

# Instituto Superior de Psicologia Aplicada


Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional

Orientada por: Profª Doutora Isabel Matta

## Avaliação Escolar:

*“às vezes tem segredos que a gente não sabe ...”*

Maria João Marques da Silva Picão Oliveira  
Lisboa/2003

 ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
Centro de  
Documentação

Registo: 15665  
Data: 01/04/05

Tel.: 21 681 17 50 • [libispa@ispa.pt](mailto:libispa@ispa.pt)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de uma forma directa ou indirecta contribuíram para a realização deste trabalho:

- À minha orientadora, Prof. Doutora Isabel Matta, pelo saber e pelo incentivo que manifestou, sobretudo, nos momentos mais difíceis, essenciais na realização deste trabalho.
- A todos os professores e alunos pela disponibilidade e colaboração.
- Às minhas amigas Luísa e Leocádia, pelos momentos partilhados desde o primeiro dia da nossa entrada neste mestrado, sempre de encorajamento, grande amizade e uma boa dose de humor e alegria.
- Ao Dr. José Luís Monteiro pelo apoio estatístico.
- À Joana pelo apoio na revisão do texto.
- Às minhas amigas Augusta e Sofia pela forma como *cuidaram* de mim.
- À minha irmã Esmeralda por tudo o que fez por mim.
- Aos *meus Joões* pelo incentivo, tolerância e apoio que sempre manifestaram.
- Ao meu pai que tão bem me ensinou a **amar a vida !**

OBRIGADA

Maria João Marques da Silva Picão Oliveira

## ÍNDICE

RESUMO .....	06
INTRODUÇÃO.....	10
I-ABORDAGEM TEÓRICA .....	16
1- AVALIAÇÃO ESCOLAR: O PASSADO E O PRESENTE .....	16
1.1- Definir a Avaliação .....	16
1.2 - Evolução das Práticas Avaliativas .....	21
1.2.1- A Avaliação como Medida - prioridade aos produtos .....	23
1.2.2- A Avaliação como Gestão - focalização nos procedimentos .....	29
1.2.3- A Avaliação como problemática de sentido - atenta aos processos .....	40
2- CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO: IMPORTÂNCIA DA SUA EXPLICITACÃO .....	56
3- A AVALIAÇÃO COMO UM COMPORTAMENTO .....	63
4- O CONTRATO DIDÁCTICO .....	69
II - ABORDAGEM EMPÍRICA .....	82
1-PROBLEMÁTICA .....	82
1.1-Objectivos .....	84
1.2- Hipóteses de Investigação .....	85

2 – MÉTODO .....	86
2.1- População e Amostra .....	86
2.2- Instrumentos .....	87
2.3- Procedimento.....	89
2.3.1- Recolha de Dados .....	89
2.4- Descodificação e Tratamento de Dados .....	92
2.4.1– Pré – teste .....	92
2.4.2 – Entrevistas .....	92
2.4.3-Índice de Jaccard.....	95
3- DEFINIÇÃO DE CATEGORIAS .....	96
3.1- Português .....	96
3.2- Matemática .....	102
4- ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	106
4.1- AVALIAÇÃO DAS PROVAS DE PORTUGUÊS .....	107
4.1.1-Comparação entre critérios referidos e utilizados pelos professores do 2º e 4º anos, na avaliação de provas de Português .....	107
4.1.1.1- Comparação entre critérios referidos e utilizados pelos professores do 2º ano, na avaliação de provas de Português .....	111
4.1.1.2- Comparação entre critérios referidos e utilizados pelos professores do 4º ano, na avaliação de provas de Português .....	116
4.1.2- Comparação entre critérios percebidos pelos alunos do 2º e 4º anos e utilizados pelos respectivos professores, na avaliação de provas de Português .....	120
4.1.2.1- Comparação entre critérios percebidos pelos alunos do 2º ano e utilizados pelos respectivos professores, na avaliação de provas de Português .....	124

4.1.2.2- Comparação entre critérios percebidos pelos alunos do 4º ano e utilizados pelos respectivos professores, na avaliação de provas de Português.....	129
4.1.3- Comparação entre critérios percebidos pelos alunos do 2º e 4º anos, com sucesso e insucesso escolar e utilizados pelos professores, na avaliação de provas de Português .....	134
4.1.3.1- Comparação entre critérios percebidos pelos alunos do 2º ano, com sucesso e insucesso escolar e utilizados pelos respectivos professores, na avaliação de provas de Português.....	140
4.1.3.2- Comparação entre critérios percebidos pelos alunos do 4º ano, com sucesso e insucesso escolar e utilizados pelos respectivos professores, na avaliação de provas de Português .....	146
4.2- AVALIAÇÃO DAS PROVAS DE MATEMÁTICA.....	153
4.2.1-Comparação entre critérios referidos e utilizados pelos professores do 2º e 4º anos, na avaliação de provas de Matemática .....	153
4.2.1.1- Comparação entre critérios referidos e utilizados pelos professores do 2º ano, na avaliação de provas de Matemática. ....	157
4.2.1.2- Comparação entre critérios referidos e utilizados pelos professores do 4º ano, na avaliação de provas de Matemática .....	161
4.2.2- Comparação entre critérios percebidos pelos alunos do 2º e 4º anos e utilizados pelos respectivos professores, na avaliação de provas de Matemática.....	165
4.2.2.1- Comparação entre critérios percebidos pelos alunos do 2º ano e utilizados pelos respectivos professores, na avaliação de provas de Matemática ...	169

4.2.2.2- Comparação entre critérios percebidos pelos alunos do 4º ano e utilizados pelos respectivos professores, na avaliação de provas de Matemática....	173
4.2.3- Comparação entre critérios percebidos pelos alunos do 2º e 4º anos, com sucesso e insucesso escolar e utilizados pelos professores, na avaliação de provas de Matemática.....	177
4.2.3.1- Comparação entre critérios percebidos pelos alunos do 2º ano, com sucesso e insucesso escolar e utilizados pelos respectivos professores, na avaliação de provas de Matemática .....	183
4.2.3.2- Comparação entre critérios percebidos pelos alunos do 4º ano, com sucesso e insucesso escolar e utilizados pelos respectivos professores, na avaliação de provas de Matemática.....	188
5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	194
6 - CONCLUSÃO.....	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	216
ANEXOS.....	224
Anexo 1- Guião da entrevista aos professores.....	225
Anexo 2- Fichas de avaliação de Língua Portuguesa (2º e 4º anos).....	227
Anexo 3- Fichas de avaliação de Matemática (2º e 4º anos).....	232
Anexo 4- Exemplo de entrevista dividida em unidades de sentido.....	237
Anexo 5- Guião da entrevista aos alunos.....	240
Anexo 6- Dados estatísticos.....	242
Anexo 7- Grelha de análise dos critérios de Português e de Matemática.....	257

## RESUMO

### AVALIAÇÃO ESCOLAR:

**“às vezes tem segredos que a gente não sabe”.**

A presente investigação, de carácter exploratório, contemplando também uma dimensão comparativa, tem como principal objectivo estudar os critérios de avaliação referidos pelos professores como orientadores do processo de ensino e avaliação em Português e Matemática e quais os que efectivamente utilizam. Pretende ainda estudar as percepções dos alunos face aos critérios de avaliação utilizados pelos respectivos professores nestas duas áreas disciplinares e saber se existem diferenças na percepção desses critérios entre alunos de 2º e 4º anos de escolaridade e alunos com sucesso e insucesso escolar.

A amostra do presente estudo faz parte de uma população de catorze escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho da Lourinhã, na qual participaram 30 professores (15 de 2º ano e 15 de 4º ano de escolaridade), tendo cada um indicado 4 dos seus alunos (2 com sucesso e 2 com insucesso escolar), tendo-se assim obtido um total de 120 alunos participantes no estudo.

Foram utilizados, na recolha de dados, três instrumentos: a entrevista semi-directiva individual, uma ficha “tipo” de 2º e 4º anos de escolaridade (Português e Matemática) e o Método de Descoberta de Critérios (Noizet & Caverni, 1985), também utilizado no estudo que nos inspirou, sobre esta temática da avaliação escolar, de Martins et al (1991).

Para analisar as distâncias entre os critérios referidos e utilizados por cada professor e os critérios percebidos pelos seus alunos, de 2º e 4º anos, com sucesso e insucesso escolar, utilizámos o *Índice de Jaccard* (IJ), que mede a proximidade entre duas distribuições.

Os resultados obtidos confirmaram as nossas hipóteses quando concluímos haver diferenças entre os critérios referidos e utilizados pelos professores (2º e 4º anos) na avaliação de provas de Português e de Matemática. O IJ calculado para os professores, na disciplina de Português, varia entre 0,07 e 0,69, com um valor médio de 0,40 (DP=0,15). A

média coincide com a mediana, indicando que metade dos professores apresentam valores inferiores ao valor médio e a outra metade valores superiores. Com IJ superiores a 0,5 apenas se registam 8 professores.

Na disciplina de Matemática, o IJ calculado para os professores varia entre 0,00 e 0,75, sendo o valor médio de 0,38 (DP=0,18). Neste caso a mediana é de 0,40, indicando-nos que metade dos professores se situa abaixo deste valor e metade acima. Com valores superiores a 0,50 registam-se 9 professores.

Quanto à percepção dos critérios por parte dos alunos (2º e 4º anos), na disciplina de Português e de Matemática, os dados estatísticos confirmam a existência de diferenças significativas, relativamente aos utilizados pelos respectivos professores. Em Português o valor mínimo para o IJ é de 0,00 e o valor máximo de 0,47, com valor médio e mediana de 0,19 (DP=0,10). Este valor reflecte a grande discrepância entre critérios referidos pelos alunos e utilizados pelos professores, dado que 50% dos alunos se situa abaixo do valor de 0,19. De referir que nenhum aluno regista valores superiores a 0,50 e apenas 17 alunos registam valores superiores a 0,30.

Para os alunos, em Matemática o valor mínimo e máximo é de 0,00 e 0,8, respectivamente. Também, neste caso, o valor médio coincide com a mediana, sendo ambos de 0,25 (DP=0,15). Este valor reflecte, também uma acentuada discrepância, embora menor do que no caso de Português. Valores do IJ iguais ou superiores a 0,50 verificam-se para 10 alunos.

No que se refere às diferenças na percepção dos critérios de avaliação por parte dos alunos com sucesso e insucesso escolar (2º e 4º anos), os dados confirmam, relativamente à disciplina de Português, haver diferenças estatisticamente significativas, sendo os alunos com sucesso os que melhor percebem os critérios utilizados pelos professores. O mesmo não acontece relativamente à disciplina de Matemática, em que as diferenças de média não se revelaram estatisticamente significativas.

Se considerarmos os alunos com insucesso face aos alunos com sucesso, na disciplina de Português, verifica-se que a média do IJ para os alunos com insucesso é de 0,17 e de 0,21 para os alunos com sucesso. Ambas as distribuições apresentam um DP de 0,10. Metade dos alunos com insucesso têm valores do IJ abaixo de 0,16 e metade dos alunos com sucesso abaixo de 0,22. De um modo geral, os alunos com insucesso têm

valores mais baixos do IJ. A diferença de médias revelou-se estatisticamente significativa com  $t=2,06$ ;  $p=0,042$ .

Relativamente à disciplina de Matemática, a média para os alunos com insucesso é de 0,24 (DP=0,14) e de 0,26 para os alunos com sucesso (DP=0,15). Neste caso as diferenças de média não se revelaram estatisticamente significativas.

No que se refere às diferenças na percepção dos critérios de avaliação por parte dos alunos de 2º e 4º anos de escolaridade, na disciplina de Português, os dados estatísticos mostraram-nos que a média do IJ é de 0,18 para os alunos de 2º ano (DP=0,09) e de 0,20 para os alunos do 4º ano (DP=0,10). Esta diferença não se revelou estatisticamente significativa, sendo a distribuição dos valores do IJ muito semelhante nos alunos de 2º e 4º anos de escolaridade. Na disciplina de Matemática, a média para os alunos do 2º ano é de 0,23 (DP=0,14) e de 0,27 para os alunos de 4º ano. Neste caso, temos que cerca de 10% dos alunos de 2º ano tem um valor do IJ de 0,00, para apenas 3% de alunos de 4º ano com igual valor. Não obstante este facto, a diferença de médias não se revelou estatisticamente significativa.

Este estudo, dentro das suas limitações, pretende contribuir para reforçar a consciencialização dos professores face aos critérios que referem como orientadores do processo de ensino e avaliação em Português e Matemática e os critérios que efectivamente utilizam na avaliação destas duas áreas disciplinares. Consequentemente, poderá também contribuir para melhor compreender a importância da definição de critérios e a sua explicitação aos alunos, como forma de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

« A avaliação não é tudo, mas também não é o nada. É até uma coisa demasiado importante... porque nunca se é inocente ao avaliar: quer o confessemos ou não, a avaliação remete sempre para um referente.

“ Avaliar não é pesar um objecto que se teria podido isolar no prato de uma balança; é apreciar um objecto em relação a outra coisa para além dele”, diz-nos Charles Hadji.

Quem quer que seja que avalie revela o seu projecto... ou o que lhe impuseram, os seus preconceitos, as suas preocupações, a sua instituição.

Ao avaliar o que vejo, digo o que procuro e, se não estiver consciente disso, não posso pretender ser aquilo a que hoje se chama um “actor social” e a que antigamente se chamava um “homem livre” » (Meirieu,Philippe, 1994,p.13) .

## INTRODUÇÃO

*“Il s’agit presque d’une activité naturelle de l’homme ;  
chacun de nous est, sans cesse, amené à juger, évaluer »*

Dina Sensi, 1990

Presente em todos os domínios da actividade humana de modo formal ou informal, a avaliação tem vindo a diferenciar-se nas mais diversas áreas. Com efeito, como constata o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981), *a avaliação é parte inevitável de todo o empreendimento humano* (Rodrigues, 1993,p.18).

Conhecer algo equivale a avaliá-lo, a atribuir-lhe um valor, um significado, a explicá-lo quer na experiência quer nos processos científicos... Avalia-se, ainda, quando se tem de fazer escolhas com fins práticos ao nível individual ou de intervenções sociais mais vastas.

No seu sentido mais abrangente, a avaliação faz parte da história da humanidade e é intrínseca à sua evolução. Em educação, a avaliação é um elemento central de qualquer processo de ensino aprendizagem. A sua função estruturante deverá estar presente no quotidiano escolar, nomeadamente ao nível da regulação das práticas pedagógicas, das aprendizagens dos alunos e das relações com a comunidade (Valadares,98.p.34).

A avaliação está no centro do sistema didáctico e do sistema de ensino e de aprendizagem e reflecte necessariamente as relações entre as famílias e a escola, numa teia complexa que envolve a organização das aulas, os métodos de ensino, o contrato didáctico e a relação pedagógica, a política do estabelecimento de ensino, os programas, com os seus objectivos e exigências, o sistema de selecção e orientação e as satisfações pessoais e profissionais.

Este sistema de interdependências transforma a avaliação, no dizer de Baptista (1999) numa espécie de *Mito de Sísifo*, condenando ao fracasso todas as tentativas para mudar as suas práticas no interior da escola.

A avaliação é, por este facto, muito mais uma questão política do que uma questão meramente pedagógica e técnica.

Os sistemas de avaliação têm uma ligação estreita com os fenómenos da exclusão escolar e da exclusão social, que por sua vez têm um grande impacto nos sistemas económicos e nos sistemas sociais.

Ao longo dos tempos o conceito de avaliação tem evoluído. O desenvolvimento dos sistemas educativos e a evolução de modelos pedagógicos deram origem a várias concepções de avaliação educativa.

De um conceito clássico de avaliação como uma medida relativa, em que se toma para referência normativa a média de um grupo, passou-se a um conceito de medida absoluta, estabelecendo a coerência entre as realizações dos alunos e os objectivos definidos, para, finalmente, se considerar que a avaliação, passando por uma medida, acaba na sua interpretação, isto é, na construção de um campo de significados.

Nesta perspectiva a avaliação deixa de ser um fim em si mesma, passando a ser encarada como um processo, que se pretende integrado no processo de ensino-aprendizagem, como um importante instrumento pedagógico e formativo, ao serviço de todos os intervenientes no processo educativo, equivalente a ensinar a pensar e a aprender a aprender.

A avaliação é hoje entendida como *uma interacção social complexa que decorre no contexto de uma relação pedagógica, como um diálogo entre professor e aluno sobre os saberes e não como uma medida de excelência escolar* (Martins, Matta, Mata e Nunes, 1991,p.454).

Os trabalhos realizados nesta perspectiva têm procurado responder a várias questões, destacando-se entre elas a seguinte:

## **- quais os critérios de avaliação e como são apropriados pelos alunos?**

Os critérios de avaliação desempenham um papel central no diálogo professor-aluno, já que é a partir da sua explicitação e clarificação que ambos os actores possuem o mesmo código, condicionando assim os resultados escolares dos alunos.

Num estudo sobre a importância relativa dos critérios de avaliação, Bonniol (1981) constatou que as avaliações dos professores e as auto-avaliações dos alunos serão sistematicamente mais convergentes se os critérios forem antecipadamente explicitados.

O conhecimento dos critérios permite uma melhor compreensão e consequentemente uma melhor realização das avaliações que são efectuadas.

Outros trabalhos têm focado o problema dos critérios de avaliação utilizados pelos professores e o modo como os alunos os representam.

Feu (1985), Vidigal (1988), Nunes (1990) e Martins et al (1991), evidenciaram a existência de discrepâncias entre os critérios de avaliação que os professores referem e os que realmente utilizam. Verificaram também que alunos com estatuto escolar diferente se apropriam de modo diferente dos critérios utilizados pelos professores.

Num outro estudo sobre as condições habituais de realização das tarefas escolares, Amigues e Guignard-Andreucci (1981), evidenciaram a insuficiência quantitativa e qualitativa das informações dadas aos alunos, no que respeita aos dados pertinentes para execução das tarefas. Verificaram também a existência de contradições entre os dados fornecidos aos alunos e as características da tarefa, sobretudo ao nível dos objectivos, das instruções, dos critérios de avaliação e das escalas de notação.

Os alunos geralmente ignoram antes da realização da tarefa, os critérios a partir dos quais a sua produção será avaliada. Os professores só precisam dos critérios que utilizaram quando os trabalhos são devolvidos corrigidos. Este tipo de funcionamento torna insuficiente a orientação e a regulação da actividade pelo aluno assim como a sua verificação posterior.

Estes autores levantam a hipótese de que nestas condições, o aluno, para realizar a sua tarefa, tenha de recorrer a referências externas a essa tarefa e que outros

conhecimentos, nomeadamente a representação do avaliador e das suas normas, tenham um papel de grande importância na percepção final da produção a realizar.

De Ketele (1980), sublinha a importância do *campo representativo* dos actores no processo educativo por considerar que grande parte das dificuldades escolares provém de falsas percepções ou de percepções recíprocas erradas (p.135).

É através de uma sucessão de comportamentos verbais e não verbais que o aluno responde às solicitações da comunicação, do meio social em geral, considerando, o referido autor, a turma como um pequeno grupo social. As respostas estão de acordo com a percepção que o aluno tem da situação, ou seja, o que ele percebe/apreende: intenções, causas de comportamentos, características pessoais ... atribuindo significados aos estímulos que recebe. É o que se chama de *campo representativo*.

Brossard (1988), sublinha também o facto do comportamento do aluno em sala de aula reflectir *as significações atribuídas às situações*.

Grossen (1988), Rogoff (1990), Wertsch (1985), consideram que o comportamento dos sujeitos é influenciado não só pelas características das situações, mas pelas interpretações que o sujeito faz dessas situações, quer dizer, a **definição da situação**: *a forma pela qual os objectos e factos (presentes e ausentes do contexto espacio-temporal dos interlocutores concretos ou abstractos)* de uma situação são representados ou definidos (Wertsch, 1985, citado por Matta, 2001,p.342).

Na escola existem regras, implicitamente estabelecidas, entre professores e alunos, que assumem as características de um **contrato**. A relação pedagógica entre professor-aluno- saber é definida e organizada pelo **contrato didáctico** que “obriga” o professor a ensinar e os alunos a aprender os saberes fixados pela instituição escolar como *saberes*, tendo a seguir que provar que estão aprendidos (prática de avaliação).

O **contrato didáctico** definido por Brousseau (1979), como *os hábitos (específicos) do professor esperados pelo aluno e os comportamentos do aluno esperados pelo professor* (p.181) participa na formação das representações que alunos e professores fazem sucessivamente dos saberes ensinados e dos papéis específicos e complementares

que são levados a assumir no seio da classe e da relação pedagógica (Schubauer-Leoni at all, 1988).

A *existência* e a *função* do contrato didáctico foi posto em evidência por diversos trabalhos de didáctica da matemática (Brousseau, 1981; Chevallard, 1983), assim como a pertinência deste conceito para compreender os comportamentos dos alunos em diferentes contextos de ensino de noções matemáticas (ibidem).

Poderemos entender este percurso sobre avaliação como um projecto de conhecimento sobre as práticas avaliativas.

Com base nos pressupostos teóricos apresentados, iremos desenvolver este trabalho, de carácter essencialmente exploratório, contemplando também uma vertente comparativa, de análise sobre as práticas avaliativas, a partir dos critérios referidos e utilizados pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, na avaliação de uma ficha de Língua Portuguesa e de Matemática e da forma como os respectivos alunos os percebem.

Pretendemos também verificar se existem diferenças entre os critérios que os professores referem e utilizam e entre estes e os que os alunos percebem. Pretendemos ainda perceber se existem diferenças entre os critérios percebidos por alunos com sucesso e insucesso e por alunos do 2º e 4º anos de escolaridade.

Este trabalho representa, assim, um percurso de aprendizagem através do qual procurámos perceber os “*segredos*” implícitos da avaliação. Também a Joana, aluna do 2º ano de escolaridade, que integrou o grupo de alunos que conosco colaboraram, nos refere a propósito do seu percurso de aprendizagem da linguagem escrita que esta “*às vezes tem segredos que a gente não sabe...*” (talvez pelo facto de não os ter ainda descoberto tenha sido referenciada, pela sua professora, como uma aluna com insucesso).

Fazendo nossas as palavras da Joana, porque também para nós a *avaliação* “*às vezes tem segredos que a gente não sabe*” intitulámos o trabalho e iniciámos um caminho de descoberta... na tentativa de desvendar alguns segredos e com o objectivo de conquistar um pouco mais de *saber* para, face à avaliação, podermos situar-nos num percurso de sucesso, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar. Pretendemos aprender mais para fazer melhor.

