



## **Avaliação em Larga Escala: Construção de Caminhos Alternativos**

Simão Agostinho- Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais- CIS -Angola<sup>1</sup>

Itianeth Coelho- Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais- CIS -Angola<sup>2</sup>

### **Resumo**

O artigo objectiva propor caminhos alternativos na administração da avaliação em larga escala no âmbito da educação em Angola. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. As evidências mostraram limitações relacionadas a compreensão do modelo de avaliação, objecto e objectivos da avaliação, instrumentos de avaliação e comunicação dos resultados. Ante o exposto, conclui-se a fragilidade enquanto limites dessas avaliações quando não são considerados os processos complexos e subjectivos como preponderantes para a construção da qualidade da educação. Com efeito, é imprescindível que qualquer caminho alternativo que se construa para a melhoria das políticas públicas em educação deve ter em conta os objectivos, objectos, instrumentos de avaliação, dos modelos de avaliação, a gestão de processos e de resultados, a comunicação dos resultados e o uso dos resultados da avaliação.

**Palavras-Chave:** Avaliação em larga escala; Processos; Resultados.

### **1- INTRODUÇÃO**

#### **1.1- Cenários e contextos relevantes para a proposição deste estudo**

A avaliação em larga escala a nível de sistemas é uma prática voltada à sustentação de decisões que incidem sobre diferentes qualidades de variáveis explicativas na sua conexão com as variáveis explicáveis (Fernández, *et al.*, 2009). Ou seja, tratam-se, nesse

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências: Área de Concentração- Actividade Científica no âmbito das ciências Sociais e da Saúde.

Professor Associado e Investigador Auxiliar do Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais- CIS

sigagarino1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1122-2755>

<sup>2</sup> Especialista em Gestão de Recursos Humanos. Área de concentração - Liderança

itiandronet@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-9749-899>

Agostinho, S., Coelho, I.; Avaliação em Larga Escala: Construção de Caminhos Alternativos. Revista Portuguesa de Ciências e Saúde V.5, Nº1, p.72-90, Jan./Jul. 2024. Artigo recebido em 21/05/2024. Última versão recebida em 05/06/2024. Aprovado em 10/06/2024.

caso, das variáveis que configuram o modelo operatório, mormente, variáveis de contexto, variáveis de recursos, variáveis de processos (explicativas) e variáveis de resultados (explicáveis) (cf. Thélot, citado por Cervi, 2013) e (Afonso & Agostinho, 2019).

Aludindo sobre estas variáveis, a avaliação em larga escala a nível de sistemas, visa basicamente a captação de evidências sobre a qualidade dos resultados a partir dos processos de ensino, da avaliação e de aprendizagem, no âmbito da educação escolarizada.

Com base nestes pressupostos o estudo mapeou produções académicas no período de 2018 – 2022 e aplicação da avaliação nacional de 2023. Este estudo respondeu às seguintes perguntas de investigação: *a) Que modelo de avaliação em larga escala têm utilizado e influenciado a configuração das políticas educacionais em Angola? b) Que relações existem entre os objectos, objectivos, instrumentos e modelo de avaliação no programa e projecto de avaliação em larga escala? c) Até que ponto os objectivos e os conteúdos curriculares, estão alinhados com os saberes locais?*

Tais respostas subjacentes a estas questões constituem matéria para debates no seio das academias e de diferentes estudiosos com distintas abordagens teóricas e perspectivas metodológicas, produzindo uma multiplicidade de finalidades e modelos de avaliação de larga escala.

## **2- ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **2.1- Objectivos e objectos da avaliação**

Afonso e Agostinho, (2019) afirmam a existência de diversidade de conceitos, teorias, paradigmas, metodologias, estratégias, que tendem a proporcionar processos avaliativos distintos, porém, teoricamente não excludentes no que toca aos objectivos visados. Isto porque tudo está, pelo que parece, em torno de uma única meta, conforme afirmam os autores a formação integral do sujeito epistémico e em construção social, sobre quem a sociedade e o meio exercem influências de diferentes naturezas: sociais, culturais, políticas e económicas (Cf. Afonso & Agostinho).

Tal pretensão, “trata-se de um importante subsídio para o monitoramento das políticas gerais de desenvolvimento educacional” (Castro, 2009, p.8), conjugado com a ideia do autor, a UNESCO, 2016; Agenda 2030; Agenda 2063 da União Africana; Afonso & Agostinho, 2019) conformam em assumir uma educação inclusiva, equitativa, integradora

e de qualidade e concomitantemente investir nas competências das sujeitos em construção social para promover o desenvolvimento.

As avaliações de larga escala são desenvolvidas não exclusivamente em ambiente da turma, pois abrangem todas as variáveis que corporizam os modelos dos sistemas de educação, nomeadamente: **(i) variáveis de recursos, (ii) variáveis de percursos, (iii) variáveis de contextos e (iv) variáveis de resultados**, implicando a participação de um grande número de actores.

A pertinência desta investigação justifica-se pelo grau de atenção que se tem dado, a nível internacional e nacional, ao papel da avaliação em larga escala como forma de melhorar o Sistema Educativo no geral e em particular nas aprendizagens dos alunos. Alguns exemplos dessas avaliações a nível internacional são as realizadas no quadro do PISA (Programa Internacional para a Avaliação de Alunos), TIMSS (Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências), PIRLS (Estudo sobre o Progresso na Leitura e Literacia Internacional), Programa de Análise de Sistemas Educacionais CONFEMEN (PASEC), SEACMEQ (Consórcio da África Austral e Oriental para Monitoria da Qualidade de Educação), LLECE (Laboratório Latino-Americano da Qualidade da Educação) e do SIMCE (Sistema de Medição da Qualidade da Educação) e a nível nacional, como a avaliação nacional, exames nacionais, e provas de aferições que acabam os governos de tomar decisões assertivas para a melhoria da qualidade da educação.

