

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES EM SAMBIZANGA - LUANDA¹

Anselmo Vieira Lopes²

RESUMO

O presente texto visa apresentar os resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, realizado no âmbito do Curso de Pedagogia – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Campus dos Malês – Bahia. A pesquisa objetivou analisar as concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem de docentes em escolas de Ensino Primário de Luanda-Angola. O estudo exploratório, de natureza qualitativa, foi realizado com 07 (sete) professores(as) de duas escolas públicas de Ensino Primário, localizadas no município de Sambizanga. A técnica de coleta de dados foi o questionário, aplicado de forma online. Embora os(as) docentes tenham respondido o questionário de forma sucinta, sem descrever suas práticas, foi possível verificar que a maioria reconhece a avaliação com ação diagnóstica contínua, de tomada de decisão e intervenção na realidade avaliada. Além disso, relataram que desenvolvem uma prática avaliativa formativa, pautada na diversificação dos instrumentos de coleta de dados da aprendizagem. Todavia, os(as) professores(as) demonstraram dificuldades em explicar alguns temas, como o planejamento e o uso dos resultados da avaliação. A partir desse estudo, espera-se contribuir com a ampliação dos debates sobre as práticas de avaliação no contexto escolar angolano.

Palavras-chave: avaliação educacional; ensino primário - Sambizanga (Luanda, Angola); professores de ensino primário.

ABSTRACT

This text aims to present the results of a Final Course Project (TCC) research conducted within the scope of the Pedagogy Course – University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony – UNILAB, Campus dos Malês – Bahia. The research aimed to analyze the conceptions and practices of learning assessment among teachers in primary schools in Luanda, Angola. The exploratory study, of a qualitative nature, was carried out with 7 (seven) teachers from two public primary schools located in the municipality of Sambizanga. The data collection technique was a questionnaire, applied online. Although the teachers answered the questionnaire succinctly, without describing their practices, it was possible to verify that most recognize assessment as a continuous diagnostic action, involving decision-making and intervention in the assessed reality. Furthermore, they reported developing a formative assessment practice, based on the diversification of instruments for collecting learning data. However, the teachers demonstrated difficulties in explaining some topics, such as planning and the use of assessment results. This study is expected to contribute to broadening the debate on assessment practices in the Angolan school context.

Keywords: educational assessment; primary education - Sambizanga (Luanda, Angola); primary school teachers.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campos dos Malês, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Andréia Cardoso Silveira.

² Graduando na Licenciatura em Pedagogia pela UNILAB.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é uma ferramenta na prática educacional que coleta informações sobre a aprendizagem do estudante com a finalidade de subsidiar intervenções que provoquem a melhoria da realidade avaliada. Assim, trata-se de uma atividade orientadora da ação educativa, que promove o aperfeiçoamento da prática docente e que colabora para que o estudante atinja o seu desenvolvimento integral. Todavia, embora sua importância, a mesma não vem sendo praticada nos diferentes espaços educativos, haja vista a aproximação dos atos de avaliar com os de examinar.

Nesse contexto, Luckesi (2011, p. 180) destaca que em todas as instituições “- pública ou particular, de ensino fundamental, médio ou superior, praticamos predominantemente exames escolares, em vez de avaliação; todavia, de forma inadequada, usamos o termo avaliação para denominar essa prática”. Enquanto a avaliação tem a função diagnóstica, o exame é de cunho classificatório. Esse último objetiva apenas verificar qual foi o “desempenho final do estudante”, ou seja, aprovar ou reprovar, não assumindo compromisso com o educando (Luckesi, 2011).

Embora Luckesi tenha se referido à realidade do Brasil, situação similar pode ser observada nas escolas de Angola. O proponente da presente pesquisa, que nasceu no referido país, notou que durante toda a sua formação a nível do Ensino Geral, que a prática predominante dos docentes foi a de fazer exame, de mensurar ou quantificar a aprendizagem. Nessa direção é que foi elaborado este artigo que apresenta os resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, cujo **objetivo geral** foi analisar as concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem de docentes em escolas de Ensino Primário de Luanda-Angola. Os **objetivos específicos** foram: **1.** Verificar as concepções de avaliação da aprendizagem dos docentes; **2.** Averiguar o planejamento das atividades avaliativas; **3.** Levantar os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes; **4.** Averiguar o uso dos resultados das avaliações.

A motivação para pesquisar esse tema surgiu durante as aulas do componente de Avaliação Educacional e da Aprendizagem nos Países da Integração, ministrada no curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. As discussões desenvolvidas neste componente provocaram reflexões acerca de como os professores do ensino primário em Angola concebem e praticam a avaliação na atualidade. O

estudo surgiu ainda diante da expectativa de ampliar as discussões que tratam da avaliação educacional no contexto angolano, haja vista a pouca produção existente.

A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada a partir da aplicação de um questionário com 7 (sete) docentes de duas escolas públicas de Ensino Primário, localizadas no município de Sambizanga – Luanda. Para a fundamentação teórica, entre os textos utilizados, destacam-se os documentos oficiais: Lei de Bases da Educação - Angola, (2001); o Manual de Apoio da Avaliação do Ensino Primário e Secundário (2006, 2011). Outros textos também importantes são as obras de Alfredo e Tortella (2012), Haydt (2002), Luckesi (1995; 2005; 2010; 2011), Hoffmann (1994; 2016), Paro (2013), Libâneo (1994; 2013), Lopes e Tenório (2012), Garcia e Tenório (2012), Gomes (2015) Vasconcellos (2003), Nascimento (2017) e Esteban (2013).

O presente texto encontra-se estruturado em 6 (seis) seções, incluindo esta introdução. A segunda seção trata brevemente de questões relacionadas ao contexto sócio-histórico, geográfico e educacional de Angola; do conceito de avaliação, suas finalidades, modalidades e práticas. A terceira seção discorre sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa. Em seguida, a quarta seção apresenta e discute os resultados da pesquisa. Por fim, a quinta seção traz as considerações finais.

2 REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Essa seção tem a finalidade de tecer considerações reflexivas acerca dos conceitos e práticas de avaliação da aprendizagem. Para isso, primeiramente, aborda-se sobre o contexto educacional angolano. Em seguida, discorre-se acerca do conceito de avaliação, suas modalidades e finalidades, inclusive constroem-se análises do tema “reprovação escolar”, bem como sobre os significados do “erro” do estudante nas atividades avaliativas. Por fim, discute-se sobre instrumentos de avaliação.

2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES DO CONTEXTO EDUCACIONAL ANGOLANO

Angola é um país do continente Africano, situado na costa ocidental, ocupando uma área de 1.246.700Km². Segundo a estimativa populacional, efetuado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) em 2023, o país conta com uma população de 36.170.961 habitantes. Atualmente, segundo a Lei da divisão administrativa promulgada no dia 5 de setembro de 2024, no seu artigo 2, alínea 1, administrativamente, Angola conta com 21 províncias, repartidas em

municípios, estes que se subdividem em comunas e bairros. No que tange a sua limitação geográfica, Angola é limitado a norte e a nordeste pela República do Congo e a República Democrática do Congo, a Leste pela República Democrática do Congo e pela Zâmbia, a sul pela Namíbia e a oeste pelo Oceano Atlântico.

Quanto a língua, apesar do país ser plurilinguístico tendo em conta a influência regional dos 7 grupos étnicos (Nganguela, Kuanhama, Ovimbundu, Kimbundu, Kikongo e Tchokwe), Angola têm a Língua Portuguesa como língua de unificação e instrução académica, que emerge no território como resultado do processo colonial, que perdurou no país por quase 5 séculos. No entanto, após esse período com o alcance da independência, o país mergulhou em um conflito interno que durou cerca de 27 anos iniciando em 1975 após a proclamação da independência por parte do Movimento de Libertação Popular de Angola (MPLA) e culminou no dia 4 de abril de 2002, com a morte do líder do partido político União Nacional para Independência total de Angola (UNITA) Dr. Jonas Malheiro Savimbi.

