



Universidade de Aveiro  
2022

**DOMINGOS BENTO  
LUPASSA SIMÃO**

**Avaliação como motor das aprendizagens na  
disciplina de Educação Laboral? Um estudo  
centrado em escolas do Lubango em Angola**



Universidade de Aveiro  
2022

**DOMINGOS BENTO  
LUPASSA SIMÃO**

**Avaliação como motor das aprendizagens na disciplina de Educação Laboral? Um estudo centrado em escolas do Lubango em Angola**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação/ Ramo de Supervisão e Avaliação, realizada sob a orientação científica da Doutora Nilza Costa, Professora Catedrática aposentada da Universidade de Aveiro, da Doutora Betina Lopes, investigadora doutorada do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro, e do Doutor Simão Agostinho, Investigador Auxiliar do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (República de Angola).

À minha esposa Emelina de Oliveira Monteiro Simão, pela paciência e encorajamento, substituindo-me em várias ocasiões no papel de pai nas situações familiares, permitindo assim a concretização deste doutoramento. Aos meus filhos Joaneyse, Joanilsio e Joanildio pelo facto de suportarem as minhas ausências quando mais precisavam e verem-se privados da minha atenção em detrimento da dedicação aos meus estudos, assim como, a outras tarefas que fui me dedicando ao longo deste processo. Dedico também ao meu pai e minha mãe (em memória), irmãos e sobrinhos e ao meu grande amigo Army pela ajuda e apoio durante este percurso.

## **o júri**

presidente

**Doutor Delfim Fernando Marado Torres**  
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

vogais

**Doutor Bernardo Filipe Matias**  
Professor Associado do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla

**Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira**  
Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

**Doutora Maria Teresa Bixirão Neto**  
Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

**Doutora Marta Cristina Lopes Abelha**  
Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Ensino a Distância, da Universidade Aberta de Lisboa

**Doutora Betina da Silva Lopes**  
Investigadora Júnior do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Coorientadora)





## agradecimentos

Agradeço a Deus todo-poderoso por fazer parte de toda a minha vida, por mostrar a minha pequenês e que nada posso sem a sua presença. A minha esposa Emelina Simão e os meus filhos Joaneise, Joaílsio e Joanildio pelo apoio em tudo, ao meu Pai e minha Mãe (em memória), por me tornarem a pessoa que hoje sou.

À Direcção Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia da Huíla pela autorização para a formação em Portugal, assim como a Direcção Municipal de Educação do Lubango por permitir realizar o estudo a nível das escolas implicadas. À Escola do Ensino Secundário do 1.º Ciclo n.º 1773 – IESA do Lubango/Huíla, tanto da antiga direcção bem como da actual, por me terem dispensado sem “pestanejar” por várias tarefas tantas vezes solicitadas, contribuindo muito para o meu “espaço” para me dedicar a este Doutoramento. Às direcções das Escolas do Ensino Secundário do 1.º Ciclo de 27 de Março, Escola n.º 57 1º de Dezembro e Escola n.º 67 Mandume, estas duas últimas por terem sido tão receptivos aos estudos de caso realizados, respondendo em todos os momentos às minhas solicitações, por exemplo fornecimento de documentos, e permissão de realização de entrevistas e assistências as aulas de alguns professores da 9.ª classe que lecionavam a disciplina de Educação Laboral. Às Coordenadoras de disciplina, bem como aos professores participantes ao estudo, por mostrarem-se disponíveis em todos os momentos que eu precisava, o meu muito obrigado.

Aos alunos, por participarem no estudo preenchendo os inquéritos por questionário, o nosso muito obrigado.

Um agradecimento de forma muito especial vai para a minha querida Orientadora, Professora Nilza Costa com quem desenvolvi não só uma relação académica, mas também de amizade bastante profunda durante todo percurso do programa doutoral. Grato pelas suas críticas construtivas e pertinentes, variadíssimas sugestões, vários “puxões de orelha”, para além da paciência, encorajamento, carinho e, acima de tudo, a sua disponibilidade e dedicação em apoiar-me nesta longa jornada, sem medir esforços, que mesmo quando estivesse em trabalho em Angola, tirava sempre um tempo para dedicar-se a este trabalho e de forma incansável, sempre com a sua forma de pensar muito “rápida”, encontrávamos soluções para levar este trabalho a bom porto. Agradeço, ainda, as suas atitudes comportamentais que influenciaram em mim uma forma diferente de encarar a ciência.

À coorientadora deste trabalho, Doutora Betina Lopes, pelas suas riquíssimas sugestões/recomendações e incentivo, dedicando-se ao trabalho com bastante responsabilidade, prontidão e disposição, quebrando muitas vezes a sua rotina para a concretização e sucesso deste trabalho. Os meus agradecimentos por dedicar-se a este trabalho como se fosse seu.

Ao coorientador Professor Simão Agostinho pela paciência, mesmo com os seus afazeres, dedicou-se com tudo que podia a este projeto para que trabalho se tornasse um sucesso. A sua vasta experiência em cenários do sistema educativo e currículos foi bastante útil no que toca ao enquadramento da tese com questões relacionado com o contexto educativo angolano.

A todos os Professores que lecionaram a parte curricular do programa doutoral e deixaram um grande contributo com os seus conhecimentos, o meu muito obrigado. Em particular às professoras Helena Araújo e Sá, Manuela Gonçalves e Maria João Loureiro, não só como professoras, mas pelo carinho e ajuda que prestaram durante esta caminhada.

Aos meus colegas de “Batalha” Maurício Júlio, Rangel Domingos, Antunes Pinto, Nuno Mingas, Abel Encarnação e Félix Vaile pelo companheirismo e acima de tudo ajuda nos momentos que mais precisei, o meu muito obrigado.

Aos meus sogros e irmãos que ajudaram com tudo que podiam para que este trabalho tivesse todo o êxito possível. Ao meu irmão e compadre Armindo Gabriel (Army) e às minhas afilhadas, o meu muito obrigado por tudo.

A todos o meu muito obrigado!

**palavras-chave**

Avaliação e Aprendizagens; Concepções de Avaliação; Práticas de Avaliação; Disciplina de Educação Laboral em Angola; Professores e alunos.

Partindo da literatura recente, e em consonância com legislação do sistema educativo angolano, considera-se a avaliação das aprendizagens como uma componente essencial do processo de ensino, na medida em que pode promover a qualidade das aprendizagens dos alunos. É nesta perspetiva que focalizamos a nossa investigação, centrando-a na disciplina de Educação Laboral da 9.<sup>a</sup> classe (1.<sup>o</sup> ciclo do ensino secundário) em escolas estatais da cidade do Lubango (Angola), por ser aí que temos exercido a nossa atividade profissional enquanto professor desta disciplina há 11 anos. Desta forma, teve-se em atenção duas questões de investigação principais: i) em que medida as conceções de avaliação das aprendizagens de professores e alunos do I ciclo do ESG, bem como as respetivas práticas de sala de aula, de escolas públicas do Lubango estão em consonância com perspetivas atuais (da literatura e dos normativos), sendo assim promotoras de aprendizagens dos alunos? ii) Que recomendações emergem para melhorar a avaliação das aprendizagens dos alunos, em particular na disciplina de Educação Laboral da 9.<sup>a</sup> classe? Em função das questões de investigação, espera-se com este estudo, compreender conceções de avaliação, de professores e alunos, e, também de práticas de avaliação dos professores, bem como a forma como estas estão articuladas entre si. Metodologicamente, o estudo assenta num paradigma interpretativo de natureza mista, recorrendo-se a uma variedade de técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados (análise documental, inquérito por questionário e entrevista, observação de aulas, análise estatística e de conteúdo). O estudo empírico contou com uma fase mais extensiva, de caracterização de conceções tendo em conta um número alargado de escolas da cidade do Lubango, tendo-se realizado inquérito por questionário a 34 professores e também a 692 alunos. Inclui ainda outra fase, de natureza intensiva, na qual foram selecionadas duas escolas e realizados estudos de caso em cada uma delas, no sentido de aprofundamento da compreensão da relação entre conceções e práticas de avaliação. Das questões e objetivos de investigação afluídos acima, resultou a escrita de três artigos científicos que sustentam esta tese de doutoramento. No primeiro artigo procurou-se, por via dos questionários, caracterizar as conceções de professores angolanos sobre avaliação das aprendizagens. No segundo artigo, através da aplicação de inquérito por questionários, procurou-se, por via da voz dos alunos, caracterizar conceções sobre avaliação das aprendizagens dos alunos, assim como práticas relatadas de professores. No terceiro artigo, através dos estudos de caso, procurou-se fazer o mapeamento de conceções e práticas de professores. De uma maneira geral, e a partir dos resultados obtidos, foi possível concluir que: i) as conceções dos professores se aproximam de perspetivas defendidas nos normativos e na literatura atual, no entanto as mesmas tendem a não estar em alinhamento com práticas autorelatadas e práticas observadas, ii) as conceções dos alunos apresentam uma natureza híbrida, na medida em que integram dimensões associadas a uma perspetiva tradicional de avaliação e dimensões associadas a uma perspetiva mais atual da avaliação. Por um lado, os alunos aproximam-se da conceção da avaliação como verificação da assimilação dos conteúdos da disciplina, enfatizando assim a perspetiva tradicional. Por outro lado, os alunos inquiridos consideraram a avaliação como um processo contínuo, enfatizando assim a lógica atual de avaliação; iii) o ambiente escolar parece influenciar as conceções de avaliação dos alunos, não tendo, no entanto, sido possível estabelecer uma relação direta entre conceções e práticas de avaliação dos professores e as conceções de avaliação dos alunos, sinalizando a natureza complexa entre as mesmas. Partindo das conclusões emergentes em cada um dos estudos são apontadas diversas recomendações, destacando-se a necessidade de proceder à definição de um perfil académico e profissional para os professores de EdL, partindo da finalidade da disciplina, e da sua natureza prática e ligada ao mundo do trabalho. Importa ainda investir na formação profissional dos professores tanto inicial como contínua, sobretudo ao nível da implementação de práticas de avaliação das aprendizagens que estejam em alinhamento com as perspetivas atuais.

**keywords**

Assessment and Learning; Conceptions of Assessment; Assessment Practices; Labour Education in Angola; Teachers and Students.

## abstract

Based on recent literature, and in line with the legislation of the Angolan education system, the assessment of learning is considered an essential component of the teaching process, to the extent that it can promote the quality of students' learning. It is in this perspective that we focus our research on the subject of Labour Education in the 9th grade (1st cycle of secondary education) in state schools from the city of Lubango (Angola), because that is where we have been working as a teacher of this subject for 11 years. In this way, two main research questions were addressed: i) to what extent the conceptions of learning assessment of teachers and students of the 1st cycle of ESG, as well as the respective classroom practices of state schools in Lubango, are in line with current perspectives (from literature and regulations) and thus promote student learning? ii) which recommendations emerge to improve the assessment of student learning, in particular in the subject of 9th grade Labour Education? According to the research questions, the aim of this study is to understand teachers' and students' conceptions of assessment, as well as teachers' assessment practices and how these are articulated with each other. Methodologically, the study is based on an interpretative paradigm of mixed nature, using a variety of techniques and instruments for data collection and analysis (documentary analysis, questionnaire and interview survey, class observation, statistical and content analysis). The empirical study had a more extensive phase, implying the characterization of conceptions considering a large number of schools in the city of Lubango. A questionnaire survey to 34 teachers and also to 692 students was conducted. In a subsequent phase, of intensive nature, two schools were selected and case studies were carried out in each of them in order to deepen the understanding of the relationship between conceptions and assessment practices. From the research questions and objectives touched upon above, three scientific articles were written to support this doctoral thesis. The first article sought to characterise Angolan teachers' conceptions of learning assessment through questionnaires. In the second article, through the application of a survey by questionnaires, the aim was to characterise conceptions about the assessment of students' learning, as well as the practices of teachers reported by students. In the third article, through case studies, we sought to map teachers' conceptions and practices. In general, and based on the results obtained, it was possible to conclude that: i) the teachers' conceptions are close to the perspectives defended in the regulations and in the current literature, however, they tend not to be in alignment with self-reported and observed practices, ii) the students' conceptions present a hybrid nature, insofar as they integrate dimensions associated with a traditional perspective of assessment and dimensions associated with a more current perspective of assessment. On the one hand, the students are close to the concept of assessment as a verification of the assimilation of the subject contents, thus emphasising the traditional perspective. On the other hand, the surveyed students considered assessment as a continuous process, thus emphasising the current logic of assessment; iii) the school environment seems to influence students' conceptions of assessment, but it was not possible to establish a direct relationship between teachers' conceptions and practices of assessment and students' conceptions of assessment, signalling the complex nature between them. Based on the conclusions emerging from each of the studies, a number of recommendations are made, in particular the need to define an academic and professional profile for teachers of EdL, based on the purpose of the subject and its practical nature and links to the world of work. It is also important to invest in the initial and continuous professional training of teachers, especially in terms of implementing learning assessment practices that are in line with current perspectives.

## Sumário

Introdução.....	3
PARTE I. Descrição detalhada do Projeto .....	7
1.1. Descrição geral.....	7
1.2. Descrição da disciplina de Educação Laboral .....	17
PARTE II. Enquadramento teórico - normativo global .....	18
2.1 Avaliação das aprendizagens .....	18
2.2. Conceções e práticas de avaliação dos professores.....	22
2.2.1. Conceções de avaliação das aprendizagens dos professores .....	22
2.2.2. Práticas de avaliação dos professores .....	23
2.2.3. Relação entre conceções de avaliação e práticas de avaliação.....	25
Parte III. Apresentação dos Artigos.....	29
Artigo 1 “Avaliação das aprendizagens em Educação Laboral: conceções de professores angolanos”.....	32
Artigo 2 “Learning Assessment in Angola: a study centred on students’ voices” .....	58
Artigo 3 “Avaliação em Educação Laboral em Angola: do mapeamento de conceções e práticas de professores a sugestões de melhoria” .....	82
Parte IV. Considerações Finais.....	126
Referências Bibliográficas.....	132
Apêndices.....	136
Anexos.....	

13655

### Lista de Quadros

Quadro 1- Listagem dos eventos de disseminação do projeto.....	6
Quadro 2- Sistematização das fases da investigação (2016-2021).....	10
Quadro 3- Descrição sumária do questionário aplicado aos professores, suas partes e para cada uma, tipo de questões e seus objetivos.....	13
Quadro 4- Objetivos de cada parte do questionário dos alunos.....	16
Quadro 5- Sistema de ensino geral (primário e secundário) em Angola.....	28
Quadro 6- Artigos do estudo e respetivas questões de investigação e palavras-chave.....	31

### Lista de Tabela

Tabela 1- Respostas da Parte V: Opinião dos alunos sobre o questionário.....	15
--	----

### Lista de Figuras

Figura 1- Articulação dos estudos apresentados nos 3 artigos com as principais questões de Investigação.....	32
--	----

## **Lista de Apêndices**

Apêndice A - Carta de consentimento dirigido ao Chefe da Repartição de Educação, Ciência e Tecnologia do Lubango para realização da investigação nas escolas públicas.....	136
Apêndice B - Questionário aplicado aos professores .....	137
Apêndice C - Questionário aplicado aos alunos .....	144
Apêndice D - Guião de entrevista aos Diretores e Subdiretores das escolas dos estudos de caso.....	150
Apêndice E - Guião de entrevista aos Coordenadores de disciplina de Educação Laboral.....	151
Apêndice F - Guião de entrevista a Professores de Educação Laboral.....	152
Apêndice G - Ficha de Observação de aulas.....	153
Apêndice H - Fotografia das Escolas n.º 57, 1º de Dezembro e da Escola n.º 67 Mandume.....	154

## **Lista de Anexos**

Anexo a - Calendário Escolar Nacional 2018 e 2019.....	155
Anexo b - Provas do 1.º, 2.º, 3.º trimestre e exame do ano letivo 2019 das duas Escolas.....	157
Anexo c - Programa dos eventos científicos de disseminação do projeto realizados em Angola e Portugal.....	164
Anexo d - Comprovativo de aceitação para publicação do artigo 2.....	177

## **Lista de Abreviaturas**

CHAVE – Conhecimento, Habilidade, Atitudes, Valores e Ética

DS – Desenvolvimento Sustentável

EdL – Educação Laboral

ESG – Ensino Secundário Geral

INIDE - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

MED – Ministério da Educação

PDN – Plano de Desenvolvimento Nacional

UA – União Africana

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



## **Introdução**

Na parte introdutória desta tese de doutoramento, em formato de artigos, faz-se o enquadramento geral do estudo, apresentando-se a problemática, o foco, a finalidade, a pertinência, o desenho global da investigação empírica, bem como a listagem dos eventos de disseminação da investigação. Por fim, explicita-se a estrutura da tese.

A problemática deste estudo assenta em 3 permissas, a saber: a) no papel que a literatura internacional e os normativos em Angola têm vindo a dar à relevância da avaliação no processo de ensino como motor das aprendizagens dos alunos; b) a reduzida investigação educacional ainda existente em Angola; e c) a necessidade de produzir conhecimento que alimente o processo de adequação curricular em curso em Angola e que tem conduzido a diversas alterações curriculares, nomeadamente na disciplina de Educação Laboral (EdL) onde o autor tem exercido a sua atividade profissional nos últimos 11 anos.

Assim, elegeram-se como foco do nosso estudo a avaliação no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de EdL, em particular na 9.<sup>a</sup> classe por ser o ano terminal do I Ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG). O foco foi estudado com base num referencial teórico e normativo e, empiricamente, a partir de conceções e práticas, relatadas e observadas, de avaliação de professores e alunos de EdL da 9.<sup>a</sup> classe em escolas públicas da cidade do Lubango, Província de Huíla em Angola.

A principal finalidade desta investigação é, portanto, contribuir para o desenvolvimento de conhecimento sobre os processos de avaliação e sua relação com as aprendizagens que se realizam na disciplina de EdL em escolas estatais do I Ciclo do ESG em Angola na disciplina de Educação Laboral, com maior destaque para a 9.<sup>a</sup> classe, de forma a sustentar propostas de ação que possam contribuir para a melhoria dos processos de avaliação dos alunos, em particular tornando-os um motor das suas aprendizagens.

A pertinência desta investigação justifica-se pelo grau de atenção que se tem dado, a nível internacional e nacional, ao papel da avaliação dos alunos como forma de melhorar as suas aprendizagens (Barreira, 2019; Isabel et al., 2020), e ainda da necessidade premente de se melhorar a educação escolar, em particular de preparação para a vida ativa e no mercado de trabalho (UNESCO, 2016; Agenda 2030; Agenda 2063 da União Africana; Plano de Desenvolvimento Nacional, PDN 2018-2022), sendo este um dos objetivos da disciplina de EdL em que o estudo se focaliza. De facto, a disciplina de EdL no I ciclo do ESG, no Sistema Educativo angolano, surge como uma disciplina obrigatória na grelha curricular com características não só teóricas, mas também técnicas.

De acordo com INIDE/MED (2019, p. 5), a Educação Laboral é uma disciplina técnica que surge na perspectiva de estabelecer um vínculo entre a educação e o trabalho socialmente útil, na perspectiva de contribuir no desenvolvimento económico e social, bem como na elevação do nível de vida da população.

Saliente-se, ainda, a natureza técnica da disciplina, a sua articulação com o mundo do trabalho, a importância que é dada ao aluno, enquanto membro ativo no seio familiar, bem como ao nível do desenvolvimento económico e social do País (INIDE/MED, 2019). Por um lado, a função social da disciplina, e por outro, o foco dado ao aluno encontra-se em consonância com perspetivas curriculares quer internacionais quer nacionais (Afonso, 2019).

Diante disto, é fundamental referir ainda que, como disciplina técnica “exige que o professor não só brinda aos estudantes a oportunidade de fazer determinadas elaborações teóricas, senão também a de se enfrentar a actividade prática: manejar, instrumentos e equipamentos e aplicar os conhecimentos” (INIDE/MED (2019, p.6).

A valência da disciplina de EdL, neste nível de ensino, é oferecer ao aluno competências mobilizáveis de saber-fazer técnicos e tecnológicos para sua integração social na vida, caso não consiga ingressar para o nível subsequente. Por outro lado, permitirá ao aluno, após a conclusão do I ciclo, optar no ciclo subsequente (II ciclo) por um curso profissional salvaguardando assim a Formação Profissional, no âmbito do “Ensino Técnico-Profissional”, um processo vocacionado para habilitar ou aperfeiçoar jovens e adultos como mão-de-obra especializada, para a sua posterior inserção no mundo do trabalho e ou ao exercício de uma actividade profissional e, mediante critérios, de acesso ao ensino superior (Art. 40.º da LBSEE 32/20, de 12 de agosto).

Esta preocupação leva-nos a equacionar a necessidade de se implementar um paradigma de formação, assente em conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética (CHAVE), de modo a proporcionar aos alunos, no futuro, formas de enfrentarem também a actual competitividade do mercado, em época de mundialização da economia. Para tal, é necessário repensar e adaptar os conteúdos educativos, a avaliação e os materiais escolares com atualização dos meios a empregar.

Para além do acima exposto, o estudo reveste-se de particular relevância para o autor desta tese na medida em que a sua experiência profissional, de 15 anos em várias disciplinas no I ciclo do ESG e 11 anos na disciplina de EdL, onde tem consolidado a perceção de uma crescente necessidade de problematização de conceções e práticas de avaliação dos professores nesta disciplina. De facto, em conversas com colegas de profissão tem sido frequente falar-se em dificuldades que a função avaliativa na disciplina

apresenta (por exemplo, o de conseguirem ser objetivos, o de saber avaliar competências técnicas). Porém, do nosso conhecimento não existe qualquer estudo de investigação realizado no âmbito do nosso foco que permita compreender a situação no sentido de se poder agir.

O estudo empírico realizado, e materializado nos 3 artigos publicados e aqui na integra apresentados (Parte III), centrou-se em duas partes, a primeira que tem haver com o desenvolvimento da fase extensiva marcada com a aplicação de um questionário a professores que lecionam a disciplina de EdL do I ciclo do ESG de dez escolas públicas (Escola n.º 1773 “IESA”, Escola 27 de Março, Escola n.º 57, 1º de Dezembro, Escola n.º 67 Mandume, Escola Nossa Srª de Fátima n.º1689, Escola Missão Católica n.º 90, Escola n.º 852 11 de Novembro, Escola n.º 1320 14 de Abril, Escola 4 de Junho e Escola 116 Imaculada Conceição), e também na aplicação de um questionário a alunos na disciplina de EdL do I ciclo do ESG de quatro escolas. também públicas, designadamente Escola n.º 1773 “IESA”, Escola 27 de Março, Escola n.º 57, 1º de Dezembro e Escola n.º 67 Mandume, todas elas localizadas no município do Lubango, província da Huíla (Angola), respondendo assim, ao primeiro objetivo deste estudo e de igual modo, cumprindo com a segunda fase do estudo (fase extensiva). A outra parte tem haver com o desenvolvimento de um estudo intensivo, destacar aqui a realização de um estudo de caso em que se procurou trabalhar com 2 casos, em turmas selecionadas e em 2 escolas diferentes (ver quadro 2), cumprindo assim a terceira fase do estudo.

Para além da escrita de 3 artigos salienta-se, ainda, a participação em dois eventos científicos (Quadro 1) não só para disseminação do projeto e dos respetivos resultados, mas, também, para receber contributos para o seu melhoramento.

**Quadro 1- Listagem dos eventos de disseminação da investigação**

<b>Evento científico &amp; tipo de comunicação</b>	<b>Objetivo da comunicação</b>	<b>Local &amp; Data Público-alvo &amp; Participantes (n)</b>
1º Simpósio Caminhos de Investigação em Educação em Angola Comunicação intitulada “Um estudo sobre avaliação das aprendizagens em Educação Laboral: traços do percurso metodológico”	Apresentar o desenvolvimento do projeto de doutoramento (questões e objetivos de investigação e a metodologia)	ISCED – Huíla Angola-Lubango & 28 de setembro 2018 Público-alvo: Docentes e Estudantes do ensino superior (licenciatura e mestrados) Participantes do 1º Simpósio Caminhos de Investigação em Educação em Angola; ISCED – Huíla: Doutorandos, Professores e Convidados (N=24).
II Congresso Nacional e I Internacional de Supervisão: Políticas e Práticas, realizado em Portugal	Apresentar e analisar contributos do campo da supervisão para minimizar deficiências (políticas,	Universidade de Aveiro (Portugal) & 5 e 6 de novembro de 2020

<p>modalidade online).  Apresentação da comunicação intitulada “Perfil do docente da disciplina de Educação Laboral em Angola: que contributo da supervisão para o seu melhoramento?” (Machado, J. C., Andrade, A. I., Lopes, B., Ferreira, C., Guerra, C., Oliveira, D., Soares, D., Santos, E., Martins, F., Rui, N., &amp; Pereira, J. (2020). II Congresso Nacional e I Internacional de Supervisão: políticas e práticas: livro de resumos. UA Editora. Doi: <a href="https://doi.org/10.34624/gm7z-7b14">https://doi.org/10.34624/gm7z-7b14</a>)</p>	<p>institucionais e profissionais) identificadas (a) no perfil do docente, e seus requisitos, que leciona a disciplina de Educação Laboral no I ciclo do Ensino Secundário em Angola (7.<sup>a</sup> à 9.<sup>a</sup> classe), e (a) no próprio programa e manual escolar.</p>	<p>Público-alvo: Docentes, estudantes doutorandos, investigadores e convidados</p>
--	--	--

Fonte: elaboração do autor (2022)

A tese, para além desta introdução, está estruturada em 4 partes:

Parte I – Descrição detalhada do Projeto Investigativo, aprofundando pela descrição geral, onde se faz a caracterização metodológica do projeto, apresentando-se as questões e objetivos de investigação, os paradigmas de investigação, as abordagens investigativas adoptadas, assim como as técnicas de recolha de dados, descrição das principais fases de investigação e finalmente, a descrição da disciplina de Educação Laboral.

Parte II – Enquadramento teórico - normativo global que se foi construindo desde o início do desenvolvimento do projeto até à data.

Parte III – Os três artigos (artigos, 1, 2 e 3) que evidenciam o conhecimento produzido. Os três artigos que sustentam o estudo (dois em português e um em inglês) intitulam-se: “Avaliação das aprendizagens em Educação Laboral: concepções de Professores angolanos” (artigo 1); “Assessment in Labour Education in Angola: a study centred on students’ voices” (artigo 2); “Avaliação em Educação Laboral em Angola: do mapeamento de concepções e práticas de professores a sugestões de melhoria” (artigo 3).

Parte IV – Considerações finais, em que se faz um breve percurso retrospectivo da investigação, sintetizando-se as principais conclusões, limitações e se apresenta, por fim, um conjunto de recomendações para futuras investigações assim como para o setor de educação a todos os níveis. Apresenta-se, ainda, uma listagem da bibliografia, bem como a listagem de quadros, figuras, abreviaturas, apêndices e anexos.

## **PARTE I. Descrição detalhada do Projeto**

Nesta primeira parte, apresenta-se a descrição geral do projeto, fazendo a caracterização metodológica, nomeadamente questões e objetivos de investigação, os paradigmas de investigação, as abordagens investigativas adoptadas, as técnicas de recolha de dados, breve descrição das principais fases de investigação (1.1) e finalmente, a descrição da disciplina de Educação Laboral (1.2).

### **1.1. Descrição geral**

Neste ponto apresenta-se as questões e objetivos de investigação, as abordagens investigativas adoptadas, assim como os respetivos métodos e técnicas de recolha e análise de dados. Procede-se igualmente à identificação, e breve descrição, das cinco principais fases do projeto (**Quadro 2**).

#### Questões principais de Investigação

Tendo em conta o que anteriormente foi referenciado sobre a finalidade desta investigação, levantou-se duas principais questões de investigação:

- Em que medida as conceções de avaliação das aprendizagens de professores e alunos do I ciclo do ESG, bem como as respetivas práticas de sala de aula de escolas públicas do Lubango estão em consonância com perspetivas atuais (da literatura e dos normativos) sendo assim promotoras de aprendizagens dos alunos?
- Que recomendações emergem para melhorar a avaliação das aprendizagens dos alunos, em particular na disciplina de Educação Laboral da 9.<sup>a</sup> classe?

#### Objetivos de Investigação

- Mapear o papel da avaliação das aprendizagens nos normativos angolanos e no currículo da disciplina de Educação Laboral;
- Caracterizar conceções de avaliação das aprendizagens de professores e alunos de EdL 9.<sup>a</sup> classe do ESG das Escolas públicas da cidade do Lubango;
- Caracterizar práticas de avaliação das aprendizagens dos professores na disciplina de EdL do ESG das Escolas públicas da cidade do Lubango;

- Compreender as relações existentes entre as concepções e práticas de avaliação dos professores, assim como entre estas e as concepções de avaliação dos alunos;
- Elaborar recomendações inovadoras no domínio da avaliação dos processos de aprendizagem dos alunos da disciplina de EdL da 9.<sup>a</sup> classe potenciadoras de melhoria das aprendizagens;

Em função dos objetivos definidos optou-se por um paradigma de investigação interpretativo.

O paradigma interpretativo permite ao investigador “penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” (Amado, 2017; Coutinho, 2011, p. 16), procurando se compreender e interpretar significados e atuar sobre o fenómeno em investigação. Permite ainda ao investigador interpretar a maneira como as situações ocorrem em contexto real (Silva-Lopes, 2013).

Para intervir de forma sustentada é preciso primeiro também compreender a realidade. É neste sentido que assumimos o estudo como estando enquadrado no paradigma interpretativo. Ou seja, a compreensão deverá servir de meio para intervir no processo de transformação, associado a este estudo na formulação de recomendações de melhoria.

Sendo o nosso objetivo compreender o que pensam e fazem os professores e alunos quando avaliam aprendizagens ou são avaliados, respetivamente, num primeiro momento utilizou-se uma técnica de recolha de dados quantitativos: o inquérito por questionário aplicado aos professores e alunos. Este permitiu fazer a caracterização de concepções de um número considerável de professores e alunos implicados no estudo que, na óptica de Dalfovo et al. (2008) permite converter informações em números no sentido de verificar a ocorrência ou de determinados pontos de vista, ainda que provisória.

O questionário aplicado continha questões fechadas e abertas (nomeadamente as que implicavam um posicionamento em escalas do tipo Likert e outras que era preciso que os participantes emitissem uma opinião), ver Anexo B - questionário aplicado aos Professores das dez escolas. Aplicou-se também um questionário aos alunos, com as mesmas características que a dos professores (ver anexo C). Assim sendo, a análise estatística dos dados recolhidos foi feita recorrendo ao software SPSS, numa versão atualizada (versão 25).

As questões abertas do questionário foram tratadas mediante a análise de conteúdo, fazendo recurso a abordagem sugerida por Bardin (2019).

Posteriormente, e no sentido de aprofundar o estudo de concepções e caracterizar práticas de avaliação, optou-se por realizar estudos de caso (Meirinhos & Osório, 2010; Pardal & Correia, 2011), partindo da utilização de técnicas mais qualitativas.

A recolha dos dados qualitativos foi possível através da realização de um estudo de caso em duas escolas públicas do Lubango (província da Huíla). Na 3ª fase a recolha de dados feita através de análise documental (ex. programa oficial da disciplina, 7 provas escritas e 212 sumários), inquérito por entrevista (a dois diretores e subdiretores, dois coordenadores de disciplina e sete professores de Educação Laboral, e ainda observação não participante de aulas de quatro professores.

Neste sentido consideramos que o nosso estudo é de natureza mista (Creswell, 2014; Vilelas, 2017, pp. 170-176), apesar de ter um pendor mais qualitativo.

Pode-se assumir este tipo de estudo (misto), na medida em que os dados recolhidos obedeceram a natureza quantitativa e qualitativa, tendo em conta a finalidade de cada um dos estudos, explicitado em cada um dos três artigos na parte III da tese.

O projeto teve cinco fases principais de investigação. Estas fases, bem como os períodos previstos para a sua concretização, estão sistematizadas no Quadro 2.

## Fases da investigação

**Quadro 2 - Fases da investigação**

FASES	DURAÇÃO	OBJETIVOS	TAREFAS	TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO
1 Sustentação teórica e metodológica do projeto	Set. 2016/ Agosto de 2021	-Ler e Analisar artigos, teses e outros documentos para construção da tese	-Revisão da literatura; -Organização e atualização do material de investigação.	Recolha de documentos e Análise de conteúdo
2 Desenvolvimento do estudo empírico (extensivo)	Nov. a Dez. 2017 a Dez. 2018	- Dar resposta ao primeiro objetivo da investigação.	-contato com as escolas através de autorização; -construção dos questionários (Professores e Alunos); -Seleção das escolas; -Validação e aplicação dos questionários; -Análise e Interpretação dos dados.	-Solicitação do consentimento informado; -Recolha de documentos para construção do questionário; -Utilização de software SPSS para tratamento estatístico.
3 Desenvolvimento do estudo empírico (intensivo)	Jan. 2019 a Dez. 2019	- Desenvolver estudos de caso;	-Trabalhou-se com 2 casos, em turmas seleccionadas e em 2 escolas diferentes;	-Inquérito por entrevista (Diretores e subdiretores, Coordenadores de disciplina e Professores); -Observação de aula; -Análise documental;

			-	-Diário de Investigação. -Tratamento e Interpretação dos dados.
4 Cruzamento dos resultados obtidos dos estudos empíricos	Abril de 2018 a Abril 2019	-Propor recomendações para melhorar a avaliação das aprendizagens dos alunos.	-Cruzamento dos resultados da 1ª e 2ª fases e também com da revisão da literatura (1ª parte); - Recomendar um conjunto de ações a vários níveis: professores, escolas, Direções provinciais e MED, no sentido de melhorar avaliação das aprendizagens dos alunos	
5 Escrita final da tese	Set. 2016 a Agosto de 2021	- todos os objetivos tidos em conta	a Escritura da parte final da tese	-

Fonte: Elaboração do autor (2022)

Em articulação com o Quadro 2, o estudo está organizado em 5 fases, a destacar a segunda (compreende uma fase mais extensiva) e a terceira (compreende a fase intensiva).

Tendo em conta o exposto acima, a recolha de dados bem como a sua análise foi realizada ao longo de cerca de dois anos, mais concretamente, entre novembro de 2017 a dezembro de 2019. Para a pragmatização da segunda fase, teve-se em conta os dados quantitativos com recurso a técnica de inquérito por questionário tratados mediante estatística descritiva, utilizando o software Statistical Package for the Social Science (SPSS, v25) e, para as perguntas abertas, fez-se recurso a análise de conteúdo, tendo-se feito uso da abordagem sugerida por Bardin (2019).

Assim, para a seleção das 10 escolas, onde foram aplicados os questionários para os professores, teve-se em conta aqueles que lecionam a disciplina de EdL na 9.ª classe na Cidade do Lubango e em escolas que incluem esta disciplina na oferta formativa. Relativamente aos alunos, a escolha das quatro escolas obedeceram os seguintes critérios: a) Escolas consideradas de referência a nível da cidade do Lubango; b) Escolas com localização geográficas diferentes, em que duas localizam-se numa zona peri – urbana (Escola nº 67 “Mandume” e a Escola nº 1773 - IESA) e outras duas em zona



urbana (Escola nº 57 “1º de Dezembro e a Escola 27 de Março), permitindo investigar e perceber realidades diferenciadas; c) por serem escolas públicas com nível de ensino, classe e disciplina em que a investigação está a decorrer e em que desempenho a minha atividade profissional.

A fase 2 marcou o início do trabalho empírico nomeadamente a construção, validação e aplicação de dois questionários. Para a construção do questionário para professores fez-se recurso a literatura sobre a forma de como se elabora um inquérito por questionário (Dalfovo et al., 2008; Ampudia de Haro et al., 2016; Hill & Hill, 1998), teve-se em conta também o referencial teórico, normativo e contextual apresentado e o questionário desenvolvido por Chimbanlandongo (2015) aplicado, na província da Huíla, a professores de física do 2.º ciclo do ensino secundário, com objectivos semelhantes aos do nosso estudo. Foi, ainda, construída uma matriz de objectivos/itens do questionário, no sentido de reforçar a articulação entre os objetivos gerais da investigação e os objetivos específicos de aplicação do questionário.

O questionário foi validado tendo pela equipa de orientadores (num total de três) e um especialista em estatística da área da psicologia. De referir ainda que esse último direccionou a sua atenção na análise estatística que se pretendia efectuar aos dados quantitativos. O orientador angolano teve ainda particular atenção à adequação da linguagem aos professores do país. O cruzamento dos pareceres desses peritos resultou nas seguintes alterações: a) estrutura do questionário, assegurando mais correspondência entre a questão central do estudo e os objetivos do questionário; b) escalas de posicionamento dos respondentes, tendo passado de uma escala de três níveis para uma de cinco, o que permitiu uma análise estatística mais completa e detalhada (Laureano, 2011); e c) terminologia usada, tornando-a mais adequada ao público-alvo.

A versão final do questionário, para além de uma breve introdução na qual se referiu seu objetivo, apelou-se para a importância do seu preenchimento, garantiu-se o anonimato das respostas e fez-se a descrição das instruções de preenchimento.

A aplicação do questionário foi feita em papel e contou com a ajuda dos coordenadores da disciplina de EdL de cada uma das dez escolas. Para aplicação do questionário, observaram-se alguns cuidados: explicar o objetivo da investigação, bem como a estrutura do questionário; atentar para a responsabilidade nas respostas, para não colocar o nome, a fim de se manter o anonimato, e para a forma de responder, obedecendo o que diz o instrutivo da questão; assegurar a confidencialidade dos dados; e sensibilizar para a importância de não deixar nenhuma questão por responder.