Poderemos então, a partir do que aprendermos, contribuir de uma forma mais eficaz para que outras *Joanas* das nossas escolas, possam, também elas, trilhar um caminho de

sucesso, a partir da consciência dos “ *segredos que às vezes a gente não sabe*” e que é preciso desvendar!...

O trabalho encontra-se organizado em duas partes. Na primeira parte, constituída por 4 capítulos, procede-se à revisão de literatura. Na segunda parte, constituída por 6 capítulos, enuncia-se, no primeiro, o problema em estudo, definem-se os objectivos e descrevem-se as hipóteses. No segundo capítulo, apresenta-se a planificação e a organização experimental. O capítulo terceiro, apresenta a definição das categorias, correspondentes aos indicadores dos critérios utilizados na avaliação em Língua Portuguesa e em Matemática. O quarto capítulo, corresponde à análise dos resultados e finalmente, no quinto e sexto capítulos, procede-se à discussão dos resultados e à apresentação das conclusões.

# I-ABORDAGEM TEÓRICA

## 1- AVALIAÇÃO ESCOLAR: O PASSADO E O PRESENTE

### 1.1- Definir a Avaliação

#### O que significa avaliar?

A pergunta quanto ao sentido do termo “arrisca-se fortemente a nunca receber uma resposta acabada” (Hadji, 1989, p.27).

De modo formal ou informal, a avaliação está presente em todos os domínios da actividade humana. Em qualquer interacção social cada actor não cessa de avaliar, a competência, o saber viver, o propósito, a lealdade, a elegância dos outros actores (Perrenoud, 1979).

Segundo Hadji (1989), a avaliação pode ser entendida como “ *a gestão do provável*”. Avaliar é proceder a uma análise da situação e a uma apreciação das consequências prováveis do seu acto numa determinada situação. A avaliação desenvolve-se no espaço aberto entre dúvida e certeza pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas, de “*gerir*” sistemas em evolução, constituindo o homem o primeiro desses sistemas. *A avaliação é o instrumento da própria ambição do homem de “pesar” o presente para “pesar” no futuro* (p.22).

Na sua acepção mais ampla, consideram Noizet e Caverni (1985), que *avaliar* designa o acto pelo qual a propósito de um acontecimento, de um indivíduo ou de um objecto, emitimos um juízo reportando-nos a um ou vários critérios, quaisquer que sejam estes critérios e o objectivo do juízo .

Mas Hadji (1989), adianta uma diversidade de fórmulas propostas por um grupo de professores para dar resposta à pergunta :

- **Avaliar** pode significar, entre outras coisas, *verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar um conselho....*
- *Verificar* o que foi aprendido. *Verificar* as aquisições no quadro de uma progressão.
- *Julgar* um trabalho em função das instruções dadas. *Julgar* o nível de um aluno em relação ao resto da aula.
- *Estimar* o nível de competência de um aluno.
- *Situar* o aluno em relação às suas possibilidades, em relação aos outros. *Situar* a produção do aluno em relação ao nível geral.
- *Representar* por um número o grau de sucesso de uma produção escolar em função de critérios que variam segundo o trabalho e o nível da turma.
- *Determinar* o nível de uma produção.
- *Dar uma opinião* sobre os saberes ou o saber-fazer que um indivíduo domina. *Dar uma opinião* relativamente ao valor de um trabalho (ibidem,p.27-28).

Apesar da diversidade de propostas, o autor faz emergir três palavras-chave que traduzem, em sentido restrito, o *acto de avaliar* : *verificar, situar, julgar*.

- *verificar* a presença de qualquer coisa que se espera (conhecimento ou competência) ;
- *situar* (um indivíduo, uma produção) em relação a um nível a um alvo ;
- *julgar* (o valor de ...).

**Mas como se pode julgar o valor de um trabalho ou de um indivíduo?**

**Quais os critérios que permitem “medir” esta eficácia?**

Três definições clássicas e “comumente admitidas” são assim descritas por Hadji (1994,p.35):

- A primeira é a definição “antiga” que faz equivaler avaliação e medida.
- A segunda definição apresentada é proposta por Ralph Tyler, para quem a avaliação é a operação pela qual se determina a congruência entre o desempenho e os objectivos.
- A terceira definição centra-se num processo de juízo, que é então considerado essencial.

*Este processo, como escreve Stufflebeam (cit. por Hadji, p.37) “encerra segredos que englobam os dados considerados e os critérios ou padrões que serviram para os apreciar”.*

É um processo complexo, diz-nos De Ketele (1980), para quem “*avaliar significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios relativos ao objectivo fixado, tendo em vista tomar uma decisão*” (p.22).

Esta perspectiva de avaliação é já diferente da clássica perspectiva em que avaliar se limita apenas a verificar em que medida os objectivos vão sendo alcançados pelos alunos, não contemplando a fase da tomada de decisão (Valadares,1998,p.45).

Na perspectiva do autor a complexidade do processo avaliativo pode traduzir-se por várias operações mentais/etapas:

**Definição dos objectivos da avaliação** - conhecer o motivo e o objecto da avaliação o mais claramente possível. A definição do objectivo possibilita a enunciação dos critérios em que a avaliação se vai basear;

**Definição dos critérios de avaliação** - Se o comportamento avaliativo é um comportamento comparativo, a sua explicitação deve ser o mais objectiva possível, no sentido de permitir que a avaliação incida no que se pretende avaliar e diminua a variabilidade intra e inter-individual ( efectuada pelo mesmo professor em dois momentos diferentes e por vários professores ). No quadro duma avaliação pedagógica importa

distinguir diferentes tipos de critérios. Os *critérios de correcção* permitem procurar na resposta o que se considera *adequado* e *não adequado*.

Entre estes critérios é preciso distinguir os *critérios mínimos* e os *critérios de aperfeiçoamento*.

Os primeiros definem o essencial de forma a não comprometer a sequência das aprendizagens. Os segundos permitem ter em conta as potencialidades individuais dos sujeitos.

*Definição das informações a recolher e processo de recolha* - para permitir recolher a informação pretendida, em função dos objectivos e dos critérios definidos;

*Confrontação da informação recolhida com os critérios escolhidos* - é esta confrontação entre o que se observou e o que se definiu à partida que irá permitir uma tomada de decisão.

*Tomada de decisão* - que é muitas vezes expressa pela nota. Há mecanismos e processos desta tomada de decisão que nos são explicitados pelos estudos de Docimologia Experimental e que iremos abordar mais à frente.

Qualquer procedimento de avaliação tem subjacente dois aspectos inerentes ao sistema de ensino: os *aspectos sociais* e os *aspectos pedagógicos*. Estes mantêm uma interacção permanente que se reflecte ao nível social e ao nível do próprio sistema educativo pelas modificações recíprocas que podem promover/provocar.

Noizet e Caverni (1985), referem que os métodos de avaliação utilizados no sistema escolar têm por função controlar a realização dos objectivos fixados ao ensino, sendo estes de dois tipos: *objectivos sociais* e *objectivos pedagógicos*.

- Os *objectivos sociais* estão directamente relacionados com os fins que visa a sociedade global através dos actos educativos.
- Os *objectivos pedagógicos* têm a ver com o comportamento que o aluno deve atingir no final da sua formação.

Cardinet (1972), evidencia as finalidades, que no seu ponto de vista, respondem à avaliação escolar e refere que a mesma pode incidir em três momentos diferentes, de acordo com os quais o acto de avaliar tem uma função específica:

- **a nível do passado** ( quando procura determinar se um objectivo foi ou não atingido: controlo de conhecimentos através do exame ) tem uma **função de certificação**;
- **a nível do presente** ( quando procura gerir a aprendizagem do aluno, analisando as respectivas necessidades actuais ) tem uma **função de regulação**;
- **a nível do futuro** ( quando procura prever as capacidades do aluno em actividades futuras: exames de orientação ou de admissão ) tem uma **função de selecção/orientação**.

Todas estas funções de *certificação*, de *regulação* e de *selecção/orientação* correspondem, respectivamente, a uma intenção *sumativa*, *formativa* e *preditiva*, diagnóstica ou prognóstica.

As funções que a avaliação assume num contexto escolar pressupõem as mesmas intenções determinadas pelo funcionamento e organização do sistema escolar.

Dominicé (1979), diz-nos que não é possível conhecer a finalidade da avaliação, sem perceber a evidência do poder, que orienta/rege o sistema escolar ou a organização educativa.

A avaliação pedagógica não pode então ser considerada independentemente do contexto social. Quaisquer que sejam as suas modalidades, ela torna-se, de forma mais ou menos clara, num instrumento de organização social ou numa expressão do poder institucional.

## 1.2 - Evolução das Práticas Avaliativas

Falar hoje de avaliação em contexto educativo, é lançar um olhar reflexivo sobre os vários aspectos que têm caracterizado os seus “caminhos”.

O que pensamos no presente, está directamente relacionado com a vivência que tivemos no passado e é com base nessa vivência anterior que as nossas posições actuais tomam significado e se tornam claras e perceptíveis.

De facto, enquanto conceito, a avaliação não foi entendida sempre da mesma maneira.

Ao longo da história, os percursos efectuados nesta matéria permitem verificar que estiveram sempre associados às modificações das concepções sobre a educação e o ensino.

Poderemos afirmar que a avaliação não é um processo neutro e independente, mas que tem por base um contexto social e uma organização educativa onde se inscreve.

Segundo Dominicé (1979), para além da componente social, que se prende com o carácter selectivo e os objectivos sociais, a avaliação escolar contempla também uma componente *experimental* e outra *epistemológica* ligadas à exigência de racionalidade, obrigatória a qualquer concepção de avaliação e ao contexto conceptual e teórico a que a avaliação se referencia.

O desenvolvimento dos sistemas educativos e a evolução de modelos pedagógicos deram origem a várias concepções de avaliação educativa ao longo dos tempos, podendo identificar-se três períodos influenciados respectivamente: pela psicometria; pela pedagogia por objectivos e pelas teorias cognitivistas do desenvolvimento.

Verifica-se, no entanto, que cada nova concepção, não substitui inteiramente a anterior, coexistindo traços de todas elas nos discursos actuais sobre esta temática.

Kuhn (1970), na sua reflexão filosófica sobre a história do conhecimento científico, utilizou o termo *paradigma* para descrever um conjunto de teorias em correlação com a tradição de investigação numa determinada área do saber. O mesmo autor revelou-nos a

importância dos paradigmas e da confrontação entre paradigmas rivais e refere que *um paradigma é sempre transitório* (citado por Nova,2001,p.15) .

Assim, de acordo com o mesmo autor, a um *período de « ciência normal »* em que o paradigma é aceite e evolui sem ser posto em causa, segue-se um *período de « ciência extraordinária »* em que o paradigma deixa de ser consensual pelo aparecimento de teorias que lhe são opostas. A este período corresponde uma **crise** em que tudo é questionado, porque se admite que o velho paradigma falhou, mas há resistência à mudança que implica a aceitação de um novo paradigma. Se este acabar por emergir, entra-se no *período de « ciência revolucionária »* de acordo com a designação de Kuhn.

Os princípios que norteiam a avaliação educativa dependem do paradigma que lhe está subjacente.

Há três paradigmas essenciais no percurso histórico do conceito de avaliação: *o paradigma behaviorista, o paradigma psicométrico e o paradigma cognitivista e contextual.* (Valadares, 1998, p.41)

Actualmente, confrontam-se, no âmbito das Ciências de Educação, duas perspectivas de avaliação - uma baseada no **paradigma psicométrico**, na qual se inscreve a avaliação tradicional e em que se avaliam preferencialmente os **produtos** da aprendizagem e a outra baseada no paradigma que parece estar em emergência – o **paradigma contextual** cuja avaliação « inseparável do contexto em que a aprendizagem tem lugar, tem como objecto **os processos** associados ao desenvolvimento cognitivo, afectivo e moral que os alunos exibem no desempenho de tarefas diversificadas de aprendizagem » (Fernandes, in Nova, 2001,p.15).

Bonniol (2001,p.28) propõe que os paradigmas... alimentam o imaginário do avaliador. Não são saberes transmitidos, aprendidos (ao contrário de saber que a terra gira à volta do Sol e não o contrário), mas coisas sabidas, embora às vezes as ignoremos (como o desejo de dominar ou o sentimento de eterno retorno; não são saberes “objectiváveis”, externos, mas matrizes de valores, de convicção).

O mesmo autor aponta também três formas de conceber a avaliação (que se sintonizam com as ideias já expostas de outros autores). Três *posturas epistemológicas*, como ele nos refere (p.13):

- *A avaliação como medida, dando prioridade aos produtos;*
- *A avaliação como gestão, focalizando os procedimentos;*
- *A avaliação como problemática de sentido, mais atenta aos processos.*

### **1.2.1- A Avaliação como Medida - prioridade aos produtos**

Esta é a concepção mais antiga. Confundida com a medição pretende responder à pergunta: “Quanto vale (o que fazemos) ?”. Aqui a avaliação é sinónimo de operações de medição.

Tradicionalmente ligada à escola, esta concepção de avaliação ultrapassou amplamente o mundo dos educadores passando a estar presente na formação de adultos, na formação para a pesquisa e no universo das empresas (Bonniol,2001,p.48).

A resolução do problema da atribuição de um valor passa pela criação de uma escala de medida.

Diz-nos Perrenoud (1999), que a avaliação não é uma “tortura medieval”. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massas que conhecemos desde o século XIX, com a introdução da escolaridade obrigatória (p.9).

Designado por alguns por *Idade da Reforma* (Valadares,1998,p.35), o séc. XIX, foi marcado por grandes mudanças não só a nível social, mas também dos próprios sistemas de ensino que sofreram grandes alterações. O desenvolvimento da avaliação esteve estritamente ligado quer à evolução dos sistemas de ensino, quer à evolução da sociedade e das suas relações com a escola, com o mundo do trabalho e com a concepção de cultura.

Colocaram-se problemas de justiça e de rigor do sistema e verificam-se várias transformações na estrutura do sistema educativo (Perrenoud,1984).

Hierarquizou-se o ensino. Este passa a ter uma organização vertical, com a introdução de ciclos de estudo, em que a frequência de um dado ciclo depende do aproveitamento obtido no ciclo anterior.; as escolas, onde se impõe o que é necessário ensinar, e as classes são progressivamente integradas num sistema de ensino único facto que permite a circulação dos indivíduos no seu interior a partir da regulamentação de normas de selecção e de orientação (funções garantidas pela avaliação); a crescente mobilidade geográfica dos alunos, devido a factores relacionados com a migração, fez prever transferências de alguma forma facilitadas pela “standartização” do currículo; os pedidos de certificação de competências adquiridas, para o exercício de uma profissão, implicavam, para além de uma boa selecção, uma boa certificação.

O papel atribuído à avaliação num sistema educativo e de formação está naturalmente ligado às finalidades do próprio sistema. Os valores e o enquadramento político afirmam-se e reproduzem-se na escola. Avaliar implica uma tomada de decisão e toda a decisão implica uma escolha, um juízo de valor, uma selecção. A avaliação está assim, desde o início do século, associada à medida dos resultados escolares dos alunos, com uma função de prognóstico, para além da função de certificação e surge como um instrumento de controlo e poder da escola.

Bartolomeis (1981), refere que os aspectos técnicos da avaliação estão subordinados às forças sociais que influenciam o rendimento e o comportamento. Estando neles implícitos os valores sociais existentes pode afirmar-se que a avaliação permanece dependente da concepção da cultura e do saber instituído.

Com o aumento da população escolar surgem novas preocupações de âmbito económico e social, nomeadamente a procura de igualdade de tratamento e a avaliação que passa a ter um papel mais relevante. Este facto implicou mudanças ao nível da concepção e das práticas avaliativas, surgindo a necessidade de generalizar e valorizar os exames escritos. Até então, o sistema de avaliação era muito rudimentar, dando-se grande peso à forma oral.

Começam a desenvolver-se as técnicas de medição, vindo a dar origem, já no virar do século, ao período do movimento de medida psicométrica.

Procurou-se substituir procedimentos subjectivos e aleatórios da avaliação, por medidas mais objectivas e sistematizadas.

Destacam-se, ainda no século XIX (Valadares,1998), os contributos dos americanos Horace Mann (pela enumeração das vantagens dos testes escritos e sugestão da inclusão de diversos elementos de modo a torná-los mais adequados, facto que ainda hoje se mantém) e Joseph M. Rice (pela criação dos testes comparativos), do inglês George Fisher (pela primeira divisão e uso de uma escala de medida de desempenho) e do alemão Hermann Ebbinghaus (pela primeira utilização de testes de completamento para estudos da capacidade mental dos jovens em idade escolar).

Entre 1900 e 1930 deu-se especial ênfase à sistematização, à normalização e sobretudo à eficiência dos testes, na tentativa de racionalizar a avaliação das capacidades humanas. O objectivo da avaliação neste período não está apenas centrado sobre os instrumentos, mas sobretudo nas informações que estes podiam obter.

Alguns autores designaram este período por *Idade da Eficiência e dos Testes*.

No primeira parte deste período, começa a preocupação de medir com rigor as características psicológicas do ser humano e em 1905, Alfred Binet e Theodore Simon desenvolveram as primeiras escalas de inteligência. Este trabalho, considerado por muitos autores como o início da era moderna da medição comportamental, enquadra-se já na chamada *perspectiva psicométrica da avaliação*, em que há a preocupação de investigar padrões observáveis de respostas a determinadas tarefas e quantificar os aspectos subjacentes a determinadas características psicológicas ou educacionais. *Deste modo, a avaliação é encarada como uma medição, ou seja, como um processo que implica comparar e traduzir essas comparações através de números* ( op. cit.,pp.35-37).

Com o desenvolvimento do modelo psicométrico, a avaliação escolar, encarada como uma medida, implicou um estudo *sistemático dos exames* e em particular do sistema de atribuição de notas e do comportamento dos examinadores (variabilidade inter e intra

individual e factores subjectivos) e dos examinandos. Pretendia-se, com a utilização deste modelo **melhorar a fidelidade do processo de atribuição de notas**. Este facto conduziu a uma identificação dos métodos de avaliação com os de selecção, originando assim uma contradição entre a avaliação e os seus métodos e as finalidades educativas da escola (Pinto,1994,p.1).

A ênfase recai na *medida* e nos *processos que a produzem*, nomeadamente nos testes e exames.

Esta é a fase de desenvolvimento do que se designou como *Docimologia* e que se estendeu ao longo de grande parte do século XX. O termo, proposto por Henri Piéron deriva do grego *dokimé*, que significa *prova* e *docimástica* (*dokimastikos*) designa o estudo das técnicas de exame.(Bonniol,2001,p.58).

Traduzida num valor numérico (uma nota) a avaliação é então atribuída por comparação com a globalidade da turma – é a avaliação como uma medida relativa, em que se toma para referência a média de um grupo.

Nesta perspectiva, o modelo ideal a que os resultados se deverão ajustar é a chamada Curva de Gauss ou Curva Normal (Hadji,1989), o que permite dar boas e más notas, criando , portanto, uma hierarquia. O sistema de ensino admite que apenas alguns alunos possam atingir certos objectivos pedagógicos (Costa,1981).

Esta concepção de avaliação como medida, exclusivamente do domínio cognitivo, tem funções *normativas* (na medida em que compara os alunos entre si e procura uniformizá-los) e *selectivas* (na medida em que, a partir de um padrão, mede a ausência de conhecimentos, condenando o aluno à repetência ou permitindo-lhe a passagem ao ciclo seguinte).

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à *criação de hierarquias de excelência* (Perrenoud, 1999,p.11). Estas supõem uma desigualdade de competências e estão relacionadas com as normas de conduta, comportamentos e com os sistemas ou escalas de valor assumidos.

A excelência , valor social que se atribui a determinadas aprendizagens, varia entre sociedades e culturas e, no que designamos pela mesma cultura, nem sempre é estável

(Reboul,1991). A excelência é sempre o reconhecimento de um valor. Na prática, é uma complexa rede de relações entre valores que nem sempre são perceptíveis. Por isso, habitualmente, lidamos apenas com as representações da excelência, que se expressam mediante normas de excelência. Estas têm a ver com as relações entre indivíduos e com um domínio que não pode ser alcançado por todos, sob pena de se deixar constituir como excelência. No campo escolar, a excelência corresponde ao domínio de uma prática, aos objectivos que se perseguem, os quais apenas serão alcançados pelos melhores alunos (Perrenoud,1984,p.132).

Os alunos são comparados e depois classificados. No decorrer do ano lectivo, os trabalhos, as participações orais, as notações dos trabalhos individuais criam “pequenas” hierarquias de excelência. Nenhuma delas é decisiva, diz-nos Perrenoud (1999,p.12), mas adicionadas antecipam a hierarquia final. Na perspectiva de Merle (1996), devido ao facto de:

- se fundamentar amplamente nos resultados obtidos ao longo do ano, quando a avaliação contínua não é acompanhada de provas padronizadas ou de exames;
- a avaliação durante o ano funcionar como treino para o exame.

Esta antecipação desempenha um papel maior no contrato didáctico (do qual falaremos mais à frente), celebrado entre o professor e os seus alunos, assim como nas relações entre a família e a escola.

A nota é uma *mensagem* que não diz ao aluno o que ele sabe, mas *o que lhe pode acontecer* se “continuar assim até ao final do ano”. Uma avaliação deste tipo não informa sobre as competências ou como se operam a aprendizagem e a construção dos conhecimentos na mente de cada aluno. Ela “sanciona” os erros sem procurar os meios para os compreender e trabalhar (Perrenoud,1999,p.15).

O mesmo autor refere que as hierarquias escolares têm uma forte influência nos juízos de valor e articulam-se com a pertença a determinada classe social.(1984,p.101).

A excelência que existe na escola parece reproduzir a excelência social. Neste sentido, considera o autor, a excelência social é escolarizada, permanecendo praticamente inalterável.

Repensar as normas de excelência da escola passa também por questionar a excelência social, tendo presente que o êxito e a realização pessoal não coincidem, necessariamente, com *as excelências* que a escola actual promove.

Para Perrenoud, não é a escola que inventa as hierarquias de excelência nem as estratégias discriminatórias. A escola apenas se limita a legitimá-las. Acrescenta ainda que “a escola é o lugar em que a pressão social a favor da excelência é a mais forte, a mais contínua e a mais inevitável (1984,p.200).

Ao professor compete ensinar. Ao aluno ouvir e reproduzir. Este princípio de *ensino*, centrado no professor, é entendido como um *processo de transmissão* de saberes e a *aprendizagem* entendida como um *processo de reprodução* desses mesmos saberes. O aluno é considerado um actor passivo, sendo mais importante o que ele consegue fazer, do que o modo como se desenvolve a sua aprendizagem.