Após o período de independência e guerra civil no processo de busca de construção da mais nova república, o executivo angolano teve em sua pauta um viés educativo diferente do colonial, o que os levou a implementar a primeira reforma educativa que iria de 1978 a 2000. De acordo, Julião (2019, p. 15).

Após a independência, Angola defrontou-se com a existência de um sistema educativo totalmente decalcado do modelo português com infra-estruturas escolares genericamente localizadas nos centros urbanos, com fraca acessibilidade e equidade relativamente às populações autóctones, de que resultaram em taxas de escolarização muito reduzidas e um elevado índice de analfabetismo que rondava os 85% da população. (Julião, 2019, p. 15)

Assim, tendo em conta o cenário, houve necessidade de o executivo angolano repensar o sistema educativo, considerando as necessidades do país, o que lhes levou a aplicar algumas mudanças no sistema e definir novos objetivos. Segundo o Ministério da Educação de Angola (2011), a Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema da Educação aprovada pelo Conselho de Ministros em setembro de 2001, dentre outros assuntos, recomendou a aprovação da Lei de Base do Sistema Nacional de Educação[...]. Desse modo, esse documento emerge como uma bússola orientadora, buscando compreender e assegurar a educação enquanto um direito para todos, rompendo as barreiras impostas pela educação colonial, superar as falhas apresentadas pela primeira reforma educativa e orientar a aplicação da segunda reforma, em 2004, com princípios voltados à expansão da rede escolar; melhoria do ensino; reforço, mais equidade e eficácia do sistema educacional.

Outrossim, diante dos marcos e avanços orientados pela promulgação da Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola (2001), destaca-se a estrutura do ensino, que segundo o referido documento passa a ser composto por três níveis a saber: a) primário; b) secundário; c) superior. Adicionalmente, o ensino primário, foco da pesquisa, é a primeira fase do sistema educativo angolano e está organizada em 6 anos (diferente da reforma de 1978 que dividia o ensino primário em 4 anos), sendo o ensino conduzido no formato de monodocência. O que viria a ser extinguido mais tarde nas seguintes classes 5ª e 6ª, com a implementação da Reforma Educativa de 2016, havendo a necessidade de se alterar algumas disposições da Lei de Bases de 2001, no sentido de melhor clarificar a tipologia e a designação das instituições de cada subsistema de ensino, reafirmar o papel nuclear do professor e o reforço do rigor e experiência para acesso à classe. Segundo a LBSE (2001) os objetivos do ensino primário são os seguintes: **a)** desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão; **b)** aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização; **c)** proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais; **d)** estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística; **e)** garantir a prática sistemática de educação física e de atividades ginno-desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras. Adiante, o ensino secundário segundo a LBSE (2001) é composto por dois ciclos de três classes a saber: a) 1º ciclo que compreende as classes 7ª, 8ª e 9ª; b) 2º ciclo, que é organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores e compreende as seguintes classes 10ª, 11ª e 12ª.

Tendo em conta os objetivos propostos pelo executivo angolano para o ensino primário, é fundamental compreendermos como se dá o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças bem como são orientadas as práticas avaliativas nesse nível de ensino. No que tange, às mudanças oriundas da nova reforma educativa, destaca-se a afirmação da modalidade contínua da avaliação, que segundo Alfredo e Tortella (2012, p. 198) “contrapõe à prática de avaliação tradicional, marcada na primeira reforma educativa de 1978 com ênfase na medição e classificação da aprendizagem do aluno”. Para dar suporte a essa modalidade de avaliação, de acordo com a LBSE (2001), o executivo angolano adotou o sistema de transição automática no ensino primário, que por sua vez contribuiu para redução da taxa de reprovação e evasão escolar nesse nível de ensino. Ao considerar as melhorias que a transição automática trouxe para o ensino primário, Mpinda Simão (2015 *apud* Isabel, p. 69) afirma que, “em 1985, de cada mil alunos que frequentavam a primeira classe, apenas 142 terminavam a quarta classe”. Portanto, se constata uma taxa expressiva de evasão escolar. Hoje, com a aplicação da reforma educativa, ao invés dos 142, são mais de 600 alunos que terminam a escola primária.

2.2 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

De acordo com Luckesi (2011, p. 52) o termo “avaliar” tem suas raízes na língua latina, “a + valere”, que denota atribuir valor ou mérito ao objeto em análise. Desse modo, a avaliação é uma atividade de julgar a qualidade de um objeto.

A partir de uma perspectiva sistemática da avaliação, Tenório, (2012, p. 6), afirma que “a avaliação é uma atividade que consiste no levantamento de informações fidedignas e precisas sobre um objeto ou processo para subsidiar uma tomada de decisão com vista à melhoria do processo”. Dessa forma, para o referido autor, a atividade avaliativa se desdobra em três grandes momentos, a saber: o diagnóstico, que consiste no levantamento de dados acerca da realidade avaliada; a tomada de decisão, que é a deliberação sobre como intervir; e, a melhoria do processo, que significa a transformação do contexto avaliado.

Entende-se que a concepção apresentada se aplica a qualquer área de atuação, em especial ao campo educacional, como a avaliação da aprendizagem. Assim, a avaliação da aprendizagem é o levantamento de dados sobre o desempenho dos estudantes, de forma que o docente possa analisar, intervir e melhorar o processo de ensino e aprendizagem. De forma complementar, Luckesi (2005) defende que a avaliação da aprendizagem “é um juízo de qualidade sobre dados relevantes, para uma tomada de decisão”. Ou seja, para o autor a avaliação da aprendizagem emerge como um instrumento auxiliar do educador, permitindo-o compreender o nível de aprendizagem dos alunos, bem como orientar metodologias que visam garantir o desenvolvimento do estudante. Pelo que, a mesma não tem a finalidade de definir quem aprova ou quem reprova, pelo contrário, sendo democrática, a avaliação da aprendizagem surge como uma prática inclusiva e orientadora do ensino.

Nesse sentido, o autor considera a avaliação como uma prática democrática, porque a mesma busca garantir que todos os alunos tenham direitos iguais de aprender. É uma atividade que não se reduz a verificar o conhecimento por meio de provas classificatórias, mas procura entender os resultados apresentados pelo aluno, não deixando de se atentar às causas internas e externas que podem influenciar a aprendizagem. De igual modo, a avaliação permite que todos tenham voz e sejam condutores do próprio caminho de construção do conhecimento. De forma complementar, a avaliação é inclusiva no sentido de que a mesma é uma prática que reconhece a diversidade da sala de aula (diferenças culturais, sociais etc.) e conduz o ensino para atender as necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Por conseguinte, Tenório (2012) considera que os três momentos orientadores da prática avaliativa estão atrelados às duas dimensões ou aspectos da avaliação, a saber: técnico e

político. Pelo que, na dimensão técnica, a avaliação é como fazer uma pesquisa, onde você coleta informações, as analisa e as interpreta para compreender a situação. Por sua vez, na dimensão política, a avaliação envolve gestão, onde as decisões são negociadas considerando o olhar dos diferentes atores envolvidos no processo avaliativo.

