

## Avaliação escolar aprofundada na prova e a aprendizagem integral em Angola: teorias, práticas e desafios

Manuel Afonso \*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-0139-8546>

Faustino Moma Tchipesse \*\*

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0001-0599-4046>

### RESUMO

Este artigo sobre avaliação aprofundada na prova, de natureza qualitativa, alicerça-se no estudo bibliográfico e documental com o objectivo de contribuir para a promoção de um debate sustentado em teorias sócio-construtivistas e, com isso analisar os indicadores que estão na base dos instrumentos da avaliação escolar utilizados em Angola, aprofundem-se na prova e asfixiar pedagogicamente a aprendizagem integral dos sujeitos aprendentes. Faz análises descritivas de práticas avaliativas angolanas centrando-se na prova enquanto instrumento mais valorizado no modelo de educação formal vigente. Através dela, a maioria dos sistemas educacionais, colecta as evidências sobre a qualidade da aprendizagem integral. As evidências captadas, a partir dos enunciados analisados, demonstram que ela, sobretudo quando é escrita, privilegia a dimensão cognitiva em detrimento das outras. Diante disso, concluiu-se que a utilização da prova para se aferir a qualidade da aprendizagem que se quer integral é um desperdício de oportunidades favoráveis à construção de uma sociedade desejável por todos e aprofunda a avaliação. Sendo por isso, um dos desafios a vencer.

### PALAVRAS-CHAVE

Avaliação; Prova; Aprendizagem integral



**Lutonto lwa ndongoko ya masono ya kolesela mulufimpu ye ndongokelo ya mpwena mu Angola: madika ye kinya**

### NKEVESO

E sono kyaki kitavovela mambu mandongoko ya masono mulufimpu lwa nzaylu muvaana lununguluku lwasingama ye lwakumama mumadika ma kintwadi kya ntungisilu. E zayi wawu una watadilwa mum' baku ye m'vovo myami mikoleswa mun'kanda mina myasonekwa kwa alongoki ye nfyongonesa ya mpwena ya mpangilu ya lutonto mwamu nsi ya Ngola. E sono kyaki kyantika mutoma zaya vo lutonto yi sadilu kina m'funu mun'tangisilu muzinzo zamalongi mwamu nsyetu, dilenda kala vo ekuma atangisi atoma kalanga ye lukwikilu musadilu kyaki ye kikubavaana ludi kyampwena muna tala mambu malulongoko lwa mpwena. Kansi mambu masonganga vo lutonto kesungula ko lwa sono luvanga lawu yevo wete mutezo kya mbaka ya nzayilu ye mpodeselo ya mpila zan'kaka (kintwady kya ndyatisi, kintwadi kya zola, kintwadi kya zayi wa ndinga) idyano vo, muna fokola tuvovele vo e mvangilu ya lutonto mukuma kya teza ndandu za mpwena zalulongoko,

\* Doutor em ciencias Químicas pela Universidade Tecnológica de Sant Petersburg- Federação da Rússia. Licenciado em Ciências da Educação pelo Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Director da Escola Superior Técnica de Ciências do Desporto-ESCID. Foi Director Geral do Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação –INADE (EX-INIDE). Docente, pesquisador e escritor. E-mail: [manoafonso@yahoo.com.br](mailto:manoafonso@yahoo.com.br)

\*\* Doutorando em Administração Educacional. Mestre em Ciências da Educação com foco em pesquisa em Gestão Educacional pela Universidade de Desarrollo Sustentable-UDS-Assunção/Paraguai. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica de Angola (UCAN), através do Instituto Superior Dom Bosco (ISDB). Director do Centro de Estudos e Apoio de Políticas Educativas-CEAPE-ANGOLA. Docente, pesquisador e escritor. E-mail: [momatchipesse2018@gmail.com](mailto:momatchipesse2018@gmail.com)

kazibebesanga kaka lutonto ko, kansi zivaananga m'fwilu wa mpwena ye zayi wa kyeleka uvaananga ndongoko amvimba munzo ya masono ye bundumunanga e n'tungilu ya kintwadi kya luvumamu.

#### **PALAVRAS-CHAVE:**

Lulongoko amvimba; Ntonto; Lufimpu; Nteza zantonto

### **Evaluación escolar basada en pruebas y aprendizaje integral en Angola: teorías, prácticas y desafíos**

#### **RESUMEN**

Este artículo sobre evaluación basada en evidencia, de carácter cualitativo, se sustenta en un estudio bibliográfico y documental con el objetivo de contribuir a promover un debate basado en teorías socioconstructivistas y, con ello, analizar los indicadores que son la base de la evaluación. los instrumentos de evaluación escolar utilizados en Angola, se hundan en la prueba y sofocan pedagógicamente el aprendizaje integral de los sujetos de aprendizaje. Realiza análisis descriptivos de las prácticas de evaluación angoleñas, centrándose en la prueba como el instrumento más valorado en el actual modelo de educación formal. A través de él, la mayoría de los sistemas educativos recopilan evidencia sobre la calidad del aprendizaje integral. La evidencia captada, a partir de los enunciados analizados, demuestra que éstos, especialmente cuando están escritos, privilegia la dimensión cognitiva en detrimento de las demás. Ante esto, se concluyó que el uso de la prueba para evaluar la calidad del aprendizaje que se pretende ser integral es un desperdicio de oportunidades favorables a la construcción de una sociedad deseable para todos y, por tanto, desvirtúa la evaluación. uno de los retos a superar.

#### **PALABRAS CLAVE**

Evaluación, Prueba, Aprendizaje integral.