A avaliação, entendida como a medição da diferença existente entre o modelo do professor e a reprodução do aluno, tinha como principal preocupação a “nota” e os “exames”.

Os maus resultados eram entendidos como uma “incapacidade” do aluno. Primeiro explicados como o resultado de uma herança genética ou biológica – os dotados e os não dotados- depois atribuídos essencialmente a uma herança cultural. O insucesso apareceu durante muito tempo ligado ao aluno, como alguma coisa que lhe falta a ele ou à sua família. A escola e os professores ficavam de fora ou apenas justificavam a sua incapacidade para mudar as desigualdades sociais ou os desvios da natureza. É verdade que não podemos responsabilizar a escola por todo o tipo de diferenças que caracterizam os alunos. Mas é importante ter consciência que basta que a escola mantenha uma atitude de “indiferença às diferenças” , no dizer de Bourdieu, para ter responsabilidade pelo insucesso dos alunos.

A avaliação aparece como *potenciadora de conflitos na instituição escolar porque nela confluem problemas sociais que não é fácil ultrapassar* (Baptista, 1999,p.23).

As funções da avaliação decorrem das funções que são atribuídas à escola. Sendo à escola exigida a função de certificar, a avaliação adquire, inevitavelmente, uma dimensão social que extravasa os muros da escola e serve de suporte à própria organização da sociedade, através da distribuição do tecido social. É a avaliação escolar, a partir da classificação como um indicador para a selecção do aluno no interior do sistema escolar, que decide as funções e o estatuto de cada cidadão no seio da sociedade em que vive.

### **1.2.2- A Avaliação como Gestão - focalização nos procedimentos**

A constatação das divergências entre avaliadores (inter e intra avaliadores), a arbitrariedade e subjectividade dos instrumentos utilizados na avaliação, levaram alguns investigadores a realizarem diversos trabalhos de natureza teórica e prática, na procura de instrumentos que garantissem juízos objectivos.

Da teoria dos objectivos, inspirada em Tyler (1964), retomada em França por De Landsheere (1975), e Hameline (1979), à “análise por objectivos”, mediada pelos ambientes de formação de educadores (Barlow,1987), há uma longa filiação que prioriza a designação dos objectivos a alcançar. Mais do que uma pedagogia, trata-se de uma concepção do mundo, de um atitude, de um modo de pensar que se relaciona com a gestão (in Bonniol,2001,p.109).

Era necessário reforçar a credibilidade do sistema de avaliação.

Com o modelo do professor como referência, como é possível garantir-se que uma mesma nota, atribuída por diferentes professores, possa ter o mesmo significado ou ser indicador do mesmo saber?

A pesquisa de Laugier e Weinberg, publicada em 1938, já questionava a fidelidade dos correctores, e as pesquisas sobre docimologia de Piéron em 1969 confirmaram as dúvidas sobre a objectividade dessas provas (Cardinet,1992).

No decorrer dos anos 50, psicólogos, outros investigadores e professores americanos propõem uma nova concepção de avaliação assente na comparação dos desempenhos observáveis com os desempenhos esperados, e já não, sobre a simples classificação dos alunos. Esta concepção, qualificada de sistémica, centrava a avaliação numa finalidade clara: atingir os objectivos educativos previamente fixados (Pinto,1994,p.2).

Tyler (1942), foi um dos primeiros a propor um modelo para responder às disfunções da prática da avaliação (in De Ketele, 1986,p.250). Para este autor, a avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida são alcançados os objectivos do currículo, o que implica:

- o enunciado das metas e objectivos do currículo
- a classificação taxonómica dos objectivos
- a definição de objectivos comportamentais
- a elaboração de instrumentos válidos e fiáveis

Este modelo está na origem do sucesso das taxonomias e da “pedagogia para a mestria” proposta e desenvolvida por Bloom, difundida pela Europa, nomeadamente em Portugal, a partir de 1974, e conhecida como a “ pedagogia por objectivos”. Esta baseia-se num modelo mais rico de aprendizagem, proposto por Carroll (1963), no qual preconiza que o sucesso do aluno numa determinada aprendizagem depende do *tempo necessário* para aprender e realizar a tarefa. Nesta perspectiva, o nível de aprendizagem de um aluno pode depender em função da seguinte relação: tempo “real” dedicado à tarefa e tempo necessário para aprender (De Ketele, 1993).

Considera-se que não é a maior ou menor aptidão que impede o aluno de atingir o comportamento previsto, mas uma gestão diferenciada do tempo.

O modelo educativo proposto por Bloom desenvolve a sua concepção, com base na noção de “domínio do objectivo”, o que implica:

- precisar claramente os resultados esperados, isto é, estabelecer o objectivo comportamental no final de um curso ou de uma sequência de aprendizagem;
- seleccionar situações de ensino/aprendizagem que possibilitem a aquisição, pelo aluno, do comportamento esperado, numa sequência de aprendizagem;
- testar a aquisição da sequência da aprendizagem (não passar à seguinte se a anterior não estiver suficientemente dominada).

O desenvolvimento destes procedimentos é fundamentalmente da responsabilidade do professor, não implicando o próprio aluno.

A partir da “pedagogia por objectivos”, Bloom desenvolve uma nova teoria da avaliação com base em métodos comportamentais. Se uma aprendizagem se traduz sempre por um comportamento expresso era então necessário encontrar um equivalente em termos comportamentais. Para tal desenvolve uma taxonomia, que permita eliminar as diferenças existentes entre os professores, em que considera os objectivos que se referem a três domínios: cognitivo, afectivo e psicomotor.

“Uma taxonomia operacional, que pondera o comportamento observável. Os objectivos gerem o que se quer observar, o visível esperado. É um modelo ao serviço do domínio e da coerência do conjunto: da racionalização das práticas” (Bonniol,2001,p.111).

As taxonomias representam modelos de classificação de tipos de conhecimentos, aptidões ou atitudes que os seres humanos podem revelar. Tenta-se hierarquizar as operações mentais pelas quais os homens conhecem ( Silva, 1993,p.15)

A definição operacional dos objectivos compreende critérios de desempenho que servem directamente a avaliação.

Nenhum processo de avaliação tem sentido sem a definição dos objectivos de aprendizagem visados. O essencial consiste em determinar o que queremos alcançar e, para isso, deve-se estipular o que o aluno deve ser capaz de fazer no final da aprendizagem; portanto um objectivo contém, na sua definição, a própria possibilidade de avaliação. Da mesma forma, é preciso ter em conta o(s) aluno(s) visado(s), dar prioridade ao destinatário da intervenção educativa. Decorrente deste princípio, é fundamental uma outra dimensão pedagógica: a flexibilidade, porque os comportamentos dos alunos nunca são totalmente previsíveis; em cada momento, há um apelo de adaptação aos mesmos, por parte do professor, transformando este, sempre que necessário, o acto educativo.

Porcher (1987), refere-nos que toda a aprendizagem é um percurso. Um aluno parte de um determinado lugar (a sua competência no momento inicial da aprendizagem) e tenta atingir um outro lugar (que constitui o objectivo da aprendizagem). Uma das funções fundamentais da avaliação é permitir pontos de referência no percurso de aprendizagem de um aluno. Essas referências são fundamentais quer ao aluno quer ao professor. Em cada momento de um percurso é preciso saber onde se encontra o aluno e indispensável elaborar instrumentos de avaliação que permitam definir não só o momento de chegada (em relação aos objectivos), mas também o ponto de partida.

Classificar, distinguir e seriar alunos, deixa de ser a tarefa fundamental do professor.

A avaliação adquire assim, um novo significado no contexto educativo, oposto à “ ideia de utilização da escola para fins selectivos, passando a ter como função primordial a promoção do desenvolvimento do individuo ”(Bloom et al,1971,p.6).

O processo avaliativo começa então a fazer parte integrante do processo pedagógico. Deixa de fixar-se unicamente nos resultados escolares dos alunos com o objectivo de classificá-los, no interior do seu grupo. Agora centra-se no controlo dos objectivos educativos e passa a referenciar-se ao modo como cada aluno os domina. Este procedimento representa um salto qualitativo no processo avaliativo. Passa de uma *referência normativa* a uma *referência criterial* (Glaser,1963,in Ribeiro,1994,p.94). No entanto, devido à massificação do ensino, embora a nota se referisse ao domínio dos objectivos, por parte de cada aluno, era fácil, comparando os resultados, cair novamente na referência normativa.

Acentua-se, na década de 60, o contraste entre duas perspectivas de ensino e, de avaliação: a avaliação de *referência normativa* que compara os resultados obtidos pelos alunos, nada dizendo sobre o grau de competência dos mesmos face a um universo de aprendizagens que se desejaria tivessem aprendido; a avaliação de *referência criterial* ligada a uma concepção de ensino que preconiza o progresso de todos, informa sobre as competências adquiridas e as ainda não dominadas.

Sob a influência das teorias de Bloom, desejava-se substituir a tradicional curva de Gauss, dos resultados escolares, numa curva em J (Leite,2001,p.20).

Deixava de aceitar-se como natural um ensino e uma avaliação onde apenas metade dos alunos ultrapassava a média, sendo a outra metade votada à fatalidade de não os atingir.

Defendia-se um ensino que se ajustasse aos pré-requisitos cognitivos e motivacionais dos alunos e que recorresse a estratégias diversificadas de individualização. Pretendia-se que a maioria dos alunos atingisse o domínio das aprendizagens escolares e cada um o melhor de si próprio.

A partir de então, a tradicional relação dual entre professor e aluno foi substituída por uma estrutura triangular, na qual os objectivos de formação constituíam o critério objectivo em relação ao qual é realizada a avaliação.

Parte-se do princípio que toda a actividade pedagógica procura corresponder a um certo número de objectivos implícitos ou explícitos (Pinto,1989,p.39).

Nesta perspectiva, entende-se que se os objectivos forem explícitos, vários avaliadores poderão avaliar os alunos de um mesmo ciclo de estudos em função dos mesmos objectivos.

Esta seria, assim, uma forma de ultrapassar as divergências na avaliação, acreditando que as mesmas tinham por base, não as práticas avaliativas mas condições exteriores às mesmas, nomeadamente a definição e explicitação dos objectivos.

Mas é preciso estarmos conscientes, alerta-nos De Landsheere (1982), que não é possível avaliar tudo rigorosamente, a partir de critérios simples e precisos.

A pesquisa relativa à definição operacional dos objectivos constitui um dos aspectos importantes do muito esforço realizado no mundo da educação para lhe dar mais rigor e eficácia.

A expansão da tecnologia da educação favoreceu especialmente o movimento referente aos objectivos operacionais.

Neste contexto, Mager (ib.) divulgou uma ideia fundamental: recusar as formulações nebulosas favoráveis ao vazio pedagógico e submeter as afirmações à prova de comportamentos observáveis e, portanto mensuráveis. Mas, parece ter-se centrado na definição de objectivos cognitivos primários. Vários outros investigadores, nomeadamente Tyler, como reacção a esta visão simplista e recortada da educação, distinguem então os objectivos:

- de domínio
- de transferência
- de expressão

Bloom et al (1971), consideram que “a arte de ensinar consiste na análise de um produto final complexo em componentes que devem ser atingidas separadamente e numa certa sequência” (p.13). Entendendo, estes autores, a educação como um processo de mudança no aluno no sentido da sua maturação e crescimento, definem a avaliação classificando-a em três tipos - diagnóstica, formativa e sumativa - tendo em conta os seus objectivos assim como os seus efeitos no sistema escolar.

#### ♦ Avaliação diagnóstico

A avaliação diagnóstico é a que se desencadeia quando se pretende saber se um sujeito possui ou não as capacidades, os conhecimentos ou os pré-requisitos necessários para iniciar determinada aprendizagem.

Normalmente aplicada no início do ano escolar, de um semestre ou de uma unidade didáctica, poderá também ser utilizada durante o processo de ensino, quando as dificuldades do aluno se revelam acentuadas.

Se o êxito do objectivo seguinte depende do *domínio do objectivo* anterior, então a avaliação surge como um diagnóstico da situação. Se este for positivo serão maiores as probabilidades de sucesso no ciclo de aprendizagem seguinte.

Este tipo de avaliação intervém sempre que se colocar um problema de orientação. Pode também ser considerada como uma avaliação prognóstica, na medida em que, quando se procura determinar, num dado momento, as capacidades que possui um aluno para dar sequência a um determinado tipo de estudos, é implicitamente prever o percurso escolar mais adequado para o aluno.

#### ◆ Avaliação formativa

A expressão *avaliação formativa* foi introduzida por Scriven (1967, in Allal, 1986, p.176) num artigo sobre a avaliação dos meios de ensino (currículo, manuais, métodos, etc.). Neste contexto, os processos de avaliação formativa são concebidos para permitirem ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo currículo, manual ou método de ensino.

Posteriormente, Bloom e seus colaboradores (1971), nos seus trabalhos sobre a avaliação da aprendizagem, utilizam a mesma expressão aplicada aos processos utilizados pelo professor para adaptar a sua acção pedagógica em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos. Segundo esta concepção, a avaliação formativa é uma componente essencial na realização de uma estratégia de pedagogia de mestria, proposta por Bloom, ou de qualquer outra tentativa de individualização do ensino.

Com uma outra dimensão - a dimensão pedagógica - a avaliação formativa ocorre durante o processo de ensino / aprendizagem e tem como objectivo essencial orientar a acção educativa no sentido de adaptar os procedimentos pedagógicos às diferenças individuais observadas na aprendizagem, garantindo que o maior número de alunos atinja o domínio dos objectivos essenciais.

Este tipo de abordagem conduz a uma individualização da avaliação, incide sobre uma aprendizagem circunscrita, descrevendo as aquisições dominadas. A avaliação estabelece, assim, uma relação de concordância ou afastamento entre os objectivos pré – definidos e as realizações dos alunos.

Este *feedback* permite uma adequação de estratégias, no sentido de conduzir todos os alunos a dominarem os objectivos propostos.

A individualização do processo de ensino deverá ser efectuada ao longo de todo o processo pedagógico.

#### ◆ Avaliação sumativa

Entende-se por avaliação sumativa a que tem lugar no fim de uma dada etapa de aprendizagem, medindo a distância a que o aluno ficou dos objectivos previamente fixados e a sua posição relativa no grupo, tendo portanto um carácter de classificação/diferenciação, pelo facto de acentuar as diferenças individuais.

Este tipo de avaliação/classificação tem como referência a norma do grupo. É uma “norma-padrão” pré-existente, que não tendo habitualmente a ver com o saber, mas com uma convenção que pode variar, que permite interpretar resultados e, neste sentido, comparar os indivíduos entre si (Pinto, 1989, p.33).

É externa ao processo pedagógico, faz o balanço das aprendizagens e ocorre no final de um ciclo de estudos. A sua função é essencialmente de certificação e está muito ligada à função dos exames.

No contexto da sala de aula, este tipo de avaliação/classificação atribuindo uma nota ao aluno, tendo como sistema de referência o conjunto dos alunos da turma, estabelece uma hierarquização durante o ano lectivo, a partir dos resultados finais, associados ou não a uma avaliação externa ( exame ) e passa a ter funções de orientação e selecção no interior do sistema escolar ou mesmo fora dele. Com base nos resultados obtidos são tomadas decisões sobre quem pode progredir, quem deve repetir e ainda que vias de ensino deverá o aluno seguir. Não é tido em conta o processo ensino /

aprendizagem e o erro é considerado, apenas, como indicador de insucesso. O papel do professor não é posto em causa, sendo o aluno considerado único responsável neste processo.

Enquanto a avaliação formativa tem por intenção homogeneizar, podemos afirmar que a avaliação sumativa assume uma dimensão social com as funções de classificação, selecção e de certificação.

Em termos de síntese, podemos afirmar que na perspectiva behaviorista o ensino deve ser programado de modo a assegurar uma “aprendizagem sem erro” (Allal, 1986, p.180).

A avaliação é feita com base em objectivos pedagógicos definidos em termos de comportamentos observáveis. As informações recolhidas incidirão fundamentalmente nos resultados da aprendizagem do aluno, isto é, sobre as tarefas que o aluno é capaz de executar face aos objectivos estabelecidos valorizando-se os dados “objectivos” que descrevam comportamentos manifestados pelo aluno.

Na recolha de dados, sublinha-se a importância dos instrumentos com boas qualidades psicométricas - fidelidade, validade, objectividade (ib.) e que forneçam preferencialmente medidas quantitativas. São utilizados instrumentos de controlo escrito (testes, exercícios) e grelhas de observação que permitam um registo muito preciso do comportamento do aluno.

A interpretação dos dados é feita numa perspectiva criterial, isto é, comparando as performances observadas no aluno com critérios pré-estabelecidos. Assim se chega ao perfil dos resultados do aluno e se identificam os objectivos que não foram atingidos, procurando perceber os factores que estão na origem do insuficiente domínio dos objectivos. Neste processo são tidas em conta as “condições externas” de aprendizagem, às quais se atribui maior importância e as “condições internas” definidas mais em termos de consequências observáveis do que em termos de funcionamento cognitivo.

A observação dos comportamentos dos alunos permitia introduzir procedimentos de remediação e conduzir a acção pedagógica no sentido da construção e adequação destes mesmos procedimentos. No entanto, para que tal fosse possível, era fundamental a

existência de uma teoria psicológica válida sobre a aprendizagem humana de modo a permitir interpretar os resultados e guiar a acção pedagógica, exigências estas a que o “behaviourismo” não conseguiu responder. Deste modo, a falta de uma teoria que sustentasse estas potencialidades, levou à pouca consistência dos processos de remediação (Pinto, 1994,p.2).

As funções clássicas da avaliação caracterizam-se por uma regulação “ao serviço do sistema de formação” (ou, de uma forma mais abrangente, “ ao serviço da sociedade”), tendo como objectivo verificar que as competências dos alunos respondem às exigências do sistema, quer à entrada ( avaliação prognóstico), quer à saída de uma etapa de estudos ( avaliação sumativa). A avaliação formativa vem inverter esta perspectiva, tendo como objectivo, assegurar uma regulação “ao serviço do aluno” o que significa uma adaptação do sistema de formação ( das situações didácticas, das modalidades de intervenção , dos meios de ensino, etc.) em função das características e necessidades dos alunos.

Desde os primeiros trabalhos (Bloom, Hastings & Madaus,1971), o aluno ocupa um lugar central na avaliação formativa: as apreciações têm por base as suas competências e as tomadas de decisão visam melhorá-las. Mas, há pelo menos duas limitações a apontar, na perspectiva de Allal (1993,p.81): a avaliação formativa, concebida no quadro clássico da pedagogia da mestria, assenta no modelo do formador, não tendo em conta nenhuma verdadeira teoria do funcionamento do aluno. Em segundo lugar, se o aluno é o beneficiário da avaliação formativa, ele não é verdadeiramente o seu agente; o trabalho de concepção e de gestão da avaliação formativa é “ um afazer do formador”, agindo, obviamente no interesse dos alunos.

De acordo com o modelo defendido, a avaliação não tem como suporte qualquer reflexão, por parte do professor ou do aluno, ou análise das razões justificativas dos erros ocorridos no percurso da aprendizagem nem a tentativa de compreensão das dificuldades inerentes e decorrentes deste processo. Assim, podemos considerar muito restrita a função de orientação da intervenção do professor, neste modelo avaliativo. Podemos, no entanto, salientar a importância da introdução de outros momentos de avaliação para além do final. Mas acrescentamos algumas reticências: a justificação do afastamento em relação aos objectivos, cuja causa principal considerada é o factor tempo e cuja proposta remediativa se baseia na repetição das estratégias utilizadas. O papel do professor não é posto em

causa. Ele terá apenas de fazer uma paragem antes de prosseguir o caminho já delineado antes mesmo de conhecer os seus alunos. O sentido atribuído à aprendizagem é visto apenas como um somatório de pequenos comportamentos observáveis. Mas será o ser humano apenas a soma de pequenas parcelas?

Neste modelo, não são valorizadas as características individuais dos alunos nem o contexto de aprendizagem, factores fundamentais na construção do processo de aprender. Porque terá o aluno determinado comportamento? Não haverá condições que o levem a agir de determinada maneira?

Há ainda outros aspectos críticos decorrentes da má utilização dos princípios propostos por Bloom (1971), e seus colaboradores, nomeadamente ao nível da operacionalização dos objectivos, ou seja: apesar da taxonomia proposta pelo autor contemplar três grandes domínios- cognitivo, afectivo e psicomotor - na prática o professor, talvez pela dificuldade de operacionalizar este modelo, limitava-se a utilizar os objectivos do domínio cognitivo e, em muitos casos, apenas os de nível inferior ( *conhecimento e compreensão* ), perdendo de vista os níveis taxonómicos que fazem apelo à *aplicação* de conhecimentos, à *análise*, à *síntese* e à própria *avaliação*.

Tourneur (1986), sublinha que um dos grandes méritos do esforço taxonómico consistiu em mostrar com clareza o carácter restritivo, apesar da sua alta frequência, da simples aquisição dos conhecimentos e em reclamar a diversificação dos objectivos visados pela escola ( p. 250 ).

Bonniol (2001), refere-nos que a avaliação por objectivos entra em contradição, no interior do próprio modelo, pela necessidade de inferir a partir de sinais observáveis a existência de “capacidades”, de “competências” e de “operações mentais” (p.128).

Na mesma linha, Guigou (1971), afirma que a avaliação por objectivos limita o projecto educativo num universo unidimensional (os alunos não participam na definição dos objectivos): o da eficácia pedagógica, em que os únicos resultados válidos são os previstos nos objectivos.

A aparente objectividade que a avaliação por objectivos pretende introduzir mascara, na opinião do mesmo autor, componentes fundamentais instituídos em toda a

situação pedagógica: o facto dos objectivos de formação propostos serem determinados pela instituição educativa, como prática social que dá resposta a demandas sociais. A avaliação por objectivos e os procedimentos pedagógicos que ela pressupõe transformam as pressões institucionais sobre o formando, mas não modificam a relação pedagógica instituída.

Para além do problema da objectividade, há ainda o facto, contestado, de se assumir que a avaliação termina quando o aluno atinge os objectivos, desligando-a do processo contínuo e sistemático que é o processo de ensino-aprendizagem.

### **1.2.3- A Avaliação como problemática de sentido - atenta aos processos**

O trabalho sobre os procedimentos favoreceu a emergência dos *processos*. Permitiu o reconhecimento da complexidade dos processos didácticos e educativos. O reconhecimento da pessoa do aluno permitiu que não se contemplassem apenas os aspectos tecnicistas contidos na pesquisa dos procedimentos.

Esta concepção de avaliação, como problemática de sentido, estabelece um papel activo ao sujeito que aprende.

