

<https://doi.org/10.18222/ae.v36.11524>

AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA NO ENSINO PRIMÁRIO ANGOLANO: DO INSTITUÍDO AO INSTITUINTE

 VITA EMANUEL^I

 NILZA COSTA^{II}

^I Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação (Inade), Luanda, Angola; vitaemanuel@ua.pt

^{II} Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Universidade de Aveiro (UA), Aveiro, Portugal; nilzacosta@ua.pt

RESUMO

Discute-se a avaliação a serviço das aprendizagens de alunos da 5ª e 6ª classes do ensino primário angolano, segundo três eixos (teórico, político-normativo e contextual), com incidência para a disciplina de história. O estudo objetivou a análise de concepções e práticas avaliativas no ensino dessa disciplina, à luz de abordagens promotoras do papel da avaliação a serviço da aprendizagem. Utilizou-se o paradigma metodológico interpretativo, recorrendo-se à análise documental, entrevistas, observação de aulas e um desenho de estudo de caso. Os resultados indicam uma forte discrepância entre o instituído e o instituinte, o primeiro orientado para perspectivas mais atuais ao invés do segundo. Sugere-se um investimento na formação de professores do ensino primário em Angola no domínio de avaliação.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • ENSINO DE HISTÓRIA • ENSINO PRIMÁRIO • PRÁTICA DOCENTE.

COMO CITAR:

Emanuel, V., & Costa, N. (2025). Avaliação em história no ensino primário angolano: Do instituído ao instituinte. *Estudos em Avaliação Educacional*, 36, Artigo e11524. <https://doi.org/10.18222/ae.v36.11524>

EVALUACIÓN EN HISTORIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA ANGOLEÑA: DE LO INSTITUIDO A LO INSTITUYENTE

RESUMEN

Se discute la evaluación al servicio del aprendizaje de los alumnos de 5º y 6º año de la educación primaria angoleña según tres ejes (teórico, político-normativo y contextual) con incidencia en la asignatura de historia. El estudio tuvo como objetivo el análisis de conceptos y prácticas de evaluación en la enseñanza de esta materia, a la luz de enfoques promotores del papel de la evaluación al servicio del aprendizaje. Se utilizó el paradigma metodológico interpretativo, utilizando análisis documental, entrevistas, observación de clases, y un diseño de estudio de caso. Los resultados indican una fuerte discrepancia entre lo instituido y el instituyente, el primero orientado hacia perspectivas más actuales que el segundo. Se sugiere una inversión en la formación de profesores de educación primaria en Angola en el ámbito de la evaluación.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • ENSEÑANZA DE HISTORIA • ENSEÑANZA PRIMARIA • PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA.

ASSESSMENT IN HISTORY TEACHING IN ANGOLAN PRIMARY EDUCATION: FROM THE INSTITUTED TO THE INSTITUTING

ABSTRACT

This study discusses assessment practices aimed at supporting student learning in the 5th and 6th grades in Angolan primary education according to three axes (theoretical, political-normative and contextual), with a particular focus on the subject of history. The study aims at analysing assessment concepts and practices in the teaching of history, in the light of approaches that promote the role of assessment for learning. The research followed an interpretive methodological paradigm and employed document analysis, interviews and classroom observation, and a case study design. The findings point to a discrepancy between the instituted and the instituting, the former oriented towards more current perspectives rather than the latter. The study suggests investment in teacher training in Angola's primary education system, particularly in the field of assessment.

KEYWORDS LEARNING ASSESSMENT • TEACHING HISTORY • PRIMARY EDUCATION • TEACHING PRACTICE.

Recebido em: 18 OUTUBRO 2024

Aprovado para publicação em: 22 MAIO 2025



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

INTRODUÇÃO

Este artigo foca a avaliação das aprendizagens no ensino primário (EP) em Angola. Para tanto objetivou uma análise de concepções e práticas avaliativas na disciplina de história, considerando-se o currículo oficial (currículo instituído) da 5ª e 6ª classes e o implementado (currículo instituinte). O estudo ancora-se num referencial que cruza três dimensões – teórica, político-normativa, em particular sobre o EP em Angola, e contextual – na disciplina de história.

A relevância do estudo justifica-se pela/o: importância que a avaliação tem assumido na literatura, enquanto potenciadora da relação entre ensino e aprendizagem, visando a promover uma aprendizagem significativa dos sujeitos; seu contributo para a melhoria de práticas avaliativas no contexto angolano, em particular na disciplina de história no EP; mitigação da escassez de investigação educacional no país.

Não obstante, estudos sobre concepções e práticas avaliativas no contexto angolano, embora não na disciplina de história (Alfredo & Tortella, 2013; Chimbanlandongo, 2015; Breganha et al., 2018; Simão et al., 2019), afirmam que a natureza da avaliação perspectivada na literatura e nos normativos difere do que os professores dizem fazer, ou fazem, em sala de aula, nomeadamente não considerando simplesmente sua dimensão sumativa e classificativa e integrando-a ao processo de ensino e aprendizagem. Apontam, ainda, frequentemente o rácio aluno-professor como razão da não realização da avaliação, segundo os normativos, especificamente no que se refere à sua vertente contínua e ao peso dado às provas escritas.

Considerando a importância de aprofundar os conhecimentos sobre o tema, particularmente em Angola e na disciplina de história no EP, realizou-se uma investigação descritiva e interpretativa, de natureza qualitativa, com uma abordagem de estudo de caso efetuado numa escola de Luanda, sobre concepções e práticas avaliativas de professores na disciplina, na 5ª e 6ª classes.

O estudo objetiva responder à questão: Em que medida as concepções e práticas avaliativas dos professores participantes se articulam com a literatura, normativos nacionais e com o que se almeja para a disciplina de história, nomeadamente no currículo instituído? Para sua concretização, elencaram-se como objetivos: (i) caracterizar concepções dos participantes, bem como práticas avaliativas relatadas e observadas; (ii) interpretar essas concepções e compará-las às práticas observadas, à luz do referencial estabelecido; (iii) sugerir caminhos para a formação e investigação.

A estrutura do artigo integra, para além desta introdução, uma síntese do referencial, uma descrição sucinta do estudo empírico, os principais resultados e sua interpretação, considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

SÍNTESE DO REFERENCIAL

Nesta secção discutem-se perspetivas teóricas, político-normativas e contextuais do estudo, com base na literatura especializada, em documentos de política educativa angolana sobre avaliação em contexto escolar em geral, e da/na disciplina de história no EP. A discussão estrutura-se em três subsecções, nomeadamente (a) enquadramento teórico, (b) enquadramento político-normativo e (c) contextual, isto é, da realidade curricular da disciplina de história na 5^a e 6^a classes.

Enquadramento teórico

A avaliação escolar tem uma história própria ao longo do percurso de sua afirmação e, devido a mudanças educacionais, tem conhecido diferentes perspetivas que a caracterizam como um elemento curricular dinâmico, comprometendo a relação entre ensino e aprendizagem. São apontadas cinco gerações que caracterizam sua evolução histórica, compreendidas como avaliação como (i) mensuração, (ii) conhecimento de objetivos educacionais, (iii) juízo de valor, (iv) negociação, e (v) construção social (Morgado, 2016; Miguel et al., 2022), que se apresentam sumariamente na Tabela 1.

TABELA 1
Características das gerações da avaliação

GERAÇÃO DE AVALIAÇÃO	CARATERÍSTICAS
1 ^a Avaliação como mensuração (1800 a 1930)	• Supremacia na utilização de testes/exames • Testes de memória • Mensuração dos conhecimentos dos alunos
2 ^a Avaliação como conhecimento de objetivos educacionais (1930 a 1960)	• Avaliação para mudança do padrão de comportamento • Alunos tornam-se objeto da avaliação • Avaliação do currículo
3 ^a Avaliação como juízo de valor (1960 a 1970)	• Juízo de valor sobre o mérito do objeto de avaliação • Reconhecimento de distintos papéis da avaliação • Avaliação como tomada de decisão
4 ^a Avaliação como negociação (1970 a 2000)	• Avaliação como tomada de decisão • Avaliação democrática • Avaliação formativa
5 ^a Avaliação como construção social (2000 a 2020)	• Avaliação crítica da realidade • Avaliação como processo estratégico • Avaliação social, política e participativa

Fonte: Elaboração dos autores com base em Morgado (2016) e Miguel et al. (2022).