Qualquer avaliação, tanto interna como externa, realizada no âmbito da avaliação do sistema de educação, os seus objectivos centram-se na produção de saberes sobre a qualidade de resultados gerados pela implementação das políticas educativas de um estado. Nesse sentido, estão igualmente em avaliação as próprias políticas educativas. Tais resultados, entretanto, não só informam as entidades sobre a qualidade de aprendizagem, mas também as dinâmicas envolvidas no sistema, o que implica envolvimento das variáveis explicativas (de recursos, de percursos e de contextos). Deste modo, criam-se as oportunidades para tomadas de decisões sustentadas na realidade empírica.

Na óptica de Ravela *et al.*, (2009), citado por Clarke (2012), as avaliações só são eficazes se fornecerem informações de qualidade e quantidade adequadas para satisfazer as necessidades de informação e de tomadas de decisões acertadas dos intervenientes, com intuito de apoiar os processos de melhoria da qualidade da educação consubstanciada em resultados da aprendizagem dos sujeitos em construção histórica social. Com efeito,

Clarke (2012) reforça o sentido da relevância que se outorga às avaliações de sistemas de educação, afirmando que as informações geradas são muito úteis para a melhoria do desempenho de indicadores, pois servem de comparação qualitativa entre as características gerais que se produzem e as esperadas no desenvolvimento de um determinado sistema.

Neste sentido, Castro (2009) avança para a apresentação daquele que é, na sua visão, o principal objectivo da avaliação dos sistemas de educação é avaliar os sistemas de ensino e oferecer subsídios para o aperfeiçoamento das políticas educacionais, sendo, para tanto, fundamentais a análises sobre os factores associados à aprendizagem, de modo a identificar o que os alunos são capazes de fazer e quais são os factores que dificultam a aprendizagem significativa.

Castro (2009); Afonso e Agostinho (2019), cogitam que a operacionalização desse objectivo implica a realização de um conjunto de elementos que, para eles, permitem conferir o desenvolvimento da CHAVE da vida, corporizado por conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética necessária ao exercício pleno da cidadania, intimamente coerente à função social da escola. Assim, tais objectivos operacionais configuram-se em: (i) Conferir ao cidadão parâmetros para autoavaliação, com vista à continuidade da sua formação integral e inserção no mercado do trabalho. (ii) Fornecer subsídio aos diferentes subsistemas de acesso ao Ensino Superior. (iii) Criar referência nacional para [...] qualquer dos subsistemas de ensino. (iv) Efectivar o uso dos sistemas de avaliação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Castro (2009); Fernández *et al.*; (2009); Costa (2015); Afonso e Agostinho (2019) apresentam um conjunto de objectos de avaliação no âmbito da avaliação em larga escala que, para eles, permitem conferir maior fiabilidade, pertinência, equidade e validade, tais como:

(i) **Produtos:** currículos, sistemas de avaliação, desempenho do aluno quanto à aprendizagem de saberes e desenvolvimento da CHAVE, do desempenho dos docentes e dos gestores e o modelo pedagógico; (ii) **Contextos:** nível socioeconómico dos alunos e dos professores, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e dos Gestores, tipo de escola, grau de autonomia e Matriz organizacional; (iii) **Processos:** organização do ensino e da escola, projecto pedagógico, a utilização do tempo e espaço escolar, estratégias didácticas de ensino, relações diversas; (iv) **Recursos:** infraestruturas,

espaços físicos, instalações, equipamentos, recursos financeiros, recursos humanos, materiais e didáticos.

Em síntese, estes são os principais objectos de uma avaliação de larga escala a nível de sistemas, cuja incorporação nos actos de recolha de dados para sustentar a tomada de decisões depende, por norma, dos objectivos pretendidos. Logo, o objecto da avaliação padronizada é especificado por um documento chamado Matriz de Referência de Avaliação, que contém o domínio, descritores, habilidades e o alinhamento com os referenciais da UNESCO ou das práticas internacionais aceites.

### **2.2- Instrumentos e técnicas de avaliação**

Para medir a fiabilidade, pertinência, equidade e validade é relevante considerar um conjunto de instrumentos de avaliação para a obtenção de resultados desejáveis, tais como: (i) questionário, (ii) entrevista, (iii) prova psicométrica, (iv) prova pedagógica, (v) observação, (vi) lista de verificação, (vii) grelha de observação (viii) Escala de medida. Assim, e nesta perspectiva, devem-se seleccionar os instrumentos para a execução da tarefa e poder mensurar as variáveis, dimensões, subdimensões e indicadores do estudo, tendo em conta os objectivos e objecto do estudo.

Como se pode ver nos documentos verificados da utilização dos instrumentos e técnicas de avaliação em Angola, utiliza-se o questionário, a prova psicométrica e a prova pedagógica, instrumentos para validar os saberes curriculares aceites pelo currículo pré-escrito.