#### **Introdução**

A educação, particularmente a intencional, visa, fundamentalmente, a preparação integral do indivíduo, isto é, a sua transformação humana mediante a aquisição de uma aprendizagem integral. Esta é uma narrativa dominante nos discursos das elites de muitos Estados e omnipresente em documentos oficiais ou projectos políticos educacionais. Um dos exemplos é o Estado angolano que concebe a educação como um processo sistemático de ensino-aprendizagem que consiste na preparação integral do indivíduo para o desenvolvimento científico, técnico, tecnológico, político, social, económico e cultural, visando o enfrentamento dos desafios da vida individual e colectiva (ANGOLA, 2016).

Em outros termos de referência, a educação formal ocupa-se da formação de cidadãos para o desempenho responsável de funções sociais nos seus desafiadores tempos e espaços de vida, sendo por isso indispensável o fortalecimento de capacidades de pensar e aprender continuamente; de desenvolver atitudes e disposições aceitáveis numa sociedade técnico-informacional; de construir conhecimentos que assegurem o exercício autónomo, consciente, crítico e criativo para um ambiente com cidadania

saudável; enfim, sujeitos doptados de qualidades éticas e sempre solidários num mundo cada vez mais exigente e desafiador (LIBÂNEO, DE OLIVEIRA & TOSCHI, 2012).

Esta perspectiva parece confirmar o facto de que a educação formal é considerada como um fenómeno social muito importante que contribui significativamente para a nossa realização humana (SÓCRATES citado por AFONSO, 2022). Ou seja, a nossa condição humana resulta, em grande medida, dos processos de educação não apenas da formal, mas também da não formal e informal (LIBÂNEO, DE OLIVEIRA & TOSCHI, 2012).

Sendo assim, restringir a nossa abordagem à educação formal comumente considerada como um motor para os modos de emancipação, democratização e humanização das sociedades humanas (MILANDO, 2023). Neste particularidade, trata-se do processo social voltado à produção escolar da aprendizagem significativa ou encontro entre conhecimentos (um prévio e outro novo) da mesma natureza na estrutura cognitiva do indivíduo (AUSUBEL, 2003). Interpretando o autor, este referido encontro entre os conhecimentos, sobretudo quando se refere a uma aula com novos conteúdos, tem dois condicionantes importantes, nomeadamente a essência dos saberes curriculares que devem ser significativos e a predisposição do indivíduo em querer aprender. Todavia, concorrem para esse sucesso outros fatores como a capacidade profissional de docente em identificar os receptores ou pontos de partida dos novos sentidos e significativos na mente do sujeito em construção social (MOREIRA & MANSINI, 1982), tarefa que demanda a realização de uma avaliação processual (AFONSO, 2022).

Nas suas diferentes formas de operacionalização, especificamente a diagnóstica, processual e sumativa, a avaliação faz mais sentido se for capaz de contribuir para a produção de evidências da ocorrência ou não da aprendizagem integral, ou, do desenvolvimento das diferentes esferas (cognitiva, psicomotora, sócio afectiva e psicolinguista) (NOGUEIRA, 2013). No entanto, a relação entre a prática e os resultados sugere que, o modelo de educação formal vigente com uma avaliação afundada na prova, não tem sido suficientemente capaz de cumprir de forma global esse propósito educacional. Um dos problemas pode ser o fato de se privilegiar a prova (WERTSCH, 1993, citado por AFONSO, 2022, p. 227) que atrela o compromisso com as notas e se foca na dimensão cognitiva (INIDE-MED, 2010). Isto, por si só, mesmo sem aliá-lo aos comportamentos sociais de gente escolarizada, faz-nos compreender, crer e defender que “o professor não deve avaliar o desempenho dos alunos só nos dias de prova, tendo em conta que o professor fica com os alunos o ano todo” (VASCONCELOS, 2007, p. 82).

Por essas razões, interessou-nos discorrer sobre as questões inerentes à avaliação com a finalidade de responder a seguinte pergunta científica: até que ponto a avaliação feita com recurso à prova afunda este processo de intermediação da formação integral do sujeito escolarizado? Com efeito, discorreremos as práticas avaliativas dominantes em Angola com recurso ao estudo documental e bibliográfico, visando promover um debate sustentado por formulações teórico-conceituais de matriz socio-construtivista em torno dos principais conceitos (avaliação e prova). O presente trabalho, visa analisar os indicadores que estão na base dos instrumentos da avaliação escolar utilizados em Angola, afundarem-se na prova e asfixiar pedagogicamente a aprendizagem integral dos sujeitos aprendentes. Essa estratégia metodológica permitiu a descrição dessas práticas a partir de análise inicialmente particularizada secundada pela comparação de evidências entre as provas de três níveis de ensino angolano.

## **1. Concepções Teórico-Conceptuais (Avaliação de Prova)**

Este é o capítulo do mergulho nos insumos teórico-conceituais para a compreensão da avaliação à luz das teorias transformacionais de práticas avaliativas voltadas à formação efetiva de cidadãos que as sociedades humanas necessitam face aos inúmeros desafios da vida, quer individual, quer societário. Trata-se da avaliação que se quer ao serviço da aprendizagem, mais ou menos contrária à prova, muito utilizada como instrumento de produção da eficiência, da eficácia e do rendimento de um sistema educacional.

### **1.1. Avaliação ao serviço da aprendizagem**

Embarcamos na concepção socio-construtivista da aprendizagem que a definem como “um processo de armazenamento de informação, condensação, em classes mais genéricas de conhecimentos, que são incorporadas a uma estrutura no cérebro do indivíduo, de modo que esta possa ser manipulada e utilizada no futuro” (MOREIRA & MANSINI, 1982, p.30). Todavia, esta definição não é completa se ficar limitada ao nível intelectual, ou seja, se não incluir, necessariamente, a expressividade de competências afetivas, físicas, reflexivas, sociais, linguísticas, cujo desenvolvimento implica atividades práticas ou aprender a fazer, ser e estar em interações contínuas com o meio e com os outros (UNESCO, 1998) visando a formação e a aprendizagem integral, ou melhor, a escolarização que não concorre para a integralidade na formação académica-científica carece de sentido e significado social.

