

O que pensam os alunos sobre a avaliação?

LEONOR SANTOS

JORGE PINTO

Em 2003, a revista Educação e Matemática dedicou o seu número temático à avaliação do desempenho dos alunos. Na altura, pareceu-nos que fazia todo o sentido dar voz aos alunos, ouvir o que pensavam sobre esta temática, dado serem atores fundamentais em todo o processo. Sem eles esvazia-se a importância da avaliação do seu desempenho. Tal como então afirmámos, com eles poderemos refletir e compreender melhor a complexidade da avaliação.

Passadas cerca de duas décadas, a importância de ouvir os alunos permanece. A este objetivo acrescentámos outro, o de perceber se encontramos evolução nas suas opiniões ou, se pelo contrário, tudo permanece como dantes.

De um breve historial sobre o que se passou em Portugal no que à avaliação diz respeito, assinalamos a homologação de numerosa legislação sobre a avaliação do desempenho dos alunos. Por exemplo, no que respeita a avaliação externa para o Ensino Básico, o Desp. Normativo n.º 1/2005 introduz os exames nacionais do 9.º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, terminando as anteriores provas globais de final do Ensino Básico; o Decreto-Lei n.º 139/2012, que contempla em termos da avaliação externa a realização de provas finais nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, da responsabilidade dos serviços ou entidades do então designado Ministério de Educação e Ciência, as quais incidem, respetivamente, sobre os conteúdos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos nas disciplinas de Português, Matemática e na disciplina de PLNM.; o Decreto-Lei n.º 17/2016 que revoga as provas finais nos 1.º e 2.º ciclos e reintroduz as provas de aferição, a realizar agora no final dos 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade.

Quanto à avaliação interna, as modalidades de avaliação vão variando. À avaliação formativa e sumativa, umas vezes acrescenta-se a diagnóstica e em outras ocasiões não. Mas as funções gerais da avaliação vão-se mantendo sensivelmente as mesmas: regular o ensino e a aprendizagem, orientar o percurso escolar dos alunos e certificar as aprendizagens desenvolvidas. Para além disso, a importância da avaliação formativa vai variando um pouco. Por exemplo, comparando 2012 e 2018, pode verificar-se que enquanto no primeiro se valoriza o ensino, no segundo, tanto o ensino, como a aprendizagem, constituem o foco de intervenção de qualquer ação avaliativa com intencionalidade reguladora:

A avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento

das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário. (Decreto-Lei n.º 139/2012, Artigo 23.º, pt. 2)

Afirmação da avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens. (Decreto-Lei n.º 55/2018, Artigo 4.º, pt. 1t)

Em termos de ações respeitantes concretamente à disciplina de matemática, recorda-se o Plano de Ação da Matemática, que incluiu duas medidas em particular que trabalharam questões da avaliação pedagógica entre outros temas relevantes para o ensino e aprendizagem da matemática: o Programa de Formação Contínua em Matemática (de 2005 a 2011) dirigido a professores em exercício no 1.º ciclo, posteriormente alargado a professores do 2.º ciclo e o Plano da Matemática (de 2006 a 2012) que cobriu todo o ensino básico.

PROCEDIMENTOS SEGUIDOS

Em termos metodológicos procurámos manter os mesmos procedimentos usados em 2003. Assim, o questionário não foi alterado (anexo 1). As regiões anteriormente consideradas, bem como o número de alunos e o critério para a sua seleção, mantiveram-se. Por outras palavras, foram questionados dois alunos com diferentes desempenhos a matemática, respetivamente dos 4.º, 6.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade de Lisboa, Portalegre, Porto, e Vila Real.

Aos colegas que recolheram a informação foi-lhes sugerido que, sempre que possível, fosse aplicado o questionário, oralmente ou por escrito, por uma outra pessoa que não o professor de matemática do aluno. As respostas dos alunos foram registadas ou em áudio e posteriormente transcritas ou por escrito pelos alunos ou pelo professor que os questionou.

Todos os alunos foram informados do objetivo do estudo, da garantia da salvaguarda do seu anonimato e, para os alunos menores, foi entregue um pedido por escrito aos encarregados de educação de forma a podermos garantir o seu consentimento informado.

É de fazer notar que a recolha de informação foi dificultada por, na altura, nos encontrarmos num período do ano letivo particularmente atípico, em que as escolas se encontravam fechadas, devido à pandemia do Covid-19.

Foram analisadas as respostas à primeira e terceira questão do questionário (figura 1) à semelhança do que aconteceu em 2003 de forma a ser possível estabelecer comparações. Optámos ainda

por analisar a segunda pergunta neste texto por considerarmos que apresenta resultados interessantes, muito embora não seja possível estabelecer comparações com o passado.