O modo de encarar o processo de aprendizagem, com implicações directas no modo de encarar o processo avaliativo, tem vindo a evoluir ao longo do tempo, assumindo, por vezes, um entendimento diferenciado.

A abordagem cognitivista, na qual esta perspectiva de avaliação se situa, descreve e permite perceber as etapas sucessivas de aquisição de conhecimentos, facto que não acontece na anterior abordagem behaviorista. Interessa-se pela formação do conhecimento, privilegiando e *transformação epistémica*, isto é, a génese do conhecimento a partir da acção, de acordo com a teoria de Piaget (1977). Explica os comportamentos em termos de construções mentais, procura compreender o funcionamento cognitivo do aluno face à tarefa proposta, sendo consideradas essenciais as modificações internas e as alterações

observáveis apenas reflexos daquelas. Os dados prioritários são os que dizem respeito às representações da tarefa explicitadas pelo aluno e às estratégias ou processos que utiliza para chegar a um certo resultado.

É o conflito de representações contraditórias (conflito cognitivo) que motiva naquele que aprende a procura de sínteses mais globalizantes. Esta concepção de aprendizagem evidencia o papel do aluno na construção das suas aprendizagens e que estas nunca partem do vazio, mas sim de concepções já existentes ( e a transformar) ainda que incorrectas ou imperfeitas. A tarefa do professor consiste essencialmente em criar situações que permitam ao aluno confrontar as concepções iniciais. A avaliação, nesta perspectiva cognitivista deve, portanto, fazer emergir as representações dos alunos, de modo a que elas sejam contrariadas. Esta visão vem permitir entender pedagogicamente o erro, não como revelador do que não sabe, mas como algo inerente ao processo de aprendizagem, coerente com uma representação e, deste modo, revelador do tipo de dificuldade do aluno (Pinto,1994, p.2).

Nesta perspectiva, o primeiro passo para saber que lugar o erro ocupa no processo de aquisição do conhecimento é reconhecer o conhecimento como uma construção, tal como defende Piaget. Para este autor, o erro é ao mesmo tempo uma resposta a determinada questão e a colocação de um problema que suscita novas soluções.

O erro não é uma mentira: é uma aproximação. Sinal de que estamos no caminho, como nos diz Cixous (1991, citado por Vial, 1991). É portanto necessário atribuir ao erro um *estatuto de desvio* no sentido de desencadear o diálogo, a negociação e promover a adesão do aluno face às aprendizagens apresentadas, como experimentações, hipóteses a serem testadas.

Na sua definição geral, o construtivismo na qual a perspectiva cognitivista se insere, refere-se a um conjunto de teorias que afirmam que a evolução da inteligência é fruto da interacção do sujeito com o seu meio, interacção na qual, por meio de um trabalho activo de acção e reflexão, ele cria ferramentas cada vez mais complexas para conhecer o universo ( La Taille, 1997, p.32).

As representações que a criança pequena tem do mundo são uma demonstração de que em vez de *copiar* o que vê e ouve, a inteligência assimila, atribui sentido, de acordo com o nível de representação de que é dotado, assim, podemos dizer que há uma inteligência infantil, ou seja, uma forma singular de tratar as informações recolhidas do meio (ib, p. 28).

Conhecer, defendeu Piaget (1967), não consiste em copiar o real mas em agir sobre ele e transformá-lo (citado por Lourenço, 2002, p. 111).

Neste sentido, o erro da criança é um elemento integrante do seu processo de construção do conhecimento, indicando ao professor a existência de níveis de aproximação ao objecto de conhecimento. Os níveis de estruturação da inteligência é que irão determinar a qualidade das interpretações do sujeito, razão pela qual o erro não deve ser punido mas antes compreendido.

La Taille defende que o facto da criança apresentar *teorias erradas* sobre o mundo é um indicador de que pensa sobre ele. Um trabalho sobre o erro implica, segundo este autor, o conhecimento de como a inteligência se organiza e por que níveis de estruturação passa. A psicologia do desenvolvimento constitui um suporte teórico para o professor compreender o tipo de erro cometido pelo aluno.

O sujeito cognitivo é o principal actor na construção do conhecimento através da interacção com o mundo físico e social. Nesta concepção construtivista, o professor deve promover *conflitos* como forma de *provocar* o sistema cognitivo do aluno, e assim permitir a reconstrução do conhecimento.

Podemos então dizer que o erro não é apenas uma consequência de ignorância, do acaso ou de falta de atenção, como defendem as teorias behavioristas de aprendizagem, mas que é o resultado de um conhecimento anterior que agora se revela inadaptado. Tal como a aprendizagem é um processo dinâmico, decorrente das interacções do sujeito que aprende com o meio físico e social, também o erro está sujeito a modificações que dependem das situações de conflito com que o sujeito se defronta ao longo do processo de aprendizagem.

*Aprendizagem e desenvolvimento* são noções distintas, que, em geral, tendem a ser confundidas nas teorias behavioristas sobre o desenvolvimento (Bijou, 1992; Bijou & Baer, 1980, citado por Lourenço, 2002, p.31).

*A aprendizagem aponta mais para mudanças episódicas que ocorrem em unidades de tempo relativamente curtas (minutos, por exemplo). O desenvolvimento está mais dirigido a mudanças estruturais e demoram bastante mais tempo a ocorrer (ib., p.39).*

Nas teorias behavioristas, a variável tempo tende a nem sequer ser considerada um indicador de desenvolvimento. Aprendizagens repetidas poderiam encurtar ou mesmo eliminar, tal variável. Defendem que, desde que faça parte do nosso património genético, quase seria possível adquirir qualquer comportamento em qualquer idade. Mas há diversos desafios a esta posição, nomeadamente dos cognitivistas.

É relativamente pacífico aceitar-se que embora o desenvolvimento tenha a ver com mudanças associadas à passagem do tempo, nem todas podem ser consideradas mudanças de desenvolvimento, o que sublinha a importância da distinção entre os conceitos de *desenvolvimento* e de *aprendizagem*, sem fazer deles conceitos opostos (Canfiel & Ceci, 1992; Halford, 1995, op. cit. p.31).

Muitos psicólogos do desenvolvimento não aceitam a ideia de desenvolvimento como uma simples transição de um estado (condição ou fase) para um outro e que o definem como *“um processo de transformação que ocorre quando a pessoa passa de um sistema de estruturação do mundo para um outro ... Não se trata, pois, de um simples processo cumulativo – saber mais - mas antes de um processo transformativo e integrativo – saber melhor (Carlsen, 1988, op. cit., p.31).*

Como podemos verificar, no desenvolvimento há integração e transformação ( processo descontínuo e saltatório, tipo escada – *saber melhor*, de acordo com a teoria cognitivista), não tendo este apenas a ver *com mais do mesmo* ( processo contínuo e cumulativo, tipo linha horizontal – *saber mais*, como acentuam as teorias behavioristas).

A concepção do erro como uma hipótese integrante da construção do conhecimento pelo aluno é um dos princípios estruturantes desta nova abordagem. Ao contrário das didácticas tradicionais, em que o erro servia de indicador de fracasso, agora é entendido como um reflexo do pensamento da criança, sendo percebido como uma manifestação positiva de grande valor pedagógico.

Segundo De La Torre (1994), o erro expressa as duas faces da mesma moeda: tanto pode ser visto de modo negativo – e utilizado para punir o aluno – como pode ser visto de modo construtivo, como oportunidade de refazer o percurso e ampliar o raciocínio, tornando mais claras as inter-relações do processo do conhecimento.

As fortes relações de poder, instituídas na escola, afectam, ainda, profundamente a construção do conhecimento por parte do aluno.

De facto, ao não dar espaço ao aluno para errar, o processo avaliativo da escola, limita o desenvolvimento da criança, precisamente numa fase em que o próprio conhecimento requer mais e mais questões para resolver. Não é permitido ao aluno reflectir sobre o erro sem medo e sem culpa. Este facto tem implicações ao nível da comunicação entre o professor e o aluno e também entre a escola e a família.

Ao considerar o erro como estratégia didáctica construtiva, em que o mesmo é avaliado como parte do processo de aprendizagem, dando mais relevância aos procedimentos do que aos resultados, considera-se também uma possibilidade, a partir da reflexão sobre o erro, para a mudança do processo de ensino, pela hipótese que oferece ao professor de ampliar os seus saberes e, a partir disso, melhorar a sua intervenção educativa.

Nesta concepção de avaliação, mais preocupada com a formação do aluno em termos de aprendizagens significativas e duradouras, o erro deixa de ser apenas uma resposta a ser analisada: passa a ser um desafio colocado, pelo aluno, ao professor, desencadeador de questionamento sobre o ensino.

Neste paradigma de avaliação formativa, o erro dirige o olhar do professor para o contexto e para o processo do conhecimento a ser construído. Avalia-se menos para punir

e mais para formar, sendo a principal preocupação do professor, saber como os alunos aprendem e, desta forma, organizar a aprendizagem do aluno.

Esta é a forma de tornar a avaliação verdadeiramente útil em situação pedagógica, indicando o que deverá ser feito. Philippe Perrenoud (1991,p.50), sublinha que *é formativa toda a avaliação que auxilia o aluno a aprender e a desenvolver-se, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projecto educativo.*

Ardoino e Berjer (1986), descrevem as funções da avaliação formativa como atitudes:

- a função formativa – atitude de ajuda à construção de sentido
- a função de balanço – atitude de controle do sentido

Estas atitudes correspondem às *regulações externas* efectuadas pelo professor e às *regulações internas* ao sujeito sobre as suas próprias estratégias (auto- regulação como mecanismo de auto- avaliação).

A auto- avaliação é entendida como a possibilidade de produzir sentido, de aprender o mundo, de dar sentido ao que é vivido na formação, de “ver no vazio”, como diz Kenneth White ( citado por Vial, 1991).

Priorizar a auto-avaliação é, de acordo com Hadji (2001,p. 102), *dar expressão a uma dupla vontade:*

1ª- *Privilegiar a regulação da acção de aprendizagem*, em relação à constatação dos efeitos produzidos por essa acção ( perspectiva dinâmica e pedagógica ) e, neste âmbito, privilegiar a auto-regulação.

Segundo Nunziati, é preciso distinguir claramente os conceitos de *auto-notação* e *auto-controle*. A *auto-notação*, através da qual o aluno atribui a si mesmo uma nota ao examinar o seu próprio trabalho escolar, pode ser o meio pelo qual, analisando o produto final, verifica a sua conformidade em relação ao modelo e “mede” a distância entre a sua

produção e a norma. O *auto-controle*, figura privilegiada da auto-avaliação, é *um componente natural da acção* (Nunziati, 1990, op.cit.). Elemento constitutivo da acção traduz-se na observação contínua das suas quatro principais fases – representação do objectivo, antecipação, planeamento e execução. O auto-controle corresponde a uma “avaliação” contínua, muitas vezes implícita, por vezes quase inconsciente, da acção conduzida. *É um olhar crítico sobre o que se faz enquanto se faz* (op.cit), olhar através do qual se expressa o sistema interno de orientação próprio de cada um e cuja mobilização pode ter como efeito a modificação desse sistema. O importante, na perspectiva de Nunziati, é ajudar o aluno a construir uma *“instância avaliativa”* cada vez mais adequada, permitindo-lhe *elementos de orientação mais pertinentes*, nomeadamente *a percepção clara dos critérios de realização das tarefas*.

O objectivo da *auto-avaliação* é enriquecer o sistema interno de orientação para aumentar a eficiência da auto-regulação (verdadeira “chave” de todo o sistema), através da acção e do sujeito que age.

2ª- *Permitir desenvolver actividades de metacognição*. Este é um processo mental interno através do qual o sujeito toma consciência dos diferentes aspectos e momentos da sua actividade cognitiva. É, portanto, uma actividade de auto-controle reflectido das acções e condutas do sujeito que aprende e implica uma tomada de consciência do seu próprio funcionamento, permitindo melhorar a regulação interna das aprendizagens, diminuindo a regulação externa do professor.

Allal (1993), considera a autoregulação “uma dimensão fundamental dos processos metacognitivos”, mas que permanece, na maioria das vezes, implícita e pouco consciente (p.86). Acrescenta que esta se torna um motor de aprendizagem quando o aluno, confrontado com um problema a resolver ou perante uma tarefa desconhecida, mobiliza os *saberes* e os *saberes fazer* pertinentes, elabora novas estratégias, experimenta-as e avalia as consequências.

Defende a mesma autora, que o importante no contexto escolar é promover situações didácticas, interacções entre professor e alunos e entre pares que favoreçam uma autoregulação geradora de aprendizagens em cada aluno e, preferencialmente, aprendizagens produtivas e socialmente valorizadas, sublinhando a importância do estudo

da autoregulação do indivíduo numa dinâmica sociocognitiva e num contexto didáctico definido.

Os mecanismos de autoregulação, diz-nos, intervêm em todos os domínios de funcionamento – psicológico, afectivo, cognitivo e de linguagem – do ser humano.

Estudos apontam que a maioria das crianças entra na escola com competências de autoregulação já bem elaboradas e que, consoante o tipo de situações didácticas, a natureza das interacções sociais, as modalidades de avaliação propostas na escola, terá maiores ou menores possibilidades que lhe permitam entender e diversificar estas competências.

A pesquisa sobre a metacognição desenvolveu-se a partir de três princípios teóricos (Brown, 1987,ib ,p.87):

- os modelos de “controle executivo” elaborados pelas teorias de processamento da informação ( information processing theories );
- o desenvolvimento da tomada de consciência e da regulação interna na construção dos conhecimentos, segundo a teoria de Piaget (1974,1975);
- os processos de interiorização dos mecanismos de regulação através das interacções sociais, postos em evidência pela teoria de Vygotsky (1978).

Na perspectiva de Flavell (1976,1979), e de Brown (1978,1987), a metacognição compreende duas dimensões principais:

1. Os metaconhecimentos: conhecimentos que o sujeito possui dos seus próprios processos de pensamento e dos outros;
2. As regulações metacognitivas: processos de autoregulação da actividade cognitiva do sujeito.

Pesquisas contemporâneas na área da psicologia cognitiva (Allal & Saada Robert, 1992, *ib.*, p.88), situam as regulações metacognitivas num quadro conceptual que pode ser definido da seguinte forma:

- quando o aluno é confrontado com uma tarefa a realizar, o seu funcionamento cognitivo implica a activação de um *espaço de trabalho* com três componentes: a rede funcional de representações que permite a organização da actividade face à tarefa; os processos de produção que se traduzem em condutas de realização da tarefa; as operações de regulação metacognitiva que constituem uma espécie de *interface* entre representações e processos de produção.

A partir de diversas classificações sobre metacognição, a autora distingue três *operações de regulação metacognitiva*.

- **Antecipação:** operação que traduz a organização das representações do sujeito no sentido da acção e assegura a orientação cada vez mais próxima dos processos de produção;
- **Controle:** operação de *monitorização*. Implica um processo contínuo de comparação entre um estado inicial constatado pelo mecanismo de controle) e um estado final esperado (referencial evocado pela operação de antecipação);
- **Ajustamento:** esta operação é uma consequência da operação de controle. Se a *monitorização* evidencia uma divergência entre o estado presente e o estado final (feedback negativo) a operação de ajustamento introduz uma modificação ou uma reorientação dos processos de produção; se, ao contrário, o controle mostra uma convergência (feedback positivo), os processos de produção prosseguem com a mesma orientação ou terminam se o objectivo final está atingido.

As três operações de regulação têm uma ordem sequencial: a antecipação activada pelas representações, serve de referência ao controle que provoca o ajustamento; este último incita um nova antecipação e assim sucessivamente. Na realização de qualquer tipo de tarefa, as três operações de regulação funcionam sempre de maneira implícita, assegurando a articulação entre representações e processos de produção.

Através da *auto-avaliação* e da prática da *avaliação-negociação*, como nos refere Cardinet (1990), é possível permitir associar o aluno à evolução da classe. Professor e aluno, através desta prática, regulam o processo de formação, ao nível pedagógico e didáctico, definindo as condições de realização das tarefas e negociando a natureza das mesmas, em relação aos objectivos da avaliação e aos critérios de sucesso. Assim regulam os produtos. A abordagem dos critérios permite a regulação dos procedimentos de realização e de controle dessas tarefas (Ardoino, at all, 1986).

Aluno e professor transformam, assim, os aspectos relacionais, o posicionamento no grupo, os rituais de produção... regulam os seus processos. Processos, produtos e procedimentos permitem regular as acções quer dos alunos quer dos professores.

Ensinar, na perspectiva construtivista, consiste prioritariamente em reconhecer o aluno como sujeito da aprendizagem.

Podemos então afirmar que a avaliação se torna formativa na medida em que promove o desenvolvimento daquele que aprende, permitindo guiar e otimizar as aprendizagens e informar os dois principais actores do processo. Ao professor informa sobre os efeitos do seu trabalho pedagógico, permitindo-lhe regular a sua acção a partir desses indicadores; ao aluno permite-lhe tomar consciência das dificuldades que encontra, descobrir os "*segredos que a gente às vezes não sabe*", ( como nos dizia a Joana ) e assim, poder corrigir os seus erros, sem medo e sem culpa, e dar sentido ao que aprende.

Esta perspectiva avaliativa evidencia o diálogo entre professor e alunos, no sentido da identificação das dificuldades, da análise dos erros e da descoberta de um caminho para os ultrapassar. Evidencia a importância das interacções e a comunicação entre os actores. De facto, a aprendizagem ocorre sempre num contexto comunicacional e relacional próprio de um dado sistema humano.

O conhecimento da psicologia social cognitiva fundamenta esta abordagem.

É assumido que o desenvolvimento, mesmo o chamado desenvolvimento natural, que ocorre sem ser objecto específico de programas de intervenção educacional ou outro,

não acontece num vazio social, daí a importância dos contextos de socialização do sujeito em processo de desenvolvimento.

A perspectiva neo-piagetiana introduziu a dimensão social na teoria de Piaget sobre a inteligência. De acordo com alguns autores que a defendem (Perret-Clermont, 1979; Doise & Mugny, 1981), o conflito sociocognitivo descreve toda a dinâmica que faz progredir a aprendizagem do sujeito, considerando a interação social o instrumento responsável pela dinâmica da aprendizagem e por essa razão acreditam que por meio da interação se pode acelerar o desenvolvimento das “estruturas da inteligência” (Pontecorvo, 1990).

O aluno não constitui uma entidade estática. O modo como é interrogado pode permitir variações significativas nas suas respostas e o seu desempenho é, seguramente, influenciado quer pelas características da situação e instrumentos de avaliação quer pela características específicas do próprio aluno.

Como afirmou Hartup (1988), as relações sociais constituem recursos emocionais e cognitivos que facultam ao indivíduo a segurança e as competências necessárias para novas descobertas, o encontro de novos indivíduos e a solução de novos problemas.

Praticar uma avaliação menos elitista, mais formativa, tendo em conta um outro olhar sobre o aluno, poderá ser uma nova forma de enfrentar o insucesso escolar, uma possibilidade do professor desenvolver a sua autonomia, construindo, de forma mais efectiva, um outro paradigma de ensino que lhe permita sentir-se construtor de um novo conhecimento, participante de um novo tempo e integrante de uma nova escola.

Para que a avaliação seja formativa é preciso que contribua para a formação, isto é, que produza informação relevante de modo a permitir uma melhoria no processo pedagógico, no apoio e ajuda aos alunos. É esta a acção de regulação.

Nesta perspectiva, diz-nos Pinto (1991) avaliar é *sobretudo desenvolver um campo de significações que torne inteligíveis os sucessos ou fracassos dos alunos e que permita sugerir e sustentar estratégias que os ajudem a superar as dificuldades* (p.11).

Assim, defende o mesmo autor, a avaliação formativa não é uma técnica, mas uma atitude perante o processo de ensino-aprendizagem que rejeita a ideia de uma avaliação ao serviço da identificação e contabilização dos erros e mera produtora de hierarquias de excelência escolar. É uma **atitude** que encara a **avaliação** como um momento privilegiado de **trocas de saber** sobre vários aspectos:

- **As disciplinas** - não é suficiente informar os alunos, apenas, sobre os objectivos das disciplinas para que, pelo menos alguns deles, compreendam a natureza desse conhecimento. É através do trabalho sobre os saberes e na sua utilização que os alunos se apercebem do que é essencial para a sua compreensão. Por outro lado, também os professores, através da análise do tipo de abordagem e resolução das tarefas por parte dos alunos, nomeadamente o tipo de erros que cometem, melhor poderão entender as suas próprias disciplinas ;
- **A compreensão do outro** - ajudar o aluno na compreensão dos seus erros, das suas dificuldades e/ou representações de uma determinada matéria é fundamental, pois a confrontação com o erro , por si só, não é fonte de aprendizagem ;
- **O fazer-se compreender** - a importância da explicitação dos critérios de sucesso nas tarefas permite clarificar a própria tarefa e privilegia a reflexão sobre o “saber em jogo” tornando-o mais claro para o aluno ;
- **Adaptação do professor ao grupo** - não é suficiente explicar e avaliar apenas o nível de apropriação, pelos alunos, das explicações do professor. É necessário ter indicadores mais precisos para adaptar o ensino aos alunos, promovendo a comunicação na aula sobre o trabalho desenvolvido ;
- **A negociação das expectativas mútuas** - nem sempre é fácil para os alunos “adivinhar” o que os professores esperam deles. E que esperam os alunos dos professores? É importante tornar claras as expectativas, para todos os intervenientes no processo educativo, de forma a possibilitar a construção de uma verdadeira relação pedagógica. O êxito no processo de regulação depende largamente deste processo de explicitação mútua ;

- **A desocultação do trabalho escolar** - como forma de orientar e apoiar os processos de trabalho e de estudo para os alunos, é fundamental desocultar as competências necessárias à realização de determinadas tarefas escolares. É importante ajudar o aluno, após uma avaliação, a perceber concretamente o que é ou não é capaz de fazer.

Só trabalhando todos estes aspectos, numa atitude construtiva do saber, é que é possível transformar a avaliação num importante instrumento pedagógico, ou seja, num instrumento de formação, ao serviço dos alunos, ao serviço dos professores e de todo o sistema de ensino (op.cit.).

A Psicologia Social Cognitiva, parece fundamentar novas práticas avaliativas que podem constituir, de acordo com Pinto (1994,p.3), **um quarto modelo de avaliação – o modelo comunicativo** (para o distinguir do anterior modelo cognitivista), em que a avaliação pode ser entendida como *uma interacção social complexa que decorre no contexto de uma relação pedagógica, como um diálogo entre professor e aluno sobre os saberes* (Martins et al,1991).

