto o que perguntar, como perguntar, a forma como colocámos as questões – se direta, indireta, abertas, fechadas ou semi-abertas - determina as capacidades que serão forçadas no aluno".</p> <p>- "Há portanto um potencial grande nos alunos que precisa de ser estimulado pela natureza de perguntas e a forma como o professor procura obtê-los. Dali ser necessário ter sempre em conta o professor que temos e o que tem de ser formado". -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- "O conteúdo sim, influência.</p> <p>- "Acredito que a fraqueza do conteúdo de ensino e a fraqueza do conteúdo das avaliações – induzidas pela sobrevalorização das avaliações contínuas, do professor com competências científico-pedagógicas duvidosas, constituem para mi a razão principal do nível baixo das aprendizagens". –</p>
--	--	--	---	---

		<p>os alunos para terem melhores resultados? Como?</p>	<p>Entrevistado 4</p> <p>“ Os pais, no contexto do ensino angolano se nos ajudassem no acompanhar os filhos no fazer trabalhos para casa no fazer com que eles tenham amor a leitura e no conhecimento , fazer com que nas TV busquem programas formativos e informativos , acredito que este contributo seria muito grande e os alunos também dariam mais tempo ao estudo mais valor ao estudo do que propriamente o que acontece hoje. Agora dizer que os pais interferem, dar palpite só se for um pai que na sua vida profissional, tenha sido professor. Só nestas circunstâncias é que poderia entrar um pouco mais nos meandros da profissão e na forma como a profissão se exerce”.</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “Sim e naturalmente. É só por exemplo um pai chegar a casa no fim de um dia e perguntar ao filho “como foi a aula hoje, como correram a suas aulas. Ora o facto de o pai fazer este tipo de pergunta a(o) filha(o) confere a este, um certo nível de responsabilidade a criança. Ela estudará com a consciência de que, quando chegar a casa, o pai irá pedir-lhe informação de como foram as aulas. Ela irá logo perceber que precisa de saber alguma coisa. O facto também de uma filha saber que, uma mãe vai pegar na sua mochila e perguntar a tarefa é um grande estímulo para responsabilizá-lo nos estudos E mais, alguma revisão em cadernos diários dos alunos, demonstram-nos que as vezes aparecem alunos com tarefas bem feitas, mas, mal corrigidas pelos professores ou aspetos errados nas respostas, mas que, o professor classificou como sendo “certo”. Por isso, de saber que os pais acompanham o que os filhos aprendem nas aulas isso também influencia os professores a assumir o seu real papel de educador” . -</p>	<p>Entrevistado 6</p> <p>“- Perfeitamente. Influencia e muito” . -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “Não ocorre necessariamente” .</p> <p>.. “ Este é o desejo de todos inclusivamente do MED. Mas, ainda não acontece assim por interferências políticas, por negligência, impunidade, corrupção e outras”.</p> <p>(..) <u>é a meta a alcançar pelo MED. Talvez agora com o novo Governo e a “cruzada” lançada contra os males do passado, possa instituir mais seriedade no processo de recrutamento de quadros para leccionar no ensino secundário e até mesmo no ensino primário, tendo por base apenas a competência técnica e pedagógica” . -</u></p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “Sim obedece. Por exemplo a formação, ou seja, em que escola se formam, o perfil da escola mas, principalmente a formação pedagógica. (...) a experiência e tarefa de desenvolvimento do processo pedagógico, exige um certo perfil, um grau de exigência que ultrapassa a simples formação académica e técnico-profissional.</p> <p>(..) “o professor precisa estar atento e experimentar todas as metodologias possíveis para chegar até ao aluno” . -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “(...) Eu nunca tive acesso a este regulamento mas, penso que existe um regulamento para o recrutamento de professores para este nível”.</p> <p>.” É aliás, uma matéria da responsabilidade das Direções Provinciais da educação e do MED. Por isso é que, temos as Escolas de</p>
	<p>V.7</p>	<p>Considera importante que os professores possuam formação</p>	<p>Entrevistado 6</p> <p>“-Os pais têm mesmo que fazer parte, porque nós não vamos só</p>	