No Quadro 3 apresenta-se uma descrição detalhada do questionário aplicado aos professores, suas partes, tipo de questões e seus objetivos.

**Quadro 3 - Descrição sumária do questionário aplicado aos professores, suas partes e, para cada uma, tipo de questões e seus objetivos**

PARTES DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	QUESTÕES E SEU OBJETIVO
Parte I: Caracterização do respondente	Nove questões (seis abertas, uma fechada e duas com um item fechado e outro aberto) que objetivaram caracterizar o perfil do respondente quanto à idade, ao género, à escola de leccionação, ao número de turmas da 9.ª classe leccionadas, à formação académica e contínua (em geral e em avaliação das aprendizagens em particular) e ao exercício de outras profissões.
Parte II: Conceções dos professores sobre avaliação das aprendizagens dos alunos	Duas questões (fechadas, mas nas quais o respondente poderia sempre escrever um comentário adicional) sobre conceções de avaliação das aprendizagens e seu efeito no processo de aprendizagem dos alunos. Nessas duas questões, o professor teve que se posicionar sobre um conjunto de afirmações numa escala de cinco pontos.
Parte III: Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de EdL na 9a classe	Sete questões (maioritariamente abertas) que objectivavam caracterizar como o professor avaliava as aprendizagens dos alunos na disciplina, as dificuldades sentidas e como se avaliava nessa função.
Parte IV: Sugestões para a melhoria da avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de EdL	Uma questão (aberta) na qual se pretendia recolher duas sugestões para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos que pudessem vir a ser utilizadas pelos professores de EdL.
Parte V: Participação futura no projecto de doutoramento sobre avaliação das aprendizagens dos alunos	Uma questão, antecedida de introdução na qual se explicava a importância de poder contar com os professores durante o desenvolvimento do projecto de tese, com um item fechado e um aberto. No primeiro, solicitava-se aos professores se teria disponibilidade para continuar a colaborar no projecto e, no segundo, pediam-se as razões para a resposta dada.

Fonte: Elaboração do autor (2022)

Ainda nesta fase (extensiva), para os alunos, o processo de construção e aplicação do questionário foi realizado à semelhança do questionário dos professores. O

questionário aplicado aos alunos, foi construído com base em autores de referência sobre a elaboração deste tipo de instrumento (e.g., Hill; Hill, 1998; Dalfovo et al., 2008; Ampudia de Haro, et al., 2016), e outros questionários já existentes sobre a temática da avaliação das aprendizagens, como por exemplo de um estudo feito na província da Huíla aplicado a alunos da disciplina de Física (Chimbanlandongo, 2015). O referencial apresentado anteriormente permitiu avaliar a validade de construto convergente do instrumento que “diz respeito à concordância de resultados provenientes de instrumentos que avaliem constructos teoricamente relacionados.” (Ampudia de Haro, et al., 2016, p. 118).

A validação da 1ª versão concebida pelo investigador envolveu a equipa de orientadores (3) e um especialista em Educação e Psicologia que analisaram a precisão, clareza e objetividade das questões. Relativamente a aplicação do questionário do estudo principal, fez-se primeiro um estudo piloto no dia 29 de novembro de 2017 a um conjunto de alunos da 9.ª classe da Escola nº 1773 – IESA.

Foram escolhidas duas turmas de forma aleatória, uma do ensino regular com 40 alunos e outra do ensino de adulto com 36, para participarem neste estudo piloto e distribuídos o mesmo número de questionários. Estas turmas não participaram na aplicação do questionário do estudo principal, uma vez que já tinham participado no estudo piloto. O questionário para o estudo piloto estruturou-se em cinco partes: Parte I- caracterização do respondente; Parte II- concepções dos alunos sobre avaliação das aprendizagens dos alunos; Parte III- processos de avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de Educação Laboral na 9.ª classe e a Parte IV- Sugestões para a melhoria da avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de Educação Laboral e a Parte V- Opinião sobre o questionário e integrou questões fechadas e questões abertas. A finalidade deste estudo foi verificar através das opiniões dos alunos, o grau de clareza e compreensão das questões.

Assim, do número de questionários aplicados às duas turmas (40+36), seleccionaram-se 20 questionários, dez para cada tipo de ensino (ensino regular e ensino de adulto), para análise das respostas dos alunos. Desta análise resultou o que podemos observar na tabela abaixo.

**Tabela 1 - Respostas da Parte V: Opinião dos alunos sobre o questionário**

Nº de questionários/20 (Ens. Regular e Adulto)	Ensino regular	Ensino de adultos
R17	Respostas dos alunos quanto ao questionário Muito extenso: 7 alunos Extenso: 2 alunos Pouco extenso: 11 alunos	Respostas dos alunos quanto ao questionário Muito extenso: 2 alunos Extenso: 11 alunos Pouco extenso: 6 alunos
R18	Clareza das instruções de preenchimento Muito pouco claras: 6 alunos Pouco claras: 6 alunos Claras: 8 alunos	Clareza das instruções de preenchimento Muito pouco claras: 3 alunos Pouco claras: 2 alunos Claras: 14 alunos
R19	Respostas dos alunos quanto ao questionário Tem muitas questões pouco claras: 2 alunos Tem algumas questões pouco claras: 9 alunos Tem todas as questões claras: 9 alunos	Respostas dos alunos quanto ao questionário Tem muitas questões pouco claras: 3 alunos Tem algumas questões pouco claras: 9 alunos Tem todas as questões claras: 8 alunos
R20	Respostas dos alunos quanto ao questionário Tem muitas questões que não compreendi: 7 alunos Tem algumas questões que não compreendi: 8 alunos Tem todas as questões compreensíveis: 5 alunos	Respostas dos alunos quanto ao questionário Tem muitas questões que não compreendi: 3 alunos Tem algumas questões que não compreendi: 10 alunos Tem todas as questões compreensíveis: 6 alunos
Análise relativo ao ensino regular		Análise relativo ao ensino de adulto
a) 1 aluno afirma a ver questões pouco claras e não compreensíveis, mas não diz quais são as questões; b) 1 aluno afirma não compreender as Q12.2; Q12.3 e Q15; c) 1 aluno afirma haver questões pouco claras: Q12.2 e Q12.3; d) 1 aluno afirma haver pouca clareza na Q13.		a) 1 questionários sem respostas na Q19; b) 1 questionário sem resposta na Q20; c) 1 questionário sem respostas nas Q17; Q8 e na Q19.

Fonte: elaboração do autor (2022)

A versão final do questionário está estruturada em quatro partes: Parte I - caracterização do respondente; Parte II- concepções dos alunos sobre avaliação das aprendizagens dos alunos; Parte III- processos de avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de Educação Laboral na 9.<sup>a</sup> classe e Parte IV- Sugestões para a melhoria da avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de Educação Laboral. O questionário integra questões fechadas (15, com um total de 50 itens) e abertas (13).

No quadro abaixo apresenta-se os objetivos de cada parte do questionário.

**Quadro 4 - Objetivos de cada parte do questionário dos alunos**

Partes	Objetivos
I	Caracterizar o perfil do respondente quanto: idade, género, nome/número da escola, anos de frequência a 9. <sup>a</sup> classe e aproveitamento durante o ano letivo na disciplina de educação laboral da 9. <sup>a</sup> classe
II	Caracterizar as concepções dos alunos sobre a avaliação das aprendizagens
III	Caracterizar o que os alunos dizem sobre as práticas dos seus professores com relação a avaliação das aprendizagens na disciplina de Educação Laboral da 9. <sup>a</sup> classe
IV	Identificar duas sugestões para a melhoria das práticas avaliativas das aprendizagens dos professores no sentido de potenciar professores da disciplina de Educação Laboral da 9. <sup>a</sup> classe a nível das escolas

Fonte: elaboração do autor (2022)

A aplicação do questionário foi realizada em 1 de dezembro de 2017, em papel e contou com a ajuda dos coordenadores da disciplina de Educação Laboral de cada uma das escolas participantes. A aplicação do questionário aos alunos foi feita num período de provas de exame, o que pode-se imaginar que foi um trabalho com bastante pressão, ter que esperar os alunos nos momentos de intervalos de cada prova, sensibilizar os professores para manter os alunos na turma após a realização de cada prova, privando os alunos de irem “relaxar” devido a carga da prova, o que no nosso entender terá influenciado na atenção dos alunos, olhando para o pouco tempo de contato com o questionário, porque tinham que retornar para as aulas, e isto justifica se calhar haver algumas questões não respondidas e influenciar na qualidade dos resultados. Por outro lado, no contexto angolano, e segundo Breganha, et al. (2019), muito trabalho deve ser feito relativamente a familiarização dos alunos, no que tange a resposta de questionário, onde devem livremente expor as suas opiniões, uma vez que observamos que os alunos apresentam muitas dificuldades em responderem questionário, isto porque não tem sido uma constante.

Após a recolha dos questionários, procedeu-se à sua codificação (por escola) e de seguida os dados foram introduzidos manualmente recorrendo-se ao software SPSS, v25, tendo sido transcritas na íntegra as respostas abertas. Os dados foram submetidos a uma análise estatística descritiva.

Seguidamente realizaram-se alguns testes estatísticos inferenciais no sentido de verificar se os padrões encontrados tinham relevância estatística.

Finalmente, as respostas abertas foram sujeitas a uma análise de conteúdo seguindo a metodologia proposta por Bardin (2019), que através das fases organização da análise, codificação da mensagem, categorização, tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos resultados, vai nos permitir explorar as respostas dos alunos extraídas ao inquérito por questionários.

Ainda neste contexto da análise de conteúdo, e após a identificação das categorias e respetivas ocorrências, recorreremos em algumas situações a uma análise estatística descritiva simples, permitindo uma visão panorâmica dos resultados.

Uma vez construído os dois questionários, um para professores e outro para os alunos, procedeu-se da seguinte maneira: o primeiro questionário foi respondido por 34 professores, num total de 53 previsto das 10 escolas públicas do I ciclo do ESG situadas no Lubango, no sentido de caracterizar concepções e práticas relatadas de avaliação dos professores. O segundo questionário, foi aplicado aos alunos que, das dez escolas, e de acordo com as possibilidades do contexto, foram selecionadas quatro, atendendo aos critérios já apresentados anteriormente, nas quais obteve-se um total de 692 questionários respondidos pelos alunos da disciplina da 9.<sup>a</sup> classe, no sentido de mapear concepções de avaliação dos alunos e mapear práticas de avaliação dos professores através da 'voz' dos alunos.

Após esta fase extensiva, e com base nos resultados obtidos, passou-se para a 2.<sup>a</sup> fase tendo-se optado por uma abordagem do tipo estudo de caso. Foram selecionadas duas escolas, mediante critérios de inclusão nomeadamente as características diferenciadoras das duas escolas (antiguidade, localização geográfica e dimensão em termos de infraestruturas e recursos humanos), e a acessibilidade (por exemplo, conhecimento do diretor, de coordenadores e professores o que contribuiu para a abertura à investigação). Em cada escola foram recolhidos dados por observação não participante de aulas, aplicação de inquéritos por entrevista a diretores e subdiretores de escola em simultâneo, a coordenadores de disciplina e professores. Fez-se ainda a recolha de listagem de sumários (ano letivo de 2018 e 2019) e de provas dos três trimestres letivos e o respectivo exame final geral, no sentido de complementar a caracterização de

concepções e práticas de avaliação de professores, com particular enfoque na problematização da (não) articulação entre estas.

## **1.2. Descrição da disciplina de Educação Laboral**

A disciplina de EdL surge no âmbito da reforma educativa (Lei 13/01 de 31 de Dezembro revogada pela Lei 17/16 de 7 de Dezembro), enquadrada no I ciclo 7.ª, 8.ª e 9.ª classe do ESG, fazendo parte do leque de disciplinas que contribuem para a formação e ao posterior perfil de saída dos alunos deste ciclo de formação tendo em conta, aos objetivos específicos deste ciclo de ensino (artigo 32), de acordo com os objetivos gerais do subsistema de ensino geral (artigo 25).

Esta disciplina evolui à medida que se vai registando mudanças a nível do próprio subsistema de ensino e particularmente a nível do I ciclo, no que toca ao ensino, à aprendizagem e à avaliação.

O programa atual da disciplina de EdL da 9.ª classe (INIDE/MED, 2019), apresenta sete objetivos gerais e três blocos temáticos com doze objetivos gerais e 10 objetivos específicos (INIDE/MED, 2019, pp. 22-26).

Objetivos gerais do programa:

- “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”.

Blocos temáticos:

Tema 1- Sistema de Projeções

Tema 2 - Noção sobre a Perspetiva

Tema 3 - A Electricidade e a forma de obtenção

A metodologia da avaliação utilizada de acordo com o programa (INIDE/MED; 2019, pp. 32-35), é sustentada na literatura atual, neste caso sobre avaliação das aprendizagens e orientações gerais para a mesma, por exemplo, a necessidade de se “desenvolver uma nova postura avaliativa” que deixa de lado “a cultura da memorização, classificação, selecção e exclusão tão presente no sistema de ensino”. São apresentados, no final, 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, conjuntos de ideias, jogos de papéis, situação - problema” (pp. 32 - 35).

O programa da disciplina não contempla orientações específicas sobre a forma como, por exemplo, é que a avaliação que o professor faz se traduz numa classificação trimestral e anual.

## **PARTE II. Enquadramento teórico - normativo global**

Neste ponto, faz-se uma abordagem global sobre o enquadramento teórico, tendo em conta dois temas estruturantes desta investigação: a avaliação das aprendizagens enquanto área de estudo e a caracterização das conceções e práticas de avaliação dos professores, resultando assim, em dois subpontos (2.1 e 2.2). Finalmente sistematizam-se os normativos políticos implicados na avaliação das aprendizagens de alunos no âmbito da disciplina de EdL lecionada no I ciclo do ensino secundário angolano (2.3).

Esta tese é sustentada por artigos, como já se referiu na parte introdutória, desta forma inclui uma fundamentação sobre os estudos realizados, porém sintética. Tal facto deve-se aos requisitos das revistas no qual os artigos foram submetidos, nomeadamente aos caracteres máximos permitidos. Assim, nesta parte do corpo da tese procuramos complementar as partes do referencial teórico já presentes nos artigos.

### **2.1 Avaliação das aprendizagens**

Neste ponto sintetiza-se o conhecimento atual sobre avaliação das aprendizagens, nomeadamente a partir de estudos realizados por autores angolanos, tais como Agostinho e Afonso (2007); Alfredo (2014); Breganha (2019) e Chimbanlandongo (2015). Em complemento a estes estudos destacamos também a investigação realizados por autores portugueses tais como como Fernandes (2009), Barreira et al. (2006) e outros autores.

De acordo com Afonso e Agostinho (2007) a avaliação almeja narrar detalhadamente os saberes, comportamentos que os alunos adquiriram durante o processo das suas aprendizagens e que competências desenvolveram durante o seu percurso escolar e não só no seu final, desempenhando assim a avaliação a sua função pedagógica e formativa.

Os mesmos autores, no sentido de mostrarem a relevância em se falar da evolução do conceito avaliação, enfatizam que, não obstante a avaliação ser conceituada por vários autores de maneiras diferente, afirmam que todos eles convergem quando falam na “formulação de juízos de valor e tomada de decisões na base de informação recolhidas sistemicamente” (Afonso & Agostinho, 2007, p. 8). Entende-se que, os autores



chamam à atenção para que a avaliação deve acompanhar o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, e os resultados vistos em interação com a forma como os professores levam a cabo as suas práticas de ensino, permitindo assim a tomada de decisões no sentido de se mudar estratégias utilizadas. Assim, podemos perceber que a avaliação é muito mais que classificar os alunos pelos resultados finais alcançados.

De uma maneira geral, parece existir um consenso na literatura em considerar avaliação da aprendizagem como sendo um meio a mobilizar pelo professor para que se aproprie de informações a respeito dos avanços e das dificuldades de aprendizagem dos alunos, afirmando-se, assim, como um procedimento permanente, capaz de dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, no intuito de contribuir para a planificação de ações que possibilitem ajudar o aluno a prosseguir, com êxito, no seu processo educativo. Este consenso é visível no que se segue.

Alfredo (2014), afirma que a avaliação é uma atividade sistemática, continuada e integrativa no processo educacional, que tem como finalidade o conhecimento e a melhoria das aprendizagens do aluno, de forma particular, e o processo educacional, de forma geral. O autor salienta, ainda, que a avaliação deve permitir adaptar a ação do professor tendo em conta as características individuais dos alunos e determinar se foram atingidas as finalidades e metas educacionais.

Para Breganha (2019), a avaliação tem um papel central no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, podendo potenciá-lo e, conseqüentemente, promover o sucesso dos alunos. Chimbanlandongo (2015) no seu estudo sobre avaliação das aprendizagens na disciplina de Física relata que a avaliação das aprendizagens deve ser aquela que desempenha um importante papel no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo assim para a melhoria da sua qualidade. Nesta perspectiva, diz ainda o autor, a avaliação deve ser parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, associada a modelos pedagógico-didáticos activos (não centrados apenas no professor, mas também no aluno), e procurar valorizar todas as dimensões daquele que aprende (conteúdos, processos e atitudes).

Atendendo ao referido acima, pode-se perceber que atualmente evita-se a designação “avaliação das aprendizagens”, privilegiando-se a designação “avaliação nas e para as aprendizagens” que remete para o carácter formativo e contínuo que a avaliação deve assumir, no sentido de se assumir como mediadora das aprendizagens.

Se atualmente é esta a perspectiva de avaliação assumida por muitos investigadores da área da educação, nomeadamente de Portugal e de Angola, nem sempre isso aconteceu como a seguir é explicitado.

A evolução do conceito de avaliação ao longo do século XX, e de acordo com Guba e Lincoln (1989), referidas por diversos autores analisados (por exemplo, Martins et al., 2010), é caracterizado pela sua inclusão em quatro gerações.

A primeira geração de avaliação é conhecida como a geração em que a avaliação e a medida são equivalentes ('geração da avaliação como medida'). Nesta geração a avaliação está relacionanda com a ideia positivista da mensurabilidade e da quantificação. A avaliação como medida teve o seu ponto de partida nos testes psicométricos e de inteligência de Alfred Binet (1857-1911) e de Edward Thorndike (1874-1949) em que se considerava ser possível medir de forma objetiva o que se pretende (Alves & Cabral, 2015). Dentro desta geração, para medir a capacidade do aluno no sentido de verificar o que este aprendeu, o professor usava instrumentos de medida, principalmente provas e testes escritos (Martins et al., 2010). Alves e Cabral (2015) enfatizam que nesta geração de avaliação o interesse é pelos resultados, olhando para o pressuposto da objetividade das medidas, descartando nos instrumentos de avaliação tudo o que não permitia a quantificação.

A segunda geração da avaliação teve como foco averiguar se os objetivos traçados eram ou não atingidos pelos alunos, e vigorou, do ponto de vista teórico, nos anos 50 e 60 (Fernandes, 2005; Martins et al., 2010). Tyler (1949) é considerado o precursor desta geração da avaliação, conhecida como a geração de avaliação como descrição, em que a tónica continua a ser dado ao professor com a responsabilidade de, após o período de provas, identificar se os objetivos de ensino foram alcançados ou não e procurar estratégias pedagógico-didáticas iguais para todos os alunos no sentido de remediar os fracassos identificados. A responsabilidade do professor é a de estimular os alunos (com tarefas, trabalhos em grupos, etc).

A partir dos anos 60, surge a 3ª geração de avaliação. Esta difere das duas gerações anteriores, nas quais o professor assumia o principal (ou mesmo único) papel no processo avaliativo. Na terceira geração de avaliação já se reconhece e responsabiliza o aluno pela sua própria aprendizagem. De acordo com Martins et al. (2010) o avaliador narra os insucessos e sucessos dos alunos num princípio de julgamento, transformando-se o avaliador num juiz dentro do processo de ensino e aprendizagem. O professor, olhando para os fracassos dos alunos, questiona-se sobre as razões que estão na base deste fracasso e recorre a estratégias e tarefas a serem usadas em salas de aulas. Assim a avaliação acompanha o desenrolar do processo de ensino e aprendizagem, olhando sempre pelas informações que se recolhem sobre o andamento deste processo,

procurando também sentidos nestas informações, para com isto poder tomar decisões sobre as melhores formas de poder fazer os tais julgamentos de valor.

A quarta geração da avaliação é designada por construtiva, responsiva, participativa ou mesmo negocial. Nesta, o processo avaliativo é da responsabilidade tanto do professor como do próprio aluno (Martins et al. 2010; Alves & Cabral, 2015). É nesta geração que se pode incluir a avaliação como “(...) pluralista, flexível, interactiva, holística, subjectiva e orientada para a tarefa e preocupada em reflectir o ponto de vista dos interessados e que considera que não é indispensável, nem sequer desejável, a definição prévia de objetivos, nem a assunção de pré-conceitos de êxito, pois isso iria enviesar o olhar e a compreensão avaliativa” (Alves & Cabral, 2015, p. 630). Assim nesta perspectiva de avaliação é fundamental que haja participação de todos, nomeadamente de professores, alunos, pais e outros agentes. Partindo de uma avaliação negociadora, torna-se essencial que os alunos conheçam e se apropriem dos critérios de avaliação.

Ainda no âmbito da descrição das diversas gerações de avaliação destacamos a consolidação do conceito de avaliação formativa e avaliação formadora. Tanto Barreira et al. (2006) como Fernandes (2006), enquadram e descrevem como a avaliação formativa emerge no âmbito da evolução do campo teórico da avaliação das aprendizagens

A noção de avaliação formativa surgiu nos anos 70, tendo sido proposto por Scriven em 1967 através da diferenciação entre avaliação sumativa e avaliação formativa. Esta diferenciação resulta de um maior enfoque em aspetos de prática pedagógica (e menos na natureza subjetiva ou objetiva da avaliação). Com esta diferenciação passa a assumir-se que a avaliação não é só identificar o que o aluno não aprende, mas também delinear estratégias de apoio. Com o surgir da função pedagógica (formativa) da avaliação, a mesma complexifica-se (Barreira et al., 2006):

- passa a ser valorizado o *feedback* entre os professores e os alunos, a avaliação formativa auxilia o professor nas estratégias de ensino e apoia o aluno no seu percurso de aprendizagem;

- passa a ver mais valorizado a identificação dos erros, não para castigá-los, mas enquanto sinalizadores de dificuldades de aprendizagem;

- diferencia-se entre avaliação formativa pontual (de regulação retroactiva) e avaliação formativa contínua e interactiva.

Fernandes (2006), enfatiza ainda que a maneira como a avaliação formativa era percebida no século XX, anos 60 e 70 (3ª geração de avaliação), não é igual à avaliação formativa entendida nos dias de hoje (4ª geração). O autor continua dizendo que, no primeiro caso, a avaliação formativa possuía um carácter mais limitativo, focada em

grande parte em objetivos a nível comportamental e nos ganhos adquiridos pelos alunos, e que a sua realização era feita após um período de ensino e de aprendizagem. No segundo caso, diz o autor, estamos perante uma avaliação mais complexa, dada a sua sofisticação do ponto de vista teórico. Assim, “trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens” (Fernandes, 2006, pp. 21-50).

No mesmo alinhamento Barreira et al. (2006) enfatiza a noção de avaliação formadora, na qual o aluno é conceptualizado como sujeito ativo da sua aprendizagem, na qual a avaliação surge como estratégia de autorregulação e autonomização (avaliação autêntica). É o aluno que é responsável pela sua aprendizagem e o professor surge como facilitador dessa mesma aprendizagem fornecendo feedback tao individualizado quanto possível. Diante disto, o que se quer da avaliação das aprendizagens nos dias de hoje é que esta seja concebida de forma a acompanhar o aluno desde o antes e durante o processo da sua aprendizagem, tornando-o responsável por este processo.

Em síntese, do ponto de vista concetual, a avaliação das aprendizagens é entendida *hoje* como uma entidade subjetiva, e com uma função eminentemente pedagógica, na qual o aluno é responsável pelo seu percurso de aprendizagem no qual é auxiliado pelo professor e eventualmente por outros agentes, como os pais e/ou encarregados de educação.

## **2.2. Conceções e práticas de avaliação dos professores**

Nesta secção sintetiza-se o que a literatura a que tivemos acesso refere sobre conceções de avaliação das aprendizagens dos professores (2.2.1), sobre práticas de avaliação das aprendizagens dos professores (2.2.2) e finalmente sobre a relação entre conceções e práticas de avaliação dos professores (2.2.3).

### **2.2.1. Conceções de avaliação das aprendizagens dos professores**

Ao se reflectir sobre conceções de avaliação é importante, em primeiro lugar, perceber o que é uma conceção, e o que é uma conceção de ensino, uma vez que é aí o ponto de partida para se poder entender questões relativas a conceções de avaliação.

Neste sentido, Nobre (2015) afirma que as conceções servem de ponto de partida para a interpretação da realidade, são construídas cultural e socialmente e informadas pela experiência do próprio indivíduo em interacção com outros. Nesta óptica, a maneira como os professores interpretam e implementam o currículo, por exemplo, é influenciado

pelas suas concepções, e conseqüentemente a forma como observam uma determinada realidade.

No que tange a concepções de ensino é importante enfatizar a posição de Correia (2013) quando afirma que concepções de ensino podem ser visualizadas como crenças que orientam as percepções dos professores sobre uma determinada situação.

Para termos a ideia de concepção de ensino, é preciso entendermos em que é que os professores acreditam. Assim, na visão de Correia (2013), pode assumir-se a existência de uma dicotomia: existem professores que veem o ensino sobretudo como um processo de transmissão de conhecimento e professores que encaram o ensino como um processo de orientação das aprendizagens dos alunos.

Um estudo realizado por Maceno e Guimarães (2013) mostra que os professores em sua maioria manifestam concepções tradicionais de ensino, atribuindo à avaliação um pendor mais de verificação e comprovação. Já professores com concepções de ensino centrado na aprendizagem dos alunos de acordo com Isabel et al. (2020), perspectivam a avaliação com a finalidade de promover a aprendizagem, orientar os alunos para uma inclusão social mais reflexiva e também, funciona ainda no sentido de se rastrear o que o aluno já aprendeu e não aprendeu, para que se encontre estratégias que levam a uma aprendizagem necessária, no sentido de continuar o seu percurso formativo.

### **2.2.2. Práticas de avaliação dos professores**

Neste ponto faz-se uma apresentação das práticas de avaliação das aprendizagens dos professores, nomeadamente as que são descritas por investigadores focados no contexto angolano e português.

De acordo com Alfredo (2014), Alfredo e Tortella (2013), Breganha (2019) e Chimbanlandongo (2015), verifica-se que as práticas de avaliação adoptadas em sala de aula estão viradas sobretudo à medição, e com uma forte dimensão sumativa.

O autor Alfredo (2014) argumenta que estas práticas de avaliação, estão também articuladas com o facto de haver um número excessivo de alunos por turmas. Tal situação dificulta a leccionação de aulas e o controlo dos alunos, sendo a avaliação utilizada como estratégia de controlo de comportamento e menos como promotor do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. No mesmo alinhamento, Breganha (2019) refere que os professores tendem a cair nas 'ciladas' da avaliação (Hadji, 1994, citado por Breganha, 2019):

- objetivismo: no qual a avaliação é considerada como um ato objetivo, e não intersubjetivo;

- autoritarismo, que coloca todo o poder de avaliação no avaliador e não no avaliado;

- tecnicismo, que reduz os processos avaliativos apenas a técnicas e a instrumentos sobretudo de natureza quantitativa.

- embriaguez interpretativa: no qual o avaliador considera ser capaz de fazer sempre uma leitura e interpretação do real.

Reporta-se também a um estudo feito em Portugal (Fernandes, 2009) e no qual foi feita uma análise de dissertações de Mestrados e teses de Doutoramento sobre avaliação. Desse estudo, emergem as seguintes características sobre as práticas de avaliação das aprendizagens em Portugal:

- As práticas de avaliação dos professores não estão frequentemente de acordo com normativos existentes sobre a mesma;
- O professor é ainda o único responsável pela avaliação;
- O processo de avaliação carece ainda de transparência (por exemplo, os critérios de avaliação não são conhecidos pelos alunos, a correção e classificação das provas não são claras);
- Não conhecendo os alunos as orientações que conduzem à forma como são avaliados, não têm também indicações sobre como podem melhorar as suas aprendizagens;
- Os testes continuam a ter um peso considerável na avaliação das aprendizagens dos alunos.

Reforçando a necessidade de estudar práticas de avaliação das aprendizagens no mesmo estudo Fernandes (2009) realça a importância de prosseguir com investigações que permitam descrever, analisar e interpretar claramente os ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação das salas de aula, devendo ser capazes de estudar com rigor as relações existentes entre os seus elementos constituintes (e.g. tarefas, alunos, professor, processos, resultados). Também Barreira et al. (2006, p. 107) enfatiza:

*“Muitos professores dizem praticar a avaliação formativa, só que o fazem muitas vezes sem terem perfeita consciência das suas potencialidades pedagógicas e sem uma prática regular, exigente, sistemática desta modalidade de avaliação.”*

Por fim, Rodrigues de Araújo (2015, p. 1) afirma que “nos últimos cem anos, as práticas de avaliação sempre foram desenhadas para separar os alunos com sucesso dos outros e para salientar e controlar essas diferenças. O aluno ‘bom’ e o aluno ‘mau’ foram, durante quase um século, os dois vectores referenciais, validados pela medida e pelos

métodos e legitimados por posturas de controlo normativo”. É possível entender a partir deste posicionamento da autora que, as práticas de avaliação carregavam consigo um sentido discriminatório, com foco nos normativos e com critérios de selecção.

### **2.2.3. Relação entre concepções de avaliação e práticas de avaliação**

Ao problematizarmos a relação existente entre concepção e práticas de avaliação em contexto de sala de aula, é importante percebermos o que os professores dizem que fazem (práticas relatadas), assim como para aquilo que se observa nas práticas (práticas utilizadas).

Nesta perspectiva, Santos (2003), faz uma revisão sobre cinco trabalhos de investigação em avaliação pedagógica na área da Matemática. Destes, três trabalhos abordam concepções e práticas dos professores em avaliação, sendo possível perceber que pode existir divergência entre aquilo que se pensa sobre a avaliação, o que fazem, e o que gostariam que ela fosse.

Já Boavida (1996), numa investigação sobre concepções e práticas avaliativas de professores do I ciclo, afirmava que as concepções dos professores deste nível de ensino, recaíam sobre a avaliação como um processo contínuo com a finalidade de regular o ensino e aprendizagem. Entretanto, confirmou haver inconsistência entre concepções e práticas, uma vez que esta era condicionado por dificuldade que os professores apresentam, diante de uma realidade complexa que é sala de aula.

Neste sentido, Correia (2013) afirma que as concepções apresentadas são influenciadas de forma significativa por aquilo que a nível social e profissional é adequado, mas que, no entanto, não indicam a práticas desejáveis.

Correia (2013) apresenta autores como por exemplo, Thompson (1992) e Handal (2003) que discutem a relação entre as concepções e as práticas dos professores. Para o primeiro autor as concepções dos professores sobre o ensino e a aprendizagem não se relacionam com as suas práticas de ensino de uma forma simples de causa-efeito. Em vez disso, afirma que existe uma relação complexa em que intervêm vários factores, tais como: o contexto social, que inclui valores, crenças, expectativas dos alunos, pais, colegas, diretores, o currículo adotado e os valores do sistema de ensino; o contexto político; os conhecimentos necessários para implementar outros modelos de ensino. A autora salienta ainda que, algumas inconsistências existentes entre crenças e práticas, devem-se a falta de competências e conhecimento necessário por parte dos mesmos, em particular no âmbito da avaliação.

Para o segundo autor, a relação entre concepções e práticas é complexa e influenciada por fatores externos. Para o autor as concepções dos professores influenciam a sua prática; no entanto, não se pode afirmar tratar-se de uma relação direcionada devido a interferência de situações contingenciais que se encontram incorporadas na cultura da escola e da sala de aula. Apesar da existência de professores que evidenciam crenças progressistas, nota-se que os mesmos vivenciam dificuldades em colocar ideias em práticas por causa de fatores tais como, pressão dos exames, questões administrativas, as expectativas tradicionais dos alunos e dos pais, a falta de recursos, a natureza dos livros didáticos, o comportamento dos alunos, a obrigação de abordar todos os conteúdos, entre muitos outros. Barreira et al. (2006) no domínio de caracterização de práticas de avaliação refere igualmente a problemática da discordância entre objetivos de aprendizagem, critérios e tarefas/atividades de aprendizagem.

Em síntese, é fundamental perceber que as concepções de avaliação estão relacionadas com a práticas, uma vez que servem de ponto de partida para o que os professores interpretam da realidade que vivenciam em todas as esferas das suas convivências. Percebe-se, também, que embora fosse expectável que as práticas tivessem em alinhamento com as concepções, verifica-se que tal facto pode não acontecer. Determinar uma relação de causa-efeito é muito difícil, uma vez que existe uma multiplicidade de factores que interferem na relação entre concepções e práticas. Um dos aspetos mais apontados são as dificuldades de contexto isto porque são muitos os constrangimentos que os professores se deparam durante o exercício das suas funções como docente. Neste sentido nem sempre aquilo que se pensa, que se acha desejável, é aquilo que se faz.



### 2.3. Educação Laboral e Avaliação das Aprendizagens - Normativos

No que concerne à disciplina de EdL 9ª classe, enfatiza-se que esta se enquadra no subsistema ensino geral, em particular no I ciclo do ensino secundário (Quadro 5), sendo obrigatória e gratuita, de acordo com a Reforma educativa (Lei 13/01 de 31 de Dezembro) aprovada em 2001 pela Assembleia Nacional da República de Angola, revogada pela Lei nº 17/16 de 7 de Dezembro.

**Quadro 5 - Sistema de ensino geral (primário e secundário) em Angola**

Sistema de ensino	Ensino primário	Ensino secundário 1º ciclo	Ensino secundário 2º ciclo
Classes	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª	7ª, 8ª e 9ª	10ª, 11ª e 12ª
natureza	Gratuito e Obrigatório	Gratuito e Obrigatório	

Fonte: Elaboração do autor (2022)

De acordo com a Lei de Bases 17/16 publicada a 7 de outubro de 2016 o I ciclo do ensino secundário geral apresenta objetivos gerais (artigo 32º, Secção II) que apresentam implicações para a avaliação das aprendizagens dos alunos das diversas disciplinas, incluindo EdL, que compõem os planos de estudo deste ciclo de ensino. Destaca-se a valorização da avaliação de conhecimentos, capacidades, hábitos e atitudes no sentido de potenciar desenvolvimento global dos alunos.

Em alinhamento com a Lei de Bases 17/16 foi elaborado um documento de apoio aos professores do I ciclo do ensino secundário desenvolvido pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento e Investigação Educativa (INIDE) no que diz respeito à avaliação. Nele afirma-se que: “ (...) a avaliação das aprendizagens não deve e nem pode ser entendida como um simples acto de atribuição de notas para fins de selecionar, classificar e certificar os(as) alunos(as) mas sim, um processo fundamentado, sobretudo, nos objetivos programáticos, nas modalidades de avaliação, nos instrumentos de avaliação e nos meios e métodos de ensino utilizados, com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem” (Afonso, 2005, p. 5).

Neste documento regulador da avaliação das aprendizagens dos alunos, considera-se, ainda, que a avaliação deve ser operacionalizada nas suas três modalidades: diagnóstica ou inicial, como aquela que é feita no sentido de conhecer o nível de conhecimento que o aluno possui que lhe vai servir de ponte para aquisição de novos conhecimentos; formativa, contínua ou sistemática, que acompanha o processo de ensino e aprendizagem e a sumativa, que se realiza no fim do ciclo de formação (ex. fim

de cada trimestre, com a prova do professor, de escola ou exame). De referir, ainda, que da vertente formativa, contínua e sistemática, deve resultar uma classificação a atribuir pelo professor no final de cada trimestre – a média de avaliação contínua (MAC). O documento em causa apresenta ainda um conjunto variado de técnicas e instrumentos que os professores devem utilizar nas suas práticas de avaliação para além dos testes escritos (provas orais, trabalhos de grupo, tarefas de casa, observação individualizada, entre outras).

No que respeita à especificidade da disciplina de Educação Laboral destaca-se que esta surge como uma disciplina com características técnicas, e na perspetiva de materializar um dos princípios fundamentais da pedagogia moderna (Gomes & Ferreira, 2018), nomeadamente o princípio da profissionalização. Este princípio consiste em oferecer ao aluno as condições que permitam a consolidação e aprofundamento da autonomia pessoal, ao conduzir a uma realização individual e socialmente útil, através da aprendizagem das diversas profissões, proporcionando um sistema de conhecimentos, hábitos, habilidades politécnicos-laborais, que se adquirem através do estudo de aspetos da técnica, tecnologia, organização da produção e a economia dos diversos trabalhos, na utilização de instrumentos manuais e ferramenas. A Educação Laboral, no contexto angolano procura, assim, refletir as vivências, como o trabalho artesanal, o empreendedorismo e a construção civil, proporcionando desta forma uma orientação vocacional e a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética que contribuem para a resolução de problemas vividos no quotidiano. Neste sentido, a Educação Laboral almeja tornar o aluno um membro activo e valioso muito antes de terminar a sua formação, dotando-lhe de saberes que fundamentem uma cultura humanística, artística, científica e técnica, objetivando a preparação integral dos alunos para o mercado de emprego com o escopo de contribuir para o desenvolvimento económico e social do país (Art.º 2º da LBSEE n.º 17/16 de 7 de Outubro). Por fim enfatiza-se que a missão da EdL sustenta e enquadra a definição dos objetivos de aprendizagem, e logo de avaliação, constantes do respetivo programa, como é descrito e discutido ao longos dos artigos que compõem a tese.