Neste interím, demanda não só diversificação de tipos de aulas, de atividades e tarefas didáticas (instrutivas e educativas), mas também das ergonomias nas salas de aula (TCHIPESSE, 2022A), criando-se um ambiente espacial próprio e promotor da avaliação com serventia contínua ao processo de aprendizagem. Daí a necessidade de flexibilizar a colação das carteiras, “[...] e no agrupamento dos alunos, assumindo assim um papel importante quando considera o uso de espaço na sala de aula” (TCHIPESSE, *Id.*, p.37). Significa convidar ao abandono da forma como ela vem sendo feita, quase totalmente desavinda com o cotidiano escolar (AFONSO, 2022). Sabemos que, ao longo da história da educação formal, na sua qualidade de um processo em si mesmo, a avaliação tem sido protelada a favor da medição que faz em determinados momentos da relação entre o ensino e a aprendizagem, fundando-se na privilegiação da prova que se pressupõe ser o mais apropriado e “inclusive a única alternativa possível, ainda que, em princípio, existam outras possibilidades” (WERTSCH, 1993, citado por AFONSO, 2022, p. 227).

Hoje sabemos, pois, que a avaliação assente no diagnóstico e na tomada de decisões, dois atos articulados e indissociáveis (LUCKESI, 2005), possibilita a percepção pontual dos níveis de concretização dos objetivos educacionais mediante comparação com os resultados dos educandos nos momentos de aprendizagem (TYLER 1949 citado por FERNANDES, 2008). Entendemos ser este o principal propósito da avaliação, identificar, em tempo útil, os avanços, estagnações ou recuos dos sujeitos durante os processos de ensino e de aprendizagem, superando-se a simples revelação de evidências que caracterizam apenas os conhecimentos (AFONSO, 2022). A não ser que o Homem deixa a categoria de um ser biopsicossocial e espiritual cujas vivências são intermediadas pelo percurso histórico, social e cultural, excluindo o pensamento e a linguagem (VYGOTSKY, 1999).

Partindo do referido acima, faz menos sentido se os resultados do diagnóstico permanente não visarem decisões globais para o reencaminhamento de ações para a transposição dos insucessos inevitáveis nos complexos e desafiantes momentos de incorporação de novas informações, ampliação e consolidação das pré-existentes na estrutura cognitiva do sujeito em construção histórico-social por via da escolarização que jamais deveriam marginalizar o desenvolvimento plural das competências humanas. Seja, por isso, uma razão bastante para a literatura especializada incluir a avaliação diagnóstica. Esta, se realizada em momentos da gestão de saberes curriculares, adquire

proporções de processual e viabiliza, ao mesmo tempo, a avaliação sumativa (AFONSO, 2022).

Podemos entender este caminho como uma das possibilidades para a materialização prática dos diversos princípios que devem reger as práticas avaliativas com préstimos conjeturados à desejável aprendizagem escolar. Isto porque a sua observância permite operacionalizar oportunamente os aspectos metodológicos com maiores hipóteses para a transformação ou formação de humanos íntegros. Trata-se de princípios como “contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens, integridade de ensino-aprendizagem-avaliação, integridade da aprendizagem, transparência no processo de avaliação, orientação no processo de ensino-aprendizagem, diversidade de métodos e técnicas de avaliação, e carácter positivo de avaliação” (AFONSO & AGOSTINHO, 2019, pp.168-172; INIDE-MED, 2010, pp. 19-20). Estas ferramentas de ação avaliativa sugerem subsidiar a construção intencional do sistema integrado de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética ou simplesmente CHAVE da vida (AFONSO & AGOSTINHO, 2019; LBSEE N.º17/16) que representam o que se ousa chamar por aprendizagem. Será que é provável tornar exequíveis esses princípios e construir-se a CHAVE sem se diversificar as atividades de ensino, de avaliação e de aprendizagem? Acreditamos ser muito pouco provável.

Estamos a falar de atividades como aprender a fazer com o trabalho através da elaboração conjunta, explicação e demonstração, multilaterais e não apenas do professor, envolvendo, geralmente, perguntas e respostas de distintas categorias (abertas, fechadas, mistas), debates, chuva de ideias, tarefas ou exercícios didáticos, trabalhos em grupo, jogo de papéis, entre outras (AFONSO & AGOSTINHO, 2019; AFONSO, 2022).

A construção dessas atividades, para efeitos de mitigação do subjetivismo próprio de qualquer ação humana, requer um cumprimento rigoroso de várias características, designadamente validade, pertinência, fiabilidade, equidade e exequibilidade (AFONSO & AGOSTINHO, 2019; citados por AFONSO, 2022, p.174). Estas características facilitam a interpretação e compreensão da qualidade do desenho metodológico do processo avaliativo partindo das finalidades educativas traduzidas em ações operativas sobre os saberes curriculares bem como em possibilidades menos subjetivas no tratamento da aprendizagem escolar.

Fazem parte da metodologia de avaliação ao serviço resultados esperados para cada atividade em função do correspondente objetivo. A experiência mostra que qualquer

tarefa decorrente do processo avaliativo se insere nos chamados níveis de aprendizagem. Estes, pela natureza, exprimem a presença de um ou outro tipo de aprendizagem entre a mecânica e a significativa, decorrente das formas de abordagem do conhecimento que pode ser aplicativo, analítico, inovativo, criativo, ou então, simplesmente decorativo (AFONSO & AGOSTINHO, 2019; TCHIPESSE, 2022).