A lógica subjacente a cada geração ajuda a compreender conceções e práticas avaliativas diversas, bem como a valorização crescente da avaliação enquanto campo científico. Constata-se que, em decorrência das roturas epistemológicas entre as diferentes gerações, a avaliação passou de avaliação como medida para avaliação como construção social, isto é, como processo estratégico e participado cada vez

mais a serviço da aprendizagem. Essa perspectiva integra conceitos já presentes em gerações anteriores, como “avaliação formadora” (Scriven, 1967), “avaliação formativa e avaliação sumativa” (Scriven, 1973), “avaliação contextualizada” (Berlak, 1992), “avaliação alternativa” (Gipps, 1994; Gipps & Stobart, 2003), e “avaliação autêntica” (Wiggins, 1989). Trata-se, em suma, de conceptualizações da avaliação numa lógica humanizadora de processos e práticas que valorizam o sujeito e suas concepções sobre os saberes curriculares, tornando, assim, a avaliação uma ferramenta a serviço da aprendizagem significativa (Afonso & Agostinho, 2019).

Literatura recente advoga, assim, a concepção e gestão da avaliação como processo em si e intermediário da relação entre os modos de ensino e aprendizagem, envolvendo sempre o aluno, mediante a diversificação de atividades didático-pedagógicas na abordagem dos saberes curriculares (Bound, 2000). Portanto significa que ela seja uma prática avaliativa “autêntica, contextualizada, formadora, reguladora e educativa, que coloca os alunos no centro da aprendizagem, tornando exequível a diferenciação dos percursos de formação e garantindo os apoios educativos como forma de melhoria das aprendizagens” (Pacheco, 2014, p. 71). Também na educação histórica, a ideia de alunos como centro da aprendizagem refere-se à necessidade de eles serem agentes ativos na construção de seus conhecimentos, conforme orientação e desafios de natureza metodológica do professor (Emanuel, 2021).

Com efeito, as práticas avaliativas centradas na aprendizagem precisam equacionar a integração de diferentes dimensões humanas, designadamente cognitiva, psicomotora e socioafetiva. No contexto angolano, isso significa envolver a CHAVE, acrónimo de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e princípios éticos (Afonso, 2019), que está refletido nos objetivos educacionais que corporizam o currículo. Trata-se, igualmente, da necessidade de se atender à ecologia de saberes, quer no domínio do desenho, desenvolvimento e gestão curricular, quer na avaliação mediante inclusão de atividades que permitam a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos, acompanhamento, orientação e realização de exercícios de metacognição (Lagarto, 2016; Emanuel, 2021).

Assim, poder-se-ão regular os processos educativos utilizando “tarefas que, simultaneamente, são para ensinar, aprender e avaliar a avaliação” (Fernandes, 2004, p. 16). A avaliação como ato de “diagnosticar e decidir” em cada momento de aprendizagem (Luckesi, 2008) tem de ser, portanto, o fio condutor para o conhecimento permanente do grau de cumprimento dos objetivos educacionais, implicando, sobretudo, a opção pela diversificação tanto de atividades de ensino quanto da avaliação de processos e seus resultados.

Assume-se que a integração da avaliação nas práticas escolares é uma questão de ordem curricular, com forte pendor na perspectiva metodológica do professor, que, como agente de mudanças, tem como principal tarefa fazer com que os

alunos tenham sucesso na aprendizagem dos saberes curriculares e nas suas vidas. Isso requer, desse profissional, a criação de condições motivacionais favoráveis à aprendizagem de cada um dos alunos, tendo em conta a pluralidade de seus pontos de partida. Porém esse requerimento nem sempre parece acontecer no quotidiano escolar. Daí que seja possível a ocorrência de situações que Vasconcellos (2014, p. 22) resume em três aspetos “(i) desvio dos objetivos [educacionais]; (ii) distorção da prática pedagógica e (iii) a questão da ética”, condicionando a intenção de formação dos sujeitos cidadãos.

Do mesmo modo, existem ainda determinadas realidades educativas que revelam situações, por exemplo, de diferenciação de pesos entre os resultados da avaliação formativa e sumativa, dando supremacia à última, cujas funções são a medição, classificação e certificação, privilegiando-se a prova escrita como atividade avaliativa. Essa supremacia da prova concorre também para a dissonância entre o instituído e o instituinte, comparados às concepções e práticas avaliativas de professores, sugerindo a existência de um distanciamento considerável (Simão et al., 2019; Alfredo & Tortella, 2013). Assim uma das questões que se levanta neste estudo é a seguinte: Até que ponto as concepções e práticas avaliativas dos professores, no âmbito da relação entre os processos de ensino e aprendizagem da história no EP em Angola, incorporam as perspectivas aqui mobilizadas?

Enquadramento político-normativo

O EP, no sistema de educação e ensino (SEE) angolano, faz parte do subsistema do ensino geral, sendo o segundo nível de ensino após a educação pré-escolar. Composto, atualmente, de seis classes, o EP estrutura-se em três ciclos de duas classes cada, de acordo com o artigo n. 28 da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) (Lei n. 17/16, 2016). Essa inovação, subsidiada por uma avaliação de natureza processual sustentada por uma variedade de atividades, resultou das mudanças operadas em avaliação, desejável a serviço da aprendizagem, no âmbito da 2ª Reforma Educativa (1986 a 2014).

Antes dessa reforma, o modelo de avaliação adotado para o EP consubstanciava-se, essencialmente, no comprometimento com a nota e estava assente em concepções teórico-práticas tipicamente de “uma escola que opera com pares excluídos como maduro/imaturo, capaz/incapaz . . . que vão delimitando os lugares dos estudantes na escola” (Esteban, 2003, p. 84). Entretanto, dos vários normativos que foram surgindo no SEE, antes de 2004 – altura da experimentação dos materiais curriculares no âmbito dessa reforma –, somente em 1984 se fazia alusão à avaliação contínua como “um meio pedagógico de aumentar os esforços e estimular permanentemente a atitude do aluno na aquisição e consolidação de conhecimentos, capacidades e habilidades” (Ministério da Educação [MED], 1984, p. 3). Todavia, na classificação final, utilizavam-se exclusivamente os resultados das provas.

Essa realidade mudou significativamente com o normativo implementado em 2004, denominado *Sistema de avaliação das aprendizagens* (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação [Inide] & MED, 2004), em que a classificação final já originava da avaliação contínua, média da avaliação contínua (MAC), com peso de 40%. Previa-se, ainda, a introdução de recursos para o registo dos resultados de avaliação contínua, nomeadamente cadernetas e relatórios descritivos, de modo a configurar o histórico do aluno. Para orientar as atividades de avaliação, o sistema lançou um *Manual de apoio para a implementação das inovações*, no qual se incluía uma secção destinada às atividades de avaliação (Inide & MED, 2004).

Nota-se, ainda, que, na sua filosofia de ação educativa, o Estado angolano criou um conjunto de condições normativas para a materialização das finalidades indicadas na LBSEE (art. 4) que pode ser resumido na CHAVE da vida. Essa perspectiva permite compreender a multiplicidade de inovações introduzidas visando, particularmente, à melhoria da qualidade educativa expectável da relação entre ensino e aprendizagem, intermediada pela avaliação. A aposta na avaliação a serviço da aprendizagem era, assim, considerada como aquela que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar em função dos objetivos planejados e com recurso a uma diversificação de atividades avaliativas (Afonso & Agostinho, 2019).

Observa-se que, a partir do ano letivo 2020/2021, o panorama normativo conheceu uma dinâmica regressiva, que se justificou atendendo às alterações provocadas pela pandemia. Apesar de continuar a defender, por um lado, a avaliação contínua e, por outro, a inversão nos pesos dos resultados obtidos ao longo do processo (MAC) e os da prova, numa proporção de 60% e 40% respetivamente, as orientações atuais indicam o fim das classes de transição automática, isto é, 1^a, 3^a e 5^a classes (Decreto executivo n. 16, 2020). Aumentou-se, também, o número de provas por trimestre, de uma para duas (prova do professor e prova trimestral), quando antes realizava apenas a prova do professor no fim de cada trimestre (Inide & MED, 2004; Decreto executivo n. 16, 2020).

