

A avaliação aferida, as práticas profissionais e o desenvolvimento de projectos curriculares

Maria Isabel Azevedo Rocha

Em Maio de 2000, realizaram-se, pela primeira vez, provas de aferição por todos os alunos matriculados no 4.º ano de escolaridade, em Língua Portuguesa e Matemática. No ano seguinte, foram aplicadas novas provas de aferição, nas mesmas disciplinas, aos alunos matriculados no 6.º ano e, em 2002, pela primeira vez aos alunos do 9.º ano de escolaridade.

A avaliação aferida era uma das modalidades de avaliação, a par da avaliação formativa, da avaliação sumativa e da avaliação especializada contemplada no Despacho Normativo n.º 98-A/92, onde se afirma que esta avaliação se destina “a medir o grau de cumprimento dos objectivos curriculares mínimos, visando o controlo da qualidade do sistema de ensino, a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e, ainda, a confiança social no sistema escolar” (art. 41.º). Este Despacho foi, entretanto, revogado pelo Despacho Normativo n.º 30/2001 que apenas incide na avaliação formativa e sumativa. No entanto, o Decreto-Lei n.º 6/2001 que aprova a reorganização curricular do ensino básico contempla a realização de provas nacionais de aferição que constituem “um dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento do currículo nacional e destinam-se a fornecer informação relevante aos professores, às instituições da admi-

nistração educativa, não produzindo efeitos na progressão escolar do aluno” (art. 17.º).

No relatório elaborado pelo DEB (Departamento da Educação Básica) sobre os resultados obtidos nas primeiras provas de aferição nacionais do 4.º ano de escolaridade (ME/DEB, 2000), é realçado que estas provas não têm por objectivo avaliar os alunos individualmente, nem os professores e respectivas escolas, mas sim pretendem constituir um instrumento de trabalho e de reflexão sobre o desempenho dos alunos. É importante a reafirmação deste princípio, na medida em que, nesse primeiro ano de aplicação das provas, algumas das preocupações levantadas em relação a este tipo de avaliação prendiam-se com possíveis interpretações avaliadas dos professores e das escolas.

Outra das críticas frequentes (não contestada) em relação a este tipo de provas, nomeadamente em Matemática, é que só uma parte dessas aprendizagens é avaliada, dado tratar-se de uma prova de papel e lápis. Por outro lado, as provas de aferição constituem um instrumento de avaliação externa que deve ser conjugado com a avaliação interna e um dos *contras* que é apontado aos testes de avaliação é a sua influência nas práticas dos professores, levando-os a dar relevo, nas suas aulas, ao tipo

(...) um dos *contras* que é apontado aos testes de avaliação é a sua influência nas práticas dos professores, levando-os a dar relevo, nas suas aulas, ao tipo de questões que saem nos referidos testes (...) É minha opinião, que no caso da avaliação aferida em Matemática no 4.º ano de escolaridade este *contra* pode converter-se num *pró*.

de questões que saem nos referidos testes:

Tanto as provas aferidas como os exames, mesmo que tenham apenas perguntas de resposta aberta, contribuem para o que podemos designar por *estreitamento* do currículo (...). Trata-se do efeito tradicional da avaliação externa. (Conceição, 1994, p. 63)

É minha opinião, que no caso da avaliação aferida em Matemática no 4.º ano de escolaridade este *contra* pode converter-se num *pró*. É o que de seguida procurarei fundamentar.

Avaliação aferida e práticas profissionais

Sabemos que diversos aspectos da competência matemática não poderão ser avaliados por provas deste tipo, como, por exemplo, a predisposição para recolher e organizar dados relativos a uma dada situação do interesse do aluno e representá-los de forma adequada. No entanto, outros aspectos importantes da aprendizagem da matemática têm sido valorizados nas provas aferidas, evidenciados pela categorização dos respectivos itens não só por temas matemáticos, mas por tipo de competências:

- conhecimento de conceitos e procedimentos;
- raciocínio;
- comunicação;
- resolução de problemas.

Quanto aos temas considerados, é de referir que foi considerado o da Organização e Recolha de Dados, que não corresponde a nenhum dos Blocos de Conteúdos em que o Programa do 1.º ciclo está organizado. O tipo de itens das provas evidencia que na sua elaboração foram tidos como referenciais o programa oficial "a resolução de problemas, quer na fase de exploração e descoberta, quer na fase de aplicação, deverá constituir a actividade fundamental desta disciplina e estar presente no desenvolvimento de todos os seus capítulos" (ME-DGEB, 1991, p. 128), os objectivos curriculares definidos para a Matemática e alguns objectivos transversais, como a comunicação. A resolução de

problemas não rotineiros, envolvendo a selecção e utilização de estratégias diversificadas, problemas que apelam ao uso de diferentes tipos de raciocínio (lógico, espacial, proporcional, estatístico, ...) em que é solicitada a explicitação dos mesmos (explica como pensaste ...) e questões que envolvem os processos de comunicação matemática (descreve ...) evidenciam uma concepção acerca da natureza do conhecimento e saber matemáticos e acerca da sua aprendizagem que é também a *nossa*.