		<p>especifica no domínio da avaliação das aprendizagens? Porquê?</p>	<p>depender dos professores para gerir-se e conferir qualidade a educação. Precisa-se também de um acompanhamento dos próprios pais” . -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “Sim acredito que sim. Se os professores tivessem formação também em metodologia de avaliação porque o professor tem que assumir que os resultados que alunos apresentam é de sua e máxima responsabilidade porque, o aluno aprende justo o que se lhe ensina. Agora se a forma de se lhe ensinar não é a mais indicada nem a mais profissional nem a mais científica, então o resultado deste, também não será o que se pode esperar” .</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “É importante sim. As experiências tidas no domínio do processo de ensino e aprendizagem nas ZIP, onde nós temos tido tempo de encontrarmo-nos e trocarmos experiências, temos vindo a discutir sobre a avaliação e sobretudo sobre o preenchimento de cadernetas onde inclusive deve preencher-se dados sobre o comportamento dos alunos. Por exemplo, supondo tratar-se de um aluno vindo transferido, é necessário que na caderneta estejam registados todos os antecedentes da sua vida académica e disciplinar e isto facilita o seguimento, ficando-se a saber de onde vem e para onde vai. Isto, claro permite ao professor construir referências sobre o aluno, como acompanhar, por onde começar, se precisa de acompanhamento na oralidade, se na caligrafia, na matemática mais concretamente nas contas de adição, se de subtração. Portanto, o professor recebe um aluno e já tem um ponto de partida para começar a trabalhar com o aluno, situação que não ocorre nos dias de hoje” . -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “Já respondi anteriormente. É fundamental para o ensino que os professores estejam capacitados no domínio das</p>	<p>Formação de Professores, os Institutos Superiores de Ciências da Educação” .</p> <p>- “Claro que já temos muitas destas escolas mas, precisam de melhorar as condições de formação, os meios e também o próprio MED precisa de tornar mais rigorosos os critérios de avaliação” . -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>-“Teoricamente diz-se que sim mas, na praticamente não” .</p> <p>-“Eu formei-me numa escola de ciências da educação, sou professor e diretor de uma escola de formação de professores. E quer a nível básico, médio ou superior não há formação específica neste domínio” .</p> <p>-“Portanto (...) concretamente os professores do ensino secundário assim como também do ensino primário, não têm formação em metodologias de avaliação das aprendizagens” . -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “Basicamente não. Quer para aqueles que são formados nas escolas de formação média de professores ou das escolas superiores de ciências da educação não tiveram esta formação específica” .</p> <p>-“Alguns acabaram de tê-la de forma rudimentar resultado das capacitações em seminários, etc” .</p> <p>(...) “temos professores sem formação pedagógica, e entram na docência “crús” .</p> <p>Mas, outros há que com algum esforço e vontade individual se revelam bons técnicos graças as formações contínuas nas ZIP.</p> <p>- “Há (...) outros professores que apesar de terem várias formações e experiência do longo tempo de serviço, também não têm qualquer</p>
	<p>Considera que essa formação influencia o desempenho do profissional dos professores</p>	<p>V.8</p>		

		<p>ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos?</p>	<p>metodologias de avaliação”. -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “Tal como referi anteriormente, a formação pedagógica e a formação específica no domínio da avaliação, assume determinante na construção da aprendizagem dos alunos. Há, portanto, uma relação direta neste sentido. Ou seja, se a formação for débil ele nunca saber escolher os melhores meios de avaliar. Precisa-se assim de se lhe ensinar de forma mais profissional, mais científica e o resultado deste será o que se pode esperar”-.</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>- “A formação específica no campo de avaliação impõe-se importante e essencial porque acaba por chamar a atenção próprio professor.</p> <p>Gostaria em forma de conclusão dizer que não foi apenas um prazer mas, também uma mais valia para a minha carreira profissional por ter participado neste estudo e sobretudo por sido escolhida para participar desta importante investigação pelo que desejo ao Sr. Professor muitos sucessos na sua carreira científica” . -</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “A resposta a esta pergunta também já a dei. Creio ser inútil repetir” . -</p>	<p>documento que os certifique. Importa, contudo, registar que durante as atividades das ZIP temos matérias ligadas a avaliação” .</p> <p>-“E por outro lado, sempre no período entre trimestres letivos , chamamos professores com conhecimentos na matéria, alguns especialistas em avaliação que refrescam-nos sobre a avaliação. Mas, reconhecemos não ser suficiente” - .</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “Não têm formação específica de metodologia de avaliação. Haverá casos isolados de professores que tiveram seminários de metodologias de avaliação e também outros que nunca tiveram, mas, têm cruzado informações em encontros metodológicos e encontros de planificação conjunta” .</p> <p>-“Acho que seria bom que os professores tivessem formação sólida e permanente neste domínio de metodologias de avaliação” .</p> <p>- “Acho que seria muito bom para o ensino em Angola” -</p> <p>Entrevistado 4</p> <p>- “O MED promove muito poucas.</p> <p>-“Acho que a dificuldade é mesmo não ter muitos especialistas em avaliação e os poucos que talvez existam não estejam em lugares devido” .</p> <p>- “Faz falta o MED rever com urgência este aspeto sem o qual o ensino em Angola continuará o quê!. despesista, sem qualidade e sem exigência e muito teórico” . -</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>-“ O MED promove a partir do princípio de cada ano letivo e nós damos continuação ao longo de todo período, durante o ano no</p>
--	--	--	---	--