Enquadramento contextual na disciplina de história na 5^a e 6^a classes

A disciplina de história integra o currículo do EP angolano e começa a ser ensinada como disciplina independente a partir da 5^a classe, visando a

- (i) contribuir para a inserção do aluno na realidade social, política e cultural,
- (ii) proporcionar . . . valores em diferentes tempos e espaços, e (iii) promover o desenvolvimento de atitudes de tolerância face a ideias, crenças, culturas, opiniões e valores diferentes dos seus. (Inide & MED, 2019b, p. 66).

Objetiva-se, assim, uma formação integral dos sujeitos que se querem cidadãos em construção nas suas múltiplas dimensões, ou seja, o desenvolvimento da CHAVE, numa perspectiva ecológica de saberes curriculares consubstanciada na

necessidade de existência de um equilíbrio entre os saberes universais e locais. Espera-se, com efeito, que tais sujeitos estejam preparados “para desempenharem um papel ativo e consciente na vida cívica, desenvolvendo também a sua personalidade nos seus múltiplos aspetos” (Inide & MED, 2019b, p. 65). Essa preparação, entretanto, depende, em grande medida, da forma como é realizada a avaliação também na disciplina de história.

Numa lógica de alinhamento com as perspetivas dos eixos anteriores, nas práticas avaliativas no âmbito dessa disciplina, é necessário atender aos elementos fundamentais que devem constituir objetos de avaliação. Assim, para além dos conceitos substantivos¹ que corporizam os saberes curriculares, é imperioso que as atividades educativas sejam orientadas, a fim de que os alunos se apropriem de tais conhecimentos, integrando, também, os elementos de natureza meta-histórica,² por exemplo, os aspetos ligados ao tempo e à interpretação de fontes, que contribuem para a compreensão da história. Nesse sentido, a avaliação deve também incidir sobre ambos os elementos.

Trata-se da abordagem dos elementos históricos que devem ser discutidos em sala de aula, isto é, objetos de ensino, aprendizagem e avaliação, que incluem a compreensão da cronologia com a qual o aluno consegue estabelecer os limites históricos, tais como década, século, a.C. e d.C., criando-se possibilidades de organização dos acontecimentos, com base em critérios cronológicos, identificação e distinção das fontes primárias e secundárias, mediante uma atitude crítica, desenvolvimento da compreensão entre passado e presente, identificando semelhanças, diferenças, mudanças, continuidades e descontinuidades (Schmidt & Cainelli, 2004).

É relevante notar que não existem pretensões de se ensinar apenas epistemologia da história. Advoga-se uma busca de equilíbrio, no sentido de considerarem os conceitos meta-históricos, em particular na avaliação, quando se trabalham os conteúdos substantivos, tendo em conta, ainda, as características dos sujeitos, o nível de escolaridade, bem como suas experiências e ideias prévias (Lagarto, 2016; Emanuel, 2021).

Relativamente às atividades avaliativas na disciplina, o MED (1985) sugere existir dois níveis de aprendizagem, considerando o grau de assimilação do aluno: (i) nível de reprodução e (ii) nível de aplicação. Entretanto, o nível de aplicação desdobra-se em dois, o da aplicação científica e o da aplicação social dos saberes curriculares (Afonso, 2022).

1 Conceitos substantivos sobre conteúdos históricos, como: Revolução Francesa, fascismo, nacionalismo.

2 Conceitos epistemológicos (meta-históricos): os que fundamentam o desenvolvimento do pensamento histórico. Por exemplo: evidência, significância, multiperspectiva, empatia, mudança e continuidade, explicação e imaginação histórica (Lee, 2006; Barca, 2006).

No que concerne à avaliação em aulas de história, Lagarto (2016) identificou modelos de atividades avaliativas com alunos do 3º ciclo do ensino básico em Portugal, que revelam a existência de três níveis conceptuais relativos à compreensão histórica com base em fontes, designadamente: A – reprodução; B – interpretação; e C – compreensão. O nível A envolve categorias básicas de tratamento da informação (por exemplo, regurgitação e seleção de informação), embora sem alguma justificativa e com a manifestação de ideias de senso comum. O nível B inclui ideias dos alunos sobre os sentidos que atribuem às informações resultantes das fontes. O nível C abarca ideias que têm relação com a manifestação de preocupações dos alunos, no sentido de compreenderem também o contexto da situação histórica referida pelas fontes (Lagarto, 2016; Emanuel, 2021).

Os saberes curriculares da disciplina, objetos de avaliação na 5ª classe, estão agrupados em oito temas voltados à iniciação da história de Angola, em busca da compreensão dos aspetos históricos da localidade em que os alunos vivem, das noções de tempo passado e presente, bem como a perceção de evolução histórica por meio de diferentes formas de habitação, alimentação, vestuário, comunicações e transportes, monumentos e sítios, museus e arquivos, lendas e tradições e principais línguas (Inide & MED, 2019b). Na 6ª classe, conta-se com seis temas programáticos que tratam da importância do estudo da história de África, das antigas civilizações africanas, dos faraós e seus dignatários, da religião, cultura e da arte, da época do tráfico de escravos, da época colonial em África, dos movimentos de libertação nacional (Inide & MED, 2019a). Trata-se, igualmente, de uma iniciação à história de África, através da qual se pretende “desenvolver um conjunto de conhecimentos que permitam ao aluno, como cidadão, compreender a realidade histórica do seu país e do Continente” (Inide & MED, 2019a, p. 83) e as noções sobre o passado histórico de África.

Nessas classes, a disciplina conta com dois tempos letivos semanal, cada um de 45 minutos. Ao todo, a disciplina dispõe de 60 tempos letivos anuais para cada classe, totalizando 120 tempos letivos do seu ciclo. A partir do plano curricular do EP, espera-se que a abordagem dos saberes curriculares durante o ato educativo escolarizado seja feita nos meandros das teorias psicopedagógicas que projetam práticas interativas entre alunos e alunos-professores (Inide & MED, 2019b).

METODOLOGIA DO ESTUDO

O estudo empírico insere-se num paradigma interpretativo de natureza qualitativa e com um desenho de estudo de caso que considere a complexidade no seu contexto. Nas pesquisas qualitativo-interpretativas, geralmente, a ênfase recai sobre a compreensão das intenções e significações, nomeadamente no que se refere às crenças,

opiniões, percepções, representações, perspetivas, concepções, dentre outras (Amado, 2017). Assim, o estudo centrou-se na disciplina de história no EP, olhando para concepções e práticas de três professores de uma escola do município de Luanda, em particular sobre avaliação, através de uma análise descritiva e crítica que permitisse a compreensão da relação entre as abordagens teórica, normativa e contextual, e as concepções e práticas de professores, enquanto promotoras da aprendizagem significativa dos alunos.

O estudo desenvolveu-se como caso único, com base em unidades de análise integradas (Coutinho & Chaves, 2002; Yin, 2015), isto é, as concepções e práticas avaliativas dos professores participantes na disciplina de história na 5ª e 6ª classes, face a perspetivas teóricas, político-normativas e contextuais. Contou com três participantes da escola, que foram selecionados segundo o critério de intencionalidade (Stake, 2007; Coutinho, 2018), dos quais um professor da 5ª e dois professores da 6ª classe (ver na Tabela 2 o perfil dos professores). Esses professores disponibilizaram-se a fazer parte do estudo, tendo assinado o documento de consentimento informado.

TABELA 2
Perfil dos participantes

NOME FICTÍCIO ATRIBUÍDO AO PARTICIPANTE	CODIFICAÇÃO	FUNÇÃO	IDADE	NÍVEL DE FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA
A. Mário	P5	Professor	50 anos	Ensino secundário	31 anos
A. Rogério	P6-A	Professor	57 anos	Ensino superior	37 anos
A. Kiafuka	P6-B	Professor	35 anos	Ensino superior	10 anos

Fonte: Elaboração dos autores.