Poderemos afirmar que esta perspectiva de avaliação, baseada no paradigma que parece estar em emergência – **o paradigma contextual**, é *inseparável do contexto em que a aprendizagem tem lugar e tem como objecto os processos associados ao desenvolvimento cognitivo, afectivo e moral que os alunos exibem no desempenho de tarefas de aprendizagem* (Fernandes, citado por Nova, 2001).

Deste modo, pode entender-se a avaliação formativa como um *meio de comunicação* e, neste contexto, como um instrumento de formação essencial à aprendizagem dos alunos, na medida em que serve de orientação e guia de progressão dos objectivos.

O processo de avaliação entendido como um processo de comunicação tem por base a ideia de interacção, já que toda a situação de aprendizagem é uma situação de interacção, em que cada um dispõe do seu próprio referencial (sistema de referências) a

partir do qual pode fornecer informação aos outros e realizar as auto-avaliações necessárias.

Este novo modelo de *avaliação*, como *processo comunicativo*, parece oferecer um melhor suporte orientador das práticas e permitir seguir o percurso de aprendizagem de cada aluno, de forma mais eficaz, que os anteriores três modelos, no sentido da racionalização das práticas da avaliação escolar. Implicará algumas transformações, centradas fundamentalmente no papel do professor e numa diferente gestão do tempo quer a nível qualitativo quer a nível quantitativo. O controle das aprendizagens deverá decorrer, com base no diálogo permanente com os alunos, antes da realização das tarefas ( de modo a assegurar a *explicitação e a compreensão dos critérios* para a realização correcta dos objectivos ) e após a realização das mesmas (na análise da correcção), transformando assim os momentos de avaliação em momentos de aprendizagem. Na medida em que os alunos compreendem *o que têm que fazer* e *o que têm que saber para fazer* tornam-se mais autónomos na tarefa de aprender ( Pinto, 1994,p.4).

Esta metodologia poderá permitir subverter, a partir de um trabalho diferenciado na sala de aula, o quadro fatalista do fracasso escolar. André e Passos (1997), afirmam que um trabalho diferenciado não significa diversificar os conteúdos nem individualizar o ensino. Defendem que o carácter de individualização é dado, prioritariamente, pelo reconhecimento do aluno que aprende como sujeito epistemológico e como sujeito didáctico. Diferenciar será, portanto, encontrar estratégias que permitam trabalhar com os alunos em dificuldades.

Este reconhecimento implica uma nova organização do trabalho com o grupo turma, num incessante movimento de reinvenção do ensino e com uma atitude de permanente questionamento face aos novos desafios que lhe são colocados. Simultaneamente o professor deverá estar atento aos alunos em dificuldade e criar espaços de comunicação e de debate entre os diferentes actores no espaço educativo da sala de aula, à volta dos conhecimentos em construção.

Com base nesta prática formativa de avaliação dos alunos, o trabalho de reflexão sobre o erro ocupa, como já foi referido, um espaço fundamental para o professor diagnosticar o progresso de cada aluno e de encontrar novos dispositivos de abordagem do

erro, tendo em conta as dimensões sociais que envolvem o sujeito do conhecimento. O professor disporá, assim, de uma nova *regulação* do processo de ensino-aprendizagem, em que os erros são entendidos como sinais de alerta para a continuidade ou a ruptura inerentes à construção da aprendizagem escolar.

Diz-nos Pinto (1994, p.6) que *a regulação pedagógica só é efectiva se o contexto pedagógico for entendido como uma verdadeira relação.*

A “relação” é um termo da psicologia dinâmica pelo qual se indica que o contacto entre as pessoas se estabelece de forma afectiva (João dos Santos, 1982, p. 99).

A (inter) acção educativa não pode ser encarada unilateralmente, mas como um fenómeno em que o indivíduo e o meio agem e reagem por movimentos recíprocos que se completam e equilibram. Em psicologia, a relação é encarada como um sistema de comunicação que permite trocas de sentimentos, emoções e conhecimentos, através das várias formas de linguagem que o homem utiliza e, portanto, não só da fala, mas também das atitudes, mímica e gesto.

A avaliação formativa é, ou pode ser penalizada com a confusão entre *interacção e intervenção* pedagógica. Os professores ainda são formados para agir sobre os alunos, como se estes fossem uma folha em branco. *Centram-se neles* em vez de *fazer com eles*, esquecendo-se que os alunos existem antes de serem alunos e que contém em si mesmos os que os formará (Vial, 1991).

Uma verdadeira relação deve assentar ainda na partilha. Na partilha de saberes, mas também na partilha de poderes. Se o poder for partilhado, pode-se tirar proveito de uma relação, em vez de se gastarem todas as energias para manter a dominação. Os físicos definem *força* como a quantidade de energia despendida num dado momento. A energia reveste-se de muitas formas: nuclear, química, biológica, emocional e intelectual entre outras. Se objecto de manutenção cuidada, a relação é também um gerador de força – *uma fonte de energia segura e abundante* (Marinoff, 2002, p.118). Poderá então servir de base a um promissor trabalho entre professor e alunos, no sentido da construção de uma verdadeira aprendizagem partilhada e de uma (a) efectiva regulação pedagógica.

Diz-nos Paulo Freire (1997), que “ *quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender* (p.25).

Em vez de “dominar” os alunos ( para conseguir os seus próprios fins ) o professor deve antes apreciá-los como pessoas que têm os seus próprios objectivos a cumprir. Uma prática de dominação tem por base uma relação vertical entre o professor e os alunos e é obstáculo ao pensamento reflexivo e crítico, impedindo os alunos de conquistar a sua palavra, por não serem ouvidos.

Kant defendia que o equilíbrio de poderes é a chave de qualquer relação pacífica e bem sucedida. Em nosso entender, este pode ser o princípio a partir do qual se poderá melhorar o processo comunicativo, o diálogo entre o professor e alunos sobre os saberes a construir.

Uma nova referência a Paulo Freire, porque concordamos que « *afinal, o espaço pedagógico é um “texto” para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”* ».

## 2- CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO: IMPORTÂNCIA DA SUA EXPLICITACÃO

*"Não há avaliação sem critérios"*

De Ketele (1986,p.266)

Ao avaliar uma produção escolar, o professor selecciona um determinado número de índices contido nessa mesma produção, tendo em conta os critérios de avaliação estabelecidos, para a seguir tomar a decisão sobre a avaliação atribuída à produção escolar.

Os critérios de avaliação devem ser elaborados, precisos e combinados os exemplos face aos exercícios propostos aos alunos, no dinamismo das suas aprendizagens, em função dos objectivos definidos pelo professor, nos diferentes momentos do ano escolar (Bonniol, 1981).

Os critérios de avaliação utilizados pelos professores podem ou não, ser explícitos para os alunos. Pelos trabalhos desenvolvidos nesta área, constata-se que a explicitação ou não dos critérios de avaliação condiciona os resultados escolares dos alunos.

Bonniol (1981) estudou a importância relativa dos critérios de avaliação como fonte de variação constituinte do modelo de referência do avaliador.

Constata-se que as avaliações dos professores e as auto-avaliações dos alunos, referentes às mesmas produções escolares, serão sistematicamente mais convergentes se os critérios antecipadamente explicitados.

Este autor define *critério* como *uma classe ordenada de conhecimentos que é privilegiada entre outras como dimensão do modelo de referência utilizado pelo avaliador*

Refere-nos ainda que, se os critérios de avaliação são explicitados aos alunos, constituem elementos à disposição para guiar o prosseguimento do trabalho, permitindo-lhes realizar melhor as tarefas propostas e determinar as avaliações que são efectuadas.

Assim os alunos em situação de auto-avaliação desenvolvem uma aprendizagem de avaliação enquanto sujeitos avaliadores.

Esta situação permite um aumento progressivo na aprendizagem dos critérios, tidos em conta pelos alunos, ou seja um aumento de referências a critérios precisos – possível através do exercício, por um lado e da explicitação dos critérios, por outro.

O conhecimento dos critérios permite uma melhor compreensão e consequentemente uma melhor realização das avaliações que são efectuadas.

Como nos refere Pinto (1989), “ quando um aluno faz uma análise, do que está bem feito/mal feito, ele recorre aos critérios que interiorizou como necessários à realização de uma determinada tarefa ”.

Tendo em conta a mesma temática, salientamos agora o trabalho realizado por Martins et al (1991), no qual as autoras nos referem que *a existência de um juízo valorativo como elemento que define e caracteriza a avaliação, põe de manifesto que tão importante é a informação recolhida, como os critérios com que se compara*. Acrescentam ainda que, *é a referência a critérios que converte a simples medição da aprendizagem numa avaliação* (p.453) e que a explicitação e clarificação dos critérios de avaliação são promotores da *partilha do mesmo código*, fundamental no diálogo professor-aluno, no sentido em que este tem que descodificar o que o professor pretende, necessitando para tal, de estar atento a sinais verbais e não verbais, a fim de assegurar se a sua resposta condiz ou não com a expectativa do professor. Alunos que melhor descodifiquem estes sinais do professor estarão em vantagem.

Os resultados do trabalho acima citado, apontam para a existência de uma relação entre o sucesso nas aprendizagens e as competências nesta descodificação de expectativas, em particular na disciplina de Língua Portuguesa.

Também Feu (1985), sobre a mesma temática, coloca a mesma questão da existência de um *código partilhado* por professores e alunos, código esse que remete para *os critérios de avaliação* e para *o modo como estes são apropriados* pelos alunos. A autora constata também, haver diferença quanto ao modo pelo qual alunos com sucesso e insucesso, se apropriam dos critérios de avaliação, referindo ser o primeiro grupo de alunos, o que mais se aproxima dos critérios referidos pelos professores.

Demonstra-se assim que, na ausência de um trabalho de explicitação dos critérios, diferentes alunos possuem diferentes formas de se apropriarem deles, o que poderá concerteza condicionar o seu sucesso relativamente à tarefa proposta.

Poderemos então considerar que, os critérios de avaliação, sendo explicitados aos alunos, constituem importantes elementos de que dispõem para orientar o prosseguimento do seu trabalho, permitindo-lhes obter melhores resultados.

O critério é um conceito cuja manipulação é relativamente ambígua, pelo “seu uso frequente e às vezes intercambiável”, como diz Astin (1964, citado por Bonniol, 1981). Por exemplo, a cor é um critério que podemos optar por privilegiar e ter em conta na avaliação de um objecto. Portanto *um critério é sempre objectivo, a sua escolha é que pode, eventualmente, ser subjectiva, sem que isso signifique que seja arbitrário.*

Um critério pode ser *mais ou menos preciso*, ou seja, pode ser enunciado de forma relativamente abstracta ou em termos de indicadores comportamentais que o concretizam, sob a forma de exemplos que o explicitam.

Portanto, refere o mesmo autor, que parece ser oportuno incitar os professores a definirem operacionalmente os critérios que consideram pertinentes para a avaliação de diferentes tarefas, em vez de definir arbitrariamente ou de aceitar uma definição muito geral.

Considera-se, assim, importante explicitar e utilizar critérios, em vez de normas implícitas que os professores – e os bons alunos – interiorizam *por osmose* (ib.). As avaliações serão diferentes se os critérios não forem explicitados. É então necessário dispor de um indicador suficientemente consistente de explicitação dos critérios.

Constata-se que a explicitação dos critérios desempenha o papel esperado, seja qual for o tipo de avaliação, tanto no início como no final do ano. Professores e alunos atribuem sistematicamente melhores notas quando os critérios são explícitos. Estas diferenças são notáveis, sublinha o autor (ib.), seja qual for o tipo de avaliação. Os critérios de avaliação explicitados aos alunos são elementos de que dispõem para orientar o seu trabalho e permitir-lhes realizar melhores desempenhos, para além de determinar claramente as avaliações.

Quando as fichas de trabalho possuem critérios de avaliação explícitos, os alunos podem responder de forma mais adequada aos comportamentos esperados e, como o conhecimento desses critérios também lhes permite compreender melhor e utilizar as avaliações efectuadas, parece que esse método representa, no desenrolar das suas diferentes etapas, mais do que uma técnica de avaliação sumativa conveniente e talvez mais de que um modo de avaliação formativo, no dizer de Bonniol: uma verdadeira técnica pedagógica, de orientação do trabalho escolar cujo efeito benéfico é sistemático. Deve, portanto, ser utilizada pelos professores como um trabalho de elucidação e de esclarecimento dos seus objectivos e das suas práticas de avaliação e será mais eficaz se os critérios utilizados forem mais precisos ou se os alunos puderem familiarizar-se mais com o seu uso.

Bonniol (1988), considera que um critério é uma dimensão do objectivo que o avaliador opta por privilegiar, como uma referência entre outras. O que justifica a referência escolhida é o objectivo visado, a qualidade procurada, o valor privilegiado, nunca o número, que só assume sentido em função da natureza da unidade previamente definida.

Diz-nos o mesmo autor que, se os critérios são as dimensões dos objectivos, em primeiro lugar eles são qualitativos, abstractos ( a coerência de um texto, o rigor de um raciocínio, o envolvimento de um aluno ou de um grupo numa tarefa...). Depois são traduzidos, transformados, concretizados em indicadores quantitativos, em categorias de observáveis (para a coerência de um texto serão os encadeamentos dos parágrafos e das ideias). Não há, em sua opinião, qualquer oposição entre critérios qualitativos e critérios ou indicadores quantitativos, pois todo o "critério quantitativo" só tem sentido em função do critério (ou critérios) qualitativo (s) o qual é um indicador entre muitos outros possíveis.

Bonniol (op.cit) constata que a subjectividade não é o que todos os trabalhos de docimologia têm mostrado: a quantificação do critério, necessária para a medição, comporta mais "passos" de subjectividade, mais escolhas explícitas ou implícitas que o professor/avaliador deve fazer, porque implica transformações do critério qualitativo, mas cuja escolha entre outras possíveis, não é menos subjectiva no sentido do próprio termo: dois professores competentes na mesma disciplina, tendo para os seus alunos os mesmos

objectivos definidos pelos mesmos critérios qualitativos, podem escolher indicadores quantitativos diferentes.

Assim, pode-se compreender melhor que a avaliação sumativa, cujo objectivo central é a relação produto-procedimentos (concretização dos processos em questão), utilize critérios ou indicadores quantitativos (concretização dos critérios qualitativos). O risco seria que os procedimentos de avaliação utilizados mascarassem a relação mais importante: a dos critérios qualitativos e dos processos de aprendizagem ou de formação.

A avaliação formativa utiliza o conjunto dos critérios (relativos aos produtos, aos procedimentos e aos processos) nas suas relações, embora privilegie critérios qualitativos relativos aos processos.

O que distingue fundamentalmente as duas lógicas de avaliação é que uma tem de simplificar, correndo-se o risco de simplificar abusivamente, enquanto a outra tem em conta uma complexidade que não pode ser reduzida. Não tratamos os processos como podemos tratar os produtos ou os procedimentos, julgando-os bruscamente.

A avaliação sumativa implica um referencial constituído *à priori*, único e estável. Seria desejável que os critérios estabelecidos *à priori* não fossem transformados no decorrer do processo de avaliação. Para poder “julgar bem”, devem ser aplicadas as regras definidas e os critérios devem tentar manter constante a lógica da avaliação durante o processo avaliativo, seja qual for a especificidade do produto, do comportamento, do candidato, do objecto de avaliação.

Mas sabe-se que não é assim que este processo ocorre (abordaremos a questão do comportamento avaliativo no ponto seguinte) embora seja o ideal. Por isso tenta-se simplificar mais, uniformizar mais a avaliação e o avaliado, padronizando as provas, limitando ao máximo “a margem de flutuação” do avaliador, que também é a sua margem de autonomia: o ideal da avaliação sumativa, nessa lógica, é eliminar a figura do avaliador.

As duas lógicas de avaliação não se contrapõem pelos objectivos sobre os quais funcionam, nem pela natureza dos critérios que utilizam. Elas distinguem-se pelas modalidades porque as suas funções são diferentes:

- Responder às prioridades institucionais de verificação e de controle
- Responder às exigências de desenvolvimento das aptidões nas aprendizagens.

Estas diferentes funções exigem que o professor desempenhe diferentes papéis: por um lado o de controle e de verificação e por outro o de promotor e organizador das aprendizagens.

E haverá oposição nesta dualidade de funções?

Parece-nos, que poderá ou não haver. No actual sistema, embora a legislação em vigor (Despacho Normativo 30/2001) aponte princípios e procedimentos avaliativos que envolvem *“interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos”*, na prática, a lógica avaliativa de grande parte dos professores, parece-nos que ainda prioriza a avaliação sumativa. No entanto, parece-nos também que, ao inverter-se esta lógica dando prioridade à formação e tendo em conta os “comportamentos” de aprendizagem dos alunos e não a selecção e o controle através de “medição” dos resultados, a avaliação formativa, em primeiro plano, integrará muito bem a avaliação sumativa.

No âmbito da avaliação sumativa, o professor/avaliador avalia produtos (resultados, comportamentos), procedimentos (métodos, técnicas das quais o aluno mais ou menos se apropriou e que utiliza) e relações entre os produtos e os procedimentos. Estes são os objectos da avaliação sumativa.

A avaliação formativa parte dos mesmos objectos. Bonniol (1988), afirma que seria absurdo dizer que a avaliação formativa não se interessa pelos resultados. Concordamos com esta ideia porque é a partir dos resultados que os procedimentos utilizados são avaliados. Por um lado, os procedimentos utilizados pelo professor na sua gestão pedagógica e, por outro, os procedimentos utilizados pelo aluno, na forma como gere o seu processo de aprendizagem. A partir da avaliação desses procedimentos (por ex. a avaliação da maneira como o aluno utiliza os diferentes elementos da situação de aprendizagem, os métodos, as técnicas, as regras, os critérios de sucesso) o professor/avaliador pode colocar questões sobre objectos não directamente observáveis ou seja, os processos (competências

em desenvolvimento, representações de si mesmo, dos outros, da tarefa, motivação, capacidade de investimento, etc.), que nas suas interacções constituem não só o sujeito, o grupo de alunos, mas também o professor, a instituição, todos os envolvidos como protagonistas dos processos de mudança. Portanto, os objectos da avaliação formativa são as relações entre os produtos e os procedimentos, os próprios procedimentos, as relações entre os procedimentos e os processos e os próprios processos. Assim, defende o autor (ib.), não há oposição entre os objectos da avaliação sumativa e os da avaliação formativa, mas sim uma continuidade.

De acordo com Pourtois (1986), facultar a aprendizagem da avaliação permite fazer despertar três capacidades fundamentais de aprender: *decidir, investigar e comunicar*. Numa perspectiva de educação permanente a aquisição destas competências representa um objectivo educativo primordial.

### 3- A AVALIAÇÃO COMO UM COMPORTAMENTO

*“A objectividade da avaliação encontra-se  
no reconhecimento da sua relatividade.”*

Roussel, 1987

As divergências da avaliação das produções escolares são um facto unanimemente reconhecido.

As obras de Piéron (1963), de De Landsheere (1974), ou ainda de Noizet e Caverni (1978), centraram-se, em primeiro lugar, no estudo dos resultados da avaliação (citado por Bonniol, 1986). Eles descrevem as disfunções da avaliação, as divergências de notação e os diversos procedimentos empíricos graças aos quais se tentou reduzir essas disfunções e divergência. A vantagem dessas pesquisas do primeiro período da docimologia descritiva foi a constatação da amplitude dos fenómenos de divergência e a proposta de hipóteses interpretativas. Essas pesquisas podiam permitir uma eventual correcção *à posteriori* das distorções, mas os seus resultados referiam-se apenas aos efeitos e não aos mecanismos que as produziam.

O período seguinte, da docimologia experimental, estudava o comportamento do avaliador com dispositivos experimentais e permitiu evidenciar as disfunções do tipo “deformações perceptivas”.

Foi possível, assim, sensibilizar os avaliadores em relação às anomalias produzidas pelo seu procedimento avaliativo, mas as pesquisas não permitiram explicar as disfunções percebidas nas tarefas de avaliação de provas escolares, em que se evidenciam mecanismos cognitivos que funcionam mais ou menos bem.

De acordo com as pesquisas de Bonniol (1981), a avaliação de uma produção escolar pode ser comparada a uma tarefa de juízo perceptivo, durante a qual o avaliador compara a produção que deve julgar com um modelo de referência relativamente estável, cujas estruturas cognitivas já se constituíram e que pode evoluir durante a tarefa. A constituição e a evolução ocorrem sob a influência de diversos factores, não tendo, alguns deles, muito a ver com a própria produção. Podem ser considerados *ângulos da avaliação*,

e ocorrer, nomeadamente, com o *status* escolar dos alunos (Bonniol at all., 1972), com o *status* étnico (Amigues et al., 1975) ou com a ordem de apresentação da série de produções (Bonniol, 1965, in Bonniol, 1981).

Se o modelo de referência do avaliador não é suficientemente consistente para resistir à influência de factores que o modificam, sem que muitas vezes ele esteja consciente disso, deve-se, em parte, ao facto dos critérios em função dos quais a tarefa de avaliação deve ser realizada nem sempre serem bem explícitos, nomeadamente para o próprio professor/avaliador.

Depois de Piéron (1963), ter apresentado um balanço das divergências constataadas propõe uma explicação para as divergências encontradas o que requer que sejam elucidadas as causas que as suscitam (Noizet & Caverni, 1985).

Entendendo a avaliação, como a definem Noizet e Bonniol (1969), como um comportamento, ou seja, uma maneira global de responder a uma situação na qual nos encontramos, significa que, perante um conjunto de provas a corrigir, o professor se encontra perante uma situação, com uma certa tarefa a cumprir e, nessa situação, para realizar essa tarefa, desenvolve um comportamento, chamado de comportamento avaliativo (Noizet & Caverni, 1985, p.68-73). Em que consiste esse comportamento?

Formalmente, avaliar consiste em aplicar um conjunto de produtos (provas, fichas) a uma escala. Esta escala é, em geral, numérica, visto que avaliar é, a maior parte das vezes, dar uma nota a cada ponto e, por conseguinte, fazer corresponder a cada elemento do conjunto de partida, ou seja ao conjunto dos produtos, um elemento do conjunto de chegada – na escala numérica (é o que se chama em matemática uma aplicação). O avaliador escolhe uma, entre todas as aplicações possíveis, que será a sua avaliação. Para o conseguir fazer, *extrai da prova/ficha um certo número de indicadores/ critérios e é a partir destes critérios recolhidos que tomará a decisão de aplicar esta ou aquela avaliação.*

O comportamento de avaliação pode assim ser incluído numa categoria muito geral de comportamentos (estudados em psicologia) em que um registo de índices/critérios permite chegar a uma decisão. Esta constatação, de acordo com os autores, permite integrar

o comportamento de avaliação dos produtos escolares num grupo mais geral de comportamentos: os perceptivos e cognitivos.