1. Quando ouves falar de avaliação, qual a primeira ideia que te vem à cabeça?
2. Achas que a avaliação é importante? Porquê?
3. Como é que achas que o teu professor/professora de Matemática chega à informação/classificação a Matemática no final de período?
4. Em geral, em Matemática, achas que a informação/classificação que tens no final do período traduz aquilo que sabes? Porquê?
5. Se o teu professor/professora de Matemática te pedisse ajuda sobre como deveria ser feita a avaliação, o que lhe propunhas?

Figura 1. Questionário aplicado aos alunos

SIGNIFICADO DE AVALIAÇÃO

4.º ano de escolaridade. Há três ideias que, de modo mais notório, emergem das respostas dos alunos do 4.º ano. A primeira prende-se com a *classificação* (nota) e a sua dimensão informativa, vivida em termos pessoais:

Fico nervoso (...) porque se tiver má nota a minha mãe põe-me de castigo. (Rapaz, Porto, Bom)

Que tenho que ter boas notas (...) porque quero ser bom aluno. (Rapaz, Lisboa, Muito Bom)

A forma como os alunos vivem as consequências da avaliação geram *sentimentos pessoais* diversos, quer de nervosismo, quer de estímulo ao trabalho:

Eu fico um bocadinho nervosa porque eu penso logo que vou ter uma nota má porque às vezes eu não estudo. E as avaliações, às vezes, eu tenho colegas ao meu lado que estão sempre a copiar e isso faz-me ficar nervosa porque, às vezes, a professora pode pensar que fui eu que copiei deles. (Rapariga, Lisboa, Suficiente)

Ah, estudar. Avaliação penso em estudar para tirar boas notas e para, para ... tipo passar de ano. Conseguir ter boas notas para depois de saírem as notas e isso conseguir estar nesse sítio. (Rapariga, Porto, Suficiente)

Mas esta dimensão informativa também é vista como algo que serve essencialmente de verificação das aprendizagens realizadas através de diversos instrumentos.

É uma coisa que os professores fazem para saber se aprendemos bem a matéria. São os testes, questões de aula e a participação na sala de aula. (Rapariga, Vila Real, Suficiente)

A segunda ideia liga-se a um olhar a avaliação como um *balanço global do ano*, seja em termos de desempenho, seja em termos do comportamento. Nesta perspetiva, é interessante esta ideia da dimensão temporal da avaliação ao longo do tempo de forma contínua e holística de que tudo conta para a avaliação:

É se nós nos portamos bem, ou mal, tem tudo a ver durante o

ano. Tem a ver também com os trabalhos... (Rapaz, Portalegre, Insuficiente)

Avaliar como me comportei em todo o ano letivo e nos testes. (Rapariga, Vila Real, Muito Bom)

A terceira ideia tem que ver com o modo de fazer a avaliação onde surge uma certa perspetiva de *autoavaliação*, mas nenhum instrumento orientador em termos de critérios e de quem tem o poder da classificação:

É que nós temos que nos avaliar a nós próprios... nós temos de dar a nossa opinião sobre nós e depois a professora vê e diz... e depois a professora é que dá a nota final. (Rapariga, Portalegre, Muito Bom)

Apesar desta diversidade de significados da avaliação que encontrámos, a avaliação está sempre associada à classificação e aos seus efeitos e consequências, o que nos remete para uma perspetiva sumativa da avaliação. Tal como referimos em 2003:

Condições para o sucesso, como a necessidade de estudar, os procedimentos, a natureza das tarefas, os instrumentos de avaliação e as funções da própria avaliação, controlo do saber são as ideias que emergem claramente. (Santos & Pinto, 2003, p. 2)

6.º ano de escolaridade. A ideia forte que encontramos nas respostas dadas pelos alunos do 6.º ano prende-se com a *classificação* (nota), quer explicitando o *trabalho/estudo* necessário que esta implica, quer simplesmente estabelecendo uma relação mais linear entre avaliação e classificação (nota), como nos dois últimos casos:

É alguma coisa que... primeiro é o trabalho. Uma coisa que me vai dar um certo trabalho. E depois vai ser avaliada... com uma cotação e depois se calhar vai dar para outras possibilidades. (Rapaz, Portalegre, Nível 2)

Acho que me vem à cabeça notas. Qualquer tipo de nota. (Rapariga, Portalegre, Nível 5)

Três (...) para não tirar negativas. (Rapariga, Vila Real, Nível 2)

Cinco (Rapariga, Porto, Nível 5)

Como podemos ver, pode dizer-se que tudo gira em torno da classificação. Mesmo o trabalho escolar é visto em função da classificação. O que é interessante é a unanimidade existente, sejam alunos com melhor ou pior desempenho a matemática. Curioso são os casos dos alunos que referem um valor concreto, o que correspondeu ao nível obtido no final do período letivo, 3 e 5 respetivamente. Isto mostra a forma como os alunos gerem as suas expectativas e o papel que a avaliação tem neste jogo. Estas ideias de hoje não diferem muito das de 2003 em que escrevemos