### Parte III. Apresentação dos Artigos

Esta terceira parte da tese é constituída por três publicações científicas que constituem no seu coletivo os resultados do trabalho desenvolvido no âmbito do doutoramento. Os três artigos que sustentam o estudo intitulam-se: “Avaliação das aprendizagens em Educação Laboral: concepções de Professores angolanos” (artigo 1); “Learning Assessment in Angola: a study centred on students’ voices” (artigo 2) e “Avaliação em Educação Laboral em Angola: do mapeamento de concepções e práticas de professores a sugestões de melhoria” (artigo 3).

O Quadro 6 permite ter uma visão global do conhecimento produzido (e tornado público) na medida em que sistematiza o título, as questões que nortearam a investigação (de forma explícita ou implícita) e as palavras-chave de cada um dos estudos descritos nos três artigos.

#### Quadro 6 – Visão global da investigação: Título, Questão de Investigação e Palavras-chaves dos três artigos

<p><b>Artigo 1: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM EDUCAÇÃO LABORAL: CONCEÇÕES DE PROFESSORES ANGOLANOS</b></p> <p>QI: Quais as concepções e práticas de avaliação autorelatadas das aprendizagens dos alunos na disciplina de EdL dos professores das dez escolas estatais do ES1 da cidade do Lubango? QI: De que forma essas concepções e práticas autorelatadas se articulam-se com o estado-da-arte da avaliação das aprendizagens enquanto área de saber, os normativos nacionais atuais e o currículo/programa da disciplina de Educação Laboral?</p> <p>Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Ensino Secundário; Angola; Educação para o trabalho</p>
<p><b>Artigo 2: LEARNING ASSESSMENT IN ANGOLA: A STUDY CENTRED ON STUDENTS’ VOICES</b></p> <p>Research question: How do 9th grade Labour Education students conceptualize learning assessment?</p> <p>Key-words: Discipline of Labour Education; Learning Assessment; Lower secondary education in Angola; Students’ voices</p>
<p><b>Artigo 3: AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO LABORAL NO 1º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM ANGOLA: DO MAPEAMENTO DE CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES A SUGESTÕES DE MELHORIA</b></p> <p>QI: Quais as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito da Educação Laboral em particular ao nível da 9.ª classe?</p> <p>Palavras-chave: Avaliação das Aprendizagens; Disciplina de Educação Laboral; Concepções e Práticas de Avaliação; Angola; Políticas Educativas</p>

Fonte: Elaboração do autor (2022)

Por sua vez, a Figura 1 representa esquematicamente a articulação do trabalho investigativo retratado em cada um dos 3 artigos.

No que respeita ao enfoque investigativo destaca-se o seguinte:

- os três artigos procedem à descrição do enquadramento contextual (sistema educativo angolano) da avaliação das aprendizagens dos alunos, nomeadamente no

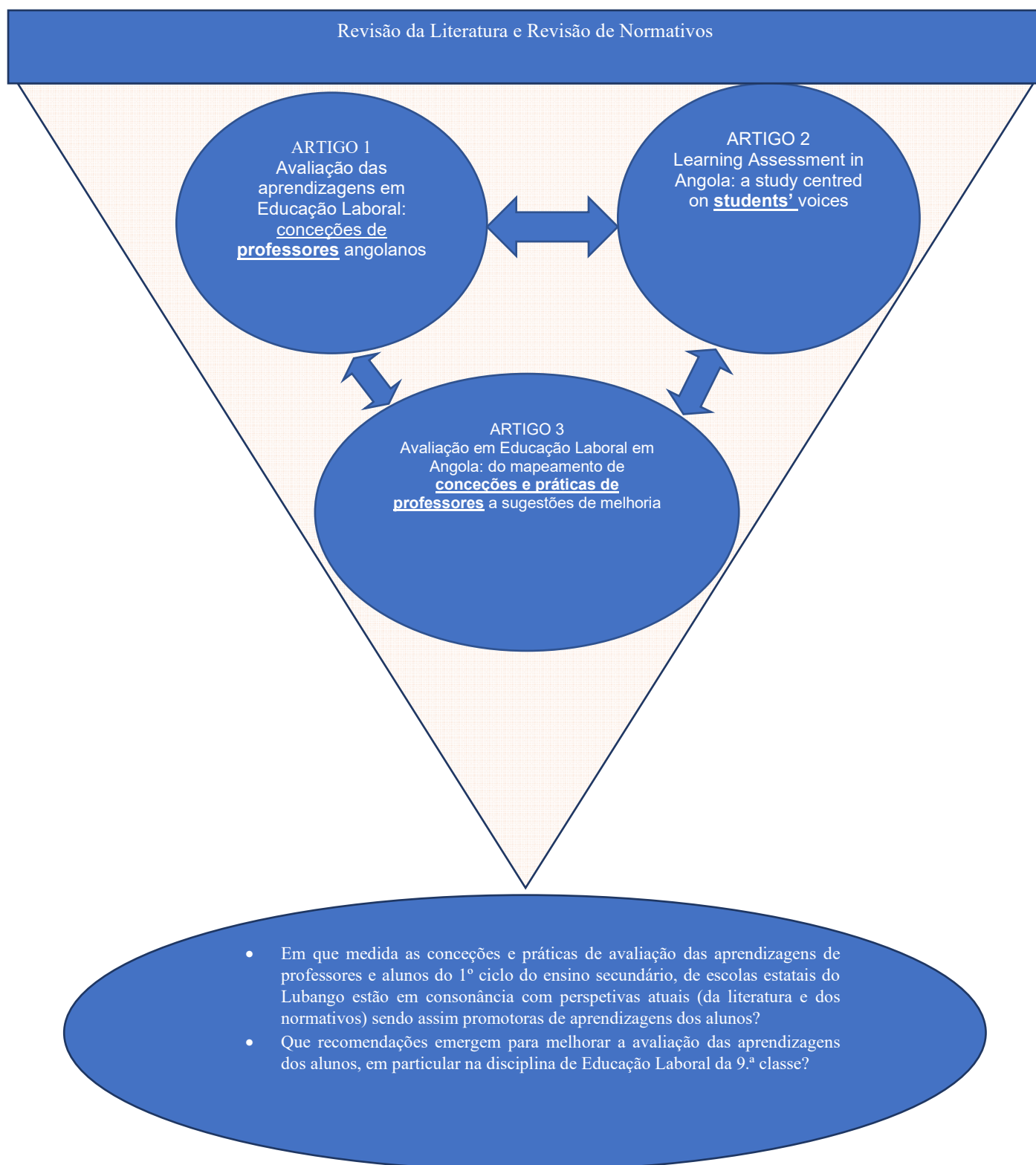
âmbito da disciplina de Educação laboral, em articulação com literatura de referência. No entanto a caracterização mais abrangente e profunda é feita no artigo 1;

- os artigos 1 e 3 focam-se na caracterização da avaliação das aprendizagens por parte dos professores. Enquanto que no artigo 1 procede-se à descrição das concepções e práticas autorelatadas por parte dos professores através de questionários, no artigo 3 a caracterização de concepções e práticas de avaliação é feita através de análise documental nomeadamente sumários, provas escritas e observação participante de aulas e ainda entrevistas semi-estruturadas a diferentes profissionais educativos.

- o artigo 2 foca-se na caracterização das concepções de avaliação dos alunos de Educação laboral e ainda, na caracterização de práticas de avaliação dos professores de forma indireta, isto é, com base na perspetiva dos alunos. As evidências em discussão foram recolhidas através de questionários.

- Em cada um dos três artigos os resultados sustentam recomendações a diversos níveis no âmbito da avaliação das aprendizagens, desde o topo (Ministério de tutela, Direções provinciais e municipais, direções das escolas) até aos profissionais 'do terreno', designadamente os professores. Procurou-se também delinear recomendações ao nível da investigação da avaliação das aprendizagens dos alunos nomeadamente em contextos educativos angolanos.

**Figura 1 - Articulação dos estudos apresentados nos 3 artigos com as principais questões de investigação**



Fonte: Elaboração do autor (2022)

**Artigo 1 “Avaliação das aprendizagens em Educação Laboral: conceções de professores angolanos”**

**Artigo 1 “Avaliação das aprendizagens em Educação Laboral: concepções de professores angolanos”**

Domingos Simão

Nilza Costa

Betina Lopes

Simão Agostinho

Artigo publicado na Revista Estudos de Avaliação Educacional<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> **Simão, D.**, Costa, N., Lopes, B. & Agostinho, S. (2019). Avaliação das Aprendizagens em Educação Laboral: concepções de professores angolanos. Estudo de Avaliação Educacional, 30 (75), p. 852-877.

## **Resumo**

Este artigo discute resultados de um estudo que teve como objetivo caracterizar concepções de professores sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de Educação Laboral (9.<sup>a</sup> classe). Os professores são oriundos de dez escolas estatais do 1º ciclo do ensino secundário do Lubango (Angola). Recorreu-se a uma metodologia quantitativa, que incluiu uma dimensão qualitativa de análise através de inquérito por questionário administrado a todos os professores dessa disciplina, no final do ano letivo de 2017. Foram aplicados 53 questionários, tendo-se recolhido 34 válidos. As respostas fechadas foram sujeitas a análise estatística descritiva e as abertas a análise de conteúdo. Os resultados revelaram que os professores reconhecem a dimensão contínua da avaliação e sua função formativa, o que está de acordo com os normativos nacionais e a literatura, porém isso não ocorre relativamente à primazia dada à avaliação de conteúdos e às provas escritas.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem; Ensino Secundário; Angola; Educação para o Trabalho

## **Resumen**

Este artículo discute resultados de un estudio cuyo objetivo fue el de caracterizar concepciones de profesores sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en la asignatura de Educación Laboral (9.<sup>a</sup> año). Los profesores provienen de diez escuelas estatales del 1er ciclo de la educación secundaria de Lubango (Angola). Se recurrió a una metodología cuantitativa, que incluyó una dimensión cualitativa de análisis a través de un cuestionario administrado a todos los profesores de tal asignatura, al final del año lectivo de 2017. Se aplicaron 53 cuestionarios y se recogieron 34 válidos. Las respuestas cerradas fueron sujetas a análisis estadístico descriptivo y las abiertas, a análisis de contenido. Los resultados revelan que los profesores reconocen la dimensión continuada de la evaluación y su función formativa, lo que está de acuerdo con las normativas nacionales y la literatura, pero ello no ocurre en lo relativo a la primacía dada a la evaluación de contenidos y a las pruebas escritas.

**Palabras Clave:** Evaluación Del Aprendizaje; Educación Secundaria; Angola; Educación para el Trabajo



**Abstract**

This paper discusses the results of a study that aimed to characterize teachers' conceptions about assessment of students' learning in the subject of Labor Education (9th grade). The teachers came from ten state schools in Lubango (Angola). A quantitative methodology, which included a qualitative dimension of analysis, was used it consisted of a questionnaire administered to all teachers of this subject at the end of the 2017 school year. 53 questionnaires were applied, and 34 valid ones were collected. Closed-ended questions were subjected to descriptive statistical analysis; open questions were subjected to content analysis. The results show that teachers recognize the continuous dimension of assessment and its formative function, which is in accordance with national norms and the literature. However, this does not occur with regard to the importance given to content evaluation and written tests.

**Keywords:** Learning Assessment; Secondary Education; Angola; Education for Work

## INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se num projeto mais alargado de doutoramento em educação/especialidade de Supervisão e Avaliação em desenvolvimento, pelo primeiro autor, na Universidade de Aveiro (Portugal), sob a supervisão dos três restantes. O estudo aqui relatado tem como foco a caracterização de concepções de professores sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de Educação Laboral (EdL) da 9.ª classe do 1º ciclo do ensino secundário (ES1) das escolas estatais da cidade do Lubango (província da Huíla, República de Angola). O referencial do estudo enquadra-se (i) na literatura da especialidade, (ii) nos normativos do país, nomeadamente sobre avaliação no ES1 e (iii) no programa e no Manual Escolar (ME) adoptado na disciplina. A relevância desta investigação justifica-se pela importância que tem sido dada, em nível internacional, ao papel da avaliação dos alunos como forma de melhorar suas aprendizagens e o processo de ensino, e ainda pela necessidade premente de se melhorar a educação escolar em Angola. Com este estudo, espera-se contribuir para o desenvolvimento de conhecimento e de propostas de ação que possam melhorar a forma como a avaliação dos alunos se realiza nas escolas, em particular no contexto estudado.

A escolha da disciplina de EdL deve-se à experiência profissional do primeiro autor, docente dela há 11 anos, e às suas percepções acerca da necessidade de mudança das concepções e práticas de avaliação dos alunos na disciplina em questão.

De acordo com o foco do estudo, procurou-se responder à seguinte questão de investigação: em que medida as concepções dos professores das dez escolas estatais do ES1 da cidade do Lubango, sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de EdL da 9.ª classe, articulam-se com a literatura, com os normativos nacionais atuais e com o que se objetiva para a disciplina? Para operacionalizarmos essa questão, definimos os seguintes objectivos: 1) caracterizar concepções sobre “avaliação das aprendizagens dos alunos”, assim como as práticas de avaliação autorrelatadas de professores angolanos no âmbito da disciplina de EdL; 2) interpretar essas concepções e práticas relatadas com o que recomenda a literatura da especialidade, os normativos do país (legislação geral para o ES1, nomeadamente sobre avaliação dos alunos) e com orientações específicas para a disciplina; 3) explorar variáveis que podem influenciar essas mesmas concepções e práticas autorreportadas; e 4) recomendar ações que possam melhorar o cenário caracterizado.

O artigo encontra-se estruturado em cinco secções. Para além desta introdução, apresentam-se: uma síntese do referencial teórico, normativo e contextual que sustentou o estudo realizado; a descrição do estudo empírico e da sua abordagem metodológica; os

principais resultados obtidos e sua leitura com base no referencial construído; e, por fim, considerações finais, que incluem implicações do estudo para a investigação e ensino.

### **Referencial Teórico, Normativo e Contextual**

Nesta secção sintetizamos os referenciais teórico e normativo, ambos sobre avaliação das aprendizagens, e o contextual, sobre a disciplina de EdL.

### **Avaliação das aprendizagens**

O que nos diz a literatura

Do ponto de vista concetual, diversos autores, como, por exemplo, Fernandes (2005), Pinto e Santos (2006) e Morgado (2016), caracterizam as quatro principais gerações presentes na evolução do conceito de avaliação ao longo do século XX. Por ordem cronológica, embora com ligeiras diferenças nas suas designações, essas são: “a avaliação como medida”; “a avaliação como descrição”; “a avaliação como juízo de valor”; e “a avaliação como negociação e construção” (MORGADO, 2016).

Embora o conceito de avaliação tenha evoluído de forma significativa ao longo do século XX, isso não significa que se deixem de sentir ainda cenários educativos dissonantes, como, por exemplo, que incluam a natureza objetiva da avaliação, a desarticulação entre avaliação formativa e sumativa, e sua centralidade na medição e classificação. De referir que se encontram esses tipos de cenários, quer em discursos normativos atuais, quer em nível de concepções e práticas de avaliação em sala de aula (ALFREDO; TORTTELA, 2012, 2013; LARA; BRANDALISE, 2016).

Na lógica da quarta geração de avaliação referida, advoga-se que a avaliação das aprendizagens, atualmente, seja concebida de forma a acompanhar o aluno durante o processo da sua aprendizagem, tornando-o responsável por esse processo (por exemplo, através da sua autoavaliação). O pensamento do professor sobre avaliação deve ir ainda no sentido da melhoria do processo do seu ensino e das aprendizagens dos seus alunos, fazendo com que se estabeleçam momentos de avaliação integrados nas tarefas de aprendizagem, e não apenas no final dos trimestres. Desse modo, a maneira como se pensa e se faz avaliação deve implicar mudanças nas práticas de sala de aula e promover o sucesso educativo (CORREIA; FREIRE, 2014). Ainda de acordo com essa geração, a avaliação tem natureza subjetiva, procurando-se na intersubjetividade (por exemplo, entre os professores e alunos) a consensualidade dos seus resultados.

Do ponto de vista da literatura que analisamos sobre concepções de avaliação das aprendizagens, as três seguintes ideias emergiram de uma forma consensual:

- valorização da natureza formativa da avaliação e sua articulação com a avaliação sumativa;
- articulação da avaliação com todo o processo de ensino e aprendizagem, devendo estar associada às tarefas que se vão desenvolvendo com os alunos;
- diversificação de métodos, instrumentos e atores envolvidos no processo de avaliação (dando especial relevo ao aluno), sendo que a diversificação de métodos e instrumentos é justificada pela necessidade de se avaliarem não só conhecimentos, mas competências processuais e atitudinais.

Embora em Angola ainda escasseiem estudos de investigação no domínio da educação em geral (BENAVENTE, 2019; COSTA; MATIAS; LOPES, 2018) e da avaliação em particular (BREGANHA, 2019), tivemos acesso, no contexto específico angolano, a dois estudos: um sobre avaliação da aprendizagem na formação de professores em Angola e outro sobre avaliação da aprendizagem, concepções e prática na formação de professores em Angola, realizados por Alfredo e Tortella (2012, 2013). Esses autores, com base nos seus estudos, que envolveram mais de 280 professores inquiridos, afirmam que a maneira como a avaliação é pensada (nos normativos) e operacionalizada na sala de aula ainda difere do que é defendido internacionalmente, como, por exemplo, o peso excessivo dos testes escritos do final de cada trimestre, na prova de escola (PE) realizada no final do ano letivo das 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> classes e no exame realizado no final da 9.<sup>a</sup> classe. Outro resultado dos estudos diz respeito ao descontentamento causado nos professores pela atual política de avaliação no país, nomeadamente quanto à sua vertente contínua e formativa. O número elevado de alunos por turma é uma das principais razões apontadas pelos professores para a não realização desse tipo de avaliação.

Nessa perspetiva tivemos acesso, ainda, a um estudo sobre avaliação das aprendizagens no contexto do ensino secundário na disciplina de Física no Instituto Médio Agrário do Tchivinguiro da província da Huíla (CHIMBANLANDONGO, 2015). Embora não se possam generalizar estatisticamente os resultados desse estudo, considerando que foi utilizada uma abordagem metodológica de estudo de caso, o autor enfatiza que os participantes (professores e/ou alunos) integram, nas suas concepções de avaliação, características inovadoras. Por exemplo, não a consideram como

uma função meramente sumativa e classificativa, afirmando que as práticas avaliativas incluem uma dimensão contínua da avaliação, traduzindo-se essa, no final de cada trimestre, para uma classificação designada média de avaliação contínua (MAC), evidenciando algumas contradições entre as concepções que expressam e as práticas que

descrevem adoptar no âmbito da avaliação. Por exemplo, embora afirmem que valorizam a dimensão contínua e formativa da avaliação, são pouco claros sobre a forma como o fazem, a que instrumentos e critérios de avaliação recorrem e como essa avaliação contínua se traduz no final de cada trimestre na MAC. Ainda segundo Chimbanlandongo (2015), embora a literatura recomende que a avaliação deve valorizar capacidades e atitudes, percebe-se que os professores envolvidos no estudo valorizam apenas a aprendizagem dos conteúdos científicos (e não de capacidades e atitudes), sendo a avaliação feita essencialmente por testes escritos através de questões rotineiras e frequentemente descontextualizadas.

### **O que nos dizem os normativos**

O 1º ciclo do ES1 faz parte do subsistema de ensino geral e corresponde às 7ª, 8ª e 9.ª classes, de acordo com o prescrito na Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei n. 13/2001 (ANGOLA, 2001b), aprovada pela Assembleia Nacional em 31 de dezembro de 2001 e atualizada pela Lei n. 17/2016, de 7 de outubro de 2016 (ANGOLA, 2016).

A fim de melhorar os processos de ensino, aprendizagem e avaliação (EA&A), Angola iniciou uma reforma curricular em 2001, em particular no ensino secundário, que conduziu à adoção de novos currículos, programas, manuais e orientações para esses processos (ANGOLA, 2001a). Fruto desses novos normativos, elaboraram-se documentos que orientem a avaliação dos alunos no ES1 que, na perspetiva de Agostinho e Afonso (2005, p. 5), buscam alterar o sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos, olhando para a preparação de “novos materiais pedagógicos [...] que visam a substituição gradual dos atuais”. Assim, a consulta a documentos sobre avaliação das aprendizagens dos alunos no país, resultante desses normativos, especialmente os elaborados pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (Inide) – por exemplo, Afonso (2005), Afonso e Agostinho (2005) e Agostinho e Afonso (2005) – permiti-nos constatar que três dimensões de avaliação defendidas estão em consonância com a perspetiva teórica atual sobre avaliação, conforme se evidencia no Quadro 1.

### **QUADRO 1 – Dimensões consensuais dos normativos angolanos sobre avaliação dos alunos com a perspetiva actual sobre avaliação**

#### **1. AVALIAÇÃO NÃO É APENAS CLASSIFICAÇÃO**

“A avaliação das aprendizagens não deve e nem pode ser entendida como um simples ato de atribuição de notas para fins de selecionar, classificar e certificar os(as) alunos(as) mas sim, um processo fundamentado, sobretudo, nos objetivos programáticos, nas modalidades de avaliação, nos instrumentos de avaliação e nos meios e métodos de ensino utilizados, com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.” (AFONSO, 2005, p. 5)

## 2. VALORIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO CONTÍNUA E FORMATIVA E DIFERENTES MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

“Para que o processo avaliativo possa, de facto, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem, é necessário que se avalie não só no fim do ano lectivo, semestre ou trimestre [...] avalia-se também no início, durante e fim, aliás em todo o processo de ensino-aprendizagem.” (ANGOLA, 2010, p. 18) “No processo educativo distinguem-se três modalidades de avaliação [...] dentro das quais se destaca a avaliação formativa.” (ANGOLA, 2010, p. 33)

## 3. DIVERSIDADE DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DIRIGIDOS A DIFERENTES OBJETOS DE AVALIAÇÃO

“No modelo proposto, a avaliação não pode basear-se somente em provas, porque este instrumento avalia apenas a dimensão cognitiva do processo de ensino-aprendizagem, deixando de lado as dimensões socio-afectivas, psicomotoras e comportamentais.” (ANGOLA, 2010, p. 34)

Fonte: Elaboração dos autores.

Apesar dessas dimensões consensuais, existem três (Quadro 2) que nos merecem referência por serem dissonantes com perspetivas de avaliação atualmente defendidas, conforme é também referido por Alfredo e Tortella (2012).

QUADRO 2 – Dimensões não consensuais dos normativos angolanos sobre avaliação dos alunos com a perspetiva actual de avaliação

### 1. OBJECTIVIDADE DA AVALIAÇÃO

Por diversas vezes, os documentos orientadores da avaliação almejam sua natureza objectiva. Por exemplo, Afonso (2012, p. 10) fala da necessidade de se “evitem subjectividades” no processo de avaliação, sendo assumida, nesse e noutros documentos, a natureza objectiva que a avaliação deve ter.

### 2. NÃO ENVOLVIMENTO DO ALUNO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A participação do aluno no processo avaliativo, nomeadamente através da auto e heteroavaliação, não aparece espelhada nos documentos. Por exemplo, quando o documento *Currículo e avaliação das aprendizagens* (ANGOLA, 2010, p. 21) lista as etapas de avaliação, essas terminam com a designada “tomada de decisão” por parte do professor, não referindo o processo de negociação, entre o avaliador e os avaliados, na procura de um sentido comum a ambos sobre o processo e o resultado da avaliação.

### 3. CENTRALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO NA CLASSIFICAÇÃO E NA MEDIÇÃO

Apesar da assunção da importância do carácter contínuo e formativo da avaliação, o peso dado às provas escritas trimestrais, à PE (apenas nas 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> classes) e ao exame final (na 9<sup>a</sup> classe) é ainda elevado, isto é, de 60% (AFONSO, 2011).

Fonte: Elaboração dos autores.

Em síntese, e apesar de os normativos actuais angolanos sobre avaliação dos alunos apresentarem dimensões concordantes com perspetivas identificadas na literatura, parecem subsistir, ainda, outras dimensões que não o estão. Nesse sentido, a análise documental evidencia que a perspetiva designada como quarta geração de avaliação ainda não se encontra consolidada no nível dos documentos normativos, indicando-se que

neles estão ainda presentes “ciladas de avaliação”, conforme definido por Hadji (1994), em particular a cilada do objectivismo e do autoritarismo.

### **A disciplina de EdL no 1º ciclo do ensino secundário em Angola: o que nos diz o programa e o livro de texto**

Nesta subsecção faz-se uma abordagem da disciplina de EdL em geral e da 9.ª classe, em particular, por serem essas a disciplina e a classe sobre as quais incidiu nosso estudo.

A EdL é uma disciplina que faz parte do currículo do ES1 e, de acordo com o Inide (2012, p. 3), é definida como:

[...] disciplina técnica que surge na perspectiva de materializar um dos princípios fundamentais da pedagogia moderna [...] estabelece o vínculo entre a educação e o trabalho, o trabalho produtivo socialmente útil e as diversas profissões, proporcionando ao aluno um sistema de conhecimentos, habilidades e hábitos politécnico-laborais.

Com essa disciplina, considerada de natureza técnica, associada ao mundo do trabalho e que ocupa um “lugar privilegiado no leque de disciplinas que compõem o plano de estudos do 1º ciclo do ensino secundário” (INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – INIDE, 2012, p. 4), pretende-se que o aluno:

[...] adquira agora conhecimentos técnicos básicos que lhe permitam agir diante de problemas como a instalação de uma lâmpada, a avaria de um ferro eléctrico.

Para a 9.ª classe, o programa da disciplina de EdL apresenta um conjunto de oito objectivos gerais (INIDE, 2012, p. 8) que incluem: o aprofundamento de conhecimentos (por exemplo, de simbologia utilizada em circuitos eléctricos); o desenvolvimento de habilidades (por exemplo, de práticas de carácter manual), capacidades (de representação mental) e atitudes (face à importância da disciplina de EdL) e, ainda, a compreensão do mundo técnico e tecnológico. Nessa senha, o programa visa a desenvolver o saber, o saber-fazer e o saber-ser, e fá-lo a partir de dois blocos temáticos principais: o desenho técnico e o de electricidade. De salientar, por fim, que é dada, na introdução do programa, uma função social e local à disciplina quando se afirma que:

Os blocos temáticos [...] foram criteriosamente seleccionados tendo em conta os problemas mais frequentes dos nossos lares, não descartando, porém, a possibilidade de se incluírem novos blocos, dependendo das condições económicas da cultura da região em que estiver situada a escola. (INIDE, 2012, p. 5)

Do ponto de vista de avaliação das aprendizagens, o programa não inclui nenhuma secção a ela dedicada, devendo os professores seguir o regulamentado para o ES1. Nesse sentido, o professor deve avaliar os alunos de modo contínuo, ao longo das aulas e através de uma prova escrita trimestral da responsabilidade do professor da turma. Nas 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> classes e no terceiro trimestre, essa prova é substituída pela PE, da responsabilidade do coordenador da disciplina. A classificação final (CF) nessas classes é calculada pela fórmula  $CF = 0,3 \times CAP + 0,7 \times CPE$ , em que CAP é a CF atribuída pelo professor em cada trimestre e CPE é a classificação obtida na PE. Na 9.<sup>a</sup> classe, no terceiro trimestre, o aluno é sujeito a um exame final, da responsabilidade dos Gabinetes Provinciais da Educação, sendo que a CF atribuída é calculada pela fórmula  $CF = 0,4 \times CAP + 0,6 \times CE$ , em que CAP é a média da CF atribuída pelo professor e CE é a classificação obtida no exame.

O ME, único da 9.<sup>a</sup> classe (GOMES; FERREIRA, 2016), está genericamente alinhado com o programa da disciplina, nomeadamente quanto à sua natureza, objectivos e blocos temáticos. Nada é referido no ME quanto à avaliação, sendo que no final de alguns dos capítulos do bloco temático de desenho técnico são apresentados “exercícios” para o aluno resolver e, no final do bloco temático da electricidade, essa designação é substituída por “actividades”. Em ambas as situações são apresentados enunciados que envolvem questões práticas (por exemplo, desenho de peças, medição de grandezas eléctricas com um multímetro) e de cálculo matemático (por exemplo, determinação do valor da tensão numa fonte de alimentação de um circuito eléctrico). De mencionar, por fim, um aspecto que não parece alinhado com o programa da disciplina: nenhum dos enunciados dos exercícios/actividades 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.

## **METODOLOGIA DO ESTUDO**

A metodologia utilizada no nosso estudo seguiu uma abordagem quantitativa (COUTINHO, 2011; HARO et al., 2016) que incluiu uma dimensão qualitativa de análise, com recurso ao inquérito por questionário a fim de permitir fazer a caracterização das concepções e práticas autorreportadas de avaliação das aprendizagens de professores da 9.<sup>a</sup> classe da disciplina de EdL. Objetiva-se, também, explorar variáveis que possam influenciar essas mesmas concepções e práticas relatadas.

Nesse alinhamento, a população em estudo diz respeito aos professores que leccionavam a disciplina de EdL na 9.<sup>a</sup> classe nas 23 escolas estatais do 1<sup>o</sup> ciclo da



cidade do Lubango em 2017 (dados recolhidos na Repartição Municipal da Educação do Lubango, 2019). Dessas 23 escolas, foram escolhidas 10, por serem escolas de referência da cidade do Lubango: as escolas mais antigas e bem conceituadas pelos atores educativos, incluindo os pais e encarregados de educação. O questionário, que incluía questões de resposta aberta, fechada e de posicionamento em escalas de Likert, foi administrado a todos os professores das dez escolas que lecionavam a disciplina de EdL da classe referida, num total de 53. Porém, e apesar do esforço feito pelo primeiro autor para obter o maior número possível de questionários devolvidos, apenas se obtiveram 34 (64%), sendo assim essa nossa amostra.

A análise de dados incluiu, para os dados quantitativos, o tratamento estatístico descritivo, com recurso ao software Statistical Package for the Social Science (SPSS) e, para os dados qualitativos, realizou-se análise de conteúdo, tendo-se feito uso da abordagem sugerida por Bardin (2001).

Segue-se uma breve descrição do processo de construção, validação e aplicação do questionário.

O questionário foi construído tendo em conta a literatura sobre elaboração desse tipo de instrumento (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008; HARO et al., 2016; HILL; HILL, 1998), o referencial teórico, normativo e contextual apresentado e o questionário desenvolvido por Chimbanlandongo (2015) e aplicado, na província da Huíla, a professores de física do 2º ciclo do ensino secundário, com objectivos semelhantes aos do nosso estudo. Foi, ainda, construída uma matriz de objectivos/ítems do questionário, no sentido de reforçar a articulação entre os objectivos gerais da investigação e os objectivos específicos de aplicação do questionário.

A validação do questionário envolveu a equipa de orientadores (três) e mais um especialista em estatística da área da psicologia, esse último tendo em atenção a análise estatística que se pretendia efectuar aos dados quantitativos. O orientador angolano teve ainda particular atenção à adequação da linguagem aos professores do país. O cruzamento dos pareceres desses peritos resultou nas seguintes alterações: a) estrutura do questionário, assegurando mais correspondência entre a questão central do estudo e os objectivos do questionário; b) escalas de posicionamento dos respondentes, tendo passado de uma escala de três níveis para uma de cinco, o que permite uma análise estatística mais completa e detalhada (LAUREANO, 2011); e c) terminologia usada, tornando-a mais adequada ao público-alvo.

A versão final do questionário, para além de uma breve introdução na qual se referiu seu objectivo, apelou-se para a importância do seu preenchimento, garantiu-se o

anonimato das respostas e fez-se a descrição das instruções de preenchimento, era composta de cinco partes (Quadro 3).

A aplicação do questionário foi feita em papel e contou com a ajuda dos coordenadores da disciplina de EdL de cada uma das dez escolas. Para aplicação do questionário, observaram-se alguns cuidados: explicar o objectivo da investigação, bem como a estrutura do questionário; atentar para a responsabilidade nas respostas, para não colocar o nome, a fim de se manter o anonimato, e para a forma de responder, obedecendo o que diz o instrutivo da questão; assegurar a confidencialidade dos dados; e sensibilizar para a importância de não deixar nenhuma questão sem responder.

QUADRO 3 – Descrição sumária do questionário aplicado aos professores, suas partes e, para cada uma, tipo de questões e seus objectivos

PARTES DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	QUESTÕES E SEU OBJECTIVO
Parte I: Caracterização do respondente	Nove questões (seis abertas, uma fechada e duas com um item fechado e outro aberto) que objectivaram caracterizar o perfil do respondente quanto à idade, ao género, à escola de leccionação, ao número de turmas da 9ª classe leccionadas, à formação académica e contínua (em geral e em avaliação das aprendizagens em particular) e ao exercício de outras profissões.
Parte II: Conceções dos professores sobre avaliação das aprendizagens dos alunos	Dois questões (fechadas, mas nas quais o respondente poderia sempre escrever um comentário adicional) sobre conceções de avaliação das aprendizagens e seu efeito no processo de aprendizagem dos alunos. Nessas duas questões, o professor teve que se posicionar sobre um conjunto de afirmações numa escala de cinco pontos.
Parte III: Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de EdL na 9ª classe	Sete questões (maioritariamente abertas) que objectivavam caracterizar como o professor avaliava as aprendizagens dos alunos na disciplina, as dificuldades sentidas e como se avaliava nessa função.
Parte IV: Sugestões para a melhoria da avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de EdL	Uma questão (aberta) na qual se pretendia recolher duas sugestões para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos que pudessem vir a ser utilizadas pelos professores de EdL.
Parte V: Participação futura no projecto de doutoramento sobre avaliação das aprendizagens dos alunos	Uma questão, antecedida de introdução na qual se explicava a importância de poder contar com os professores durante o desenvolvimento do projecto de tese, com um item fechado e um aberto. No primeiro, solicitava-se ao professor se teria disponibilidade para continuar a colaborar no projecto e, no segundo, pediam-se as razões para a resposta dada.

Fonte: Elaboração dos autores.

Após a recolha dos questionários, procedeu-se, então, à codificação desses (por escola) e à criação de uma base de dados, recorrendo ao software SPSS versão 25. Os dados foram inseridos manualmente, incluindo as respostas abertas, transcritas na íntegra. Seguidamente, realizou-se a análise dos dados, incluindo a análise estatística descritiva e de conteúdo. Relativamente incluindo a análise estatística descritiva e de

conteúdo. Relativamente à análise de conteúdo, seguiu-se a abordagem sugerida por Bardin (2001).

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Tal como referido anteriormente, o questionário foi aplicado em dez escolas públicas com ES1 do município de Lubango. Foram recolhidos 34 questionários preenchidos, sendo esse o número de professores que constitui a nossa amostra.

Segue-se a caracterização global dos professores no que respeita (i) ao perfil sociodemográfico, académico e profissional; (ii) às concepções sobre avaliação das aprendizagens dos alunos; (iii) às práticas autorrelatadas sobre o processo de avaliação das aprendizagens na disciplina de EdL na 9.<sup>a</sup> classe; (iv) ao processo de avaliação autorrelatado no âmbito dos três objectivos gerais identificados no programa oficial para a disciplina de EdL da 9.<sup>a</sup> classe; e v) às sugestões de melhoria do processo de avaliação da disciplina.

### **i) Perfil sociodemográfico, académico e profissional dos professores inquiridos**

Os professores respondentes ( $n = 34$ ) têm em média cerca de 40 anos ( $M = 38.9$ ), porém existe uma dispersão considerável nas idades [desvio padrão ( $DP$ ) = 7.4], sendo a mínima de 21 e a máxima de 53 anos. Essa disparidade de idades pode ser justificada pelo perfil indiferenciado dos professores da disciplina. Nossa experiência no país nos diz que a alocação dos professores nessa disciplina é feita apenas para completar o horário dos professores na escola, podendo assim ocorrer a qualquer professor. Para além disso, é de referir que em Angola não existe nenhum curso de formação inicial dirigido à formação de professores para a disciplina de EdL. A alocação dos professores nessa disciplina é feita apenas para completar o horário dos professores na escola.

Quanto ao nível académico, a maioria dos professores tem licenciatura ( $n = 14$ , 41.2%), seguindo-se o bacharelato ( $n = 8$ ; 23.5%) e, por fim, o nível técnico médio ( $n = 6$ ; 17.6%). A crescente exigência, no país, de ter professores no ensino secundário mais qualificados pode justificar esse resultado.

A média de experiência na leccionação da disciplina de EdL (em todas as classes, da 7.<sup>a</sup> a 9.<sup>a</sup>) dos professores que responderam a essa questão ( $n = 33$ ) é de 6.3 anos ( $DP = 2.8$ ). No que respeita especificamente à experiência de leccionação da disciplina na 9.<sup>a</sup> classe, os professores têm em média 5,5 anos de experiência ( $DP = 5.9$ ). Esse resultado mostra que a maioria dos professores lecciona a disciplina e a classe há pelo menos cinco anos, o que nos pode indicar que os respondentes têm conhecimento considerável sobre essas, o que poderá ser determinante no que respeita à caracterização das suas

concepções e práticas de avaliação no âmbito da disciplina de EdL. Em média, os professores inquiridos têm de 2.5 turmas à sua responsabilidade (DP = 1.3).

