

Avaliação em Educação Laboral em Angola: do mapeamento de concepções e práticas de professores a sugestões de melhoria

Assessment in the curricular discipline ‘Labor Education’ of secondary education in Angola: from mapping conceptions and practices to suggestions of improvement

Domingos Simão

Escola do 1º ciclo do Ensino Secundário nº 1773 – IESA
Departamento de Educação e Psicologia/CIDTFF, Universidade de Aveiro
domingosbsimão@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0002-0867-1912>

Betina Lopes

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF),
Universidade de Aveiro
blopes@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0003-0669-1650>

Nilza Costa

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF),
Universidade de Aveiro
nilzacosta@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0002-1707-9697>

Simão Agostinho

Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento de Educação da República de Angola, (INIDE)
sgagarino@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1122-2755>

Resumo:

Angola está a experienciar, desde 2018, uma revisão curricular no ensino primário e secundário, no sentido de melhorar os programas oficiais e os recursos didáticos. Este processo privilegia o diálogo efetivo entre saberes universais e locais, numa perspectiva de integração curricular e da promoção da autonomia curricular a diversos níveis, em particular dos professores. Sendo a avaliação das aprendizagens uma dimensão nuclear da matriz curricular, esta investigação visa caracterizar e refletir sobre concepções e práticas de avaliação das aprendizagens de alunos na disciplina de Educação Laboral da 9ª classe do 1º ciclo do ensino secundário regular, e sua articulação. Para tal foi desenvolvido um estudo multicaso, em duas escolas estatais do município do Lubango (província da Huíla). Recolheram-se dados e informações relativas a dois anos letivos (2018 e 2019), através de documentos (programa oficial da disciplina, 7 provas escritas e 212 sumários), inquérito por entrevista a 2 diretores e subdiretores, 2 coordenadores

de disciplina e 7 professores de Educação Laboral, e observação não participante de aulas (de 4 professores). A informação recolhida foi sujeita a análise de conteúdo. Apesar dos avanços educativos da responsabilidade do poder central, os resultados do estudo indicam a existência de discrepâncias entre princípios da revisão curricular, o programa da disciplina e as práticas dos professores. Um conjunto de sugestões é apresentado para o poder central e intermédio do sistema educativo Angolano, assim como para as escolas e os professores.

Palavras-chave: Avaliação das Aprendizagens; Disciplina de Educação Laboral; Conceções e Práticas de Avaliação; Angola; Políticas Educativas.

Abstract:

Angola has been experiencing, since 2018, a curriculum revision, at primary and secondary teaching, in order to improve official programs and teaching resources. This process intends to enhance the effective dialogue between universal and local knowledge, in a perspective of curricular integration and the promotion of curricular autonomy at different levels, in particular of teachers. As the assessment of learning is a core dimension of the curriculum matrix, this investigation aims to reflect on conceptions and practices of assessing students' learning in the discipline of Labor Education, 9th class of the 1st cycle of regular secondary education, and their articulation. For this purpose, a multi-case study was developed, in two public schools from the municipality Lubango (Huila Province). Data and information were collected for two academic years (2018 and 2019), through documents (official program of the discipline, 7 written exams and 212 summaries), interviews (2 school directors, 2 discipline coordinators and 8 Labor Education teachers) and non-participant class observation (of 4 teachers). Collected data was subjected to content analysis. Despite the educational advances under the responsibility of the central power, results of the study indicate the existence of discrepancies between principles of the curriculum revision, the program of the discipline and teachers' practices. A set of suggestions is presented to the central and intermediate power of the Angolan education system, as well as to schools and teachers.

Keywords: Learning Assessment; Labour Education curricular discipline; Assessment Concepts and Practices; Angola; Educational Policies.

Résumé:

L'Angola expérimente, depuis 2018, une révision des programmes de formation (enseignement primaire et secondaire), couvrant deux processus articulés, à savoir la mise à jour et l'adéquation des programmes, afin d'améliorer les programmes officiels et les ressources pédagogiques. Ces processus prennent en compte le dialogue effectif entre les savoirs universels et locaux, dans une perspective d'intégration des programmes et de promotion de l'autonomie des programmes à différents niveaux, notamment celui des enseignants. L'évaluation de l'apprentissage étant une dimension nucléaire de la matrice des programmes, cette recherche vise à réfléchir sur les conceptions et pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves dans la discipline d'éducation professionnelle d'une classe de 9ème année du 1er cycle de l'enseignement secondaire régulier, et son articulation. Ainsi, une étude de cas multiple a été développée avec deux écoles publiques de la ville de Lubango, dans la province de Huíla. Les données et les informations ont été collectées sur deux années scolaires (2018 et 2019), par le biais des documents (programme officiel de la discipline, 7 preuves de l'enseignant et 212 résumés), enquête par entretien (2 directeurs de l'école, 2 coordinateurs de discipline et 8 professeurs) et observation non participante des cours (de 4 professeurs). Les informations recueillies ont surtout fait l'objet d'une analyse de contenu. Malgré

les avancées éducatives de la responsabilité du pouvoir central, les résultats de l'étude indiquent l'existence de divergences entre les principes de la révision du programme, le programme de la discipline et les pratiques des enseignants. Un ensemble de suggestions est présenté au pouvoir central et intermédiaire du système éducatif angolais, ainsi qu'aux écoles et aux enseignants.

Mots clés: Évaluation des apprentissages; Discipline de l'éducation professionnelle; Conceptions et pratiques d'évaluation; Angola; Politiques éducatives.

Introdução

Este estudo insere-se no doutoramento do 1º autor, sob a supervisão dos três seguintes, que aborda o tema das conceções e práticas de avaliação das aprendizagens na disciplina de Educação Laboral (EdL) no 1.º ciclo do ensino secundário regular (EsI) em Angola (Simão, Costa, Lopes & Agostinho, 2019).

Atendendo (a) ao papel relevante que a avaliação das aprendizagens assume no processo de ensino e aprendizagem (Breganha, Lopes, & Costa, 2019), (b) às medidas da política educativa em curso em Angola (Afonso, 2019), e (c) à reduzida investigação no país (Simão, Costa, Lopes & Agostinho, 2019), definiram-se os seguintes objetivos para este estudo:

- i) Caracterizar práticas de avaliação das aprendizagens na disciplina de Educação Laboral no 1º ciclo do Ensino Secundário Regular, em duas escolas Estatais do Lubango;
- ii) Analisar essas práticas observadas em articulação com conceções e práticas relatadas;
- iii) Propor sugestões de melhoria, a diversos níveis (político, escolas e professores) no domínio da avaliação da disciplina de Educação Laboral.

A escolha da disciplina de Educação Laboral deve-se a dois factores: (a) a relevância social desta disciplina na preparação dos alunos para a vida ativa, nomeadamente profissional (Gomes & Ferreira, 2018) e (b) a experiência de um dos autores enquanto docente da disciplina, há cerca de 11 anos, e através da qual tem constatado dificuldades dos professores na sua leccionação.

A partir da problematização do objeto de estudo, sustentada numa revisão teórica e normativa sobre avaliação das aprendizagens e sobre currículo, e do estudo empírico, são delineadas sugestões para diversos atores educativos – desde professores (nível micro), escolas (nível meso) e decisores políticos (nível macro), rumo a uma maior autonomização curricular que se almeja no país (Julião, 2019). O público-alvo a quem se dirigem as sugestões está, assim, em consonância com os níveis em que, segundo o mesmo autor, a autonomia se operacionaliza, nomeadamente a autonomia política e a pedagógica, englobando esta última a autonomia curricular.

Para além desta Introdução, o artigo estrutura-se nas seguintes secções: uma síntese do enquadramento teórico e normativo, sustentador da investigação; a descrição e justificação do estudo empírico, incluindo a descrição sumária do contexto dos dois casos; os principais resultados e sua discussão; considerações finais onde se incluem as principais conclusões e sugestões a diferentes níveis.

1. Enquadramento teórico e normativo

Sendo as práticas de avaliação dos alunos (na disciplina de EdL) desenvolvidas por professores em Angola o foco principal desta investigação, tornou-se relevante enquadrá-la em três eixos: dois baseados na literatura internacional e nacional, e o terceiro na política educativa Angolana. Os dois primeiros eixos situam-se no conhecimento produzido sobre avaliação dos alunos e no processo de gestão curricular, no qual se destaca como a avaliação se desenvolve/ pode desenvolver nas escolas e nas salas de aula. O terceiro eixo situa-se no cenário político normativo atual do sistema educativo em Angola, com relevância para a dimensão curricular, e nesta para a avaliativa. Embora a investigação educativa em Angola esteja ainda pouco desenvolvida, procuraram-se estudos realizados sobre a temática no país.

1.1. Avaliação das aprendizagens

Numerosos estudos de investigação sobre avaliação das aprendizagens têm vindo a referir, de forma consensual, que, do ponto de vista teórico, o conceito de avaliação evoluiu consideravelmente ao longo do século XX, integrando-se as principais mudanças nas quatro gerações seguintes: 1ª “avaliação como medida”; 2ª “avaliação como descrição”; 3ª “avaliação como juízo de valor”; e 4ª “avaliação como negociação e construção” (Fernandes, 2005; Morgado, 2016; Pinto & Santos, 2006).

A 4ª geração da avaliação, hoje aceite internacionalmente, e tendo em conta que a avaliação é uma atividade humana, nega à mesma uma natureza objetiva, de sentido único, e advoga que se deve buscar, não a objetividade, mas a intersubjetividade entre os atores de qualquer processo avaliativo. Em consequência, retira ao professor a autoridade única do processo avaliativo, dando relevo ao papel do aluno no mesmo, nomeadamente envolvendo-o em atividades de auto e hetero avaliação (por exemplo, Fernandes, 2009). Em concordância com esta acrescida participação de todos (alunos e professores), Vieira and Basto (2013), na procura do que designam de uma “avaliação mais educativa” ao serviço das aprendizagens dos alunos, afirmam que esta deverá ser transparente, e assim negociada e participada, contínua, flexível e diferenciada. Porém, e mesmo que estas características, ou algumas delas, aparecem frequentemente nas conceções dos professores, o mesmo não acontece na prática, identificando-se uma discrepância assinalável entre o que se pensa, ou se diz, e o que se faz (Fernandes, 2005; Ribeiro & Marques, 2019). Como forma de a ultrapassar, Vieira and Basto (2013) defendem que a existência de normativos sobre a avaliação não é suficiente para compreender e mudar práticas, ao invés é necessário investir na formação de professores onde a avaliação seja problematizada, reconhecendo-lhe e caracterizando-a na sua complexidade, procurando, através da reflexão sobre atividades da prática, a coerência entre conceções e práticas. A importância da formação de professores para aproximar discurso e práticas é referida, também, por outros autores, como por exemplo Ribeiro and Marques (2019). Como responsabilidades do professor na dinamização de práticas de avaliação a favor da aprendizagem dos alunos, Fernandes (2009) salienta, entre outras: a organização do

processo de ensino e aprendizagem e de avaliação de uma forma integrada; a definição prévia dos propósitos de avaliação e como ela irá decorrer no processo de ensino; e o recurso contínuo a feedback que apoie os alunos na regulação das suas aprendizagens.

Referimos, por fim, 3 estudos sobre conceções e práticas de avaliação desenvolvidos em Angola no ensino secundário (Breganha, Costa & Lopes, 2019; Chimbanlandongo, 2015; Simão, Costa, Lopes & Agostinho, 2019), os dois primeiros no contexto da disciplina de Física e o último no de EdL. Embora sem se pretender generalizar estatisticamente os resultados desses estudos, atendendo ao tipo de metodologia de investigação, destacam-se as seguintes considerações: segundo o estudo de Chimbanlandongo (2015) os professores e alunos participantes integram, nas suas conceções de avaliação, características inovadoras, por exemplo, não a consideram com uma função meramente sumativa e classificativa. Porém, os seus discursos evidenciaram alguma falta de clareza, precisão e mesmo a existência de contradições entre as conceções que expressam e as práticas que descrevem. Resultados semelhantes foram encontrados por Breganha, Lopes and Costa (2019), quanto ao conteúdo de provas escritas elaboradas pelos professores de uma escola do Lubango, atendendo a que estas se centram, essencialmente, em conhecimentos substantivos, e são, de forma geral, descontextualizadas do quotidiano dos alunos.

Os resultados do 3º estudo (Simão et al., 2019) evidenciam traços semelhantes aos anteriores, nomeadamente de que apesar das conceções dos professores se aproximarem de perspetivas defendidas nos normativos angolanos e na literatura atual, o mesmo não ocorre ao nível das práticas autorrelatadas. Nestas os professores dizem valorizar a avaliação dos conteúdos ensinados e o recurso a provas como instrumento de avaliação privilegiado.