Podemos dizer que a avaliação independentemente do que seja gera notas e estas têm consequências na progressão ou transição de ano. (Santos & Pinto, 2003, p. 15)

9.º ano de escolaridade. No 9.º ano, uma ideia que surge com frequência é a associação a *instrumentos de avaliação*, mas em

vez de surgirem apenas os testes, como acontecia em 2003, são referidos *diversos* instrumentos:

Quando oiço a palavra “avaliação”, a primeira ideia que me vem à cabeça são os momentos de avaliação escritos, principalmente os testes/fichas de avaliação. (Rapariga, Vila Real, Nível 4)

Testes e questões de aula. (Rapariga, Lisboa, Nível 5)

Apresentações orais, testes, trabalhos de casa e caderno diário. (Rapaz, Portalegre, Nível 5)

Quando eu oiço falar de autoavaliação, a primeira ideia que me vem à cabeça é um instrumento que nos vai avaliar para no final de cada período ou a cada final de ano para sabermos o nosso desempenho. Eu normalmente associo a fazer teste, questões aula, fichas colaborativas. (Rapariga, Vila Real, Nível 3)

Na resposta desta última aluna, existe uma forte relação entre o resultado obtido nos instrumentos de avaliação e a informação que daí se retira sobre o desempenho em matemática que evidenciam. Fala em autoavaliação, mas é difícil de perceber a razão pela qual o faz, sobretudo porque o que afirma de seguida não tem relação com a autoavaliação. Podemos dizer que parece conhecer o termo, muito embora não lhe atribua um significado habitual. De todo o modo, como se pode ver, esta associação provém, tanto de raparigas, como de rapazes, de regiões distintas e parece ser independente do seu nível de desempenho a matemática.

Tal como se tinha verificado anteriormente, há alunos que associam à avaliação a necessidade de estudar: “Quando ouço falar de avaliação, a primeira ideia que me vem logo à cabeça é o estudo” (Rapariga, Portalegre, Nível 3).

Ao contrário do que se tinha verificado no passado, existem ainda referências a *sentimentos* que os alunos associam à avaliação. Estes sentimentos são diversos, mas sempre tendencialmente negativos, independentemente do nível de desempenho obtido:

Quando ouço falar de avaliação costumo ficar um pouco nervosa. Considero-me uma pessoa com bastantes dificuldades na disciplina. Tendo isso em conta, sempre que tenho conhecimento que vai haver uma avaliação, começo logo a preparar-me. No entanto, muitas das vezes acabo por não obter o resultado pretendido, e isso é bastante frustrante. Daí os nervos que sinto quando ouço falar de avaliação. (Rapariga, Lisboa, Nível 3)

Por vezes injustiçada, por vezes favorecida (Rapariga, Porto, Nível 4)

11.º ano de escolaridade. A maioria dos alunos questionados do 11.º ano associaram a avaliação a *instrumentos de avaliação*, mas apenas um deles referiu mais do que o teste ou ficha de avaliação, ao contrário do que se tinha verificado no 9.º ano:

Testes. (Rapaz, Porto, Classificação 12)

Testes. (Rapaz, Porto, Classificação 16)

Fichas de avaliação (Rapariga, Vila Real, 18 valores)

O desempenho na disciplina. O desempenho do trabalho realizado em casa, resolução de atividades na aula e o resultado nos testes. Tudo junto “dá” a avaliação. Penso nos processos e

não apenas no número da pauta, embora estejam relacionados. (Rapaz, Portalegre, 8 valores)

É de fazer notar que o último aluno não fica pela associação com um ou mais instrumentos de avaliação. Associa-lhe também a ideia de *classificação de final de período* e destaca o significado de avaliação como um *processo*.

Podemos igualmente encontrar a associação a *sentimentos* negativos, à semelhança do que se tinha verificado no 9.º ano, seja porque lhe associam a importância que a classificação pode ter no seu futuro, quer por a classificação poder não corresponder às expectativas que poderão existir sobre si próprio:

Stress e ansiedade devido ao facto de ser um momento de avaliação em que a nota pode influenciar o nosso futuro. (Rapariga, Lisboa, 11 valores)

Nervosismo. Tudo ou nada, a nota vem por aí abaixo. Preocupação de não ser capaz de satisfazer os objetivos para os quais trabalho. Muita preocupação em desiludir-me e desiludir os pais. No entanto, como somos avaliados constantemente pela professora, a participação nas aulas e o interesse demonstrados. (Rapaz, Portalegre, 16 valores)

A ideia de *esforço* surge ainda do testemunho de uma aluna: “Esforçar-me para ter a melhor nota possível” (Rapariga, Lisboa, 18 valores).