Na medida em que a formação se pode constituir como determinante na mudança de concepções e práticas dos professores, questionou-se se alguma vez tinham frequentado formações especificamente sobre avaliação das aprendizagens dos alunos. Nesse domínio, a amostra de professores divide-se claramente em dois grupos: aqueles que afirmam terem tido formação específica em avaliação (n = 16, 47,1%) e aqueles que afirmam não a terem tido (n = 16, 47,1%). A formação recebida parece relativamente recente. Das respostas, verificou-se que apenas um professor indicou que essa formação foi anterior a 1989. Nos restantes casos, as formações foram feitas em 2010, 2012, 2016 e 2017, em plena implementação da nova reforma do sistema educativo angolano iniciada em 2001.

ii) Concepções sobre avaliação das aprendizagens dos alunos

A caracterização das concepções dos professores no que respeita à avaliação das aprendizagens foi feita a partir do seu posicionamento a um conjunto de 13 afirmações (Tabela 1) que visavam a ir ao encontro das seguintes questões “O que é a avaliação das aprendizagens?” (afirmações n. 1 a n. 6) e “Quais os efeitos da avaliação no processo de aprendizagem dos alunos” (afirmações n. 7 a n. 13).

A Tabela 1 mostra que as afirmações com maior percentagem de concordância total (CT) foram as de n. 6, “Avaliar é um processo contínuo, isto é, o professor avalia o aluno em todas as aulas” (100%), a afirmação n. 5, “A avaliação deve promover as aprendizagens dos alunos” (83.3%) e, em terceiro lugar, a afirmação n. 2, “Avaliar é sobretudo saber se o meu aluno assimilou os conteúdos da disciplina”, com 78.6% de CT. Perante esse posicionamento, inferimos que os professores inquiridos reconhecem a dimensão contínua da avaliação e a sua função de promoção das aprendizagens, em concordância com os pressupostos defendidos nos normativos atuais do país, no que respeita à avaliação. Porém, os resultados indicam também que os professores inquiridos continuam a dar um forte privilégio à avaliação dos conteúdos disciplinares (afirmação n. 2), o que não está em concordância nem com os normativos, nem com a literatura actual e, de certo modo, diverge da perspetiva defendida pelas afirmações n. 5 e n. 6. Novamente emerge a percepção de desarticulação/incoerência das concepções dos professores no que respeita à avaliação das aprendizagens, tal como já foi identificado noutros estudos angolanos sobre a avaliação das aprendizagens na formação de professores (ALFREDO; TORTEL-LA, 2012, 2013) e avaliação das aprendizagens dos alunos feita na disciplina de física (CHIMBANLANDONGO, 2015).

Quanto aos efeitos da avaliação no processo de aprendizagem dos alunos, as afirmações com maior percentagem de concordância total (CT) foram a afirmação n. 8, “A avaliação ajuda o aluno a aprender” (87.9%), a afirmação n. 12, “A avaliação faz com que os alunos se responsabilizem pelo seu processo de aprendizagem” (78.1%) e, em terceiro lugar, a afirmação n. 10, “A avaliação faz com que os alunos participem mais nas aulas”, com CT de 77.4%, podendo-se inferir que os professores afirmam reconhecer que a avaliação tem efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, na medida em que os ajuda a aprender, tornando-os mais participativos, responsabilizando-os, também, pela sua própria aprendizagem.

TABELA 1 – Concepções de avaliação das aprendizagens e efeitos da avaliação no processo de aprendizagem dos alunos

	NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA <sup>2</sup>				
	CT	CP	NC/ND	DP	DT
1. Avaliar é sobretudo classificar, isto é, atribuir notas aos alunos.	25.0%	46.4%	7.1%	7.1%	14.3%
2. Avaliar é sobretudo saber se o meu aluno assimilou os conteúdos da disciplina.	78.6%	21.4%	0.0%	0.0%	0.0%
3. Avaliar implica que os alunos conheçam os parâmetros e critérios utilizados na avaliação.	51.9%	18.5%	18.5%	7.4%	3.7%
4. A avaliação deve estar articulada com todas os componentes do currículo.	55.6%	33.3%	7.4%	3.7%	0.0%
5. A avaliação deve promover as aprendizagens dos alunos.	83.3%	13.3%	3.3%	0.0%	0.0%
6. Avaliar é um processo contínuo, isto é, o professor avalia o aluno em todas as aulas.	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
7. A avaliação penaliza o aluno que não aprende.	45.2%	6.5%	6.5%	16.1%	25.8%
8. A avaliação ajuda o aluno a aprender.	87.9%	6.1%	3.0%	0.0%	3.0%
9. A avaliação faz com que os alunos se empenhem, sobretudo para a preparação para as provas escritas.	68.8%	21.9%	3.1%	3.1%	3.1%
10. A avaliação faz com que os alunos participem mais nas aulas.	77.4%	19.4%	3.2%	0,0%	0.0%
11. A avaliação faz com que os alunos memorizem mais os conteúdos lecionados nas aulas.	48.4%	32.3%	9.7%	9.7%	0.0%
12. A avaliação faz com que os alunos se responsabilizem pelo seu processo de aprendizagem.	78.1%	15.6%	3.1%	0,0%	3.1%
13. A avaliação pode causar estresse, afetando negativamente as respostas do aluno.	12.9%	16.1%	9.7%	16.1%	45.2%

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores)

iii) Práticas autorrelatadas sobre o processo de avaliação das aprendizagens na disciplina de EdL na 9.<sup>a</sup> classe

<sup>2</sup> CT = Concordo totalmente; CP = Concordo parcialmente; NC/ND – Não concordo/Nem discordo; DP – Discordo parcialmente; DT – Discordo totalmente.

No que respeita aos processos de avaliação que os professores disseram utilizar na disciplina e classe, os professores posicionaram-se num conjunto de sete afirmações (Tabela 2).

As afirmações com maior percentagem de concordância total (CT) foram a de n. 3, “Avalio os meus alunos através de diferentes instrumentos de avaliação” (90.3%), a afirmação n. 1, “Avalio os meus alunos sobretudo quanto aos conteúdos leccionados” (73.5%), e a afirmação n. 5, “Avalio os meus alunos [...] sobretudo dando-lhes uma classificação” (68.8%). Pelo posicionamento dos professores diante dessas afirmações, podemos entender que os professores dizem diversificar os instrumentos de avaliação, o que vai ao encontro dos normativos. No entanto, parecem avaliar, sobretudo, os conteúdos para classificar os alunos. O posicionamento nas duas afirmações correspondentes (n. 1 e n. 5) parecem novamente indicar alguma contradição entre essas concepções, distanciando-se do que recomendam os normativos e a literatura actual.

TABELA 2 – Práticas autorrelatadas de avaliação na disciplina de EdL e na 9.ª classe

AVALIO OS MEUS ALUNOS ...	NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA <sup>3</sup>				
	CT	CP	NC/ND	DP	DT
1. ... sobretudo quanto aos conteúdos leccionados.	73.5%	26.5%	0.0%	0.0%	0.0%
2. ... sobretudo por provas escritas.	34.4%	28.1%	9.4%	21.9%	6.3%
3. ... através de diferentes instrumentos de avaliação.	90.3%	6.5%	3.2%	0.0%	0.0%
4. ... só depois de os informar sobre os parâmetros e critérios de avaliação que utilizo.	56.3%	6.3%	18.8%	12.5%	6.3%
5. ... sobretudo dando-lhes uma classificação.	68.8%	21.9%	3.1%	3.1%	3.1%
6. ... dando-lhes <i>feedback</i> sobre seu desempenho.	53.3%	26.7%	3.3%	3.3%	13.3%
7. ... pedindo-lhes a sua autoavaliação.	43.3%	23.3%	16.7%	6.7%	10.0%

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

No que respeita às modalidades e instrumentos de avaliação, os professores posicionaram-se num conjunto de dez afirmações (Tabela 3). A maioria dos professores diz usar, sempre e muitas vezes, nas suas aulas, as três modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), sendo a avaliação sumativa a que mais diz usar, seguida da diagnóstica e, por último, da formativa.

Novamente essas práticas autorrelatadas parecem distanciar-se um pouco do proposto pelos normativos e literatura actual.

<sup>3</sup> CT = Concordo totalmente; CP = Concordo parcialmente; NC/ND – Não concordo/Nem discordo; DP – Discordo parcialmente; DT – Discordo totalmente.

Relativamente aos instrumentos de avaliação (Tabela 3), os que os professores mais dizem utilizar, variando em “sempre” e “muitas vezes”, foram provas escritas (afirmação n. 4, 82,1%), seguidas das provas práticas (afirmação n. 6, 80%) e das provas orais (afirmação n. 5, 60%). Instrumentos de avaliação que podem potenciar a negociação da avaliação feita pelo professor (grelhas de auto e heteroavaliação, afirmações n. 9 e n. 10), como sugere a quarta geração de avaliação, são, segundo o que dizem os professores, pouco ou nada utilizados.

TABELA 3 – Práticas autorrelatadas quanto às modalidades e instrumentos de avaliação

	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	SEMPRE	MUITAS VEZES	POUCAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
1. Avaliação diagnóstica	1.6	0.96	63.3%	16.7%	13.3%	6.7%	0.0%
2. Avaliação formativa	1,9	0.9	43.3%	30,0%	23.3%	3.3%	0,0%
3. Avaliação sumativa	1.7	0.9	50,0%	32.1%	14.3%	3.6%	0.0%
4. Provas escritas	1.9	0.99	48.4%	22.6%	22.6%	6.5%	0,0%
5. Provas orais	2.5	1.3	23.3%	36.7%	16.7%	10,0%	13.3%
6. Provas práticas	1.7	0.8	46.7%	33.3%	20,0%	0,0%	0,0%
7. Listas de verificação	2.8	1.5	29.6%	18.5%	11.1%	29.6%	11.1%
8. Grelhas de observação	2.7	1.3	22.2%	29.6%	11.1%	33.3%	3.7%
9. Grelhas de autoavaliação	3.1	1.3	10.7%	25,0%	28.6%	17.9%	17.9%
10. Grelhas de heteroavaliação	3.96	1.1	3.4%	10.3%	13.8%	31.8%	41.4%

Fonte: Elaboração dos autores (dados da pesquisa).

iv) Práticas de avaliação no âmbito de objectivos do programa da disciplina de EdL da 9.<sup>a</sup> classe

Apresentam-se e discutem-se, agora, como os professores dizem desenvolver o processo de avaliação de três objectivos do programa de EdL da 9.<sup>a</sup> classe (Quadro 4). É importante referir que cada um desses objectivos apresenta uma intenção pedagógica diferenciada: o primeiro, voltado para o “saber” e sua articulação com o das duas classes anteriores; o segundo objectivo, dirigido ao “saber fazer”, muito valorizado, como se viu, pela forte componente prática da disciplina; e o terceiro, centrado na vertente atitudinal.

QUADRO 4 – Objectivos gerais retirados do programa da 9a classe da disciplina de EdL

1 – Aprofundar os conhecimentos adquiridos nas classes anteriores, isto é, na 7 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup> classes.
2 – Desenvolver habilidades práticas de carácter manual.
3 – Desenvolver uma atitude correta face à necessidade do estudo cada vez mais aprofundado da disciplina.

Fonte: Elaboração dos autores com base em Inide (2012, p. 5).

Apresentam-se e discutem-se: i) a frequência com que os professores dizem avaliar cada um dos objectivos apresentados no Quadro 4 (Tabela 4); ii) os instrumentos de avaliação utilizados (Tabela 5); (iii) a forma como dizem integrar essa avaliação na MAC (Tabela 5/Quadro 5); e iv) o grau de dificuldades que dizem ter na avaliação de cada um desses objectivos (Tabela 6).

TABELA 4 – Percentagem de professores que indicam a frequência com que avaliam cada um dos três objectivos indicados no Quadro 4

OBJECTIVOS	FREQUÊNCIA DE AVALIAÇÃO						
	SEMPRE	MUITAS VEZES	POUCAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA	NÃO RESPOSTA	RESPOSTAS INVÁLIDAS
1	47.1	41.2	5.9	0.0	0.0	0.0	5.8
2	44.1	5.9	0.0	0.0	0.0	0.0	50.0
3	26.5	11.8	5.9	0.0	0.0	0.0	55.8

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

Da Tabela 4, podemos desde logo observar que, quanto a essa questão, existe um número elevado de respostas inválidas (50 e 55%, respetivamente), para o caso dos objectivos 2 e 3. Uma das possíveis razões é que muitos professores não conseguiram interpretar a questão, porém isso não ocorreu para o objectivo 1. Assim, e também guiados por muitos resultados referidos anteriormente, formulamos a hipótese de que os professores avaliam, sempre e muitas vezes, o objetivo associado ao “saber”. Quanto aos outros 2 objetivos, podemos apenas afirmar que os professores que responderem de forma válida (n = 17) dizem avaliar com menos frequência o objetivo 3, do domínio das atitudes.

Quando questionados sobre os instrumentos e a forma como integravam na MAC a consecução de cada um dos objectivos apresentados no Quadro 4, a maioria dos professores não respondeu (Tabela 5).

TABELA 5 – Número de professores que não responderam à questão relacionada com os instrumentos utilizados e a forma como incluíam na MAC a consecução de cada um dos objectivos apresentados no Quadro 4

OBJECTIVOS	INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO	FORMA COMO INTEGRAM NA MAC A AVALIAÇÃO
1	19	23
2	22	21
3	19	24

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

Os resultados apresentados na Tabela 5, assim como o tipo de respostas dadas (muito variadas e não classificadas, por não serem adequadas ao que se solicitava, que nem permitiu fazer uma categorização) (Quadro 5), podem indicar a dificuldade dos professores na interpretação dessas questões ou, ainda, em especificar como fazem a avaliação. A favor dessa última hipótese estão quer o facto de essas questões serem abertas, quer o facto de o número de não respondentes ser globalmente superior, para o caso da MAC. Conforme refere Chimbanlandongo (2015), os professores evidenciam



grandes dificuldades na atribuição da classificação da MAC. É possível destacar (Quadro 5) que, na especificação de instrumentos, alguns professores indicaram modalidades, o que nos dá a entender que eles têm dificuldades em separar instrumentos de avaliação das modalidades de avaliação.

QUADRO 5 – Exemplos de respostas dadas às questões relacionadas com os instrumentos de avaliação e a forma como essa se integrava na MAC para cada um dos objectivos apresentados no Quadro 4

OBJECTIVO	EXEMPLOS DE RESPOSTAS DADAS QUANTO...	
	... AO TIPO DE INSTRUMENTOS	... À INTEGRAÇÃO NA MAC
1	- Avaliação diagnóstica	- 15 valores
	- Utilizo todos os instrumentos relacionados com as aulas	- Soma de 3 ou 4 avaliações e dividido pelo número de avaliações
	- Método socrático	- Avaliação que se faz diariamente
2	- Avaliação diagnóstica	- Somando todas as notas de avaliação e dividindo pelo número de avaliações
	- Avaliação formativa	- Variam de 0 a 20
	- Provas escritas e tarefas para casa	
3	- Avaliação sumativa	- De 0 a 5
	- Avaliação formativa	- De forma aleatória
	- Observação de actividades	- Material didáctico como caderno, esquadro, compasso

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

Por fim, os professores foram solicitados a posicionarem-se, numa escala de 1 a 5 (1 – sem dificuldades e 5 – com total dificuldade), sobre o grau de dificuldade que tinham na avaliação de cada um dos três objectivos (Tabela 6).

TABELA 6 – Percentagem de respostas por grau de dificuldade que os professores dizem sentir quanto à avaliação de cada um dos objectivos apresentados no Quadro 4<sup>4</sup>

OBJECTIVO	GRAU DE DIFICULDADE				
	1	2	3	4	5
1	41.2	44.1	5.9	0.0	0.0
2	32.4	44.1	11.8	2.9	0.0
3	23.5	52.9	5.9	0.0	0.0

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

No que respeita ao grau de dificuldade de avaliação, destaca-se o objetivo 2, pelo facto de ser o único no qual existe uma percentagem de professores a assumir que tem muita dificuldade em o avaliar (2.9%) e também com maior percentual de professores a assumir que tem bastante dificuldade em o avaliar (11.8%). Esse padrão de resposta é preocupante, uma vez que esse objetivo está ligado ao desenvolvimento das habilidades práticas dos alunos em manusear objetos, ou seja, tornar o aluno capaz de realizar ou executar tarefas. É necessário que se recomende o seguinte: formação específica aos

<sup>4</sup> % de respostas inválidas = 8,8% para os objectivos 1 e 2 e 17,7% para o objectivo 3.

professores relativamente aos conteúdos que têm a ver com esse objectivo, para que os eles tenham domínio dos conteúdos a lecionar; diversificação das suas metodologias, como exposição, elaboração conjunta, trabalho individual e em grupo, visando a despertar no aluno o interesse pelos conteúdos; exigência de material e instrumentos de desenho, a fim de facilitar o desenho ou construção dos objetos (peças); e colocação do aluno a exercícios frequentes que explorem, cada vez mais, suas habilidades para manusear objetos. O objectivo, com percentual maior de professores a responderem “sem qualquer dificuldade”, corresponde ao primeiro, relacionado com a avaliação de conhecimento. Esses resultados parecem consistentes com respostas anteriores, quando os professores afirmam que avaliam essencialmente conteúdos.

v) Sugestões para melhoria da avaliação das aprendizagens na disciplina

Por fim, solicitou-se aos professores que dessem duas sugestões para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens.

Sendo esses os dados qualitativos objeto de análise, neste artigo recorreu-se, num primeiro momento, à contagem do número de respostas dadas pelos professores no que diz respeito a cada uma das duas sugestões solicitadas. De seguida, e de acordo com Bardin (2001), fez-se a primeira leitura flutuante das respostas para cada uma das sugestões dadas e, com base nessa, definiram-se as seguintes categorias de análise: “Formação de professores”, na qual se incluíram respostas que sugeriam a necessidade de os professores terem formação para a leccionação da disciplina; “Infraestruturas e recursos”, com base em respostas referentes à insuficiência de espaços próprios e de materiais (por exemplo, compasso); “Abordagens pedagógicas”, na qual se incluíram respostas que apelavam à necessidade de serem usados outros métodos de ensino; e “Condições de trabalho”, na qual foram consideradas respostas que apelavam a factores como excesso de número de horas de leccionação, turmas e alunos. No caso de as respostas não poderem ser incluídas nas categorias definidas, e quando seu número era muito reduzido, considerou-se a categoria “Outras”. Por fim, e por não ter sido possível interpretar a resposta dada em alguns casos, considerou-se a categoria “Não classificadas”.

A maioria dos professores respondeu à questão aberta, principalmente dando uma sugestão (n = 27) (Tabela 7). Vinte e quatro professores deram uma segunda sugestão (Tabela 8).

Esse resultado reforça a importância de investir em instruções metodológicas claras e detalhadas aos respondentes, tal como foi feito neste estudo. Investigações em contextos semelhantes chamam a atenção das dificuldades dos respondentes em

compreender as instruções do questionário e a fraca adesão a respostas abertas (BREGANHA, 2019; COSTA et al., 2017).

TABELA 7 – Número de respostas obtidas, quando os professores foram solicitados a dar uma primeira sugestão para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens, e sua categorização

RESPOSTAS DADAS QUANTO À 1ª SUGESTÃO E SUA CATEGORIZAÇÃO					
NÚMERO DE RESPOSTAS	CATEGORIAS				
	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	INFRAESTRUTURAS E RECURSOS	ABORDAGENS PEDAGÓGICAS	OUTRAS	NÃO CLASSIFICADAS
27	8	9	4	3	3

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

TABELA 8 – Número de respostas obtidas, quando os professores foram solicitados a dar uma segunda sugestão para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens, e sua categorização

RESPOSTAS DADAS QUANTO À 2ª SUGESTÃO E SUA CATEGORIZAÇÃO					
NÚMERO DE RESPOSTAS	CATEGORIAS				
	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	INFRAESTRUTURAS E RECURSOS	ABORDAGENS PEDAGÓGICAS	CONDIÇÕES DE TRABALHO	NÃO CLASSIFICADAS
24	6	5	4	6	3

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

Os resultados apresentados nas tabelas 7 e 8 indicam que:

- A maioria dos professores deu sugestões para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens, sendo reduzido o número de respostas que não foram categorizadas (n = 3 para ambas as sugestões);
- O tipo de categorias foi idêntico para as duas sugestões, havendo apenas diferenças em uma (“Outras” para a primeira sugestão, e “Condições de trabalho” para a segunda sugestão).
- Para ambas as respostas (primeira e segunda), a maioria das sugestões foi sobre a necessidade de se investir na formação de professores (sobre diversas formas, como, por exemplo, ter a formação inicial dirigida para a lecionação da disciplina, formação continua) e a insuficiência nas infraestruturas (por exemplo, oficinas para a componente prática). Alterações nas abordagens pedagógicas (por exemplo, motivar mais os alunos, definir critérios) foi a categoria que se seguiu com o maior número de respostas.
- Para a segunda sugestão, surge uma nova categoria, com número considerável de respostas, “Condições de trabalho”, que incluiu respostas como “turmas muito numerosas” e “muita carga lectiva”.

Novamente, e agora pela voz dos professores, surge a necessidade de se investir na formação dos professores para a leccionação da disciplina. Como já referimos, não há, de facto, nenhum curso de formação inicial para esse tipo de profissionais. Insuficiências em nível das infraestruturas e recurso, assim como as deficientes condições de trabalho, surgem também pela voz dos professores. Embora Angola esteja a desenvolver-se economicamente e socialmente, nota-se, ainda, bastantes constrangimentos que repercutem na profissão docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização deste estudo teve como base a compreensão de concepções de professores e de práticas autorrelatadas sobre avaliação das aprendizagens na disciplina de EdL da 9.<sup>a</sup> classe, fundamentalmente por ser a avaliação um domínio que pode comprometer o processo de aprendizagem dos alunos. A partir do referencial teórico, normativo e contextual construído, foi possível sistematizar a evolução do conceito de avaliação e sua relevância no processo educativo escolar, a importância que lhe é dada pelo sistema educativo angolano e, ainda, como essa é tida em linha de conta na disciplina de EdL. A metodologia usada foi quantitativa, que incluiu uma dimensão qualitativa e análise, tendo sido construído, validado e aplicado um questionário a todos os professores das dez escolas envolvidas no estudo. Os resultados obtidos indicam que, embora as concepções dos professores se aproximem de perspectivas defendidas nos normativos angolanos e na literatura actual (por exemplo, valorização da avaliação contínua e formativa), esse não ocorre nas práticas autorrelatadas, nas quais os professores dizem valorizar a avaliação dos conteúdos ensinados, o que contraria a natureza prática proposta para a disciplina e o recurso a provas como instrumento de avaliação privilegiado. O facto de os professores da disciplina de EdL em Angola não terem formação específica para sua leccionação, sendo-lhes frequentemente atribuída a disciplina para cumprimento da carga lectiva, pode estar na base de alguns de muitos constrangimentos identificados. A falta de infraestruturas e recursos adequados, assim como as condições de trabalho dos professores, são certamente outros aspetos que limitam a actuação dos professores, em particular no que concerne à avaliação das aprendizagens.

A necessidade de se investir na formação desses profissionais (inicial e contínua) e o melhoramento das infraestruturas e recursos são sugestões dadas para a melhoria do processo de aprendizagem. No que respeita à formação em avaliação, e de acordo com os resultados e a literatura, sugere-se que se dê prioridade à vertente formativa da

avaliação e à forma como essa é operacionalizada em nível da sala de aula e da disciplina, em particular, valorizando-se não só a avaliação de conhecimentos, mas de habilidades e atitudes dos alunos. De notar que um estudo recentemente publicado (BREGANHA; COSTA; LOPES, 2019) sugere também essas linhas prioritárias de formação em avaliação, se bem que para o caso de professores de física do país.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Manuel. Manual de apoio ao sistema de avaliação das aprendizagens. Luanda: Inide, 2005.
- AFONSO, Manuel. Manual de apoio ao sistema de avaliação das aprendizagens. Luanda: Inide, 2011.
- AFONSO, Manuel. Manual de apoio ao Sistema de avaliação das aprendizagens. Luanda: Inide, 2012.
- AFONSO, Manuel; AGOSTINHO, Simão. Metodologia de avaliação no contexto escolar. Luanda: Texto Editores, 2005.
- AGOSTINHO, Simão; AFONSO, Manuel. Manual de apoio ao sistema de avaliação das aprendizagens para o II ciclo do ensino secundário geral. Luanda: Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, 2005.
- ALFREDO, Francisco Caloia; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Avaliação da aprendizagem na formação de professores em Angola. Roteiro, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 191-210, jul./dez. 2012.
- ALFREDO, Francisco Caloia; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Avaliação da aprendizagem: concepções e prática na formação de professores em Angola. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 246-271, abr./ago. 2013.
- AMPUDIA DE HARO, F., SERAFIM, J., COBRA, J., FARIA, L., ROQUE, M. I., RAMOS, M., CARVALHO, P.,... COSTA, R. Investigação em ciências sociais - Guia prático do estudante. Lisboa: Pactor. 2016.
- ANGOLA. Government of the Republic of Angola. Integrated Strategy for the Improvement of the Educational System. Luanda: Ministério da Educação e Cultura, 2001a. Disponível em: [http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/angola\\_estrategia\\_integrada\\_melhoria.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/angola_estrategia_integrada_melhoria.pdf). Acesso em: 16 ago. 2019.
- ANGOLA. Lei n. 13, de 31 de dezembro de 2001. Lei de Bases do Sistema de Educação. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, I Série – N. 65, 31 de dezembro, 2001b.
- ANGOLA. Ministério da Educação. Currículo e avaliação das aprendizagens. Luanda: ME, 2010.

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

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2001.

BENAVENTE, Ana. Prefácio. In: COSTA, Nilza e AMBRÓSIO, Suzana (ed.). Nas raízes do imbondeiro: diálogos com a educação em contexto africano. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2019. p. 7-8.

BREGANHA, Maria da Graça. Desenvolvimento de competências de avaliação de professores de física em Angola: contributos para a formação contínua. Tese (Doutoramento em Educação – Ramo Supervisão e Avaliação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2019.

BREGANHA, Maria da Graça; COSTA, Nilza; LOPES, Betina. 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*, Aveiro, v. 11, n. 1, p. 209-231, jul. 2019.

CHIMBANLANDONGO, Olívio. 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 (Mestrado em Ensino das Ciências) – Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla, Huíla, 2015.

CORREIA, Marisa Sofia Monteiro; FREIRE, Ana Maria Martins Silva. Conceções e práticas de avaliação de professores de ciências físico-químicas do ensino básico. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 19 n. 2, p. 403- 429, 2014.

COSTA, Nilza; LOPES, Betina; LUCAS, Margarida; CABRITA, Isabel; GONÇALVES, Manuela; DIOGO, Sara. Avaliação externa à reforma do ensino secundário em São Tomé e Príncipe (2009-2016): relatório final. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2017.

COSTA, Nilza; MATIAS, Bernardo Filipe; LOPES, Betina. Final report of the project “Impact evaluation of the master courses Curricular Development and Science Teaching (2012-2016)”. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2018.

COUTINHO, Clara Pereira. Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. Coimbra: Almedina, 2011.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 1-13, 2008.

FERNANDES, Domingos. Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores, 2005.

GOMES, José; FERREIRA, Augusto. Educação laboral. Livro do aluno. 1º ciclo do ensino secundário. 8ª/9.ª classes. Luanda: Plural Editores, 2016.

HADJI, Charles. A avaliação, regras do jogo. Porto: Porto, 1994.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. A construção de um questionário. DINÂMIA - Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica Working Paper. Lisboa. n. 1998/11, 1998. Disponível em: [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/469/4/DINAMIA\\_WP\\_1998-11.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/469/4/DINAMIA_WP_1998-11.pdf). Acesso em: 7 jun. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – INIDE.

Programa de educação laboral. 9.ª classe. Luanda: Inide, 2012.

LARA, Viridiana Alves; BRANDALISE, Mary Angela. Avaliação da aprendizagem na escola organizada por ciclos: concepções de professores. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 36-68, jan./abr. 2016.

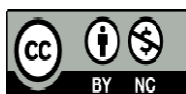
LAUREANO, Raul. Testes de hipóteses com o SPSS. Lisboa: Edições Sílabo, 2011.

MORGADO, Joaquim. As quatro gerações de avaliação. Oxarfaxinars, Matosinhos, n. 57, 2016. Disponível em: [https://www.cfaematosinhos.eu/JM\\_Quatro\\_geracoes\\_avaliacao.pdf](https://www.cfaematosinhos.eu/JM_Quatro_geracoes_avaliacao.pdf). Acesso em: 26 abr. 2018.

PINTO, Jorge; SANTOS, Leonor. Modelos de avaliação das aprendizagens. Lisboa: Universidade Aberta, 2006.

NOTA: Como contribuição na elaboração deste artigo, Domingos Simão realizou a conceptualização do projeto, a recolha e análise de dados e a redação da primeira proposta; Nilza Costa elaborou a conceptualização do projeto, a validação da análise de dados, a correção e ampliação da primeira proposta de artigo; Betina Lopes fez a validação da análise de dados e correção/fecho da última versão do artigo; e Simão Agostinho cuidou da conceptualização do projeto, da leitura e ampliação das diferentes versões do artigo.

Recebido em: 20 SETEMBRO 2019  
Aprovado para publicação em: 17 OUTUBRO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

**Artigo 2 “Learning Assessment in Angola: a study centred on students’ voices”**



## Artigo 2 “Learning Assessment in Angola: a study centred on students’ voices”

### **DOMINGOS SIMÃO**

Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro (UA), Aveiro, Portugal; <http://orcid.org/0000-0002-0867-1912>; [domingosbsimao@ua.pt](mailto:domingosbsimao@ua.pt),

### **NILZA COSTA**

EDUCA-Lab, CIDTFF, Universidade de Aveiro (UA), Portugal; <http://orcid.org/0000-0002-1707-9697>; [nilzacosta@ua.pt](mailto:nilzacosta@ua.pt)

### **BETINA LOPES**

EDUCA-Lab, CIDTFF, Universidade de Aveiro (UA), Aveiro, Portugal; <http://orcid.org/0000-0003-0669-1650>; [blopes@ua.pt](mailto:blopes@ua.pt)

### **SIMÃO AGOSTINHO**

Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento de Educação (Inide), Luanda, Angola; <http://orcid.org/0000-0002-1122-2755>; [sgagarino@hotmail.com](mailto:sgagarino@hotmail.com)

Artigo publicado na Revista *Journal of Education of the Mauritius Institute of Education*<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Simão, D., Costa, N., Lopes, B. & Agostinho, S. (aceite em setembro 2021, no prelo). Learning Assessment in Angola: a study centred on students’ voices. MIE Journal of Education (MIEJOE). Ver o comprovativo no anexo d.

## **ABSTRACT**

The discipline of Labour Education in Angola integrates the official curriculum of lower secondary school and is aimed at developing students' professional and social competences. The scarce existent educational research, and the process of a curricular revision (2018-2023) in the country justifies the need to develop knowledge about how students' assessment is being understood within this discipline. The present study describes and discusses 9<sup>th</sup> grade Labour Education students' understanding of learning assessment. Data gathering involved 9<sup>th</sup> grade students attending the discipline in four public schools from Lubango. Data was gathered through use of a validated questionnaire. Student responses of 692 questionnaires were analysed using qualitative content analysis, as well statistical analysis. The results suggest that students' conceptions about Learning Assessment (LA) are diverse and hybrid in the sense that they integrate dimensions associated with a traditional assessment perspective (1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> generation) and dimensions associated with an assessment perspective convergent with the state of the art on what concerns evaluation as a transdisciplinary field (3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> generation). Moreover, students' conceptions about LA were particularly divergent in two of the four schools, suggesting that school environments seem to influence significantly the students' conceptions about LA, therefore the specificities of schools should be considered when defining and mobilizing legislation about assessment.

**Key Words:** Discipline of Labour Education; Learning Assessment; Lower secondary education in Angola; Students' voices

## **INTRODUCTION**

This study is integrated in the PhD project of the 1<sup>st</sup> author, which aims to understand how student assessment is being conceptualized and implemented in the discipline of Labour Education of the 1<sup>st</sup> cycle of Secondary Education (7<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grade) in Angola - and proposes ways to improve this. In order to sustain a broad and ecological perspective, it is important to appreciate not just teacher assessment practices of students' learning, but also how students themselves perceive assessment and which factors influence these perceptions. In the context of Angola, where teacher-centred perspectives are still dominant (Guthrie, 2021), the central research question to this study is: How do 9<sup>th</sup> grade Labour Education students conceptualize learning assessment? 'Labour Education' is a discipline with a strong focus in the articulation of the subject areas of Civil Engineering, Architecture and Physics, along with the 'world of work'. It aims to enhance students' employability and employment as envisaged by target 4.4. of the 4<sup>th</sup> goal of the Sustainable Development Agenda (UNESCO, 2016), and has therefore a strong social potential. In fact, in its official curricular programme (INIDE/MED, 2019), this discipline emerges '[...] in the perspective of establishing a bridge between education and work, being so socially relevant. It is an important discipline as (...) it enables the student to acquire technical and basic knowledge to act towards problems, making him/her an active and valuable element in the family context (...). The importance of this discipline lies in the economic and social development of the country' (p. 5).

## **RESEARCH BACKGROUND**

In the following section we focus in particular on the assessment of learning in Angolan schools. This picture is based principally on the outputs of two previous studies developed within the PhD project (Simão, Costa, Lopes & Agostinho, 2019 - 2020) involving documentary analysis of current national guidelines, educational legislation, and state-based orders in Angola (e.g., Decree Law 18/2020), as well as the Labour Education curriculum (INIDE/MED, 2019). It also encompasses the personal professional experience, over a decade long, of the first author of this paper as a Labour Education teacher. According to recent papers published on educational policy in Angola (e.g., Julião, 2019), policy is depicted as a rather centralised control (top down) approach, with schools, in the main, being in the role of political application.

Student assessment is a vital element in the teaching and learning processes (Moreira, 2012; Bantwini, 2020). At the level of secondary education, learning assessment constitutes a regulating strategy for the educational process, by way of guiding individual paths in school progression. It is also a means of certifying the acquisition of specific

competences (Bernardes Nobe, 2015; Antunes Vieira, 2019). In recent decades, there has been a growth in research on students' voices, exploring their opinions about educational processes (Oldfather, 1995; Cook-Sather, 2006; Manni and Knekta, 2000). In fact, educational research has increasingly valued students' opinions in terms educational practices. Acknowledging and understanding what school students think and feel about their learning and assessment processes now constitutes a fundamental instrument for informed curriculum management and innovation. Importantly, the ways in which students perceive the 'assessment environment' influences their investment in relation to the expected results to be achieved in their learning process (Moreira, 2012). Indeed, researching students' concepts of assessment not only indicates what is valued in the teaching and learning process, but also gives directions for how assessment practices can be improved (Bantwini, 2020). We believe a central research aim, then, is to create space for students' voices about learning assessment (Bourke and MacDonald, 2018). This can be seen to be very pertinent in Angola where the secondary education system is currently undergoing a process of curricular revision (2018-2027), under the responsibility of the National Institute of Research and Development in Education/INIDE (INIDE, 2018) within the Ministry of Education (Afonso, 2019). Research on the practices of Angolan teachers is still the rule (Guthrie, 2021; Soares et al., 2021) and that on students' voice is still relatively scarce (AUC, 2015, Breganha, et al., 2018; Chimbanlandongo, 2015). It is a timely opportunity, then, to delineate specific recommendations at institutional and political level, based on educational research.

Assessment policies and practices within the secondary education system can be synthesized into six key-ideas in light of state-of-the-art discussions of assessment as a transdisciplinary field of knowledge (Barreira, 2019; Guba & Lincoln, 1989; Fernandes, 2018; Muñoz-Cuenca & Mata-Toledo, 2017; Ribeiro & Marques, 2019). Within this frame, Key-ideas 1-3 are Angolan assessment principles/practices that are in accordance with the most recent conceptual position concerning assessment as a transdisciplinary field related, in particular, to the field of educational assessment. Key-ideas 4-6 are those aspects associated with educational assessment present in the Angolan secondary assessment system that are linked to 'obsolete' visions of assessment and are therefore identified as having dissonant characteristics with the most recent conceptual ideas of assessment as a transdisciplinary field of knowledge. These six key-ideas methodologically provide the basis for the development of the questions for the students' questionnaire.

### *Key-idea 1: Assessment is more than just classification and student selection*

At the start of the twentieth century and based on the work developed by Alfred Binet in France, student assessment was seen simply as a measure of what students were able to do at the end of a learning process. These measures were translated into a classification, that is, given a scale value. However, this perspective has been criticized by many (e.g., Ribeiro & Marques, 2019), including Angolan researchers (Julião, 2019; Afonso & Agostinho, 2019) due to its positivist and reductionist approach - that every learning outcome should/could be objectively measured, and that the main role of assessment is to select students. Therefore, this form of assessment is viewed as a measure of what the students learned (assessment *of* learning) and associated only with summative assessment. The view that assessment is more than just classification is present within the Angolan national guidelines (Simão, Costa, Lopes & Agostinho, 2019, 2020). However, elements associated to a narrower view are also present and will be discussed further on.

### *Key-idea 2: Integration of Formative assessment strategies*

In the 1960s, Michael Scriven introduced the concept of formative assessment and its role in enhancing the learning process (assessment *for* learning). This implies its continuous use throughout the teaching and learning process, in providing on-going feedback to students by teachers (Barreira, Boavida & Araújo, 2006; Barreira, 2019). Documentary analysis identified considerations and recommendations in Angolan policy guidelines that focus on the value of formative assessment strategies (Simão, Costa, Lopes & Agostinho, 2019, 2020).