Outrossim, entende-se que a avaliação da aprendizagem também pode ser compreendida através das duas dimensões delineadas pelo autor. Destarte, na dimensão técnica a avaliação da aprendizagem envolve a pesquisa sistemática da aprendizagem do estudante (coleta e análise dos dados), o que requer instrumentos/ recursos que garantam a qualidade do diagnóstico. Pelo que, a dimensão técnica permite que os professores obtenham uma visão detalhada sobre as competências e habilidades dos alunos, refletindo sobre a realidade do aprendizado. Na dimensão política, a avaliação da aprendizagem demanda gestão, onde as decisões, orientadas com base no diagnóstico, são fruto de negociações de toda a comunidade escolar (professores, gestores, as famílias etc).

Embora a avaliação, do ponto de vista conceitual, seja compreendida como um processo contínuo e reflexivo, voltado para o desenvolvimento do estudante e a melhoria do ensino, nas escolas, a mesma, é muitas das vezes confundida com o exame. Sobre isso, Luckesi (2005) destaca que o exame no contexto educacional é uma prática de controle que visa mensurar o sucesso ou o fracasso dos alunos, com base nos resultados que estes apresentam em um momento específico. Ou seja, é uma atividade pontual, que não busca de forma contínua compreender e interpretar os avanços e as dificuldades dos estudantes. Por conseguinte, para o autor, o exame também é compreendido como uma ferramenta de verificação imediata dos resultados do estudante, sem considerar o progresso individual do mesmo.

Além disso, o exame é caracterizado por ser classificatório no sentido de que esta prática firma a separação entre aprovados e reprovados. Assim, o exame reduz o aprendizado a um julgamento simplificado, sem considerar os esforços individuais dos alunos ao longo do processo, nem os fatores condicionantes da sua aprendizagem. Por fim, o exame também é conhecido por ser antidemocrático, visto que, essa prática reforça as desigualdades educacionais, exigindo que todos os alunos tenham o mesmo ritmo de aprender, desconsiderando a realidade de que nem todos os estudantes têm as mesmas condições e oportunidades.

Essa lógica excludente, classificatória e antidemocrática é justamente o que Cipriano Luckesi (2011) analisa no livro “Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico”. Para o autor, a escola pratica mais exame do que avaliação. Apesar de serem confundidas no contexto educacional, a avaliação e o exame são práticas que caminham em sentidos opostos.

Segundo o autor, o exame difere da avaliação da aprendizagem, haja vista que “a abrangência do tempo em que o educando deve manifestar o seu desempenho, os exames são pontuais e a avaliação não pontual”. Nesse sentido, o examinador afere o potencial do educando no presente, partindo do que o educando já deveria ter aprendido no passado. Encara o passado como o tempo que o estudante teve a oportunidade de aprender e o presente para exposição do que se aprendeu. De forma diferente, a avaliação é contínua, avalia a partir do presente para projetar o futuro, ou seja, ela busca compreender não apenas o que o aluno sabe agora, mas como ele aprendeu, quais desafios enfrentou e quais avanços ainda pode alcançar.

2.3 MODALIDADES E FINALIDADES DA AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem, emerge no contexto educacional como uma prática guiada por objetivos. Nesse enquadramento, a avaliação é segmentada em modalidades que exercem papéis fundamentais no processo educacional. Segundo Haydt (2002), a avaliação assume três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa, sendo as duas primeiras focos de reflexão deste texto.

Para Haydt (2002, p. 16) a modalidade diagnóstica da avaliação é “aquela que é realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens.” Partindo desse pressuposto, a modalidade diagnóstica da avaliação surge no processo educativo como uma prática auxiliar do professor, cuja finalidade é permiti-lo conhecer o educando.

Outrossim, a modalidade diagnóstica da avaliação não se limita apenas à verificação das potencialidades e fragilidades dos estudantes no campo do saber, mas também busca compreender o contexto social e econômico em que os mesmos estão inseridos. Assim, nessa modalidade avaliativa, busca-se perceber tanto o nível de aprendizagem do estudante, quanto o contexto geral em que está inserido, tendo em conta as influências de certos fatores no processo de ensino e aprendizagem, tal como afirma Libâneo (2013, p.94):

O vínculo aprendizagem-meio social traz implicações, também, ao grau de compreensividade das matérias em relação às possibilidades reais dos alunos que, efetivamente, são portadores de desvantagens sociais e culturais quanto às exigências escolares. Estas não devem ser consideradas negativamente, mas como ponto de partida para a atividade docente. Os professores devem estar preparados para buscar procedimentos didáticos que ajudem os alunos a enfrentarem suas desvantagens, a adquirirem o desejo e o gosto pelos conhecimentos escolares, a elevar suas expectativas de um futuro melhor para si e sua classe social.

Com base no exposto, o autor reforça a necessidade de professores adotarem práticas inclusivas e adaptativas, que permitam transformar a diversidade de uma turma em oportunidades de crescimento. É uma chamada à responsabilidade docente de criar estratégias didáticas inovadoras, que visa motivar os estudantes e valorizar o conhecimento como ferramenta de transformação social. Em conformidade, Garcia e Tenório (2012, p. 351) afirmam que “a avaliação diagnóstica faz um levantamento do saber prévio do aluno, isto é, recolhe um conjunto de informações relevantes sobre ele e aquilo que ele já sabe a respeito do conteúdo, naquele momento, envolvendo, inclusive, informações sobre o contexto sociocultural do qual ele faz parte”. Outrossim, tendo identificado e compreendido a realidade dos alunos, com base na avaliação diagnóstica, de forma complementar emerge a modalidade formativa da avaliação que se foca no acompanhamento contínuo dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a modalidade formativa da avaliação, sob a ótica de Heydt (2002, p. 17):

É realizada no decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. Portanto, a avaliação formativa visa, fundamentalmente, determinar se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa da instrução, porque “antes de prosseguir para uma etapa subsequente de ensino aprendizagem, os objetivos em questão, de uma ou de outra forma, devem ter seu alcance assegurado?”. É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático.

Dessa forma, segundo a autora, a modalidade formativa da avaliação emerge como orientadora do processo de ensino e aprendizagem, tendo por finalidade assegurar o alcance dos objetivos propostos pelo professor, ou seja, ela auxilia o professor no sentido de que o permite acompanhar o desempenho dos alunos, através da utilização de diversos instrumentos. Em consonância, Garcia e Tenório (2012, p. 355), realçam que “a avaliação formativa passa a ser compreendida como um conjunto de atividades múltiplas que permitem acompanhar todo o processo educativo e sua evolução, com a finalidade de melhorar a aprendizagem, aprimorando, inclusive, a própria prática avaliativa”. Portanto, os autores consideram a modalidade formativa como dinâmica e abrangente, tendo em conta que a mesma não emerge no sentido de apenas medir resultados, mas, sobretudo, de aprimorar o processo educativo. Assim, a avaliação formativa é concebida como ação estratégica no sentido de contribuir para que o docente adote diferentes métodos no percurso acadêmico, com vistas a garantir um ensino que se adeque às principais necessidades dos estudantes.

Na modalidade formativa, o professor atua tanto como pesquisador, quanto como orientador da sua prática de ensino, considerando a necessidade do mesmo se atentar aos indícios que os estudantes apresentam, com vista a adotar outros instrumentos, caso a turma não esteja alcançando os objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação formativa também atua como um “despertador” do professor, à medida que permite-o usar os resultados apresentados pelos estudantes como elementos essenciais para fazer uma autoavaliação, considerando aspectos como a eficiência do seu planejamento, metodologia, linguagem de ensino, bem como a proficiência dos instrumentos selecionados para avaliação.