Note-se que um professor tem apenas uma formação do ensino secundário (A. Mário) e que um dos participantes se destaca por ser mais novo e não ter tantos anos de tempo de serviço na escola (A. Kiafuka).

A recolha de dados (ver Tabela 3) decorreu entre setembro e dezembro do ano letivo de 2019, com recurso a uma entrevista semiestruturada, observação de nove aulas de tipo não participante, naturalista e direta (Bogdan & Biklen, 1994; Vilelas, 2017), e diário do investigador. De modo a complementar os dados, procedeu-se à recolha documental dos planos das aulas (PAu) de história das aulas observadas e de provas/exames. Trata-se de documentos produzidos pelos professores que, para além de permitirem uma reconstrução histórico-social da realidade em estudo, forneceram informações complementares sobre as concepções e práticas relativas aos procedimentos avaliativos (Pina-Oliveira et al., 2016).

TABELA 3**Fontes de recolha de dados sobre as práticas avaliativas dos participantes**

AULAS OBSERVADAS (Au)	PLANOS DE AULAS (PAu)
P5 / A. Mário = 3 aulas	3 planos de aulas observadas
P6A / A. Rogério = 3 aulas	3 planos de aulas observadas
P6B / A. Kiafuka = 3 aulas	3 planos de aulas observadas
Total: 9 aulas observadas	

Fonte: Elaboração dos autores.

Relativamente ao tratamento de dados, concebeu-se um modelo de análise (MA) sustentado no referencial definido, tendo este incluído três dimensões (concepções e práticas relatadas sobre avaliação na disciplina de história; práticas avaliativas planificadas e observadas; e articulações entre concepções e práticas avaliativas) que sustentaram a discussão dos resultados. A análise de conteúdo serviu de base para a produção do conhecimento dos dados das entrevistas, bem como dos registos de observação de aulas que deram lugar à construção de “narrações multimodais” (Lopes et al., 2018). No caso dos planos de aulas e dos enunciados de provas, recorreu-se à análise documental, objetivando a busca de mais evidências sobre o objeto de estudo, assim como a notas do diário do investigador, o que permitiu a triangulação das inferências com outras perspectivas (Fusch et al., 2018).

PRINCIPAIS RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

Os resultados são apresentados conforme o MA integrado pelas três dimensões referidas. Para cada dimensão definiram-se categorias/subcategorias de análise. A apresentação dos resultados será feita por dimensão, categoria/subcategorias e ilustrada com excertos de transcrições dos dados recolhidos.

Dimensão 1: Concepções e práticas relatadas sobre avaliação

Nesta dimensão, consideram-se apenas os dados das entrevistas. A análise de conteúdo originou apenas uma categoria – “Concepções e práticas avaliativas relatadas” – e três subcategorias – (subC1) Convergência de concepções sobre avaliação na aula, natureza contínua e objetos de avaliação, com nuances; (subC2) Diversificação de atividades avaliativas; (subC3) Convergência de concepções sobre o registo de evidências no processo de avaliação dos alunos, e alguma dissonância com o instituído.

SubC1

Evidenciam-se respostas que apontam uma convergência nas falas dos três professores quando afirmam usar a avaliação nas aulas, subentendendo-se o recurso a uma avaliação contínua. Porém, verificam-se diferenças, especificamente quanto ao momento em que a utilizam (pontualmente ou de forma contínua), à

forma (envolvendo todos ou apenas alguns alunos), e ao objeto de avaliação (apenas conhecimentos ou outros objetos, por exemplo, atitudes), denotando-se alguma compreensão limitada sobre a essência da avaliação segundo perspectivas atuais.

Assim, A. Mário assume a realização da avaliação apenas em determinados momentos da aula, focalizada nos conteúdos da aula passada, antes de iniciar um novo tema, ao mesmo tempo que avalia no fim, visando a compreender se os alunos compreenderam o conteúdo ministrado: *“Antes de iniciar a minha aula, tenho que fazer sempre a avaliação da aula anterior. E no fim de cada aula também faço uma avaliação para ver se eles entenderam mesmo ou não”* (A. Mário/P5).

A. Mário diz, assim, realizar a avaliação apenas em dois momentos, no início e no fim, não referindo a fase de desenvolvimento da aula, e incidindo apenas em conteúdos. Isso significa que a avaliação contínua não parece permear a aula de forma integral e, ainda, que não se dirige à avaliação de outros elementos do desempenho dos alunos, como capacidades e atitudes (Luckesi, 2008; Pacheco, 2014; Afonso & Agostinho, 2019).

Já A. Rogério e A. Kiafuka assumem realizar continuamente a avaliação nas suas aulas, embora a evoquem apenas com alguns alunos, atendendo ao elevado rácio aluno/professor. Porém, destaca-se um elemento importante para A. Kiafuka, consubstanciado na inclusão de outros componentes de aprendizagem (participação, comportamento e pontualidade), para além dos conteúdos, o que está mais alinhado com a CHAVE da vida (Afonso & Agostinho, 2019; Inide & MED, 2019a).

... as nossas avaliações são contínuas e diárias. ... Quando faço uma pergunta a três ou quatro alunos, significa dizer que é mesmo já avaliação. ... Quando mando alguém fulano explica isso ou aquilo, devido o tempo e o número de alunos não posso trabalhar com muitos, mas pelo menos cinco ou seis alunos faço algumas perguntas e na próxima aula são outros. (A. Rogério/P6A).

... desde o momento que começamos a aula de história, começo a avaliar ... a participação, o comportamento, a pontualidade. ... Faço no decorrer da aula e ... no final ... quando coloco já a consolidação e vou perguntando ... o que nós abordamos ... e cada um ... vai responder. ... Nem sempre faço a avaliação de todos eles, porque são muitos ... não consigo avaliar todos eles. Então, avalio uma parte e a outra semana também faço a avaliação daqueles que ainda não consegui pegar. (A. Kiafuka/P6B).

Em suma, o professor mais jovem e com menos tempo de serviço na escola é o que parece ter concepções sobre avaliação mais próximas da literatura, dos normativos e do contexto, nomeadamente na sua vertente contínua, mas sem focar somente em conteúdos, em contraponto ao professor que apenas tem formação ao nível do ensino secundário.

SubC2

As unidades de análise abaixo apontam, na generalidade, evidências de concepções sobre a utilização de alguma variedade de atividades avaliativas na aula, conforme defendido na literatura, nos normativos e no contexto.

São exercícios orais e escritos. . . . São as duas atividades que faço. (A. Mário/P5). . . . exercícios, perguntas e respostas . . . podemos mandar como atividade . . . desenhar por exemplo um líder, um rei que está na nossa história e ele escrever por baixo quem representou essa figura ao longo da luta colonial. . . . São perguntas orais e . . . as tarefas. (A. Rogério/P6A).

. . . oriento atividades . . . coloco perguntas para responderem no caderno e depois vão ao quadro para responderem. . . . Também mando fazer trabalhos em conjunto . . . por escrito. . . . Eles podem estar em grupo, mas cada um deles vai fazendo e escrevendo aquilo que está a pensar e depois sentarem então em conjunto para chegarem a um consenso. . . . Coloco perguntas escritas e orais. Respondem de forma individual, depois partilham. (A. Kiafuka/P6B).

As atividades usadas por A. Mário e A. Rogério limitam-se a exercícios orais e escritos. Contrariamente, A. Kiafuka evidencia diversificar mais as atividades avaliativas, pois inclui trabalhos em grupo e socialização dos resultados – o que concorre para o desenvolvimento da CHAVE –, assim como associa a avaliação a tarefas que ele propõe aos alunos, integrando a avaliação no processo de aprendizagem.

Nota-se, contudo, a ausência de uma alusão à utilização de *feedback*, o que implicaria, ao que os professores afirmam, existir uma estratégia avaliativa ancorada em perspectivas atuais (Miguel et al., 2022; Afonso & Agostinho, 2019; Morgado, 2016; Pacheco, 2014).