Na perspectiva dos autores acima referenciado em função das categorias taxonómicas dos objetivos educacionais e dos desafios integrados nas tarefas didático-pedagógicas, a avaliação faz-se em função de três níveis de aprendizagem que são: nível reprodutivo, nível aplicativo social e nível aplicativo científico. Outros aspetos não menos importante para as boas práticas avaliativas são critérios de avaliação. Estes desempenham um papel interessante na altura da valoração quantitativa ou qualitativa dos resultados do ensino ou da aprendizagem escolar. Visam a transposição do juízo de valor que caracteriza determinadas ações didático-pedagógico no domínio da recolha dos produtos da escola formal. Por seu intermédio, operacionalizam os parâmetros da valoração da produção dos educandos em função do quanto coincidam, se aproximem ou se distanciem do padrão objetivado. O processo avaliativo deverá ocorrer em favor do aluno, sujeito do processo, aliado de sua aprendizagem e promove o desenvolvimento de sua autoestima, gerando o desejo de conhecer mais e fortalecendo o seu vínculo com a escola (TCHIPESSE, 2022b). A avaliação por sua vez, não invade a área verificativa, sob pena de vir a perder sua característica essencialmente crítico- construtivo-qualitativo.

Resumindo, além dos critérios proporcionarem a coerência na atribuição de classificações evitando as arbitrariedades classificatórias, também possibilitam uma correta interpretação dos resultados dos educandos mediante comparação com o resultado padrão esperado numa atividade dada e, assim, facilitam a identificação das causas dos insucessos e a prática avaliativa transformando-a num momento de investigação pedagógica (AFONSO, 2022). Existem dois tipos de critérios interdependentes, nomeadamente (i) de processos e (ii) de resultados (NUNZIATI, 1990, citado por AFONSO & AGOSTINHO, 2019, p. 163). Portanto, uma avaliação que não contar com estes elementos estruturantes do desenho metodológico ou, simplesmente, roteiro das práticas avaliativas, em linhas gerais, diga-se, dificilmente estará ao serviço da aprendizagem integral.

## 1.2 Prova como instrumento de avaliação

A prova, na história da educação escolar, ocupa um lugar de destaque na comprovação dos níveis de apreensão dos saberes escolares conseguidos pelos educandos durante um determinado tempo de aulas, em representação da avaliação nela afundada cedendo lugar de processo de acompanhamento permanente que permite perceber as dificuldades de aprendizagem para uma intervenção pontual a um momento específico restringido a poucos saberes considerados mais importantes (VASCONCELOS, 2007).

No entanto, desde as nossas experiências, quer na qualidade de escolarizados como na condição de profissionais da educação, sabemos da impotência deste instrumento em pôr contemplar o conjunto de aspetos abordados na subsecção anterior, particularmente os princípios de avaliação dado o facto de ser aplicada em momentos determinados nos calendários escolares ou académicos, isto é, a margem da relação entre os processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares seguidos de um longo período de aulas. Diz-se, por isso, e com uma certa razão que a prova tem um sentido metafórico significando ser um momento de estresse, de sofrimento, de resignação, enfim, muito penoso do ponto de vista psicológico pelo qual passamos na condição de atores (educandos e professores) do processo de escolarização intencional (DESPREBITERIS & TAVARES, 2009).

A prova afinal, como instrumento de avaliação, habitualmente, resume-se no enunciado com as atividades para o educando realizar dentro de um tempo determinado sabe-se como, cujos resultados ditam a qualidade de aprendizagem conseguida sobre as matérias nela incluídas, por norma, tidas como sendo as mais relevantes e representantes da unidade curricular. Também se sabe muito pouco se é que se sabe os requisitos utilizados na sua determinação dentro de um programa com mais de três unidades curriculares e distintas subunidades. Obtendo uma nota positiva, independentemente de como, em certos casos, significa estar aprovado na generalidade dos conteúdos até os preteridos nesse instrumento, caso contrário, isto é, se reprovado ocorre igual para toda a unidade curricular.

Estamos ou diante de injustiças académico-administrativos cometidos em nome de uma falsa aprendizagem integral? Talvez sim, sobretudo porque a prova tem semelhanças com uma malha larga que consegue carregar apenas peixes graúdos e atendendo a sua capacidade física, deixando livres os pequeninos e outros de maior tamanho que se supõe não existirem naquela parte do território líquido. Tem igualmente

semelhança com os exércitos ante uma guerra, normalmente são enviados os jovens deixando as crianças, adolescentes velhos e mulheres como se não existissem, entretanto, sucumbem quando são apanhados pelas hostilidades no espaço da contenda. Assim acontece na vida com os diversos conteúdos e dimensões humanas que são desprezados com a privilegiação da prova que muitos consideram nunca provar nada (SOUSA, 2011).

Por definição, a prova é “um conjunto constituído por matriz, enunciado, chave, cotação e critérios de avaliação” (AFONSO & AGOSTINHO, 2019, p. 275). Uma definição com a qual nos identificamos e assumimos nessa abordagem. Para esses autores, a matriz inclui vários dados gerais (nível de ensino, classe, disciplina, tipo de prova e a duração) além dos objetivos formulados em função dos níveis de aprendizagem, dos conteúdos ou objetos de avaliação, dos tipos e quantidade de atividades (normalmente perguntas), do peso da valoração de resultados esperados ou cotação de acordo conforme o grau de complexidade inserida na tarefa, do material a ser utilizado durante a produção de respostas pelos educandos e, se necessário, da bibliografia utilizada; o enunciado configura as atividades a serem realizadas no tempo estipulado e as orientações para os educandos; a chave compõe o padrão de resultados para cada objetivo e a cotação que é nada mais do que o peso atribuído à resposta padrão; e os critérios de avaliação que são os procedimentos que operacionalizam a cotação atribuída à atividade avaliativa mediante comparação entre a resposta padrão e a produzida individualmente pelos educandos, considerando as semelhanças e as diferenças (parciais ou totais).