### **2.3- Modelos de avaliação**

O modelo a ser assumido para avaliação em larga escala deve respeitar um conjunto de pressupostos, tais como: (i) epistemológica e (ii) metodológico (Carvalho, 2009, p.6) consideram que não há um modelo exclusivo de avaliação em larga escala a nível de sistema, porém, há referências comuns que podem orientar caminhos alternativos desse processo avaliativo, dentre os quais, os apresentados em Tiana e Santangelo (1994), designadamente, (i) modelo descritivo, (ii) modelo analítico, (iii) modelo normativo e (iv) modelo experimental.

**(i) Modelo descritivo.** Centra-se em descrever a situação em que alguns níveis do sistema de educação se encontram. Um exemplo desse modelo expressa-se nas avaliações descritivas do desempenho dos alunos em um nível determinado do sistema escolar. Procura-se confeccionar uma lista sobre os efeitos do acto educativo considerando os perfis curricularmente estabelecidos. **(ii) Modelo analítico.** Este modelo, busca explicações

para os resultados que são encontrados (por exemplo, o fracasso de uma meta ou um objectivo curricular). Assim, o estudo descritivo adquire um carácter de diagnóstico em relação a políticas que foram decididas e colocadas em prática. Aqui privilegiam-se um ou vários parâmetros que correspondem às prioridades da política educacional em curso.

**(iii) Modelo normativo.** Avalia-se o sistema por meio de normas apontadas principalmente pelos avaliadores; estes estabelecem certos critérios de desempenho, independentemente das políticas educativas que estão a ser desenvolvidas. Este modelo é importante quando as políticas são pouco claras em seus objectivos educacionais. **(iv)**

**Modelo experimental:** Este modelo tenta descobrir se existem relações estáveis de causalidade entre o conteúdo de uma política educativa determinada e um conjunto dado de fenómenos de natureza educativa que ocorrem no campo.

Concluindo que avaliar um sistema de educação pressupõe aferição da qualidade dos processos e de seus resultados, na base de uma pluralidade de variáveis de contexto, de percurso e de processos, exigindo combinação de determinados elementos estruturantes de diferentes modelos, apesar da predominância de uns ou de outros. Lembrando que o fim da avaliação configura as variáveis de resultados com destaque na aprendizagem. Acerca disso, Castro (2009, p.6); Afonso e Agostinho (2019) consideram “[...] que as acções mais eficazes para a melhoria da qualidade do ensino são aquelas focadas na aprendizagem e na escola”.

No entender dos autores, existem vários modelos de avaliação em larga escala cada um com seu objectivo e momentos de aplicação de acordo ao programa e projecto de estudo. Por outro lado, a utilização desse modelo busca compreender as explicações dos resultados dos testes de matemática e língua portuguesa em relação aos objectivos curricular da classe e do nível de ensino.

#### **2.4- Organização e gestão de processos e de resultados da avaliação em larga escala**

Jiménez (2004) e Greaney (2011), apresentam etapas para organização e gestão de processo de avaliação: **(i) Planificação** - processo de explicitação de objectivos, objectos e nos procedimentos, que inclui o escopo da avaliação em larga escala, identificar as principais actividades e tarefas, alocar recursos para cada actividade e desenvolver uma programação com datas de início e de conclusão para cada actividade, a especificação da amostragem escolar a ser avaliada através da base amostral e os elementos da teoria da

amostragem, incluir orçamentos realistas, o idioma do teste, o formato do item, o grau de dificuldade do item, tendenciosidade do item, diagramação e elaboração do item, o desenho do formulário do pré-teste, e obter financiamento suficiente para a materialização do processo avaliativo.

**(II) Organização** - actividade através da qual se dá a racionalização dos recursos, viabilizando as condições e modos para se realizar o que foi planificado, nessa fase é imprescindível a formação-acção dos indivíduos envolvidos no processo, permitindo a capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais para que realizem com competência as suas tarefas, envolver as partes interessadas como os sindicatos de professores, a elaboração dos instrumentos de recolha de dados, a elaboração da Matriz de Referência de Avaliação, a construção da base de dados da avaliação, a construção e interpretação das escalas de proficiência, a construção dos *itens*, a pré-testagem dos *itens* e a análise estatística e pedagógica dos *itens*, a montagem dos cadernos de testes (provas), a elaboração dos questionários contextuais e especificar actividades de divulgação dos resultados da avaliação incluindo a gestão dos resultados.

**(iii) Execução/Monitoramento** - compreende a actividade de coordenação do esforço colectivo do pessoal envolvido para a realização desde nível Macro, Meso e Micro. Neste estágio deve ser implementado o que foi planificado e organizado que inclui a formação dos aplicadores locais, a selecção dos alunos, professores e dos gestores educativos, a aplicação, recolha, processamento e análise de dados, conferir e limpar os dados para remover erros como exemplo relativos a números, notas foras do intervalo e incompatibilidade entre dados recolhidos de diferentes níveis, elaboração do relatório final do estudo e a divulgação e utilização dos resultados da avaliação para a elaboração de políticas para melhorar os currículos.

**(iv) Controlo** - comprovação e avaliação curricular, análise dos resultados, produção dos resultados e gestão dos resultados da avaliação do sistema, avaliação de cada estágio, reflectir com os especialistas a conservação e/ ou arquivo dos documentos durante cinco anos.