SubC3

A análise dos dados sugere uma convergência dos entrevistados para a necessidade de registo das evidências de aprendizagens nas cadernetas (material de apoio ao sistema de avaliação), o que poderá ser apenas o cumprimento de uma orientação do poder central (Inide & MED, 2004). Entretanto, nota-se a predominância da avaliação quantitativa nas duas classes, vislumbrando-se um incumprimento da escala numérica de avaliação contínua, configurada no intervalo de 1 a 5, bem como da escala qualitativa para a 5ª classe, cujo registo de evidências deveria ser feito num relatório descritivo (Inide & MED, 2004). Esses resultados demonstram uma dissonância entre o instituído e o instituinte.

. . . sim . . . faço o registo na caderneta de avaliação. (A. Mário/P5).

Marca-se a tarefa e os alunos realizam . . . apresentam, faço a correção e depois registo as notas nas cadernetas . . . devolvo para cada um ver a sua nota que teve.

Nós temos as cadernetas onde registamos as avaliações. (A. Rogério/P6A).

Sim, sim. Na caderneta. . . A avaliação é de 0 a 5, e eu vou vendo como é que ele se saiu. Se sair bem tem 4 ou 5 ou então 3,5. Depende muito do desempenho dele naquele dia. (A. Kiafuka/P6B).

Embora sem muitas evidências, o discurso dos professores parece indicar que nesse registo os alunos não são envolvidos, ao contrário do plasmado na 4ª e 5ª geração da avaliação.

Dimensão 2: Práticas avaliativas relatadas e observadas na disciplina de história

Os resultados, aqui emergentes dos dados recolhidos nas entrevistas, nas planificações didáticas, provas e exame e observação de aulas, foram organizados em duas categorias, e subcategorias, designadamente: 1) Procedimentos de avaliação declarados nas planificações didáticas; 2) Desenvolvimento e gestão das aulas.

Categoria 1

De notar, em primeiro lugar, que, relativamente à subcategoria “Explicitação de atividades avaliativas nos planos de aula”, apenas um professor (A. Kiafuka/P6-B) escreve, explicitamente, procedimentos de avaliação, sendo que os outros dois executam atividades passíveis de serem integradas na avaliação dos alunos, embora não as refiram como tal:

Tarefa: Exercício da página 73 do manual de história do aluno (PAu-1); Tarefa: Quem comandou a ocupação efetiva dos territórios? O que criaram eles para fazerem as suas campanhas ofensivas? (PAu-2); [nenhuma referência à avaliação] (PAu-3). (A. Mário/P5).

O professor faz perguntas orais individualmente para ver se atingiu os objetivos; Os alunos individualmente põem-se em pé e respondem as perguntas . . . (PAu-1); O professor faz perguntas orais aos alunos individualmente para ver se atingiu os seus objetivos; Os alunos individualmente põem-se em pé e respondem as perguntas . . . (PAu-2); O professor faz perguntas individuais aos alunos para ver se atingiu os objetivos ou não; Os alunos individualmente põem-se em pé e respondem às perguntas . . . (PAu-3). (A. Rogério/P6-A).

Diagnóstica, formativa (PAu-1); Diagnóstica, formativa (PAu-2); Diagnóstica, formativa; Tarefa: qual era o controlo da força de trabalho? (PAu-3). (A. Kiafuka/P6-B).

As unidades de análise acima revelam discrepâncias nos planeamentos dos três participantes. A. Mário destaca, em dois de seus três planos de aula, apenas exercícios escritos consubstanciados em tarefa, trabalho para casa (TPC), não

fazendo nenhuma referência a qualquer tarefa de avaliação no terceiro plano de aula. Já A. Rogério prevê apenas dirigir perguntas orais para aferir o alcance dos objetivos, indicando a forma como espera que os alunos respondam, mas sem explicitar qualquer tipo de *feedback*. Finalmente, A. Kiafuka apresenta detalhadamente dois tipos de avaliação (diagnóstica e formativa) em dois planos de aula, bem como aplica no terceiro plano um exercício escrito para TPC.

Essa constatação sugere a existência de uma dissonância entre as concepções sobre a avaliação e as práticas refletidas nos planos de aula, deixando evidente que a avaliação é marginal na relação entre os processos de ensino e aprendizagem (Afonso, 2022). Em decorrência, sinalizam-se, por um lado, ausência de relação entre as práticas avaliativas desses atores com os demais elementos do quadro curricular estruturantes de um plano de aula e, por outro, assincronia com os normativos nacionais em matéria de avaliação – por exemplo, os programas oficiais da disciplina de história que orientam a utilização diversificada de atividades avaliativas (Inide & MED, 2019a). A ausência de *feedback*, como parte integrante de um processo de avaliação formativo, é igualmente uma evidência de uma prática planeada em desacordo com o que a literatura, os normativos e o contexto propõem.

Categoria 2

A análise dos dados das aulas de história observadas aponta, na generalidade, o cumprimento das três fases didáticas, nomeadamente: a) introdução, b) desenvolvimento e c) conclusões. Por isso, nesta categoria, as fases didáticas assumem-se como subcategorias, apresentando-se, cada uma, com seus respectivos resultados:

a) Introdução (geralmente com colocação de perguntas sobre a aula anterior):

. . . Meninos, na aula passada o professor fez um desenho no quadro, não é? Então digam, que desenho era? O que simbolizava o desenho? Muito bem, meninos: Quantos continentes estiveram envolvidos neste comércio? Quais são? (Au-1); . . . Meninos, na aula passada falamos sobre a ocupação dos territórios africanos pelos europeus, certo? Também falamos que essas campanhas de ocupação geraram muitos conflitos e que os africanos derrotados deveriam pagar tributo aos europeus. Lembram-se disso? (Au-2); . . . Então, meninos, o que falamos na aula passada? (Au-3). (A. Mário/P5).

. . . Quem são os povos que colonizaram os territórios do continente africano? Citem alguns países que colonizaram África. Qual foi o objetivo da conferência de Berlim? Quem convocou a conferência? Em que país fica Berlim? (Au-1); . . . Quais foram os tipos de administração que existiram na época colonial? Como funcionava cada um deles? (Au-2). (A. Rogério/P6-A).

. . . O que é uma conferência? Como se chama a conferência estudada na aula anterior? Em que cidade e país foi realizada? Qual foi a sua finalidade? Em que ano foi realizada e por quem foi convocada? (Au-1); . . . Meninos, o que abordamos na aula passada? (Au-2); . . . Meninos, na última aula de história falamos sobre o quê? Quais são os tipos de administração? (Au-3). (A. Kiafuka/P6-B).

Os dados das aulas observadas sinalizam, na Introdução, atividades que podem se enquadrar na avaliação diagnóstica. Porém esse diagnóstico foi feito apenas com um único tipo de atividade avaliativa (perguntas orais) sobre o conteúdo da aula anterior sem, no entanto, serem analisados os TPC solicitados pelo professor. Relativamente às perguntas de diagnóstico, a julgar pela ausência de tomada de decisões em função das respostas dos alunos, sobretudo das incorretas, essas tendiam meramente ao cumprimento formal desse pressuposto didático-pedagógico, contrariando, desse modo, a literatura (Luckesi, 2008). Logo as atividades observadas contribuem pouco para a sistematização e consolidação da aprendizagem, bem como para a articulação entre os saberes da aula anterior e os da nova aula. Apesar disso, nota-se a preocupação dos professores em motivar e integrar os alunos no seu projeto educativo (aula planeada), expressa na tentativa de explorar os conhecimentos dos discentes, ao mesmo tempo que esse esforço didático-pedagógico mostra uma desarmonia entre as práticas observadas na gestão dos saberes curriculares e o previsto nos planos de aula (Lagarto, 2016; Simão et al., 2019; Emanuel, 2021), principalmente no caso de A. Mário e A. Rogério.