Ao fazermos análise crítica dos resultados da aprendizagem dos sujeitos aprendentes, fica evidente que é ainda relevante que uma “prova conte com procedimentos de classificação” (AFONSO, 2022, p. 226), ou seja, a maneira como as respostas serão analisadas na totalidade e a respectiva atribuição das valorações mediante a aplicação rigorosa dos critérios. Advoga-se, pois, a não priorização de educandos na classificação, isto é, de maneira nenhuma a classificação deveria ser feita sequencialmente da primeira resposta de um mesmo educando até a última. Quer dizer, não é prudente alterar a ordem em que as folhas com as produções intelectuais dos educandos foram recolhidas.

Deste modo, seria melhor que, este processo, para efeitos de não se viciar a atribuição de valores, fosse conduzido classificando por exemplo a primeira pergunta de todos os educandos, seguindo a segunda e assim sucessivamente até que terminasse a

classificação, realizando-se de tal modo como se a mesma prova tivesse sido classificada por uma comissão de professores em que cada um se ocuparia da classificação de um grupo de respostas das mesmas perguntas para todos os educandos (AFONSO & AGOSTINHO, 2019). Um processo aparentemente trabalhoso, mas com um valor social tendencialmente positivo na mitigação da subjetividade e do possível vício. Tudo quanto tratamos acima remete-nos à uma tipologia de prova, a escrita. Mas sabemos que existem outros tipos de provas como as teórico-práticas, práticas e orais. Porém, independentemente do tipo de prova, circunscrevendo-se ou não à cognição como normalmente acontece com as provas escritas, devemos destacar a existência de distintos tipos de perguntas:

fechadas (de complemento, de escolha múltipla, de verdadeiro e falso, de associação); abertas (de resposta curta, de composição curta, de composição extensa); mistas (de escolha múltipla e composição curta, de verdadeiro e falso e composição curta); e de escolha múltipla e verdadeiro e falso mais a composição curta ou extensa) (AFONSO, 2022, p. 177).

Todas estas perguntas que muitas vezes, preenchem os enunciados das provas que os alunos fazem, quando respondidas por escrito não desintegram a aprendizagem integral? Tudo parece indicar que sim. Por outro, se o humano é um ser socio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1999), os procedimentos de aplicação individualizada não deixam de levantar dúvidas sobre a captação de evidências de formação de cidadãos munidos de múltiplas competências, especialmente as afetas à dimensão socioafectiva (AFONSO, 2022).

Todavia, interessa analisar vários aspectos que nos parecem inábeis à avaliação representada pela prova sobretudo à escrita, como por exemplo o fazer partilhado que concorre para os processos de socialização, humanização, emancipação e democratização das sociedades (MILANDO, 2023), ao mesmo tempo que sugere segregar os distintos princípios de avaliação. Sendo assim, a prova, embora seja uma aposta secular dos sistemas educacionais, aponta para um instrumento que afunda efetivamente a avaliação considerando que ela restringe-se ao produto enquanto desintegrado dos processos (ensino e aprendizagem) adivinhando-se o desperdício de “uma diversidade, no mínimo, de informações do processo que são úteis ao atendimento do fenómeno educativo e à tomada de decisão para as mudanças necessárias” (SILVA, 2008 citado por AFONSO, 2022, p. 221); logo, pode visualizar-se com menor esforço

analítico que ela concorre para pecados mortais no ensino na avaliação e na aprendizagem escolar (AFONSO, 2022).

## 2. Metodologia de Pesquisa

O artigo enquadra-se num paradigma de tipo descritivo de natureza qualitativa e com uma perspectiva de estudo de caso. Com ele procuramos situar a ênfase na realidade avaliativa nutrida pelo conteúdo de provas muito valorizadas no contexto socioeducativo angolano. Assim, olhamos para as possíveis harmonias ou desarmonias entre as formulações teórico-conceituais em torno do rigor metodológico da avaliação abordado no capítulo anterior, a substância expectável das práticas afundadas na prova, fazendo-se uma análise crítica e interpretativa da composição dos elementos constitutivos desse instrumento. Fizemos o possível de montar um desenho metodológico com vista a cuidar dos dados para a promoção do debate a partir da compreensão da natureza das provas, olhando relativamente para as suas *chances* de captar evidências plurais sobre a aprendizagem integral dos educandos (ESTEBAN, 2003; EMANUEL, 2021).

Este estudo, apesar de envolver provas de vários níveis de ensino, desenvolveu-se numa lógica de caso singular com base em unidades de análise que integram os aspectos mais importantes do instrumento secular (COUTINHO & CHAVES, 2002; YIN, 2015), isto é, as práticas avaliativas tendo presente toda uma perspectiva em torno da realização humana dos beneficiários da educação formal. Contou com provas de três subsistemas de Educação e Ensino entre os quatro considerados no sistema educacional angolano, selecionados segundo o critério de intencionalidade (STAKE, 2007; COUTINHO, 2018), nomeadamente o ensino primário (NEP), o ensino secundário (NES) e o ensino superior (NESP), não importando a classe, a disciplina, o ano escolar ou académico e o curso (para os dois últimos níveis). A tabela abaixo apresenta sumariamente os aspetos que caracterizam o contexto deste estudo empírico.

**Tabela 1:** Aspetos fundamentais do estudo

Níveis de ensino	Codificação	Classe/Ano curricular	Disciplina	Ano de aplicação	Número de provas
Primário	NEP	6. <sup>a</sup>	Educação Manual e Plástica	2008	1
Secundário	NES	11. <sup>a</sup>	Metodologia de ensino de Geografia	2015	1
Superior	NESP	1.º Ano	Sociologia geral	2018	1

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Quanto aos procedimentos de análise, utilizou-se um modelo de análise (MA) amparado pelas concepções teóricas consideradas neste estudo sobre a avaliação e a prova, tendo incluído os elementos fundantes deste instrumento (quadro n.º1) até hoje priorizado na produção de evidências de aprendizagem através de notas escolares que ditam a qualidade educativa bem como as dimensões incorporadas na formação humana (AFONSO & AGOSTINHO, 2019; AFONSO, 2022; TCHIPESSE, 2022).