					<p>quadro da ação das ZIP” :-</p> <p>Entrevistado 6 “-Sim promove” .</p> <p>- “Há seminários. Normalmente no início de cada ano letivo e entre trimestres fazem-se seminários, mas, pecam por serem repetitivos em termos de conteúdos”</p> <p>- “O problema é que, trazem pouco de novo e além disso o conteúdo é transmitido em pouco tempo e as vezes em apenas duas horas. Logo as vezes ficámos mais confusos do que antes porque não temos tempo para ensinar, para praticar” . -</p> <p>Entrevistado 4 - “Não temos”</p> <p>-“Nas escolas de formação de professores não temos disciplinas que tratem da avaliação como tal” .</p> <p>-“Eu não acho que possa ser necessário que se introduza no plano curricular das escolas de formação uma disciplina específica de metodologia de avaliação mas, acredito que no plano extracurricular sim, através de seminários. Mas, seminários mesmo de formação e não de capacitação porque, há uns que, não têm mesmo bases nenhuma mas fizeram a formação em escola de ciências da educação.</p> <p>(...)” fazer um seminário de formação seria necessariamente uma ação valiosa que depois poderia ser acreditado pelo MED” .</p> <p>- “(...) poderia ser até no período pós-laboral já que nós só temos aulas durante o dia e a tarde. (...) Poderia fazer-se este tipo de formação no período pós-laboral aproveitando de forma contínua e dilatada sem se cingir em uma semana, duas semanas de duração”</p>

	<p>- "Para tal teria (...) mesmo um programa em função das unidades, quantas horas por semana por mês ou por semestre. (...).</p> <p>- "Seria mesmo uma formação dentro daquilo que já se tem. Portanto como complemento e não tanto como disciplina" -.</p>
	<p>Entrevistado 5</p>
	<p>- "Não, não há nenhuma disciplina ligada a avaliação das aprendizagens durante a formação dos professores" -.</p>
	<p>Entrevistado 6</p>
	<p>- "Não, não há nenhuma disciplina deste tipo. Eu própria estudei no Magistério primário e Licenciatura no ISCED/Universidade Mandume do Lubango e nunca ouvi nem estudei metodologia de avaliação" -.</p>
	<p>Entrevistado 4</p>
	<p>- "Sim! Se fosse feita esta formação dos professores em metodologia de avaliação, interferiria e muito na qualidade das avaliações das aprendizagens" -.</p>
	<p>- "(...) melhoraria não apenas as técnicas em si como também o conteúdo da avaliação por via da diversificação das formas e de elementos a avaliar" -.</p>
	<p>- "(...) "isto traria para o aluno obrigações de estudo e dedicação ao mesmo tempo que, ampliaria a visão do professor em matéria análise do desempenho do aluno na sala de aulas para além obviamente do efeito auto-formativo do professor" -.</p>
	<p>Entrevistado 5</p>
	<p>- "Sim! A formação dos professores neste domínio influenciaria positivamente nas aprendizagens dos alunos já que daria competências para dosear o conteúdo a avaliar, as formas como avaliar reduzindo assim a grau de subjetividade e pressas que</p>