- b) Desenvolvimento (exposição do conteúdo, seguida de colocação de perguntas predominantemente retóricas aos alunos):

. . . Meninos, como o professor já disse, hoje vamos falar sobre as consequências do tráfico de escravos. Elas foram principalmente três: políticas, económicas e sociais. . . . Agora, copiem a data que está no quadro para os vossos cadernos e depois copiem a matéria do livro na página 77 . . . (Au-1); . . . Meninos, prestem atenção, o professor vai escrever o resumo da matéria no quadro. Meninos, agora vamos todos ler o resumo em conjunto. . . . Copiem o resumo para os vossos cadernos. Assim que terminarem, me avisem (Au-2); . . . Abram o livro na página 79. Leiam o texto para perceberem as estratégias que eles usavam para continuarem as suas lutas e objetivos de ocupação de territórios (Au-3). (A. Mário/P5).

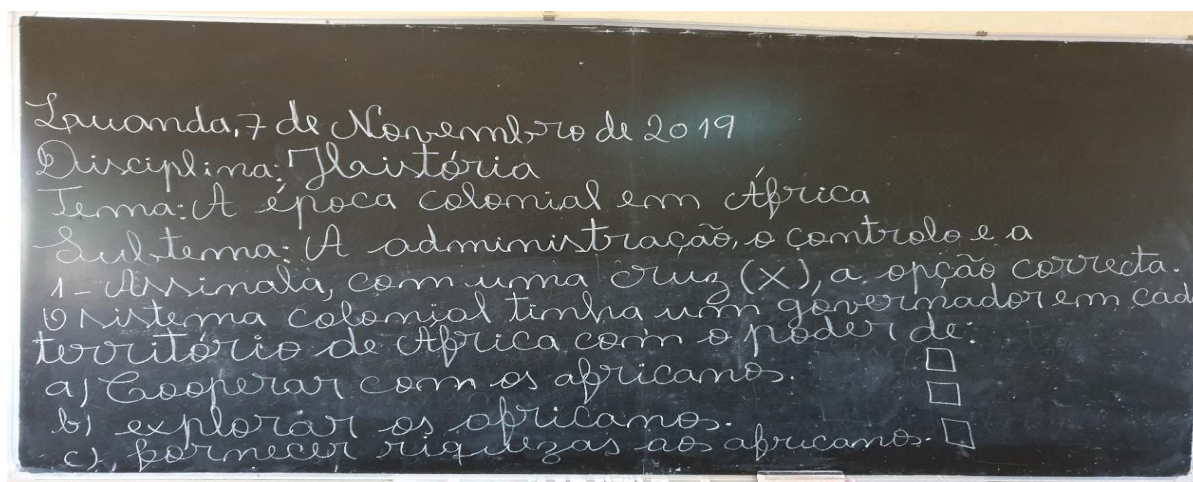
. . . Quantas colónias os portugueses tiveram em África? E os franceses? . . . Quem tem dúvidas dessa parte que o professor explicou? É melhor tirarem todas as dúvidas, porque essa matéria pode sair na prova. Até porque vocês vão fazer exame nacional (Au-1); . . . Meninos, hoje a aula será de avaliação oral. . . . Abram o manual, leiam a matéria e façam perguntas, mas sem barulho (Au-2). (Rogério/P6-A).

. . . Meninos, prestem atenção, o professor vai passar a matéria no quadro. . . . Meninos, leiam o que está escrito no quadro [leitura em coro]. . . . Alunos, copiem a matéria do quadro para os vossos cadernos . . . (Au-1); . . . Existiram dois tipos de administração, a direta e a indireta. Vimos que os países europeus cada um utilizou um desses tipos de administração. . . . Agora copiem a matéria do livro para os vossos cadernos. A matéria é extensa, por isso copiem apenas até onde diz a sua tutela. . . . Agora copiem o que o professor escreveu no quadro, sobre os tipos de administração. . . . Copiem também essa matéria que o professor está a escrever no quadro. . . . Terminaram de copiar? Agora escrevem e resolvem o exercício [Figura 1] (Au-2); Meninos, a aula de hoje é continuação da aula passada. Copiem a matéria que o professor escreveu no quadro (Au-3). (A. Kiafuka/P6-B).

As evidências nas unidades de análise desta fase didática sugerem que A. Mário ignora a avaliação no desenvolvimento da aula, embora tenha revelado concepções próximas da realização de avaliação nessa fase didática. O que realmente faz é simplesmente a exposição do conteúdo, desconsiderando o atendimento da zona de desenvolvimento proximal, com consequências para a aprendizagem significativa. A. Rogério opta por praticar, de alguma maneira, as concepções reveladas sobre a avaliação contínua, porém a natureza das atividades avaliativas parece não contribuir significativamente para a aprendizagem desejada. Outrossim, deixa claro a preparação dos alunos para a prova, e não propriamente para a vida. Já A. Kiafuka difere ligeiramente de A. Mário, na medida em que, em numa de suas três aulas, realiza a avaliação na fase de desenvolvimento, mediante a aplicação de apenas uma atividade individual tendencialmente de tipo “certo ou errado” (Figura 1).

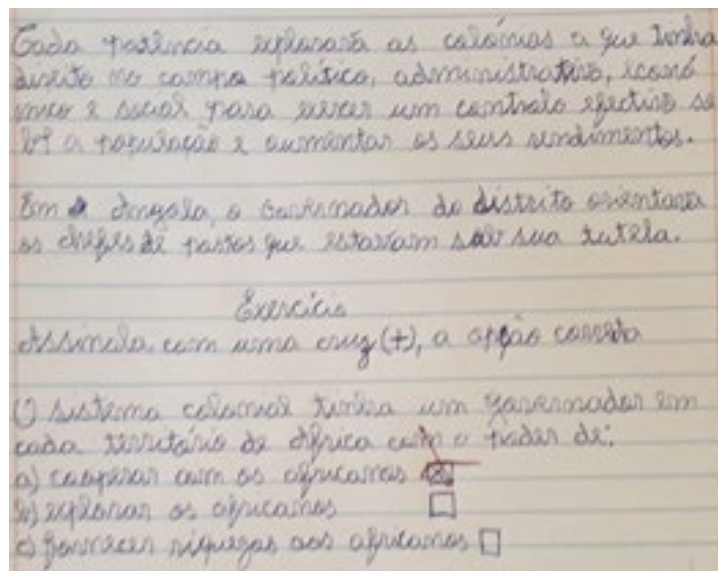
FIGURA 1

Registo de exercício colocado aos alunos



Fonte: Dados da pesquisa.

Denota-se, na correção feita das respostas (Figura 2), uma avaliação não descritiva, o que poderia ajudar os alunos a compreender sua resposta, nomeadamente quando errada. Há apenas a indicação de se a resposta está certa ou errada.

FIGURA 2**Exemplo de correção de exercício de um aluno pelo professor**

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, e para além de ter sido uma única atividade avaliativa, a estratégia metodológica utilizada não possibilitou o encontro partilhado da resposta esperada, porquanto o professor simplesmente orientou o aluno com a resposta certa no caderno, sem a justificativa devida, presumindo-se um trabalho didático-pedagógico que se consubstancia na dimensão classificatória da avaliação (Fernandes, 2006; Pacheco, 2014; Afonso, 2022). Assim, as evidências captadas nessa fase didática sugerem que, não obstante a presença de algumas perguntas essencialmente retóricas, as aulas dos três professores foram sobretudo expositivas, visando mais à dimensão cognitiva, em detrimento das outras dimensões, ou seja, limitadas em relação aos níveis conceptuais sobre a compreensão histórica com base em fontes (MED, 1985; Lagarto, 2016; Emanuel, 2021).

- c) Conclusão (uma síntese da aula com base na colocação de perguntas e marcação da tarefa):

. . . Falamos na aula de hoje sobre as consequências do tráfico de escravos, certo? Irene fala sobre uma das consequências do tráfico de escravos. . . . Meninos, e quais são as outras consequências que estudamos hoje? . . . As consequências do tráfico de escravos foram boas ou más para Angola? . . . Já que uns ainda não perceberam bem, vou marcar uma tarefa para vocês resolverem em casa (Au-1); . . . Apontem

a tarefa e continuamos na próxima aula (Au-2); . . . Meninos, escrevam a tarefa (Au-3). (A. Mário/P5).