É nesta perspectiva que investigamos e apresentamos os descritores da realidade objetiva mediante análise, discussão e síntese dos dados das provas presentes no quadro resumo (vide capítulo 3). Fez-se uma análise observacional de conteúdo de cada prova da amostra bem como o cruzamento de dados entre elas para se aferir as semelhanças e diferenças, fundamentando, deste modo, a produção do conhecimento subjacente à integração ou desintegração da aprendizagem, cujas inferências substanciais permitem perceber até que ponto a aposta na prova tem sido ou não útil à construção de uma sociedade de bem (MILANDO, 2023).

## **2.1. Apresentação, análise e discussão de resultados**

Os resultados produzidos neste estudo estão confinados em dois momentos de apreciação analítica, sendo o primeiro reservado à apresentação dos principais resultados, análise e discussão, traduzindo-se na base do segundo, identificado com as principais inferências do estudo em relação à avaliação afundada na prova. Ou melhor, no primeiro momento, por meio de um quadro, apresentamos as evidências globais das provas considerando as unidades de análise. No segundo, partindo do primeiro, elencamos os desafios capitais da avaliação que se faz por meio da prova tendo em conta a formação de indivíduos desejavelmente íntegros e capazes de transformar a realidade dos seus tempos e espaços de vida, visando o bem da humanidade.

### **2.1.1. Principais resultados**

Tal como assumimos na metodologia deste estudo, olhamos mais para a necessidade de facilitar a visualização e compreensão da natureza das provas predominantes na realidade angolana, cuja definição sugere restringir-se em único elemento de mais ou menos seis elementos segundo AFONSO & AGOSTINHO (2019, p. 275) e AFONSO (2022, p. 226), isto é, o enunciado. Com efeito, construímos o quadro resumo que se segue contendo os resultados obtidos do exame das provas (enunciados) dos três níveis (NEP, NES e NESP):

**Quadro 1:** Resultados do exame das provas (enunciados)

UNIDADES DE ANÁLISE	EVIDÊNCIAS DOS ENUNCIADOS		
	NEP	NES	NESP
<b>Tipo de prova</b>	Escrita	Escrita	Escrita
<b>Atividades avaliativas</b>	Perguntas	Perguntas e tarefas didáticas	Perguntas e tarefa didática
<b>Quantidade de atividades</b>	Quatro perguntas	Três perguntas e duas tarefas didáticas	Uma pergunta mista com uma tarefa didática e duas tarefas didáticas
<b>Tipologia de atividades</b>	Abertas (resposta curta)	Abertas (respostas curtas)	Abertas (resposta curta e composição curta)
<b>Cotação por atividade</b>	Varia entre 1,75 a 3 valores	Nada consta	Varia entre 5 e 10 valores
<b>Caraterísticas da avaliação</b>	Apenas equidade e exequibilidade	Apenas a equidade e a exequibilidade	Apenas a equidade e a exequibilidade
<b>Níveis de aprendizagem</b>	Reprodutivo	Reprodutivo	Reprodutivo
<b>Objecto de avaliação</b>	Conhecimentos	Conhecimentos	Conhecimentos
<b>Tipo de competências</b>	Apenas cognitivas	Apenas cognitivas	Apenas cognitivas
<b>Princípios de avaliação</b>	Quase todos ignorados	Quase todos ignorados	Quase todos ignorados

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

O quadro acima mostra os resultados de cada uma das provas (enunciados) dos três níveis (NEP, NES e NESP). Comparando o conteúdo exposto no quadro, entre os diferentes enunciados que não chegam a ser provas, segundo a definição que assumimos neste estudo, evidenciam-se muito poucas diferenças entre eles. As principais residem: (a) No predomínio de perguntas para o NEP, diversificação de atividades com o uso de perguntas e tarefas didáticas para o NES e NESP; (b) No número de atividades, sendo quatro para o NEP, três perguntas e duas tarefas didáticas para o NES e uma pergunta mista com tarefa didática e duas tarefas didáticas para o NESP).

Entretanto, embora existam algumas tarefas didáticas no enunciado do NES e no do NESP, todas elas situam-se no nível reprodutivo ou decorativo, sinalizando a protelação do aplicativo, criativo, inovativo (AFONSO & AGOSTINHO, 2019). Ou seja, objetivam apenas a mobilização de saberes incorporados na estrutura cognitiva do sujeito, pressupondo-se uma aposta na aprendizagem limitada ao nível intelectual ignorando as proficiências afetivas, reflexivas, sociais dependentes de outras tipologias de atividades como o aprender a fazer, ser e estar (UNESCO, 1998). Estas ficaram à

margem dos enunciados como mostra o facto de todas as atividades visarem apenas a dimensão cognitiva assente nas demandas do modelo tradicional da educação formal.

Convém sublinhar-se que os enunciados foram os únicos elementos estruturantes das provas que tivemos acesso junto das instituições escolares contatadas, o que limita o trabalho da análise compreensiva da qualidade desses instrumentos, historicamente muito valorizados. Significa que as matrizes, as chaves, os critérios de avaliação e os procedimentos de classificação (AFONSO & AGOSTINHO, 2019, p. 275; TCHIPESSE, 2022; AFONSO, 2022, p. 226) são marginalizados nos processos de gestão da avaliação afundada na prova.

Vale lembrar que, “com a ausência de matrizes que é o ponto dos objetivos preconizados para cada atividade avaliativa” (AFONSO & AGOSTINHO, 2019, p.275) não é “possível percebermos a presença ou não da validade e da pertinência das atividades avaliativas configuradas nos enunciados” (AFONSO & AGOSTINHO, 2019; QUIVY & CAMPENHOUDT, 2013 citados por AFONSO, 2022, p. 174). Entretanto, admitimos a existência de uma dose elevada de subjetivismos tanto na construção desses instrumentos como na atribuição de valores às respostas dos educandos aquando do processo da classificação, pois, tende para ali a falta dos elementos que possibilitam mitigar essas debilidades metodológicas (AFONSO, 2022).