	<p>caraterizam o sistema atual". -</p>
<p>Entrevistado 6</p>	<p>- "Sim, tem muito a haver. Interfere em grande medida no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos</p> <p>- (...) "Eu tive um colega que elaborou uma prova de língua portuguesa sem um texto! Ora (...) sabemos que é a partir do texto que nós avaliámos a capacidade de leitura, de análise e daí ver os conhecimentos de gramática, de escrita. Então como é que um professor vai, vai elaborar prova sem texto e perguntar apenas o que é um adjetivo? (risos...).</p> <p>"E isto aconteceu na minha escola que é de nível secundário. Acho por isso importante que os professores durante a formação, aprendam também as várias formas de avaliar". -</p>
<p>Entrevistado 4</p>	<p>- "No contexto do ensino angolano, se os pais, nos ajudassem no acompanhamento dos filhos, no fazer trabalhos para casa, fazer com que eles tenham amor a leitura e ao conhecimento, fazer com que nas TV busquem programas formativos e informativos, acredito que este contributo seria muito grande e os alunos também dariam mais tempo ao estudo mais valor ao estudo do que propriamente o que acontece hoje.</p> <p>- "Agora dizer que os pais interferem, dar palpite só se for um pai que na sua vida profissional, tenha sido professor. Só nestas circunstâncias é que poderia entrar um pouco mais nos meandros da profissão e na forma como a profissão se exerce".</p>
<p>Entrevistado 5</p>	<p>- "Sim e naturalmente.</p> <p>- "É só por exemplo um pai chegar a casa no fim de um dia e</p>

	<p>perguntar ao filho “como foi a aula de hoje, como correram a suas aulas.</p> <p>- “Ora o facto do pai fazer este tipo de pergunta a(o) filha(o) confere a este, um certo nível de responsabilidade a criança. Ela estudará com a consciência de que, quando chegar a casa, o pai irá pedir-lhe informação de como foram as aulas. Ela irá logo perceber que precisa de saber alguma coisa.</p> <p>-“O facto (...) de uma filha saber que, uma mãe vai pegar na sua mochila e perguntar a tarefa é um grande estímulo para responsabilizá-los nos estudos</p> <p>-” (...) algumas revisões em cadernos diários dos alunos, demonstram-nos que as vezes aparecem alunos com tarefas bem feitas mas, mal corrigidas pelos professores ou aspetos errados nas respostas mas que, o professor classificou como sendo “certo” .</p> <p>-“ Por isso, de saber que os pais acompanham o que os filhos aprendem nas aulas isso também influencia os professores a assumir o seu real papel de educador” .-</p>				
	<p>Entrevistado 6</p> <p>-“ Os pais têm mesmo que fazer parte, porque nós não vamos só depender dos professores para gerir-se e conferir qualidade a educação”. Precisa-se também de um acompanhamento dos próprios pais” . -</p>				
	<p>Entrevistado 4</p> <p>-“Sim, acredito que sim. Se os professores tivessem formação também em metodologia de avaliação porque o professor tem que assumir que os resultados que seus alunos apresentam são de sua e máxima responsabilidade porque, o aluno aprende justo o que se</p>				

			<p>Ihe ensina.</p> <p>-“Agora, se a forma de se lhe ensinar não é a mais indicada, nem a mais profissional, nem a mais científica, então o resultado deste, também não será o que se pode esperar”.</p> <p>Entrevistado 5</p> <p>-“É importante sim!</p> <p>-“As experiências tidas no domínio do processo de ensino e aprendizagem nas ZIP, onde nós temos tido tempo de encontrarmos e trocarmos experiências, temos vindo a discutir sobre a avaliação e sobretudo sobre o preenchimento de cadernetas”.</p> <p>Entrevistado 6</p> <p>- “ Já respondi anteriormente”-</p> <p>-“É fundamental para o ensino que os professores estejam capacitados no domínio das metodologias de avaliação” .-</p>					<p>Entrevistado 4</p> <p>- “Tal como referi anteriormente, a formação pedagógica e a formação específica no domínio da avaliação, assume-se determinante na construção da aprendizagem dos alunos.”</p> <p>- “Há portanto uma relação direta neste sentido. Ou seja, se a formação for débil ele nunca saber escolher os melhores meios de avaliar” .-</p> <p>- “Precisa-se assim de se lhe ensinar de forma mais profissional, mais científica e o resultado deste será o que se pode esperar” .-</p>			
--	--	--	---	--	--	--	--	---	--	--	--

<p>Entrevistado 5 -“A formação específica no campo de avaliação impõe-se importante e essencial porque acaba por chamar a atenção próprio professor” -</p> <p>- “Gostaria em forma de conclusão dizer que não foi apenas um prazer mas, também uma mais valia para a minha carreira profissional por ter participado neste estudo e sobretudo por sido colhida para participar desta importante investigação pelo que desejo ao Sr. Professor, muitos sucessos na sua carreira científica” -</p>				
<p>Entrevistado 6 - “A resposta a esta pergunta também já a dei. Creio inútil repetir” -</p>				