### *Key-idea 3: The importance of diversifying assessment methods and instruments*

Given that schools are seen to contribute to students' development in a holistic way, and not only in the acquisition of knowledge, it is also important to develop ways to assess different learning objectives, for example, assessing abilities and attitudes. The Angolan researcher Afonso (2019) advocates that the Angolan education system should develop in students what he describes as CHAVE (Portuguese initials letters for *Conhecimento/Knowledge, Habilidades/ Abilities, Atitudes/Attitudes, Valores/Values, and Ética/Ethics*) - an acronym that means, literally, the 'key' [CHAVE], implying the "Key for Life" [*Chave da Vida*]. However, the way to assess those different learning objects requires

an intentional diversification of assessment methods and instruments. While written tests may be more-or-less adequate to assess knowledge, the assessment of abilities and attitudes, for example, requires different approaches, such as rubrics (Stevens & Levi, 2005) to guide teacher observation grids. The importance of diversifying assessment strategies was also identified in the documentary analysis (Simão, Costa, Lopes & Agostinho, 2019, 2020).

*Key-idea 4: The objective nature of assessment*

Despite what we say above, both the Angolan educational assessment legislation and teachers' discourse around students' assessment still shows a belief in, and attempts to make, *objective* assessment. The idea of assessment being an objective exercise is rooted in early perspectives of assessment as a transdisciplinary field of knowledge. However, considering that assessment, and all educational actions, are social endeavours undertaken by human beings, this positivist paradigm needs re-evaluation. In fact, more developed perspectives on assessment – for example, assessment as a negotiated process and assessment as a communication process - both aim at achieving intersubjectivity through the negotiation of the subjective statements of the actors involved in the assessment process, namely teachers and students (Muñoz-Cuenca & Mata-Toledo, 2017; Fernandes, 2018).

*Key-idea 5: A general lack of students' active role in assessment*

Following from Key-idea 4, intersubjectivity should be achieved by the participation of students in the assessment process, possibly through self- and peer-assessment. This participation, which questions the power given to the evaluators (Assessment as a judgment by teachers), seems absent in the Angolan educational system. Documentary analysis has not identified any reference to students as active participants in their own assessment. This omission constitutes one of the main motivations to conduct the present research, which aims to understand how students perceive assessment and which factor influence these perceptions. Through this, we contribute to raising awareness about the important role of students in the assessment of their own learning processes.

*Key-idea 6: A strong focus on normative assessment as classification*

Despite the principles highlighted in key-ideas 3,4 and 5, there still remains a very strong focus in Angola on 'assessment as classification'. That is, despite recognition of other

possible assessment processes, summative assessment remains the most valued. This key-idea is clearly illustrated by the weight still given to summative assessment, achieved through examinations (60%), toward students' final mark at the end of 9<sup>th</sup> grade. The other assessment component is the MAC (*Média/Average, Avaliação/Assessment, Contínua/Continuous*), although the Angolan researcher, Chimbanlandongo (2015), showed that Angolan teachers find high levels of difficulty with continuous assessment, in particular when assigning a mark to a student's MAC at the end of each school period.

## **METHOD**

Quite clearly, assessment plays a central role in students' learning. Labour Education works towards employment in life projects and, therefore in the social development of the country (AUC, 2015). With this in mind, we developed a questionnaire to gather perspectives on assessment held by Angolan students attending 9<sup>th</sup> grade Labour Education. The process followed a specific validation strategy in accordance with Lopes, Pedrosa-de-Jesus and Watts (2016). First, in order to enhance theory-based validation, extensive literature reviews were conducted on:

- (i) students' conceptions of learning assessment, bringing together international and national authors (the research outputs are published partially in Simão, Costa, Lopes & Agostinho (2020), and synthesized in the research background of the present article).
- (ii) methodological considerations relating to data gathering through questionnaires (for example: Hill, 1998; Dalfovo et al., 2008; Ampudia de Haro, et al., 2016). We focussed in particular on recommendations for combining open and closed responses in order to enrich data analysis. We also noted methodological recommendations for the application of data gathering instruments in Angolan contexts, mindful of context-based validation. We analysed and used studies that developed questionnaires which were applied to Angolan students of a similar age (Chimbanlandongo, 2015; Breganha, 2019).

Using the Lopes, Pedrosa & Watts (2016) model for validation processes, we piloted a version of the questionnaire with 76 students in order to enhance response validity. These students attended a school not included in the sampling procedures. Based on these students' responses, the basic structure was retained but improvements were made in terms of the wording of the questions. The final version of the questionnaire was applied to four state schools from the Angolan municipality of Lubango attended by 1713 students. A total of 692 valid questionnaires were gathered. Besides socio-demographic characterisations, the questionnaire included six statements on assessment (Table 2) where students were asked to position themselves using a five-item Likert scale (1 –

Totally agree [*Concordo Totalmente*]; 2 – Partially agree [*Concordo parcialmente*]; 3 – I do not agree or disagree [*Não concordo/nem discordo*]; 4 – Partially Disagree [*Discordo Parcialmente*]; 5 – Totally Disagree [*Discordo Totalmente*]. Finally, the questionnaire also included one open question: “If you have any other idea about what means assessing students’ learning please give us your suggestion.”

*Table 1: Assessment of learning, six statements used in the questionnaire*

Statement 1	Assessing is, above all, the teacher knowing if the student has assimilated the contents of the discipline [ <i>Avaliar é sobretudo o professor saber se o aluno assimilou os conteúdos da disciplina</i> ]
Statement 2	Assessing is mainly to classify, that is, the teacher assigns a grade to the student [ <i>Avaliar é sobretudo classificar, isto é, o professor atribui uma nota ao aluno</i> ]
Statement 3	Assessment should focus on what is taught in class [ <i>A avaliação deve incidir no que se ensina nas aulas</i> ]
Statement 4	Assessing is a continuous process [ <i>Avaliar é um processo contínuo</i> ]
Statement 5	Assessment should make students learn [ <i>A avaliação deve fazer com que os alunos aprendam</i> ]
Statement 6	Assessing implies that the teacher informs the student about the criteria used in the process [ <i>Avaliar implica que o professor informe os alunos sobre os critérios utilizados na mesma</i> ]

The selection of the four schools was based on the following criteria:

- (i) they are considered reference schools due to their long-established history;
- (ii) they are schools in different geographical locations, so that two are located in an urban area: School A - *Escola nº 57 1º de Dezembro* and School B – *Escola 27 de Março*) and two in a peri-urban area; School C – *Escola nº 67 Mandume* and School D - *Escola nº 1773 - IESA*). This was considered as an important variable under study, since educational research in developing countries - including Angola - points to a higher number of educational difficulties in rural contexts (Guthrie, 2021).

All 40 classes of the four schools were involved in the study. In each class 20 questionnaires were distributed randomly to those students available to respond. The average number of students per class in Angola is 35-40 students (MEA, 2014). The questionnaire was distributed on paper and had the help of the coordinators of the Labour Education discipline in each of the participating schools. The first author of the paper explained to each of the four coordinators how to apply the questionnaire and which instructions (s)he should give to students. The procedure was exemplified with at least one class per coordinator (four, one per involved school). Special care was taken in explaining how to answer the questionnaire – given the recommendations of researchers who have previously gathered data in Angolan school contexts (for example, Breganha, et al., 2018).



These highlighted students' difficulty in understanding how to answer a Likert scale and to freely express their opinion in open-response questions.

As previously mentioned from the distributed questionnaires 692 valid questionnaire sheets were recovered. Table 2 indicates the number of questionnaires obtained per school as well as the number of classes involved.

*Table 2 – Number of valid questionnaires obtained per school and class*

Geographic location	School		Number of involved classes	Number of valid questionnaires
Urban	A	57 "1º de Dezembro"	22 classes	253
	B	27 de Março	7 classes	211
Rural	C	Nº 67 "Mandume"	18 classes	131
	D	Nº 1773 – IESA	4 classes	97
Sum				692

Each questionnaire was coded with the indication of the school and the number of the student's reply (e.g., School x, Ry). Open answers were transcribed individually to a database and subjected to content analysis according to Bardin's (2019) approach. A total of 54 answers were obtained, meaning that less than 8% of the students gave an open answer, reinforcing the idea that students find difficulty in reporting their opinions, as reported by others (Breganha, Lopes & Costa, 2018; Lopes; Costa & Matias, 2016). From these 54 answers, only 2 were rejected on the basis of difficulty in interpreting meaning. The content analysis led to the creation of four main categories of students' suggestion about their meanings for assessment of learning:

Category 1 (C1) – Purposes of assessment, this category includes all the answers that explain/focus on the reasons/motivations of assessing (why assess learning?)

Category 2 (C2) – Object of Assessment, includes all answers that explicated the object of assessment (assessing what type of learning?)

Category 3 (C3) - Moments of assessment, includes all answers that make explicit the moments when assessment is undertaken (assessing learning when?), and

Category 4 (C4) – Instruments/Means of assessment. This category includes all answers that mention type(s) of assessment resources/practices or strategies (assessing learning How?).

It is important to highlight that the majority of answers entailed aspects of more than one category. Therefore, extracts of many answers were considered in more than one category. Closed answers, were manually inserted into an SPSS database (version 25) and submitted to descriptive statistical analysis. The combination of these analytical procedures (qualitative and quantitative perspectives) identified some key-aspects leading to the need for undertaking inferential statistical analysis considering a relational

perspective between the six statements in each school. A more detailed explanation will be given in the results section.

## RESULTS & DISCUSSION

This section is divided in three parts:

Part I: Socio-demographic characterisation of the students' sample allowing readers to get closer access to the Angolan school context

Part II: Characterisation and discussion of the students' conceptions about assessment of learning

Part III: Exploration of possible school environments effecting students' conceptions of learning assessment.

### *Part I: Sociodemographic characterisation of the students' sample*

Table 3 summarises the characterisation of the 692 9<sup>th</sup> grade students in all four schools and, in each school, shows age, gender, type of teaching and history of school failure.

*Table 3 – Students' Sociodemographic characterization<sup>6</sup>*

School(s)		All N= 692	A (urban) n'= 253	B (urban) n''=131	C (rural) n'''= 211	D (rural) n''''= 97
Age		M= 16,1	M= 16,0	M= 15,8	M= 16,4	M= 15,9
		SD = 2,5	SD=3,36	SD=1,08	SD=2,17	SD=1,37
		Min= 14	Min =14	Min =14	Min =14	Min=14
		Max= 51	Max=51	Max=18	Max=33	Max=18
Gender	Feminine	325 (47,0%)	126 (49,8%)	60 (45,8%)	98 (46,6%)	41 (42,3%)
	Masculine	360 (52,0%)	124 (49,0%)	71 (54,2%)	109 (51,7%)	56 (57,7%)
Type of teaching	Regular	630 (91,0%)	230 (91,3%)	130 (99,2%)	172 (81,5%)	97 (100%)
	At night	49 (7,1%)	20 (7,9%)	Not applicable	17 (13,7%)	Not applicable
Students who failed in previous classes (7 <sup>th</sup> and 8 <sup>th</sup> grade)		279 (40,32%)	155 (61,2%)	49 (37,4%)	96 (45,5%)	36 (37,1%)
Students who failed in 9 <sup>th</sup> grade		144 (20,8%)	49 (19,4%)	32 (15,2%)	45 (34,4%)	18 (18,6%)

The mean age of students in all four schools is 16.1 years, with a standard deviation (SD) of 2.5 years. The youngest students are 14 years old and the oldest 51 years old. The Basic Law of Angolan Education and Teaching (Law 17/16 of October) maintains that the appropriate age for attending 9<sup>th</sup> grade is 14 years. Ages above this may

<sup>6</sup> % are calculated in accordance to the total number of codified questionnaires. The sum of the % may be under 100% considering the variables (ex. Gender and age) due to non-responses.

indicate previous failures. Indeed 144 (20.8%) of the sample students indicated their previous failures at 9<sup>th</sup> grade. Moreover, the number of students with experience of failure in 7<sup>th</sup> and/or 8<sup>th</sup> grade is even higher (279, 40.32 %). The school with the highest percentage of failures at 9<sup>th</sup> grade was rural School C (34.45%), adding confirming to international evidence (Guthrie, 2021; Soares et al., 2021) on difficulties experienced in rural zones. The school with lower percentage of failures is urban School B (15.2%).

Considering all four schools together, 52.0% of respondents were boys and 47.0% girls, figures very much in accordance with MEA (2014) and recent data related to the gender development index (GDI) of Angola (UNDP, 2020). The school with a bigger gender gap was rural School D, with 15.4 % more boys than girls. This, again, accords with the tendency of bigger gender gaps in rural areas of Angola (Guthrie, 2021).

In terms of teaching, 91.0 % of the students surveyed attended regular teaching (during the day). Only 7.1% of the students attended night school. Schools A and C offered night teaching and the % of students in this type of teaching was highest at rural School C (13,7%). Offering night teaching for this discipline is an exceptional measure of the Angolan Government and might be interpreted as a responsive measure considering bigger difficulties in rural zones. According to the Basic Law of Education (Decreet Law n°17/16 de 7 de Outubro) the conclusion of the 1<sup>st</sup> cycle of secondary education (9<sup>th</sup> grade) is compulsory. Whenever required, the government has to create the conditions to include students that did not finish this cycle, since they are considered to be citizens with literal and functional illiteracy, offering 'night teaching' is one example of social inclusion measure. Within this aspect we highlight school A which has one student of 51 years.

### *Part II: Students' conception about assessment of learning*

In this subsection we map students' conception about assessment based on our analysis of quantitative and qualitative data. Quantitative data is based on students' mean positioning on the 5-item Likert scale against the six statements about assessment of learning. Each statement represents a conception about assessment rooted in a particular perspective of assessment in alignment with the six key ideas presented in the section above. Here, all four schools are taken together, and then complemented with a more detailed, school specific perspectives. The section concludes with a discussion of the emergent characterisation in the light of the six key-ideas.

#### *(a) Overall perspective (all four schools together)*

Table 4 indicates the mean and standard deviation (SD) of the 692 students for each sentence. The most popular responses were statement number 1 (M=1,50; DP=1,1) and number 5 (M=1.49; DP=0.99). From this we argue for a collective 'hybrid' student conception, in the sense that it integrates ideas associated with a traditional assessment perspective and ideas associated with a more current assessment perspective. Therefore, it seems that students have a strong focus on the conception of assessment as verification of the assimilation of content by discipline, which may be rooted in Angolan teachers' current practice (Alfredo & Tortella, 2012, 2013; Chimbanlandongo, 2015). However, students also bring in the idea as assessment as a promoter of learning. We infer, then, that the hybrid nature of the concept of continuous assessment in Angolan regulations, previously identified through documentary analysis and discussed in more detail in Simão, Costa, Lopes and Agostinho (2019, 2020), is also reflected in these students' conceptions of learning assessment.

Statements with less support were number 2 (M=1.96; SD=1.51) and number 6 (M=2.81; DP=1.71). Again, the lack of a well-defined and mature conceptions of learning assessment emerges from these results and is probably associated with the lack of knowledge about assessment criteria. From the professional experience of the first author in this paper, as a teacher in Labour Education at 9<sup>th</sup> grade, it can be inferred that there is seldom openness on the part of the teacher to let students know and participate in the process of defining the assessment criteria that will/are being used to assess their learning experience, which is in alignment with key idea 5 described earlier.

Table 4 - Students' positioning considering six statements about assessment of learning

Statements (listed by ascending order of M)	All 4 schools	
	M	SD
5 - Assessment should make students learn.	1.49	.99
1- Assessing is, above all, the teacher knowing if the student has assimilated the contents of the discipline.	1.50	1.1
3 - The assessment should focus on what is taught in class.	1.51	1.15
4 - Assessing is a continuous process.	1.53	1.15
2 - Assessing is mainly to classify, that is, the teacher assigns a grade to the student.	1.96	1.51
6 Assessing implies that the teacher informs the student about the criteria used in the process.	2.81	1.71

We undertook content analysis of students' answers to the open question and generated four categories and 11 subcategories. Table 3 shows the distribution of the coded answers per category and subcategory considering the gathered answers in all four schools.

It became evident that, in comparing the four major categories, Category 1 (coded answers = 41) and Category 2 (coded answers = 36) predominate, indicating that students are more focused on the purposes of learning assessment and on the object of learning assessment. Moments (Category 3) and Instruments of Assessment (Category 4) are less present, which in turn reinforces the suggestion that students are not familiar with assessment criteria and strategies, possibly because they are not actively involved in this process by teachers.

Table 5 – Categories and subcategories of the coded students' answers considering "Assessment of Learning"

		Number of responses
C1 Assessing Why?	C1.1. Classifying and measuring	7
	C1.2. Verifying if students learned what was taught	25
	C1.3. Contributing towards students' learning	9
	Sub-total	41
C2 Assessing What?	C2.1 Knowledge	16
	C2.2. Capacities	10
	C2.3 Attitudes	10
	Sub-total	36
C3 Assessing When?	C3.1 At the end of the teaching process	1
	C3.2 During/along the teaching and learning process	7
	Sub-total	8
C4 Assessing How?	C4.1 Final Exams	1
	C4.2. Tests/mini tests	1
	C.4.3 Other (observation)	1
	Sub-total	3
	Total	88

Focusing on the more frequent subcategories within each category, the following patterns emerge:

*Category 1: Why assess? (assessment purpose):* C1.2 was the most populated subcategory, with 25 coded answers, supporting the idea that the purpose of assessment is 'verifying if students learned what was taught'. Illustrative examples are: "Assessing is verifying at what point the student has learned the content" [*Avaliar é verificar até que ponto o aluno aprendeu os conteúdos*] (R1, School A); "Assessing is determine if the student assimilated the contents of the lesson taught" [*Avaliar é constatar se o aluno assimilou o conteúdo da matéria dada*] (School D, R16)].

*Category 2: Assess what? (the objects of assessment):* The most frequent subcategory, with 16 coded answers, was subcategory C2.1., where the object of assessment was 'knowledge of theoretical contents'. One illustrative example of coded answer is the following: "Assessing is mainly knowing if the student assimilated the contents of the

discipline” [*Avaliar é sobretudo saber se o aluno assimilou os conteúdos das disciplinas*] (School B, R15 and R16)]. The idea that capacities and attitudes should also be assessed are less present.

*Category 3: Assess when? (moments of assessment):* The most populated subcategory was C3.2., with reference to several moments of assessment (“Assessing is a continuous process that allows the student to learn” [*Avaliar é um processo contínuo que permite o aluno aprender*] (School A, R29)]. This indicates that there is some (small) recognition that assessment might not only take place at the end of a learning process.

*Category 4: Assessing how? (instruments/means of assessment):* Interestingly, this category is the least populated. The idea of a final exam came up in School B “Assessing is preparing the student for the final exam” [*Avaliar é preparar o aluno para a prova*] (R47)]. It was also in School B that the possibility of observation as an assessment method was mentioned. The idea of written tests/mini tests was raised in School C: “Assessing is the realisation of small tests that should be done continuously by the students with the objective of determining the learning level of the students” [*Avaliar é a realização de pequenos testes que devem ser feitos continuamente pelos alunos com objetivo de constatar o grau de aprendizagem dos alunos*] (R28)].

(b) The schools

Table 6 positions the six statements about assessment of learning in each school. Per school the statement with higher agreement (this is lower Mean) is highlighted with + and the statement with lower agreement (this is higher Mean) is highlighted with -. Taking an overall view (Table 4), the following issues emerge:

- In School A, B and D, statement 6 is the one on which students agreed least
- In school A and D, statement 5 is the one on which students agreed most
- School C (rural) stands out in the fact that statement 6 is the statement in which students agreed *most*, the one where the other three schools agreed *least*.

Table 6 – Students’ positioning considering six statements about assessment of learning in each school

Statements	School A (urban)		School B (urban)		School C (rural)		School D (rural)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1- Assessing is, above all, the teacher knowing if the student has assimilated the contents of the discipline.	1.50	1.11	1.50	1.05	1.40	.98	1.72	1.32
2 - Assessing is mainly to classify, that is, the teacher assigns a grade to the student.	1.88	1.33	2.17	1.54	2.10	1.72	1.69	1.46

3 - The assessment should focus on what is taught in class.	1.58	1.16	1.68	1.32	1.39	1.02	1.37	1.10
4 - Assessing is a continuous process.	1.59	1.12	1.57	1.28	1.47	1.15	1.40	1.00
5 - Assessment should make students learn.	1.48	.99	1.69	1.03	1.43	1.00	1.36	.91
6 Assessing implies that the teacher informs the student about the criteria used in the process.	2.75	1.58	2.95	1.72	1.40	.98	1.72	1.32

Table 7 details the list of students' coded answers on 'Assessment of Learning' in each school. The two categories C1 and C2 have higher numbers of coded answers (above 30). Summarizing and combining both qualitative and numerical outcomes, the following key ideas emerge:

- (i) In accordance with international literature (Guthrie, 2021; Soares et al., 2021), it does seem that rural schools are different to urban schools in terms of conceptions about learning assessment;
- (ii) There is a general lack of knowledge about assessment criteria and diverse types of assessment strategies by students, which might be a consequence of the non-involvement of students in the planning and application of assessment strategies of their learning paths.

Table 7 – Categories and subcategories of the coded students' answers considering "Assessment of Learning" in each school

		School			
		A (urban)	B (urban)	C (rural)	D (rural)
C1 Assessing Why?	C1.1. Classifying and measuring: "Assessing is testing capacities [Avaliar é testar as capacidades do aluno, a fim de medir o grau de assimilação do aluno]" (School A, R5)]	4	1	1	1
	C1.2. Verifying if students learned what was taught: "Assessing is verifying until what point the student learned the content [Avaliar é verificar até que ponto o aluno aprendeu os conteúdos]" (School A, R1)]	8	5	5	7
	C1.3. Contributing towards students' learning [3rd generation of assessment] "Assessing is an ongoing process that allows the student to learn [Avaliar é um processo contínuo que permite o aluno a aprender]" (School A, R2)]	1	6	1	1
	Sub total	13	12	7	9
C2 Assessing What?	C2.1 knowledge "Assessing is mainly knowing if the student assimilated the contents of the discipline [Avaliar é sobretudo saber se o aluno assimilou os conteúdos das disciplinas]" (school B, R15 and R16).	4	5	1	6
	C2.2. capacities ("Assessing is testing students' capacity/ [Avaliar é testar as capacidades dos alunos]" (R4, R5, R7, R9, R4).	6	3	0	1
	C2.3.10 Atitudes "Assessing is teaching the student to be more responsible with the contents [Avaliar é ensinar o aluno a ser mais	3	3	3	1

	<i>responsável com a matéria]</i> " (school B, R37.2);				
	Sub total	13	11	4	8
C3 Assessing When?	C3.1 at the end of the teaching process "Assessment is when the teacher after teaching the basis to the students expects the student to create [Avaliar é quando o professor depois de dar as bases ao aluno, espera que o aluno seja capaz de criar]" (school A, R31).	1	0	0	0
	C3.2 during/along the teaching and learning process ("Assessing is a continuous process that allows the student to learn [Avaliar é um processo contínuo que permite o aluno aprender]" (school A, R29).	2	1	4	0
	Sub total	3	1	4	0
C4 Assessing How?	C4.1 Final Exams "Assessing is preparing the student for the final exam [Avaliar é preparar o aluno para a prova]" (school B, R47).	0	1	0	0
	C4.2. tests/mini tests Assessing is the realization of small tests that should be done continuously by the students with the objective of determining the learning level of the students [Avaliar é a realização de pequenos testes que devem ser feitos continuamente pelos alunos com objetivo de constatar o grau de aprendizagem dos alunos]"	0	0	1	0
	C4.3. Other (observation) "Assessment also serves to observe the student's learning ability and find out to what extent the teacher explains the subject well or not [Avaliação serve também para observar a capacidade de aprendizagem do aluno e descobrir até que ponto o professor explica bem ou não a matéria]" (school B, R13)	0	1	0	0
	Sub total	0	2	1	0
Total of undertaken codifications		29	26	16	17

### *Part III: Global school climates: relationships between students' conceptions about learning assessment in the four schools*

Given the mix of qualitative and numerical data so far, we decided to explore the effect of 'global school climate' (Shiner, 1999; MacNeil, Prater & Bush, 2009) in the schools in relationship between the six survey statements. The concept of school climate refers to the 'global environment' in the schools, which defines the conditions that are present in a learning setting. The 'melting pot' of these conditions shapes learning and development (Moolman et al., 2020) and includes 'student-teacher relationships' which are, as we have previously explored, shaped by assessment.

We performed network analysis with 'school' as a covariate, assuming that each school has its own specific 'climate'. In terms of network analysis, the observed variables are nodes and the estimated relations between variables will be referred to as 'edges'. The nodes are positioned using the Fruchterman-Reingold algorithm (Fruchterman & Reingold, 1991) which organizes the network based on the strength of the connections between nodes. Extended Bayesian Information Criterion Graphical Least Absolute Shrinkage and Selection Operator (EBIC glasso) were used as a regularized estimation method.



Graphical results of this analysis can be found in Figure 1. The summary of networks with the number of nodes, number of non-zero edges and network sparsity are in Table 8.

Figure 1 - EBIC glasso networks with conceptions as nodes and school (A, B, C, D) as a covariate.

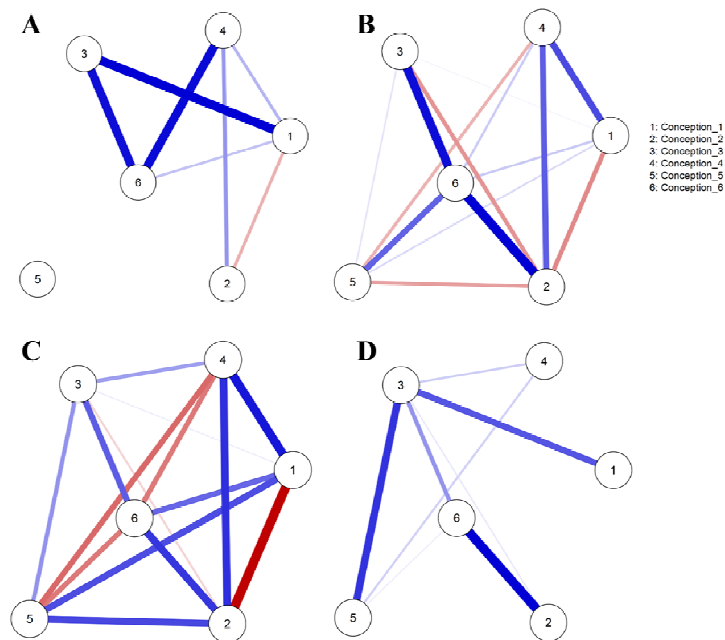


Table 6 - Summary of Network statistics

School Network	Number of nodes	Number of non-zero edges	Sparsity
A	6	7 / 15	0,533
B	6	14 / 15	0,067
C	6	15 / 15	0,000
D	6	8 / 15	0,467

By analysing Figure 1, we can see that schools A (urban) and C (rural) are the most distant with respect to the pattern of relationships between variables (edges). In fact, School C has 100% edges, and School A has less than 50% Edges (Table 6). Interestingly, School A has a node (Conception – statement 5 “Assessment should make students learn [*A avaliação deve fazer com que os alunos aprendam*].) that has no relation to any of the other conceptions/statements. This reinforces, again, the importance of attending to differences among rural and urban schools (Guthrie, 2021: Soares et al., 2021).

## CONCLUSIONS

Students learning assessment is seen as playing an important role in education, not only in the sense that it allows us to understand what is valued in the teaching and learning process, but also because it may promote learning. In Angola, which is currently

implementing curricular revision and where educational research is still scarce, research focused on assessment appears particularly relevant. The discipline of Education Labour, which integrates the Angolan official curriculum in lower education (from 7<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grade) and aims at developing both knowledge and social skills towards employment, is a rich scenario to develop research, given its contributions to attaining Sustainable Development goals. However, it is also important to point out that even though we focus on one school programme only, the gathered student opinions are likely to be much wider – in other programmes too. Further research, namely by replicating this research strategy in other disciplines would support the emergence of a broader and more solid scenario.

From the results with the questionnaire, we can say that students' learning assessment conceptions are hybrid in the sense that they include ideas both in accordance with - and against - up-to-date assessment perspectives, namely that assessment can promote learning. The predominant perspective is that the purpose of assessment is principally to provide teachers with information about how students assimilate the contents of the discipline. The results also show that there are differences between students' conceptions in the four schools, suggesting the relevance of the 'global school environment'. However, this study does not allow to say how or why this variable affects students' voices and, therefore, we will pursue further research in this direction, namely by conducting case studies in two of these schools (one rural and one urban).

Moreover, despite the changes taking place in Angolan educational - for example, in enhancing the role of formative assessment - there are still dimensions that need more attention. This might be in terms of students' participation in the assessment process and its subjective nature. Therefore, these aspects need further understanding to better sustain actions to improve teachers' competencies in assessment, and also to propose changes in the national regulations.

## REFERENCES

Afonso, M. (2019). Curriculum knowledge and experiences in Angola: Theoretical basis, results and perspectives for change. In M. Afonso, J. Gomes & J. Manuel (Coord.) *Jango of Curriculum Knowledge and Experiences - Angola, Brazil, Mozambique and Portugal* (1<sup>st</sup> ed., pp. 19-49). INIDE.

Afonso, M., & Agostinho, S. (2019). Assessing processes and results in the school context: *theoretical perspectives, practical and challenges* (1<sup>st</sup> ed.). Editora Moderna.

African Union Commission – AUC (2015). Agenda 20\63 - *The Africa We Want*. AUC.

Alfredo, F., & Tortella, J. (2012). Avaliação da aprendizagem na formação de professores em Angola. *Roteiro*, 37(2), 191-210.

Alfredo, F. & Tortella, J. (2013). Avaliação da aprendizagem: concepções e prática na formação de professores em Angola. *Estudos de Avaliação em Educação*, 24(55), 246-271.

Ampudia de Haro, F., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., Carvalho, P.,... Costa, R. (2016). *Investigação em ciências sociais - Guia prático do estudante*. Lisboa: Pactor.

Antunes Vieira, I. M. (2019). Avaliar para aprender nas disciplinas de inglês e matemática no ensino secundário [Unpublished doctoral thesis]. Universidade de Lisboa.

Bantwini, B. (2020). Congruence Between Pedagogical and Assessment Approaches: A Case of One Large Province in South Africa. In Flavian, H. (Ed.) *From Pedagogy to Quality Assurance in Education: An International Perspective* (1<sup>st</sup> ed., pp. 87-99), Emerald Publishing Limited.

Bardin, L. (2019). *Content Analysis*. Almedina.

Barreira, C. (2019). Concepções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. In A. C. Lopes, E. Macedo, M. I. Ramalho Ortigão, D. Fernandes, T. Vidal Pereira & L. Santos (Orgs.). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento, série Temas em Currículo, Docência e Avaliação. Volume 6* (1<sup>st</sup> ed., pp. 191-218), CRV Editora.

Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e de aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133.

Bernardes Nobre, P. R. (2015). Avaliação das aprendizagens no ensino secundário: conceções, práticas e usos [Unpublished doctoral thesis]. Universidade de Coimbra.

Bourke, R., & MacDonald, J. (2016). Creating a space for student voice in an educational evaluation. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(2), 156-168.

Breganha, M. G., Lopes, B., & Costa, N. (2018). Using students' voice towards quality improvement of Angolan secondary physic classes. *Problems of Education in the 21st Century*, 76 (3), 289-298.

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.

Chimbalandongo, 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 [Unpublished master dissertation] ISCED-Huíla.

Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence and power: Students' voice in educational research and reform, *Curriculum Inquiry*, 36, 359-390.

Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2(4) 01-13.

Fernandes, D. (2018). Para uma compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública. *Revista de Educação PUC – Campinas*, 23(1), 19-36.

Fruchterman, T. M., & Reingold, E.M. (1991). Graph drawing by force-directed placement *Software: Practice & Experience*, 21(11), 1129-1164.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation* (1<sup>st</sup> ed.). Sage Publications.

Guthrie, G. (2021). *Classroom Change in Sub-Saharan Africa in Foundations Classroom Change in Developing Countries, Volume 1: Evidence*; Gerard Guthrie. Available online: <https://www.researchgate.net/publication/349094827> (accessed on 30 April 2021).

Hill, M., & Hill, A. (1998). *A construção de um questionário* (1<sup>st</sup> ed.). DINÂMIA

INIDE (2018). *Program of Curricular Adequation 2018-2027*. INIDE.

INIDE/MED (2019). *Official Programs of Labour Education 7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grades*. Editorial Moderna (In Portuguese).

Julião, A. L. (2019). Autonomia curricular do professor em Angola: limites, desafios e possibilidades. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29), 309-327.

Lopes, B., Costa, N., & Matias, B. (2016). Impact evaluation of two master courses attended by teachers: an exploratory research in Angola. *Problems of Education in the 21st Century*, 74, 49-60.

Lopes, B., Pedrosa-de-Jesus, M. H., & Watts, M. (2016). *The old questions are the best: Striving against invalidity in qualitative research* (1<sup>st</sup> ed.). Emerald Group Publishing.

MEA (2014). National 2015 Report of Education for all: *monitorization report*. MEA. Retrieved, 05/05/2018, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231722por.pdf>

MacNeil A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73–84.

Manni, A., & Knekta, E. (2020). “A Little Less Conversation, a Little More Action Please”: Examining Students’ Voices on Education, Transgression, and Societal Change. *Sustainability*, 12, 6231.

Moolman, B., Essop, R., Makoe, M., Swartz, S., & Solomon, J. P. (2020). School climate, an enabling factor in an effective peer education environment: Lessons from schools in South Africa, *South African Journal of Education*, 40 (1), Art. #1458, 10 pages,

Moreira, A. C. (2012). O questionamento no alinhamento do ensino, aprendizagem e avaliação [ Unpublished doctoral Thesis]. Universidade de Aveiro.

Muñoz-Cuenca, G. A., & Mata-Toledo, R. A. (2017). *The Fifth Generation of Evaluation: Evaluating for Quality* [Paper presentation]. Hawaii University International Conferences – Science, Technology & Engineering, Arts, Mathematics & Education, Honolulu, Hawaii.

<https://huichawaii.org/wp-content/uploads/2017/08/Mata-Toledo-Ramon-A.-2017-STEAM-HUIC.pdf>

Oldfather, P. (1995). Introduction to 'learning from students' voice'. *Theory into practice*, 43, 84-87.

Ribeiro, F., & Marques, V. (2019). Learning assessment: between what is said and done. *Revista Cocar*, 13 (27), 768-783.

Shiner, M. (1999). Defining peer education. *Journal of Adolescence*, 22(4), 555 - 566.

Simão, D., Costa, N., Lopes, B., & Agostinho, S. (2019). Avaliação das aprendizagens em educação laboral: concepções de professores angolanos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 30(75), 852-877.

Simão, D., Lopes, B., Costa, N., & Agostinho, S. (2020). Avaliação em Educação Laboral em Angola: do mapeamento de concepções e práticas de professores a sugestões de melhoria. *Indagatio Didactica*, 12 (3), 53 – 88.

Soares, D., Lopes, B., Abrantes, I., & Watts, M. (2021). The Initial Training of Science Teachers in African Countries: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 13, 5459. <https://doi.org/10.3390/su13105>

Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2005). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning* (2<sup>nd</sup> ed.). Stylus.

UNDP (2020). Human Development Report 2020 The Next Frontier: *Human Development and the Anthropocene*. Available at: [http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr\\_theme/country-notes/AGO.pdf](http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/AGO.pdf)

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

#### Consulted Legislation

Law n° 17/16. 7th october of 2016 – Angolan Law sustaining the educational system and teaching. [Lei n.º 17/16 de 7 de outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República n.º 170 – I Série. Assembleia Nacional de Angola. Luanda]

Decree Law 18/2020. 3rd november 2020 – Angolan law about the rules for students' assessment in Primary and Secondary Education in the academic year 2020 [Decreto Executivo N°. 18/2020 de 3 de novembro de 2020. Orientações para o processo de avaliação dos alunos do ensino primário e secundário em Angola para o ano escolar 2020. Angola. Luanda]

**Artigo 3 “Avaliação em Educação Laboral em Angola: do mapeamento de concepções e práticas de professores a sugestões de melhoria”**



### **Artigo 3 “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 – IESADepartamento de Educação e Psicologia/CIDTFF, Universidade de Aveiro  
[domingosbsimão@ua.pt](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto:sgagarino@hotmail.com) <https://orcid.org/0000-0002-1122-2755>

Artigo publicado na Revista Indagatio Didactica<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Simão, D., Lopes, B., Costa, N., & Agostinho, S. (2020). Avaliação em Educação Laboral em Angola: do mapeamento de concepções e práticas de professores a sugestões de melhoria. *Indagatio Didactica*, 12 (3), 53 – 88.

**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 conceções e práticas de avaliação das aprendizagens de alunos na disciplina de Educação Laboral da 9.ª 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 9<sup>ème</sup> année du 1<sup>er</sup> 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 (Esl) 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 concepções 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 concepções 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 concepções 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 concepções 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 concepções 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 concepção 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 heterogêneos, 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 acção (...)”. (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 n.º. 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 9.ª 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,

consequentemente, avaliar, no sentido de potenciar o desenvolvimento integral dos alunos.

Em consonância com a referida Lei de Bases, Angola experiência, 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 perspetiva 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 9.<sup>a</sup> 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. Salienta-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 infraestruturas e recursos humanos), o que nos permite estudar o fenómeno das conceções 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 7.<sup>a</sup>, 8.<sup>a</sup> e 9.<sup>a</sup> 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 9.<sup>a</sup> 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 7.<sup>a</sup>, 8.<sup>a</sup> e 9.<sup>a</sup> 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 9.<sup>a</sup> 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), inquérito por entrevista (à direção das escolas, coordenadores e professores de EdL), e observação de aulas de professores da 9.<sup>a</sup> 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 conceções 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 conceções, 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 conceções 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 9.ª 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) eo 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 9.ª 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). Salienta-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 concepções 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 Es1º, sendo que na 9.ª classe lhe é atribuída uma carga horária semanal de 90 minutos distribuída por 2 aulas, geralmente consecutivas, de 45 minutos cada. O atual programa da disciplina destina-se às 3 classes (da 7ª à 9.ª) 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 9.ª 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 9.ª 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 perspetivas curriculares quer internacionais quer nacionais (Afonso, 2019).