Este último aspecto, “a atribuição desregrada da valoração sem a comparação do produto do aprendente com a resposta padrão, terá a dever-se muito mais à falta de critérios de avaliação” (NUNZIATI, 1990, citado por AFONSO & AGOSTINHO, 2019, p. 163). Com a sua inexistência, podemos indagar a base de procedimentos utilizados na classificação das produções dos educandos sem prejudicar a qualidade da aprendizagem exibida por cada um deles. Isto pode representar um dos pecados mortais na avaliação (AFONSO, 2022).

Quase todas as evidências do quadro resumo trazem à vista a realidade preocupante que caracteriza a escolarização nos nossos tempos, pois, com a avaliação afundada na prova, sobretudo a escrita, praticamente marginalizam-se os pressupostos reitores deste processo importantíssimo que se julga comprometido com a formação humana por via da realização de diagnóstico e tomada de decisões continuamente (LUCKESI, 2005). Como ficou evidente, a maioria dos aspetos fundantes da avaliação ao serviço da aprendizagem não fazem parte dessas provas.

Mais preocupante disso tudo, é o fato de as características que conferem qualidade às atividades avaliativas (AFONSO & AGOSTINHO, 2019; QUIVY & CAMPENHOUDT,

2013, citados por AFONSO, 2022, p.174) terem sido maioritariamente ignoradas pelos autores dos enunciados assim como os níveis de aplicação social e científico dos saberes apreendidos (AFONSO & AGOSTINHO, 2019). O mesmo acontece com as competências afetivas, reflexivas, sociais dependentes de uma variedade de ações partilhadas como o aprender a fazer, ser e estar (UNESCO, 1998), a elaboração conjunta, explicação e demonstração, envolvendo perguntas e respostas de distintas categorias (abertas, fechadas, mistas), debates, chuva de ideias, tarefas ou exercícios didáticos, trabalhos em grupo, jogo de papéis que caracterizam a avaliação (AFONSO & AGOSTINHO, 2019; AFONSO, 2022) não fazem parte desses enunciados.

Enfim, grande parte dos princípios de avaliação (AFONSO & AGOSTINHO, 2019, pp. 168-172; MED, 2010, p. 19-20) foram esquecidos exceto no enunciado do NES e NESP que tentaram uma observância parcial dos princípios de avaliação por terem certa diversificação de atividades avaliativas, porém, automaticamente anulada pelo fato de serem todas da mesma natureza quanto às dimensões humanas. Essa diversificação, em relação à formação integral do indivíduo, não foi além dos conhecimentos dando a entender que nessa prova o indivíduo abandonou a sua natureza de um ser biopsicossocial e espiritual (VYGOTSKY, 1999), fazendo com que os resultados considerados pelas instituições de ensino formal ficaram a quem de revelar a aprendizagem integral. Portanto, apesar de terem sido analisadas apenas três provas, uma quantidade não representativa do universo de provas já realizadas nos pretéritos anos escolares e académicos, ainda assim, ficamos com a ideia de que a avaliação afunda-se mesmo com a aposta nesses instrumentos de medida que condenam há séculos, ao fracasso, a realização humana projetada para as escolas formais (artigo 2.º da LBSEE N.º17/16; SÓCRATES citado por AFONSO, 2022).

### **3.Principais desafios**

Os resultados das análises e discussões dos enunciados das provas do NEP, NES e NESP, obtidos no ponto anterior, permitem-nos considerar que a avaliação afundada na prova é uma forma de adiar continuamente a pretendida formação integral dos indivíduos como cidadãos detentores de uma boa preparação e qualificação para o desempenho responsável de funções sociais (LIBÂNEO, DE OLIVEIRA & TOSCHI, 2012). Uma prova, particularmente quando é escrita, concebida na base dos achados intelectuais do autor por meio de um enunciado sem os demais elementos integrantes e realizada isoladamente pelos educandos sob o modelo de policiamento que conhecemos, tem

grandes hipóteses de produzir dados de aprendizagem desintegrada como sugerem as evidências da amostra dos enunciados do NEP, NES e NESP.

A prova constitui-se em um desafio à qualidade educativa que se examina com base na aprendizagem escolar formal ao desperdiçar “uma diversidade, no mínimo, de informações do processo que são úteis ao atendimento do fenómeno educativo e à tomada de decisão para as mudanças necessárias” (SILVA, 2008 citado por AFONSO, 2022, p. 221).

As atuais práticas pedagógicas, outorgam o desafio do professor na não construção, aplicação e classificação da prova no quadro do rigor metodológico que implique a presença dos elementos estruturantes, isto é, “matriz, enunciado, chave, cotação e critérios de avaliação” (AFONSO & AGOSTINHO, 2019, p. 275) e procedimentos de comparação entre os produtos dos educandos e a resposta padrão (AFONSO, 2022). Todavia, o facto de ser utilizada em momentos predeterminados mesmo que integre os seus constituintes devidamente harmonizados, envolve outros problemas como a impossibilidade de observar todos os pressupostos de avaliação como princípios e a aplicação partilhada que descartam o desempenho do papel da educação formal de promover os processos de emancipação, democratização e humanização das sociedades humanas (MILANDO, 2023).

Interessa retomarmos uma das perguntas colocadas acima: as respostas produzidas por escrito, para as provas escritas, será que não limitam a produção do conhecimento sobre a aprendizagem integral? Por tudo que vimos no ponto anterior, desafortunadamente a prova conseguiu nos provar essa impossibilidade de produzir evidências integrais sobre a aprendizagem escolar e aproveitamos para reafirmar que ela afunda de fato a avaliação e a humanidade.