Anexo 17 - Grelha de análise das dimensões da investigação

GRELHA GERAL DE ANÁLISE DAS DIMENSÕES DA INVESTIGAÇÃO/ INQ.3 E ENTREV/1 e 2

DIMENSÕES DA ANÁLISE	OBJECTIVOS	QUESTÕES
Bases teórico-normativas e pedagógicas de suporte à definição dos instrumentos que norteiam a avaliação das aprendizagens no ensino angolano	1. Conhecer as bases normativas da avaliação das aprendizagens	<p>3.1.(I3) Conheces as regras definidas no sistema de avaliação em vigor na sua escola?</p> <p>3.2. (E1) Como é que estas normas (critérios) são comunicadas às escolas</p> <p>3.3. (E1) Na sua opinião, esses regulamentos chegam a todos os professores?</p> <p>3.4. (E1) A sua escola recebeu os regulamentos e foram distribuídos a todos os professores da escola?</p> <p>3.5. (Ep2) Que factos comprovam que todos os professores do ensino secundário possuem os regulamentos de avaliação nas disciplinas que lecionam?</p> <p>3.6. Como é que o MED se certifica de que os professores cumprem os critérios de avaliação em vigor?</p>
Envolvimento do MED e outros atores socioeducativos na definição de normas de avaliação no processo de avaliação dos alunos	Conhecer o papel do Governo (MED) e dos parceiros socioeducativos na definição dos princípios e critérios da avaliação	<p>3.1 (E1) Quem define os critérios da avaliação das aprendizagens no ensino secundário em Angola?</p> <p>3.7. (E1) Os professores participam na definição dos critérios de avaliação ou eles são apenas elaborados pelo MED?</p> <p>3.8.(E1) E se não participam, considera que os professores deveriam participar nessa elaboração?</p> <p>4.2. (E1) O regulamento de avaliação prevê que os professores possam ter em conta as características dos contextos escolares e sociais?</p> <p>4.3. (E1) O regulamento de avaliação prevê que os professores tenham em conta as características dos alunos?</p> <p>4.4. (E1) No planeamento das avaliações, os alunos são ouvidos ou, nesse processo, apenas participam diretores e professores?</p> <p>4.5. (E1) Os conteúdos a avaliar são definidos pelos professores individualmente, pelo coletivo de professores das disciplinas ou pelo MED?</p>
Perceções dos	Caracterizar o modelo de avaliação instituído no Ensino Secundário	4.6. (E1) As avaliações são feitas de forma escrita (testes), oralmente (por entrevista), pela análise e observação do trabalho dos alunos dentro e fora da

<p>professores sobre a modelo de avaliação</p>	<p>em Angola;</p>	<p>aula ou por portefólio?</p> <p>4.7. (E1) Que procedimentos existentes no regulamento da avaliação das aprendizagens gostaria de ver eliminados ou introduzidos?</p> <p>4.8. (Ep2) Qual a sua opinião sobre a possível introdução de exames nacionais?</p>
	<p>2. Avaliar que princípios norteiam a avaliação das aprendizagens nesse nível de ensino</p>	<p>4.1 (I3) Das metodologias de avaliação quais as que considera mais coerentes e justas</p> <p>4.2 (I3) Acha que existe uma relação entre as técnicas utilizadas na avaliação das aprendizagens no ensino secundário e o nível de aproveitamento académico dos estudantes? Indique três aspetos demonstrativos.</p> <p>4.11.(E1). Em termos gerais, considera que o cumprimento do atual regulamento de avaliação no ensino secundário contribui para melhorar as aprendizagens dos alunos?</p> <p>4.2. (E1) O regulamento de avaliação prevê ter em conta as diferentes características dos contextos escolares e sociais?</p> <p>4.3(E1) O regulamento prevê que se tenham em conta as diferentes características dos alunos?</p>
<p>Conceções do responsáveis e professores sobre a avaliação das aprendizagens no ensino secundário em Angola</p>	<p>3. Identificar as conceções de avaliação dos professores que lecionam no ensino secundário</p>	<p>3.3. (I3) Como classifica as técnicas de avaliação aplicadas na sala de aulas?</p> <p>4.5.(E1) Os conteúdos a avaliar são definidos pelos professores individualmente, pelo coletivo de professores das disciplinas, pela Direção Provincial da Educação ou pelo Ministério Educação?</p> <p>4.6.(E1) As avaliações são feitas, normalmente, de que forma: testes escritos, oralmente, por entrevista, por via da análise e observação do trabalho dos alunos dentro e fora da aula ou por portefólio?</p> <p>4.7.(E1) Que procedimento existente no regulamento de avaliação das aprendizagens gostaria de ver eliminado? E que procedimento deveria ser introduzido?</p> <p>4.8. (E1) Qual a sua opinião sobre a eventual introdução de exames nacionais?</p> <p>4.11.(E1). Em termos gerais, considera que o cumprimento do atual regulamento de avaliação no ensino secundário contribui para melhorar as aprendizagens dos alunos?</p>
	<p>4. Averiguar que critérios de avaliação</p>	<p>4.5 (E1) Os conteúdos a avaliar são definidos pelos professores individualmente, pelo coletivo de professores das disciplinas, pela Direção Provincial</p>