É assim que, no caso de uma identificação perceptiva ser difícil, por exemplo, perante um objecto avistado de forma rápida, o caçador terá, apesar da dificuldade, de tomar uma decisão de identificação do objecto em causa.

Igualmente no plano cognitivo, quando se trata da resolução de um problema, o duplo processo recolha de informação/decisão, constitui, do mesmo modo, o esquema fundamental do trabalho efectuado.

Descrever a avaliação como um comportamento cognitivo leva-nos a concebê-la como uma actividade de comparação.

A prova/ficha (produto) constitui um dos termos de comparação. O outro termo de comparação, aquele com que o avaliador compara o produto, é o modelo de referência, inscrito nas suas estruturas cognitivas. Nesta perspectiva, referem os autores, a operação de avaliação poderia ser representada pela acção de um comparador que põe em relação um produto e um modelo de referência.

O modelo de referência, por um lado, é constituído anteriormente ao acto de avaliar e, por outro, modifica-se à medida que o trabalho de avaliação prossegue. Os autores explicam este facto pelo modelo de referência não permanecer estável durante todo o acto de avaliação.

E, pelo facto de uma mesma produção ser avaliada diferentemente por avaliadores diferentes adiantam como explicação o facto dos avaliadores não recorrerem ao mesmo modelo de referência quando avaliam.

### **Modelo de Referência: O que é ? Como funciona ?**

No âmbito das actividades educativas, vários trabalhos têm procurado explicar os mecanismos intelectuais subjacentes à avaliação e que conduzem ao comportamento avaliativo.

Podemos considerar que a avaliação pedagógica comporta uma faceta externa ( ligada aos aspectos pedagógicos e sociais ) e uma faceta interna ( ligada aos mecanismos

intelectuais de cada indivíduo ). Esta última faceta é muito própria do indivíduo que avalia, facto que pode conduzir à subjectividade característica das avaliações escolares, origem das divergências encontradas num único ( em diferentes momentos ) ou vários avaliadores.

Noizet e Caverni (1978), consideram, como já referimos, a avaliação como um comportamento, no sentido cognitivo do termo, ou seja, *a avaliação é uma maneira global de responder a uma situação na qual o indivíduo se encontra*. Tal como um comportamento cognitivo, trata-se da resolução de um problema, onde o processo informação/decisão, constitui o esquema fundamental do trabalho efectuado.

A avaliação poderá então ser vista como uma *actividade de selecção* - de determinado número de índices contido nas produções dos alunos, a partir dos quais o professor desencadeará uma *actividade de comparação* - tendo em conta *os critérios estabelecidos*, para a seguir tomar a decisão sobre a avaliação atribuída à produção escolar.

Segundo Amigues, Bonniol, Caverni, Noizet (1975), a avaliação poderá ser figurada pela acção de um *comparador* que relaciona uma produção escolar a um modelo de referência, inscrito nas estruturas cognitivas do sujeito e comparável ao que Eriksen et Hake (1957, op. cit.), descreveram com o nome de *subjective standart hypothesis*. Este modelo interno é formado por um certo número de estímulos, fictícios ou reais.

Poderá dizer-se que a comparação entre o trabalho escolar do aluno e o modelo de referência irá resultar na atribuição de uma nota, ou seja, numa avaliação.

Os mesmos autores consideram que este modelo constitui-se anteriormente à tarefa de avaliação, podendo modificar-se à medida que esta tarefa é executada ( se avaliarmos numa determinada ordem um conjunto de testes e a seguir o fizermos pela ordem inversa, poderemos verificar alterações na avaliação efectuada ).

Defendem ainda que, se uma produção escolar é avaliada de forma diferente por vários avaliadores, significa que estes não terão o mesmo modelo de referência.

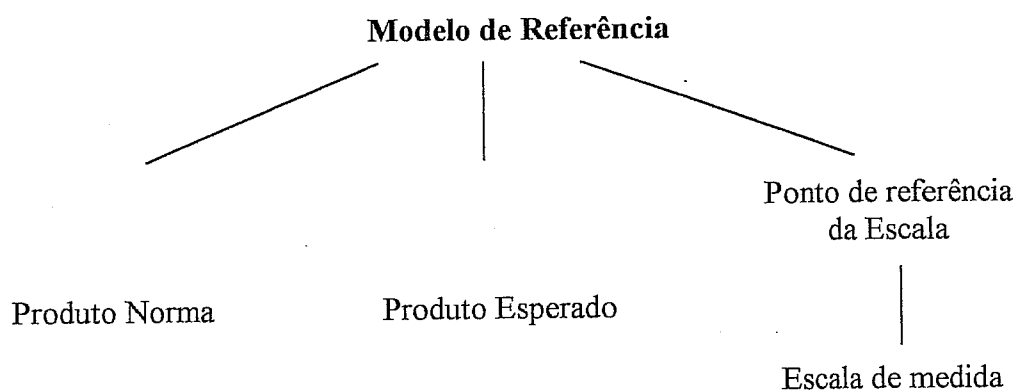
Tendo em conta que o modelo de referência pode modificar-se à medida que se desencadeia a avaliação das produções escolares, isto significa que vão surgindo

interferências, no referido modelo, que implicam reformulações das estruturas internas de quem avalia.

Bonniol (1981), refere que este tipo de efeitos parecem estar associados a dois aspectos determinantes, na tarefa de avaliação:

- as informações que o avaliador possui antes de realizar a tarefa - *informações à priori*, relacionadas com a produção do trabalho escolar, condições de produção ou ainda ligadas ao estatuto escolar e social dos alunos, que provocam determinadas expectativas no avaliador;
- as informações que dispõe depois de iniciada a tarefa - *informações sequenciais*.

O **modelo de referência** pode ser considerado como uma organização interna de diversos elementos (Noizet & Caverni, 1985.p.71):



. **Produto Norma** é constituído pela interpretação dos objectivos do programa, pelas suas concepções de “excelência” e pelo modo como aborda a tarefa de avaliação; vai-se formando à medida que se experiencia o acto de avaliar.

. **Produto Esperado** tem a ver com as expectativas que o professor tem face a determinado aluno. Aquilo que espera em função do que sabe dele. (em situação de anonimato da prova,

é a própria organização, tipo de letra e explicitação de ideias que vai construir uma ideia do produtor da prova).

. **Escala de Medida** refere-se à fase final da sua avaliação, em que o professor atribui uma nota ou apreciação qualitativa, utilizando uma escala de medida que permite a expressão da decisão sobre a avaliação, ou seja, a aproximação ou afastamento entre a produção escolar e o modelo de referência.

Sintetizando, a tarefa de avaliar consiste então, em fazer corresponder certos produtos esperados e certos pontos de referência, sobre uma escala de medida.

Pelo que ficou exposto, resulta que dois avaliadores diferentes, terão modelos de referência diferentes e, como tal, farão avaliações diferentes face a uma mesma produção escolar.

É, pois, fundamental reflectir sobre esta problemática da avaliação pedagógica, tendo em conta que não pode ser encarada apenas como uma técnica, mas como um comportamento, na perspectiva de diminuir os erros e a subjectividade inerente ao processo avaliativo

## 4 - O CONTRATO DIDÁCTICO

*“ Tout réponse (...) est indissociable des conditions sociales dans lesquelles elle est donnée, c'est-à-dire de ses conditions de production. »*

*Michelle Grossen, 1988, p.365*

Sabemos que a avaliação não diz apenas respeito ao professor e ao aluno . Esta tem um enquadramento mais vasto, na medida em que cumpre sempre uma função social, institucional e/ou individual e uma cultura própria que tem a ver com a “cultura escolar”.

Esta “cultura” decorre num quadro institucional concreto que envolve o professor, os alunos e as intencionalidades de ambos: do professor em relação ao aluno (ensinar) e deste em relação ao professor (aprender), que nem sempre são coincidentes.

*“Somos seres cognitivos, seres que respondem aos estímulos e contextos, não apenas em função da informação que nos fornecem (Gibson,1982), mas também em função das representações e esquemas cognitivos que deles construímos” (Piaget, 1983, citado por Lourenço,2002,p.18).*

As variáveis sociais são muito significativas na actualização das respostas das crianças. No dizer de Mercer e Edwards (1981, citado por Gonzalez, 1998, p.586), *saber e aprender não são processos psicológicos, mas sim sócio-psicológicos. Saber e raciocinar (...) podem ser demonstrados, reconhecidos, ensinados e avaliados através de actos de comunicação.*

Por vezes não existem comportamentos interactivos explícitos e a apropriação dos conhecimentos passam apenas pela observação e/ou participação em situações que envolvem o indivíduo num contexto social de acontecimentos significativos.

Nicolopoulou e Weintraub (1998), sublinham que *a cultura é mais do que uma soma de comunicações e interações. Ela inclui sobretudo, sistemas conceituais e simbólicos que fornecem estruturas decisivas, modelos e recursos para o pensamento e acção humana* (cit. por, Matta, 1999,p.39)

É no confronto social entre actores, de acordo com Grossen (1988), cada um portador da sua história pessoal, do seu passado e de expectativas relativamente ao outro, que muito influenciam as suas respostas. As várias situações de confronto são interpretadas e em cada resposta dada por uma criança *“estão reflectidas as suas capacidades lógicas, mas igualmente, as suas características de sujeito social, as suas experiências prévias e o significado que o momento de interacção actual com o adulto tem para essa criança”* (Gonzalez, op. cit.).

Diversos estudos procuraram analisar as relações adulto-criança, desde as relações precoces mãe-bebé, até às relações professor-aluno. Neste contexto surgem importantes noções.

Assim, desde muito cedo, o educador (pais, família, professores e outros adultos significativos) procura transmitir à criança o seu olhar sobre o mundo, uma representação do ambiente de modo a poder “comunicar”: *pôr em comum*. Esta representação é definida pelos investigadores com *“definição de situação”* ou *“definição da tarefa”*.

As representações partilhadas pelos dois interlocutores definem o maior ou menor grau de *“intersubjectividade”* existente entre eles.

De acordo com Gonzalez (ib.), esta passagem da existência de dois mundos individuais e privados para a existência de uma plataforma de partilha da representação do mundo, dá-se através da *“intersubjectividade”*.

Grossen (ib.), defende que são inúmeras as significações que cada situação pode ter para diferentes sujeitos, ou até para o mesmo sujeito em diferentes momentos e propõe que diferentes respostas dadas pelas crianças estão relacionadas com diferentes *“definições da situação”*. Considera, ainda, o mesmo autor, que *Sujeito e Objecto* são vistos como *dois pólos que estão numa relação dialéctica e se definem um pelo outro*.

Assim, as significações são mediadoras entre a representação que o sujeito faz da realidade (tarefa) e a resposta, sendo esta condicionada pelos aspectos cognitivos, sociais e relacionais, tal como se apresenta no esquema da Figura 1:

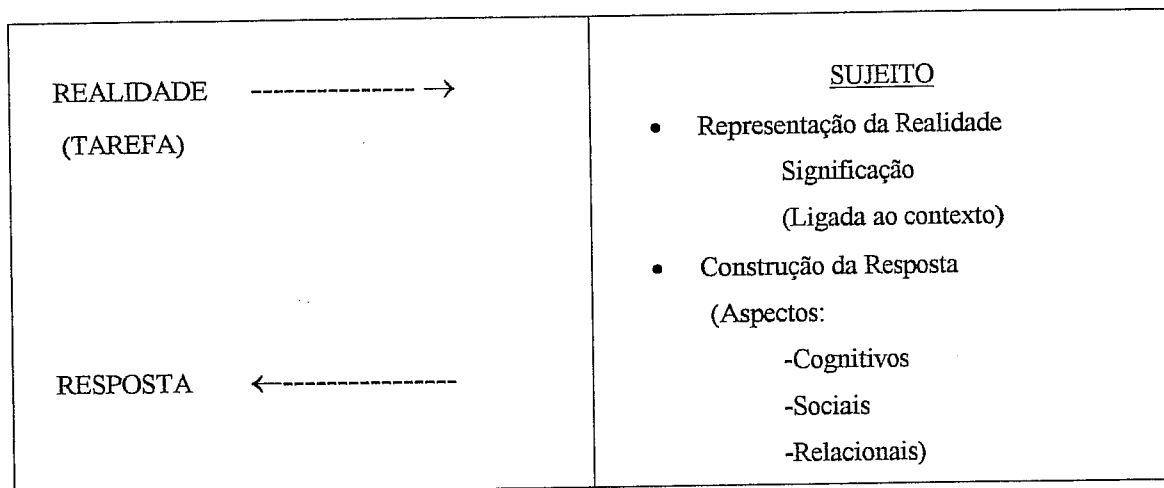


Figura 1: A Significação como mediadora na construção da resposta (Gonzalez, 1998)

Outras investigações (Schubauer-Leoni & Grossen, 1993), propõem que a definição que os participantes atribuem à tarefa está relacionada com os seus estatutos e papéis, não só no contexto imediato, como também nos contextos institucionais e sociais.

Podemos, assim, dizer que o processo de comunicação – ou seja, o da partilha dos campos representativos - é fundamental no processo de desenvolvimento e que desde muito cedo, na dinâmica comunicativa, a criança “ *se projecta para o mundo do intersubjectivo, procurando todos os índices que lhe permitam conceber as realidades, objectivas e subjectivas, dos adultos* ( Gonzalez, op. cit., p.588).

A atribuição de uma nota não é um acto de medição, nem mesmo uma tentativa de chegar a uma medida. Participa e constitui um momento particular – mas essencial – de um processo mais alargado, o da *negociação didáctica* (Chevallard,1986,p.36).

O conceito de negociação didáctica põe à prova a realidade observável em diversos casos, a propósito dos aspectos mais diversos do funcionamento didáctico.

O esquema no qual a negociação didáctica vai ser conduzida (pelo professor por um lado e pelos alunos por outro), pode ser descrito da seguinte forma:

. O professor tem à sua frente alunos, cada um deles com uma existência individual, formando, juntos, um grupo. O objectivo do professor é “orientar” a classe - ou seja o grupo na sua totalidade e cada um dos elementos que o compõem - numa progressão de saber. É aqui que o processo de negociação encontra aplicação.

O grupo, para além de cada um dos comportamentos individuais, deve avançar, porque existe uma progressão de conjunto no saber (no programa) .

Tendo o professor como objectivo ajudar os alunos na progressão do conhecimento de novos saberes Schubaur-Leoni e Perret-Clermont (1988), afirmam que evoluir de um saber já adquirido para um saber novo é um processo mediado pelas regras discursivas, pelos formatos e estruturação das interacções (ciclos repetidos, com possibilidade de previsão da sequência), assim como pela evocação de conhecimentos já transmitidos anteriormente (através de sínteses e de recuos) - *a memória didáctica* - no dizer de Brousseau e Centeno (1991, citado por Matta, 2001, p.340).

No processo de construção e negociação de significações, diz-nos Matta (op.cit.) as representações dos professores e dos alunos mediatizam a abordagem aos saberes a ensinar e a aprender.

O comportamento dos sujeitos, de acordo com Grossen (1988), Rogoff (1990) e Wertsch (1985), é influenciado não só pelas características das situações, mas pelas interpretações que o sujeito faz dessas situações, o que significa que a definição da situação “*a forma pela qual os objectos e factos (presentes e ausentes do contexto espaço-temporal dos interlocutores concretos ou abstractos) de uma situação são representados ou definidos* (Wertsch, 1985, citado por Matta, op.cit., p.342).

Um dos enfoques que contribuiu para ampliar a problemática da avaliação foi-nos facultado por Gilly (1986).

Ele considera que a avaliação realizada pelo professor é determinada pelo seu *sistema geral de representação* (definindo-a em dois componentes: um componente *cognitivo* – a organização do campo semântico – e um componente *afectivo* – a atitude), o qual é influenciado por três tipos de factores:

- *as normas sociais gerais* (os valores morais, a imagem do homem na sociedade, os modelos de desenvolvimento...)
- *a apropriação das mesmas normas*, a elaboração de representações sociais, moduladas pelas experiências e pela história do indivíduo
- *as normas escolares institucionais* (os objectivos, o funcionamento da escola...) e a pessoa do aluno reconstruída através das representações do avaliador.

O quadro de referências assim construído é necessariamente *selectivo* (na medida em que ignora certas informações em detrimento de outras), *interpretativo* (na medida em que atribui uma significação aos comportamentos observados no aluno) e *organizador* (porque dá uma estrutura às observações efectuadas).

Assim, *o professor julga os alunos através do seu quadro de referências seleccionando, interpretando e organizando as informações de que dispõe* (Charlier, 1986,p.108).

Por isso, de acordo com Gilly (1986), quando o professor avalia, vai *“reconstruir em parte o aluno, pois as suas atitudes gerais, as expectativas de papéis e os modelos de comportamentos que caracterizam esse sistema representacional definem um contexto significativo de apreensão, que é ao mesmo tempo selectivo, organizador e interpretador”* (De Ketele, 1986, p.153).

Numerosos argumentos experimentais apoiam esta tese e, mais particularmente, a influência das *normas sociais gerais* sobre a organização da representação do aluno pelo professor. Esta tese está também em consonância com a dos sociólogos, pois indica que a

avaliação traduz e serve a ideologia dominante da instituição social à qual pertence o professor (op.cit).

A conclusão de Gilly (1986), é que *“nada de essencial pode ser mudado nas interações professor-alunos e na prática quotidiana da sala de aula, sem mudanças importantes na definição social dos objectivos e do funcionamento da instituição e da concepção dominante do papel profissional a ela associada”*(p.90).

Para Weiss (1986), compreender como o professor avalia, o que ele avalia, os factores que influenciam a sua acção, constituem elementos importantes para melhorar o processo avaliativo. As representações desempenham um papel importante na avaliação, pelo que o professor deve ter consciência desse facto.

É preciso que o professor saiba como avalia para melhor poder avaliar. Isto implica uma mudança de atitude por parte do mesmo.

Gilly (op.cit.), afirma que *“modificar um comportamento ou um estratégia de avaliação implica muitas vezes uma modificação qualitativa profunda do sistema interactivo professor-aluno enquanto estrutura socio.cognitiva ou socio-relacional* (p.75).

Para poder mudar a escola, é preciso conhecer os objectivos, saber como é que funciona enquanto instituição e o que se espera do professor e do aluno.

*Professores e alunos funcionam de acordo com um conjunto de regras implicitamente estabelecidas e que assumem as características de um contrato, que “obriga” o professor a ensinar e os alunos a aprender os saberes fixados pela instituição escolar, saberes que é preciso provar que estão aprendidos - através da prática da avaliação* (Schubauer-Leoni e Perret Clermont,1988).

*São, portanto, as condições sociais que possibilitam a aquisição de conhecimentos formais, a análise de situações concretas e a criação de novas situações didácticas.* (Schubauer-Leoni & Grossen, 1993, citado por Matta,2001,p.342). As relações entre os interlocutores e os saberes são, assim, mediadas pelo contrato didáctico.

Brousseau (1979), diz-nos que o contrato didáctico reflecte *os hábitos específicos do professor esperados pelo aluno e os comportamentos do aluno esperados pelo professor* (citado por Schubauer-Leoni, 1986).

Este contrato, *por ser constituído pelas expectativas recíprocas professor-alunos, interfere na formação de representações que alunos e professores fazem sucessivamente dos saberes ensinados e dos papéis, específicos e complementares, que são levados a desempenhar na sala de aula e na relação didáctica* (Schubauer-Leoni & Perret-Clermont, 1988).

A existência e a função do contrato didáctico foram evidenciadas em diferentes trabalhos de investigação de didáctica da matemática (Brousseau, 1981; Chevallard, 1983) e também Schubauer-Leoni e Perret Clermont (1988), mostraram a pertinência do conceito para se inteirarem dos comportamentos dos alunos em diferentes contextos de ensino de noções matemáticas (Schubauer-Leoni, 1986 e 1987).

Outros estudos mostram (Wertsch, Minick & Arns, 1984, citado por Matta, op.cit.), que a actuação do adulto é mediada pela representação que faz dos contextos sociais, das necessidades e dos objectivos.

A noção de contrato ajuda a perceber alguns dos erros dos alunos. Tendo em conta o seu ponto de vista – a respectiva interpretação do contrato didáctico – os seus comportamentos são orientados pela leitura/ interpretação que fazem da situação que se liga de forma muito estreita à tarefa pedida e pelo que avaliam ser as condições favoráveis de resposta, procurando respeitar as regras contextuais e sociais (Schubauer-Leoni & Perret Clermont, op.cit.).

Em todo o processo de aprendizagem, a tomada de consciência, por parte do aluno, das formas como trata a informação constitui também uma fase importante do processo de aprendizagem.

É através de uma sucessão de comportamentos verbais e não verbais que o aluno responde às solicitações da comunicação do meio social em geral.

Estas respostas estão de acordo com a percepção que o aluno tem da situação, ou seja, o que ele percebe/apreende: causas de comportamentos, intenções e características pessoais, atribuindo significados aos estímulos que recebe.

O conhecimento pelo professor dos aspectos perceptivos, afectivos, cognitivos, sociais e outros, no dizer de De Ketelle (1980), o conhecimento do “*campo dos adquiridos*” é fundamental, pois ele é função das atitudes sobre o qual se constrói a qualidade das aprendizagens; a sua compreensão contribuirá para potenciar o processo de aprendizagem, permitindo-lhe encontrar a estimulação adequada para um comportamento, tornando o sistema educativo mais “*coerente*” e mais “*transparente*”, ou seja “*é por intermédio do jogo subtil de satisfações e de insatisfações ligadas às experiências anteriores que se criam um certo número de interesses e de atitudes* (op. cit., p.18).

Ao tentar encontrar o sentido que o aluno dá ao seu desenvolvimento, ao seu percurso escolar, levantam-se algumas questões:

- o que significa/simboliza para os alunos a avaliação escolar?
- Quais os mecanismos interiorizados que levam os alunos a perceberem o processo avaliativo de determinada forma?

O carácter social das percepções/representações é-nos revelado pela utilização que o aluno faz, na interpretação dos resultados, dos índices comportamentais, a partir de um sistema organizador de normas.

As determinantes da conduta, a forma como reagimos, devem ser procuradas nas percepções que elaboramos. Os problemas de informação são indissociáveis dos problemas de atitude, em que a informação poderá contribuir para gerar ou reforçar as atitudes. O uso da mesma informação poderá ser objecto de uma exploração diferente, de acordo com a atitude perante a questão percebida. Não há representação sem atitude e a utilização da informação está sempre dependente da sua influência.