Nesse contexto, as duas modalidades da avaliação acima conceituadas, diagnóstica e formativa coexistem no sentido de que uma precisa da outra, para que de forma complementar, se possa alcançar os objetivos da avaliação. Logo, nesse percurso, a avaliação diagnóstica conscientiza o professor sobre o estado dos estudantes e com base nisso busca orientá-lo sobre como proceder. Já a avaliação formativa emerge como uma prática contínua que visa monitorar o processo de ensino e aprendizagem tendo em conta a necessidade de garantir a aprendizagem dos estudantes, e, por conseguinte, monitorar as possibilidades de insucesso e de reprovação escolar.

Nesse contexto, merece destaque o tema da reprovação escolar, pois embora seja uma prática bastante discutida e evitada em muitas instituições, há ainda muitos espaços educativos em que a mesma se faz presente, se configurando em uma ação punitiva, no sentido de que uma vez aplicada, o estudante recomeça tudo novamente: os mesmos conteúdos, às vezes, a mesma sala física e o mesmo professor. Tal situação gera uma grande possibilidade do estudante se tornar multirrepetente ou alguém que vai evadir, haja vista as consequências emocionais da reprovação: redução da autoestima, desinteresse, sentimento de fracasso.

Ademais, Paro (2013) compreende a reprovação como uma prática marcada por equívocos, que busca no final de um ano letivo, culpabilizar apenas o aluno, eximindo a escola e os demais sujeitos envolvidos no processo educativo das responsabilidades que também lhes cabem. Ou seja, o autor compreende a reprovação como uma prática anti-educativa, ineficaz, que simplifica o trabalho do professor e oculta as falhas estruturais do sistema educativo, como a má formação dos educadores e a ausência de políticas que promovam a melhoria da qualidade do ensino.

Por conseguinte, a prática de reprovação é orientada por uma pedagogia tradicional que privilegia os alunos que acertam, ao passo que pune quem erra, excluindo-os. Assim, trata-se de um ato que não considera os diferentes ritmos de aprendizagem, mas reforça as desigualdades. Inclusive, o erro do estudante nas atividades avaliativas é compreendido como

um indicador de que o mesmo não merece seguir adiante no ensino, sendo a reprovação uma “oportunidade” que é dada a ele.

Nessa direção, Hoffmann (2016) ressalta que embora o erro deva ser visto como ponto de partida, na perspectiva da pedagogia tradicional representa o fim de uma etapa. Ou seja, o erro é tratado como algo que não exige do professor uma articulação de metodologias capazes de garantir o avanço do estudante. Já na visão emancipatória da avaliação, o erro emerge como uma oportunidade para o aprendizado.

De maneira complementar, a autora Esteban (2013) considera o erro como "um presente que o aluno dá ao professor," permitindo que compreenda como o aluno conduz seus caminhos de aprendizagem. O erro também é visto por Luckesi (1995) como uma “virtude”, uma fonte de construção do conhecimento, ou ainda um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, no processo educativo, o erro configura-se como um momento privilegiado de diagnóstico, onde, a partir dos dados fornecidos pelo estudante, busca-se investigá-los e entendê-los. Sobre isso, ao abordar o tema “erro e o ato de corrigir”, Hoffmann (1994) defende uma postura mediadora cuja missão é: analisar teoricamente as diversas manifestações dos estudantes em situação de aprendizagem (verbais, escritas ou outras produções). Essa postura busca acompanhar as hipóteses formuladas pelos estudantes sobre diversos assuntos, em diferentes áreas do conhecimento. Por meio dessa análise, o professor exerce uma ação educativa que favorece a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas”. Dessa forma, na postura mediadora, o erro deixa de ser entendido como o fim do processo e passa a ser visto como uma oportunidade para compreender como o conteúdo chegou ao estudante e como ele internalizou esse conteúdo. O instrumento aplicado torna-se, nesse contexto, uma oportunidade manifestação e construção de conhecimentos. Nesse cenário, o erro não é simplificado, mas é concebido como um ponto de partida para reformulação de ideias e avanço na compreensão de conceitos.

2.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Ao longo deste texto destacou-se que a avaliação da aprendizagem é um ato pedagógico contínuo que objetiva compreender os caminhos de aprendizagem construídos pelo estudante. Para isso, precisa ser orientada por uma série de recursos, denominados instrumentos de avaliação, que vão permitir ampliar a capacidade do docente de investigar e descrever o desenvolvimento do estudante. Por conseguinte, Vasconcellos (2003, p. 128), aponta que “o

objetivo dos instrumentos de avaliação é levantar dados da realidade (em cima dos quais se dará o julgamento e os encaminhamentos necessários)”.

Dessa forma, compreende-se como instrumento de avaliação toda ferramenta utilizada pelo professor para diagnosticar os aprendizados, considerando suas dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras. Segundo Luckesi (2005, p. 4) esses recursos podem ser “provas, testes, redações, lista de verificação, portfólios, questionários, seminários, observações, etc”. Destaca-se que até mesmo o caderno do estudante é um instrumento avaliativo.

Antes da aplicação dos instrumentos para a coleta de dados, é imprescindível que o professor tenha clareza sobre as finalidades e/ou funções do mesmo. Esse entendimento permite que o docente selecione os instrumentos mais adequados, levando em consideração as particularidades da turma e os objetivos de aprendizagem.

De forma complementar, Vasconcellos (2003, p. 129) salienta que a principal finalidade dos instrumentos é ser diagnóstica, sendo que sua elaboração precisa considerar os seguintes critérios: claros, essenciais, reflexivos, abrangente, contextualizado e compatível. O primeiro critério “**claro**”, refere-se a expressar visivelmente o que se deseja do aluno, ou seja, o instrumento não pode resultar em interpretações diferentes. A clareza abrange ainda uma boa visualização gráfica, revisão gramatical e atenção estética. O segundo que é a “**essência**” significa enfatizar o que é primordial, ou seja, os conteúdos que são de fato “significativos”, considerando o planejamento docente. O terceiro, “**reflexivo**” diz respeito a elaboração de atividades que supere “a mera repetição de informação”; o estudante precisa ser conduzido a refletir e construir relações entre os conteúdos. O quarto critério, “**abrangente**”, diz que é preciso selecionar uma amostra que seja representativa do que foi ensinado, de maneira que o docente tenha um diagnóstico da “aprendizagem do aluno na sua globalidade”. Já o quinto critério, “**contextualizados**”, indica a importância da elaboração de atividades que tenham textos, figuras, imagens, tabelas, entre outros, que auxiliem o estudante na compreensão do que está sendo solicitado. Por fim, o critério “**compatível**”, está se referindo ao nível de complexidade das atividades. O professor deve elaborar as questões utilizando a mesma linguagem de como ele ensina, “nem mais fácil, nem mais difícil”.

Outrossim, além da atenção aos critérios na elaboração dos instrumentos avaliativos, é importante ainda que o docente adote diferentes recursos, pois o uso de única ferramenta limita a expressão do conhecimento do aluno e, consequentemente, a visão do professor. Sobre isso, Cordeiro (2019) ressalta que o ato de reduzir a avaliação a um instrumento específico, impossibilita o estudante de expressar seus saberes, morais, cognitivos, afetivos, entre outros.

Logo, a aplicação de diferentes instrumentos, de exigência verbal ou escrita, permite que o educando manifeste melhor, o que abre portas para intervenções mais eficazes e inclusivas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa em foco buscou analisar as concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem de docentes em escolas de Ensino Primário de Luanda-Angola. Para isso, foi desenvolvido um estudo de natureza qualitativa, que segundo Strauss (2008, p. 23) “pressupõe uma análise contextual sobre vidas de pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e funcionamento de organizações”.

Considerando a necessidade de ampliar as reflexões acerca do tema em estudo, efetuou-se um levantamento bibliográfico através do Google Acadêmico. Adicionalmente, realizou-se a leitura de alguns documentos oficiais da educação em Angola, disponíveis na plataforma do Ministério da Educação.