No caso concreto da 9.ª 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)
	- Conhecer a perspetiva	Conhecimento Conceptual (B)

Tema 2 – Noção sobre a Perspetiva	- Compreender a importância da perspectiva na representação gráfica dos objetos	Conhecimento Metacognitivo (D)
	- Aplicar na prática os elementos da perspectiva na representação dos objetos	Conhecimento Processual (C)
	- Sintetizar os elementos da perspectiva	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 eletricidade e a forma de obtenção”). Neste, e para além de se contemplar o objetivo “Escrever as vantagens e desvantagens no uso diário da eletricidade” 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 Representar os elementos da perspectiva Exemplificar os diferentes tipos de perspectivas	Conhecimento Conceptual (B) Conhecimento Processual (C) Conhecimento Processual (C)
Tema 3 – A eletricidade e a forma de Obtenção	Reconhecer as fontes de obtenção de energia eléctrica Identificar os diferentes tipos de energia Escrever as vantagens e desvantagens no uso diário da electricidade	Conhecimento Factual (A) Conhecimento Factual (A) Conhecimento Metacognitivo (D)
Total de objetivos e a 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 Didáticos”. 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  $CT = MAC + CPP / 2$ . No fim do 3º trimestre, o professor atribuirá uma classificação (CAP), sendo que para a 9.ª 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 9.ª 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 reportarem 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 CEN
	2019	50 (27 semanas)	Não se cumpriu com o CEN	54 (27 semanas)	Não se cumpriu com CEN
- Conteúdos Programáticos <sup>8</sup> 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 <sup>9</sup>	Não está sumariado o tema 3	Temas sumariados 1 e 2 <sup>10</sup>	Não está sumariado o tema 3

- 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)
		2019	1 aula (num total de 50)	2 aulas (num total de 54)
	Tipo de avaliação/instrumento de avaliação sumariada	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);

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> 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 Cô-nica (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”.

<sup>10</sup> 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 cônica”. Tema 2 - sumário: “1º tempo: Perspectiva - Noção de perspectiva; 2º tempo: Tipos de perspectiva: perspectiva axonométrica isométrica”.



- 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 9.ª classe [...]”C2DS),
- iii) a decisões das entidades mediadoras com as escolas a nível municipal, isto é, das Zonas de Influência Pedagógicas/(ZIPs)<sup>11</sup> (“(...) foi por orientações das ZIP’s (...)”C1DS), e, por fim,

---

<sup>11</sup> 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.

- 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.

### 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) <sup>12</sup> C7. - 1 (item <sup>13</sup> ) C8.1 - tema 1 C8.2 - tema 1 – Sistema de Projeção C8.3 - 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, 2RE) 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

<sup>12</sup> Os primeiros quatro itens incidem sobre conteúdos da 7ª classe, logo não foram codificados de acordo com os critérios C6.

<sup>13</sup> 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	C1.1 – 2 itens C1.2 - 90 minutos
	C1.3 – 40 minutos para cada item C2. - prova sem estrutura explícita (3)	C3 – 45 minutos para item C2. – prova sem estrutura explícita (2 itens)
	C3.1- 1 item de resposta fechada (1 RCo)	C3.1 – 0 item de resposta fechada
	C3.2 – 2 itens de respostas aberta (2 RE)	C3.2 – 2 de resposta aberta (2 RE)
	C4. – 3/0 (3 itens corretos)	C4. – 2/0 (2 itens corretos)
	C5. – 3/0 (3 itens claros)	C5. – 2/0 (2 itens claros)
	C6.1 – 5 objetivos (1;2;4;5 e 6)	C6.1 - 5 objetivos (1;2;4;5 e 6)
	C6.2 – 2 (1 e 4)	C6.2 – 1 (4)
	C7. – 0 item C8.1- tema 1	C7. – 0 item C8.1- tema 1
	C8.2 - tema 1 – Sistema de Projeção	C8.2 - tema 1 – Sistema de Projeção
C8.3 – sem acesso	C8.3 - sem acesso	

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

<p>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)</p>
---

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 conceções 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 conceções de avaliações 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 conceção 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*



*caminhe [...]. 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., 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 desfazimento 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 sumativamente; (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 perspectivas 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 Geral, em duas escolas estatais do Lubango, e Analisar essas práticas em articulação com concepções e práticas relatadas), identificamos inconsistências com essas perspectivas, 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 perspectivas 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: perspectivasteóricas, 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: inovarpela 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/9.ª classes*. Luanda: Plural Editores.
- INIDE/MED (2019). *Programas de Educação Laboral 7ª, 8ª e 9.ª classes*. Luanda: Editorial Moderna.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento de Educação/INIDE (2012). *Programa de Educação Laboral - 9.ª 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](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: concepções 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 n.º 17/16 de 7 de outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República n.º 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)	Sumários <sup>14</sup>	Questão 1 (Q1)	Questão 2 (Q2)
1º 30/08/2019	Nº 57, 1º de Dezembro	A	Tema 1- Desenho técnico Subtema: Representação Técnica de Forma Assunto: correção e entrega da prova -Múltipla projeção ortogonal de um sólido geométrico	- O/A professor(a) recorrea várias atividades, ao longo da aula, em que dá “feedback” aos alunos, nomeadamente ... ... na correção da prova (primeiros 10 minutos); ... do resumo da aula anterior feita pelos alunos de forma voluntária (10-12 minutos); ... ao terminar a execução do 1º desenho (cerca de 40 minutos); ... das respostas dos alunos às questões colocadas pelo/a professor(a) sobre os conteúdos ao longo de toda a aula.	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 valorizadas. 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 debates nunca foi valorizado pelo/a professor(a).

<sup>14</sup> 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- Desenhotécnico Subtema – Representação técnica de forma Assunto: Exemplos de múltipla projeção ortogonal de um sólido geométrico composto	- O/A professor(a) recorrea 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- Desenhotécnico Subtema: Noções sobre perspectivas Assunto: Introdução ao estudo da perspectiva	- O/A professor(a) recorrea 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- Desenhotécnico Subtema: 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) dá 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, isto 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 axiométrica ortogonal isométrica do cubo e de um sólido geométrico composto</p>	<p>- O/A professor(a) recorra 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 cartelas 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 parece 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) recorra 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 parece 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>

#### **Parte IV. Considerações Finais**

Nesta última etapa do nosso doutoramento, impõe-se evidenciar as principais conclusões a que o estudo nos conduziu, no intuito de que, mais do que uma síntese do trabalho empírico desenvolvido, estas possam ser incitadoras de reflexão resultante não só do aprofundamento do quadro teórico de referência, mas também da prática investigativa do contexto em que o estudo se inseriu. Assim, resumem-se as principais conclusões, bem como as recomendações para a melhoria das práticas da avaliação das aprendizagens a vários níveis (professores, diretores de escola, Direção provincial da Educação assim como ao Ministério da Educação) e para investigações futuras.

Foi nosso propósito com esta investigação caracterizar, de modo sistemático, concepções e práticas de avaliação, aprofundando e construindo conhecimento sobre a temática, principalmente para o contexto educativo de Angola, e em particular na EdL. Deste modo, é importante lembrar que a motivação para a realização da presente pesquisa gira em volta do grau de importância que se dá à avaliação das aprendizagens dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se tem procurado as melhores formas de se poder realizá-las, não só como barómetro para medir o rendimento académico dos alunos, mas como promotor das suas aprendizagens. Também a experiência profissional do autor enquanto professor aponta no sentido da importância de se ir mais a fundo na compreensão do papel da avaliação das aprendizagens dos alunos.

A presente tese de doutoramento, em formato de artigos, sustentou-se num projeto investigativo que visou contribuir para o desenvolvimento de conhecimento sobre avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de Educação Laboral da 9.<sup>a</sup> classe em escolas públicas do Lubango (Angola).

Procede-se à síntese das principais conclusões emergentes do estudo realizado, partindo-se da descrição dos documentos de natureza política e normativa com implicações na avaliação da aprendizagem no âmbito da EdL, segue-se a caracterização das concepções e práticas de avaliação dos professores, e por fim, a descrição das concepções de avaliação dos alunos.

Relativamente aos documentos orientadores destacamos o programa de EdL, tendo-se identificado uma coerência deste com perspetivas curriculares defendidas internacionalmente e em Angola, por exemplo a interação de saberes universais e locais, o recurso a teorias sócio-construtivistas na atual abordagem curricular, o desenvolvimento da CHAVE da vida dos sujeitos em construção histórico-social, assim como a valorização da função pedagógica e formativa da avaliação. De facto, os objetivos apresentam intenções pedagógicas bastante diversificadas, voltados para o “saber teórico”, “saber

fazer”, e um centrado na vertente das atitudes. De uma forma geral, foi possível verificar que os objetivos gerais do programa de EdL abrangem quatro níveis cognitivos, nomeadamente os de conhecimento factual, conhecimento processual, conhecimento conceptual e os de conhecimento metacognitivo. Notou-se que metade dos objetivos gerais (6) se situam no domínio do saber/conhecer, os dois níveis inferiores da taxonomia. Relativamente aos objetivos específicos, e seguindo a mesma classificação proposta por Kratwohl (2002), verifica-se que a maioria (6) se situa nos dois níveis inferiores da taxonomia, direcionados para assimilação de conceitos e factos.

No que respeita às concepções e práticas avaliativas mapeadas nesta investigação, é possível concluir que de forma recorrente persistem ideias associadas a concepções tradicionais de ensino, nomeadamente focadas na memorização, na repetição, no treinamento, no exercício, na ministração dos conteúdos, na racionalidade técnica e numa perspetiva negativa do erro nas aprendizagens dos alunos. Nesta linha de pensamento, acredita-se que os alunos devem manter-se menos proactivos, obedientes, disciplinados e com uma dependência total dos professores e sob um controle rigoroso. De forma geral, a partir dos resultados obtidos é possível concluir que, embora se tenham identificado evidências associadas a concepções de avaliação que se aproximem das perspetivas defendidas nos normativos angolanos e na literatura atual (por exemplo, valorização da avaliação contínua e formativa, essas não foram identificadas de forma muito expressiva nas práticas (autorrelatadas) nem nas práticas observadas, na medida em que se valoriza mais a avaliação dos conteúdos ensinados. A partir das práticas autorelatadas sobre o processo de avaliação das aprendizagens na disciplina de EdL na 9.<sup>a</sup> classe, os professores afirmam que fazem recurso as variadas formas para avaliar, sobretudo avaliam tendo em conta os conteúdos e por via de provas escritas e práticas, usando raramente, por exemplo, grelhas de auto e heteroavaliação, que podem potenciar a negociação da avaliação entre o professor e os alunos. De igual modo, referem recorrer a variadas modalidades (diagnóstica, formativa e sumativa), embora com maior frequência utilizam mais a modalidades sumativa. Nas práticas de avaliação observadas, quer através da interação com os alunos nas aulas, quer através da análise dos sumários e das provas elaboradas, verifica-se que a função de avaliação dominante é a verificação da assimilação de conhecimento por parte do aluno.

A partir dos sumários verificou-se que o programa de EdL não foi cumprido, por um lado pelo incumprimento do calendário escolar estipulado pelo Ministério (MED – DNEG, 2018; 2019), o que de acordo com as entrevistas realizadas se deveu a imprevistos e

absentismo docente, por outro devido a argumentos pedagógicos (por exemplo, como resultado das dificuldades diagnosticadas nos alunos através de práticas avaliativas).

Relativamente às provas, salienta-se que o tempo das provas do professor (trimestrais) não é igual nas duas escolas que constituíram os casos de estudo. Na escola localizada em zona urbana, nomeadamente a Escola 1º de Dezembro, os alunos têm praticamente o dobro do tempo (120 min). Tal facto, parece-nos questionável, por se considerar que os alunos deveriam ter igual tempo para a realização do mesmo tipo de prova escrita, sobretudo pelo facto de esta ter um peso elevado na classificação final do trimestre. No que respeita ao alinhamento entre as questões de avaliação, quer do exame final, quer das provas dos professores, e os temas e objetivos do programa de EdL, assinala-se a descontextualização dos itens do quotidiano do aluno, estando desarticuladas com perspetivas curriculares atuais, nomeadamente angolanas.

A partir dos resultados da observação de 12 aulas, infere-se que as práticas de avaliação parecem não diferir muito entre os professores, nomeadamente no que respeita aos seguintes momentos avaliativos: o resumo da aula anterior, correção dos trabalhos de casa e questionamento oral ao longo da aula. Referir que estas atividades tendem a não ser planificadas previamente e que integram poucos momentos de feedback ficando a função pedagógica da avaliação aquém do desejado. Os professores valorizaram essencialmente os conteúdos nas aulas, afastando-se, assim, da intenção curricular nacional do desenvolvimento da CHAVE, em particular da valorização das atitudes, dos valores e da ética. De referir ainda que nas aulas observadas não esteve presente a desejada articulação entre os saberes universais e locais.

No que respeita aos alunos foi possível verificarmos que os alunos caracterizam a avaliação como verificação da assimilação dos conteúdos da disciplina, enfatizando assim a perspectiva tradicional. No entanto, consideram também que a avaliação é um processo contínuo.

## **Recomendações**

No domínio da avaliação da disciplina de EdL, propõe-se o seguinte:

*- Para o poder político central:*

. a definição de um perfil académico e profissional específico para os professores de EdL no sentido de minimizar algumas dificuldades sentidas por estes e que incrementam o desafio de implementar práticas de avaliação que estejam em concordância com o estado da arte no domínio da avaliação educacional, em particular da avaliação das aprendizagens enquanto área científica. A definição do perfil deve estar articulado com as perspetivas curriculares atuais. Muitos professores de EdL lutam com

dificuldades associadas à lecionação dos conteúdos, nomeadamente da área do desenho técnico e da eletricidade, por falta de conhecimento específico, ficando as preocupações sobre a avaliação das aprendizagens, em particular a avaliação formativa e formadora, em segundo lugar.

. o desenvolvimento de materiais didáticos de apoio, incluindo um Manual Escolar atualizado, mais consistentes com o estado da arte da avaliação educacional e os princípios curriculares angolanos associados ao acrónimo “CHAVE da Vida” e a contextualização dos saberes universais com os locais. Em conformidade, a avaliação das aprendizagens dos alunos deve estar articulada com essas dimensões.

. investir ainda na formação profissional dos professores em avaliação (inicial e contínua), dando prioridade à vertente formativa e formadora da avaliação. Devem ser privilegiadas ações de formação com uma estreita articulação com a prática profissional dos professores, isto é, formações que permitam aos professores experimentar diferentes estratégias de avaliação formativa na (sua) sala de aula e da disciplina, em particular, valorizando-se não só a avaliação de conhecimentos, mas de habilidades e atitudes dos alunos. Privilegiar neste âmbito a formação que promova o trabalho colaborativo entre professores no sentido de potenciar os benefícios e minimizar os desafios (Abelha, Machado & Costa-Lobo, 2014). A centralidade da avaliação nos processos de ensino-aprendizagem implica necessariamente um trabalho em rede entre os professores de EdL e não so.

*- 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 no sentido de ser operacionalizado o perfil do professor da disciplina de EdL;

. um investimento na atualização pedagógico-didática dos seus professores, nomeadamente em avaliação (formativa) das aprendizagens.

*- 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 seja sobretudo o de preenchimento de horário. Mobilização dos professores das suas escolas 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 et al. (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 procurem repensar as suas práticas curriculares, nas quais se articula o ensino, a aprendizagem e a avaliação, em consonância com princípios e pressupostos de uma avaliação formativa e formadora potenciando a sua função pedagógica. Estes momentos de reflexão podem ser enquadrados no âmbito da dinamização de programas de formação e/ou projetos de investigação, mas também dinamizando momentos de reflexão e partilha (informal) no grupo disciplina de EdL, em particular com base em eventos formativos a que podem ter acesso. Em particular, e também como refere Breganha et al. (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. Os professores devem pautar pela diversificação das suas metodologias, como exposição, elaboração conjunta, trabalho individual e em grupo, visando a despertar no aluno o interesse pelos conteúdos; exigência de material e instrumentos de desenho, a fim de facilitar o desenho ou construção dos objetos (peças); e colocação do aluno a exercícios frequentes que explorem, cada vez mais, suas habilidades para manusear objetos. Permitir a participação dos estudantes no processo de avaliação e um olhar sobre a sua natureza subjectiva.

**No domínio de Investigações futuras, recomenda-se o seguinte:**

- 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;

- continuar a investir em trabalhos empíricos, nomeadamente de caracterização de práticas de avaliação, em particular nos restantes níveis de ensino da EdL. A realização de observações mais prolongadas e num maior número de escolas é considerada determinante.



- Futuramente realizar um estudo com base na construção de propostas para melhoria da avaliação das aprendizagens e proceder à monitorização e avaliação de impacto das mesmas nas práticas dos professores e nas aprendizagens dos alunos.

### **Limitações da investigação**

Toda a investigação apresenta limitações decorrentes de constrangimentos externos, previstos e não previstos, mas também de fragilidades metodológicas, impossíveis de eliminar por completo. Gostaríamos de destacar os seguintes:

- do próprio investigador e do processo formativo, na medida em que todo o percurso curricular e o desenvolvimento da investigação foi feita em articulação com a atividade profissional. As estadias na Universidade de Aveiro e o contacto presencial com docentes e orientadores foi de natureza intermitente ao longo de toda a caminhada;

- dificuldades na recolha de dados, nomeadamente no que respeita à possibilidade para a observação de (mais) aulas. Salienta-se também a dificuldade dos informantes responderem aos questionários, em particular questões de resposta aberta, sobretudo os alunos.

- decorrente do percurso formativo do doutorando, sempre com estatuto de trabalhador-estudante, assume-se ainda o desafio que foi a análise dos dados (em particular de natureza quantitativa), assim como a triangulação dos resultados obtidos a partir das diversas fontes. Muito se aprendeu, mas muito ficou por aprender. Sentimos que um investigador está sempre em desenvolvimento e em formação inacabada.

Em jeito de conclusão, mesmo com as limitações acabadas de referir sentimos que crescemos enquanto pessoa, profissional e investigador. No entanto almejamos que este trabalho permita também o crescimento não só do próprio, mas dos outros. É neste sentido que assumimos como compromisso prioritário a divulgação deste trabalho junto dos profissionais de educação que contribuíram para o mesmo. Meus colegas de luta por uma educação melhor.

## Referências Bibliográficas

- Abelha, M., Machado, E. A., & Costa-Lobo, C. (2014). Colaboração docente em contexto educativo angolano: potencialidades e constrangimentos. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira, & A. Hypólito (Orgs.), *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança: atas do II Encontro Luso-Brasileiro* (pp.5490-5502). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Afonso, M. (2005). *Manual de apoio ao sistema de avaliação das aprendizagens para o 1º ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: INIDE.
- Afonso, M. (2019). Saberes e experiências curriculares em Angola: bases teóricas, resultados e perspectivas 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. (2007). *Metodologia de avaliação no contexto escolar*. Luanda: Texto Editores.
- Alfredo, F. C. (2014). *Avaliação das aprendizagens: política, concepções e práticas na formação de professores em Angola*. Rio de Janeiro: Outras Letras.
- Alfredo, F. C., & Tortella, J. C. B. (2013). Avaliação da aprendizagem: concepções e prática na formação de professores em Angola. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24 (55), 246-271.
- Alves, J., & Cabral, I. (2015). Os demónios da avaliação: Memórias de Professores enquanto alunos. *Estudos de Avaliação em Educação*, 26 (63), 630-662.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação (3ª edição)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ampudia de Haro, F., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., Carvalho, P.,... Costa, R. (2016). *Investigação em ciências sociais - Guia prático do estudante*. Lisboa: Pactor.
- Bardin, L. (2019). *Análise de conteúdo [Content Analysis]*. Coimbra, Portugal: Almedina.
- Barreira, C. (2019). Concepções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. In A. C. Lopes, E. Macedo, M. I. Ramalho Ortigão, D. Fernandes, T. Vidal Pereira & L. Santos (Orgs.). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento, série Temas em Currículo, Docência e Avaliação. Volume 6 (1ª ed., pp. 191-218)*. CRV Editora.

- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e de aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133.
- Boavida, J. (1996). *Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens de professoras do 1º ciclo do ensino básico: Três estudos de caso*. [Dissertação de mestrado em ciências da educação: Avaliação em educação não publicada]. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Lisboa.
- Breganha, M. G. (2019). *Desenvolvimento de competências de avaliação de Professores de Física em Angola: Contributos para a formação contínua*. Tese de Doutoramento em Educação/Ramo Supervisão e Avaliação. Universidade de Aveiro. Departamento de Educação e Psicologia. Portugal.
- 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.
- 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, M. (2013). *Trabalho laboratorial no 1.º ciclo do ensino básico. concepções e práticas de professores*. Tese de Doutoramento em Educação/Ramo em Didática das Ciências. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. Portugal.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Sage: Thousand Oaks. California.
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2(4) 01-13.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. *In Livro do 3º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*, 65-78.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, D. (2009a). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100.

- Fernandes, D. (2009b). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP.
- Gomes, J. A. S., & Ferreira, J. A. (2018). *Educação laboral: Livro do aluno*. 8<sup>a</sup>/9.<sup>a</sup> classes. 1<sup>a</sup> Edição. Luanda: Plural Editores Angola.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation* (1<sup>st</sup> ed.). Sage Publications.
- Hill, M., & Hill, A. (1998). *A construção de um questionário* (1<sup>st</sup> ed.). DINÂMIA.
- INIDE/MED (2019). *Programas de Educação Laboral 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9.<sup>a</sup> classes*. Luanda: Editorial Moderna
- Isabel, M. B., Santos, L. L., & Ferenc, A. V. F. (2020). A face oculta da avaliação em Angola. *Estudo em Avaliação Educacional*, 31 (77), 446-471.
- Kratwohl, D. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41 (4), 212-218.
- Laureano, R. (2011). *Testes de hipóteses com o SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maceno, N. G., & Guimarães, O. M. (2013). Concepções de ensino e de avaliação de professores de química do ensino médio. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 12 (1), 24-44.
- Martins, I., Candeias, I., & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho Profissional*. Universidade de Aveiro: Campus Universitário de Santiago. Aveiro.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de Educação*, 2 (2), 49-65.
- Nobre, P. R. B. (2015). *Avaliação das aprendizagens no ensino secundário: conceções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências de Educação Física. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Portugal.
- Pardal, L., & Correia, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Rodrigues de Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade de Lisboa.
- Santos, L. (2003). A investigação em Portugal na área da avaliação pedagógica em Matemática. *Atas do XIV SIEM (Seminário de Investigação em Educação Matemática)* 9-27. Lisboa: Associação Portuguesa de Matemática.

- Silva - Lopes, B. (2013). *Abordagens ao ensino e práticas de questionamento no ensino superior*. Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento). Aveiro. Tese de Doutoramento em Educação/Ramo em Didática e Formação (Ramo Didática e Desenvolvimento Curricular). Universidade de Aveiro. Departamento de Educação e Psicologia. Portugal.
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Paris: UNESCO.
- União Africana (2015). *Agenda 2063: A África que queremos*. Addis Ababa, Etiópia: African Union.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação – O Processo de construção de conhecimento*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.

### **Legislação consultada**

- Lei n.º 17/16 de 7 de outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República n.º 170 – I Série. Assembleia Nacional de Angola. Luanda.
- Lei n.º 32/20 de 12 de agosto de 2020. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República n.º 123 – I Série. Assembleia Nacional de Angola. Luanda
- Ministério da Educação (2014). *Avaliação Global da Reforma Educativa*. 1ª Edição. Luanda: Editora Moderna.
- Ministério da Educação (2018). *Calendário Escolar Nacional para o ano letivo 2018*. Luanda: DNEG.
- Ministério da Educação (2019). *Calendário Escolar Nacional para o ano letivo 2019*. Luanda: DNEG.

## **Apêndice**

## **Apêndice A - Carta de consentimento dirigido ao Chefe da Direcção Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia do Lubango para realização da investigação nas escolas públicas**

*Assunto: Solicitação de autorização para realização de estudo de investigação*

Ex.<sup>mo</sup> Director da Repartição Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia do Lubango

Caríssimo [REDACTED]

Na qualidade de orientadora científica do Mestre Domingos Bento Lupassa Simão, que se encontra a desenvolver o seu doutoramento na Universidade de Aveiro (Portugal), venho por este meio solicitar a sua autorização para que o estudo empírico do seu projecto se realize nas escolas Estatais da cidade do Lubango, com I ciclo do ensino secundário.

O projecto de doutoramento em curso intitula-se **“Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens em escolas estatais do Lubango. A voz de professores e alunos do I ciclo do ensino secundário na disciplina de Educação Laboral.”** O ponto de partida do projecto reside na convicção de que a avaliação das aprendizagens dos alunos, se perspectivada à luz de referenciais teóricos e normativos actuais – como os da reforma educativa do sistema de ensino angolano, poderá constituir-se como uma alavanca para o sucesso educativo. Contudo, estudos realizados e a nossa experiência profissional, em particular como professor da disciplina de Educação Laboral, diz-nos que concepções e práticas vigentes em professores e escolas da cidade, ainda são pautadas por referenciais tradicionais, necessitando de serem transformadas. A finalidade principal do projecto é, assim, contribuir com orientações que possam potenciar práticas inovadoras nas escolas e, assim, melhorar as aprendizagens dos alunos.

Para atingir a finalidade enunciada, será necessário:

- fazer um levantamento (a) das escolas Estatais da cidade do Lubango com I ciclo do ensino secundário; (b) do número de professores de Educação Laboral dessas escolas, e do número de alunos, nomeadamente da 9.<sup>a</sup> classe;
- aplicar um questionário a professor e alunos de um conjunto de escolas a seleccionar;
- escolher 3 escolas e realizar em cada uma delas um estudo de caso. Estes estudos irão implicar a permanência do doutorando na escola, para entrevistar professores e alunos, observar aulas e recolher documentos (por exemplo: elementos usados na avaliação, pautas dos alunos).

Se concordar com esta nossa solicitação, o doutorando precisará de ter acesso a dados, eventualmente existentes na Instituição que Vossa Ex.<sup>cia</sup> dirige, e ter autorização para realizar os estudos nas escolas.

Desde já grata por toda a atenção que irá dar a este nosso pedido. Qualquer esclarecimento adicional, por favor não hesite em me contactar ([nilzacosta@ua.pt](mailto:nilzacosta@ua.pt); telemóvel: 00351 965024959).

Com os meus respeitosos cumprimentos.

Nilza Costa

(Professora Catedrática da Universidade de Aveiro)

## Apêndice B - Questionário aplicado aos professores

Questionário a Professores de Educação Laboral da 9.ª classe de Escolas do Lubango  
**Ano letivo 2017**

O questionário que ora apresentamos ao Senhor Professor é um instrumento de recolha de dados para um trabalho de investigação académico, intitulado “Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens em escolas estatais do Lubango: a voz de professores e alunos do I ciclo do ensino secundário na disciplina de Educação Laboral”. Este trabalho está a ser realizado sob orientação dos Professores Doutores Nilza Costa e Simão Agostinho, no âmbito do Programa de Doutoramento em Educação, Ramo de Supervisão e Avaliação, no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal).

O intuito deste questionário é a obtenção de dados, fundamentais ao estudo em curso, que permitam analisar os seguintes aspectos: características do respondente; concepções sobre avaliação das aprendizagens dos alunos em geral e, em particular, na disciplina de Educação Laboral na 9.ª classe e, para essa disciplina e classe, sugestões para a melhoria do processo de avaliação.

A realização deste estudo é importante na medida em que poderá contribuir para um entendimento mais alargado e profundo sobre a actividade avaliativa dos professores na sala de aula e, por outro lado, contribuir para o avanço da Ciência, ou seja, tratar cientificamente as concepções e práticas dos professores sobre avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de Educação Laboral na 9.ª classe.

O questionário destina-se aos professores que leccionam a disciplina de Educação Laboral da 9.ª classe, na cidade do Lubango.

Tratando-se de uma investigação académica, solicita-se responsabilidade ao responder às questões. As respostas recolhidas serão unicamente utilizadas para os fins académicos aqui enunciados, pelo que se apela ao seu grande contributo para o avanço desta investigação. Informa-se que está garantido o anonimato.

Domingos Simão  
Novembro 2017

### Instruções de preenchimento

Por favor assinale as suas respostas com uma cruz (x) nas questões fechadas, e escreva a sua resposta nas questões abertas. Lembre-se que não existem perguntas certas ou erradas. Seja sincero(a) nas suas respostas e não deixe, por favor, nenhuma pergunta por responder.

### Parte I: Caracterização do respondente

**Q1** – Indique a sua **idade**:

\_\_\_\_\_ (anos)

**Q2** – Indique o seu **género**:

Masculino	<input type="checkbox"/>
Feminino	<input type="checkbox"/>

**Q3**- Indique o **nome/número da Escola** onde lecciona no **presente ano lectivo**:

Escola: \_\_\_\_\_

**Q4** – Indique há **quantos anos consecutivos lecciona** a disciplina de Educação Laboral:

Número de anos em que tenho leccionado a disciplina de Educação Laboral: \_\_\_\_\_ (anos)

**Q5** – Indique há **quantos anos lecciona** a disciplina de Educação Laboral à **9.ª classe**:

Número de anos em que tenho leccionado a disciplina de Educação Laboral à 9.ª classe: \_\_\_\_\_ (anos)

**Q6** – Indique o **número de turmas** em que lecciona a disciplina de Educação Laboral à 9.ª classe no **presente ano lectivo**:

Número de turmas da 9.ª classe: \_\_\_\_\_

**Q7** – Indique a sua **formação académica**, completando a tabela abaixo:

7.1-

<b>Formação(ões) académica(s)</b> (Técnico Médio em ..., Bacharelato em ..., Licenciatura em ..., outras)	
---	--

7.2- Indique **as informações** pedidas na tabela abaixo, **para cada uma das formações académicas que referiu** na sua resposta à questão 7.1.

Formação académica	Designação	Instituição (cidade e País)	Ano de Conclusão
--------------------	------------	--------------------------------	---------------------



- Técnico Médio em ...			
- Bacharelato em ...			
- Licenciatura em ...			
- Mestrado em ...			
Outras (acrescente por favor se necessário)			
-			
-			
-			
Caso queira <b>acrescentar mais alguma informação sobre a sua formação académica</b> , por favor utilize este espaço.			

**Q8 – Indique se já exerceu (questão 8.1), ou exerce (questão 8.2), outra(a) profissão(ões) para além da de professor de Educação Laboral no ensino secundário, completando as tabelas abaixo:**

**Q8.1 –**

<b>Já exerci outra(s) profissão(ões) para além da de professor de Educação Laboral</b>	Sim	
	Não	

**Se respondeu “Sim”, indique, para cada uma delas, as informações pedidas na tabela abaixo. Se respondeu “Não”, passe para a questão 8.2.**

<b>Designação</b> da(s) profissão(ões) que <b>já exerceu</b> , para além da de professor de Educação Laboral	<b>Período</b> (indicação dos anos) <b>em que a exerceu</b>

**Q8.2 –**

<b>Exerço, neste momento, outra profissão para além da de professor de Educação Laboral</b>	Sim	
	Não	

**Se respondeu “Sim”, indique, para cada uma delas, as informações pedidas na tabela abaixo. Se respondeu “Não”, passe para a questão 9.**

<b>Designação</b> da(s) profissão(ões) que <b>exerce actualmente</b> , para além da de professor de Educação Laboral	<b>Período do seu início</b> (ano)

**Q9** – Indique se durante o seu percurso profissional já **frequentou formações** sobre a **avaliação das aprendizagens dos alunos**, completando a tabela abaixo:

Durante a minha <b>profissão já frequentei formação/ões sobre o tema da avaliação das aprendizagens dos alunos</b>	Sim	
	Não	

**Se respondeu “Sim”, indique:**  
Qual(ais), especificando, **para cada uma delas**, (a) o título da formação, (b) quem a ministrou (Instituição e nome do formador) (c) qual foi a sua duração e ( e) em qua ano se realizou.

Título da Formação	Responsáveis pela formação (Instituição e nome do formador)	Duração	Ano

**Parte II: Concepções dos professores sobre avaliação das aprendizagens dos alunos**

**Q10-** Nas afirmações abaixo, sobre **o que é a avaliação das aprendizagens dos alunos**, indique a sua opinião de acordo com a escala indicada.

**POR FAVOR** assinale com um x **apenas uma opção** para **CADA UMA** das afirmações e não deixe nenhuma linha por preencher.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo e nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Avaliar é sobretudo classificar, isto é, atribuir notas aos alunos.					
Avaliar é sobretudo saber se o meu aluno assimilou os conteúdos da disciplina.					
Avaliar implica que os alunos conheçam os critérios utilizados na mesma.					
A avaliação deve ser estar articulada com todas as componentes do currículo.					
A avaliação deve promover as aprendizagens dos alunos.					
Avaliar é um processo contínuo. .					

**No caso de ter outra ideia sobre o que é avaliar as aprendizagens dos alunos, dê a sua opinião escrevendo-a aqui:**

**Q11-** Nas afirmações abaixo, sobre **os efeitos que considera que a avaliação tem no processo de aprendizagem dos alunos**, indique a sua opinião de acordo com a escala indicada.

**POR FAVOR** assinale com um x **apenas uma opção** para **CADA UMA** das afirmações e não deixe nenhuma linha por preencher.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo e nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
A avaliação penaliza o aluno que não aprende.					
A avaliação ajuda o aluno a aprender.					
A avaliação faz com que os alunos se empenhem, sobretudo para a preparação para as provas escritas.					
A avaliação faz com que os alunos participem mais nas aulas.					
A avaliação faz com que os alunos memorizem mais os conteúdos leccionados nas aulas.					
A avaliação faz com que os alunos se responsabilizem pelo seu processo de aprendizagem.					
A avaliação pode causar stress, afectando negativamente as respostas do aluno.					
<b>No caso de a avaliação ter outros efeitos dos acima referidos, dê a sua opinião escrevendo-a aqui:</b>					

**Parte III: Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de Educação Laboral na 9.ª classe**

**Q12-** Nas afirmações abaixo, sobre a forma como avalia os seus alunos na disciplina de Educação Laboral da 9.ª classe, indique a sua opinião, de acordo com a escala indicada.

**POR FAVOR** assinale com um x apenas uma opção para CADA UMA das afirmações e não deixe nenhuma linha por preencher.

Avalio os meus alunos ...	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo e nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
... sobretudo quanto aos conteúdos leccionados;					
... sobretudo por provas escritas;					
... através de diferentes instrumentos de avaliação;					
... só depois de os informar sobre os parâmetros e critérios de avaliação que utilizo;					
... sobretudo dando-lhes uma classificação;					
... dando-lhes feedback sobre o seu desempenho;					
... pedindo-lhes a sua auto-avaliação.					

No caso de pretender acrescentar algum(ns) aspecto(s) sobre a forma como avalia os seus alunos na disciplina de Educação Laboral, escreva-o(s) aqui:

**Q13-** Indique a **frequência**, de acordo com a escala indicada, com que **utiliza nas suas aulas da disciplina de Educação Laboral da 9.ª classe**, as *modalidades e instrumentos* de avaliação abaixo indicados.

**POR FAVOR** assinale com um x **apenas uma opção** em cada linha e não deixe nenhuma linha sem responder.

<b>Modalidades e instrumentos de avaliação</b>	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Raramente	Nunca
Avaliação diagnóstica.					
Avaliação formativa.					
Avaliação sumativa.					
Provas escritas.					
Provas orais.					
Provas práticas.					
Listas de verificação.					
Grelhas de observação.					
Grelhas de auto-avaliação.					
Grelhas de hetero-avaliação.					
<b>No caso de utilizar outras modalidades e instrumentos de avaliação, indique-o(s) aqui:</b>					

**Q14-** Apresentam-se, na tabela abaixo, três dos **objectivos gerais retirados do programa da 9.ª classe da disciplina de Educação Laboral** (INIDE, 2005). Para cada um deles preencha a tabela de acordo com a informação solicitada.

**Q14.1-** Objectivo: *Aprofundar os conhecimentos adquiridos nas classes anteriores, isto é, na 7ª e 8ª classe*

**Q14.1.1-** Indique de que modo **avalia as aprendizagens dos alunos quanto a este objectivo**, relativamente ...

... à **frequência** com que o faz (assinale com um x **apenas uma opção que se aplica**)

Sempre	Muitas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca

... ao(s) **instrumento(s)** de avaliação que utiliza

... à **forma como integra** os resultados dessa avaliação na classificações atribuída à média da avaliação contínua (MAC)

**Q14.1.2-** Indique, **o seu grau de dificuldade** na avaliação da consecução deste objectivo, de acordo com a escala indicada.