1.2. Currículo e gestão curricular

O pensamento curricular em geral, e o conhecimento do currículo em particular, têm sido alvo de numerosos estudos há várias décadas, tendo evoluído consideravelmente. Apesar dessa evolução, Young (2014) considera que esse conhecimento é sempre especializado em relação quer às disciplinas (conhecimentos universais desenvolvidos por especialistas nas diferentes áreas), quer aos aprendentes e seus contextos (saberes contextualizados localmente e desenvolvidos por diversos autores, entre eles os alunos).

Por outro lado, e ainda segundo o mesmo autor, o pensar sobre o currículo pode ter uma vertente mais normativa, sobre documentos oficiais que orientam a conceção e a prática curricular, e outra mais crítica, centrada em valores do que deve ser um aprendente. A questão central de como articular a vertente disciplinar e a contextual, a normativa e a crítica, não tem tido respostas semelhantes ao longo das décadas. Uma resposta mais tradicional, embora ainda presente em alguns sistemas educativos, prioriza os conhecimentos disciplinares e o normativo, o dito programa curricular, e que se tem traduzido em práticas essencialmente tecnicistas, traduzido por um currículo uniforme para todas as escolas e alunos (“currículo pronto a vestir”), este emanado da tutela, cabendo às escolas e aos professores a mera função de o executar (Formosinho & Machado, 2008). Este cenário tem conduzido a níveis elevados de insucesso e abandono escolar, nomeadamente em contextos heterogéneos,

diversificados e mais desfavorecidos. Em consequência, é cada vez mais consensual na literatura a procura de um maior equilíbrio entre a visão disciplinar e a contextual (local), a dimensão normativa e a crítica (Roldão & Almeida, 2018). É aqui que, segundo as mesmas autoras, surge o conceito do currículo escolar como um “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 7). De referir que essas aprendizagens, atendendo aos desafios das sociedades contemporâneas, não devem ser apenas do domínio cognitivo, mas também processual e atitudinal, o que irá ter necessariamente implicações na avaliação das aprendizagens. Ainda no seguimento de entendimento de currículo referido, este não pode mais ser considerado apenas o programa oficial de um ano de escolaridade ou disciplina, mas como um projeto com orientações comuns nacionais (currículo nacional) e também com uma dimensão local (currículo local) que cabe às escolas e aos professores construir e gerir. Assim, e ainda segundo as mesmas autoras, o desenvolvimento curricular é considerado como “uma ação contínua de diferentes níveis/contextos que concebem, implementam e avaliam o currículo (...)” (p. 22) e a gestão curricular como a tomada de decisões “quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida” (p. 23). A complexidade que se coloca hoje aos professores de gerirem de um modo flexível e contextualizado o currículo, impõe-lhes o exercício da sua autonomia profissional, e não o de executores de um programa de ensino igual para todos.

É interessante notar as similitudes do pensamento curricular referido, no contexto Angolano numa obra recente de Afonso and Agostinho (2019). Esta refere a “Pedagogia do Nguimbo/nguimbolática” ou simplesmente tradicional, dos “conteúdos mortos”, dominante no país e direcionada para o desenvolvimento curricular centrado essencialmente na transmissão de conteúdos e onde prevalecem expressões como “dar aulas”. Defendem, assim, a mudança para uma “Pedagogia de Cara a Cara/ Muzumbática” ou pedagogia interacionista, de conteúdos vivos. Esta contrapõe, ao cenário dominante, um outro direcionado para o desenvolvimento da “CHAVE” da vida, integrando conhecimentos (“C”), habilidades (“H”), atitudes (“A”), valores (“V”) e ética (“E”), assente na perspetiva de teorias sócio construtivistas das aprendizagens e em tendências pedagógicas progressistas que integrem saberes universais e locais. Estas tendências pedagógicas implicam, ainda, o uso de metodologias de ensino ativas e participativas, a integração curricular, a aprendizagem e avaliação diversificadas em consonância com o almejado desenvolvimento da “CHAVE” da vida, que objetiva uma educação inclusiva, equitativa, integral e de qualidade, em alinhamento com o 4.º objetivo do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas.

No significado atual atribuído à dimensão curricular está implícito a necessidade de uma política educativa descentralizada, onde a escola e os professores tenham autonomia para tomar decisões curriculares. O conceito de autonomia curricular, que se assume neste estudo, está em consonância com o expresso em Julião (2019), e definido como “a possibilidade de os professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional (...), como no que se refere à definição de linhas de ação (...)”. (p. 6). Mas, se por um lado, a autonomia dá poderes aos professores, por outro, e ainda de acordo com o mesmo autor, traz-lhes responsabilidades acrescidas, por exemplo relativamente ao compromisso com a sua profissão em geral, e em particular à responsabilização que lhes é atribuída na adequação local da estrutura curricular. Porém, a autonomia curricular é apenas um dos cinco

níveis em que esta se dimensiona, e que integra a autonomia pedagógica traduzida pelo poder de escolher métodos, estratégias e recursos de ensino, aprendizagem e avaliação (Julião, 2019). Os restantes níveis correspondem à autonomia política, decorrente da tutela e de outros órgãos de poder intermédio; à autonomia administrativa, proveniente da função jurídica da administração; à autonomia financeira, que permite a elaboração de um orçamento privativo (por exemplo, das escolas), produzindo, gerindo e assumindo receitas e despesas próprias, e à autonomia científica, que permite a possibilidade de escolha de um projeto científico, em particular pelo estabelecimento de prioridades sobre temas a investigar na escola e pelos professores. A não ocorrência dos 4 níveis acabados de enunciar constrange, ou mesmo impede, a existência de autonomia pedagógica/curricular que se traduz, nomeadamente em Angola, em os professores poderem: definir objetivos de aprendizagem ao nível da turma, em colaboração com os outros professores da mesma; planejar e implementar atividades pedagógico-didáticas; selecionar recursos didáticos, como o caso do manual escolar, sendo aqui a autonomia partilhada com os colegas do grupo disciplinar; também, e dentro de uma autonomia colegial, selecionar as modalidades e procedimentos avaliativos. Embora em Angola os professores não tenham autonomia para selecionar conteúdos programáticos, eles, conjuntamente com o grupo disciplinar, podem alterar a sua sequência e extensão. Porém, se são estas as orientações curriculares atualmente existentes no país, a autonomia curricular requer dos professores uma qualificação científica e pedagógico-didática para o ensino, em Angola, designada através de uma Agregação Pedagógica (AP). No entanto, estudos evidenciam a falta de professores com AP para muitas disciplinas (Quintas, Brás & Gonçalves, 2019), sendo que as escolas frequentemente têm de distribuir tempos letivos em disciplinas para as quais os professores não têm qualificações.

Em jeito de síntese destacamos, com base em Costa (2019), as dimensões relativas às tendências curriculares atuais do subsistema de ensino não superior angolano: flexibilização curricular; adequação do currículo nacional aos contextos escolares; diversificação de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação em função das competências que se pretendem desenvolver nos alunos. Acrescenta-se, por fim, que para a operacionalização destas tendências se torna fundamental o papel do professor, hoje visto como um ator educativo com autonomia curricular.

1.3. Política educativa e curricular em Angola

O sistema educativo angolano, enquadrado pela Lei de Bases nº. 17/16, está organizado em quatro níveis de ensino (Educação Pré-Escolar, Ensino Primário, Ensino Secundário, e Ensino Superior), sendo que o ensino secundário se subdivide em 2 ciclos (I e II) (Artigo 17º). Para o I ciclo do ensino secundário, que inclui a 7ª, 8ª e 9ª classes, e no qual o nosso estudo se insere, são definidos um conjunto de objetivos de aprendizagem (artigo 32º) com implicações na avaliação dos alunos. Por exemplo, alguns objetivos visam não só a aquisição de conhecimentos e capacidades, mas também o desenvolvimento de hábitos e atitudes que as diferentes disciplinas devem promover e, conseqüentemente, avaliar, no sentido de potenciar o desenvolvimento integral dos alunos.

Em consonância com a referida Lei de Bases, Angola experiencia, desde 2018, um processo de revisão curricular, organizado em duas fases articuladas (INIDE-MED, 2019), nomeadamente:

- Programa de Atualização Curricular (2018-2019) - consistiu na correção de erros de natureza epistemológica e metodológica em programas anteriores, bem como a superação de insuficiências de desenho dos materiais curriculares, sobretudo do Ensino Primário, à luz dos dispositivos e normativos legais.
- Programa de Adequação Curricular – PAC (2018-2026) - consiste na produção de novos materiais curriculares mais atuais e contextualizados à realidade do país, tendo em conta o diálogo efetivo entre os saberes locais e os universais, numa perspectiva de integração curricular para os currículos de todos os níveis de ensino.

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens, vários normativos da tutela têm sido publicados no seguimento da reforma educativa, iniciada em 2001, em Angola. Num estudo desenvolvido por Simão, Costa, Lopes and Agostinho (2019) foi feita uma sistematização desses normativos com base em perspetivas internacionais atuais sobre avaliação dos alunos. As suas conclusões indicam que estes integram dimensões consensuais com as mesmas, nomeadamente: a avaliação não deve ter apenas uma função certificativa e classificativa, mas formativa contribuindo para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem; valorização da avaliação contínua através de diferentes modalidades, prevendo-se que a avaliação não ocorra apenas no final dos trimestres e anos letivos, mas sim ao longo de todo o processo educativo. Nesse sentido, foi criado o parâmetro de avaliação contínua MAC (média da avaliação contínua) ao qual os professores têm que atribuir um valor numérico a incluir na classificação final dos alunos em cada trimestre; integração de uma diversidade de instrumentos de avaliação dirigidos a diferentes objetos de avaliação, incentivando o uso não só de provas escritas, mas de outras atividades avaliativas para as dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras. Apesar dos aspetos consensuais mencionados, os mesmos autores identificaram três dimensões que não se enquadram em perspetivas atuais de avaliação, nomeadamente: objetividade de avaliação, almejada em diferentes normativos quando o que a literatura afirma é que a avaliação não é um processo objetivo, e que nesse sentido se devem procurar intersubjetividades entre os atores envolvidos na avaliação (Morgado, 2016); o não envolvimento do aluno no processo de avaliação, parecendo ainda destacar-se a tomada de decisão pelos professores sem que esta passe por uma negociação dos seus sentidos com os alunos; peso excessivo dado nas classificações trimestrais e anuais a provas escritas (60%).

Quanto à gestão do currículo, mencione-se o recente Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de julho (Angola, 2018) que, ao contrário do cenário de grande centralização do sistema educativo do país, valoriza agora a autonomia dos professores enquanto agentes curriculares. Ainda nesta dimensão, e de acordo com a Lei de Bases n.º 17/2016, a organização e gestão das escolas é assegurada pelos órgãos de Administração central e local que, em colaboração, vão interagindo com as escolas (Artigo 102º). A eles compete: a) conceber, definir, dirigir, coordenar, controlar, fiscalizar e avaliar o sistema de educação e ensino; e b) planificar e dirigir, normativa e metodologicamente, a atividade de ensino e de investigação pedagógica e científica. Compete, ainda, a estes órgãos de administração central e local (Artigo 103º), regular currículos, planos de estudos, programas de ensino e manuais escolares. Entende-se, como órgão central, o Ministério da Educação, que funciona em estreita articulação com o INIDE (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação), e como órgãos a nível local as Direções Provinciais e Municipais de Educação e as Direções das Escolas.

Em síntese, e no que diz respeito ao sistema educativo Angolano, e apesar dos investimentos e mudanças que têm ocorrido, e estão a ocorrer, nomeadamente ao nível do pensamento e ação curriculares e, no seu interior no sistema avaliativo dos alunos, denota-se, ainda, a existência de muitas debilidades do sistema e nos seus recursos físicos e humanos, como por exemplo, insuficiente rede escolar, excesso de alunos por turma, insuficiência de políticas de formação dos professores (Correia, 2015). Ainda de acordo com este autor, estas debilidades continuarão a existir e, nesse sentido, novos investimentos serão necessários. O conhecimento da realidade educativa do país e a procura de cenários para a sua melhoria, emergentes da investigação educacional, será certamente também um contributo importante para a almejada qualidade da educação.

2. Metodologia

Nesta secção apresentamos a metodologia do estudo empírico, incluindo o desenho do estudo, assim como a descrição do processo de recolha e análise de dados.

2.1. Desenho do estudo

No sentido de aprofundar o estudo de conceções e práticas de avaliação relatadas por professores da disciplina de EdL de escolas da cidade do Lubango, já realizado numa fase anterior (Simão, Costa, Lopes & Agostinho, 2019), implementámos um estudo de natureza qualitativa com uma abordagem multicase (Coutinho, 2011; Meirinhos & Osório, 2010; Pardal & Correia, 2011). A opção de se terem selecionado dois contextos justifica-se não para fazer uma comparação entre os mesmos, mas para contribuir para uma melhor compreensão do objeto de estudo através da sua caracterização em duas situações diferenciadas (no que concerne à antiguidade das escolas, ao número de alunos e zona urbana versus periurbana).