Comparando com o evidenciado no passado, a associação aos instrumentos e à classificação continua a verificar-se. Mas, enquanto no passado não havia referência a sentimentos, agora há dois alunos que o fazem, aproximando-se com o que já tínhamos referido quanto ao 9.º ano.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO

4.º ano de escolaridade. A grande maioria dos alunos do 4.º ano dizem considerar a *avaliação importante* porque *fornece informação*, quer ao professor, quer ao aluno. O uso que se dá a essa informação é que pode ser variado: para *certificar*, para *decidir* sobre a progressão ou não de ano, ou para *contribuir para a aprendizagem*, através sobretudo da ação do professor:

Sim, porque conta para a nossa nota, para nós não chumbarmos. (Rapariga, Lisboa, Suficiente)

Sim. Porque vai contar tudo para o final do ano. E também é para aprendermos...e o que não sabemos a professora vai ensinar outra vez. E também é para saber se nós aprendemos alguma coisa ou não. (Rapaz, Portalegre, Insuficiente)

Sim. Porque assim, o professor consegue perceber quais as dificuldades que temos e depois consegue-nos ajudar. (Rapariga, Vila Real, Suficiente)

Destes depoimentos, conseguimos encontrar referência à dimensão social da avaliação, através da certificação e da seleção, e à sua dimensão pedagógica, através do desenvolvimento de uma prática avaliativa formativa.

Apenas um aluno não reconhece a importância da avaliação, por a classificação, conceito que associa à avaliação, *não traduzir de forma correta a medida do saber do aluno*: “Não. Eu posso ser

bom aluno, posso saber, e depois no teste estar desconcentrado e não saber o que fazer” (Rapariga, Porto, Suficiente).

6.º ano de escolaridade. Todos os alunos do 6.º ano, à exceção de um, estão de acordo que a *avaliação é importante*. Justificam que a avaliação, enquanto medida do saber, fornece informação que pode ser necessária para *orientação do trabalho no futuro*, para *verificação/controlo* por parte do professor ou ainda por ter elementos para a autorregulação:

Sim, acho que é. Porque como eu estava a dizer há bocado... quando nós entrarmos para um emprego... quando tivermos um emprego vamos precisar de algumas notas dessas e... pronto... temos de nos esforçar para ter melhores notas. (Rapaz, Portalegre, Nível 2)

Eu acho que a avaliação é importante para os professores verem se entendemos a matéria e se estivemos atentos nas aulas. (Rapariga, Vila Real, Nível 5)

Sim. Porque se não houvesse avaliação as pessoas... não sabiam como melhorar. O que tinham de fazer melhor, o que não tinham... (Rapariga, Portalegre, Nível 5)

Uma aluna respondeu “mais ou menos” mas não justificou a sua posição.

9.º ano de escolaridade. À exceção de um aluno do 9.º ano, todos os outros afirmam que a *avaliação é importante*. O que os distingue são as razões que apontam como justificativas de tal importância. Se é certo que a ideia de *informação que a avaliação fornece* é bastante generalizada, o uso a dar-lhe, tanto pode ser para regular o ensino, como a aprendizagem, ou apenas para dar a conhecer o balanço do trabalho realizado ao longo de um período letivo, tirando implicações para o próximo período escolar:

No meu entender a avaliação é bastante importante, tanto para o aluno como para o professor. A avaliação dá-nos conhecimento se o aluno está ou não a aprender, revelando também se o professor está, ou não, a conseguir transmitir os conhecimentos da melhor forma. (Rapariga, Lisboa, Nível 3)

Sim, porque dá para perceber melhor o que entendemos ou o que não aprendemos e para pensar se nós devemos nos esforçar mais ou não. (Rapariga, Porto, Nível 2)

Embora não usem os termos “avaliação formativa”, intervenção intencional do professor para apoiar a aprendizagem, e “autoavaliação”, capacidade de compreender o que fez, o que esperam que faça e como lá chegar, são estes conceitos que os alunos referem:

Acho que nós, os alunos, devemos ser avaliados desde o primeiro minuto do ano letivo até ao último, tanto em testes (para verificarmos se adquirimos os conhecimentos necessários de uma determinada matéria), como na postura em sala de aula e até mesmo na nossa relação com os colegas. Essa avaliação é bastante útil para a nossa evolução enquanto alunos e pessoas e ajuda também os professores a saber as dificuldades individuais de cada aluno e o “caminho a seguir” para o ajudar a alcançar o sucesso. (Rapariga, Lisboa, Nível 5)

Eu acho que a avaliação é importante para os professores e para nós pois, nós vemos se precisamos melhorar ou não, e o professor vê se nós temos dúvidas na matéria. (Rapaz, Portalegre, Nível 5)

Uma aluna não foi tão categórica no reconhecimento da importância da avaliação, justificando a sua posição pela possibilidade da *classificação nem sempre traduzir aquilo que o aluno efetivamente sabe*:

Eu por um lado acho que a avaliação é importante mas por outro acho que não, pois às vezes podemos ficar nervosos e não nos correr tão bem e nós sabemos a matéria bem e depois esse instrumento de avaliação fica prejudicado. (Rapariga, Vila Real, Nível 3)

11.º ano de escolaridade. Uma vez mais, os alunos dizem *reconhecer a importância da avaliação*, à exceção de um que problematiza, como veremos mais à frente. Tal como verificado no 9.º ano, também encontramos respostas de alunos do 11.º ano que justificam a importância da avaliação pela *informação que lhes fornece*, que nalguns casos pode ser por eles usada para melhorar, ideia de autorregulação:

Sim. Pois sem a avaliação o aluno poderia acabar o ano enganado sobre o que sabe e o que não sabe. (Rapaz, Vila Real, 8 valores)

Sim, porque sem avaliação talvez não tivesse tanta noção das coisas que sei e daquelas que posso vir a melhorar. (Rapariga, Lisboa, 18 valores)

Para nós alunos sabermos como estamos e o que precisamos de melhorar (Rapariga, Porto, 12 valores)

Podemos, ainda, encontrar algumas vozes críticas, com muito menos expressão tal como encontrámos em alunos de anos de escolaridade anteriores:

Na minha opinião acho que as avaliações são importantes, mas muitas delas têm um peso excessivo na nossa avaliação final. Para mim, um aluno não se define só por testes ou fichas. (Rapariga, Lisboa, 11 valores)

Sim, é importante por refletir “mais ou menos” o conhecimento de cada um. “Mais ou menos” porque na avaliação não está apenas o conhecimento, por ex. Pontualidade, assiduidade, comportamento, ou seja atitudes e valores. É importante o aluno saber o que o professor pensa sobre o seu conhecimento embora nem sempre esteja correto. (Rapaz, Portalegre, 8 valores)

Associando a avaliação a uma classificação, a crítica apontada pelos alunos, tanto se centra na *inexistência de diversidade de instrumentos de avaliação*, como no *pouco rigor da classificação* enquanto medida correta do saber do aluno num dado momento. Por último, o aluno que problematiza a importância da avaliação justifica-se por estar consciente de que a medida do saber pode ser determinada a partir de instrumentos com questões de nível de dificuldade distinto. Por outras palavras, refere-se à *natureza relativa da medida* obtida através de testes produzidos por diferentes professores:

É difícil responder porque a avaliação serve para distinguir os alunos. Para distinguir os alunos por capacidades. Os testes

podem ser mais fáceis se feitos por um ou outro professor. Há turmas nas quais os alunos têm melhores notas. Deveriam ser feitos testes iguais para todos os alunos. No entanto, a avaliação pedagógica deverá ser feita pelos professores (Rapaz, Portalegre, 16 valores)

COMO O PROFESSOR CHEGA À NOTA FINAL DO PERÍODO

4.º ano de escolaridade. As respostas obtidas mostram-nos que os alunos vão construindo ideias sobre como é que os professores chegam a uma classificação no final de cada período, ainda que de modo diferente e recorrendo a níveis de explicitação igualmente diversos.

Uma ideia forte que emerge são as explicitações que colocam a tónica nas *fontes de informação* que os professores usam:

Vê as coisas que eu faço (...) e depois mete a nota. (Rapaz, Porto, Bom)

Nós fazemos testes, fichas e os trabalhos de casa e aí a professora consegue-nos avaliar. Dentro da sala de aula há o comportamento, os trabalhos que fazemos e se nós estamos na brincadeira com os outros colegas. Na matemática nós fazemos testes, fichas, fazemos contas aos pares, problemas e fazemos isso (Rapariga, Portalegre, Muito Bom)

O professor vê no seu caderno a nossa participação, se nos portamos bem ou mal e vê a nota do teste. Depois faz as contas. (Rapariga, Vila Real, Suficiente)

Ou associada ao *processo* utilizado, ou seja, como o professor faz:

Ela soma todos os pontos (...) os pontos das perguntas (...) isso fica a nota. Só que eu acho que não pode ser mais de 100. (Rapariga, Lisboa, Suficiente)

Acho que cada exercício vale tantos pontos, se tiver um bocadinho mal deve valer menos pontos, se tiver bem deve valer os pontos totais e se tiver mal não vale ponto nenhum, acho eu. E depois conta os pontos todos e vê. E depois vai vendo até ao fim do ano. (Rapariga, Porto, Suficiente)

Corrige. (...). Corrige os testes. E baseia-se tudo no esforço, no comportamento e nos testes. E nos trabalhos que vai dar uma avaliação geral. (Rapaz, Lisboa, Muito Bom)

Das respostas associadas aos aspetos que são tidos em conta na avaliação emerge uma ideia, mais ou menos clara, que o professor utiliza uma *diversidade de fontes de informação*, desde testes até ao comportamento e mesmo ao trabalho feito em casa. Todavia, não existem referências a critérios explícitos para a avaliação que o professor utiliza efetivamente. Fica-se sempre por ideias gerais.