. . . Quem tem dúvida dessa parte que o professor acabou de explicar? É melhor colocarem as dúvidas todas, essa matéria pode sair na prova. . . Copiem o resumo que está na página 61. Vou escrever também no quadro (Au-1); Agora fechem os livros e os cadernos, o professor vai colocar algumas perguntas: Quem foi Chaka Zulu? E quem foi Ngunguyana? Em Angola, quem foi o rei do reino do Ndongo? Quando é que os portugueses ocuparam a região dos Kwanyamas? . . . Agora copiem esse resumo do quadro para os vossos cadernos. Copiem a tarefa (Au-2); . . . Copiem o pequeno resumo do quadro para o caderno (Au-3). (A. Rogério/P6-A).

. . . Meninos, em quantas épocas pode ser dividido o período colonial? Fabrício, quais são? William, em que consiste cada uma delas? . . . copiem a tarefa (Au-1); . . . Hoje falamos sobre a administração colonial, o controlo e a mão-de-obra africana. Neusa, quais foram os dois modelos de administração colonial? Júlia, o que acontecia na administração direta? Sérgio, fala sobre a administração indireta. . . Copiem a tarefa (Au-2); Acabamos de falar sobre a atividade económica na época colonial, concretamente sobre a agricultura. Carlos, o que é a agricultura? No período colonial, quais eram os produtos mais plantados? Fabrício para onde é que eles levavam esses produtos para comercializarem? Júlio, este sistema de cultivo implicava o quê? Não entendeste? Paulo, responde, ajuda o colega. . . Copiem a tarefa (Au-3). (A. Kiafuka/P6-B).

Na generalidade, as evidências nas unidades de análise sinalizam práticas avaliativas para aferir o cumprimento dos objetivos das aulas, através de perguntas orais, pretendendo, fundamentalmente, o nível mais elementar no ensino da história, isto é, a memorização. Além disso, exceto o professor A. Kiafuka, que indicava determinados alunos para responderem, sem que esses se predispusessem, ferindo o princípio de democratização do ensino, os outros professores permitiam respostas em “coro”, o que tira a possibilidade de reconhecer e atender às particularidades dos alunos, ou seja, não propicia a diferenciação dos percursos de aprendizagem que garante os apoios educativos necessários e indispensáveis à melhoria da sua qualidade (Pacheco, 2014).

Em todas as aulas assistidas, notou-se, nesta fase, a ausência de resumos feitos de forma partilhada (professores e alunos), após as respostas dos alunos às perguntas da consolidação. Porém, destaca-se o facto de, em todas as aulas, ter existido a marcação de tarefas (TPC), exceto em Au-1 e Au-3 de A. Rogério, mas os resultados nunca foram analisados na aula seguinte, como referenciado na subcategoria 1, ficando sem perceber se de facto os alunos as realizavam e se elas tiveram alguma influência nas suas aprendizagens – perspectiva contrária ao que se defende

na literatura sobre avaliação, bem como em educação histórica (Schmidt & Cainelli, 2004; Lagarto, 2016; Afonso & Agostinho, 2019; Emanuel, 2021).

Em decorrência do referido, as insuficiências detectadas na gestão desta fase didática permitem admitir que as práticas avaliativas não contribuem para a compreensão do alcance efetivo dos objetivos da aula e, por conseguinte, para um eventual ajuste das estratégias didáticas. Com efeito, trabalha-se à margem da regulação dos processos que requerem a utilização de tarefas que objetivam, simultaneamente, o ensino, a aprendizagem e a avaliação mediante a contextualização da avaliação, implicando, assim, a ausência de uma relação próxima entre as tarefas de avaliação e as finalidades do ensino (Fernandes, 2004). Sob outra perspectiva, a ausência do envolvimento do aluno na sua autoavaliação, ou dos seus pares através da heteroavaliação, e do diálogo com o professor não se adequa à 5ª geração de avaliação, mas parece ter traços da 2ª (pelo confronto com o alcance dos objetivos) e 3ª gerações (pela autoridade do professor enquanto avaliador).

Embora, na generalidade, se tenham identificado os resultados enunciados, notam-se algumas diferenças entre os professores que podem ser explicadas pela sua formação diferenciada, em particular de A. Mário, que só tem formação ao nível secundário.

Dimensão 3: Articulações entre concepções e práticas avaliativas na disciplina de história

Analisa-se a relação entre as concepções e práticas avaliativas dos participantes, à luz do estabelecido no referencial do estudo. Sublinha-se, porém, que as concepções dos participantes sinalizam alguma coerência com as perspetivas teóricas, normativas e contextuais atuais.

Entretanto a comparação entre as concepções e práticas observadas revela existir ausência de articulações entre si, a partir das evidências das correspondentes dimensões (1 e 2). Na generalidade, os entrevistados revelaram concepções que consideram a avaliação como um ato presente em todos os momentos de suas aulas de história. Outrossim, foram unânimes, por um lado, quanto à impossibilidade de avaliarem as aprendizagens de todos os alunos numa aula, por excesso do número de alunos por turma, que é, na verdade, de 35 no máximo, e, por outro, reconhecem a importância de anotar os resultados da avaliação nos respetivos instrumentos de registo.

Quanto aos tipos de atividades avaliativas, por exemplo, A. Mário referiu que orienta “*exercícios orais e escritos*”, enquanto A. Rogério apontou atividades como perguntas orais e a marcação de TPC, e A. Kiafuka assume fazer perguntas para os alunos responderem de forma independente, ao mesmo tempo que faz correções para perceber até que ponto os alunos compreenderam (ou não) o conteúdo ministrado.

Entretanto essas concepções revelaram-se, de algum modo, inconsistentes com as suas práticas, com o agravante do rigor metodológico sugerir pouca consistência para a produção de uma aprendizagem integradora, porquanto se circunscreve maioritariamente na dimensão cognitiva.

Dito de outro modo, os resultados das aulas observadas sugerem uma realidade antagónica ao que dizem fazer nas suas práticas avaliativas, pois a única convergência consubstancia-se no predomínio de perguntas orais que os alunos geralmente respondiam “em coro”, sobretudo na fase introdutória da aula. Significa que, exceto a segunda aula (Au-2) de A. Kiafuka – em que se verificou a colocação de uma atividade avaliativa questionável (Figura 1) pela sua natureza, em que os alunos responderam nos cadernos –, em outras aulas não se evidenciou a diversificação de atividades avaliativas, como estabelecido nos documentos oficiais (Inide & MED, 2004, 2019a) e na literatura especializada (Fernandes, 2005; Luckesi, 2008; Pacheco, 2014; Afonso, 2022). De igual modo, contrariamente à ideia manifestada nas entrevistas, quanto à realização da avaliação contínua, as práticas observadas produziram evidências que demonstram sua realização em apenas alguns momentos, mediante perguntas que nem sempre objetivam, especificamente, os saberes curriculares agendados, e são orientadas para funções de classificação (Lagarto, 2016; Emanuel, 2021).

Em suma, as práticas avaliativas evidenciadas distanciam-se da real função da avaliação que se quer formativa, isto é, intermediária da relação entre os processos de ensino e de aprendizagem, objetivando a identificação das dificuldades dos alunos com vista a repensar e reorientar a prática, de modo a ajudar os alunos a superarem tais limitações e promover a aprendizagem (Moreira & Vasconcelos, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo focou-se no tema da avaliação das aprendizagens dos alunos, nomeadamente na relação entre o instituído e o instituinte, na disciplina de história no EP em Angola. Para efeito, desenvolveu-se um estudo empírico enquadrado no paradigma interpretativo com um desenho de estudo de caso, tendo-se recorrido à análise documental, entrevistas e observação de aulas. Esta pesquisa almejou analisar concepções e práticas de avaliação, e suas articulações, de professores da 5^a e 6^a classes, à luz do referencial teórico, político-normativo e contextual contruído.

As principais conclusões, emergentes do diálogo entre esse referencial e os resultados do estudo, sintetizam-se nas duas afirmações descritas a seguir.