Os dois casos do estudo referem-se às práticas e conceções de avaliação da disciplina de EdL em geral, e na 9ª classe em particular, no Es, de duas escolas estatais, e sua articulação com conceções sobre o que os professores pensam, relatam fazer e fazem nas suas aulas. Neste sentido, o contexto dos nossos casos situa-se nas escolas selecionadas. Passa-se, de seguida, à caracterização dos mesmos.

2.2. Caracterização dos contextos

Os casos ocorrem no contexto de duas escolas, designadamente a Escola nº 57, 1º de Dezembro e a Escola nº 67 Mandume. Saliencia-se que a identificação das mesmas foi autorizada pela direção das respetivas escolas e que o anonimato de alunos e professores foi assegurado.

A seleção das duas escolas baseou-se em dois critérios. O primeiro relativo às características diferenciadoras das duas escolas (antiguidade, localização geográfica e dimensão em termos de in-

fraestruturas e recursos humanos), o que nos permite estudar o fenómeno das concepções e práticas de avaliação em contextos diferenciados, e desta forma, recorrendo à lógica de ‘experimentação’ recomendada por Yin (2003) na planificação investigativa, captar a essência do objeto em estudo (Poisson, 1991). O segundo critério foi a acessibilidade (por exemplo, conhecimento do diretor, de coordenadores e professores o que contribuiu para a abertura à investigação) que o primeiro autor deste artigo teve às mesmas o que permitiu minimizar constrangimentos durante o processo de recolha de dados.

A Escola nº 57, 1º de Dezembro

A Escola nº 57, 1º de Dezembro foi criada em 1969, passando por diferentes designações e funções. Com o Decreto Executivo nº 049 de 22 de fevereiro de 2010, a Escola passou a integrar a rede escolar pública do Es do município do Lubango, que vigora até hoje, sendo por isso ao seu nome integrado a numeração local nº 57, e passando a ministrar as 7ª, 8ª e 9ª classes, enquadradas no Subsistema do Ensino Geral (Lei nº 17/16 de 7 outubro). A escola localiza-se numa zona urbana do município do Lubango. Segundo informações recolhidas junto da direção da Escola, no ano letivo de 2019, contava com 247 funcionários, dos quais 229 eram docentes e 18 funcionários auxiliares da ação educativa. Estes recursos humanos eram responsáveis por um número de 2240 alunos, repartidos em dois turnos de funcionamento na escola (manhã e tarde). Frequentavam a 9ª classe 672 alunos (distribuídos por 20 turmas). Na direção da escola encontram-se o diretor geral da escola, o subdiretor pedagógico, o subdiretor administrativo e outros órgãos de apoio à direção. No que diz respeito à disciplina de EdL, a Escola assegurava a sua lecionação por 4 professores, sendo um deles o coordenador da disciplina.

A Escola nº 67 Mandume

A Escola nº 67 Mandume, também pública, é relativamente recente, tendo sido criada em 2010 pelo Decreto Executivo nº 395, ministrando a 7ª, 8ª e 9ª classes, sendo enquadradas no Subsistema do Ensino Geral (Lei nº 17/16 de 7 outubro). A escola situa-se numa zona periurbana. No ano letivo de 2019, a escola contava com 153 funcionários, dos quais 146 eram professores e 7 funcionários administrativos. A escola era frequentada por um total de 1928 alunos, dos quais 501 frequentavam a 9ª classe. A direção da Escola era constituída pelo diretor Geral, o subdiretor pedagógico, e o subdiretor administrativo, havendo diversos outros órgãos de apoio. No que diz respeito à disciplina de EdL, a escola assegurava a sua lecionação por 3 professores, sendo um deles o coordenador da disciplina.

2.3. Estratégia de recolha e análise de dados

Após a seleção das escolas, a recolha de dados fez-se em dois momentos, nomeadamente nos anos letivos 2018 e 2019, através de recolha documental (programas oficiais da disciplina,

sumários de aula de EdL, provas escritas da disciplina, e exame final), inquirido por entrevista (à direção das escolas, coordenadores e professores de EdL), e observação de aulas de professores da 9^a classe.

A decisão de analisar documentos produzidos pelos professores (sumários e provas escritas) ao nível das escolas sustenta-se no facto desta análise permitir uma reconstrução histórico-social da realidade em estudo (Oliveira, Germani & Chiese, 2016). Ainda no alinhamento da argumentação de Andrade, Tomaz, Costa, Lopes and Ferreira (no prelo), estes documentos fornecem informações sobre concepções e práticas de avaliação, sem terem sido provocadas pelo investigador. Assume-se, assim, que estes documentos espelham a realidade e que são evidências (mais) genuínas, na medida em que as ideias que nelas constam não foram provocados no âmbito da investigação.

As evidências recolhidas foram sujeitas a uma análise de conteúdo do tipo 'mista', sendo algumas das dimensões e categorias pré-estabelecidas de acordo com a literatura e outras emergentes dos dados (Amado, 2009). De destacar o papel que a análise das entrevistas assumiu neste estudo em particular. Esta não é apresentada por si, pois o objetivo não é analisar apenas concepções, mas a sua articulação com as práticas. Neste sentido, os resultados das doze entrevistas surgem na interpretação da análise dos sumários e das provas escritas. No caso da análise da articulação entre concepções e práticas, só foram utilizados os resultados das quatro entrevistas realizadas aos professores cujas aulas foram observadas.

De salientar, ainda, que toda a análise feita pelo primeiro autor, professor de EdL há mais de uma década, e foi validada pelos orientadores, com perfis diferenciados relativamente ao objeto de estudo (perfil 1 – investigadora sénior com trabalhos publicados no domínio da avaliação; perfil 2 – investigadora junior com trabalho realizado na formação de professores, em particular angolanos; perfil 3 – membro de uma instituição ligada ao ministério da educação em Angola e responsável por apoiar a política educativa e curricular do país), o que vai ao encontro do modelo teórico de validação de estudos qualitativo proposta por Lopes, Pedrosa-de-Jesus and Watts (2016).

Ao todo foram analisados 212 sumários de EdL, dos quais 104 da Escola nº 57, 1º de Dezembro, e 108 da Escola nº 67 Mandume. No ano 2018, e em dezembro a que corresponde o final do ano letivo em Angola, fez-se a recolha de sumários de um total de 108 aulas, equivalendo a 27 semanas letivas para as duas escolas, e de duas professoras de cada uma delas. De notar que de acordo com o MED - DNEG (2018), estavam previstas 38 semanas letivas no total para esse ano. Os restantes sumários foram recolhidos, também, no final do ano letivo de 2019. As mesmas semanas letivas que no ano anterior (38) estavam previstas segundo MED – DNEG (2019).

Relativamente às provas escritas (da responsabilidade do professor), relativas a 2019, foram analisadas um total de sete, três para cada uma das escolas, e um exame, também relativo a 2019, comum às duas escolas, uma vez que este é da responsabilidade da Direção Provincial da Educação. Destaca-se que para a análise das provas do professor e do exame foi utilizado um instrumento de análise (Quadro 1), a partir do instrumento de análise elaborado por Breganha, Lopes e Costa (2019). Note-se que as provas de escola são elaboradas em conjunto pelos professores do grupo disciplinar e comuns a todas as turmas. O exame, igual para todas as escolas do município do Lubango, é da responsabilidade da Direção Provincial de Educação, conforme se referiu.

CRITÉRIOS (C)	INDICADORES (Ind)
C1 - Extensão da prova	Ind. 1.1 - Número total de itens da prova Ind 1.2 - tempo de duração da prova Ind 1.3 - Minutos para cada item
C2 - Estrutura da prova	Ind 2 - Prova com/sem estrutura explícita
C3 - Diversidade de itens da prova	Ind 3.1- Número de itens com resposta fechada do tipo: - verdadeiro/falso (V/F); - completamento (RCo) - associação (RA) - outra (RO); Ind 3.2 - Número de itens com resposta aberta do tipo: - curta (RC), por exemplo “definir perspectiva” - de desenvolvimento (RD), por exemplo, “explicar a projecção de um objecto no plano” - exercício (RE), por exemplo “representar graficamente a projecção de um objecto em um plano”
C4 - Correção na formulação dos itens da prova	Ind 4 – Percentagem entre itens de redação correta/redação incorreta
C5. Clareza na formulação dos itens da prova	Ind 5 - Percentagem entre itens de redação clara/itens com redação pouco clara
C6 - Incidência dos itens nos objetivos de aprendizagem do programa de Educação Laboral da 9ª classe	Ind 6.1 - Número de itens associados a objetivos gerais de aprendizagem Ind. 6.2 - Número de itens associados a objetivos gerais por tema
C7 - Contextualização dos itens da prova	Ind 7 - Número de itens enquadrado em saberes locais
C8 – Valorização dos Temas do programa oficial implicados na prova/Exame	Ind 8.1 - Número de itens por tema. Ind 8.2 - Valor atribuído a cada um dos itens Ind 8.3 - Conteúdo (tema) mais e menos cotado

Quadro 1 - Instrumento de análise de provas escritas e exame
(adaptado de Breganha, Lopes & Costa, 2019)

No sentido de permitir a triangulação das inferências a partir da análise documental com outras perspetivas, de acordo com a metodologia sugerida por Lopes et al. (2016), incluiu-se o

inquérito por entrevista e a observação de aulas. Todos estes dados foram recolhidos no ano letivo de 2019.

No que respeita ao inquérito por entrevista, foram entrevistados diretores (2), subdiretores pedagógicos (2), em março de 2019, professores de EdL (7, quatro da Escola 1º de Dezembro e 3 da Escola Mandume) e coordenadores de disciplina (2) em maio do mesmo ano. As entrevistas foram individuais ou em grupo, nomeadamente; diretor e subdiretor, em grupo; coordenadora de disciplina, individual; para o caso dos professores, e conforme a vontade manifestada pelos mesmos, foram feitas individualmente ou em grupo. As entrevistas, de natureza semiestruturada, foram preparadas a partir da elaboração de um guião de entrevista. Ao todo foram, assim, entrevistadas um total de 12 pessoas, resultando em 11 horas e 50 minutos de gravações áudio.

Por fim, e após as entrevistas, foram realizadas 12 observação de aulas, dez na Escola 1ª de Dezembro e de três dos professores, e duas na Escola de Mandume, ambas de um professor. Estava inicialmente previsto observar o mesmo número de aulas de cada escola (n=12). No entanto, tal não foi possível por limitações de agenda dos professores participantes. A observação foi do tipo não participante. Estrategicamente, o investigador ocupava um dos lugares ao fundo da sala de aula, mantendo o distanciamento possível dos alunos, mas não perdendo de vista a dinâmica da aula e a postura do professor. De referir que no início das observações, o investigador dirigiu-se à turma explicando o objetivo das mesmas. Atendendo a que o foco da observação era a forma como o professor geria a avaliação dos alunos ao longo das aulas, não foi utilizada nenhuma grelha de observação, mas só foram registadas evidências, durante as aulas, focados na avaliação. A relevância do tipo de momentos a registar, e a forma dos registos, foram previamente discutidos com outro investigador, 3º autor deste artigo, após terem observado, conjuntamente, as duas primeiras aulas observadas. Nortearam as observações das aulas duas questões principais: (i) Q1 Em que momento da aula (introdução; desenvolvimento; conclusão) a Professora avalia (como e quando)? (ii) Q2 Em que momento a Professora não avalia, mas segundo o investigador, poderia avaliar? Uma síntese descritiva das notas de campo realizadas, em articulação com as questões enunciadas, encontra-se no Anexo do artigo.

O Quadro 2 apresenta a síntese dos dados recolhidos por escola e ano letivo. Pelo facto de este Quadro se referir aos elementos por escola, não contém o programa da disciplina que se constitui como sendo transversal às escolas.