Para a preparação da avaliação em larga escala, é impreterível ter em conta os **tipos de avaliação em larga escala** para a sua aplicabilidade em função dos objectivos, como: a) **Avaliação transversal**, a mesma ocorre no final de um processo, de um ciclo e ou etapa, este tipo de avaliação se preocupa com a descrição de características de um conjunto de indivíduos em um determinado momento do tempo. b) **Avaliação longitudinal**, este tipo

de avaliação acompanha o mesmo grupo de estudante e escolas ao longo do tempo, focando a sua atenção nas alterações que ocorreram nesse grupo em função de intervenções controladas. c) **Avaliação diagnóstica**, compreende provas trimestrais/semestrais ou anuais de acordo com o currículo pré-escrito em combinação as agendas regionais ou internacionais, tendo como foco o desempenho da escola, nos Instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino.

Na base ds tipos de avaliação em laraga escala, se percebe que em angola, se utiliza os três tipos de avaliação de forma distintas, de acordos aos programas e projectos educativos, bem como aos acordos internacionais, por exemplo com a UNICEF, utiliza-se a avaliação transversal para o ensino primário, com o Banco Mundial, através da avaliação nacional, utiliza-se a Longitudinal, para o ensino primário e o Ministério da Educação, aplica os exames nacionais, utiliza-se a diagnóstica no ensino primário, I e II ciclo de ensino secundário geral.

As avaliações em larga escala em nível de sistema produzem dois indicadores relevantes: (a) a média; e (b) o percentual de estudantes em cada nível da escala de proficiência. A média é uma maneira de sintetizar o resultado da escola, do Município, da Região e da Província. Já o percentual de estudantes nos níveis de proficiência fornece informações a respeito das habilidades já consolidadas pelo conjunto de estudantes avaliados. Assim, a avaliação em larga escala em nível de sistema, apresenta um conjunto de caminhos alternativos para sua implementação:

a) Organização dos instrumentos a avaliar. (b) Preparação das escolas e formação dos aplicadores dos testes. (c) Criação da base amostral. (d) Determinação da população avaliada ou de um plano amostral; (e) Elaboração da matriz de referência. (f) Construção dos itens. (g) Grau de dificuldade de cada item. (h) Tendenciosidade de cada item. (i) Formato de cada item. (j) Desenho do formulário da pré testagem. (k) Desenho do teste final. (l) Idioma dos instrumentos de avaliação. (m) Impressão e revisão dos instrumentos a avaliar. (n) Elaboração do manual do aplicador. (o) Análise estatística e pedagógica dos itens. (p) Montagem dos cadernos de testes - blocos. (q) Incompletos balanceados. (r) Testes padronizados. (s) Categorias de respostas. (t) Código em branco ou respostas ambíguas. (u) Questionários contextuais. (v) Aplicação dos instrumentos; (x) Lista de verificação do aplicador. (w) Processamento e constituição da base de dados da avaliação; (z) Análise dos resultados; (aa) Utilização da Teoria Clássica e da Teoria da Resposta ao

Item; (bb) Produção de resultados; (cc) Construção e Interpretação das escalas de proficiência; (dd) Elaboração dos Relatórios Gerais e Pedagógicos.

As avaliações em larga escala, de natureza externa, utilizam testes compostos por itens de múltipla escolha por meio dos quais apenas uma habilidade é avaliada. Esse tipo de avaliação apresenta três objectivos básicos: (a) definição de subsídios para a formulação de políticas educacionais; (b) o acompanhamento ao longo do tempo da qualidade da educação; e (c) a produção de informações capazes de desenvolver relações significativas entre as escolas e órgãos centrais ou provinciais, bem como iniciativas dentro das escolas.

## **2.5- Comunicação e uso de resultados da avaliação em larga escala**

Os sistemas de avaliação para as aprendizagens desenvolvidos no mundo contemporâneo, frequentemente aplicados a um grande número de estudantes e, com efeito a avaliação em larga escala, têm assumido prioritariamente um carácter diagnóstico. Eles podem ser mais bem definidos como sistemas de informações consistentes, confiáveis, válidos e comparáveis, voltados, em uma primeira instância, para fornecer às autoridades educacionais e aos demais interessados respostas sobre a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Os resultados da avaliação devem ser divulgados a todos os interessados – administração central e local, escolas, professores, famílias, alunos, investigadores, comunicação social, parceiros sociais, igrejas, partidos políticos e público em geral.

Fica claro, que o grau de desagregação da informação, seja em forma de bases de dados ou em forma de relatórios, deve ser adequado aos tipos de destinatários. A administração deve estabelecer os critérios e a periodicidade da divulgação dos resultados, a mesma deve definir a informação para uso público e a que deve ser de uso restrito (escolas, serviços centrais e regionais da educação, administração pública em geral).

Pérez (2006) *apud* Kellaghan, *et al.*, (2011, pp.51-52) identificou vários princípios relativos à comunicação dos resultados da avaliação em larga escala:

- a) Definir subsídios para a formulação de políticas educacionais;
- b) Acompanhar ao longo do tempo a qualidade da educação; e produzir informações capazes de desenvolver relações significativas entre as escolas e órgãos centrais ou provinciais, bem como iniciativas dentro das escolas.
- c) Usar uma linguagem simples, preferencialmente em produtos atrativos de mídia, como vídeos.

- d) Identificar com clareza os interessados e adaptar os eventos e produtos às suas necessidades.
- e) Considerar o recrutamento de líderes públicos e de confiança como defensores da causa.
- f) Usar *slogans* e mensagens simples, que possam ser prontamente compreendidos. Por exemplo, uma frase como “criança de 8 anos deve ser capaz de ler uma história de 60 palavras em um minuto e responder três perguntas sobre seu conteúdo.”
- g) Reforçar todos os materiais de disseminação por canais de mídia ou para grandes públicos.