Das respostas associadas aos *processos* utilizados sobressai a ideia da correção de testes que se convertem em pontos e que se transformam numa nota. Estamos de uma forma mais explícita ou implícita dentro de uma visão da avaliação como um processo contabilístico.

Também aqui não há referências a um conhecimento da utilização de critérios explícitos, mas apenas a respostas certas ou erradas. Tal como em 2003, podemos dizer hoje que “há uma certa convergência nas opiniões expressas, nomeadamente no que diz respeito à forma como a informação avaliativa é

produzida. Esta faz-se a partir das produções escritas, fichas, e assenta, essencialmente, na contabilização dos erros” (Santos & Pinto, 2003, p. 49).

6.º ano de escolaridade. Também no 6.º ano de escolaridade, a ideia forte que os alunos explicitam está centrada nas *fontes de informação* que o professor tem em conta para a atribuição da classificação final:

Eu acho que o meu professor de matemática chega à minha classificação a matemática no final do período tendo em conta as notas finais do primeiro e segundo períodos e também se participei nas aulas, se fui pontual, se fui autónoma, se respeitei a opinião dos meus colegas, se fiz todos os trabalhos e também a nota das fichas de avaliação. (Rapariga, Vila Real, Nível 5)

As faltas, as presenças e depois as tarefas que ela nos vai enviando e depois nós vamos fazendo. (Rapaz, Portalegre, Nível 2)

Há apenas um aluno que responde: “Somando” (Rapariga, Vila Real, Nível 2) ou seja, que se centra exclusivamente no *processo*.

Tendo em conta estas respostas, podemos considerar que os alunos conhecem os aspetos que o professor tem em conta na classificação final, embora o explicitem de uma maneira pouco detalhada. Mais uma vez também se nota uma ausência de um conhecimento explícito de critérios, ou seja o que se espera do desempenho dos alunos. Um aspeto interessante a realçar é que os alunos com nível escolar mais elevado parecem explicitar melhor as suas ideias sobre o que é importante para a determinação da classificação final do que os dois alunos de nível 2, onde se inclui o aluno que colocou a tónica no processo mas não é dito o que se soma.

À semelhança de 2003, todos os alunos têm uma ideia formada sobre os procedimentos que os professores utilizam para chegar à classificação final. Tal como então afirmámos, “a atribuição de uma nota no final do período resulta de um juízo avaliativo assente em diversas dimensões: as notas obtidas anteriormente em produções escritas a participação, o comportamento, a assiduidade e os trabalhos de casa, etc.” (Santos & Pinto, 2003, p. 73).

9.º ano de escolaridade. Para além de um aluno do 9.º ano, que aponta apenas os resultados dos testes e o comportamento na sala de aula, a grande maioria dos restantes lista *diversas fontes* de onde o professor retira informação para calcular a classificação de final de período:

Com base nos testes e comportamento nas aulas. (Rapaz, Vila Real, Nível 4)

O professor chega à classificação no final do período, tendo em conta tudo o que fazemos dentro da sala de aula. Na matemática, tal como em todas as restantes disciplinas, não são só os testes que importam, o professor deve ter em conta as atitudes, os trabalhos de casa, a participação e as tarefas que realizamos. (Rapariga, Lisboa, Nível 3)

Alguns alunos acrescentam o *processo*, o cálculo da média, através do qual o professor, a partir das diversas informações, calcula a classificação:

Para chegar à classificação de matemática no final do período a minha professora faz uma média de tudo o que registou ao longo do período (testes, trabalhos, questões de aula, comportamento, assiduidade, pontualidade...). Mas sei que a professora tem bastante em conta a nossa evolução, o esforço e o empenho ou seja não pensa em nós apenas como os números que tem no papel. (Rapariga, Lisboa, Nível 5)

Na globalidade, os alunos parecem considerar competência ao professor para atribuir uma classificação que corresponda à medida do que sabem: “A meu ver, a professora detém todas as aulas, todos os pontos fortes e fracos do aluno na sala de aula, e nos testes e consegue ver o que sabemos ou não” (Rapariga, Porto, Nível 2). Neste sentido, dois alunos respondem à questão apreciando a justeza da classificação atribuída pelo seu professor:

No meu caso chega de forma clara e justa. (Rapariga, Porto, Nível 4)

Acho que a minha professora no final do período avalia conforme o que merecemos, e como referi na questão acima, se batalharmos para a nota, seja ela qual for, temos essa recompensa. (Rapariga, Portalegre, Nível 3)

Quando comparamos com as respostas dadas por alunos deste mesmo nível de escolaridade em 2003, encontramos grandes semelhanças no que ao processo avaliativo diz respeito. Na altura, escrevemos: “verifica-se uma grande convergência na forma dos alunos entenderem os processos avaliativos e a identificação da diversidade de dimensões consideradas nesses mesmos procedimentos” (Santos & Pinto, 2003, p. 84). Contudo, atualmente encontramos alunos a reconhecerem a competência dos seus professores para a atribuição de uma classificação final de período, foco totalmente ausente no passado.