Para os psicólogos sociais, a atitude é entendida como uma unidade de análise de conduta, sendo a opinião considerada um momento na formação de atitudes que, embora

específica, é pouco estável. Moscovici (1961), diferencia a atitude, resposta organizada e latente, da opinião, resposta simples e manifesta.

Diz-nos Brossard (1988), que o comportamento do aluno em sala de aula ultrapassa o seu nível de competência linguística e cognitiva, mas que reflecte as *significações atribuídas às situações*.

*“... ser aluno é necessariamente construir um conjunto de representações relativas ao universo escolar (...). Por representações entendemos o modelo interno que o sujeito constrói da instituição (...). Ao longo do percurso escolar a criança é levada a construir um conjunto de representações da escola, do professor, das tarefas e de si enquanto aluno. É a partir destas representações que ela irá atribuir uma significação às situações de aprendizagem que lhe são propostas (citado por Matta, 2001, p.339).*

A didáctica faz apelo a uma análise que relaciona os seguintes elementos:

- Conteúdo do saber
- Os professores e a sua relação com o saber
- Os alunos e a sua actividade sócio-cognitiva
- A situação definida pelo sistema educativo e pela situação-problema (a resolver

Se partirmos do princípio que todo o saber se constrói na e pelas relações interpessoais formular o que se joga entre professor e aluno (s) em termos de relação didáctica leva-nos a considerar como o objecto-saber mediatiza esta relação.

No interior das interacções sociais em geral, Schubauer-Leoni (1986), caracteriza de “*didácticas*” aquelas em que um dos parceiros ensina (ou tem a intenção de ensinar) qualquer coisa ao(s) seu(s) interlocutor(es). Tal projecto interactivo ganha forma na medida em que aquele que quer ensinar elabora estratégias que permitam que outro se aproprie de um saber que não possuía anteriormente.

A mesma autora, considera a relação de ensino/aprendizagem como uma relação triangular entre professores, alunos e saberes, relação esta que é regida por um *contrato didáctico*.

Os contratos podem ser *explícitos* ( como os contratos legais, em que existe um documento formal, cujos termos não devem suscitar dúvidas) ou *implícitos* ( em que as regras são, na maioria das vezes, apreendidas e cumpridas sem que os envolvidos as tenham alguma vez explicitado).

*“Cada contexto é regido por um contrato específico, constituído por um conjunto de regras implícitas e explícitas”* (Gonzalez, 1998,p.590).

É o reconhecimento destas regras que leva os sujeitos a adoptar determinado tipo de comportamento face às tarefas e a decidir da (s) estratégia (s) de resolução das mesmas, num determinado momento.

O tipo de relação, proposto por Schubauer-Leoni (ib.,p.140) pode ser então definida como uma interacção entre três termos, que se pode representar da seguinte forma:

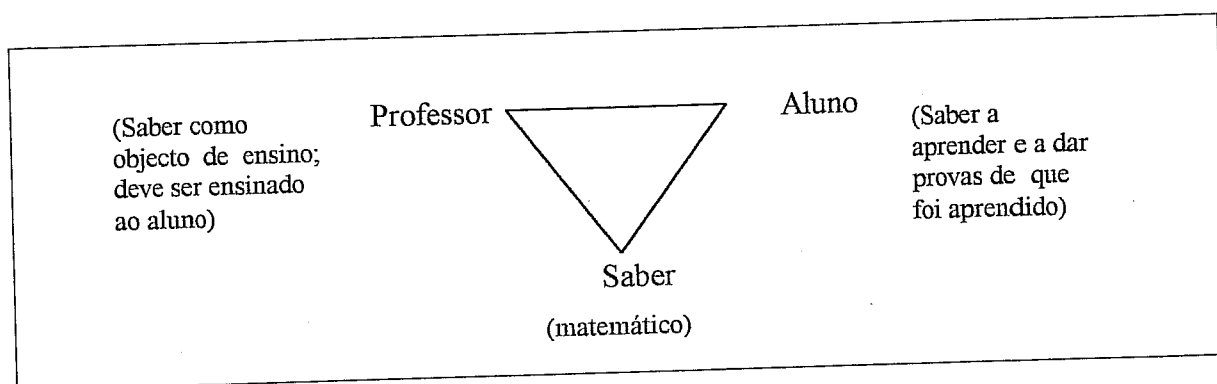


Fig.2: Relação Professor-Aluno-Saber

É, portanto, o contrato didáctico, constituído pelas *expectativas recíprocas relativas ao saber em causa* que define e organiza os termos da relação pedagógica. O saber é indissociável dos indivíduos que o tratam e das práticas das quais ele é o produto e participa na reprodução. A representação que cada actor tem do saber é diferente, assim como são diferentes as suas expectativas no que diz respeito à relação que o outro tem com esse saberes.

Cada turma “tece” os seus próprios contratos. No entanto, é preciso não esquecer que há aspectos institucionais que se mantêm. O próprio facto de nomear os parceiros da relação “professor” e “aluno” constitui um *meta-contrato* (Schubauer-Leoni, op.cit., p.140), isto é, um contrato sobre o contrato representado pelo conjunto de potencialidades a partir das quais se estabelecem os contratos específicos. A designação de “professor” e “aluno” faz com que as pessoas assim identificadas se reconheçam mutuamente os direitos e os deveres do lugar indicado pela denominação suposta. Assim se inicia um jogo relacional, em que cada um se comporta de acordo com a representação que tem do seu papel e do papel do outro.

Os diferentes contratos específicos no grupo turma em relação aos saberes irão estabelecer – muitas vezes implicitamente – as regras do jogo no qual os actores participarão em determinado momento da sua vida escolar.

A relação didáctica e os comportamentos que a caracterizam constituem o que Bourdieu denomina de “*actos de instituição*” ou “ (...) *a legitimidade dos agentes sociais não serem continuamente negociados porque dispõem de uma autoridade de função* (...)”. Estes actos de carácter público, oficial, onde o grupo se autoriza a fazer o que faz, supõem o consenso sobre o valor convencional do acto que mobilizam a crença colectiva, quer dizer, “*as disposições socialmente formatadas para conhecer e reconhecer as condições institucionais de um ritual válido* (Bourdieu, 1982, ib.).

Ora, se a legitimidade dos agentes não é efectivamente negociada em virtude de um “*ritual válido*”, o pólo que necessita de reajustamentos sucessivos da parte dos agentes é o do saber. Então, a função do contrato didáctico é a de criar sentido a propósito do saber ensinado.

A relação didáctica – enquanto relação de três termos – faz intervir regulações que tocam de forma indissociável os três termos da relação. O estudo conduzido por Schubauer-Leoni (1984), sobre os processos do contrato didáctico em curso numa determinada sala de aula propõe mostrar a ligação entre os três termos da relação.

Graças a um trabalho de “*desmontagem*” da prática de ensino é possível reconstituir a maneira como o professor pensa a actividade - problema em função da representação que tem dos seus alunos e, inversamente, podemos apreender a representação que o docente constrói de cada aluno a partir do que ele antecipa do respectivo comportamento face a uma actividade específica.

Na perspectiva de Fijalkow (1988), não existem crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura, matemática ou de comportamento, mas sim crianças que manifestam dificuldades de adaptação e de apropriação dos saberes escolares.

A observação de crianças em dificuldade, de acordo com Fijalkow (op.cit.), mostram-nos que as crianças em dificuldade na leitura têm também dificuldade na vida social da classe, estando manifestamente pouco à vontade na *micro-sociedade* que constitui a sala de aula, pelo que, levanta como hipótese que *um erro de simbolização permite perceber as dificuldades de aquisição, em leitura como em matemática e que as dificuldades de ordem social observadas são decorrentes daquelas.*

O mesmo autor refere ainda que *“se a criança está pouco à vontade na situação escolar, se não percebe o que deve fazer, se está num estado de confusão cognitiva não só quanto à linguagem escrita (Downing & Fijalkow, 1984) mas também quanto à escola e ao seu papel enquanto aluno, terá logicamente insucesso nas aprendizagens que lhe são propostas. Se não atinge os objectivos estabelecidos, não é erro de simbolização, mas falta de compreensão do que esperam dele. Seguindo esta hipótese o problema social está mais no início do que no fim e o problema cognitivo mais no fim do que no início. É importante fazer com que a criança se sinta bem na escola para que, conseqüentemente, ela possa fazer as aprendizagens previstas”* (op. cit., p.107).

Vimos que as significações que professor e aluno atribuem aos saberes escolares se constróem através de um processo de elaboração intersubjectivo regido pelo contrato didáctico.

Assim, professor e aluno(s) começam a funcionar tendo em conta os comportamentos que eles acreditam dever ter mutuamente, segundo as representações que construíram dos seus respectivos papéis. O contrato é sustentado pelas representações

sucessivas que os actores fazem, a partir do que esperam reciprocamente, tal como as sanções e gratificações que obtém os seus diferentes comportamentos.

*As oportunidades para aprender* (Woods,1983,1988), assentam na *aprendizagem de toda uma cultura escolar*, onde a *negociação* (sobretudo no início) tem um valor determinante na motivação para ensinar a aprender, na harmonia da relação pedagógica e no sucesso de uma vida escolar de professores e alunos (citado por Matta, op. cit.,p.348).

Em cada início de ano escolar, o professor vai fazer face a um *novo voo* e desde o primeiro instante em que professor e alunos começam a existir, um contrato didáctico ganha forma.

## II - ABORDAGEM EMPÍRICA

### 1- PROBLEMÁTICA

Este trabalho, de carácter essencialmente exploratório, contemplando também uma dimensão comparativa, pretende fazer uma análise sobre as práticas avaliativas a partir dos critérios referidos e utilizados pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (2º e 4º anos de escolaridade), na avaliação da disciplina de Português e de Matemática e da forma como os respectivos alunos os percebem.

No presente estudo, situamo-nos teoricamente nos trabalhos que defendem a avaliação como um comportamento (Bonniol, 1981; Amigues & Guignard-Andreucci, 1981; Noizet & Caverni, 1985) e que a entendem como uma relação social complexa (Perrenoud, 1978; Pinto, 1989), que decorre no contexto de uma relação pedagógica, como um diálogo entre professor e aluno sobre os saberes e não como uma medida de excelência escolar (Martins et al, 1991).

Entendendo a avaliação como a definem Noizet e Bonniol (1969), como um comportamento, ou seja, uma maneira global de responder a uma situação na qual nos encontramos, significa que, perante um conjunto de provas a corrigir, o professor se encontra perante uma situação, com uma certa tarefa a cumprir e, nessa situação, para realizar a tarefa, desenvolve um comportamento, chamado de comportamento avaliativo (Noizet & Caverni, 1985).

Analisamos também os estudos que têm procurado evidenciar a importância da explicitação dos critérios de avaliação utilizados pelos professores e a forma como os alunos os representam (Feu, 1985; Vidigal, 1988; Martins et al, 1991; Nunes, 1992). Estes autores evidenciaram a existência de discrepâncias entre os critérios de avaliação que os professores referem e os que realmente utilizam. Verificaram também que alunos com

estatuto escolar diferente se apropriam de modo diferente dos critérios utilizados pelos professores.

Os critérios de avaliação desempenham assim um papel central no diálogo professor-aluno, já que é a partir da sua explicitação e clarificação que ambos os actores possuem o mesmo código, condicionando assim os resultados escolares dos alunos.

Existindo uma insuficiência quantitativa e qualitativa nas informações dadas aos alunos, no que respeita aos dados pertinentes para a execução de tarefas, Amigues e Guignard-Andreucci (1981), defendem que, nestas condições, o aluno, para realizar a sua tarefa tenha de recorrer a referências externas a essa tarefa e que outros conhecimentos, nomeadamente a representação do avaliador e das suas normas, tenham um papel de grande importância na percepção final da produção a realizar.

A relação da criança com o conhecimento não é um acto individual. É prioritariamente uma relação social. Os obstáculos colocados pelas situações de aprendizagem e pelos outros, faz da aprendizagem um acto de reinvenção da realidade, obrigando o sujeito a modificar o seu sistema de representações. Compreender as representações do aluno é compreender a sua relação com o mundo.

Nem sempre existem comportamentos interactivos explícitos e a apropriação dos conhecimentos, por vezes, passa apenas pela observação e/ou participação em situações que envolvem o indivíduo num contexto social de acontecimentos significativos (Matta,1999), sendo as relações entre os diferentes interlocutores e os saberes escolares, mediadas pelo contrato didáctico.

Tendo por base as referências teóricas subjacentes na revisão da literatura, formulamos os objectivos para este nosso trabalho:

- 1- Estudar quais os critérios referidos e utilizados por professores do 2º e 4º anos de escolaridade, do 1º Ciclo do Ensino Básico, na avaliação da disciplina de Português e de Matemática;

- 2- Analisar as distâncias entre os critérios referidos e os utilizados pelos professores;
- 3- Estudar as diferenças na percepção destes critérios por parte dos alunos com sucesso e insucesso escolar;
- 4- Estudar as diferenças na percepção destes critérios por parte dos alunos do 2º e 4º anos de escolaridade, do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Uma forte posição teórica sustenta que o conhecimento dos critérios de avaliação permite uma melhor compreensão e conseqüentemente uma melhor realização das avaliações efectuadas.

Definida a problemática do presente trabalho, apresentamos de seguida os trâmites metodológicos que permitiram a sua materialização num estudo de carácter essencialmente exploratório, mas também com uma dimensão comparativa.

## **1.1- OBJECTIVOS**

**São objectivos deste trabalho:**

- 1- Estudar quais os critérios referidos e utilizados por professores do 2º e 4º anos de escolaridade, do 1º Ciclo do Ensino Básico, na avaliação de uma ficha de Português e de Matemática;
- 2- Analisar a distância entre os critérios referidos e os utilizados pelos professores;
- 3- Estudar as diferenças na percepção destes critérios por parte dos alunos com sucesso e insucesso escolar;

- 4- Estudar as diferenças na percepção destes critérios por parte dos alunos do 2º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

## 1.2- HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Com base nos objectivos estabelecidos, formulámos para o nosso trabalho as seguintes hipóteses de investigação:

H1- Existem diferenças entre os critérios referidos e os critérios utilizados pelos professores na avaliação de uma ficha de Português e de Matemática; os critérios referidos não coincidem inteiramente com os critérios efectivamente utilizados na avaliação destas fichas;

H2 - Os critérios que os alunos percebem como sendo os que orientam a avaliação dos professores, em Português e Matemática, não coincidem com os efectivamente utilizados;

H3 – Existem diferenças na percepção destes critérios , por parte dos alunos com sucesso e insucesso escolar, sendo os alunos com sucesso os que melhor percebem os critérios utilizados pelos professores.

H4 – Existem diferenças na percepção destes critérios por parte dos alunos do 2º e 4º anos, aproximando-se mais os critérios referidos pelos alunos do 4º ano dos critérios utilizados pelos professores.

## 2 – MÉTODO

### 2.1- POPULAÇÃO E AMOSTRA

Trata-se de um estudo essencialmente exploratório, contemplando também uma dimensão comparativa, que pretendeu conhecer os critérios referidos e utilizados pelos professores e percebidos pelos respectivos alunos de 2º e 4º anos de escolaridade. Pretendeu ainda perceber se existem diferenças entre os critérios percebidos pelos dois grupos de alunos com sucesso e insucesso escolar.

Trabalhámos com uma população de professores e alunos de 14 escolas do concelho da Lourinhã, pertencente ao distrito de Lisboa.

O critério que presidiu à escolha das escolas e professores foi a sua acessibilidade e disponibilidade para colaborarem neste estudo.

Participaram 30 professores, com idades compreendidas entre os 27 e os 50 anos, de ambos os sexos (26 F e 4 M) 15 dos quais leccionavam o 2º ano (13 F e 2 M) e 15 leccionavam o 4ºano (13 F e 2 M), no ano lectivo 2001/2002.

O tempo de docência dos professores situou-se entre os 5 e os 22 anos.

Cada professor indicou 4 dos seus alunos, 2 dos quais com sucesso (em Português e Matemática ) e dois com insucesso escolar (em Português e Matemática) . Obtivemos assim um total de 120 alunos participantes no estudo, 60 dos quais considerados pelos respectivos professores com sucesso (30 do sexo M e 30 do sexo F) e 60 alunos com insucesso (30 do sexo M e 30 do sexo F).

No que concerne à distribuição da amostra, podemos expressá-la esquematicamente da seguinte forma:

<b>120 sujeitos</b>			
<b>60 rapazes</b>		<b>60 raparigas</b>	
<b>30 alunos do 2º ano</b>	<b>15 com sucesso</b>	<b>30 alunas do 2º ano</b>	<b>15 com sucesso</b>
	<b>15 com insucesso</b>		<b>15 com insucesso</b>
<b>30 alunos do 4º ano</b>	<b>15 com sucesso</b>	<b>30 alunas do 4º ano</b>	<b>15 com sucesso</b>
	<b>15 com insucesso</b>		<b>15 com insucesso</b>

Figura 1: Distribuição da amostra

O grupo de alunos constituintes da amostra, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, sem repetências no seu percurso escolar, são oriundos de meios familiares com características socio-culturais heterogéneas, tanto no que se refere à profissão como ao grau de escolaridade dos pais.

## 2.2- INSTRUMENTOS

Para o processo de recolha de dados foram construídos:

**A-** Para os professores, 2 tipos de protocolos - um para Português e outro para Matemática - compostos por questões abertas e uma prova tipo;

**B-** Para os aluno, um guião de entrevista.

Adaptamos o “Método de Descoberta de Critérios”, de Noizet e Caverni (1985), já utilizado por Feu (1985); Martins et al., (1991) e Nunes (1992).

Para os professores, os protocolos de Português e Matemática foram constituídos por 3 componentes:

**A.1-** Quatro questões abertas cujo objectivo foi saber quais os critérios que o professor refere como orientadores do processo de ensino e avaliação para o Português e Matemática e a quais atribui maior e menor importância (anexo 1);

**A.2-** Uma ficha de avaliação de Português do 2º e do 4º ano de escolaridade (anexo 2);

Uma ficha de Matemática do 2º e do 4º ano de escolaridade (anexo 3).

Estas fichas foram elaboradas a partir de um conjunto de fichas de avaliação usadas por professores e resolvidas por alunos do 2º e 4º anos de escolaridade.

Procurou-se, na selecção das questões, que a ficha experimental tivesse uma constituição semelhante às fichas normalmente passadas em situações reais de ensino/aprendizagem e cuja cotação não pudesse ser claramente positiva ou negativa.

Num primeiro momento, as fichas foram classificadas pelos professores, não tendo estes visualização directa das mesmas. Para tal e, a fim de recolher a informação pertinente para avaliar a ficha, podiam formular todas as questões que considerassem necessárias.

É a aplicação do método de referenciação dos critérios de Noizet e Caverni (1985, p.128) que introduz um “revezamento” de informação entre a ficha a avaliar e o avaliador, isto é, a informação a recolher da ficha é extraída através do entrevistador, que funciona como um mediador da informação.

**A.3-** Nesta última fase, após a visualização da ficha pelos professores, eram-lhes colocadas duas questões:

- . se mantinha ou não a nota atribuída ?
- . quais os critérios que presidiam à avaliação final ?

**B-** Relativamente aos alunos foram exclusivamente formuladas duas questões (anexo 4), através das quais pretendíamos:

1º- recolher informações acerca dos critérios de avaliação utilizados pelos professores, em português e matemática, que são percebidos pelos seus alunos (o que achas importante para ter sucesso a Português e Matemática ?)

2º- conhecer os critérios que os alunos consideram relevantes para realizar uma ficha de português e matemática (que conselhos darias a um colega para ter sucesso nestas duas matérias ?).

## **2.3- PROCEDIMENTO**

### **2.3.1- RECOLHA DE DADOS**

Tendo em conta o objectivo inicial do nosso trabalho, foram contactadas as 14 escolas envolvidas neste estudo, na pessoa da directora, pela professora que dinamizou o projecto, tendo a mesma explicado em traços gerais o enquadramento e problemática do trabalho a desenvolver.

Obtida a concordância dos professores da escola em colaborar no estudo, foram marcados de imediato dois períodos para recolha de dados, que passamos a descrever:

1º- O entrevistador (professor dinamizador do projecto) deslocou-se à escola na data previamente marcada. Em entrevista individual com os professores do 2º e 4º anos de escolaridade, disponíveis para colaborar no projecto e decorrido um tempo de familiarização entre professores (em situação individual) e entrevistador, este colocou 4 questões relativas à avaliação de fichas de Português e Matemática:

- o que o professor valoriza mais numa ficha de Português/Matemática ?
- quais os critérios que utiliza na avaliação de uma ficha de Português/Matemática ?
- quais os critérios mais importantes em Português e Matemática?
- quais os critérios menos importantes em Português e Matemática ?

2º- Passada cerca de uma semana, o entrevistador, deslocando-se de novo à escola, passou à 2º e 3º partes da recolha de dados junto dos professores. Assim, num primeiro momento, foi dito ao professor:

« Temos uma ficha (de Português/Matemática) de um aluno e agradecemos que a classificasse. No entanto, vai classificá-la sem a ver. Para o efeito, pode fazer as perguntas que considerar necessárias para obter a informação que necessitar para avaliar a ficha ».

Ao professor não era imposto limite de tempo nem de questões a formular e o entrevistador respondia:

- de forma concreta, sempre que a pergunta formulada pelo professor fosse concreta.

Exemplo:

Professor: «Em relação às perguntas de interpretação, são cinco... quantas é que tem certas?»

Entrevistador: «Todas»

- de forma ambígua, sempre que a questão colocada pelo professor não fosse objectiva, de modo a que este reformulasse as questões com maior precisão.

Exemplo:

Professor « ... quais foram os aspectos que falhou no funcionamento da língua?»

Entrevistador: « que aspectos é que lhe ocorre perguntar? »

Professor: « Por exemplo, a concordância do sujeito com o predicado, complemento directo, o singular, o plural ».

3º- Após a atribuição da nota, por parte do professor, este era então confrontado com a prova e era-lhe perguntado se mantinha ou não a nota atribuída e porquê. Era-lhe ainda solicitado que explicitasse o(s) critério(s) determinantes da nota final atribuída.

Finalmente era pedido ao professor (a cada professor do 2º e 4º ano) que indicasse quatro alunos, dois dos quais com sucesso escolar (um rapaz e uma rapariga) e dois com insucesso (um rapaz e uma rapariga).

Em entrevista individual a cada aluno(a), o entrevistador, após um período de familiarização, colocava as seguintes questões:

- 1- O que é que achas que é preciso fazer para teres uma boa nota numa ficha de Português? E de Matemática?
- 2- Que conselhos é que darias a um outro menino(a) para ter uma boa nota numa ficha de Português? E de Matemática?