Segundo Kellaghan *et al.*, (2001, p.51) existem várias formas de divulgar e ou de comunicatr os resultados de uma avaliação: a) publicação de relatórios sumários, b) publicações de relatórios técnicos, c) publicação de relatórios temáticos, d) divulgação de comunicação de imprensa, e) publicações de relatórios em *websites*. Para além deste conjunto de instrumentos de publicação, destaca-se também a existência de instrumentos adoptados para disseminar as conclusões de uma avaliação em larga escala como: conferências, Workshops, seminários, *newletters* e *encarts* dedicados a grupos específicos de interessados.

### **3- Método e Metodologia**

Para o desenvolvimento desta pesquisa os autores tentaram responder às perguntas de investigação: *Que modelo de avaliação têm influenciado a configuração das políticas educacionais em Angola? Que relações existem entre os objectos, objectivos, instrumentos e modelo de avaliação no programa e projecto de avaliação em larga escala? Até que ponto os objectivos e os conteúdos curriculares, estão alinhados com os saberes locais?* As respostas de tais questionamentos encontra-se no capítulo - 4.

Por outro lado, os autores, fizeram as busca em periódicos e nos programas e projectos de avaliação em larga escala para ampliar os horizontes de discussão acerca dos possíveis caminhos alternativos para a implementação de uma avaliação em larga escala de acordo ao nosso contexto e tendo em conta as novas perspectivas da avaliação nacional como internacional. Dessa forma, estabelecemos como critério de busca os periódicos que atendem diversas avaliações. O banco de dados de periódicos foi atualizado em 2023, com dados de 2018-2022. A partir dessa busca, pudemos expor alguns artigos que exploram os temas de interesse para a pesquisa.

Para tanto, elegemos alguns termos que orientam e refinam a nossa busca nos bancos de dados online dos periódicos consultados. Utilizamos os termos: competência científica, cultura científica, indicadores da qualidade da educação e avaliação em larga escala como esferas de interesse.

Foram encontrados um total de 27 (vinte e sete) artigos que correspondiam em avaliação em larga escala.

Para facilitar a compreensão dos debates propostos acerca dos caminhos alternativos para a administração da avaliação em larga escala, os autores optaram por criar quatro grandes categorias a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2011) para apresentar os trabalhos encontrados que, em diferentes abordagens, priorizaram a reflexão sobre os caminhos alternativos da avaliação em larga escala. Assim, apresentamos a seguir uma proposta de categorização ou de caracterização dos artigos selecionados.

Inicialmente há artigos que destacam a avaliação em larga escala e seu uso, tendo como foco os resultados apresentados em diferentes periódicos e as informações que podem ser exploradas sobre eles nos relatórios pedagógicos publicados posteriormente a essas avaliações, com dados como: interesse pela ciência, baixo ou alto rendimento do desempenho cognitivo, entre outros elementos que foram eleitos pelos pesquisadores.

Foram identificados também artigos que apontam demandas para a objectos da avaliação, instrumentos de avaliação, modelos de avaliação, organização e gestão de processos e de resultados da avaliação, tipos de avaliação e comunicação e uso dos resultados, apresentando diferentes posicionamentos dessas avaliações como possíveis contribuições para caminhos alternativos em avaliação de larga escala.

E por fim, os autores caracterizaram diversos artigos que discutem políticas necessárias e/ou implementadas nos sistemas educacionais de diferentes partes do mundo a partir dos resultados dessas avaliações, com ênfase na necessária cautela ao se implementar tais políticas a partir de resultados de avaliações em larga escala.

O total de 27 (vinte e sete) artigos encontrados estão distribuídos da seguinte forma, entre as categorias: Comunicação e uso da avaliação em larga escala: 7 (sete); Modelos de avaliação em larga escala: 4 (quatro); Tipos de avaliação em larga escala: 6 (seis); Instrumentos de recolha de dados: 6 (seis); Organização e gestão de processos e de resultados das avaliações: 4 (quatro).

Nos documentos oficiais do MED, especificamente nos programa da avaliação e projectos no âmbito da avaliação em larga escala, os autores verificaram algumas lacunas tais como

a inexistência das relações entre os objectos, objectivos, instrumentos e modelo de avaliação, razão para considerar as diferenças nos resultados de desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Ou seja, quando estes elementos são tidos em consideração logo a priori, são pressupostos de partida para uma avaliação de qualidade.

E por último até que ponto os objectivos e os conteúdos curriculares, estão alinhados com os saberes locais. Nas observações feitas, verificamos no geral existe uma relação directa entre as componentes do processo de ensino-avaliação-aprendizagem nos currículos de ensino, com realce para objectivos e conteúdo. Porém, não existe uma relação entre as componentes do processo de ensino-avaliação-aprendizagem com os saberes locais, se presume que essa componente não está assumida e descrita nos currículos de ensino, apesar de estar declarada na Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino, Lei n.º 32/20 de 12 de agosto.

#### **4- Resultados e Discussão**

Nos estudos realizados sobre a avaliação nacional, constatou-se a predominância de discussões em Língua portuguesa e Matemática e das análises das produções académicas no período de 2018 – 2022. Os resultados da referida avaliação permitiram aos pesquisadores diferentes interpretações e argumentações na busca por compreender como os alunos, no exercício de execução das provas pedagógicas, ao trabalharem com seus saberes forneceram relevantes subsídios para análises dos vínculos entre prioridades de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e altitudinal das aprendizagens (habilidades) preconizadas nas Matrizes de Referência de Currículos do nível Primário e Secundário.