Escola nº 57, 1º de Dezembro	Escola nº 67 Mandume
1. Sumários (2018 e 2019)	
104 sumários (54 de 2018 e 50 de 2019)	108 sumários (54 de 2018 e 54 de 2019)
2. Provas (2019)	
3 provas do professor (1º, 2º e 3º trimestres) e o exame final	3 provas do professor (1º, 2º e 3º trimestres) e o exame final
3. Entrevistas (2019)	
4 entrevistas: - 1 (em grupo) ao diretor & subdiretor da Escola - 1 (individual) à/ao Coordenador de disciplina de Educação Laboral - 2 (em grupo de 2 cada) aos 4 professores	4 entrevistas: - 1 (em grupo) ao diretor & subdiretor da escola - 1 (individual) à coordenadora de disciplina de Educação Laboral - 1 (em grupo) a 2 professores - 1 (individual) a 1 professor
3. Observação de aulas (ano letivo 2019)	
10 aulas: - 4 aulas para a professora A - 2 aulas para a Professora B - 4 aulas para a professora C	2 aulas: - para a professora D

Quadro 2- Descrição do *corpus*

3. Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção apresentam-se, e discutem-se, os principais resultados em função de cada fonte de informação do estudo, e para cada contexto. No sentido da análise realizada refletir níveis de autonomia curricular diferentes, de acordo com Julião (2019), optou-se por apresentar os resultados de acordo com os mesmos. Assim, em primeiro lugar, sistematizam-se e discutem-se os resultados obtidos a partir da análise do programa oficial da disciplina de EdL da 9ª classe - nível político (3.1). De seguida, e para o nível pedagógico, apresentam-se os resultados dos sumários (3.2), das provas do professor e do exame (3.3), e, por fim, os da observação de aulas (3.4). Saliencia-se, novamente, que em virtude de os resultados obtidos pelas entrevistas realizadas se reportarem a conceções e práticas relatadas, estes não são apresentados separadamente, mas como complemento dos resultados e sua interpretação. Sempre que se apresentarem extratos ilustrativos das entrevistas são usados os seguintes códigos: C1DS/C2DS, Diretor e Subdiretor do caso 1 e 2 respetivamente, C1C/C2C, Coordenador de disciplina do caso 1 e 2 respetivamente; C1PPx/C2PPx professor da disciplina do caso 1 e 2 respetivamente, sendo que x varia de A a D, em função dos 4 professores em que as aulas foram observadas. A secção 3.5 desenvolve-se tendo como foco a articulação entre as práticas e as conceções e práticas relatadas, analisadas a partir das entrevistas feitas aos professores

das aulas observadas. Por fim, na secção 3.6, apresentam-se os principais resultados obtidos através da triangulação dos dados obtidos com cada fonte e, agora, para ambos os contextos.

3.1. Programa oficial da disciplina de EdL

Embora a descrição e análise seja feita principalmente com base no programa oficial atual da disciplina (INIDE/MED, 2019), houve necessidade de fazer referência ao programa anterior (INIDE, 2012), por este estar em vigor no ano letivo de 2018. A análise incluiu ainda o manual escolar da disciplina mais utilizado pelas escolas, sabendo que este é um instrumento indispensável ao professor na condução das suas aulas. No âmbito da revisão curricular em curso no país foi lançado, em 2019, o atual programa da disciplina (INIDE/MED, 2019), sendo que o anterior era datado de 2012 (INIDE, 2012).

A EdL é uma disciplina que faz parte da matriz curricular do Esl, sendo que na 9ª classe lhe é atribuída uma carga horária semanal de 90 min distribuída por 2 aulas, geralmente consecutivas, de 45 minutos cada. O atual programa da disciplina destina-se às 3 classes (da 7ª à 9ª) e estrutura-se nas seguintes secções: Apresentação; Introdução à Disciplina no 1º Ciclo do Ensino Secundário regular; Objetivos Específicos da Educação Laboral no 1º Ciclo do Ensino Secundário regular; Objetivos Gerais da Educação Laboral no 1º Ciclo do Ensino Secundário regular. De seguida, definem-se os Objetivos Gerais para cada uma das classes e o respetivo Plano Temático. Este último organiza-se por temas, primeiro indicando a sua distribuição por trimestres, assim como o respetivo número de aulas, sendo que na 9ª classe estão previstas 73 aulas no total, das quais 6 são destinadas à avaliação. Este número reduzido de aulas para a avaliação pressupõe, do no nosso ponto de vista, que são aulas dedicadas à avaliação sumativa, através de testes escritos. De seguida, e para cada um dos temas, são indicados os objetivos gerais, específicos, subtemas, conteúdos e distribuição de carga horária por tipo de aulas (teóricas, teórico-práticas e práticas). Para a 9ª classe, as aulas são todas teórico-práticas e práticas, o que nos parece estar em consonância com a natureza prática da disciplina. No final do programa, e novamente para todas as classes, são apresentadas as Estratégias Gerais de Organização e de Gestão de Processos de Ensino e de Aprendizagem, a Avaliação ao Serviço das Aprendizagens, e a Bibliografia.

A EdL, de acordo com o INIDE/MED (2019, p. 5), é definida como uma disciplina

"[...] técnica que surge na perspectiva de estabelecer um vínculo entre a educação e o trabalho socialmente útil. É uma disciplina importante porque (...) permite ao aluno adquirir conhecimentos técnicos básicos para agir diante de problemas, tornando o aluno um membro activo e valioso no seio da família (...) A importância desta disciplina radica no desenvolvimento económico e social do país".

De destacar a natureza técnica dada à disciplina, a sua articulação com o mundo do trabalho, a importância que é dada ao aluno enquanto membro ativo no seio da sua família, assim como ao nível do desenvolvimento económico e social do país. A função social da disciplina e a

centralidade dada ao aluno estão em consonância com perspectivas curriculares quer internacionais quer nacionais (Afonso, 2019).

No caso concreto da 9ª classe, são definidos os seguintes sete objetivos gerais (INIDE, 2019, p. 22):

- “- Conhecer as normas e regras utilizadas no desenho técnico;
- Conhecer os princípios, normas e regras utilizados no desenho técnico;
- Compreender a importância do desenho técnico e da eletricidade;
- Aplicar as normas e processos construtivos na representação técnica de formas,
- Analisar o uso correto das técnicas do traçado e da construção;
- Analisar as condições que permite a autonomia pessoal e da realização individual;
- Conhecer as regras para a manutenção e utilização dos materiais de eletricidade”.

Para cada um dos temas do programa, são ainda listados os respetivos objetivos gerais, no total de 12. De acordo com a Taxonomia de Bloom revista (Kratwohl, 2002), um dos referenciais mais utilizados no domínio da definição de objetivos de aprendizagem, os objetivos gerais de cada tema abrangem os quatro níveis cognitivos propostos pelo autor que, por ordem de exigência cognitiva, são 1º – Conhecimento Factual (A); 2º - Conhecimento processual (B); 3º - Conhecimento conceptual (C); e 4º - Conhecimento Metacognitivo (D).

No Quadro 3 apresentam-se os objetivos gerais para cada tema, e a sua classificação de acordo com Kratwohl (2002). A informação do Quadro 3 permite-nos concluir que, e apesar de existirem 4 objetivos do nível D que remetem para o domínio das atitudes, metade dos objetivos (6) se situam no domínio do saber/conhecer, dos dois níveis inferiores da taxonomia, o que põe em causa a centralidade da CHAVE. Existem apenas 2 objetivos do domínio processual, o que parece não ir ao encontro da natureza prática atribuída à disciplina.

Tema	Objetivo geral de aprendizagem	Nível Cognitivo Implicado (de acordo com Kratwohl, 2002)
Tema 1- Sistema de Projeções	- Conhecer o sistema de projeções	Conhecimento Conceptual (B)
	- Compreender a importância do sistema de projeções	Conhecimento Conceptual (B)
	- Avaliar o sistema de projeções	Conhecimento Metacognitivo (D)
	- Aplicar de forma correta os elementos de projeções	Conhecimento Processual (C)
Tema 2 – Noção sobre a Perspetiva	- Conhecer a perspetiva	Conhecimento Conceptual (B)
	- Compreender a importância da perspetiva na representa gráfica dos objetos	Conhecimento Metacognitivo (D)
	- Aplicar na prática os elementos da perspetiva na representação dos objetos	Conhecimento Processual (C)
	- Sintetizar os elementos da perspetiva	Conhecimento Conceptual (B)

Tema 3 – A eletricidade e a forma de Obtenção	- Conhecer as fontes de obtenção de energia elétrica	Conhecimento Factual (A)
	- Compreender a importância da energia elétrica no desenvolvimento do país	Conhecimento Metacognitivo (D)
	- Analisar as vantagens e desvantagens na obtenção da energia renováveis	Conhecimento Metacognitivo (D)
	- Sintetizar os cuidados a ter na produção, transportação e distribuição da energia eléctrica	Conhecimento Conceptual (B)
Total de objetivos e da sua classificação	12 objetivos	A – 1; B – 5; C – 2; D - 4

Quadro 3 – Objetivos gerais de cada tema do programa da disciplina de Educação Laboral (INIDE/MED, 2019) e a respetiva classificação segundo Kratwohl (2002)

A análise dos objetivos específicos por temas foi feita seguindo, também, a classificação proposta por Kratwohl (2002) – ver Quadro 4. Novamente se verifica que a maioria dos objetivos (6) se situa nos dois níveis inferiores da taxonomia, direcionados para a assimilação de conceitos e factos, o que mais uma vez questiona a adequação ao desenvolvimento da CHAVE. Não só quanto aos objetivos, mas também quanto aos subtemas e conceitos, verifica-se que os mesmos são genericamente desligados do quotidiano do aluno e do país, com exceção do tema 3 (“A electricidade e a forma de obtenção”). Neste, e para além de se contemplar o objetivo “Escrever as vantagens e desvantagens no uso diário da electricidade” do domínio metacognitivo, incluem-se conteúdos considerados na literatura como inovadores (Dombaxe, 2011), em particular relativos às energias renováveis limpas, como a eólica, a geotérmica, e o aproveitamento da biomassa, de importância vital para o país.

Tema	Objetivo Específico	Nível Cognitivo
Tema 1- Sistema de Projeções	- Definir o conceito de projecções	Conhecimento Conceptual (B)
	- Classificar os tipos de projecções	Conhecimento Conceptual (B)
	- Interpretar correctamente os elementos da projecção	Conhecimento Conceptual (B)
	- Projectar os elementos de projecções	Conhecimento Processual (C)
Tema 2 – Noção sobre a Perspetiva	- Definir o conceito da perspectiva	Conhecimento Conceptual (B) Conhecimento Processual (C) Conhecimento Processual (C)
	- Representar os elementos da perspectiva	
	- Exemplificar os diferentes tipos de perspectivas	

Tema 3 – A eletricidade e a forma de Obtenção	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as fontes de obtenção de energia eléctrica - Identificar os diferentes tipos de energia - Escrever as vantagens e desvantagens no uso diário da electricidade 	<p>Conhecimento Factual (A)</p> <p>Conhecimento Factual (A)</p> <p>Conhecimento Metacognitivo (D)</p>
Total de objetivos e da sua classificação	10 objetivos	A - 2; B- 4; C-3; D - 1

Quadro 4 – Objetivos específicos de cada tema do programa da disciplina de Educação Laboral (INIDE/MED, 2019) e a respetiva classificação segundo Kratwohl (2002)

Na secção do programa designada de “Estratégias Gerais de Organização e de Gestão de Processos de Ensino e de Aprendizagem” (INIDE/MED; 2019, pp. 27-31), e de uma forma sustentada em literatura atual, são apresentados elementos que valorizam, por um lado, o papel ativo do aluno, por exemplo “o que faz o aluno permanecer activo durante todo o processo de ensino-aprendizagem” (p. 29). Para além disso, são dadas orientações para a elaboração da planificação didática, considerada esta como “uma componente fundamental e muitas vezes decisiva para uma boa gestão da sala de aula” (p. 29). Nela incluem-se as etapas do “Diagnóstico” para “conhecimento da realidade na qual se vai actuar”, da definição de “Objectivos”, em que se afirma a necessidade de estes contemplarem objetivos de conhecimento, de habilidades e atitudes, de “Conteúdos”, e de “Técnicas e Procedimentos Didácticos”. Nesta última, são dadas orientações para a inclusão da avaliação “como processo de intermediação entre o ensino e a aprendizagem e determinadas práticas educativas” (p. 31), sendo esta vista como uma “actividade cooperativa, baseada no diálogo, em que professores e alunos interagem no processo permanente de construção de conhecimentos” (p. 31).

Na secção “Avaliação ao Serviço da Aprendizagem” (INIDE/MED; 2019, pp. 32-35), e para além de referências feitas na secção anterior, apresenta-se, mais uma vez, um texto sustentado em literatura atual, assim como orientações gerais para a mesma, por exemplo, a necessidade de se “desenvolver uma nova postura avaliativa” que rompa com “a cultura da memorização, classificação, selecção e exclusão tão presente no sistema de ensino” (p. 32). São apresentados, por fim, uma lista de atividades avaliativas que o professor deve usar, no pressuposto de que o professor na “prática pedagógica deve diversificar as actividades avaliativas”, nomeadamente “tarefa para casa, perguntas orais, perguntas escritas, observação, trabalhos em grupos e individuais, debates, demonstrações, relatórios, chuva de ideias, jogos de papéis, situação-problema” (p. 35).