Todos(as) os(as) professores(as) que participaram da pesquisa são de nacionalidade angolana e atuam em escolas de Ensino Primário da província de Luanda, propriamente no município de Sambizanga. A escolha dos mesmos ocorreu tendo em conta a existência de contato anterior com profissionais que atuam nas instituições.

Outrossim, visto que, o proponente deste estudo encontrava-se no Brasil, foi necessário utilizar o questionário como técnica de coleta de dados. Participaram 7 (sete) docentes do Ensino Primário (1ª a 6ª classe). O questionário foi aplicado de forma online, no período de dezembro de 2024 a janeiro de 2025. O contato com os(as) participantes ocorreu a partir da colaboração de docentes (conhecidos do proponente da pesquisa) que tendo acesso às informações, mobilizaram os colegas de profissão. De posse dos dados dos(s) professores(as) participantes, realizou-se uma reunião por meio do Google Meet, com a finalidade de explicar a proposta da pesquisa, estimular a participação e compartilhar o questionário.

Ademais, o questionário submetido aos(as) professores(as) foi composto por questões abertas e fechadas: **1.** Para o(a) senhor(a) o que é avaliação da aprendizagem e qual a sua importância? **2.** Como o(a) senhor(a) planeja as atividades de avaliação da aprendizagem? **3.** Quais os principais instrumentos de avaliação que são utilizados pelo(a) senhor(a)? **4.** Qual a frequência em que o(a) senhor(a) avalia as aprendizagens dos estudantes? **5.** Para o(a) senhor(a) o que significa o erro em uma atividade avaliativa? **6.** O(a) senhor(a) concorda com a reprovação escolar dos estudantes? **7.** A escola organiza momentos para discutir os resultados

das avaliações? **8.** Para o senhor(a) quais os principais desafios ao avaliar os estudantes e como os mesmos são superados?

Tendo em conta o pequeno número de professores que responderam ao questionário, os dados coletados foram analisados de forma conjunta, não havendo necessidade de separar por escola. Assim, ao término da fase de coleta de dados, deu-se início ao processo de análise dos mesmos. O perfil dos docentes que participaram dessa pesquisa é apresentado a seguir.

4 RESULTADOS: O QUE OS DOCENTES REVELARAM

As escolas pesquisadas atendem o Ensino Primário em regime de tempo integral (manhã e tarde), sendo aqui denominadas de “Escola A” e “Escola Z”. A primeira conta com 12 professores e cerca de 200 estudantes matriculados, com idades entre 6 a 11 anos. Ao passo que a escola “Z” possui 10 docentes e aproximadamente 150 estudantes, com idades entre 6 a 11 anos.

A tabela a seguir mostra o perfil dos(as) professores(as) participantes. Para preservar as identidades, os mesmos serão identificados(as) pela letra inicial da palavra docente, seguido de um numeral. Assim, os(as) docentes D1, D2, D3, atuam na escola “A”. Já os docentes D4, D5, D6, D7 lecionam na escola “Z”.

Tabela 1 – Perfil dos docentes

Identi- ficação	Sexo	Idade	Ensino Superior	Pós- Graduação	Formação em avaliação	Tempo de docência	Regime de Contratação	Classe de atuação
D1	M	30 a 39	Pedagogia	Sim	Sim	08 a 10	Efetivo	4º Classe
D2	F	40 a 49	Pedagogia	Não	Sim	11 anos ou mais	Efetivo	5º Classe
D3	M	20 a 29	Língua Portuguesa	Sim	Sim	5 a 7 anos	Contrato	4º Classe
D4	M	20 a 29	Ensino de Matemática	Não	Sim	2 a 4 anos	Contrato	4º Classe
D5	M	30 a 39	Pedagogia	Sim	Sim	11 anos ou mais	Efetivo	5º Classe
D6	F	50 ou mais	Pedagogia	Sim	Sim	11 anos ou mais	Efetivo	4º e 5º Classe
D7	M	40 a 49	Pedagogia	Sim	Sim	11 anos ou mais	Efetivo	5º Classe

Fonte: pesquisa de campo.

A partir da tabela observa-se que são 2 (duas) professoras do sexo feminino e 5 (cinco) do sexo masculino. Em relação a idade, apenas 2 (dois) participantes têm menos de 30 anos, sendo que os demais ultrapassam essa faixa etária.

Percebe-se ainda que todos(as) docentes têm formação em nível superior, sendo 5 (cinco) graduados em Licenciatura em Pedagogia. Nota-se ainda que os 7 (sete) participantes têm Pós-Graduação, bem como a formação em avaliação da aprendizagem.

Os(as) professores(as) atuam na 4º ou 5º classe, possuem mais de 2 (dois) anos de experiência docente, sendo que a maioria trabalha em regime efetivo. Ademais, na fase seguinte buscaremos apresentar as respostas dos(as) participantes em relação a cada uma das perguntas formuladas.

4.1 CONCEPÇÕES E IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO

No que tange a concepção e importância da avaliação, observou-se que os(as) docentes compreendem a importância da mesma no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, 2 (dois) deles restringiram a avaliação a uma prática de diagnosticar o nível de apropriação dos estudantes em relação aos conteúdos dados (D1 e D5), conforme consta a resposta abaixo: *“avaliação da aprendizagem é a verificação do grau de assimilação dos conteúdos ministrados por parte dos educandos”*. (D1).

Embora o termo verificação empregue pelos docentes seja utilizado para se referir à avaliação, vale dizer que se trata de uma expressão que não contempla a finalidade da avaliação, pois a restringe ao diagnóstico do desempenho do aluno baseado em acertos e erros, onde os resultados são orientados por uma escala em notas. Nesse sentido, Luckesi (2011) destaca que a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a compreensão da realidade, ela exige que o avaliador tome uma decisão, com vista a garantir os melhores resultados. A verificação é uma ação que congela o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

Por outro lado, um dos docentes (D2) destacou que a avaliação é uma prática contínua que permite ao educador acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Esse professor(a) escreveu o seguinte: *“avaliação da aprendizagem é um processo que permite ao professor acompanhar o desempenho do aluno durante o ensino”*. (D2).

Diferentemente da visão que restringe o ato de avaliar a verificação dos resultados, esse docente (D2) em sua abordagem considera a avaliação como parte integrante do processo de

ensino, emergindo como ferramenta auxiliar do professor na busca da compreensão sobre as principais potencialidades e dificuldades dos alunos. Os outros 4 (quatro) docentes (D3, D4, D6, D7) enfatizaram que a avaliação é uma atividade sistemática e contínua que permite diagnosticar as carências e necessidades dos estudantes, de forma que seja possível tomar uma decisão e intervir no processo de ensino e aprendizagem, conforme a resposta abaixo:

Avaliação da aprendizagem é o processo sistemático de coletar, analisar e informações sobre o desempenho dos estudantes, com o objetivo de medir o quanto aprenderam e identificar suas dificuldades ou necessidades. Esse processo permite que professores, alunos e outros envolvidos no ambiente educacional compreendam os avanços do aluno, ajustem estratégias de ensino e aprimorem a qualidade do aprendizado. (D3).

Dessa forma, esses 4 (quatro) docentes avançam na compreensão da avaliação, no sentido de não a limitar a uma simples prática de verificação ou acompanhamento do desempenho do(a) estudante. Esses sujeitos consideram que a avaliação além de diagnosticar a aprendizagem, contribui para orientar as intervenções docentes e, por conseguinte, provoca melhorias no ensino. Em consonância as respostas desses(as) educadores(as), Luckesi (2011), considera que a avaliação enquanto um instrumento construtivo, busca intervir sempre através do diagnóstico, isso de forma a garantir melhores resultados.