A Avaliação Nacional, sinteticamente, objectiva gerar medidas (evidências) qualificadas sobre a relação entre conhecimentos e habilidades por alunos, a partir de 10 anos, nas áreas, Literacia, numeracia e resolução colaborativa de problemas. Apresenta-se como parcela integrante de um conjunto de avaliações nacionais e internacionais coordenado pelo Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação – INADE e viabiliza análises juntamente com os desempenhos de alunos dos países membros da SADC.

Na última avaliação nacional realizada em Janeiro de 2023, os itens no instrumento cognitivo de letramento científico envolveram três classes de níveis de aprendizagens reprodutivo, aplicativo social - interpretar dados e evidências cientificamente - aplicativo

científico (Afonso & Agostinho, 2019) abrangendo um total de 24 itens nas categorias de múltipla escolha simples (7), múltipla escolha complexa (17) e nenhuma de resposta aberta, envolvendo três modalidades de conhecimentos de conteúdo (conceituais, procedimentais e altitudinais).

Neste contexto, o desempenho médio dos alunos angolanos que fizeram o teste (20 pontos) ficou abaixo da média em relação dos alunos que fizeram o teste no ano anterior. Estima-se relevante cotejar tal resultado com dois parâmetros de análise.

Como parâmetro inicial, cabe destacar que, em relação à última edição da avaliação nacional com foco em literacia e numeracia, em 2022, na qual a média foi de 10 pontos, constatou-se uma elevação aproximada de 13 pontos. Embora se constitua em mudança sem significância estatística, dois pontos mostram-se relevantes: a) para o mesmo período, as médias da avaliação leve declínio, contudo, também destituído de significância estatística; b) em termos de ampliação de escolarização, actualmente Angola regista 71% dos adolescentes na faixa de 12 anos matriculados na escola pública a partir do ensino primário, índice superior em 12 pontos em relação aos dados de 2023, de modo à variação positiva de 10 pontos na média em literacia e numeracia diante da expansão do acesso escolar, ou seja, ampliação de acesso sem declínio de desempenho, instiga investigações sobre os factores responsáveis por tais indicadores positivos.

Como segundo parâmetro, de modo mais estratificado, foram constatadas variações nos valores das médias em função das distintas dependências administrativas: Huíla (13 pontos), Namibe (13), Huambo (12 pontos), Luanda (12 pontos) e Uíge (9 pontos).

### Avaliação dos estudantes nas provas de Língua Portuguesa e da Matemática

Iniciamos nossas reflexões pelo grupo de artigos que exploram a avaliação dos estudantes com a pesquisa de Yip, Chiu e Ho (2004) que se dedicaram a analisar as diferenças na competência científica, cultura científica, indicadores da qualidade da educação e avaliação em larga escala dos alunos sob o critério de gêneros (meninas e meninos) medidos pela avaliação nacional. Os pesquisadores se concentraram em 1.800 alunos de 72 escolas de Angola. Alegando que meninas e meninos possuem diferentes estilos de aprendizagem e apresentando a literatura que fundamenta suas ideias, os autores analisam os relatórios produzidos através dos resultados da avaliação nacional de 2023 e destacam que, apesar dessas diferenças serem estatisticamente irrelevantes nas conclusões, elas parecem sinalizar que meninas e meninos possuem facilidades em diferentes saberes

curriculares proposto no currículo pré-escrito e que, dependendo da forma como a prova é elaborada, esse resultado pode se tornar mais equilibrado.

Os pesquisadores perceberam que avaliações elaboradas de forma tendenciosa, de maneira a privilegiar as habilidades de um ou outro gênero, podem ter implicações educacionais no nível dos indicadores da qualidade da educação em particular dos alunos dos alunos. Nesse sentido, os autores que elaboraram as provas pedagógicas precisam de uma formação especializada em elaboração de itens e sua calibragem.

Analisando a experiência bem sucedida das literaturas verificadas, Lavonen e Laaksonen (2009) realizaram um estudo que discutiram o sucesso dos alunos em alguns países da SADC no âmbito avaliação do SEACMEQ III e IV que, segundo os pesquisadores, está directamente vinculado às questões de literacia, numeracia e da ciência.

Para concretizar este estudo, os autores analisam as respostas dadas pelos alunos ao “Questionário do Estudante do SEACMEQ III e IV” da análise dos pesquisadores destaca que os indicadores de alto nível de desempenho cognitivo dos estudantes no SEACMEQ em Literacia, numeracia e Ciências, estão relacionadas com suas compreensões sobre ciências,

Contanto, os pesquisadores destacam que, apesar das altas pontuações, um dado muito importante que pôde ser mapeado em suas análises diz respeito ao pouco interesse desses alunos em relação a literacia e numeracia. Nesse sentido, Afonso e Agostinho, (2019) apontam para a necessidade de práticas que valorizem esse fazer de habilidades avaliativas e resgatem o interesse dos alunos para o estudo, através de utilização de actividades avaliativas contínua no processo de ensino-avaliação-aprendizagem, indicadores que habilitam os actores do processo estarem preparados para a vida.