O programa da disciplina não contempla, assim, orientações específicas sobre a forma como, por exemplo, é que a avaliação que o professor faz se traduz numa classificação trimestral e anual. A experiência do 1º autor deste estudo, professor de Educação Laboral há cerca de 13 anos, diz-nos que os professores seguem as orientações que integram o Manual de Apoio ao Sistema de Avaliação para esse ciclo de escolaridade (Afonso & Agostinho, 2019). Sucintamente essas orientações referem que o professor, de cada disciplina, deve avaliar as aprendizagens de forma contínua e por uma prova escrita trimestral (PP). A referida classificação resulta da média das avaliações contínuas e de uma prova do professor, de acordo com a fórmula seguinte $CT = \frac{MAC + CPP}{2}$. No fim do 3º trimestre, o professor atribuirá uma classificação (CAP), sendo

que para a 9ª classe se obtém através da seguinte fórmula: $CF=0,4 \times CAP+0,6 \times CE$, sendo CE a Classificação do Exame. Conforme se referiu, anteriormente, e embora existam orientações para a avaliação concordantes com perspetivas atuais (por exemplo, a sua natureza contínua), a avaliação sumativa a partir de uma prova escrita ou exame final ainda tem um valor considerável.

Na bibliografia do programa (INIDE/MED, 2019, p. 36) são listadas 9 obras, todas em língua portuguesa, correspondendo a traduções brasileiras, com exceções de duas, uma em língua inglesa e outra espanhola. Todas as obras se referem a textos sobre Pedagogia, por exemplo, sobre a taxonomia dos objetivos educacionais, metodologias de ensino e avaliação. De sublinhar que apesar de existirem obras de autores angolanos sobre estas temáticas, e, portanto, devidamente contextualizadas, estas não são referidas no Programa.

O ME da 9ª classe (Gomes & Ferreira, 2016) analisado está, de um modo geral, em concordância com o programa oficial da disciplina, porém anterior ao atual (INIDE, 2012), em particular quanto ao que é referido nas duas páginas introdutórias sobre a disciplina (tipo de disciplina, objetivos e blocos temáticos). O ME, com 144 páginas, está estruturado por tema de cada um dos dois blocos temáticos, designado cada um por capítulo. A grande maioria do conteúdo do ME é dedicada ao desenvolvimento dos temas e seus conceitos. Na parte final de cada capítulo, e na maioria dos casos (7 em 8 capítulos no total), surge o item “Saber mais”. Em apenas alguns casos (2 em 8) são também apresentados exercícios para resolver e, apenas num capítulo, é incluída uma secção designada de “Actividades” com uma lista de 5 exercícios para resolver, a maior parte com indicações para a realização de trabalhos práticos a serem efetuados em sala de aula (por exemplo, montagem de circuitos elétricos). A secção “Saber mais” incluiu, de um modo geral, informações complementares sobre os conceitos abordados e suas aplicações, por exemplo, e no último capítulo do 2º bloco temático, sobre supercondutores.

De mencionar, ainda, um aspeto que não parece alinhado com o programa da disciplina anterior, nem com o atual: nenhum dos enunciados dos exercícios/atividades apresenta um contexto real, o que parece pôr em causa, pelo menos nessa componente do ME, a inclusão da função social e local da disciplina. As alterações no programa oficial implicam a necessidade urgente da elaboração de novos ME.

Por fim, e de acordo com Simão et al. (2019), destaca-se que a lecionação da disciplina de EdL não exige um perfil profissional específico, nomeadamente quanto à formação inicial, pois de facto não existe no país um curso que habilite os professores para a lecionação da disciplina. Frequentemente, e de acordo com o conhecimento e experiência dos autores, essa disciplina é atribuída a professores mais generalistas (por exemplo, com um Curso em Pedagogia) e para completar o horário de docentes. Esta situação pode comprometer a qualidade do desempenho docente, assim como o papel de professor como um ator com autonomia curricular.

3.2. Sumários

O Quadro 5 apresenta uma síntese dos resultados dos sumários analisados, nomeadamente no que respeita ao cumprimento do calendário escolar, dos conteúdos programáticos

sumariados, por inerência considerados os que foram lecionados, e por fim o 'lugar' dado à avaliação, quanto à sua frequência e tipo de avaliação. De referir que os temas considerados nos sumários dizem respeito a dois programas oficiais diferentes, na medida em que os seis temas relativos ao ano letivo 2018 se reportam ao antigo programa (INIDE, 2012), enquanto que para o ano letivo 2019, tendo em contra o novo programa (INIDE/MED, 2019), são contemplados apenas três temas.

Dimensão em análise nos sumários	Ano letivo	Contexto 1		Contexto 2	
		Escola nº 57, 1º de Dezembro		Escola nº 67, de Mandume	
- Calendário Escolar Nacional (CEN) para 2018 e 2019 76 aulas (38 semanas)	2018	54 (27 semanas)	Não se cumpriu com o CEN	54 (27 semanas)	Não se cumpriu com o CEN
	2019	50 (27 semanas)	Não se cumpriu com o CEN	54 (27 semanas)	Não se cumpriu com o CEN
- Conteúdos Programáticos ¹ Tema 1 a 6, para 2018, e 1 a 3, para 2019	2018	Temas sumariados 1, 2 e 5	Não estão sumariados os temas 3,4 e 6	Temas sumariados 1 e 2	Não estão sumariados os temas 3,4, 5 e 6
	2019	Temas sumariados 1 e 2 ²	Não está sumariado o tema 3	Temas sumariados 1 e 2 ³	Não está sumariado o tema 3

¹ Programa de Educação Laboral 9ª classe (INIDE, 2012): Bloco 1 “Desenho técnico” (Tema 1 = Representação Técnica de forma, 24 Tempos letivos; Tema 2 – Perspetivas, 22 tempos letivos; Tema 3 – corte e secções, 22 tempos letivos; Tema 4 – Roscas; Bloco 2 “Eletricidade” (Tema 5 – eletricidade na vida atual – 24 + 24 tempos letivos; Tema 6 – Esquematização de circuitos elétricos, 23 Tempos letivos).

Programa de Educação Laboral 9ª classe (INIDE/MED, 2019): Tema 1 = Sistemas de Projecções, 26 Tempos letivos; Tema 2 – Noções sobre a Perspetiva, 21 tempos letivos; Tema 3 – Eletricidade e a forma de obtenção, 26 tempos letivos.

² Sumários ilustrativos para cada um dos temas: Tema 1 – sumário: “1º tempo: Introdução as projecções. Definição de Projecções, elementos e tipos de projecções; 2º tempo: Sistema de projecção Central ou Cónica (exercícios). Subsistema de projecção paralela ou cilíndrica (Definição)”. Tema 2 - sumário: “1º tempo: Definição de Perspectivas. Importância das perspectivas. Tipos de perspectivas; 2º tempo: Exemplos de perspectivas isométrica do círculo e cilindro”.

³ Sumários ilustrativo para cada um dos temas: Tema 1 – sumário: “1º tempo: Representação técnica de forma (projecções). Introdução. Noção de projecção. Elementos básicos de uma projecção; 2º tempo: Tipos de projecção: projecção central ou cónica”. Tema 2 - sumário: “1º tempo: Perspectiva - Noção de perspectiva; 2º tempo: Tipos de perspectiva: perspectiva axonométrica isométrica”.

- Sumários dedicados à avaliação	Frequência (número de sumários que integram o tópico “avaliação”)	2018	2 aulas (num total de 54)	Nenhuma aula (num total de 54)
		2109	1 aula (num total de 50)	2 aulas (num total de 54)
	Tipo de avaliação/instrumento de avaliação sumariado	2018	Avaliação diagnóstica (1 aula) Chamada escrita (1 aula)	Não se aplica (não houve aulas sumariadas, para esta escola, sobre avaliação)
		2019	Avaliação diagnóstica (1 aula)	Avaliação diagnóstica (1 aula) Chamada escrita (1 aula)

Quadro 5 – Análise documental dos sumários recolhidos

- Com base nos resultados apresentados no Quadro 6, verifica-se:
- quanto à dimensão do calendário escolar, e relativamente aos dois anos letivos e às duas escolas, não se cumpriu com o estipulado pelo Calendário Escolar Nacional, (MED – DNEG, 2018; 2019). A justificação para este não cumprimento pode ser encontrada em transcrições das entrevistas realizadas, e aqui indicadas em itálico e entre parênteses, nomeadamente devido:
 - i) a feriados/paragens de aulas não programadas a nível nacional (“[...] *em feriados repentinos, aquelas paragens [...] por exemplo, dia em que se celebrou o aniversário da escola [...]*”C1DS);
 - ii) à ocorrência de greves (“[...] *greve ou paralização de aulas no 1º trimestre [...]*”C2DS);
 - iii) a licenças por doença dos professores, não sendo muitas vezes estes substituídos (“[...] *o professor até começou a lecionar e depois se calhar acabou doente e são elas foi justificado por entrevistados [...]*”C1DS); (“[...] *principalmente para as senhoras devido ao pré-parto, são três meses que o professor fica em casa neste caso, muitas vezes ninguém substitui o professor [...]*”C1DS), e ainda
 - iv) ao absentismo docente (“[...] *destacar também a ausência dos próprios docentes [...]*” C1DS.)

Apesar dos quatro tipos de justificação apresentados, a diferença entre o número de aulas previstas e realizadas, de acordo com os sumários (de 11 semanas letivas), parece muito elevado, sinalizando a necessidade de um maior controlo por parte da direção da escola, e responsabilização dos professores.

- quanto à dimensão dos conteúdos sumariados, em função dos temas do programa, nota-se igualmente um desfasamento com os propostos no programa oficial, com um ligeiro aumento de cumprimento, num tema, para o contexto 1 e em 2018. Novamente, a interpretação deste resultado foi procurada nas entrevistas realizadas. As razões apontadas são relativas:
 - i) ao professor, pela seleção dos conteúdos a abordar com os alunos (“[...] *selecionarem bem os conteúdos que devem passar aos alunos, pode também fazer com que não se cumpra aquilo que se programou [...]*” C1PPA),

- ii) a decisões da própria escola, com base em diagnósticos feitos sobre as dificuldades dos alunos em anos anteriores (*"[...] questão do diagnóstico que se faz aos alunos e os resultados obtidos mostraram lacunas ao nível da 7ª classe e então a escola optar por colmatar essas bases, mas que isso depois tem dificuldades acrescidas para o cumprimento do programa da 9ª classe [...]"*C2DS),
- iii) a decisões das entidades mediadoras com as escolas a nível municipal, isto é das Zonas de Influência Pedagógicas/(ZIPs)⁴ (*"(...) foi por orientações das ZIP's (...)"*C1DS), e, por fim,
- iv) a um menor número de aulas lecionadas do que as previstas (*"[...] por motivos de algumas interrupções como feriados e outras situações alheias aos professores [...]"*C1DS).

De notar, como positivo, que algumas razões para o não cumprimento dos conteúdos assentam em argumentos pedagógicos (por exemplo, como resultado das dificuldades diagnosticadas nos alunos).

- quanto à dimensão do "lugar" da avaliação, refira-se, em 1º lugar, o número extremamente reduzido de sumários que a referem. Mesmo sem grandes diferenças entre os dois contextos (a variação vai de 0 a 2), note-se que em 2018 não foi identificado nenhum sumário destinado à avaliação no contexto 2. O tipo de sumário ou se refere à avaliação diagnóstica ou à chamada escrita. Mesmo admitindo que a avaliação feita pelo professor foi essencialmente sumativa, também não foram encontrados sumários sobre as provas escritas. Porém, este último resultado pode advir do facto de o programa oficial prever 2 aulas por tema para a avaliação, o que pode explicar uma aparente falta de necessidade dos professores em escreverem os respetivos sumários. Porém, mesmo esta interpretação não está consistente com o discurso de um dos diretores de escola que afirma *"[...] normalmente as avaliações que se regista nos sumários são aqueles que é feito após o término de um conteúdo ou um trimestre (por ex: a prova do professor), após a sua calendarização [...]"* C1DS. Uma outra justificação dada por um dos coordenadores da disciplina quando questionado sobre a escrita de sumários relativos à avaliação contínua é de que *"[...] pensamos ser desnecessário, por quanto este tipo de avaliação é feita todos os dias, fica como que subentendido aos conteúdos dados [...]"*C2C. Independentemente destas razões, e certamente de outras que não se identificaram, o número de aulas, por exemplo para a avaliação diagnóstica, é muito reduzido (2 no caso da escola 1, e 1 na da outra escola), o que não vai ao encontro das orientações gerais do programa oficial.

⁴ ZIPs- Zonas de Influências Pedagógicas são responsáveis pela indicação de um conjunto de atividades e processos organizados de atualização e aperfeiçoamento e apoio à prática pedagógica dos professores. As ZIPs são constituídas por várias escolas localizadas próximas umas das outras de acordo com a natureza de cada província, município e comuna. Cada escola seleciona os seus coordenadores de disciplinas a fim de participarem nas reuniões de planificação de conteúdos e outras actividades relevantes e que estes, por sua vez, retornam às escolas de proveniência, a fim de partilharem com os professores coordenadores de disciplina.