Os resultados, considerados a nível nacional, indicam, que é no domínio da resolução de problemas não rotineiros e da explicitação de raciocínios que os desempenhos dos alunos foram mais fracos, provavelmente por serem aspectos da Matemática menos valorizados e portanto, menos trabalhados nas aulas:

Em diversos itens, sobretudo do domínio da resolução de problemas, uma percentagem muito elevada das respostas dos alunos distribui-se pelos níveis extremos da cotação, correspondendo a resposta inexistente ou totalmente errada ou a resposta totalmente correcta. Este facto sugere que estratégias exploratórias e tentativas de resolução parcial ou de explicitação do raciocínio são desvalorizadas face a uma visão dominante da Matemática como disciplina do certo ou errado. (ME/DEB, 2000, p. 18)

Dados semelhantes sobre as práticas lectivas na sala de aula constam do relatório *Matemática 2001* (APM, 1998), visto que da análise dos dados acerca das situações de trabalho na aula, constatou-se que os *Exercícios* eram a situação de trabalho mais frequente em todos os níveis de ensino, logo seguida pela *Exposição pelo professor*. O mesmo relatório constata que o Manual adoptado na escola e as Fichas de trabalho são os elementos de trabalho preferencialmente utilizados pelos professores nas suas aulas. Face aos dados deste estudo e de outros, face ao conhecimento que temos dos manuais de Matemática, em que muitos, nomeadamente do 1.º ciclo não reflectem as orientações do

programa em vigor, aspecto já salientado por Serrazina (2001), não serão benéficas as influências que este tipo de provas de aferição podem ter na prática pedagógica dos professores?

Relativamente aos critérios de correcção, é de salientar a opção pela atribuição de mais do que dois níveis de cotação a vários itens da prova. Esta atribuição vem valorizar a ideia de que na actividade matemática não há lugar apenas para o *certo ou errado*, e que para além da resposta à questão ou problema, interessa analisar o processo utilizado e que se aceitam diferentes formas de representar problemas e processos/estratégias de resolução. É, assim, uma avaliação mais dirigida aos processos do que aos produtos.

Se o desenvolvimento do pensamento matemático e de capacidades de raciocínio constituem um dos focos do ensino da Matemática, as estratégias de avaliação não podem limitar-se ao número de respostas certas que os alunos apresentam, mas valorizar o raciocínio, o pensamento que as produziu. Acerca desta questão, uma das professoras do 1.º ciclo, com quem trabalhei a nível do Curso de Complemento de Formação afirmava:

O aspecto que mais me surpreendeu nas provas de aferição e que eu não valorizava, foi a comunicação, o expressar o raciocínio na resolução de problemas. Eu até dizia aos meus alunos que o melhor amigo da Matemática era o silêncio. Depois passei a valorizar o pensamento das crianças e verifico que isso também ajuda os meninos a apoiarem-se mutuamente.

A influência das provas de aferição estendeu-se aos pais e encarregados de educação que estão muitas vezes inseguros acerca das aprendizagens escolares dos seus filhos. Dizia-me a referida professora:

As provas deram aos pais o conhecimento do que se pretende a nível nacional. Isso descansou-os e reforça as nossas actuações pois, por exemplo, questionavam-me muita vez sobre contas de dividir por números com 3 ou 4



algarismos, que faziam no tempo deles e verificaram que não apareciam na prova e, por outro lado, apareceram problemas que eles tiveram dificuldades em resolver.

Avaliação aferida e projectos curriculares

A avaliação permite identificar problemas e planificar estratégias subsequentes. Ao serem enviados a todas as escolas os resultados das provas, a intenção é de "permitir a sua interpretação e uma reflexão de natureza pedagógica sobre o seu significado" (ME/DEB, 2000, p. 10). Esta reflexão poderá/deverá, então, levar à planificação de estratégias subsequentes para ultrapassar os problemas identificados.

A forma como a informação enviada está organizada permite uma leitura comparada, item a item, dos resultados da Escola, do respectivo Centro de Área Educativa e do País. Como é óbvio não basta uma leitura desta informação, importante será cada escola e/ou conselho escolar e/ou agrupamento interpretar os resulta-

dos apresentados, reflectir sobre os mesmos, procurando identificar os conteúdos e as competências que requerem mais atenção da parte da escola, que precisam de ser mais aprofundados ou que necessitam de alteração de estratégias ou de recursos. E não será esta reflexão uma condição necessária para a construção do Projecto Curricular de Escola? Se este Projecto deve conter uma indicação clara de opções e prioridades curriculares de modo a melhorar as aprendizagens dos alunos, quer sejam cognitivas, quer sociais, e também uma definição de domínios prioritários na formação de professores não poderá a avaliação aferida ser um indicador, entre outros, de algumas áreas de intervenção?

Como já foi salientado por Serrazina (2001) esta reflexão realizou-se em algumas escolas, mas em muitas nada foi feito, como também me foi manifestado por algumas professoras do 1.º ciclo (envolvidas no Curso de Complemento de Formação) que "embora pontualmente tivesse havido troca de impressões acerca das provas aquando da sua realização,

nunca se realizou uma reunião para tratar especificamente desse tema".

A concluir

É imperioso passar à fase seguinte: reflectir e tomar decisões. Esperemos que com os Agrupamentos Verticais estejam criadas condições mais favoráveis à concretização deste objectivo.

Referências

- Associação de Professores de Matemática (1998). *Matemática 2001 — Recomendações para o Ensino e Aprendizagem da Matemática*. Lisboa: APM
- Conceição, J. M. (1994). Avaliação aferida, para quê? *Noesis*, 30, 62-64
- Ministério da Educação — DGEBS (1991). *Programa de Matemática. Ensino Básico, 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (2000). *Provas de Aferição do Ensino Básico 4.º Ano-2000*. Lisboa: ME/DEB
- Serrazina, L. (2001). Aferir para reflectir?! *Educação & Matemática*, 63, 1-2

Maria Isabel Azevedo Rocha
Escola Superior de Educação de Leiria