Discutindo a cultura científica e as atitudes dos estudantes, Bybee e McCrae (2011) buscam encontrar, através dos resultados da avaliação em larga escala e que teve como foco as ciências, possíveis relações entre os conhecimentos e atitudes dos estudantes e o desenvolvimento de competências que são essenciais para a alfabetização científica.

Destacando que as atitudes individuais dos alunos assumem um papel importante no interesse e atenção que esses estudantes oferecem avaliação em larga escala, nesse quisito (Kifer, 2001) reflete sobre os padrões e objectivos da aprendizagem na avaliação nacional de 2023 em relação à compreensão da literacia, numeracia e ciência que envolve os seguintes temas: interesse em Ciências; suporte para a investigação científica; responsabilidade sobre recursos e ambientes; interesse em aprender Ciências; diferenças

de gênero (meninos e meninas) no interesse em aprender Ciência; interesses gerais em aprender Ciências. Os autores concluem que até mesmo o desinteresse do estudante pela Ciência pode estar relacionado às suas atitudes e nesse sentido o exame nacional trouxe resultados e novos itens de avaliação que contribuem para a compreensão dos interesses dos alunos, oferecendo novos entendimentos para a composição de currículos e práticas docentes.

Ao longo do trabalho, os autores fazem um histórico das avaliações de 2022 e 2023 analisando os dados gerados respectivamente para leitura, Matemática e Ciências e levantam as implicações desses dados para pesquisa em cultura científica. Como um importante dado, os autores destacam que ao realizar a análise de rendimento dos alunos de acordo com os resultados da avaliação nacional, foi possível perceber as correlações entre desempenho dos alunos em matemática, ciências e leitura e destacar, desta forma, que procedimentos adquiridos em diferentes áreas podem contribuir para o desenvolvimento de outras.

Após discutir nas literaturas as origens dos modelos clássicos de avaliação no século XX - com raízes empiristas, behavioristas e psicométricas - e os posicionamentos gerados a partir destas formas de avaliar - criticismo, a diminuição da discussão do behaviorismo, e a necessária emergência de novas formas de avaliar - provocaram novos rumos para as teorias da aprendizagem. Klassen atribui a essas novas posturas de pensamento acerca da avaliação em Ciências à influência crescente de Piaget, à teoria de Ausubel como alternativa para essas reflexões, à influência de Gagne, às contribuições de Vygotsky para a Educação bem como à criação de novas propostas de avaliação a partir dessas influências. Como modelos de avaliação em larga escala propostos, o autor destaca: o mapa conceitual, avaliação de desempenho (também conhecida como avaliação em larga escala) e o portfólio (o tipo de avaliação que compila as atividades realizadas em sala de aula). Ao analisar cada um desses, Klassen destaca que qualquer que seja o modelo que esteja em ação pode ser um que torne a avaliação descontextualizada, dependendo da forma como é proposto. Nesse sentido, quem pesquisa as propostas de avaliação em larga escala encontra muito mais perguntas do que respostas.

Como primeiro aspecto, destacamos a necessária reconsideração das críticas feitas aos testes, críticas estas que trouxeram mudanças importantes rumo a uma avaliação mais contextualizada, mas que ainda podem ser uma boa alternativa de avaliação em larga escala. Apresenta-se como segundo aspecto, dar validade e confiabilidade a diversas

formas de evidências na pesquisa publicadas juntamente com vários argumentos teóricos. O terceiro, ressalta como imperativo refletir sobre o nível apropriado de implementação de qualquer sistema de avaliação, que vai desde a avaliação processual em sala de aula até a avaliação somativa de todo o sistema. Como quarto aspecto, cumpre reconhecer a importância da unidade de destino apropriado para qualquer esquema de avaliação proposto: o aluno como indivíduo ou a escola.

Ao responder as questões de partida, verificamos que existem lacunas na seleção e determinação de um modelo de avaliação em larga escala, apesar de forma implícita percebe do modelo analítico, talvez porque avalia os saberes dos alunos do fim de ciclo. Vale lembrar, que as literaturas sugerem, que quando se elabora um projecto de avaliação em larga escala, deve-se estar declarado o referido modelo, tal facto evidencia uma relação entre objectivos, objecto, instrumentos de avaliação.

### **5- Conclusão: um convite à reflexão**

A avaliação em larga escala é um processo de diagnóstico que envolve a produção de indicadores educacionais, aferição da qualidade, equidade e eficiência, bem como a elaboração, monitoramento e aperfeiçoamento das políticas educacionais desenvolvidas em âmbito nacional, regional ou na iniciativa de instituições privadas.

Portanto, percebemos que o modelo de avaliação utilizado nas avaliações em larga escala, embora não assumida e declarada para avaliar os saberes dos alunos em diferentes níveis, tem sido o modelo analítico. Constatamos também que implicitamente existem relação entre os objectos, objectivos, instrumentos e modelo de avaliação no programa e projecto de avaliação em larga escala, apesar que deve-se clarificar no projectos estes elementos. Relativamente ao ponto dos objectivos, os conteúdos curriculares, estão alinhados com os saberes locais, verificamos que não existe uma relação entre eles, apesar que, na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, n.º32/20 de 12 de agosto está declarada 20% de saberes locais, porém, não está assumida nos diferentes curriculos de ensino.

As avaliações amostrais são as que avaliam uma amostra representativa de uma população, isto é, um fragmento representativo da população é seleccionada para realizar os exames e/ou responder aos questionários. Independentemente de ser censitária ou amostral, não é objectivo das avaliações em larga escala levantar informações individualizadas sobre pessoas e/ou instituições de ensino.