3.3 Provas escritas e exame

Tal como referido anteriormente, as provas escritas, e o exame final foram analisados recorrendo a um instrumento de análise específico. No Quadro 6 são apresentados os resultados que emergiram da aplicação do mesmo às provas escritas, por escola, e no Quadro 7 para o exame.

Provas	Escola nº 57, 1º de Dezembro	Escola nº 67, Mandume
Prova (1º trimestre) Tema abrangido – Tema 1 (Sistema de projeções)	C1.1 - 8 itens; C. 1.2 - 120 minutos C. 1.3 - 15 minutos para cada item C2. - sem estrutura explícita (8 itens) C3.1 – 0 itens de resposta fechada C3.2 - 8 itens de resposta aberta (5 RC, 1RD, 2 RE) C4. - 8/0 (8 itens corretos) C5. - 8/0 (8 itens claros) C6.1 - 5 objetivos (1;2;4;5 e 6) C6.2 - 2 (1 e 4) ⁵ C7. - 1 (item ⁶) C8.1 - tema 1 C8.2 - tema 1 – Sistema de Projeção C.8.3 - sem acesso	C1. 1 - 12 itens C.1.2 - 90 minutos C.1.3 – 7,5 minutos para cada item C2. - sem estrutura explícita (12) C3.1 - 5 itens de respostas fechada (4 RCo, 1RA) C3.2 - 7 itens de resposta aberta (6 RC, 1RD) C4. - 12/0 (12 itens corretos) C5. - 12/0 (12 itens claros) C6.1 - 5 objetivos (1;2;4;5 e 6) C6.2 - 1 (1) C7. - 2 itens C8.1 - tema 1 C8.2 - tema 1 – Sistema de Projeção C8.3 - sem acesso
Prova (2º trimestre) Tema abrangido – Tema 1 (Sistema de projeções)	C1.1 -7 itens C1.2 -120 minutos C1.3 – 17,14 minutos para cada item C2. - prova sem estrutura explícita (7 itens) C3.1 – 0 itens de resposta fechada C3.2 – 7 itens de resposta aberta (2 RC, 2 RD, 3 RE) C4. – 7/0 (7 itens corretos) C5. – 7/0 (7 itens claros) C6.1- 5 objetivos (1;2;4;5 e 6) C6.2 – 2 (1 e 4) C7. - 1 item (a) C8.1 - tema 1 C8.2 - tema 1 – Sistema de Projeção C8.3 – sem acesso	C1.1 – 3 itens C1.2 - 90 minutos C1.3 - 30 minutos para cada item C2. - prova sem estrutura explícita (3 itens) C3.1 – 0 itens de resposta fechada C3.2 – 3 itens de resposta aberta (1 RD, 2 RE) C4. – 3/0 (3 itens corretos) C5. – 3/0 (3 itens claros) C6.1- 5 objetivos (1;2;4;5 e 6) C6.2 – 2 (1 e 4) C7. – 0 item C8.1 – tema 1 C8.2 - tema 1 – Sistema de Projeção C8.3 - sem acesso

⁵ Os primeiros quatro itens incidem sobre conteúdos da 7ª classe, logo não foram codificados de acordo com os critérios C6.

⁶ Item 1.b “Qual a importância da Educação Laboral?”

Prova (3º trimestre) Tema abrangido – Tema 1 (Sistema de projeções)	C1.1 - 3 itens; C1.2 - 120 minutos C134 – 40 minutos para cada item C2. - prova sem estrutura explícita (3) C3.1- 1 item de resposta fechada (1 RCo) C3.2 – 2 itens de respostas aberta (2 RE) C4. – 3/0 (3 itens corretos) C5. – 3/0 (3 itens claros) C6.1 – 5 objetivos (1;2;4;5 e 6) C6.2 – 2 (1 e 4) C7. – 0 item C8.1- tema 1 C8.2 - tema 1 – Sistema de Projeção C8.3 – sem acesso	C1.1 – 2 itens C1.2 - 90 minutos C3 – 45 minutos para item C2. – prova sem estrutura explícita (2 itens) C3.1 – 0 item de resposta fechada C3.2 – 2 de resposta aberta (2 RE) C4. – 2/0 (2 itens corretos) C5. – 2/0 (2 itens claros) C6.1 - 5 objetivos (1;2;4;5 e 6) C6.2 – 1 (4) C7. – 0 item C8.1- tema 1 C8.2 - tema 1 – Sistema de Projeção C8.3 - sem acesso
--	---	--

Quadro 6 – Caracterização das Provas escritas da 9ª classe analisadas

C1.1 – 2 itens C1.2 – 120 minutos C1.3 – 60 minutos para cada item C2. - prova sem estrutura explícita (2) C3.1- 0 item de resposta fechada C3.2 – 2 itens de resposta aberta (2 RE) C4. – 2/0 (2 itens corretos) C5. – 2/0 (2 itens claros) C 6.1 - 5 objetivos (1;2;4;5 e 6) C6.2 – 1 (4) C7. – 0 item C8.1- tema 1 -- Sistema de Projeção C8.2 - 14 valores (item 2) e 6 valores (item 3) C8.3 - tema 1 (sistema de projeções)
--

Quadro 7 – Caracterização do Exame analisado

De acordo com a informação constante no Quadro 7, as provas das duas escolas apresentam itens i) claros e corretamente formulados, ii) associados aos mesmos objetivos gerais da disciplina e por tema, e iii) a grande maioria descontextualizados do quotidiano do aluno (em ambas as escolas apenas surgem duas questões no total das três provas escritas com ligação a saberes locais). Salienta-se ainda que em ambas as provas o tema 1 é o único abordado. Estes resultados sugerem que os professores apresentam competências para a elaboração de

questões das provas, sendo o aspeto menos positivo a descontextualização dos itens, e ainda, e de abordarem apenas um tema do programa.

Relativamente às maiores diferenças, realça-se a duração que os alunos têm para a realização das provas, o dobro do tempo na escola localizada em zona urbana, nomeadamente a Escola 1º de Dezembro (120 min), o que nos parece ser questionável por se considerar que os alunos deveriam ter igual tempo para a realização de uma prova escrita, ainda por cima quando esta tem tanto peso na classificação final do trimestre. Para além disso, destaca-se a ausência de respostas fechadas na Escola 57, 1º de Dezembro (para 3 provas surgem um total de 22 respostas fechadas). Na Escola 67, Mandume, surgem questões fechadas (n=5) e abertas (n=13). Em ambas as escolas parecem ser privilegiadas respostas de natureza aberta, sendo ainda o número total de itens semelhante nas duas escolas. No que respeita ao tipo de questões abertas, verifica-se que em ambas as escolas são mais comuns as questões de resposta curta (RCo =13 no total, 7 para a Escola nº 57 1º de Dezembro e 6 para a Escola 67, Mandume), e questões que envolvem a resolução de exercícios matemáticos (RE=11 no total, 6 para a Escola nº 57, 1º de Dezembro e 6 para a Escola 67 Mandume). As questões de resposta aberta longa/de desenvolvimento são as menos utilizadas em ambas as escolas (RD = 5).

No exame, observa-se um total de 2 itens de resposta aberta, uma duração da prova de 120 min, em que 60 min estão distribuídos para cada item. Embora o exame não tenha uma estrutura explícita, a redação dos itens é correta e clara. Em termos de incidência dos itens nos objetivos de aprendizagem da disciplina de EdL, verifica-se uma associação a 5 objetivos (1º, 2º, 4º, 5º e 6º), contemplando 1 objetivo (4º) dos objetivos gerais de cada tema. Nenhum dos itens está enquadrado no quotidiano. O tema do exame refere-se, apenas, ao tema 1, sendo 14 valores atribuídos para o item 1 e 6 valores para o item 2. Assim, pode-se concluir a existência de um alinhamento entre o exame final e as provas dos professores, nomeadamente quanto ao tema abordado e associação das questões aos objetivos do programa. Embora com o mesmo alinhamento, assinala-se a descontextualização dos itens do quotidiano do aluno, o que não vai ao encontro de perspetivas curriculares, nomeadamente nacionais (Afonso, 2019).

As entrevistas realizadas permitiram compreender alguns dos resultados apresentados. Por exemplo, (a) a colaboração existente entre os professores do grupo disciplinar na elaboração das provas (*“Monitoramos no momento em que os professores levam as provas aos coordenadores a fim de serem visadas”* C1C); (b) a preocupação dada em 1º lugar às questões teóricas das provas (*“Relativamente aos tipos questões, começamos sempre pelas questões teóricas e depois as práticas [...]”* C1PPA).

Um outro aspeto comum nos discursos dos entrevistados refere-se ao que se objetivava com as provas, nomeadamente a medição entre o que é desejado e aprendido (*“É ver até que ponto o aluno entendeu ou não a matéria [...]”* C1PPB, e *“Para perceber até que ponto os objetivos preconizados ou destacados no papel foram atingidos na prática [...]”* C2PPD), perspetiva que se parece aproximar da “geração da medição”, questionada atualmente na literatura.

3.4. Observação de aulas

A observação de aulas foi a técnica usada para se poder inferir práticas de avaliação. Porém, e como se referiu, não se conseguiu observar, conforme se desejava, o número de aulas, nem em igual número, nem para todos os professores das duas escolas. No total foram observados 6 tempos letivos de 90 min, correspondendo a 12 aulas de 45 min cada, de 4 professores, 3 da escola do 1º contexto, e 1 do segundo. Apesar de ter sido esse o número de aulas observadas, estas envolveram um total de 171 alunos.

Tal como foi referido anteriormente as observações foram orientadas por duas questões principais: (i) Em que momento da aula (introdução; desenvolvimento; conclusão) o/a professor(a) avalia (como e quando)? (ii) Em que momento o/a professor(a) não avalia, mas segundo o investigador, poderia avaliar?

Como registo global prévio, assinala-se a forma extramente ordenada em que as aulas decorreram, estando os alunos sempre sentados na sua carteira (ver Figura 1), participando individualmente só após pedir permissão ao professor, levantando a mão, sendo que o/a professor(a), quando não estava no quadro ou junto à sua secretária, ia circulando pelas filas. Porém, na maior parte das vezes, os alunos passavam para o seu caderno o que o/a professor(a) escrevia no quadro, ou que ditava, sendo que a circulação do/a professor(a) pela sala se destinava, essencialmente, a controlar se isso acontecia corretamente.

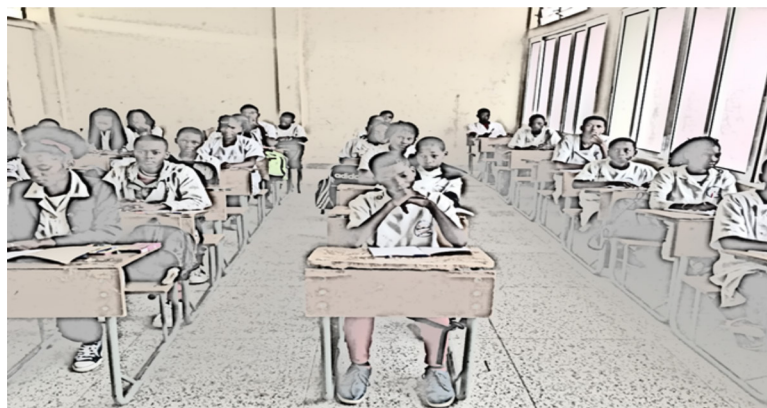


Figura 1- Exemplo ilustrativo do funcionamento de uma aula de EdL (data de observação: 11/09/2019)

De acordo com as observações realizadas, as práticas de avaliação parecem não diferir muito entre os professores. Isto é, verifica-se a existência de momentos de “avaliação” ao longo das aulas (por exemplo, através de atividades como o resumo da aula anterior, os trabalhos de casa, o questionamento,). Porém, estas atividades são: i) de natureza informal, ii) com pouco feedback, e iii) valorizando essencialmente os conteúdos, e não tanto o saber-fazer, tão relevante dada a natureza prática da disciplina, nem as atitudes, logo desfasando-se da intenção curricular nacional do desenvolvimento da CHAVE. De notar, também, que nas aulas observadas não esteve presente

a desejada articulação entre os saberes universais e locais. De mencionar, por fim, que a avaliação informal identificada nas práticas dos professores é referida por Fernandes (2013) como aquela que é feita no dia-a-dia, como resultado da função do ser humano de descrever o que se passa à sua volta, sendo insuficiente devido à influência que nela têm as expectativas e concepções do avaliador, e que provoca visões parcelares da realidade. Ao contrário, o autor defende a avaliação formal, por esta ir para além das evidências imediatas e produzir processos avaliativos a favor da melhoria da aprendizagem, ou nas palavras de Vieira and Basto (2013) “mais educacionais”.