11.º ano de escolaridade. No 11.º ano, se é certo que um ou outro aluno indica diversas *fontes de recolha de informação* para a atribuição da classificação final de período, como acontecia no 9.º ano, surge a tendência de reforçar a importância dos resultados dos testes neste processo avaliativo:

É complicado. O professor chega à classificação final observando todos os parâmetros de avaliação, ou seja, o desempenho nos testes, o desempenho na aula, em cada matéria, no seu estudo em casa e das atitudes/valores. (Rapaz, Portalegre, 8 valores)

Acho que a minha professora de matemática chega às notas finais a pensar muito só nos nossos testes/ fichas de trabalho. Existem alunos que têm um ótimo desempenho e no final por alguns “deslizes” não têm a nota que realmente merecem. (Rapariga, Lisboa, 11 valores)

O acompanhamento dos alunos e os resultados dos testes. É muito focado nos testes (80%-90%), atitudes e valores (10%). Entendo que é uma forma equilibrada de chegar ao valor. (Rapaz, Portalegre, 16 valores)

Das opiniões expressas por estes dois últimos alunos pode ver-se que existe diversidade de opiniões entre eles. Parece haver uma crítica velada no primeiro caso, e uma concordância explicitada no segundo.

Tal como acontecia no 9.º ano, podemos encontrar referências ao processo que os professores usam para, a partir de diversas informações, determinarem a classificação final de período:

(...) É com base nestes parâmetros que o professor “olha” e dá a nota final. (Rapaz, Portalegre, 8 valores)

Quase exclusivamente pela nota do teste, usando também o comportamento como forma de decisão em caso de dúvida entre dois valores. (Rapaz, Porto, 16 valores)

Através de uma média aritmética que inclui as fichas de avaliação, questões de aula, assiduidade, trabalhos de casa e participação na aula. (Rapariga, Lisboa, 18 valores)

O professor reúne todos os itens de avaliação e com esses faz médias, segundo os critérios de avaliação. (Rapaz, Vila Real, 8 valores)

Os processos indicados pelos alunos são variáveis. Podemos encontrar uma forma menos formal, “olha”, até ao cálculo de médias. É de fazer notar que no caso do último aluno existe a ideia de haver um referencial, os critérios de avaliação, que orientam o professor no cálculo de uma média ponderada. Aliás esta perceção já tinha sido indicada pelo aluno de Portalegre com bom desempenho a matemática, quando indicava que os testes valiam entre 80 a 90%.

A comparação com as respostas dadas pelos alunos do 11.º ano em 2003 não indica diferenças significativas. Apenas é de realçar o uso do termo “critérios de avaliação” referido atualmente por um aluno, o que não tinha sido possível encontrar no passado.

A CONCLUIR

Todos os alunos têm uma ideia que explicitam de forma mais ou menos clara sobre a avaliação. Estas ideias construídas na base da sua experiência enquanto alunos traduzem também as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores no quotidiano escolar. À semelhança do que já se tinha verificado em 2003, existem algumas ideias-chave que os alunos associam à avaliação, independentemente do seu nível de escolaridade: os resultados da avaliação — a classificação —; os instrumentos de avaliação; e a necessidade de estudar induzida pela avaliação. É, contudo, de assinalar que a importância de tal classificação explica a existência de alguns sentimentos referidos por alguns alunos, desde o 4.º até ao 11.º ano, em geral de natureza negativa. Para além disso, atualmente existe a referência a uma larga diversidade de instrumentos de avaliação, levando-nos a pensar que esta diversidade passou a fazer parte das práticas avaliativas dos professores de matemática. É apenas no 11.º ano que os instrumentos de avaliação recaem sobretudo nos testes, podendo a existência de um exame nacional no final do secundário, com as implicações que se conhecem para o futuro dos alunos, poder explicar esta tendência.

A terminologia sobre avaliação usada pelos alunos é também muito variada na atualidade. Embora nem sempre se compreenda de forma clara o significado que lhe atribuem, evidenciam um vocabulário que certamente entrou no seu quotidiano escolar, através do discurso dos seus professores. A regulação do ensino e das aprendizagens fazem parte das suas palavras, nomeadamente para justificarem a importância da avaliação, que aliás é reconhecida pela grande maioria dos alunos.