De forma complementar, Libâneo (2013) acrescenta que a avaliação é um termômetro dos esforços dos professores, pois ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, o mesmo obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho. Assim, os resultados de uma avaliação não sinalizam apenas as condições dos alunos, mas também sobre a qualidade da ação professor, no sentido de impulsioná-lo a refletir sobre sua prática.

4.2 PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DA AVALIAÇÃO

Quando questionados(as) sobre como planejam as atividades avaliativas, 4 (quatro) docentes (D1, D3, D4, D5) não conseguiram responder. Tal situação pode ter ocorrido pelo fato dos(as) docentes não terem compreendido a pergunta. Por outro lado, 3 (três) deles (D2, D6, D7) entendem o planejamento como uma prática que sob um olhar cuidadoso visa articular os instrumentos avaliativos aos objetivos da aprendizagem, considerando as condições dos estudantes. A docente D7 respondeu o seguinte:

Planifico as atividades de avaliação em função do contexto da aula, introduzindo diferentes formas de avaliação usando perguntas de verificação para confirmar se os

conteúdos estão a serem apreendidos, com uso de diferentes técnicas, como: história, dramatização, perguntas orais ou escrita, diálogo, etc. (D7).

Apesar desse educador (D7) considerar no planejamento o contexto/condições em que os estudantes se encontram, bem como a diversificação dos instrumentos, é importante destacar que a mesma não sinaliza o planejamento como uma ação em que os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo (professores, coordenadores e gestores escolares) discutem e analisam as estratégias avaliativas. Assim, o docente mencionado demonstra concentrar o planejamento das atividades avaliativas a si mesmo, contrariando aquilo que Luckesi (2011) afirma, quando considera que o planejamento enquanto modo de orientação das atividades, deve ser resultado da contribuição de todos aqueles que compõem o corpo profissional da escola. É preciso que todos decidam, conjuntamente, o que fazer e como fazer para garantir que os alunos alcancem os objetivos propostos.

Por conseguinte, quando questionados(as) sobre quais são os principais instrumentos avaliativos utilizados, 1 (um) docente não respondeu, nos levando a entender que possivelmente não tem um posicionamento quanto a essa questão ou não sabe responder. Outro professor informou que tem a prova como ferramenta principal, conforme fala abaixo: *“uso provas e testes como principais instrumentos de avaliação”*. (D3).

Reconhecendo que todo instrumento tem o seu valor no campo da avaliação, sobretudo, quando bem construído, ressalta-se que reduzir a prática avaliativa a um único instrumento, pode limitar o aluno no campo da expressão dos conhecimentos, assim como o olhar do professor face aos resultados. No caso da prova, tal como assevera Vasconcellos (2003), é um instrumento que sob uma perspectiva tradicional pode não fornecer as informações que o professor espera do aluno, pois, muitas das vezes, é aplicado com excesso de controle de tempo, clima tenso e após um trabalho de acúmulo de conteúdo. Assim, a diversificação de instrumentos é uma ação crucial para melhor compreender o nível em que o estudante se encontra.

Por outro lado, ainda sobre a mesma questão, 5 (cinco) docentes (D1, D2, D5, D6, D7), apontaram que trabalham com vários instrumentos: atividades práticas, produções orais, debates, pesquisas, entrevistas, questionários e registros de observação, conforme coloca o professor D7: *“os instrumentos de avaliação que uso são: entrevista, questionário, a lista de verificação, grelha de observação, caderneta de registo e relatório”*. (D7).

Outrossim, com base nas respostas dos(as) docentes, percebe-se que estes(as) professores(as) diversificam os instrumentos para acompanhar o desempenho dos alunos, não se restringindo a um único recurso. Sobre isso, a diversificação dos instrumentos avaliativos,

quando bem planejadas, contribuem não apenas para uma compreensão objetiva do estado dos alunos, mas também possibilita ao professor ter uma visão mais ampla sobre as debilidades e potencialidades dos seus educandos.

Em seguida, quando questionados sobre com qual frequência avaliam a aprendizagem dos estudantes, 1 (um) docente (D3) não respondeu, ao passo que 6 (seis) professores(as) disseram que avaliam de forma contínua, por meio de um acompanhamento sistemático do desempenho dos estudantes, tal como pode se ver na fala: *“avalio os estudantes todos os dias que tenho aula com os meus alunos, porque gosto de fazer o diagnóstico das aprendizagens anteriores para introduzir os novos conhecimentos”*. (D1).

Sob essa perspectiva, Libâneo (1994) ressalta a relevância da avaliação como um procedimento constante e estruturado que busca aprimorar a qualidade do ensino. Desse modo, compreende-se que esses(as) professores(as) reconhecem a importância da avaliação contínua no contexto escolar como uma prática que não serve apenas para informar o professor sobre as carências, mas também, como uma atividade que pode influenciar a sua ação na busca do desenvolvimento integral dos estudantes.

4.3 USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

Nesta seção, buscamos destacar a postura dos(as) professores(as) em relação ao que eles compreendem sobre “erro”, reprovação, organização dos momentos de avaliação e quais são as suas principais dificuldades para avaliar os alunos. Pelo que, buscaremos construir um diálogo entre as respostas dos docentes e a visão de alguns teóricos do campo da avaliação da aprendizagem, sobre cada assunto. Assim, quando questionados sobre a concepção de erro, 6 (seis) docentes (D1, D3, D4, D5, D6, D7) restringem o erro a um indicador de falta de aprendizagem /não saber. Como podemos ver na fala abaixo: *“quando não consegue desenvolver uma atividade, porque mostra que de fato não aquisição da aprendizagem”*. (D6).

Com base no exposto, é perceptível que para esse docente (D6) o erro é um indicador das debilidades do aluno em relação a um conteúdo estudado. Entretanto, o erro não deve ser limitado a uma falha do estudante. É importante que ele seja compreendido também como parte do processo de ensino e aprendizagem, pois o erro é uma forma de expressão do entendimento do aluno sobre um determinado conteúdo, podendo ser reorientada, e não necessariamente um sinalizador incontestável de que o aluno não aprendeu.

Outrossim, importa destacar que, 1 (um) docente (D2) teve uma postura contrária diante a essa questão considerando que, para ela, não há erros no processo de ensino e aprendizagem,

mas situações em que o estudante ainda não adquiriu as habilidades necessárias, podendo evoluir/aprender: *“para mim não existe “erro” no processo do ensino, o que existe é desvio ou falta de conhecimento, o que o professor considera “errado”, o aluno considera o “certo” até que o conhecimento seja moldado”*. (D2).

Por conseguinte, diferentemente dos demais, para a professora D2 o erro é parte integrante do desenvolvimento cognitivo do educando, sendo que o educador sob uma perspectiva mediadora tem o poder de intervir permitindo com que o estudante supere as suas fragilidades. Assim, em concordância às falas dessa docente, Esteban (2013) considera o erro não como a ausência de conhecimento, mas como uma forma particular de expressão do aluno, em relação a determinado conteúdo. Dessa forma, para a autora, o erro indica o caminho de aprendizagem que o estudante trilhou, e, portanto, *“é um presente que o aluno dá ao professor*.

Ademais, quando questionados(as) se concordam com a reprovação escolar dos estudantes, 3 (três) docentes disseram que concordam (D1, D2, D4) e 4 (quatro) não discordam (D3, D5, D6, D7). Entre os que concordam, as justificativas são: **a)** a reprovação é necessária tendo em conta a necessidade dos pré-requisitos para a assimilação de determinados conteúdos, e a dificuldade dos alunos que não têm bases suficientes para prosseguir de classe; **b)** a reprovação apesar de ser um fenômeno complexo, ainda assim ela pode servir de incentivo para que os alunos se desafiem e busquem melhorar seu desempenho; **c)** a reprovação é culpa do estudante que não apresenta os pré-requisitos necessários para avançar. Segue abaixo as falas dos(as) docentes:

A reprovação, embora muitos alunos não encaram da melhor forma, serve de impulso para aqueles que não conseguiram resultados positivos, tornando-lhes revolucionários para consigo mesmo, a fim de se auto desafiar e procurar fazer melhor (D2.)