Sem qualquer dificuldade	Com algumas dificuldades	Com bastantes dificuldades	Com muitas dificuldades	Com total dificuldade

**Q14.2-** Objectivo: *Desenvolver habilidades práticas de carácter manual*

**Q14.2.1-** Indique de que modo **avalia as aprendizagens dos alunos quanto a este objectivo**, relativamente ...

... à **frequência** com que o faz

... ao(s) **instrumento(s)** de avaliação que utiliza

... à <b>forma como integra</b> os resultados dessa avaliação na classificações atribuída à média da avaliação contínua (MAC)				
<b>Q14.2.2-</b> Indique o seu grau de dificuldade na avaliação da consecução deste objectivo, de acordo com a escala indicada.				
Sem qualquer dificuldade	Com algumas dificuldades	Com bastantes dificuldades	Com muitas dificuldades	Com total dificuldade

<b>Q14.3-</b> Objectivo: <i>Desenvolver uma atitude correcta face à necessidade do estudo cada vez mais aprofundado da disciplina (Educação Laboral)</i>				
<b>Q14.3.1-</b> Indique de que modo avalia as aprendizagens dos alunos quanto a este objectivo, relativamente ...				
... à <b>frequência</b> com que o faz				
... ao(s) <b>instrumento(s)</b> de avaliação que utiliza				
... à <b>forma como integra</b> os resultados dessa avaliação na classificações atribuída à média da avaliação contínua (MAC)				
<b>Q14.3.2-</b> Indique o seu grau de dificuldade na avaliação da consecução deste objectivo, de acordo com a escala indicada.				
Sem qualquer dificuldade	Com algumas dificuldades	Com bastantes dificuldades	Com muitas dificuldades	Com total dificuldade

**Q15-** Indique, de acordo com a escala, a frequência com que **inclui nas suas planificações das aulas** da disciplina de Educação Laboral da 9.ª classe, **a avaliação das aprendizagens dos alunos**, de acordo com a escala indicada.

<b>Nas planificações das minhas aulas</b> da disciplina de Educação Laboral da 9.ª classe, <b>incluo a componente da avaliação das aprendizagens ...</b>				
Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Raramente	Nunca

**Q16-** Descreva, de forma sintética, **como atribui uma classificação à média da avaliação contínua (MAC)** ao seus alunos da 9.ª classe da disciplina de Educação Laboral.

--

**Q17-** Nas afirmações abaixo, sobre **possíveis dificuldades sentidas quando avalia os seus alunos na disciplina de Educação Laboral da 9.ª classe**, indique a sua opinião de acordo com a escala indicada.

**POR FAVOR** assinale com um x **apenas uma opção** para **CADA UMA** das afirmações e não deixe nenhuma linha por preencher.

<b>Quando avalio os meus alunos, tenho dificuldades ...</b>	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo e nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
... em ser objectivo;					
... em ser justo;					
... em construir instrumentos de avaliação rigorosos;					
... em atribuir uma classificação à média da avaliação contínua (MAC).					

**No caso de pretender acrescentar algum(ns) aspecto(s) sobre dificuldades sentidas quando avalia os seus alunos na disciplina de Educação Laboral, escrevendo-o(s) aqui:**

--

--

**Q18-** Indique como considera ser o **seu desempenho** enquanto **avaliador das aprendizagens dos seus alunos** na disciplina de Educação Laboral na 9.ª classe, de acordo com a escala indicada.

Considero que o <b>meu desempenho</b> enquanto <b>avaliador das aprendizagens dos meus alunos</b> da 9.ª classe na disciplina de Educação Laboral é ...						
...excelente	...muito bom	...bom	...suficiente	...insuficiente	... mau	... sem opinião

**Parte IV: Sugestões para a melhoria da avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de Educação Laboral**

**Q18-** Indique **duas sugestões** para a **melhoria do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos** que possam vir a ser utilizadas pelos professores de Educação Laboral.

**1ª sugestão:**

--

**2ª sugestão:**

--

**Parte V: Participação futura no projecto de doutoramento sobre avaliação das aprendizagens dos alunos**

O projeto de doutoramento em curso, e no qual se insere este questionário, só será bem-sucedido se puder continuar a contar com a colaboração de professores de Educação Laboral. Essa colaboração será sempre solicitada com a indicação do que se pretende. Mesmo que os professores aceitem colaborar no projecto poderão, em qualquer altura, pedir a suspensão da mesma.

**Q19-** Indique se teria disponibilidade em continuar a participar no projecto:

Sim	
Não	

**Q19.1- No caso da sua resposta ter sido “Sim”,** o que desde já agradecemos, por favor deixe aqui o seu contacto:

**Contacto** (por exemplo, nome e número de telemóvel):

--

**Q19.2- No caso da sua resposta ter sido “Não”,** por favor indique qual a(s) razão(ões):

**Razão(ões)**

--

**Muito obrigado mais uma vez pela colaboração!**  
Domingos Simão

## Apêndice C - Questionário aplicado aos alunos

Questionário a Alunos de Educação Laboral da 9.ª classe de Escolas do Lubango  
Ano letivo 2017

No âmbito da minha tese de doutoramento, que realizo na Universidade de Aveiro (Portugal), pretendo recolher as suas opiniões sobre o tema da **avaliação das aprendizagens dos alunos, e em particular no âmbito da disciplina de Educação Laboral (9.ª classe)**.

A sua resposta será muito importante não só para o meu projecto de investigação, mas também para a melhoria do vosso sucesso educativo. **Por isso, por favor, responda a TODAS as questões**, não deixando assim nenhuma resposta por responder.

As suas respostas **não serão classificadas de certas ou erradas**, e por isso lhe peço que responda o mais possível de acordo **com o que pensa e o que acontece nas suas aulas** sobre o tema em estudo. Está garantido o **anonimato** das suas respostas.

Muito obrigado, desde já, pela sua colaboração.

Professor Domingos Simão  
Novembro 2017

### Instruções de preenchimento

Por favor **assinale as suas respostas com uma cruz (x)** nas questões fechadas, e **escreva** a sua resposta nas questões abertas.

Se **não sabe responder a alguma questão**, assinale com uma cruz (x) onde está escrito "não sei responder".

**Por favor não deixe nenhuma pergunta por responder.**

### Parte I: Caracterização do aluno

**Q1 –** Indique a sua idade:

\_\_\_\_\_ (anos)

**Q2 –** Indique o seu género:

Masculino	<input type="checkbox"/>
Feminino	<input type="checkbox"/>

**Q3-** Indique o nome da sua Escola:

Escola: \_\_\_\_\_

**Q4 –** Indique se é aluno do:

Ensino regular	<input type="checkbox"/>
Ensino de Adultos	<input type="checkbox"/>
Não sei responder	<input type="checkbox"/>

**Q5 –** Indique se é a 1ª vez que frequenta a 9.ª classe:

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Se respondeu "Não", indique há quantos anos frequenta a 9.ª classe:

\_\_\_\_\_ (anos)

Se respondeu "Sim", passe para a questão 6.

**Q6 –** Indique as classes em que foi aluno da disciplina de Educação laboral, e se o fez apenas uma vez:

Classe em que frequentou a disciplina de Educação Laboral	Assinale com uma cruz as classes que frequentou	Fui aluno apenas uma vez nessa classe	
		Sim	Não
7ª classe			
8ª classe			

**Q7 –** Indique como **se considera enquanto aluno** da disciplina de **Educação Laboral da 9.ª classe**:

Excelente	
Muito bom	
Bom	
Razoável	
Fraco	
Mau	

Não sei responder	
-------------------	--

**Parte II: Concepções dos alunos sobre avaliação das aprendizagens**

**Q8-** Nas afirmações abaixo, sobre **o que é a avaliação das aprendizagens**, indique a sua opinião, na tabela abaixo, de acordo com a escala indicada.

**Para cada uma das linhas da tabela**, assinale com um x na sua opção apenas uma vez (isto é, não pode colocar mais do que uma x em cada linha), e **não deixe nenhuma linha por preencher**.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo e nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Não sei responder
Avaliar é sobretudo classificar, isto é, o professor atribuir uma nota.						
Avaliar é sobretudo o professor saber se o aluno assimilou os conteúdos da disciplina.						
Avaliar implica que o professor informe os alunos sobre os critérios utilizados na mesma.						
A avaliação deve incidir no que se ensina nas aulas.						
A avaliação deve fazer com que os alunos aprendam.						
Avaliar é um processo contínuo.						

**No caso de ter outra ideia sobre o que é avaliar as aprendizagens dos alunos**, dê a sua opinião escrevendo-a aqui:

**Q9-** Nas afirmações abaixo, sobre **os efeitos que considera que a avaliação tem no processo de aprendizagem dos alunos**, indique a sua opinião de acordo com a escala indicada.

**Para cada uma das linhas da tabela**, assinale com um x na sua opção apenas uma vez (isto é, não pode colocar mais do que uma x em cada linha), e **não deixe nenhuma linha por preencher**. Se não souber responder à afirmação de alguma linha coloque uma x na coluna "Não sei responder".

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo e nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Não sei responder
A avaliação penaliza o aluno que não aprende.						
A avaliação faz o aluno estudar .						
A avaliação faz com que o aluno se esforce, sobretudo para a preparação para das provas escritas.						
A avaliação faz com que os alunos participem mais nas aulas.						
A avaliação faz com que os alunos memorizem mais os conteúdos leccionados nas aulas.						
A avaliação faz com que os alunos se responsabilizem pela sua aprendizagem.						
A avaliação pode causar stress, afectando negativamente as respostas do aluno.						

**No caso de a avaliação ter outros efeitos dos acima referidos**, dê a sua opinião escrevendo-a aqui:



**Parte III: Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de Educação Laboral na 9.ª classe**

**Q10-** Nas afirmações abaixo, sobre a forma como é avaliado na disciplina de Educação Laboral da 9.ª classe, indique a sua opinião, de acordo com a escala indicada.

**Para cada uma das linhas da tabela**, assinale com um x na sua opção apenas uma vez (isto é, não pode colocar mais do que uma x em cada linha), e **não deixe nenhuma linha por preencher**. Se não souber responder à afirmação de alguma linha coloque uma x na coluna “Não sei responder”.

Sou avaliado ...	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo e nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Não sei responder
... sobretudo quanto aos conteúdos leccionados;						
... sobretudo por provas escritas;						
... através de diferentes instrumentos de avaliação;						
... só depois de o professor me informar sobre os critérios de avaliação que utiliza;						
... sobretudo através de uma classificação;						
... obtendo feedback sobre o meu desempenho;						
... também pela auto-avaliação que faço.						
<b>No caso de pretender acrescentar algum(ns) aspecto(s) sobre a forma como é avaliado na disciplina de Educação Laboral na 9.ª classe, escreva-o(s) aqui:</b>						

**Q11-** Indique a frequência, de acordo com a escala indicada, em que o meu professor utiliza nas suas aulas da disciplina de Educação Laboral da 9.ª classe, as modalidades e instrumentos de avaliação abaixo indicados.

**Para cada uma das linhas da tabela**, assinale com um x na sua opção apenas uma vez (isto é, não pode colocar mais do que uma x em cada linha), e **não deixe nenhuma linha por preencher**. Se não souber responder à afirmação de alguma linha coloque uma x na coluna “Não sei responder”.

Modalidades e instrumentos de avaliação	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Raramente	Nunca	Não sei responder
Avaliação diagnóstica.						
Avaliação formativa.						
Avaliação sumativa.						
Provas escritas.						
Provas orais.						
Provas práticas.						
Listas de verificação.						
Grelhas de observação.						
Grelhas de auto-avaliação.						
Grelhas de hetero-avaliação.						
<b>No caso de o seu professor utilizar outras modalidades e instrumentos de avaliação, indique-o(s) aqui:</b>						

**Q12-** Apresentam-se, nas tabelas abaixo, três dos **objectivos gerais retirados do programa da 9.ª classe da disciplina de Educação Laboral**. Para cada um desses objectivos, preencha a tabela de acordo com a informação solicitada.

**Q12.1-** Considere o seguinte objectivo da 9.ª classe da disciplina de Educação laboral: **“Aprofundar os conhecimentos adquiridos nas classes anteriores, isto é, na 7ª e 8ª classe”**

**Q12.1.1-** Indique com que **frequência** o seu professor avalia este objectivo.

Assinale com um x **apenas uma opção**.

**Se não sabe responder** coloque uma x em **“Não sei responder”**.

Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Raramente	Nunca	Não sei responder

**Q12.1.2 –** Indique **que tipo de instrumentos** o seu professor utiliza para avaliar este objectivo.

**Se não sabe responder** coloque uma x em **“Não sei responder”**.

Instrumentos que o meu professor utiliza para avaliar o objetivo	Não sei responder

**Q12.1.3 –** Indique **como pensa que** o seu professor **calcula a classificação** que lhe atribui, quanto a este objectivo, à **média da avaliação contínua (MAC)** no final do trimestre.

**Se não sabe responder** coloque uma x em **“Não sei responder”**.

Penso que o meu professor me atribui a classificação em MAC, no final do trimestre da seguinte forma ...	Não sei responder

**Q12.2-** Considere o seguinte objectivo da 9.ª classe da disciplina de Educação laboral: **“Desenvolver habilidades práticas de carácter manual”**

**Q12.2.1-** Indique com que **frequência** o seu professor avalia este objectivo.

Assinale com um x **apenas uma opção**.

**Se não sabe responder** coloque uma x em **“Não sei responder”**.

Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Raramente	Nunca	Não sei responder

**Q12.2.2 –** Indique **que tipo de instrumentos** o seu professor utiliza para avaliar este objectivo.

**Se não sabe responder** coloque uma x em **“Não sei responder”**.

Instrumentos que o meu professor utiliza para avaliar o objetivo	Não sei responder

**Q12.2.3 –** Indique **como pensa que** o seu professor **calcula a classificação** que lhe atribui, quanto a este objectivo, à **média da avaliação contínua (MAC)** no final do trimestre.

**Se não sabe responder** coloque uma x em **“Não sei responder”**.

Penso que o meu professor me atribui a classificação em MAC, no final do trimestre da seguinte forma ...	Não sei responder

**Q12.3-** Considere o seguinte objectivo da 9.ª classe da disciplina de Educação laboral: **“Desenvolver uma atitude correcta face à necessidade do estudo cada vez mais aprofundado da disciplina (Educação Laboral)”**.

**Q12.3.1-** Indique com que **frequência** o seu professor avalia este objectivo.

Assinale com um x **apenas uma opção**.

**Se não sabe responder** coloque uma x em **“Não sei responder”**.

Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Raramente	Nunca	Não sei responder

**Q12.3.2 –** Indique **que tipo de instrumentos** o seu professor utiliza para avaliar este objectivo.

**Se não sabe responder** coloque uma x em **“Não sei responder”**.

Instrumentos que o meu professor utiliza para avaliar o objetivo	Não sei responder

--	--

**Q12.3.3** – Indique **como pensa que o seu professor calcula a classificação** que lhe atribui, quanto a este objectivo, à **média da avaliação contínua (MAC)** no final do trimestre.  
**Se não sabe responder** coloque uma x em “**Não sei responder**”.

<b>Penso que o meu professor me atribui a classificação em MAC, no final do trimestre da seguinte forma ...</b>	<b>Não sei responder</b>

**Q13-** Nas afirmações abaixo, sobre **possíveis problemas que sente quando o seu professor o avalia na disciplina de Educação Laboral da 9.ª classe**, indique a sua opinião de acordo com a escala indicada.

**Para cada uma das linhas da tabela**, assinale com um x na sua opção apenas uma vez (isto é, não pode colocar mais do que uma x em cada linha), e **não deixe nenhuma linha por preencher**. Se não souber responder à afirmação de alguma linha coloque uma x na coluna “**Não sei responder**”.

Quando o meu professor me avalia ...	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo e nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Não sei responder
... não é objectivo;						
... não é justo;						
... não utiliza instrumentos de avaliação rigorosos;						
... não concordo com a classificação que me é dada média da avaliação contínua (MAC).						
<b>No caso de pretender acrescentar algum(ns) aspecto(s) sobre problemas sentidos quando o seu professor o avalia na disciplina de Educação Laboral (9.ª classe), escrevendo-o(s) aqui:</b>						

**Q14-** Indique a **classificação que obteve** na disciplina de Educação Laboral na 9.ª classe, em cada trimestre deste ano.

<b>1º trimestre</b>	Classificação que obteve na MAC: _____ (valores)	Classificação final que obteve no 1º trimestre: _____ (valores)
<b>2º trimestre</b>	Classificação que obteve na MAC: _____ (valores)	Classificação final que obteve no 2º trimestre: _____ (valores)

**Parte IV: Sugestões para a melhoria da avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de Educação Laboral**

**Q15-** Indique **duas sugestões** para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos que possam vir a ser utilizadas **pelos professores de Educação Laboral**.

<b>1ª sugestão:</b>
<b>2ª sugestão:</b>

MUITO OBRIGADA pela sua colaboração!  
 Professor Domingos Simão  
 Novembro 2017



## Apêndice E - Guião de entrevista aos Coordenadores de disciplina de Educação Laboral

### Guião de Entrevista – Coordenador da disciplina de Educação Laboral

**Objectivo Geral:** Caracterizar, de forma mais aprofundada, o(s) processo(s) de Avaliação das Aprendizagens dos alunos na disciplina de Educação Laboral de uma escola do I ciclo do Ensino Secundário

Partes	Objectivos específicos	Perguntas/Questões	Tópicos/notas
1. Legitimação da Entrevista	i) Legitimar a entrevista ii) Motivar o (s) entrevistado(s) iii) Agradecer a colaboração e garantir confidencialidade iv) Pedir permissão para gravar		- Relembrar os principais objetivos do estudo e da entrevista, explicar a estrutura global da entrevista; - Informar sobre confidencialidade (explicar que no fim da entrevista se irá pedir para assinar um consentimento informado em duplicado) -
2. Caracterizar o caso em estudo	2.1. caracterizar o participante (entrevistado) em alinhamento com os objetivos do estudo  2.2. Caracterizar a Escola (na perspetiva dos entrevistados)	1. Segundo informação recolhida é professor de educação (desde X) e coordenador desta disciplina desde (y). Podia, por favor, na qualidade deste papel indicar quais são as suas principais motivações, preocupações e expectativas?  1.1 Como considera a sua preparação científica e pedagógica relativamente ao conhecimento da disciplina de Educação laboral e sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos? (PROFESSOR) 1.2. E relativamente ao papel de coordenador?  2. Relativamente à disciplina de Educação Laboral. Poderia descrever (posicionar-se sobre:  1- Condições das salas de aulas onde se leciona a disciplina de educação laboral (em particular para a realização de atividades práticas, ...) 2- As reuniões de escola (ou por disciplina) dirigidas à avaliação das aprendizagens dos alunos.  Ainda relacionado com as questões anteriores (caso não tenha já abordado):  3- Existem critérios de avaliação definidos a nível da escola para a disciplina de Ed. Laboral? 5- Tem recebido reclamações por parte dos professores relativamente as dificuldades devido a falta de formação na disciplina Ed. Laboral? 6- Os professores têm feito uso da matriz da prova, aquando da aplicação das mesmas? Como faz essa monitorização?  3. Conceções sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos 1-Para si o que é avaliar as aprendizagens dos alunos? 2- Na sua opinião para quê avaliar as aprendizagens dos alunos? 3-Para si quem deve avaliar e quem são os interessados no processo de avaliação? 4- Na sua opinião quando e como se avalia?  4. Práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos dos alunos de Ed. Laboral 1- Na sua opinião como os professores devem avaliar os alunos 2- Que instrumentos ou modalidades de avaliação os professores utilizam para avaliar seus alunos? 3- Que critérios de avaliação os professores devem utilizar para avaliar seus alunos? 4-Como os professores devem atribuir a classificação a Média de Avaliação Contínua? 5-Que mudanças os professores devem esperar dos alunos com avaliação das aprendizagens?  Coordenação 1. Nas reuniões com os Professores: a) Têm discutidos questões ligadas a avaliação das aprendizagens dos alunos? b) Quais são as maiores preocupações que tem recebido dos professores relativamente a lecionação da disciplina de Educação Laboral? c) Tem recebido sugestões dos professores relativamente a forma como os alunos de Ed. Laboral da 9.ª devem ser avaliados? 2. Acha que uma formação na disciplina de Educação Laboral iria contribuir para capacitação dos professores e consequentemente contribuir para a avaliação das aprendizagens dos alunos? Porquê? 3- Como caracterizaria uma boa prática de avaliação das aprendizagens dos alunos? 4- Em articulação com a questão anterior, considera que deveria mudar algum aspeto na forma como se avalia as aprendizagens dos alunos? Se sim, o quê?	Solicitar a opinião do Coordenador (reforçar que esta entrevista é sobretudo feita na qualidade de coordenador, claro sempre em articulação com o facto de ser professor).  Na formulação destas questões, ter em atenção o que foi dito antes (evitar perguntar aspetos que já foram referidos).  Pedir que o entrevistado se posicione relativamente a si, e depois aos restantes professores. Partilham todos a visão dela – ou há divergências e como é que isso interfere no papel de coordenação
3. Finalização da entrevista	i) Dar oportunidade de o entrevistado acrescentar algo que queira ii) Agradecer novamente disponibilidade	9- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa, sobre a conversa que tivemos?	Não esquecer consentimento escrito livre, específico e informado (assinado em duplicada)

## Apêndice F - Guião de entrevista a Professores de Educação Laboral

### Guião de Entrevista “em grupo” – Professores de Educação Laboral

**Objectivo Geral:** Caracterizar, de forma mais aprofundada, o(s) processo(s) de Avaliação das Aprendizagens dos alunos na disciplina de Educação Laboral de uma escola do I ciclo do Ensino Secundário

Partes	Objectivos específicos	Perguntas/Questões	Tópicos/notas
1. Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) Legitimar a entrevista</li> <li>ii) Motivar o (s) entrevistado(s)</li> <li>iii) Agradecer a colaboração e garantir confidencialidade</li> <li>iv) Pedir permissão para gravar</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relembrar os principais objetivos do estudo e da entrevista, explicar a estrutura global da entrevista;</li> <li>- Informar sobre confidencialidade (explicar que no fim da entrevista se irá pedir para assinar um consentimento informado em duplicado)</li> <li>-</li> </ul>
2. Caracterizar o caso em estudo	<p>2.1. Os participantes (entrevistados)</p> <p>2.2. Caraterizar a Escola (na perspectiva dos entrevistados)</p>	<p>11. <b>No alinhamento dos objetivos do estudo</b>, quais são as suas principais expectativas e motivações?)</p> <p>2. <b>Relativamente à disciplina de Educação Laboral</b>. Poderia referir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1- Condições das salas de aulas onde se leciona a disciplina de educação laboral (em particular para a realização de atividades práticas, ...)</li> <li>2- Existem reuniões de escola (ou por disciplina) dirigidas à avaliação das aprendizagens dos alunos;</li> <li>3- Existem critérios de avaliação definidos a nível da escola para a disciplina de Ed. Laboral?</li> <li>4- Como considera a sua preparação científica e pedagógica na disciplina de Educação laboral e sobre a avaliação das aprendizagens?</li> <li>5- Os professores têm feito uso da matriz da prova, aquando da aplicação das mesmas? Como faz essa monitorização?</li> </ul> <p>3. <b>Conceções dos professores sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1- Para si o que é avaliar as aprendizagens dos alunos?</li> <li>2- Na sua opinião para quê avaliar as aprendizagens dos alunos?</li> <li>3- Para si quem deve avaliar e quem são os interessados no processo de avaliação?</li> <li>4- Na sua opinião quando e como se avalia?</li> <li>...</li> </ul> <p>3.1 <b>Conceções do professor sobre a avaliação das aprendizagens em Ed. Laboral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1- Avaliar a aprendizagem dos alunos em Ed. Laboral é...</li> <li>2- Avalia-se a aprendizagem dos alunos em Ed. Laboral para...</li> <li>3- Quando e como se avalia nas suas aulas de Ed. Laboral...</li> </ul> <p>4. <b>Práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos de Ed. Laboral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1- Como avalia os teus alunos...</li> <li>2- Que instrumentos ou modalidades de avaliação utiliza...</li> <li>3- Que critérios de avaliação utiliza para avaliar seus alunos?</li> <li>4- Como atribui a classificação do MAC?</li> <li>5- Quando avalia o seu aluno, que tipos de mudanças esperas por parte dos alunos.</li> <li>6- Acha que uma formação na disciplina de Educação Laboral iria contribuir para a sua capacitação e consequentemente contribuir para a avaliação das aprendizagens dos alunos?</li> <li>7- Como caracterizaria uma boa prática de avaliação das aprendizagens dos alunos?</li> <li>8- O que é que acha que deveria mudar na forma como se avalia as aprendizagens dos alunos?</li> </ul>	<p>Solicitar a opinião dos professores</p> <p>Na formulação destas questões, ter em atenção o que foi dito antes (evitar perguntar aspetos que já foram referidos).</p>
3. Finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) Dar oportunidade de o entrevistado acrescentar algo que queira</li> <li>ii) Agradecer novamente disponibilidade</li> </ul>	9- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa, sobre a conversa que tivemos?	Não esquecer consentimento escrito livre, específico e informado (assinado em duplicada)

## **Apêndice G - Ficha de Observação de aulas**

Ficha de Observação de aula

Nome da Escola:

Codificação do nome do Professor(a)

Período:

Classe:

Turma:

Número de alunos:

Data da observação da aula:

Registo dos aspetos preliminares:

Tema I-

Subtema:

Assunto:

Esta ficha de observação teve como objectivo registar todos os momentos de avaliação ocorridos durante a aula, guiando-se em duas questões principais:

- 1- Em que momento a Professora avalia (como e quando)?**
- 2- Em que momento a Professora não avalia, mas que deveria avaliar.**



## Apêndice H - Fotografias das Escolas






## **Anexos**

Anexo a - Calendário Escolar Nacional 2018 e 2019

Calendário Escolar Nacional de 2018

RECENTE

  
 REPÚBLICA DE ANGOLA  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

**CALENDÁRIO ESCOLAR NACIONAL DO SUBSISTEMA DE ENSINO GERAL PARA O ANO LECTIVO 2018**

PERÍODOS		I TRIMESTRE	II TRIMESTRE	III TRIMESTRE
<b>ACTIVIDADES</b>				
ABERTURA OFICIAL DO ANO LECTIVO 2018		DIA 31 DE JANEIRO		DIA 21 DE DEZEMBRO
ENCERRAMENTO OFICIAL DO ANO LECTIVO 2018				DE 27 DE AGOSTO A 14 DE DEZEMBRO (16 SEMANAS)
DURAÇÃO DOS TRIMESTRES		DE 1 DE FEVEREIRO A 18 DE MAIO (15 SEMANAS)	DE 21 DE MAIO A 24 DE AGOSTO (14 SEMANAS)	DE 27 DE AGOSTO A 21 DE NOVEMBRO (13 SEMANAS - 60 DIAS)
ACTIVIDADES LECTIVAS		DE 1 DE FEVEREIRO A 04 DE MAIO (13 SEMANAS - 66 DIAS)	DE 21 DE MAIO A 10 DE AGOSTO (12 SEMANAS - 50 DIAS)	
<b>INTERRUPÇÕES</b>	CARNAVAL 13 DE FEVEREIRO	DE 12 A 13 DE FEVEREIRO		
	PÁSCOA 01 DE ABRIL	DE 29 A 30 DE MARÇO	DE 13 A 24 DE AGOSTO	
	Pausa Pedagógica	DE 07 A 18 DE MAIO		
<b>AVALIAÇÃO</b>	Prova do Professor Sem interrupção de aulas	DE 23 DE ABRIL A 04 DE MAIO	DE 30 DE JULHO A 10 DE AGOSTO	DE 22 DE OUTUBRO A 05 DE NOVEMBRO 2ª, 4ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª e 12ª Classes
	Classe de transição automática			DE 12 A 16 DE NOVEMBRO 1ª, 3ª e 5ª Classes
	Prova de Escola			2ª, 4ª, 7ª, 8ª, 10ª e 11ª Classes
	Classificação, Conselho de Notas e Afixação de Pautas			DE 12 A 20 DE NOVEMBRO
	EXAMES ORAIS			DE 19 A 21 DE NOVEMBRO 6ª, 9ª e 12ª Classes
	EXAMES ESCRITOS			DE 23 A 30 DE NOVEMBRO 6ª, 9ª e 12ª Classes
	Classificação, Conselho de Notas e Afixação de Pautas			ATÉ 07 DE DEZEMBRO
	EXAMES DE RECURSO			DE 10 A 14 DE DEZEMBRO
	Classificação, Conselho de Notas e Afixação de Pautas			ATÉ 14 DE DEZEMBRO
	EXAMES ESPECIAIS	DE 07 A 11 DE MAIO		DE 10 A 14 DE DEZEMBRO
Classificação, Conselho de Notas e Afixação de Pautas	DE 08 A 18 DE MAIO		ATÉ 14 DE DEZEMBRO	
SEMINÁRIO E JORNADAS PEDAGÓGICAS PARA OS PROFESSORES	DE 07 A 10 DE MAIO	DE 13 A 24 DE AGOSTO	DE 17 A 30 DE JANEIRO DE 2019	
FÉRIAS PARA OS ALUNOS	APARTIR DE DIA 03 DE DEZEMBRO			
JOGOS ZONAIS ESCOLARES	DE 14 A 23 DE AGOSTO DE 2018			
9ª EDIÇÃO DO CONCURSO NACIONAL DE OLIMPIADAS DE MATEMÁTICA	DE 08 A 09 DE OUTUBRO de 2018			
CONCURSO DE REDACÇÃO DA SADC	DE 01 DE FEVEREIRO A 31 DE MAIO 2018			
5ª EDIÇÃO DA FEIRA DE AMOSTRAS DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO - EDUCA ANGOLA 2017	DE 08 A 11 DE NOVEMBRO DE 2018			
RECONFIRMAÇÃO AUTOMÁTICA DE MATRÍCULAS	DE 17 A 28 DE DEZEMBRO DE 2018			
EMIÇÃO E ENTREGA DOS CERTIFICADOS E DIPLOMAS	DE 17 A 28 DE DEZEMBRO DE 2018			
FÉRIAS PARA OS PROFESSORES	DE 17 DE DEZEMBRO 2018 A 16 DE JANEIRO DE 2019			
INSCRIÇÃO, SELECÇÃO E PUBLICAÇÃO DAS LISTAS DE NOVOS ALUNOS	DE 02 A 11 DE JANEIRO DE 2019			
REALIZAÇÃO DOS JOGOS NACIONAIS ESCOLARES	DE 04 A 11 DE JANEIRO DE 2019			
MATRÍCULAS DE NOVOS ALUNOS	DE 14 A 18 DE JANEIRO DE 2019			
ABERTURA OFICIAL DO ANO LECTIVO 2017	31 DE JANEIRO DE 2019			
INÍCIO DO ANO LECTIVO 2018	01 DE FEVEREIRO DE 2019			

OBS: A 1ª, 3ª e 5ª classes, incidência apenas na Avaliação Formativa



# Calendário Escolar Nacional de 2019

*Calendário  
Atualizado*



REPÚBLICA DE ANGOLA


## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

### CALENDRÁRIO ESCOLAR NACIONAL DO SUBSISTEMA DE ENSINO GERAL E DE EDUCAÇÃO ADULTOS PARA O ANO LECTIVO 2019

PERÍODOS		I TRIMESTRE	II TRIMESTRE	III TRIMESTRE
ACTIVIDADES				
ABERTURA OFICIAL DO ANO LECTIVO		DIA 31 DE JANEIRO		
ENCERRAMENTO DO ANO LECTIVO		DIA 17 DE DEZEMBRO		
ACTIVIDADES ESCOLARES		DE 01 DE FEVEREIRO A 17 DE MAIO (15 SEMANAS)	DE 20 DE MAIO A 23 DE AGOSTO (14 SEMANAS)	DE 26 DE AGOSTO A 17 DE DEZEMBRO (16 SEMANAS)
ACTIVIDADES LECTIVAS		DE 1 DE FEVEREIRO A 03 DE MAIO (13 SEMANAS – 57 DIAS)	DE 20 DE MAIO A 09 DE AGOSTO (12 SEMANAS – 60 DIAS)	DE 26 DE AGOSTO A 25 DE NOVEMBRO (13 SEMANAS – 63 DIAS)
INTERRUPÇÃO	CARNAVAL 05 DE MARÇO	DE 04 A 06 DE MARÇO		
	PÁSCOA 21 DE ABRIL	DIA 19 DE ABRIL		
AVALIAÇÃO	PROVA DO PROFESSOR (com interrupção de aulas)	DE 24 DE ABRIL A 03 DE MAIO (07 DIAS)	DE 01 A 09 DE AGOSTO (07 DIAS)	DE 03 A 11 DE OUTUBRO (07 DIAS) 2ª, 4ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª e 12ª Classes
	INCIDÊNCIA APENAS NA AVALIAÇÃO FORMATIVA 1ª, 3ª e 5ª Classes	DE FEVEREIRO A MAIO	DE MAIO A AGOSTO	DE AGOSTO A NOVEMBRO
	PROVA DE ESCOLA			DE 13 A 20 DE NOVEMBRO 2ª, 4ª, 7ª, 8ª, 10ª e 11ª Classes
	CLASSIFICAÇÃO, CONSELHO DE NOTAS E AFIXAÇÃO DE PAUTAS EXAMES ORAIS			DE 25 A 29 DE NOVEMBRO
	EXAMES (Época Normal)			DE 27 A 29 DE NOVEMBRO 6ª, 9ª e 12ª Classes
	CLASSIFICAÇÃO, CONSELHO DE NOTAS E AFIXAÇÃO DE PAUTAS EXAMES DE RECURSO			DE 02 A 09 DE DEZEMBRO 6ª, 9ª e 12ª Classes
	CLASSIFICAÇÃO, CONSELHO DE NOTAS E AFIXAÇÃO DE PAUTAS			ATÉ 10 DE DEZEMBRO
	EXAMES ESPECIAIS	DE 06 A 10 DE MAIO		DE 11 A 17 DE DEZEMBRO
	AFIXAÇÃO DE PAUTAS	DE 07 A 17 DE MAIO		ATÉ 17 DE DEZEMBRO
	PAUSA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS	DE 06 A 17 DE MAIO	DE 12 A 23 DE AGOSTO	
JORNADAS PEDAGÓGICAS PARA OS PROFESSORES	DE 06 A 17 DE MAIO	DE 12 A 23 DE AGOSTO	DE 20 A 30 DE JANEIRO	
FÉRIAS PARA OS ALUNOS	A PARTIR DO DIA 04 DE DEZEMBRO			
JOGOS ZONAIS ESCOLARES	DE 16 A 23 DE AGOSTO DE 2019			
Xª EDIÇÃO DO CONCURSO NACIONAL DE OLIMPÍADAS DE MATEMÁTICA	DE 07 A 08 DE OUTUBRO			
CONCURSO DE REDACÇÃO DA SADC	DE 01 DE FEVEREIRO A 31 DE MAIO 2019			
1ª EDIÇÃO DA FEIRA DE AMOSTRAS DO SISTEMA EDUCATIVO-EXPOEDUCAÇÃO	DE 07 A 10 DE NOVEMBRO DE 2019			
RECONFIRMAÇÃO AUTOMÁTICA DE MATRÍCULAS	DE 16 A 27 DE DEZEMBRO DE 2019			
EMIÇÃO E ENTREGA DOS CERTIFICADOS E DIPLOMAS	DE 16 A 27 DE DEZEMBRO DE 2019			
FÉRIAS PARA OS PROFESSORES	DE 18 DE DEZEMBRO 2019 A 18 DE JANEIRO DE 2020			
INSCRIÇÃO, SELECÇÃO E PUBLICAÇÃO DAS	DE 02 A 10 DE JANEIRO DE 2020			

**Anexo b - Provas do 1.º, 2.º, 3.º trimestre e exame do ano letivo 2019 das duas Escolas**

**Prova do 1º trimestre**

  
**REPÚBLICA DE ANGOLA**  
**GOVERNO PROVINCIAL DA HUÍLA**  
**ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DO LUBANGO**  
**REPARTIÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

**PROVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO LABORAL**

9ª Classe  
Curso: Regular  
Período: Tarde

1º Trimestre  
Duração: 120'  
Data: 26/04/2019

Lê atentamente a tua prova e responde com clareza e precisão as questões colocadas.

**1. A Educação Laboral é uma disciplina técnica que estabelece o vínculo entre a educação e o trabalho, proporcionando ao aluno um sistema de conhecimentos e habilidades politécnico-laborais.**

- a) Descreve a importância da Educação Laboral.
- b) Quais são os blocos temáticos da Educação Laboral?

**2. No mundo moderno nada se faz sem um planeamento do que se pretende realizar, desde os utensílios mais pequeno a casas e cidades.**



- a) Define projecção.
- b) Represente a subdivisão dos tipos de projecções?
- c) Faz a projecção central ou cónica de um trilátero escaleno.

**3. A projecção paralela ou cilíndrica é o tipo de projecção cujo os raios que incidem no plano são todos paralelos entre si.**


- a) Constrói um losango e de seguida representa a projecção não ortogonal.
- b) Demonstre a projecção ortogonal de um cubo num plano de projecção horizontal e num vertical.