Sobre os processos de avaliação que os professores utilizam, à semelhança do que se passava em 2003, não constituem um mistério para os alunos, muito embora lhe façam referência de forma vaga. A maior diversidade de instrumentos está associada a uma variedade de dimensões consideradas pelo professor para atribuição de uma classificação. Embora os critérios de avaliação sejam referidos excecionalmente, pode dizer-se que estes discursos reproduzem de certo modo os critérios de avaliação das escolas que, frequentemente, explicitam o caráter holístico da avaliação, mas frequentemente de forma também relativamente vaga e pouco descritiva.

Por último, há ainda a destacar na atualidade a capacidade crítica por parte de alunos de diversos níveis de escolaridade ao reconhecerem que a avaliação enquanto medida está longe de traduzir com rigor o estado de saber do aluno.

Em síntese, os resultados obtidos permitem-nos afirmar que existem indicadores da evolução no que às práticas de avaliação dizem respeito. Temos certamente que continuar este percurso para que cada vez mais as práticas avaliativas estejam ao serviço das aprendizagens matemáticas dos alunos, mas a melhoria dessas práticas já foi iniciada!

Referências

Santos, L. & Pinto, J. (2003). O que pensam os alunos sobre avaliação? *Educação e Matemática*, 74, 2, 15, 21, 32, 73, 84 e 85.

Legislação referida

Despacho Normativo n.º 1/2005, publicado em Diário da República, n.º 3/2005, Série I-B, de 5 de janeiro de 2005.

Decreto-Lei n.º 139/2012, publicado em Diário da República, 1.ª Série, n.º 129, de 5 de julho de 2012.

Decreto-Lei n.º 17/2016, publicado em Diário da República, 1.ª Série, n.º 65 de 4 de abril de 2016.

Decreto-Lei n.º 55/2018, publicado em Diário da República, 1.ª Série, n.º 129 de 6 de julho de 2018.

Nota: Agradecemos a todos os colegas que conosco colaboraram, recolhendo a informação junto dos alunos. O nosso muito obrigado aos colegas Cecília Costa, Célia Mestre, Elvira Santos, Fernando Pires, Graça Cebola, Manuel Pinheiro, Paulo Dias, Rosa Tomás Ferreira, e a todos os outros colegas que com eles trabalharam.

LEONOR SANTOS

UIDEF, INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DE LISBOA

JORGE PINTO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO, INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL

Ao grupo de alunos, cujas opiniões serviram de base ao artigo da autoria de Leonor Santos e Jorge Pinto, publicado nesta revista, foi-lhes ainda perguntado o que propunham se o seu professor de matemática lhes pedisse ajuda para melhorar as suas práticas avaliativas. Seleccionámos algumas das respostas obtidas a esta questão que apresentamos ao longo da revista.

Se o teu professor/professora de matemática te pedisse ajuda sobre como deveria ser feita a avaliação, o que lhe propunhas?

Propunha que tivesse mais em conta a participação nas aulas e os exercícios resolvidos na mesma porque nas aulas não estamos tanto “sob pressão” como estamos na realização do teste, por isso, acho que isso devia ser um fator com maior consideração do que aquela que lhe é atribuída. (11.º ano, Lisboa, rapariga, 18 valores)

Propunha que ela visse quem faltasse e quem estivesse presente nas aulas, quem participava mais... e ia vendo as notas dos 1.º e 2.º períodos e depois via se eram adequadas a esse aluno ou não. (6.º ano, Portalegre, rapaz, Nível 2)

A minha proposta é que ela corrigisse o teste e daí tirasse uma parte, mas também ia ver as fichas, os trabalhos de casa e comportamento. (4.º ano, Portalegre, rapariga, Muito Bom)

Mandar fichas para casa para nós aprendermos e o que temos errado a professora explica novamente. (4.º ano, Portalegre, rapaz, Insuficiente)

Eu gostava de saber porque tinha Bom. O que fiz mal. O que poderia melhorar. O que é que eu já melhorei. O que eu faço bem. (4.º ano, Porto, rapariga, Suficiente)

Eu propunha que fosse sempre justa, e dar a cada um aquilo que merece. (9.º ano, Portalegre, rapariga, Nível 3)

Para ver além das notas dos testes, nas aulas também. (9.º ano, Porto, rapariga, Nível 4)

Se o meu professor de matemática me pedisse ajuda sobre como deveria ser feita a avaliação, propunha-lhe: questões de aulas; duas fichas de avaliação em cada período; avaliações orais e participação nas aulas. (6.º ano, Vila Real, rapariga, Nível 5)

Que continuasse com os itens normais de avaliação e que acrescentasse um pouco da sua opinião imparcial. (11.º ano, Vila Real, rapaz, 8 valores)

Um aluno sabe pouco do que é a avaliação do professor. Por exemplo não conhece a classificação sobre as atitudes e valores. Sugeriria uma maior transparência. (11.º ano, Portalegre, rapaz, 8 valores)

Não contar com os testes. (4.º ano, Porto, rapaz, Bom)