A necessidade dos pré-requisitos para a assimilação do conteúdo e a dificuldade dos alunos que não têm bases suficientes para prosseguir de classe (D1).

A reprovação é culpa do estudante que não apresenta os pré-requisitos necessários para avançar (D4).

Desse modo, é perceptível que esses(as) professores(as) compreendem a reprovação como uma prática necessária no campo educacional, pois estimula o estudante a ser melhor, no sentido de buscar um desempenho escolar mais significativo. Adicionalmente, esses profissionais colocam o estudante como o único sujeito responsável pelo fracasso escolar, como se não houvesse outros fatores que influenciam nos resultados do processo de ensino e aprendizagem, a exemplo da metodologia do professor. Por conseguinte, Vitor Paro (2013)

refuta esse pensamento assegurando que a verdadeira motivação para o estudo deve ser orientada pelo prazer de aprender do próprio aluno e não por mecanismo de ameaça.

Por outro lado, quanto aos que não concordam com a reprovação, o posicionamento foi pautado em: **a)** a escola deve criar condições necessárias para aprendizagem e integração do indivíduo, evitando a reprovação; **b)** a prática avaliativa tem a finalidade de diagnóstico e não de punição. Assim seguem as falas abaixo:

A reprovação escolar é um fenômeno complexo, que envolve uma combinação de fatores relacionados ao aluno, ao ambiente escolar e familiar. A identificação precoce das causas que afetam o desempenho do aluno é essencial para proporcionar o suporte adequado e, assim, evitar a reprovação. Estratégias como o apoio psicológico, acompanhamento. (D3).

A avaliação não deve ter como objetivo a punição, classificação, ou certificação, mas sim o de diagnosticar e construir. (D5).

A postura desses(as) educadores(as) nos permite compreender que a reprovação é uma prática anti-educativa que se apegua apenas a dimensão cognitiva do aluno, ignorando a visão de que o estudante é um ser humano completo e que o seu desenvolvimento pode ser comprometido tendo em conta a ingerência de fatores sociais, econômicos, psicológicos e afetivos.

Nesse contexto, quando questionados se a escola organiza momentos para discutir os resultados das avaliações, todos os(as) participantes responderam que sim. Entre eles, 4 (quatro) (D1, D2, D3, D7) destacaram que é importante a reflexão acerca dos resultados das avaliações, pois proporciona a compreensão dos motivos do aluno não ter alcançado os objetivos esperados. Sem detalhar as respostas, os(as) docentes relataram que a atividade de discutir os resultados das avaliações ocorrem das seguintes formas: nos períodos de férias (D4); a cada final de unidade (D6); e, no “conselho de nota” (D5). Esse último pontuou que apesar da existência desse espaço, dada a dimensão da questão, seria interessante se houvesse mais encontros. Assim sendo, seguem as falas abaixo:

É fundamental a discussão dos resultados para facilitação de encontro de estratégias que possam ajudar a consciencialização de determinados conteúdos de ensino de acordo ao contexto dos estudantes. (D7).

Normalmente tem ocorrido quando os alunos estão de férias. (D4).

A escola deveria não só realizar conselho de notas, mas também promover encontros que visam avaliar os resultados. (D5).

A cada final de unidade, abre-se a discussão onde é apresentado o desempenho dos estudantes em cada componente curricular por turma. (D6).

Em seguida, quando indagados(as), sobre quais os principais desafios encontrados ao avaliar os estudantes e como os mesmos são superados, 1 (um) professor (D2) não respondeu, demonstrando que possivelmente não tem o que argumentar quanto a questão. Os demais docentes sinalizaram os seguintes desafios:

O principal desafio é a aplicação da prova prática de certos conteúdos. (D1).

Muitos destes desafios dependem do contexto, como: dificuldade na aprendizagem e a falta de motivação e engajamento problemas no ambiente escolar. (D3, D4, D7).

Organizar os conteúdos a avaliar, definir os instrumentos de avaliação que se adequam às necessidades e a capacidade dos alunos. (D6).

A falta é sempre um grande desafio, porque inviabiliza a continuidade do conteúdo organizado, a falta de responsabilidade na execução de atividades de casa. E na maioria dos casos a ausência dos pais na participação da vida estudantil dos filhos (D6).

O primeiro educador destaca que têm a dificuldade de aplicação de provas práticas de certos conteúdos, o que, possivelmente, quis se referir à adoção de outros instrumentos avaliativos que não sejam, por exemplo a prova, saindo do campo teórico para o prático, de forma a melhor compreender o desempenho dos alunos. Tal como assevera Nascimento (2017, p.156) de que “a diversificação dos instrumentos avaliativos oportuniza ao professor maior clareza para agir, por possibilitar uma visão mais detalhada da realidade.”

A dificuldade trazida pela docente D6 que é a aplicação de instrumentos adequados para avaliar a turma, revela, hipoteticamente, uma fragilidade no planejamento desse profissional, bem como a falta de conhecimento dos perfis dos alunos. Desse modo, compreende-se que ela sabe que a turma não está dando os resultados que espera, mas também não sabe como intervir, o que se configura um perigo para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta que a fragilidade não está nos alunos, mas nos instrumentos que lhes são dados.

Ainda, à fala da educadora D6 revela uma outra dificuldade, também é encontrada em outros espaços escolares, que é manter uma boa frequência dos estudantes às aulas, bem como a ausência dos pais no acompanhamento da vida estudantil dos filhos, o que até certo ponto, compromete o desempenho dos alunos, no sentido de que a falta de apoio familiar pode contribuir para a desmotivação em relação aos estudos e, conseqüentemente, pode gerar um baixo rendimento escolar. Em contrapartida, uma família que acompanha o percurso acadêmico do filho, emerge no processo educativo como aliada do professor contribuindo para o crescimento integral do aluno. Sobre isso, Gomes (2015) reforça que é primordial o estabelecimento de vínculo entre a escola e a família, tendo em conta a necessidade de

acompanhamento e adoção de estratégias com vista a garantir o desenvolvimento dos educandos.

Ademais, quanto à superação das dificuldades, apenas 3 (três) professores(as) responderam (D1, D3, D4). O educador *D1* não especificou claramente como superar as dificuldades no processo de aplicação de provas práticas. De forma similar, o docente D3 também não conseguiu responder como superar as dificuldades relacionadas à falta de interesse e os problemas do ambiente escolar. Em contrapartida, o docente D4 sinalizou que a superação se dá pelo diálogo e compartilhamento de experiências de superação (estudantes e docentes), considerando que essa rede de troca é um recurso valioso que pode ser usado para o fortalecimento do vínculo com os estudantes.

Diante do exposto, percebe-se que os(as) professores (as) enfrentam vários obstáculos, que emergem tendo em conta o contexto da escola e as necessidades específicas de cada aluno. Assim, apesar de alguns participantes não darem uma explicação clara sobre como superaram suas dificuldades, é importante ater a fala do docente que apresentou o diálogo como um método viável e necessário para conscientizar os professores e estudantes de que as dificuldades são parte do processo acadêmico e que as mesmas podem ser superadas com persistência e foco, revelando assim o papel mediador do professor.