## Prova do 2º trimestre

 REPÚBLICA DE ANGOLA GOVERNO PROVINCIAL DA HUÍLA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DO LUBANGO		 REPÚBLICA DE ANGOLA GOVERNO PROVINCIAL DA HUÍLA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DO LUBANGO CATEDRAL DE ENGENHARIA E TÉCNICA	
PROVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO LABORAL		PROVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO LABORAL	
Ano lectivo: 2019 II trimestre 9ª Classe Turma: 4,5e.B	Curso: Regular Duração: 120 minutos Período: Manhã Data: 05-08-2019	Ano lectivo: 2019 II trimestre 9ª Classe Turma: 6	Curso: Regular Duração: 120 minutos Período: Manhã Data: 05-08-2019
<p><u>Lê atentamente a tua prova e responde com clareza as questões que se seguem:</u></p> <p>1. Para definir convenientemente a forma dos objectos simples torna-se, em geral, necessário utilizar dois planos de projecção (PV e PH) que intersectam-se numa linha recta chamada linha de terra.</p> <p>a) Descreve o nome que se dá a representação do plano vertical e horizontal em desenho de máquina e na construção civil.</p> <p>b) Qual é a diferença que existe entre cota e afastamento?</p> <p>c) Define rebatimento.</p> <p>d) Quais são as coordenadas de uma projecção e que significado tem cada uma das variáveis?</p> <p>e) Faz a esquadria e a legenda no verso da tua folha de prova.</p> <p>f) Faz a projecção diédrica com rebatimento de um paralelepípedo com os seguintes dados: Plano=60mm; A- (2,2,5,2,5); h=30mm; l=20mm; C=15mm.</p> <p>g) Faz a dupla projecção com rebatimento e épura de uma pirâmide quadrangular com os seguintes dados: Plano=50mm; A- (2,2,2); Base=20mm; h=20mm.</p>		<p><u>Lê atentamente a tua prova e responde com clareza as questões que se seguem:</u></p> <p>1. Para definir convenientemente a forma dos objectos simples torna-se, em geral, necessário utilizar dois planos de projecção (PV e PH) que intersectam-se numa linha recta chamada linha de terra.</p> <p>a) Descreve o nome que se dá a representação do plano vertical e horizontal em desenho de máquina e na construção civil.</p> <p>b) Qual é a diferença que existe entre cota e afastamento?</p> <p>c) Define rebatimento.</p> <p>d) Quais são as coordenadas de uma projecção e que significado tem cada uma das variáveis?</p> <p>e) Faz a esquadria e a legenda no verso da tua folha de prova.</p> <p>f) Faz a projecção diédrica com rebatimento de um quadrilátero com os seguintes dados: Plano=60mm; A- (2,3,2); AB=BC=CD=DA=25mm</p> <p>g) Faz a dupla projecção ortogonal com rebatimento e épura de um prisma quadrangular com os seguintes dados: Plano=60mm; A-(2,2,5,2,5); h=30mm; l=20mm; C=15mm; cota=25mm.</p>	

Prova do 3º trimestre

  
REPUBLICA DE ANGOLA  
GOVERNO PROVINCIAL DA GUÍNEA  
ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DO LUBANGO  
REPARTIÇÃO DE ENSINO

9ª Classe  
Curso: Regular  
Período: Tarde

3º Trimestre  
Duração: 120  
Data: 11/09/2019

Lê atentamente a tua prova e responde com clareza e precisão as questões colocadas.

1. As projecções ortogonais são linhas projectantes paralelas entre si e perpendiculares ao plano de projecção que reproduzem no plano uma imagem com o mesmo contorno e a mesma grandeza do objecto.

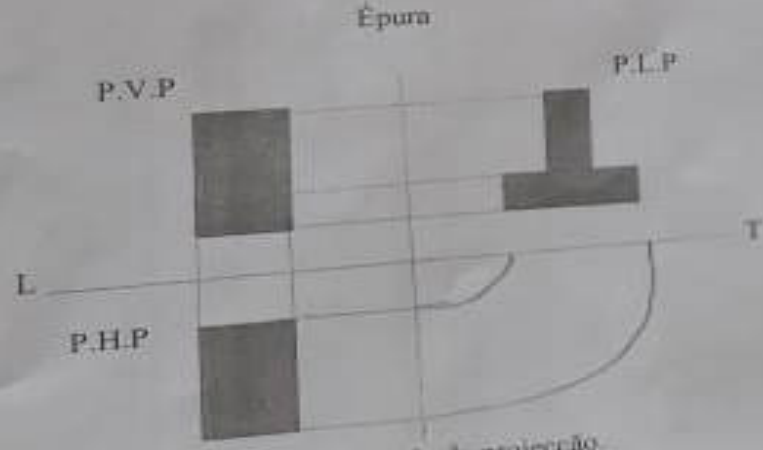
a) A intersecção do plano lateral direito com o plano vertical chama-se ..... e com o plano horizontal chama-se .....

b) Represente a múltipla projecção ortogonal de um cubo.

2. No mundo moderno nada se faz sem um planeamento do que se pretende realizar, desde os utensílios mais pequeno a casas e cidades.

a) No verso a tua folha de prova, faz a esquadria e a legenda habitual e no espaço pictórico representa a projecção triédica com rebatimento do sólido composto que advém das vistas ortogonais abaixo indicadas:

Épura



Não te esqueças de fazer a respectiva legenda da projecção.  
Boa Sorte!

## Prova do 1º trimestre

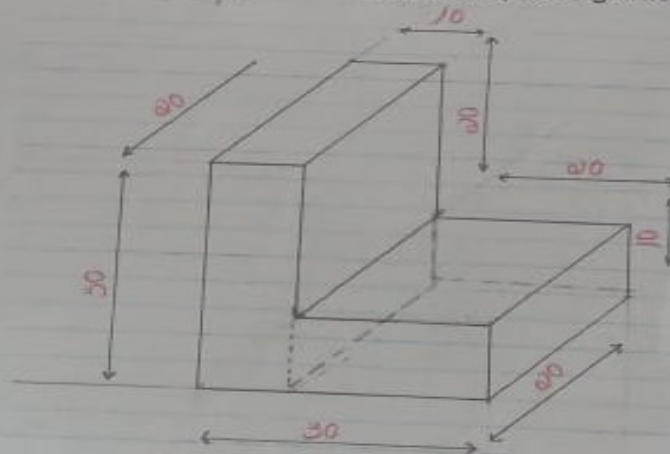
Ano Lectivo: 2019  
I Trimestre  
Data: 24/04/2019  
Duração: 90 min

9ª classe  
Curso: Regular  
Turmas: 1 - 5  
Período: Manhã

### PROVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO LABORAL

Lê atentamente e prova e responde com clareza e precisão às questões que se seguem

- Sólidos geométricos são corpo padrões definidos e podem ser poliedros e não poliedros.
  - Qual é a diferença entre os sólidos geométricos poliedros e sólidos geométricos não poliedros. Dá exemplo para cada caso.
  - Como estão classificados os sólidos geométricos poliedros?
- No mundo moderno nada se faz sem um planeamento do que se pretende realizar. Neste planeamento recorre-se à representação técnica da forma (projectões).
  - Define projectão.
  - Quais são os elementos de uma projectão?
  - Quais os tipos de projectão que aprendeste?
  - Elabora a projectão paralela no plano horizontal (PH) do seguinte sólido geométrico:



Prova do 2º trimestre



REPÚBLICA DE ANGOLA  
GOVERNO PROVINCIAL DA HUILA

REPARTICAO MUNICIPAL DE EDUCACAO DO LUBANGO



PROVA DO PROFESSOR DE EDUCACAO LABORAL

Ano Lectivo : 2019/II Trimestre

9ª Classe/ Tarde

Turmas:

Curso: Regular

Data: \_\_\_/08/019

Tempo: 90 minutos

**Lê atentamente a prova e procure executar com exactidão ao que se pede**

- 1- Desde tempos remotos, o homem teve sempre a necessidade de se comunicar e para isto levou o aparecimento de diversos tipos de representações: num plano, dois e daí em diante. É a relação entre os elementos de projecção e que determina o tipo de projecção.
  - a) Diga o significado das seguintes convenções gráficas e letras:  
$$\begin{array}{c} \text{---} \\ \text{x y z} \end{array}$$
    - AB; LT; | |; ; PP; PHPR; e A=( 3,3,3). Neste ultimo o que representa x ,y e z.
- 2- De seguida, tendo em conta os conhecimentos adquiridos na Unidade I- Desenho técnico e Sub-unidade (Projecções), realize o seguinte trabalho prático:
  - a) Dupla projecção ortogonal do trilátero com rebatimentos e a representação na épura com os seguintes dados:  
  $\square ABC \parallel PHP$ 
    - Ponto A = (2,5; 3; 3,5);  $\overline{AB} = 30 \text{ mm}$ ;  $\overline{AC} = 20 \text{ mm}$ ; PP =70mm.
    - Projecta-se em verdadeira grandeza no plano onde é paralelo.
  - b) Não te esqueças de traçar a esquadria e legenda habitual.  
OBS: Faz da estética um hábito e do belo uma lei da vida.

**BOM TRABALHO**





Prova do 3º trimestre



REPUBLICA DE ANGOLA  
GOVERNO PROVINCIAL DA HUILA  
ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DO LUBANGO  
DIRECCAO MUNICIPAL DA EDUCACÃO CIENCIA E TECNOLOGIA

Ano Lectivo: 2019/III Trimestre  
Turmas: Todas  
Data: 03/10/019

9ª Classe/Tarde  
Curso: Regular  
Tempo: 90min.

Lê atentamente a prova e procurã executar com exactidão ao que se pede.

1- É do nosso conhecimento, que algumas vezes as projecções em dois planos ortogonais não são suficientes para definir uma dada peça. Assim torna-se necessário recorrer a um terceiro plano de projecção que é o lateral direito. Com base nisto faz:

a) Esquadria e legenda habitual;

b) Tripla projecção ortogonal do paralelepípedo e a representação na epura com os seguintes dados:

Ponto A = (2;2;1,5);

H = 40mm ;


C = 25mm;

L = 15mm;

PP = 70mm.

OBS: Faz da estética um hábito e do belo uma lei da vida.

Prova de Exame 2019 para as duas Escolas

  
GOVERNO REGIONAL DA ZHARA  
GOVERNOR REGIONAL DA ZHARA

[REDACTED]

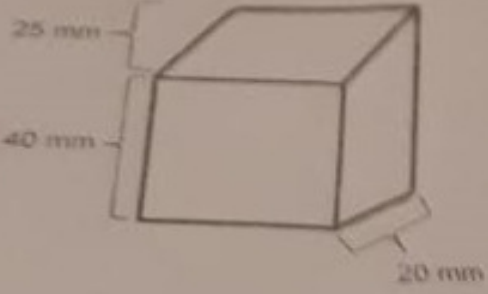
ANO LECTIVO 2018/2019  
DURAÇÃO: 120 minutos

PROVA  
DE CLASSE REGULAR  
1.º CICLO

Lê atentamente a prova e responde com clareza as questões que se seguem.

Durante o ano lectivo aprendeste o capítulo sobre as projecções, o que levou ao aparecimento de diversos tipos de representações num plano, de formas de espaço e de objectos. Para que exista uma projecção são necessários os seguintes elementos: figura ou objecto, planos de projecção, vistas e linhas projectantes. A relação entre elementos é que determina o tipo de projecção.

1- Faz a Projecção da vista frontal no plano vertical. Vista de baixo no plano horizontal e a vista lateral direita no plano lateral da figura a seguir desenhada.



2- Com base aos conhecimentos adquiridos neste tema, faz a projecção da figura correspondente ..... 14 Valores

3. Não te esqueças de traçar a esquadria e a respectiva legenda ..... 6 Valores

Obs.: Faz da estética um hábito e do belo uma lei da vida.

TOTAL ..... 20 VALORES

## Anexo c - Programa dos eventos científicos de disseminação do projeto realizados em Angola e em Portugal

Programa do 1º Simpósio Caminhos de Investigação em Educação em Angola



### Programa do 1º Simpósio Caminhos de Investigação em Educação em Angola 27 e 28 de Setembro Anfiteatro do ISCED-Huíla

#### DIA 27

08h30	Chegada dos Convidados e a dos Participantes
09h00	Entoação do Hino Nacional (Grupo Coral ou música de fundo)
09h05	Apresentação das Entidades Protocolares (Mestre de Cerimónias)
09h15	Palavras de Boas Vindas <b>Professor Doutor José Luís Mateus Alexandre</b> Diretor do ISCED-Huíla
09h25	Mensagem de Sua Excelência Governador Provincial da Huíla <b>Doutor Luís da Fonseca Nunes</b>
09h35	Momento Cultural Poesia
09h40	Apresentação do Simpósio <b>Professor Doutor Bernardo Filipe Matias</b> Coordenador dos Mestrados do ISCED-Huíla
09h45	Palavras de circunstâncias <b>Profª Doutora Maria João Loureiro</b> Coordenadora do ramo de Supervisão e Avaliação do PDE/UA
09h50 - 10h40	Conferência de Abertura <b>Professor Doutor Domingos Ndala</b> (ISCED-Huíla) <b>Tema: OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO EDUCATIVA EM ANGOLA, PERCURSOS PERSPETIVAS</b>
10h40 11h00	Pausa
11h00 - 12h30	<b>Comunicações na área de Supervisão e Avaliação</b> <b>Comentadores:</b> Maria João Loureiro (UA) e Francisco Monteiro (ISCED-Huíla) TEMAS: 1ª) TRANSIÇÃO AUTOMÁTICA NAS CLASSES INICIAIS DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA: TEORIAS, PRÁTICAS E DESAFIOS <b>Manuel Afonso (INIDE)</b> 2ª) AVALIAÇÃO SUMATIVA DAS APRENDIZAGENS EM FÍSICA NO 1º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO ATRAVÉS DE PROVAS ESCRITAS

---

- Graça Breganha (INIDE)**  
3º) UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM EDUCAÇÃO LABORAL: TRAÇOS DO PERCURSO METODOLÓGICO  
**Domingos Simão (Colégio nº 1773 – IESA Lubango/UA)**  
4º) METODOLOGIA INTEGRADORA PARA DIRIGIR O PROCESSO DE PRÁTICA DE CAMPO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA NO ISCED DA HUÍLA, EM ANGOLA  
**Vieira Moraes (ESP Kuanza Norte)**
- 130 - 14h00 Almoço livre
- 100 - 15h30 **Comunicações na área de Didática e Desenvolvimento Curricular**  
**Comentadores** - Clara Coutinho (UM) e Jorge Mayer (ISCED-Huíla)  
TEMAS:  
1º) FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM ANGOLA APRESENTAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA-MATEMÁTICA COM ORIENTAÇÃO CTS+I  
**Nelson Paxe (ESP Kuanza Norte/UA)**  
2º) REFLEXÃO SOBRE O IMPACTO DO PLANO MESTRE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA O 1.º CICLO NO NAMIBE  
**Luís Kamuele (ESP Namibe/UA)**  
3º) A LINHA DIRETRIZ “ DEFINIÇÃO “ NO CURRÍCULO PRESCRITO DE MATEMÁTICA NA 10ª CLASSE. UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE BENGUELA  
**Benje David**  
4º) TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DO ENSINO DA CADEIRA DE METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA. O CASO DO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DA HUÍLA  
**António Chimuco- ISPH/UMN**  
5º) APROFUNDAMENTO METODOLÓGICO DO PROJETO DE PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO SOBRE CARACTERIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR ANGOLANO: CONTRIBUTO PARA CRIAÇÃO DO GABINETE DE APOIO PSICOLÓGICO  
**Helena Jamba ESP Namibe/UA**
- 130 - 17h00 **Comunicações na área de TIC na Educação**  
**Comentadores** - Ronaldo Linhares (UNIT, Brasil) e Alfredo Peña (ISCED-Huíla)  
1º) REVISÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO EM CURSO SOBRE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PARA UTILIZAÇÃO DE RECURSOS EDUCATIVOS DIGITAIS (RED).  
**Daniel Mbandje (ESP Cunene/UA)**  
2º) EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O MODELO A INTEGRAR NO ISCED DE BENGUELA  
**Franclín Bastos (ISCE - Universidade Katyavala Bwila)**  
3º) EDUCAÇÃO ONLINE NA ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO CUNENE  
**Aurélio Lucamba (ESP Cunene)**  
4º) APROFUNDAMENTO METODOLÓGICO DO PROJETO DE PESQUISA SOBRE POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO DAS TIC EM ANGOLA  
**Santana Bunga (Gabinete de Educação do Namibe/UA)**  
5º) REVISITANDO AS OPÇÕES METODOLÓGICAS DO PROJETO: PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALGORITMOS EXPLORANDO VÍDEOS INTERATIVOS E SALA DE AULA INVERTIDA  
**Edgildo Silva (Escola de 2º CES - Liceu nº 134, Nambambi/UA) à Distância**

17H00 **Lançamento de duas obras literárias**  
1ª Extensão Universitária em Angola  
Autor **Doutor João Ima Panzo**  
Director da Escola Superior Pedagógica do Bengo.  
2ª **Metodologia de Investigação Educativa**  
Autor **Doutor Alfredo Paulo**  
Director da Escola Pedagógica do Bié

**DIA 28**

9H00 Conferência **Professora Doutora Nilza Costa (UA) à Distância**  
**Tema : O POTENCIAL DA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL TRANSFORMADORA: O CAMINHO DA FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA NO CONTEXTO ANGOLANO**

10h00 - 11h30 **Comunicações na área de Didática e Desenvolvimento Curricular**  
**Comentadores** - Ana Isabel Andrade (UA) e José António Fins (ISCED-Huíla)  
1ª) DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NO ÂMBITO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O DESENHO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO CURRICULAR  
**Faustino Bento (INIDE)**  
2ª) APROFUNDAMENTO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE A TEMÁTICA, "IMPACTO DAS ATIVIDADES DE PRÁTICAS LABORATORIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA PARA O 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO NAMIBE  
**Lucrécia Prata (ESP Namibe/UA)**  
3ª) APROFUNDAMENTO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE "O ENSINO E APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS DE ANGOLA NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA NYANEKA-NKHUMBI, NA HUÍLA  
**Georgina Figueiredo (ESP Namibe/UA)**  
4ª) AS REPRESENTAÇÕES DE PORTUGAL E ANGOLA EM MANUAIS ESCOLARES DE ENSINO PRIMÁRIO DURANTE O PERÍODO COLONIAL - UMA PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL  
**Antunes Pinto (ISPI/UA)**  
5ª) APROFUNDAMENTO METODOLÓGICO DO PROJETO DE PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO SOBRE PLANIFICAÇÃO DE AULAS DE BIOLOGIA POR FUTUROS PROFESSORES DE BIOLOGIA NA ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO NAMIBE-ANGOLA.  
**Luisa Cambuta (ESP Namibe/UA) à Distância**

11:30 - 13:00 **Comunicações na área de Supervisão e Avaliação**  
**Comentadores** - Betina Lopes (UA) e Carlos Alberto Cardoso (ISCED-Huíla)  
1ª) A QUALIFICAÇÃO DOCENTE NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL EM ANGOLA: PROJETO DE INSTRUMENTO DE ANÁLISE  
**Rangel Domingos (UMN/UA)**  
2ª) A REVISÃO DE LITERATURA COMO ESTRATÉGIA DE APROFUNDAMENTO METODOLÓGICO DO PROJECTO DE DOUTORAMENTO "SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE BIOLOGIA EM ANGOLA"  
**Felix Vaile (Escola de 2º CES - Liceu nº 700/UA)**  
3ª) TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO  
**Maurício Júlio (IMEL - Lubango)**  
4ª) POLÍTICA CURRICULAR E QUALIDADE EDUCATIVA EM ANGOLA: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DA MUDANÇA



**Programa II Congresso Nacional e I Internacional de Supervisão: Políticas e Práticas, realizado em Portugal modalidade online)**

**Programa final**

**Dia 5 – quinta-feira**

**Online**

**Link:** <https://videoconf-colibri.zoom.us/j/82131795111?pwd=bjVlZEZyQ3dvYU9Fa2FNWmtjVERiQT09>

**Abertura - 9:30 (Portugal) – 6:30 (Brasil) – 10:30 (Angola)**

Exmo. Senhor Reitor da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Paulo Jorge Ferreira

Exmo. Senhor Diretor do Departamento de Educação e Psicologia

Professor Doutor Carlos Fernandes

Exma. Senhora Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá

Coordenadora do CIDTFF

**Link:** <https://videoconf-colibri.zoom.us/j/82131795111?pwd=bjVlZEZyQ3dvYU9Fa2FNWmtjVERiQT09>

**Mesa 1 – 9:30 às 11:30 (Portugal) – 6:30 às 8:30 (Brasil) – 10:30 às 12:30 (Angola) - Perspetivas sobre a Supervisão em Portugal e no Brasil: do conceito à ação**

**Ilídia Cabral e José Matias Alves – Universidade Católica do Porto - Projeto COPA - Colaborar para Aprender**

**Maria Assunção Flores – Universidade do Minho (UM) - Desenvolvimento profissional em contexto de supervisão: um processo em dois sentidos?**

**Laurizete Ferragut Passos - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP - Mestrado Profissional em Educação no Brasil: experiências formadoras de coordenadoras pedagógicas e a contribuição da pesquisa da prática**

Link: <https://videoconf-colibri.zoom.us/j/82131795111?pwd=blVIZEYzQ3dvYU9Fa2FNWmtJVERiQT09>

**Mesa 2 – 11:45 – 13:00 (Portugal) – 8:45 às 10:00 (Brasil) – 12:45 às 14:00 (Angola)**

**Nilza Costa – Universidade de Aveiro - A Avaliação na Supervisão: um diálogo a diferentes vozes?**

**Almoço - 13:00 – 14:00 (Portugal) – 10:00 às 11:00 (Brasil) – 14:00 às 15:00 (Angola)**

**Comunicações Paralelas – 14:00 – 16:00 (Portugal) – 11:00 às 13:00 (Brasil) – 15:00 às 17:00 (Angola)**

**Eixos: 1 – 3**

SESSÃO 1		
LINK		
<a href="https://videoconf-colibri.zoom.us/j/83701065833?pwd=MTVktGluWmk0RERicjISRHVWk293QT09">https://videoconf-colibri.zoom.us/j/83701065833?pwd=MTVktGluWmk0RERicjISRHVWk293QT09</a>		
MEDIADORES: Lúcia Pombo – UA ( <a href="mailto:lpombo@ua.pt">lpombo@ua.pt</a> ) e Deniele Baptista - UFJF		
Título Comunicação	Autor (s)	Afiliação
O estágio supervisionado e a desvalorização da Licenciatura em Psicologia	Jaqueline Batista de Oliveira Costa	Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil /Universidade de Coimbra, Portugal
O estágio de formação pedagógica e as atividades remotas na UFPR: entrelaçamentos necessários em contexto de pandemia	Fernanda Veloso e Leandro Palcha	Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, Brasil
Dimensões pedagógicas e administrativas da Supervisão Escolar: um estudo na perspectiva das representações sociais	Valdete Pereira da Silva Nascimento	Pontifícia Universidade Católica – PUC- SP, Brasil

Criando laços e recriando histórias – Tempos de Aprender: o papel da coordenação pedagógica na construção curricular para as turmas do projeto de correção de fluxo nas escolas municipais de Juiz de Fora	Maria da Conceição Carvalho Brandt da Luz	Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Brasil
SESSÃO 2		
LINK <a href="https://videoconf-colibri.zoom.us/j/85027206724?pwd=T1pHMTFJTGRhRUpCV0t2NkNvanhMQT09">https://videoconf-colibri.zoom.us/j/85027206724?pwd=T1pHMTFJTGRhRUpCV0t2NkNvanhMQT09</a>		
MEDIADORES: Filomena Martins - UA ( <a href="mailto:fmartins@ua.pt">fmartins@ua.pt</a> ) e Evelyn dos Santos - UA		
Título Comunicação	Autor (s)	Afiliação
Gerir a escola em tempos de pandemia – entre desafios e aprendizagens	Márcia Patrícia Barboza de Souza	Prefeitura de Juiz de Fora, Brasil
Possibilidades da auto-supervisão: um estudo em contexto de jardim-de-infância	Raquel Silva e Filomena Martins	Ministério da Educação – Portugal Universidade de Aveiro, Portugal
Atividade profissional de pedagogas de escolas públicas paranaenses em tempos de Pandemia	Marcia Baiersdorf e Ricardo Antunes de Sá	Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, Brasil
Supervisão pedagógica: contributos para a formação inicial de professores	Elza Mesquita, Angelina Sanches e Ilda Freire-Ribeiro	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
SESSÃO 3		
LINK <a href="https://videoconf-colibri.zoom.us/j/82194906847?pwd=OFhTbzQ0VURabUoyeitDWEpGd0U5QT09">https://videoconf-colibri.zoom.us/j/82194906847?pwd=OFhTbzQ0VURabUoyeitDWEpGd0U5QT09</a>		
MEDIADORES: Betina Lopes - UA ( <a href="mailto:blopes@ua.pt">blopes@ua.pt</a> ) e Diana Oliveira - UA		
Título Comunicação	Autor (s)	Afiliação
Os futuros professores e a investigação-ação: das práticas às concepções	Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte	CITCEM & ESE-P.Porto, Portugal
Avaliação de professores: A bolsa de Desempenho Docente no Estado da Paraíba - Brasil	Anderson Santos de Santana	Universidade Federal da Paraíba, Brasil



Perfil do docente da disciplina de Educação Laboral em Angola: que contributo da supervisão para o seu melhoramento?	Domingos Simão, Betina Lopes, Nilza Costa e Simão Agostinho	Universidade de Aveiro, Portugal
Potencialidades do método Symfos para a supervisão de estudantes internacionais – uma abordagem exploratória	Betina Lopes, Carlota Quintão e Sara Diogo	Universidade de Aveiro, Portugal
SESSÃO 4		
LINK <a href="https://videoconf-colibri.zoom.us/j/84407136222">https://videoconf-colibri.zoom.us/j/84407136222</a>		
MEDIADORES: Maria João Loureiro - UA ( <a href="mailto:mjoao@ua.pt">mjoao@ua.pt</a> ) e Carla Ferreira - UA		
Título Comunicação	Autor (s)	Afiliação
A supervisão pedagógica em tempos de pandemia	João Rocha	Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu, Portugal
A supervisão na formação contínua de professores em países da África subsaariana: uma revisão sistemática da literatura exploratória	Félix Vaile, Betina Lopes e Maria João Loureiro	Universidade de Aveiro, Portugal
A reflexividade em contexto de supervisão: dinâmica entre a teoria e a prática	Maria do Céu Ribeiro	Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Experiências da formação e prática docente no âmbito do Programa Residência Pedagógica	Sandra Alves de Oliveira, Magna Magna Melo Viana, Doralice Doralice Pereira Costa de Araújo e Cleide Cleide Pereira dos Santos Lopes	Universidade do Estado da Bahia - Campus XII/Guanambi-BA; Colégio Municipal Aurelino José de Oliveira (Candiba-BA), Brasil

Eixo: 2

SESSÃO 5		
LINK <a href="https://videoconf-colibri.zoom.us/j/89896497471?pwd=YXF0RmxDckhBSU5raFpCdjVZM01TQT09">https://videoconf-colibri.zoom.us/j/89896497471?pwd=YXF0RmxDckhBSU5raFpCdjVZM01TQT09</a>		
MEDIADORES: António Neto Mendes - UA ( <a href="mailto:amendes@ua.pt">amendes@ua.pt</a> ) e Fátima Paixão – ESE Castelo Branco		
Título Comunicação	Autor (s)	Afiliação
A Inteligência Espiritual e sua interface na formação do Supervisor	Andrea Cristina Fidelis, Andréia Vitória e António Carrizo Moreira	Universidade de Aveiro, Portugal
Uma análise para a formação de professores a partir da Educação do Campo e Urbana nas escolas do município de Itapemirim/ES	Josely Ferreira Ribeiro, Dayse Martins Hora e Gessiedna Perreira	Universidade Católica de Petrópolis; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO & Prefeitura Municipal de Itapemirim - ES - Brasil
Formação de Formadores: implementação de uma política pública de formação de coordenadores pedagógicos	Adriano Borba Correa	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
O Desafio do Estágio de Ensino Supervisionado na Formação Inicial de Professores	Ana Paula Marques Sampaio Pereira, Maria Teresa Macara e Rosa Helena Nogueira	Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul, Portugal
SESSÃO 6		
LINK <a href="https://videoconf-colibri.zoom.us/j/86460220373">https://videoconf-colibri.zoom.us/j/86460220373</a>		
MEDIADORES: António Moreira – UA ( <a href="mailto:moreira@ua.pt">moreira@ua.pt</a> ) e Diana Soares - UA		
Título Comunicação	Autor (s)	Afiliação
Ensino remoto em tempos de pandemia: Quem e como aplicá-lo?	Ana Cristina B. Lopez M. Francisco e Micheli da Cruz Cardoso Tavares	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Brasil
Through the looking-glass and what faculty found there: Peer observation of teaching as a tool for professional development	Amanda Franco e Rui Vieira	CIDTFF - Universidade de Aveiro, Portugal

Problematização de uma grelha de análise documental de relatórios de estágio produzidos durante a prática supervisionada	Diana Soares, Betina Lopes, Mike Watts e Isabel Abrantes	Universidade de Aveiro, Portugal, Universidade de Brunel – UK & Universidade de Coimbra, Portugal
Remote teaching and teacher training: new questioning patterns?	Tânia R. Unglaub e Betina Lopes da Silva	Universidade Federal do Estado de Santa Catarina, Brasil

SESSÃO 7

LINK

<https://videoconf-colibri.zoom.us/j/8547713833>

MEDIADORES: Rui Neves – UA ([rneves@ua.pt](mailto:rneves@ua.pt)) e Eda Henriques - UFF

Título Comunicação	Autor (s)	Afiliação
Gestão escolar: desafios e possibilidade da Gestão Participativa na escola pública	Marcia Galdino Alves	Universidade Cidade de São Paulo- UNICID, Brasil
Perfil académico e profissional de professores do ensino superior que, em Portugal, asseguram e supervisionam a iniciação à prática docente	Carlinda Leite, Fátima Sousa-Pereira e Ana Bela Ribeiro	Universidade do Porto – FPCEUP/CIIE, Portugal ESE - IPVC-Universidade do Porto – FPCEUP/CIIE, Portugal Universidade do Porto – FPCEUP/CIIE, Portugal
As experiências formadoras de coordenadoras pedagógicas por suas narrativas autobiográficas	Tatiana Moura e Laurizete Passos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, Brasil
O professor iniciante e a construção da identidade: cenários de tensões e conquistas	Marcia Galdino Alves	Universidade Cidade de São Paulo- UNICID, Brasil
Formação de professores na escola: Aprendizagens de uma professora pesquisadora	Aline Angélica Lima Nonato e Laurizete Ferragut Passos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, Brasil

SESSÃO 8

LINK

<https://videoconf-colibri.zoom.us/j/81656386508?pwd=d1paZzVPaWNiaTc0ZExtUUNLVFhCZz09>

MEDIADORES: Rui Vieira – UA ([rvieira@ua.pt](mailto:rvieira@ua.pt)) e Maria Celi Chaves Vasconcelos - UERJ

Título Comunicação	Autor (s)	Afiliação
(In)Formação para o Ensino das Expressões na Escola! Balanço de uma Estagiária sobre Políticas, Conceções e Práticas	Daniela de Fátima Costa e Isabel Condessa	FCSH – Universidade dos Açores, Portugal; Centro Intergeracional de Ponto da Garça, Açores, Portugal  FCSH – Universidade dos Açores, Portugal; CIEC – Universidade do Minho, Portugal
Formação continuada: políticas públicas em educação no município de Belford Roxo-RJ	Katia Medeiros	Universidade Católica de Petrópolis, Brasil
A Construção do Plano de Formação a partir das Necessidades Formativas dos Professores	Jaqueline Paula	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, Brasil
Bioética como ferramenta transversal para a promoção da saúde docente: interfaces possíveis com a formação docente na educação superior	Ivani Nadir Carlotto	Universidade Fernando Pessoa, Portugal

#### SESSÃO 9

#### LINK

<https://videoconf-colibri.zoom.us/j/82897365326?pwd=b0QrTkxRZktVnNkTDNKVWVvemY4Zz09>

MEDIADORES: Dora Fonseca - UA ([dorafonseca@ua.pt](mailto:dorafonseca@ua.pt)) e Alexandre Ventura - UA

Título Comunicação	Autor (s)	Afiliação
O papel da Didática do Plurilinguismo na (trans)formação de professores de Língua Portuguesa em tempos de internacionalização	Sweder Souza	Universidade Federal do Paraná, Brasil
O Coordenador Pedagógico e as relações interpessoais no cotidiano escolar	Elisangela Carmo Oliveira	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
O Factor Género na Formação de Professores em Angola	Luís Elias	Universidade Katjavala Bwila, Angola

A formação docente e a compreensão da diferença na escola	Angela Maria Baltieri Souza e Clarilza Prado de Sousa	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
SESSÃO 10		
LINK <a href="https://videoconf-colibri.zoom.us/j/83754518732?pwd=MFJFQ0NQOUhpUG9TN3dlVkrUTh5Zz09">https://videoconf-colibri.zoom.us/j/83754518732?pwd=MFJFQ0NQOUhpUG9TN3dlVkrUTh5Zz09</a>		
MEDIADORES: Cecília Guerra – UA ( <a href="mailto:cguerra@ua.pt">cguerra@ua.pt</a> ) e Adriana Almeida - UERJ		
Título Comunicação	Autor (s)	Afiliação
O Programa Escola de Gestores da Educação Básica e a Política de Formação Continuada para Coordenadores pedagógicos: Que Coordenação Pedagógica?	Maria Cristina Moraes de Carvalho	Universidade Católica de Petrópolis, Brasil
A participação da Coordenação Pedagógica no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa	Jane Maria Silva e Reginado Fernando Carneiro	Secretaria de Educação de Juiz de Fora e Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
Formação Continuada de Professores Formadores de Futuros Professores	Gisela Guedes Duarte Silva de Oliveira	Prefeitura Municipal de Teresópolis, Brasil
Formação continuada para formadores: uma proposta de utilização pedagógica das tecnologias de informação e comunicação por meio do ensino híbrido	Amanda Cristine Corrêa Lopes Bitencourt e Matheus Carvalho do Nascimento	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil
Formação de Formadores no CIDTFF – contribuição para a sua sustentabilidade e diversificação	Lucília Santos	Universidade de Aveiro, Portugal

**Link:** <https://videoconf-colibri.zoom.us/j/82131795111?pwd=bIVIZEYzQ3dvYU9Fa2FNWmtJVERiQT09>

**Mesa 3 - 16:15 às 18:00 (Portugal) – 13:15 às 15:00 (Brasil) – 17:15 às 19:00 (Angola)**

**Maria Celi Chaves Vasconcelos** (Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ) e **Karine Tomaz Veiga** (Ministério Público e Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro)

**A formação e o trabalho dos professores: as políticas para tornar o “Magistério atrativo, qualificado e valorizado” no Estado do Rio de Janeiro**

**Dia 6 – sexta-feira**

**Online**

**Link:** <https://videoconf-colibri.zoom.us/j/88267172386?pwd=SnBBViNlL2dqcmhudVlzN3VGMnFtQT09>

**Mesa 4 – 9:00 às 10:10 (Portugal) – 6:00 às 7:10 (Brasil) – 10:00 às 11:10 (Angola) - Reflexões sobre os cursos de Supervisão em Portugal e seus atores**

**Ana Isabel Andrade, Jane do Carmo Machado e Rui Neves – Universidade de Aveiro (UA)**

**Formação em Supervisão em Portugal: notas e reflexões**

**Flávia Vieira - Universidade do Minho (UM)**

**Formação pós-graduada em supervisão pedagógica:  
que investigação para que educação?**

**Link:** <https://videoconf-colibri.zoom.us/j/88267172386?pwd=SnBBVjNjL2dqcmhudVlzN3VGmFtQT09>

**Mesa 5 – 10:15 – 11:30 (Portugal) – 7:15 às 8:30 (Brasil) – 11:15 às 12:30 (Angola) – Percursos de Vida e Supervisão – três olhares**

**Isabel Alarcão** – Universidade de Aveiro (UA), **Idália Sá-Chaves** – Universidade de Aveiro (UA) e **Maria do Céu Roldão** – Universidade Católica do Porto (UCP)

**Link:** <https://videoconf-colibri.zoom.us/j/88267172386?pwd=SnBBVjNjL2dqcmhudVlzN3VGmFtQT09>

**Apresentação do livro de Isabel Alarcão por Fátima Paixão** – ESE Castelo Branco - **11:30 – 12:00 (Portugal) – 8:30 às 9:00 (Brasil) – 12:30 às 13:00 (Angola)**

**Link:** <https://videoconf-colibri.zoom.us/j/88267172386?pwd=SnBBVjNjL2dqcmhudVlzN3VGmFtQT09>

**Palestra de encerramento – 12:00 – 13:00 (Portugal) – 9:00 às 10:00 (Brasil) – 13:00 às 14:00 (Angola)**

**António Nóvoa** – Universidade de Lisboa

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020.



**FCT**  
Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia



**cidtff**  
centro de investigação  
Didática e Tecnologia na Formação de Formadores



**Anexo d - Comprovativo de aceitação para publicação do artigo 2  
Betina Lopes**

---

**De:** MIE Journal of Education <miejoe@manuscriptmanager.net>  
**Enviado:** 6 de setembro de 2021 11:13  
**Para:** Betina Lopes  
**Assunto:** MIEJOE-2021-1/R2 RESUBMISSION Accept manuscript

Manuscript: MIEJOE-2021-1/R2 RESUBMISSION - Learning Assessment in Labour Education in Angola: a study centred on students' voices

Date submitted: 2021-08-20

It is a pleasure to inform you that your manuscript is now acceptable for publication in MIE Journal of EducationMauritius.

Thank you,

-----  
Reviewer 1 report:

**YOUR SIGN IN INFORMATION**

Website: <https://www.manuscriptmanager.net/miejoe>

Email: [blopes@ua.pt](mailto:blopes@ua.pt)

Forgot password or not signed in before?

Click the URL below to create/reset your password.

[https://www.manuscriptmanager.net/sLib/v4/retrieve\\_pw.php?paramScreen=pfSYtKI4wIhAU0MAyTVyAVvbi4pNNDts4oJRrDFNYh8=](https://www.manuscriptmanager.net/sLib/v4/retrieve_pw.php?paramScreen=pfSYtKI4wIhAU0MAyTVyAVvbi4pNNDts4oJRrDFNYh8=)