	são utilizados e quem os define.	da Educação ou pelo Ministério Educação? 5.2. (I3) Procedimentos utilizados na realização das provas em sua escola
	5. Analisar os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores;	3.7. (I3) Análise modalidades de avaliação e indique que quais as que mais contribuem para melhorar a aprendizagem dos alunos 3.8. Analise as metodologias de avaliação no quadro e selecione as utiliza nas aulas 3.9 (I3) Dos modelos de perguntas indicadas selecione que mais utiliza nas avaliações orais e escritas dos seus alunos 3.10. (I3) Das metodologias de avaliação que mais utiliza indique aquelas em que obtêm melhores resultados dos alunos. 3.11 (I3) Indique a metodologia de avaliação que os professores mais utilizam nas várias disciplinas.
Modalidades e práticas de avaliação utilizados pelos professores	7. Aperfeiçoar os instrumentos que se utilizam nesse processo.	4.7.(E1) Que procedimento existente no regulamento de avaliação das aprendizagens gostaria de ver eliminado? E que procedimento deveria ser introduzido? 4.11 (E1) Em termos gerais, considera que o cumprimento do atual regulamento de avaliação no ensino secundário contribui para melhorar as aprendizagens dos alunos? Porquê?
Influência da formação de professores na melhoria da prática da avaliação	8. Identificar possíveis relações de causa e efeito, entre os processos de avaliação realizados e a concretização de aprendizagens significativas por parte dos aprendentes	5.1.(E1) O recrutamento de professores para o ensino secundário obedece a algum critério de exigência na componente técnico-pedagógica? 5.2.(E1) Os professores do ensino secundário possuem formação em metodologias de avaliação das aprendizagens? Em caso afirmativo, essa formação resulta da sua formação inicial ou da sua formação permanente? 5.3.(E1) O MED promove formação no âmbito das metodologias de avaliação? Quando? 5.4.(E1) Nas escolas de formação de professores existe alguma disciplina de avaliação das aprendizagens? 5.5. (E1) Em sua opinião, a formação dos professores interfere no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos? Como? 5.6.(E1) Considera que os pais e os encarregados de educação podem influenciar os alunos para terem melhores resultados? Como? 5.7. (E1) Considera importante que os professores possuam formação específica no domínio da avaliação das aprendizagens? Porquê? 5.8 (E1) Considera que essa formação influencia o desempenho profissional dos professores ao nível

		da avaliação das aprendizagens dos alunos?
Influência das práticas avaliativas na motivação dos alunos e na profissionalização dos professores	9. Identificar as dimensões e repercussões que a avaliação tem na motivação e na construção de novos saberes.	4.11. (E1) Em termos gerais, considera que o cumprimento do atual regulamento de avaliação no ensino secundário contribui para melhorar as aprendizagens dos alunos?
	10. Contribuir para a definição de estratégias de avaliação das aprendizagens, pelo Ministério da Educação, tendentes a elevar o grau de responsabilidade profissional do professor e a motivação académica dos alunos, contribuindo para a melhoria da qualidade educativa e a credibilização do sistema educativo.	3.9. (E1) Que mudanças considera que o MED deve implementar no sentido de melhorar a avaliação das aprendizagens dos alunos? 3.10. (E1) E que mudanças deviam ser implementadas pelas escolas?