Outro aspecto que merece destaque é que os(as) docentes abordam o enfrentamento das dificuldades a partir de uma perspectiva individualizada/solitária, ou seja, eles não indicam a importância da participação da gestão escolar, coordenadores, professores e a família. Sobre isso, alguns problemas pontuados podem ser resolvidos a depender do contexto, da promoção de um ambiente escolar saudável, da conscientização das famílias sobre a importância de fazerem parte do percurso acadêmico de seus filhos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objeto dessa pesquisa, inicialmente, pensou-se na utilização da entrevista como técnica de coleta de dados, de forma que fosse possível adentrar nas experiências dos(as) docentes. Todavia, em função da impossibilidade de deslocamento até Angola, foi necessário a aplicação do questionário, cuja ferramenta não exige o contato face a face com os sujeitos. Assim, se por um lado foi superado o problema de contactar os participantes da pesquisa, por outro esbarrou-se na fragilidade da técnica, a saber: a não possibilidade de esclarecer as perguntas; e, a não realização de outras indagações. Como

consequência, notou-se que alguns docentes não responderam ou se colocaram de forma sucinta/objetiva, sem descrever claramente suas práticas avaliativas.

Em relação à percepção sobre o que é a avaliação da aprendizagem, observou-se que todos(as) docentes consideram que a avaliação é uma atividade essencial para o alcance da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Dentre eles, 5 (cinco) definiram a avaliação como uma atividade contínua que permite diagnosticar as dificuldades, potencialidades e necessidades dos estudantes, de forma a subsidiar intervenções comprometidas em melhorar as experiências de aprendizagem. Por outro lado, 2 (dois) professores(as) restringiram a avaliação a simples prática de verificar o rendimento escolar dos estudantes. Sobre isso, do ponto de vista conceitual, a verificação é diferente de avaliação, pois a primeira se limita a aferir ou registrar o desempenho do estudante. Já a segunda, visa nortear os caminhos para aprendizagem, qualificando os resultados, priorizando o desenvolvimento do educando.

Quanto ao planejamento das atividades avaliativas, verificou-se que a maioria dos docentes (quatro) não conseguiu responder. Outrossim, 3 (três) participantes ressaltaram que o planejamento é uma ação necessária, pois permite articular os instrumentos avaliativos aos objetivos de ensino. No planejamento, é considerado a adequação dos instrumentos avaliativos ao contexto/realidade dos estudantes, bem como a diversificação das ferramentas de coleta de dados do desempenho escolar. Um aspecto que merece destaque é que nenhum(a) docente descreveu o planejamento como uma ação coletiva, democrática, ou seja, que requer a participação dos diferentes atores envolvidos no processo educativo, como gestores, coordenadores, professores e as famílias.

Com referência aos principais instrumentos avaliativos usados pelos professores, constatou-se que apenas um deles faz uso apenas do instrumento “prova”, ao passo que, a maioria (cinco) utiliza de diversos recursos avaliativos, como: atividades práticas, produções orais, debates, pesquisa, entrevistas e registros de observação. Tais instrumentos, conforme apontado pelos participantes da pesquisa, são utilizados de forma contínua e/ou processual.

Outro aspecto que merece destaque é a compreensão dos(as) docentes sobre o “erro” no processo avaliativo, sendo que 6 (seis) deles restringiram o “erro” a um indicador de desconhecimento/não saber por parte do estudante. Apenas 1 (uma) docente trouxe uma perspectiva diferente ao destacar que não há erros no processo de ensino aprendizagem, mas situações em que o estudante nos sinaliza que precisa de mais tempo para alcançar determinadas habilidades. Embora a visão equivocada de “erro”, a maioria deles (quatro) discorda da reprovação escolar, pois compreendem que a avaliação tem função diagnóstica e não punitiva.

Além disso, destacaram que quando a escola cumpre seu papel de criar condições de aprendizagem, a reprovação se torna desnecessária.

Entre as dificuldades encontradas pelos(as) docentes nos processos avaliativos, destacamos o relato da professora D6 ao sinalizar que seu maior obstáculo é “[...]definir os instrumentos de avaliação que se adequem à necessidade e a capacidade dos alunos”. Sobre isso, destacamos a importância do investimento em formação continuada. A prática, sem dúvida, ensina, mas paralelamente o(a) professor(a) precisa continuar estudando para que possa superar os desafios colocados pela escola.

Para finalizar, espera-se que este trabalho suscite outros estudos que contribuam com o debate sobre as práticas avaliativas no contexto escolar angolano. Infelizmente, na atualidade, ainda são escassas as pesquisas acerca da temática, especificamente, são poucas as investigações realizadas no interior das escolas, ou seja, produzidas dentro das salas de aula, a partir do diálogo com os(as) professores(as). Tal situação obstaculiza a ampliação das reflexões sobre o contexto escolar de Angola.

REFERÊNCIAS

ANGOLA, A. N. **Lei de Bases do Sistema de Educação**. (2001).

AFONSO, M. **Manual de Apoio ao Sistema de Avaliação das Aprendizagens Ensino Primário**. Luanda: INIDE, 2006.

ALFREDO, F. C. H.; TORTELLA, J. C. B. Avaliação da aprendizagem na Formação de professores em Angola. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 191-210, jul./dez. 2012.

CORDEIRO, J. **Didática**. 2.ed. São Paulo, 2019.

ESTEBAN, M. T; **Jussara Hoffmann em Avaliação: caminho para a aprendizagem vídeo 04**. YouTube, 14 de Julho de 2015. 14min58s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fXztUiDPCSM&t=488s> . Acesso em: 17 abr. 2025.

GARCIA, R. P. TENÓRIO, R. M. O uso e as potencialidades do feedback processual na avaliação de aprendizagem. In: TENÓRIO, R. M.; FERREIRA, R. A.; LOPES, U. de M. **Avaliação e resiliência: diagnosticar, negociar e melhorar**. Salvador: EDUFBA, 2012.

GOMES, R. C. **Parceria entre família e escola: Análise na Escola de Ensino Fundamental Dr. Almir Gabriel, Trairão-PA**. (Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Itaituba – FAI), Itaituba -PA, 2015.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio. Editora Mediação. Porto Alegre, 2019.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: FDE, p. 94-95, 1994.

INE, **Estimativa Populacional 2025**. Disponível em:
<http://censo.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=censo2014>

ISABEL, M. B. **Avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino secundário em Cabinda/Angola**. (Tese de doutorado, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte, 2016.

JULIÃO, A. L. A extensão da unidocência no ensino primário em Angola: implicações para a qualidade de ensino. **Educação Unisinos**, v. 23, n.3, p. 455-470, 2019.

LBSE. 2016. **Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino** N°.17/16 de 7 de outubro, Angola

LIBÂNEO, J. C. **Didática** - 2.ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem: visão geral. In: **Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, por ocasião da Conferência**: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP. 2005

LUCKESI, C. C. Do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In:
 LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 48-59.

LUCKESI, C. C. Primeira constatação: a escola pratica mais exames que avaliação. In:
 LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais. **Revista Científica Eccos**, v. 4, n. 2. São Paulo. 2002.

NASCIMENTO, M. C. M. *et al.* Formação docente: contribuições da diversificação dos instrumentos avaliativos. **Comunicações**, v. 24, n. 1, p. 149-169, 2017.

PARO, V. H. Reprovação escolar: não, obrigado. In: **Seminário**, 2013.

STRAUSS, A. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada / Juliet Corbin; tradução Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TENÓRIO, R. M. **Avaliação e Resiliência:** diagnosticar, negociar e melhorar. EDUFBA. Salvador. 2012

TENÓRIO, R. M. T; LOPES, U. M. **Avaliação e Gestão:** teorias e práticas, Salvador, EDUFBA, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudança - por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação:** concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.