Percebe-se que para medir o conhecimento do (a)s respondentes, as avaliações em larga escala utilizam provas ou testes que contêm questões (itens) discursivas e objectivas. Os saberes curriculares contemporâneos nas provas ou testes devem ser amplamente conhecidos pela população-objecto da avaliação e devem ser publicitados em uma matriz de referência.

### **Referências bibliográficas**

Afonso, M.; Agostinho, S. (2019). *Avaliando processos e resultados em contexto escolar: Perspectivas Teóricas, Práticas e Desafios*. Luanda: Editora Moderna.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Bybee, R.; McCrae, B. (2011). *Scientific Literacy and Student Attitudes: perspectives from PISA 2006 science*. *International Journal of Science Education*, 33, 1, 7-26. Disponível em: Disponível em: <http://www.dx.doi.org/10.1080/09500693.2010.518644>  
Acesso em: 12 ago. 2023.

Castro, M. H. G. (2009). *O significado da avaliação institucional no âmbito da política educacional*. In: Bicudo, M. A. V.; Silva Jr, C. A. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora Unesp, (Seminários e debates, v. 1).

Carvalho, J, E. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico: Saber Fazer da Investigação para Dissertações e Teses (2ª Edição)*. São Paula: Escolar Editora

Cervi, G. M. (2013). *Política de gestão escolar na sociedade de controle Achiamé*.

Clarke, M. (2012). *What Matters Most for Student Assessment Systems: a framework paper*. Washington, DC: The World Bank Group, (SABER working paper, 1)

Costa A. (2015). *Por mais respeito e responsabilidade com crianças: possibilidades de se desenvolver e “brincar e se movimentar” pelo Turnen*. Florianópolis - Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina.

Fernández, P. T.; Rafael, Y. G. R.; Martíin. R. L.; Barreda, B. M. B. (2010). *La función de mejora de la evaluación educativa en Cuba*. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN-e 1681-5653, ISSN 1022-6508, Vol. 53, Nº. Extra 1.

Jiménez, S. B. (Coord.) (2004). *Gerontología*. Un saber multidisciplinar. Madrid: Universitas y Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Greany, T. (2011). *More fragmented, and yet more networked: Analysing the responses of two local authorities in England to the coalition's 'self-improving school-led system' reforms*. London Review of Education 13(2): 125–143.

Kellaghan, T.; Greaney, V. (2011). Using assessment to improve the quality of Kifer, E. (2001). *Large-Scale Assessment: Dimension, Dilemmas, and Policies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.education. Paris: UNESCO-IIPE, 2001.

Lavonen, J.; Laaksonen, S. (2009). *Context of teaching and learning school science in Finland: reflections on PISA 2006 results*. Journal of Research in Science Teaching, 46, 8, 922-944. Disponível em: <http://www.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.20339/pdf> Acesso em: 25 ago. 2023.

Tiana, A.; H. Santangelo (1994). *Evaluación de la Calidad de la Educación*. En: Revista Iberoamericana de Educación. No.10. (<http://www.oei.org.co>) [Consulta: Julho, 2023]

UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Paris: UNESCO.

União Africana. (2015). *Agenda 2063: A África que queremos*. Addis Ababa, Ethiopia: African Union.

Yip, D. Y.; Chiu M. M.; Ho, E. S. C. (2004) Hong Kong student achievement in OECD-PISA study: gender differences in science content, literacy skills and test item formats. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 1, 91-106. Disponível em: <http://www.link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FB%3AIIJMA.0000026537.85199.36.pdf> Acesso em: 25 ago. 2023.

### **Large-Scale Assessment: Building Alternative Paths**

#### **Abstract**

The article aims to propose alternative paths in the administration of large-scale evaluation in the field of education in Angola. The methodological procedures used were qualitative, bibliographic and documentary research. The evidence showed limitations related to the understanding of the evaluation model, object and objectives of evaluation, evaluation instruments and communication of results. In view of the above, it is concluded that fragility is the limits of these evaluations when complex and subjective processes are not considered as preponderant for the construction of the quality of education. In fact, it is essential that any alternative path that is built for the improvement of public policies in education must take into account the objectives, objects, evaluation instruments, evaluation models, the management of processes and results, the communication of results and the use of evaluation results.

**Keywords:** Large-scale evaluation; Processes; Findings.

## **Evaluación a Gran Escala: Construcción De Caminos Alternativos**

### **Resumen**

El artículo tiene como objetivo proponer caminos alternativos en la administración de la evaluación a gran escala en el campo de la educación en Angola. Los procedimientos metodológicos utilizados fueron: investigación cualitativa, bibliográfica y documental. La evidencia mostró limitaciones relacionadas con la comprensión del modelo de evaluación, objeto y objetivos de la evaluación, instrumentos de evaluación y comunicación de resultados. En vista de lo anterior, se concluye que la fragilidad es el límite de estas evaluaciones cuando los procesos complejos y subjetivos no son considerados como preponderantes para la construcción de la calidad de la educación. De hecho, es fundamental que cualquier camino alternativo que se construya para la mejora de las políticas públicas en educación debe tener en cuenta los objetivos, los objetos, los instrumentos de evaluación, los modelos de evaluación, la gestión de procesos y resultados, la comunicación de resultados y el uso de los resultados de la evaluación.

**Palabras Clave:** Evaluación a gran escala; Procesos; Resultados.