- As concepções dos participantes sobre avaliação revelam alguma sincronia com perspectivas teóricas e com a visão político-normativa do país (Afonso & Agostinho, 2019; Inide & MED, 2019a), nomeadamente quanto à nature-

za contínua da avaliação e à necessidade de diversificar instrumentos de avaliação. Porém, denotam-se ainda fragilidades nessas concepções, como a ausência do papel do *feedback* nos processos avaliativos e o envolvimento dos alunos nesses processos. Essas constatações sugerem que as concepções dos professores ainda não se situam na 4ª e 5ª gerações da avaliação, conforme sugerido na literatura (Morgado, 2016; Miguel et al., 2022).

- Existe uma acentuada dissonância entre o instituído e o instituinte, isto é, entre a literatura e os documentos oficiais comparados com as práticas avaliativas dos participantes, denotando-se, assim, uma incoerência entre as concepções dos participantes e suas práticas avaliativas na disciplina de história na 5ª e 6ª classes. Refira-se, particularmente, o papel marginal que a avaliação ainda assume nas aulas planeadas e observadas, não cumprindo, assim, sua função principal, que é a de contribuir para as aprendizagens dos alunos (Moreira & Vasconcelos, 2007).

Essas conclusões apontam a necessidade de um real investimento na formação contínua de professores no domínio da avaliação, na perspectiva de que esta pode ser motor de mudanças de práticas, tendo em vista a aprendizagem significativa dos alunos.

A exemplo do estudo conduzido no contexto angolano por Breganha et al. (2019), e face aos resultados encontrados, parece-nos fazer todo o sentido que essa formação almeje mudanças tanto nas concepções dos professores quanto em suas práticas, procurando, assim, desenvolver não só conhecimentos, mas também competências avaliativas dos professores. Por fim, indicam-se, como caminhos de investigação futura, a realização de estudos que avaliem o impacto e a sustentabilidade desses programas de formação, de forma a assegurar sua eficácia transformadora.

REFERÊNCIAS

- Afonso, M. (2019). Saberes e experiências curriculares em Angola: Bases teóricas, resultados e perspectivas de mudança. In Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (Inide) (Org.), *Jango de saberes e experiências curriculares, 2019 (Angola, Brasil, Moçambique e Portugal)* (pp. 20-49). Mensagem.
- Afonso, M. (2022). *Pecados mortais no ensino, na avaliação e na aprendizagem: Reflexões para as mudanças necessárias*. Mensagem.
- Afonso, M., & Agostinho, S. (2019). *Avaliando processos e resultados em contexto escolar: Perspectivas teóricas, práticas e desafios*. Moderna.
- 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. <https://doi.org/10.18222/eae245520132726>
- Amado, J. (2017). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed., pp. 21-73). Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Barca, I. (2006). Narrativas históricas de alunos em espaços lusófonos. In I. Barca (Org.), *Educação e consciência histórica na era da globalização* (pp. 7-27). Centro de Investigação em Educação (Cied); Universidade do Minho.
- Berlak, H. (1992). Toward the development of a new science of educational testing and assessment. In H. Berlak, F. M. Newmann, E. Adams, D. A. Archbald, T. Burgess, J. Raven, & T. A. Romberg (Eds.), *Toward a new science of educational testing and assessment* (pp. 181-206). State University of New York Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto.
- Bound, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Breganha, M. da G., Costa, N., & Lopes, B. da S. (2018). Formação contínua de professores de física em Angola: Inovar pela avaliação dos alunos. *Comunicações*, 26(2), 277-294.
- Chimbanlandongo, O. (2015). *Avaliação das aprendizagens na disciplina de física: Do diagnóstico da situação à apresentação de uma proposta para a 10ª classe no Instituto Médio Agrário do Tchivinguiro* [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Almedina.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415111>
- Decreto executivo n. 16, de 1 de outubro de 2020. (2020). Luanda, Angola. <https://pt.scribd.com/document/523440423/DECRETO-EXECUTIVO-N-o16-2020-1>
- Emanuel, V. (2021). *Disciplina de história no ensino primário angolano: Do currículo instituído e implementado à apresentação de propostas de melhoria* [Tese de doutorado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro (RIA). <http://hdl.handle.net/10773/31520>
- Esteban, M. T. (2003). Pedagogia de projectos: Entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In J. F. da Silva, J. Hoffmann, & M. T. Esteban (Orgs.), *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: Em diferentes áreas do currículo* (3ª ed., pp. 83-94). Mediação.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Texto Editores.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37419203>
- Fusch, P., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Sustainable Social Change*, 10(1), 19-32. <https://doi.org/10.5590/JOSC.2018.10.1.02>
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Routledge.
- Gipps, C., & Stobart, G. (2003). Alternative assessment. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 549-575). Springer.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (Inide), & Ministério da Educação (MED). (2004). *Sistema de avaliação das aprendizagens*. Editora das Letras.

- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (Inide), & Ministério da Educação (MED). (2019a). *Plano curricular da educação pré-escolar e ensino primário*. Moderna.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (Inide), & Ministério da Educação (MED). (2019b). *Plano curricular do pré-escolar e ensino primário*. Moderna.
- Lagarto, M. de J. S. (2016). *Desenvolver e avaliar competências em história: Um estudo com professores do 3º ciclo do ensino básico* [Tese de doutorado, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <https://hdl.handle.net/1822/48700>
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, (especial), 131-150. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.403>
- Lei n. 17/16, de 7 de outubro de 2016. (2016). Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. *Diário da República*, (170), Série 1, p. 3993-4013, Luanda, Angola. https://files.lex.ao/assembleia-nacional/2016/lei-n-o-17-16-de-07-de-outubro/download/lei-n-o-17-16-de-07-de-outubro_assembleia-nacional_lex-ao.pdf
- Lopes, J. B., Viegas, C., & Pinto, A. (Eds.). (2018). *Melhorar práticas de ensino de ciências e tecnologia: Registar e investigar com narrações multimodais*. Sílabo.
- Luckesi, C. C. (2008). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições* (19ª ed.). Cortez.
- Miguel, K. da S., Justina, L. A. D., & Ferraz, D. F. (2022). As gerações presentes nos estudos relacionados à avaliação da aprendizagem: Questões teóricas e práticas. *Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 18(41), 255-280. <http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v18i41.13543>
- Ministério da Educação (MED). (1984). *Sistema nacional de avaliação para o ensino geral*. MED.
- Ministério da Educação (MED). (1985). *Metodologia do ensino da história*. Centro de Investigação Pedagógica.
- Moreira, C. R. B. S., & Vasconcelos, J. A. (2007). *Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de história*. Ibpx.
- Morgado, J. (2016). As quatro gerações de avaliação. *Ozarfaxinars*, (56). https://www.site.cfaematosinhos.eu/JM_Quatro_geracoes_avaliacao.pdf
- Pacheco, J. A. (2014). Currículo, aprendizagem e avaliação. In J. C. Morgado, & A. D. Quitembo (Orgs.), *Currículo, avaliação e inovação em Angola: Perspetivas e desafios* (pp. 65-74). Ondjiri.
- Pina-Oliveira, A. A., 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*, 14(1), 122-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5344030>
- Schmidt, M. A., & Cainelli, M. (2004). *Ensinar história*. Scipione.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally & Company.
- Scriven, M. (1973). The methodology of evaluation. In B. R. Worthen, & J. R. Sanders, *Educational evaluation: Theory and practice* (pp. 319-328). Wadsworth.
- Simão, D., Costa, N., Lopes, B., & Agostinho, S. (2019). Avaliação das aprendizagens em educação laboral: Conceções de professores angolanos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 30(75), 852-877. <https://doi.org/10.18222/ae.v30i75.6849>
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcellos, C. dos S. (2014). Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In C. de O. Fernandes (Org.), *Avaliação das aprendizagens: Sua relação com o papel social da escola*. Cortez.

Vilelas, J. (2017). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (2ª ed.). Edições Sílabo.

Wiggins, G. (1989). *Educative assessment*. Jossey-Bass.

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (5ª ed.). Bookman.

NOTA: As contribuições de cada autor para o desenvolvimento do artigo foram as seguintes: Vita Emanuel – conceitualização; curadoria e análise de dados; redação do manuscrito original. Nilza Costa – validação de dados; redação: revisão e aprovação da versão final do trabalho.