3.5 Articulação entre práticas observadas, práticas relatadas e concepções de avaliação dos professores

Analisando as entrevistas realizadas aos 4 professores de quem se observaram as aulas, notam-se consideráveis discrepâncias entre o que disseram pensar e fazer nas suas práticas. Nomeadamente, por o discurso se aproximar mais daquilo que hoje se considera ser a avaliação, em contradição ao que referem ser as suas práticas. Para além disso, muitas das práticas relatadas não foram observadas nas aulas. Ressalve-se que algumas dessas discrepâncias podem ter ocorrido pelo número reduzido de observações embora, como foi referido, tenham sido encontrados padrões não muito diferenciados em todas as observações. Sintetize-se o discurso dos professores nos dois níveis seguintes:

- o que pensam sobre o que a avaliação deveria ser. Aqui, e conforme se ilustra abaixo, destaca-se a concepção contínua de avaliação, voltada para objetos que não apenas do domínio dos conhecimentos, mas também habilidades e atitudes. Porém, a avaliação é, por vezes, vista como a medição do que é desejado que os alunos atinjam e o que é verificado, o que não está em consonância com a 4ª geração de avaliação, mas sim com a 3ª (Morgado, 2016) como se pode ver nas seguintes vozes:

“Uma boa prática de avaliação das aprendizagens dos alunos deve mostrar que o aluno seja capaz de devolver aquilo que o professor ensinou, permitindo aos alunos, terem a capacidade criativa. [...] deve ser aquela que fornece ao aluno bases para que ele possa então por si só caminhar [...]. Deve-se avaliar sempre. Em todas as atividades realizadas durante o processo. Recorrendo a vários momentos de avaliação” (C1PPA)

“É ver até que ponto o aluno entendeu ou não a matéria. Ou ainda é incentivar o aluno a estudar para aprender” (C1PPB)

“É testar os conhecimentos, verificar como o aluno manuseia os instrumentos e materiais de desenho quando executa o desenho” (C2PPD).

- o que dizem fazer nas suas aulas (práticas relatadas). Conforme se evidencia nas transcrições abaixo, os professores dizem que nas suas práticas avaliam de forma contínua os

seus alunos, atendendo não só a conhecimentos, mas também a capacidades e atitudes, e através de um conjunto diversificado de situações (por exemplo, avaliação individual e em grupo, com recurso a trabalhos que pedem aos alunos para fazer), o que de facto não foi verificado nas aulas observadas:

“Avaliamos durante o processo, ou seja, sempre. Através de trabalhos individuais ou em grupos, por participação durante a decorrência das aulas e por provas.” (C1PPA)

“Avaliamos tudo: a presença do aluno, o material, as tarefas para casa, trabalhos individuais e em grupos. Avalio de forma individual e em grupo [...]” (C1PPB)

“Por exercícios de forma correta por parte dos alunos, pedindo ao aluno a ir ao quadro, quando se levanta uma questão na turma, aqueles que darem as respostas e exemplificarem o exercício no quadro” (C2PPC)

“Nas nossas aulas avaliamos todos os dias (avaliação contínua), através dos trabalhos, tarefas para casa, provas, a criatividade dos alunos, mediante a apresentação do material, através das respostas questões durante a aula e outras formas” (C2PPD).

Procurando compreender as discrepâncias encontradas, verificou-se, conforme se ilustra pelos excertos abaixo, que elas poderão advir de três fatores principais, nomeadamente do deficiente perfil do professor da disciplina de EdL, da falta de formação dos professores, e da falta de condições nas escolas (materiais didáticos para a disciplina, por exemplo):

“Tivemos que adaptar os professores porque cada um está formado em uma determinada área como língua portuguesa, psicologia, matemática, etc., etc., mas como apareceu esta cadeira e ninguém está formado na área, tínhamos que adaptar professores. Com base na distribuição dos horários, então fomos adaptando quem está mais ou menos inclinado naquela área” (C1DS)

“Sim, formação contínua para os professores, melhores condições de trabalhos em sala de aulas para facilitar a execução de desenho técnico, existência de laboratórios, trabalhos de campo para os alunos em empresa de construção civil e arquitectura” (C1C)

“Existem materiais/instrumentos de desenho que os alunos não conhecem [...] falta de condições de trabalho, precisamos de um laboratório especificamente para a educação laboral” (C1PPB).

Acrescente-se, ainda, um 4º fator, embora menos expresso pelos entrevistados, relacionado com a falta de autonomia por parte dos professores, solicitados a seguirem orientações provenientes, por exemplo, da Direção Provincial de Educação que, de certa forma, divergem das perspetivas atuais:

“[...] seguimos apenas aquilo que nos orientam (a Escola, a Secção Municipal, a Direção provincial, que por sua vez recebem orientações vindo do Ministério [...])” (C1PPA).

3.6. Triangulação de resultados

De referir, em primeiro lugar que, e apesar de não se pretender comparar os dois casos em estudo, as suas diferenças contextuais não parecem influenciar na forma como a avaliação é pensada e realizada, o que sugere a existência de uma tendência independente do contexto. Exceção é feita apenas na forma de gestão das provas escritas, nomeadamente através do menor tempo dedicado a estas, mas cuja explicação não se conseguiu apurar neste estudo.

Assim, e de um modo geral, parece haver: (a) concordância entre a gestão do currículo (vista através dos sumários) e a avaliação feita através das provas e exame. Por exemplo, na valorização dada a temas do programa (Tema 1) e aos objetivos gerais da disciplina. As orientações dadas pelas ZIP's podem ter contribuído para tal. Este resultado, embora não deva servir para justificar o desfasamento existente entre o previsto ministerialmente (por exemplo, número de aulas por ano letivo) e o realizado nas escolas, não afeta, em princípio, a forma como os alunos são avaliados sumativa mente; (b) desvalorização dada à contextualização no quotidiano dos assuntos ensinados e avaliados (triangular, programa oficial com provas e exames), o que não vai também ao encontro do desejado, neste caso à integração dos saberes universais e locais; (c) reduzida evidência de autonomia curricular, também em desacordo com o preconizado no país (Julião, 2019), por exemplo quando os professores afirmam seguir as orientações das ZIP's, ou quando não se observam diferenças assinaláveis nas aulas observadas; (d) sobrevalorização, ao nível das práticas, da avaliação de conhecimentos em desfavor dos outros elementos da CHAVE (triangular análise de provas e observação de aulas); assinaláveis discrepâncias entre o que os professores pensam e dizem fazer nas suas práticas avaliativas, com incidência para um discurso que mais se aproxima das orientações internacionais e nacionais (por exemplo, primazia à avaliação contínua), mas práticas voltadas para a avaliação informal, sobrevalorizando conteúdos e descurando o feedback. Estas discrepâncias poderão ter várias interpretações. Porém, o deficiente perfil do professor de EdL e a sua falta de preparação pedagógica certamente não contribui para reduzir as discrepâncias assinaladas.

Destaque-se, por fim, os constrangimentos referidos por todos os participantes no sentido de passarem a existir práticas mais inovadoras, a saber, falta de laboratórios e de material técnico de apoio às aulas da disciplina.

4. Considerações Finais

O estudo desenvolvido evidencia um esforço do estado Angolano, em particular através do INIDE, no investimento da melhoria da educação, nomeadamente através do processo de revisão curricular em curso (Afonso, 2019). Nele, e ao nível de princípios gerais, e ainda de acordo com a mesma obra, destacamos (a) uma coerência com perspetivas curriculares defendidas internacionalmente, mas contextualizadas no país, por exemplo a interação de saberes universais e locais, (b) as teorias sócio- construtivistas na atual abordagem curricular, (c) a integração curricular, e (d) o desenvolvimento da CHAVE da vida dos sujeitos em construção histórico-social. Apesar disso,

e em resposta aos dois primeiros objetivos do nosso estudo (Caracterizar práticas de avaliação das aprendizagens na disciplina de Educação Laboral no 1º ciclo do Ensino Secundário Regular, em duas escolas estatais do Lubango, e Analisar essas práticas em articulação com concepções e práticas relatadas), identificamos inconsistências com essas perspetivas, nomeadamente: (a) na forma de operacionalizar o programa oficial da disciplina de EdL (INIDE/MED, 2019), por exemplo aquando a elaboração de provas escritas; e (b) no modo como os professores avaliam os alunos ao longo das suas aulas, por vezes em dissonância com as suas concepções (por exemplo, de que devem avaliar os alunos de um modo contínuo, e tendo em conta não só os conhecimentos adquiridos, mas também as capacidades e atitudes). A existência desse tipo de inconsistência pode ser associada à falta de adequação do perfil do professor para a lecionação dessa disciplina, à insuficiência de formação contínua, e, ainda, à existência de constrangimentos ao nível dos recursos didático-pedagógicos para a prática educativa nas escolas.

Como resposta ao 3º objetivo do estudo (Propor sugestões de melhoria, a diversos níveis (político, escolas e professores) no domínio da avaliação da disciplina de Educação laboral), propõe-se o seguinte:

- Para o poder político central:
 - a definição de um perfil académico e profissional para os professores de EdL. Com base na finalidade da disciplina, prática e ligada ao mundo do trabalho, e nos seus conteúdos, principalmente da área do desenho técnico e da eletricidade, pode pensar-se que o perfil académico seja próximo da área das Engenharias, especialmente da Civil, porém, se atualizado com uma capacitação pedagógica. Do ponto de vista profissional, o perfil poderia incluir experiência no mundo do trabalho, por exemplo ligado à construção civil, componente do desenho técnico e da instalação elétrica;
 - o desenvolvimento de materiais didáticos, incluindo o manual escolar, objeto de alteração na presente etapa do processo de revisão curricular. Sugere-se que esse processo de revisão contemple os resultados deste estudo. Dois exemplos específicos são avançados desde já: a redefinição de objetivos de aprendizagem tendo em conta a CHAVE, e a integração e contextualização dos saberes universais com os locais. Em conformidade, a avaliação dos alunos deve estar articulada com essas dimensões.
- Para os responsáveis intermédios da definição de políticas educativas:
 - . sendo as repartições de educação municipais mediadoras entre o poder político central e as escolas e, entre outras funções, responsáveis pela colocação de professores nas escolas e também pela elaboração de exames finais de ciclo, propõe-se que estas dialoguem com o poder político central e com as escolas no sentido de ser operacionalizado o perfil do professor da disciplina de EdL;
 - . um investimento na atualização pedagógico-didática dos seus técnicos, nomeadamente em avaliação das aprendizagens e Docimologia.

- Para os diretores escolares, coordenador de disciplina e professores de EdL:
 - para os diretores escolares, responsáveis pela atribuição do serviço docente, que definam critérios para a alocação de professores na disciplina de EdL que não se esgotem, sobretudo, no preenchimento de horário. Sugere-se ainda que se mobilizem mais professores com experiência de lecionação na disciplina de EdL, quer para a frequência de ações de formação contínua (FC), quer para a participação nos debates nacionais, organizados pelo INIDE e designados de “Jango de saberes”. A propósito da FC, refira-se o exemplo da proposta dinamizada por Breganha, Lopes and Costa (2019) na qual se privilegiou a temática da avaliação das aprendizagens e que integrou não só uma dimensão teórico-normativa, mas também a das práticas letivas (por exemplo, conceção, implementação e avaliação em sala de aula de propostas de avaliação inovadoras).
 - para os Professores, que repensem as suas práticas pedagógicas e curriculares, nas quais se articule o ensino, a aprendizagem e a avaliação, em consonância com os princípios da atual revisão curricular. Isso pode ser feito respondendo à mobilização acima referida, mas também dinamizando momentos de reflexão e partilha no grupo disciplina de EdL, em particular com base em eventos formativos a que podem ter acesso. Em particular, e também como refere Breganha, Lopes and Costa (2019) e o nosso estudo reforça, que mais atenção seja dada à elaboração de provas escritas da disciplina, nomeadamente fazendo uma maior contextualização das suas questões.

Como investigação prioritária futura, considera-se o desenvolvimento de um estudo junto do poder político nacional (Ministério da Educação, INIDE) que possa trazer orientações sustentadas, nomeadamente nesta investigação, sobre mudanças a operar no que concerne a disciplina de Educação Laboral.