Resumindo, independentemente da sua tipologia, a sua quase total impossibilidade metodológica de contribuir para a aprendizagem, a socialização a humanização, porquanto se realiza no modelo de isolamento social em detrimento da coletividade, ela desintegra a CHAVE da vida – o acrónimo de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética (AFONSO & AGOSTINHO, 2019; artigo 19.º LBSEE N.º17/16). O não alcance desse desiderato, torna o instrumento em análise num vilão dos processos de escolarização ao ponto de legitimar a construção de uma sociedade que poucos desejam (MILANDO, 2023), pois, adia com sucesso a transformação dos sujeitos necessários aos vários desenvolvimentos com destaque ao de carácter social.

## Considerações Finais

A avaliação em processos de escolarização enquanto ato que visa atribuição de valor mediante percepção de várias dimensões que descrevem os níveis de desempenho ou dimensões de qualidade de uma pessoa, de procedimento, de um objeto ou de uma situação que envolva a relação entre o ensino e a aprendizagem, funda-la em um único instrumento como a prova, significa desperdiçar oportunidades de tomada de decisões produtoras e afunda-la quase completamente. Como vimos, o compromisso com a prova, sobretudo a escrita, ao priorizar apenas a produção de conhecimentos inerentes ao estado mais ou menos real da dimensão cognitiva, responde positivamente a nossa indagação como acima enunciada. Ela marginaliza, na maior parte das vezes as dimensões psicomotora e sócio afetiva, e praticamente sempre a dimensão sócio afetiva, representando um impacto negativo na preparação integral do sujeito com efeitos na construção da sociedade que temos.

Assim sendo, o caminho mais ou menos assertivo para a construção de uma sociedade estável a partir de humanos também estáveis sugere na mudança do modelo da avaliação que perspetive o conjunto, ou seja, deixar de se afundar na prova que afunda a qualidade da aprendizagem do que a serve, pois, em grande medida, realiza-se com inobservância implacável da maioria dos pressupostos metodológicos como os princípios, diversificação de actividades e de níveis de aprendizagem, características que conferem qualidade às actividades, critérios de avaliação. Somos por processos de escolarização à luz das teorias socio-construtivistas que objectivam a transformação de práticas avaliativas para tornar factível a identificação dos pontos de partida e a reorientação permanente dos complexos e dinâmicos processos que devem gerar a aprendizagem integral ou a CHAVE da vida.

## Referências

Afonso, M. (2022). *Pecados mortais no ensino, avaliação e aprendizagens: reflexões para as mudanças necessárias*. Luanda: Editora Mensagem

Afonso, M.; Agostinho, S.(2022). *Avaliando processos e resultados em contexto escolar: perspetivas teóricas, práticas e desafios*. 2.<sup>a</sup> Reimp. Luanda: Editora Moderna.

ANGOLA. *Lei n. 17, de 7 de outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação*. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, I Série, N. 170, 7 de outubro.

- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, P. C., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243. Braga: Universidade do Minho.
- Despresbiteris, L.; & Tavares, M. R. (2009). *Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem*. São Pulo: Senac.
- Emanuel, V. G. (2021). *Disciplina de História no Ensino Primário Angolano: Do currículo instituído e implementado a apresentação de propostas de melhoria*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Esteban, M. T. (2023). Pedagogia de projectos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar: in: Janssen Felipe da Silva, Jussara Hoffmann e Maria Tereza Esteban (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, (pp. 83-94).
- Fernandes, C. de O. (2008). Indagações sobre currículo. Janete Beauchamp, J.; Pagel, S.D.; Nascimento, A.R. do. (Org.). *Currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica (44 p.)
- INIDE-MED (2010). *Reflexões sobre currículo: currículo e processos de aprendizagem*. Luanda: MED
- Libâneo, J. C. ; De Oliveira, J. & TOSCHI, M. S.(2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10 ed. São Paulo: Cortez
- Luckesi, C. (2005). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*, Malabares. Comunicação e Eventos. 2ª ed. (revista). Salvador/BA. Brasil.
- Milando, J. (2023). *O poder dos profissionais desvalorizados: a construção de uma sociedade que poucos desejam*. Luanda: Editora M & e M
- Moreira, M. A. & Masini, E. F. S. (1982). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- Nogueira, J. (2013). Aprendizagem: modelos comportamentais. in: Feliciano H. Veiga (coord.). *Psicologia da educação: teoria, investigação e aplicação*. Envolvimento dos alunos na escola. Lisboa: Climepsi Editores.

Sousa, N. M. de (2011). *Avaliação da aprendizagem: a prova que não prova nada*. Londrina: Artgraf.

Stake, R. (2023). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,

Tchipesse, F. M. (2022a). *Mudança organizacional na sala de aula: um olhar para múltiplas ergonomias*. Luanda: É Sobre Nós Editora.

Tchipesse, F. M. (2022b). Antagonismo entre verificação e avaliação da aprendizagem. Brasil. *Jornal Webartigos* [Consult.18 de April de 2024]. Disponível em:<http://www.webartigos.com>. Acessado em: 18 de Julho de 2022

UNESCO (1998). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNUSCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. 6ª ed. São Paulo: Cortez Esitora.

Vygotsky, L. (1999). *Pensamento e linguagem*. Trad. José Cipolla Neto et.al. S. Paulo: Martins Fontes.

Yin, R. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4.ª Edição. Porto Alegre: Bookman.



Recebido em: 11/02/2024

Aceito em: 23/08/2024

**Para citar este texto (ABNT):** AFONSO, Manuel; TCHIPESSE, Faustino Moma. Avaliação escolar afundada na prova e a aprendizagem integral em Angola: teorias, práticas e desafios. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº2, p.138-156, ago. 2024.

**Para citar este texto (APA):** Afonso, Manuel; Tchipesse, Faustino Moma (ago.2024). Avaliação escolar afundada na prova e a aprendizagem integral em Angola: teorias, práticas e desafios. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 138-156.