Referências

- Afonso, M. (2019). Saberes e experiências curriculares em Angola: bases teóricas, resultados e perspetivas de mudança. In INIDE-MED (Org.), *Jango de saberes e experiências curriculares, 2019 (Angola, Brasil, Moçambique e Portugal)* (pp.20-49). Luanda: Mensagem Editora.
- Afonso, M., & Agostinho, S. (2019). *Avaliando processos e resultados em contexto escolar: perspectivas teóricas, práticas e desafios*. Luanda: Editora Moderna.
- Afonso, M., & Agostinho, S. (2019). *Manual de apoio ao sistema de avaliação das aprendizagens para o 1º ciclo*. Luanda: INIDE.
- Amado, J. (2009). *Relatório da Unidade Curricular - Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. (Provas de Agregação Universidade de Coimbra não publicadas). Coimbra, Universidade de Coimbra.
- Andrade; A.I., Tomaz, C.F., Lopes, B.; Costa, N. & Ferreira, C. (no prelo). *Aprendizagens profissionais de atores educativos: um estudo de avaliação de percursos de formação contínua*. E.book do CIDTFF.



- Breganha, M. G., Costa, N. & Lopes, B. (2019). Avaliação sumativa das aprendizagens em Física no 1º ciclo do ensino secundário através de provas escritas – o caso de uma escola pública do município de Lubango (Angola). *Indagatio Didactica*, 11(1), 216-226.
- Breganha, G., Lopes, B. & Costa, N. (2019). Formação contínua de professores de Física em Angola: inovar pela avaliação dos alunos. *Comunicações*, 26 (2), 277-294.
- Chimbanlandongo, O. (2015). *Avaliação das aprendizagens na disciplina de Física: do diagnóstico da situação à apresentação de uma proposta para a 10ª classe no Instituto Médio Agrário do Tchivinguiro*. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências) – Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla, Angola.
- Correia, V. (2015). *Sistema de ensino, transição societal e práticas educativas estratégicas dos actores sociais: o caso dos alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola)*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Ciências sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Costa, N. (2019). Currículo e desenvolvimento curricular no subsistema de ensino não superior: tendências e desafios. In INIDE-MED (Org.) *Jango de saberes e experiências curriculares, 2019 (Angola, Brasil, Moçambique e Portugal)* (pp. 81-114). Luanda: Mensagem Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Dombaxe, M. (2011). *Os Problemas Energéticos em Angola: Energias Renováveis, a Opção Inadiável*. Dissertação de Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais Especialização em Globalização e Ambiente, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2005.
- Fernandes, D. (2009). *O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens*. In Anais do VIII Congresso Internacional de Educação (pp. 41-45), Recife, PE: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa.
- Fernandes, D. (2013). A avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio*, 21 (78), 11-3413.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo sem fronteiras. *Currículo e organização*, 8(1), 5 – 16.
- Gomes, J., & Ferreira, A. (2016). *Educação laboral. Livro do aluno. 1º ciclo do ensino secundário. 8ª/9ª classes*. Luanda: Plural Editores.
- INIDE/MED (2019). *Programas de Educação Laboral 7ª, 8ª e 9ª classes*. Luanda: Editorial Moderna.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento de Educação/INIDE (2012). *Programa de Educação Laboral - 9ª classe*. Luanda: INIDE.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento de Educação – MED. (2019). *Revisão Curricular: Resultados do Inquérito Nacional sobre a Adequação Curricular (INACUA) em Angola – 2018-2025*. Luanda: Mensagem Editora.
- Julião, A. L. (2019). Autonomia curricular do professor em Angola: limites, desafios e possibilidades. *Revista Contemporânea de Educação*, 14 (29), 309-327.
- Kratwohl, D. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41 (4), 212-218.
- Silva Lopes, B., Pedrosa-de-Jesus, H., & Watts, M. (2016). The Old Questions Are the Best: Striving against Invalidity in Qualitative Research. In J. Huisman & M. Tight (Ed.), *Theory and Method in Higher Education Research* (pp.1 – 22). Bradford: Emerald Group Publishing.

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de Educação*, 2 (2), 49-65.
- Ministério da Educação (2019). *Calendário Escolar Nacional para o ano letivo 2019*. Luanda: DNEG.
- Ministério da Educação (2018). *Calendário Escolar Nacional para o ano letivo 2018*. Luanda: DNEG.
- Morgado, J. (2016). *As quatro gerações de avaliação, Oxarfaxinars*, 57. Disponível em https://www.cfaematosinhos.eu/JM_Quatro_geracoes_avaliacao.pdf (consultado em 26 de abril 2018).
- Oliveira, A. A. P., Germani, A. C. C. G., & Chiesa, A. M. (2016). A análise documental na avaliação de práticas educativas em Saúde. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações*, 14 (1), 122-131.
- Pardal, L., & Correia, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Projecto Educativo Pedagógico (2018 - 2021). *Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário Nº 67 "Mandume"*. Lubango.
- Projeto Educativo Pedagógico (2019). *Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário Nº 57 "1º de Dezembro"*. Lubango.
- Quintas, J., Brás, J., & Gonçalves, M. N. (2019). A Formação de Professores em Angola: reflexões pós-coloniais. *Revista Transversos. Dossiê: Reflexões sobre e de Angola - inscrevendo saberes e pensamentos*, 15, 31-46.
- Ribeiro, F. e Marques, V. (2019). Avaliação das aprendizagens: entre o dito e o praticado. *Revista Cocar*, 13 (27), 768-783.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular- Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Portugal (Lisboa): Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Simão, D., Costa, N., Lopes, B. & Agostinho, S. (2019). Avaliação das Aprendizagens em Educação Laboral: conceções de professores angolanos. *Estudo de Avaliação Educacional*, 30 (75), p. 852-877.
- Vieira, I., & Basto, O. (2013). Em Busca de uma Avaliação mais Educativa. *Meta: Avaliação*, 5(13), 98-125.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Young, M. (2014). Teoria do Currículo: o que é e porque é importante? *Cadernos de Pesquisa*, 44 (151), 190-202.

Legislação consultada

- Decreto Presidencial Nº 160/18, de 3 de julho de 2018. Aprova o estatuto dos agentes de educação. Boletim Oficial de Angola, 4 julho 2018.
- Decreto Executivo nº 049 de 22 de fevereiro de 2010. Criação da Escola nº 57, 1º de Dezembro.
- Decreto Executivo nº 395, de 14 de julho de 2010. Criação da Escola nº 67, Mandume.
- Lei nº 17/16 de 7 de outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República nº 170 – I Série. Assembleia Nacional de Angola. Luanda.

Anexo – Síntese das notas de campo resultantes das observações realizadas em função das duas Questões orientadoras (cf. secção Metodologia)

Tempos letivos (90min) e datas	Escola	Professor(a)	Sumário ¹	Questão 1 (Q1)	Questão 2 (Q2)
1º 30/08/2019	Nº 57, 1º de Dezembro	A	<p>Tema 1- Desenho técnico</p> <p>Subtema: Representação Técnica de Forma</p> <p>Assunto: correção e entrega da prova</p> <p>-Múltipla projeção ortogonal de um sólido geométrico</p>	<p>- O/A professor(a) recorre a várias atividades, ao longo da aula, em que dá “feedback” aos alunos, nomeadamente ...</p> <p>... na correção da prova (primeiros 10 minutos);</p> <p>... do resumo da aula anterior feita pelos alunos de forma voluntária (10-12 minutos);</p> <p>...ao terminar a execução do 1º desenho (cerca de 40 minutos);</p> <p>... das respostas dos alunos às questões colocadas pelo/a professor(a) sobre os conteúdos ao longo de toda a aula.</p>	<p>Apesar dos aspetos referidos na Q1, parece que a avaliação assume um caráter informal, na medida em que não são feitas anotações sobre as respostas dos alunos, nem quem responde. Também o feedback é na maioria das vezes traduzido por “correto”, sendo que no caso de a resposta não estar correta é o/a professor(s) que a refere. Por outro lado, a avaliação feita reside apenas em conhecimentos. Por exemplo, quem faz os exercícios é o/a professor(a) no quadro e os alunos apenas passam para o caderno, perdendo-se aí a possibilidade de se avaliar o “saber-fazer”. Também as atitudes não são devidamente valorizada. Por exemplo, embora o/a professor(a) verifique que alguns alunos não trouxeram material indispensável para a aula (o que pode ser traduzido por uma atitude de pouca responsabilidade), o/a professor(a) apenas “repreende” os alunos em causa não aproveitando esse momento para analisar esse tipo de atitude. Outro tipo de atitudes dos alunos, agora positivas, como o comportamento exemplar dos alunos na aula, o uso de batatas nunca foi valorizado pelo/a professor(a).</p>

¹ Sumários escritos sem acordo ortográfico, uma vez que em Angola o Acordo Ortográfico não foi adotado.

2º 11/09/2019	Nº 57, 1º de Dezembro	A	Tema 1- Desenho técnico Subtema – Representação técnica de forma Assunto: Exemplos de múltipla projeção ortogonal de um sólido geométrico composto	- O/A professor(a) recorre a várias atividades, ao longo da aula, em que dá “feedback” aos alunos, nomeadamente na correção da tarefa dada para casa (primeiros 5 min da aula); ...no final da execução dos exercícios (sempre que isso ocorre); ... na intervenção voluntária dos alunos sobre o resumo da aula anterior (durante a aula); ... nas respostas às questões colocadas pelo/a professor(a) (durante a aula).	Comentários idênticos aos realizado na 1ª observação da aula deste/a professor(a).
3º 13/10/2019	Nº 57, 1º de Dezembro	B	Tema 1- Desenho técnico Subetema: Noções sobre perspectivas Assunto: Introdução ao estudo da perspectiva	- O/A professor(a) recorre a várias atividades, ao longo da aula, em que dá “feedback” aos alunos, nomeadamente nas tarefas de casa através da observação da sua correção no caderno diário de alguns alunos; .. na colocação de questões aos alunos sobre a apresentação do novo conteúdo (ex: projeção diédrica) e durante a resolução de exercícios feitos pelo/a professor(a) durante a aula.	À semelhança do que aconteceu com o/a professor(a) A, também este/a professor(a) parece fazer uma avaliação informal, com pouco feedback, e valorizando essencialmente conhecimentos. Porém, na medida em que este/a professor(a) vai acompanhando os alunos durante a realização, que ele/ela faz no quadro, dos exercícios, proporciona alguns momentos de avaliação do saber-fazer.
4º 23/10/2019	Nº 57, 1º de Dezembro	C	Tema 1- Desenho técnico Sibtema: Noções sobre perspectiva Assunto: Introdução ao estudo da perspectiva	- O/A professor(a) recorre essencialmente à colocação de perguntas aos alunos no decorrer da aula. Sendo que o “feedback” se traduz essencialmente por “correto” ou “incorreto”. No caso de respostas incorrectas o/a professor(a) da a resposta.	Este/a professor(a) usa fundamentalmente o questionamento aos alunos, de um modo frequente ao longo da aula, para observar e avaliar o desempenho dos alunos, mas principalmente sobre os conteúdos a serem abordados. Porém o “feedback” dado é muito semelhante ao dos outros dois professores observados, sito é incidindo apenas na (in)correção do mesmo e não explorando o raciocínio em si.

5º 30/10/2019	Nº 57, 1º de Dezembro	C	<p>Tema 1-Desenho técnico</p> <p>Subtema: Noções de perspectiva</p> <p>Assunto: Perspectiva axionométrica ortogonal isométrica do cubo e de um sólido geométrico composto</p>	<p>- O/A professor(a) recorre a várias atividades, ao longo da aula, em que dá “feedback” aos alunos, nomeadamente ...</p> <p>... na correção das tarefas de casa (primeiros 5 min da aula);</p> <p>...através de exercícios feitos durante a aula, observando e corrigindo à medida que percorre as carteiras dos alunos;</p> <p>...colocação de perguntas durante a aula.</p> <p>... da valorização dos alunos que apresentaram os materiais e instrumentos de desenho.</p>	<p>Nesta aula o/a professor(a) “avalia”, em diferentes momentos e através de diversas atividades. Novamente a avaliação parecer ser informal e com pouco feedback. Assinale-se como positivo uma incidência na avaliação do saber-fazer, e numa atitude transversal dos alunos.</p>
6º 21/10/2019	Nº 67, Mandume	D	<p>Tema 1- Desenho técnico</p> <p>Subtema: Perspectiva Isométrica do sólido geométrico composto</p> <p>Assunto: Perspectiva isométrica do paralelepípedo</p>	<p>- O/A professor(a) recorre a algumas atividades, ao longo da aula, em que dá “feedback” aos alunos, nomeadamente ...</p> <p>... na resolução de exercícios;</p> <p>...através de questões sobre a matéria da aula.</p>	<p>Embora o/a professor(a) recorra à “avaliação” ao longo das aulas, esta aparece bastante informal e com pouco feedback. No seguimento das observações feitas anteriormente, esta avaliação parecer ser informal e com um feedback reduzido. Haveria outros momentos (como quando se faz o resumo da aula anterior) que poderia ser feita a avaliação. A “avaliação” incide em alguns momentos no saber-fazer dos alunos.</p>