## 2.4- DESCODIFICAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

### 2.4.1- PRÉ-TESTE

Numa 1ª fase, para a construção das “ficha - tipo” de Português e Matemática, procedeu-se a uma recolha de fichas junto de professores do 2º e 4º anos, sendo a ficha experimental seleccionada após a concordância de 10 professores, como sendo *uma prova típica (do 2º/4º anos) de Português/Matemática e uma prova nem claramente positiva nem claramente negativa.*

O protocolo experimental foi pré-testado numa população de 25 professores e alunos, tendo-se procedido a ligeiras alterações consideradas necessárias.

### 2.4.2 - ENTREVISTAS

Todas as entrevistas efectuadas junto da população de professores e alunos foram gravadas e integralmente transcritas. Sobre este « corpus » foi efectuada uma *Análise de Conteúdo* (anexo 4) que permitisse isolar os critérios referidos e utilizados pelos professores e referidos pelos alunos, na avaliação de fichas de Português e Matemática e agrupá-los em categorias.

As entrevistas tiveram como suporte o guião de um estudo anterior nesta área de exploração dos *critérios de avaliação em Português e Matemática* (Martins et al, 1991).

O guião da entrevista aos professores é constituído por quatro questões abertas cujo objectivo foi saber quais os critérios que o professor refere como orientadores do processo de ensino e avaliação para o Português e para a Matemática, e a quais atribui maior e menor importância.

O guião da entrevista aos alunos (anexo 5) é constituído por apenas duas questões cujo objectivo foi saber qual a percepção dos alunos sobre a avaliação em Português e Matemática.

Como técnica de recolha de dados, a entrevista semi-directiva individual é um instrumento de natureza eminentemente qualitativa, facilitador de uma maior profundidade na recolha de dados.

Esta é definida por Vala (1986) não como um método, mas como uma *técnica de tratamento da informação*, entendida não só enquanto procedimento lógico de investigação empírica, mas também enquanto técnica integrada em qualquer dos diferentes níveis de investigação.

No presente estudo a análise de conteúdo deverá ser entendida como técnica de tratamento de informação dos dados existentes, escolhida em função dos objectivos do mesmo e da natureza eminentemente qualitativa da informação recolhida.

Além de uma das técnicas mais utilizadas relativamente ao tratamento de dados no campo das ciências sociais e humanas e, mais especificamente, de dados do tipo qualitativo, a análise de conteúdo é segundo Vala (1986) particularmente utilizada e adequada no tratamento da informação ligada à importância atribuída pelos sujeitos a determinados assuntos, em estudos cujo objectivo é a descrição e em que se pretende reunir dados e organizá-los de forma a torná-los inteligíveis.

Alguns autores (Krippendorf, 1980, citado por Vala, 1986; Vala, 1986; Bardin, 1994), tendem a sublinhar na análise de conteúdo a sua função inferencial. Com base na lógica de inventariação e sistematização das mensagens que se pretendem analisar, o investigador interpreta-as, atribuindo-lhes sentido e ordem. Por um lado, dá resposta às exigências de objectividade através da sistematização rigorosa dos conteúdos; por outro interpreta e atribui sentido à mensagem.

Face aos objectivos deste estudo recorreu-se à análise temática e categorial dos conteúdos dos discursos dos professores e alunos, ao nível qualitativo (tendo em conta a presença ou ausência de determinadas categorias) e ao nível quantitativo (tendo em conta a

percentagem de sujeitos que utilizam determinadas categorias). Esta análise temática e categorial sustentará uma **análise descritiva** de todas as dimensões que constituem a expressão dos critérios referidos e utilizados por professores e referidos pelos alunos e uma **análise comparativa** dos critérios referidos e utilizados por professores e dos critérios referidos por alunos e utilizados por professores.

A construção da grelha de análise teve por base as entrevistas realizadas juntos dos sujeitos da amostra deste estudo e a grelha utilizada num estudo anterior (Martins, et al, 1991), obedecendo o processo de análise dos discursos ao seguinte procedimento:

- para além da transcrição integral de todas as entrevistas e da importância de tal processo para a ambientação aos conteúdos manifestos, cada uma das entrevistas foi lida e relida – *leitura flutuante* (Bardin, 1994, p.96), no sentido de sobre o material se tecerem considerações, observações e resumos das impressões recolhidas;
- de acordo com as referências teóricas e os objectivos deste estudo, procedeu-se ao recorte dos discursos dos sujeitos segundo unidades de registo, tomadas como expressões reveladoras da opinião dos sujeitos;
- A fixação destas unidades, mais do que definidas pelas unidades linguísticas, utilizou como critério o sentido inerente a cada divisão, na medida em que, por si só, esta pode ser uma expressão isolada e completa do pensamento do emissor (Vala, 1986). No conjunto de todos os discursos e das diversas *unidades* aí recortadas, foram apenas utilizadas no presente estudo aquelas que directamente se referiam aos critérios de avaliação referidos por alunos e professores e utilizados por estes;
- A construção do sistema de categorias bem como a codificação das unidades implicou o acordo entre vários elementos, sobre o que incluir em cada categoria e como codificar cada uma das unidades. Relativamente à fidelidade da codificação, utilizou-se como medida o índice apresentado por Daval (1964, citado por Vala, 1986), calculado através da divisão do número de acordos entre codificadores, pelo

total de categorizações efectuadas por cada um. Relativamente à grelha de análise de Língua Portuguesa a percentagem inicial de acordos inter-codificadores, foi de 95%. Nos itens em que não houve acordo, após discussão chegou-se a consenso. À grelha de Matemática obteve 91% de acordos.

- Relativamente à validade interna do sistema de categorias procurou-se respeitar as seguintes regras (Bardin,1994,p): *Exaustividade* (defenido o *corpus* é preciso terem-se em conta todos os elementos desse *corpus*); *Exclusividade* ( sendo cada categoria distinta da outra, cada unidade de registo poderá ser incluída apenas numa categoria); *Pertinência* ( a importância do sistema de categorias ser adaptado ao material a analisar); *Objectividade* ( importância das categorias serem inteligíveis para vários codificadores); *Produtividade* ( obtenção de resultados significativos como uma das qualidades inerentes à dedinição de categorias).

### 2.4.3-ÍNDICE DE JACCARD

Para analisar a distância entre os critérios referidos e utilizados por cada professor e os critérios percebidos pelos seus alunos, com sucesso e com insucesso, utilizámos o *Índice de Jaccard* (Martins at all, 1991; Nunes, 1992) .

Este índice mede a proximidade entre duas distribuições (anexo 5) e é calculado com a seguinte fórmula:

- **Para os professores**

$a / ( a + b + c )$ , em que  $a = n^{\circ}$  de critérios referidos e utilizados por cada professor;  $b = n^{\circ}$  de critérios não referidos e utilizados;  $c = n^{\circ}$  de critérios referidos e não utilizados .

Os valores variam de 0 (zero) a 1 (um), sendo 0 (zero) o valor que significa a menor proximidade entre critérios referidos e utilizados e 1 (um) o valor que significa a maior proximidade.

- **Para os alunos**

$a / (a + b)$ , em que  $a = n^{\circ}$  de critérios utilizados pelo professor e percebidos pelo aluno;  $b = n^{\circ}$  de critérios utilizados pelo professor e não percebidos pelo aluno.

Os valores variam de 0 (zero) a 1 (um), sendo 0 (zero) o valor que significa a menor proximidade entre critérios utilizados pelo professor e percebidos pelo aluno e 1 (um) o valor que significa a maior proximidade.

### **3- DEFINIÇÃO DE CATEGORIAS**

#### **3.1- PORTUGUÊS**

Os critérios encontrados foram organizados em 10 grandes grupos, subdividindo-se estes em categorias mais específicas .

#### **GRUPO A – ASPECTOS FORMAIS**

Neste grupo foram incluídas todas as referências a aspectos formais da ficha, como por exemplo a limpeza, a perfeição e tamanho.

Exemplos:

Professor (Prof.) 2 - « ...olho para a apresentação. Não gosto que uma criança me traga a prova toda suja, toda riscada... gosto que uma criança tenha o trabalho bem apresentado ».

Prof. 4 - « ... dou importância à caligrafia, dado que se trata de uma prova de Português... a apresentação da prova também tem valor »

## **GRUPO B – ORGANIZAÇÃO TEXTUAL**

Neste grupo foram incluídas todas as categorias de avaliação referentes à construção e organização do texto.

Exemplos:

Prof. 10 - « Valorizo a maneira como eles constroem as frases,... a linguagem escrita adequada, a construção frásica e tudo isso...».

Prof. 14 - « interessa-me mais a forma como eles escrevem as ideias que têm... é importante saber escrever uma frase com princípio, meio e fim ».

## **GRUPO C – ASPECTOS SEMÂNTICOS**

Neste grupo foi incluída uma única categoria.

Foram assinaladas nesta categoria as referências à componente da interpretação de um modo geral ou especificamente à compreensão e interpretação da informação apresentada.

Exemplos:

Prof. 20 - « valorizo a compreensão, essencialmente a compreensão ».

Prof. 28 - « ...que o aluno perceba o texto, que haja compreensão ... que haja sequência lógica na forma de escrever e de organizar a resposta ».

#### **GRUPO D – ASPECTOS LEXICAIS**

Neste grupo foi incluída a categoria que tem como base a análise da riqueza lexical.

Exemplos:

Prof. 30 - « valorizo o domínio vocabular ».

Prof. 26 – « respondeu com palavras “dele” ou limitou-se a copiar do texto? ».

#### **GRUPO E – ASPECTOS ORTOGRÁFICOS**

Neste grupo incluímos 2 categorias de critérios que se referiam exclusivamente à ortografia e pontuação.

Exemplos:

Prof. 10 - « deu muitos erros ortográficos? »

Prof. 16 - « as respostas estão devidamente correctas ... em termos de pontuação? Porque sem pontuação não se consegue perceber propriamente o que o aluno quer dizer ».

#### **GRUPO F – ASPECTOS CRIATIVOS**

Este grupo é constituído por uma única categoria, a imaginação/criatividade. Todas as referências que dão ênfase à produção de ideias originais, fantasias..., foram aqui incluídas.

Exemplos:

Prof. 16 - « Na expressão escrita valorizo a facilidade de criar histórias, de as recriar...».

Prof. 1 - « valorizo a criatividade que eles revelam na composição escrita ».

## **GRUPO G – CONHECIMENTOS MORFO-SINTÁXICOS**

Neste grupo foram incluídas todas as categorias que se referem ao conhecimento de aspectos específicos da morfologia e da sintaxe.

Exemplos:

Prof. 23 - « conseguiu alcançar os objectivos dos conteúdos gramaticais que foram pedidos? »

Prof. 6 - « Na gramática ... tem família de palavras, sinónimos, antónimos... acertou tudo ou não? ».

## **GRUPO H – ASPECTOS DE REALIZAÇÃO**

Neste grupo foram incluídas 2 categorias de critérios que se referem ao tempo gasto pelo aluno e à autonomia na realização de uma prova.

Exemplos:

Prof. 8 - « Para mim é importante que o aluno seja autónomo na realização da tarefa... e que não esteja sempre a fazer perguntas ao professor, a autonomia... ».

Prof. 2 - « por vezes temos crianças que para fazerem as coisas demoram muito tempo e precisam de muita ajuda e eu penso que ser autónomo também tem de ser valorizado. Tenho isso em conta, a avaliação vai ter isso em conta ».

## GRUPO I – ASPECTOS COGNITIVOS

Este grupo é constituído por uma única categoria, a atenção/concentração.

Exemplos:

Prof. 5 - « é preciso ter mais atenção ... quando for escrever ».

Prof. 2- « gosto que se habituem a consultar... mas para isso têm que ter atenção ».

## GRUPO J – OUTROS

Neste grupo foram incluídas 2 categorias de critérios. A primeira referente à capacidade de esforço. A segunda, onde classificámos todas as referências menos explícitas, das quais não foi possível identificar nenhum critério pertinente para a situação.

Exemplos:

Prof. 3 - « posso valorizar mais uma coisa num aluno porque eu sei que ele se esforçou muito ».

Prof. 6 - « as outras questões são mais difíceis, com um maior nível de dificuldade ».

Assim, elaborámos a Grelha de Análise dos Critérios de Avaliação de Português, para professores e alunos (anexo 6):

### **Aspectos Formais**

A.1- Apresentação

A.2- Caligrafia

A.3- Respostas completas

A.4- Dimensão

### **Organização Textual**

B.1- Composição

B.2- Expressão escrita

B.3- Organização/coordenação de ideias

B.4- Desenvolvimento do tema

B.5- Construção frásica/correção sintática

### **Aspectos Semânticos**

C.1- Interpretação/compreensão

### **Aspectos Lexicais**

D.1- Vocabulário

### **Aspectos Ortográficos**

E.1- Correção ortográfica

E.2- Pontuação

### **Aspectos Criativos**

F.1- Imaginação/criatividade

### **Conhecimentos Morfo – sintáticos**

G.1- Conhecimento gramatical genérico

G.2- Funções sintáticas

G.3- Tempos verbais

G.4- Outras classificações morfológicas

### **Aspectos de Realização**

H.1- Tempo de realização

H.2- Autonomia na realização

## **Aspectos Cognitivos**

I.1- Capacidade de atenção/concentração

## **Outros**

J.1- Trabalhar/estudar/saber

J.2- outros/inapropriados

## **3.2- MATEMÁTICA**

Os critérios encontrados, foram organizados em 6 grandes grupos, subdividindo-se estes em categorias mais específicas:

### **GRUPO A – CONTEÚDOS/TÉCNICAS**

Neste grupo foram incluídas todas as categorias, 7 no total, referentes a conteúdos programáticos, apropriação e domínio de técnicas.

Exemplos:

Professor (Prof.) 1- « considero importante a resolução de operações, escrita de números e a relação entre as centenas, dezenas e unidades ».

Prof. 16- « é preciso saberem fazer as operações. O cálculo é muito importante ».

### **GRUPO B – ASPECTOS COGNITIVOS**

Este grupo é constituído por 7 categorias, todas fazendo apelo a capacidades de âmbito cognitivo e metacognitivo.

Exemplos:

Prof. 14- « Tenho em conta o raciocínio... o que me interessa é o raciocínio ».

Prof. 7- « é importante a compreensão. O objectivo principal da matemática é sempre a resolução de situações problemáticas. Se a criança compreende consegue chegar a um resultado favorável ».

### **GRUPO C- ASPECTOS FORMAIS**

Neste grupo foram incluídas 2 categorias referentes apenas a aspectos formais da prova, como limpeza e perfeição.

Exemplos:

Prof. 2 - « ... a apresentação também tem importância. Não gosto que uma criança me traga a prova toda suja, toda rasgada ».

Prof. 4 - « tem uma prova organizada ... portanto alterava de Satisfaz para Satisfaz Bem ».

### **GRUPO D - RESULTADOS FINAIS**

Este grupo é constituído por uma única categoria: resultados certos, onde foram incluídos todos os enunciados que se referiam à correcção dos produtos finais na resolução das diferentes situações propostas.

Exemplos:

Prof. 8 - « para mim é importante eles conseguirem dar as respostas adequadas ».

Prof. 19 - « ...gosto que a resolução esteja correcta ».

## **GRUPO E – ASPECTOS DE REALIZAÇÃO**

Neste grupo foram incluídas 2 categorias, uma das quais se refere explicitamente ao tempo gasto pelo aluno na resolução da prova e outra à sua autonomia na realização da mesma.

Exemplos:

Prof. 12 - « ... é importante saberem ser eles a fazer ».

Prof. 13 - « ... a autonomia deles... quando eles conseguem fazer uma ficha sozinhos tem mais valor ».

## **GRUPO F – OUTROS**

Neste grupo foram incluídas 2 categorias de critérios. A primeira referente à capacidade de esforço. A segunda, onde classificámos todas as referências menos explícitas, das quais não foi possível identificar nenhum critério pertinente para a situação.

Exemplos:

Prof.23 - « Uma coisa que me preocupa bastante é atender ao grupo turma...».

Prof. 16 - « Um aluno pode chegar a uma conclusão e eu perceber o que ele está a fazer, mas não ser a situação, sei lá... ».

Elaborámos, assim, a Grelha de Análise dos Critérios de Avaliação de Matemática para professores e alunos (anexo 7):

**A. Conteúdos Programáticos e Técnicas**

- A1. Contas
- A2. Tabuada
- A3. Cálculo mental
- A4. Escrita de números
- A5. Reduções
- A6. Geometria
- A7. Automatização de técnicas

**B. Aspectos Cognitivos**

- B1. Raciocínio
- B2. Compreensão/ interpretação
- B3. Estratégias inovadoras/criadoras
- B4. Aplicação de conhecimentos a novas situações
- B5. Selecção da operação
- B6. Capacidade de análise
- B7. Capacidade de atenção

**C. Aspectos Formais**

- C1. Apresentação
- C2. Notação/Indicação

**D. Resultados Finais**

- D1. Resultados certos

**E. Aspectos de Realização**

- E1. tempo de resolução
- E2. Autonomia na resolução

**F. Outros**

- F1. Trabalhar/estudar/saber
- F2. Outros/inapropriados

## 4-ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos debruçar-nos sobre os resultados da avaliação nas disciplinas de Português e de Matemática.

Tendo em conta os estudos dos autores anteriormente citados, procurámos entender o comportamento avaliativo dos professores, nomeadamente ao nível dos critérios de avaliação que referem e utilizam e a forma como os alunos se apropriam desses mesmos critérios.

Sabemos que os critérios de avaliação utilizados podem ou não ser explícitos para os alunos e que, de acordo com os trabalhos desenvolvidos nesta área, se constata que a explicitação ou não dos critérios de avaliação condiciona os resultados escolares.

O conhecimento dos critérios permite uma melhor compreensão e consequentemente uma melhor realização das avaliações efectuadas.

Adaptámos o “Método de Descoberta de Critérios” de Noizet e Caverni (1985), já utilizado por Feu (1985), Nunes (1990) e Martins at all (1991).

Para analisar as distâncias entre os critérios referidos e utilizados pelos professores e os critérios percebidos pelos seus alunos, com sucesso e insucesso escolar, utilizámos o *Índice de Jaccard* (Martins at all, 1991; Nunes, 1992).

Começaremos por apresentar, no ponto 4.1, os resultados referentes à população de professores, do 2º e 4º anos de escolaridade, relativamente aos critérios referidos e utilizados pelos mesmos, na avaliação da disciplina de Português. Seguidamente apresentaremos os resultados referentes à população de alunos, do 2º e 4º anos de escolaridade, com sucesso e insucesso escolar, comparando os critérios de avaliação que estes percebem com os utilizados pelos respectivos professores, na disciplina de Português.

No ponto 4.2, manteremos a mesma sequência na apresentação dos resultados da avaliação na disciplina de Matemática.

## **4.1- AVALIAÇÃO DE PROVAS DE PORTUGUÊS**

### **4.1.1-Comparação entre critérios referidos e utilizados pelos professores do 2º e 4º anos de escolaridade, na avaliação de provas de português**

Ao avaliar uma produção escolar, o professor selecciona um determinado número de índices contido nessa mesma produção, tendo em conta os critérios de avaliação estabelecidos, para a seguir tomar a decisão sobre a avaliação atribuída à produção escolar.

Quando questionados sobre os critérios que utilizam na avaliação de provas de Português, os professores fazem referência aos que lhes parecem ser os que efectivamente utilizam. No entanto, durante o processo de avaliação de uma prova, os critérios utilizados nem sempre são coincidentes com os anteriormente referidos.

O quadro 1, mostra-nos a percentagem dos critérios referidos e utilizados pelos professores do 2º e do 4º anos de escolaridade, constituintes da amostra em estudo, na avaliação da disciplina de Português. Estes dados permitem uma comparação global entre aquilo que é dito (referido) e aquilo que é feito (utilizado) na avaliação de provas desta área disciplinar.

## QUADRO 1

**Critérios referidos e utilizados pelos professores,  
do 2º e 4º anos, em Português**

	Referidos	Utilizados
A1 Apresentação	16,67%	16,67%
A2 Caligrafia	20,00%	16,67%
A3 Respostas completas	40,00%	80,00%
A4 Dimensão	0,00%	20,00%
B1 Composição	33,33%	76,67%
B2 Expressão escrita	50,00%	63,33%
B3 Organização/coordenação de ideias	60,00%	76,67%
B4 Desenvolvimento do tema	20,00%	66,67%
B5 Construção frásica/correção sintáctica	50,00%	43,33%
C1 Interpretação/ compreensão	93,33%	83,33%
D1 Vocabulário	13,33%	13,33%
E1 Correção ortográfica	76,67%	93,33%
E2 Pontuação	20,00%	46,67%
F1 Imaginação/ criatividade	20,00%	50,00%
G1 Conhecimento gramatical genérico	43,33%	93,33%
G2 Funções sintácticas	6,67%	23,33%
G3 Tempos verbais	10,00%	50,00%
G4 Outras classificações morfológicas	6,67%	60,00%
H1 Tempo de realização	0,00%	0,00%
H2 Autonomia na realização	10,00%	0,00%
I1 Capacidade de atenção/concentração	0,00%	10,00%
J1 Trabalhar/estudar/saber	13,33%	0,00%
J2 Outros/inapropriados	6,67%	10,00%

Comparando os critérios referidos e os utilizados pelos professores do 2º e 4º anos de escolaridade, verificamos que:

- **Apenas dois critérios, A1/Apresentação e D1/Vocabulário, são igualmente referidos e utilizados** por, respectivamente, 16,67% e 13,33% de professores;
- **dois critérios, A4/Dimensão e I1/Capacidade de Atenção/Concentração não são referidos** pelos professores, sendo, no entanto, utilizados por, respectivamente 20,00% e 10,00% dos mesmos;
- **dois critérios, H2/Autonomia na Realização e J1/Trabalhar/Estudar/Saber, não são utilizados** pelos professores sendo, no entanto, referidos por, respectivamente 10,00% e 13,33% dos mesmos;

- **cinco critérios são referidos por, pelo menos, 50% dos professores:** C1/*Interpretação /Compreensão* (93,33%), E1/*Correcção Ortográfica* (76,67%), B3/*Organização/Coordenação de Ideias* (60,00%), B2/*Expressão Escrita* e B5/*Construção Frásica/Correcção Sintáctica* (ambos por 50,00%);
- **onze critérios são utilizados por, pelo menos 50% dos professores:** E1/*Correcção Ortográfica* e G1/*Conhecimento Gramatical Genérico* (ambos por 93,33%); C1/*Interpretação/Compreensão* (83,33%); A3/*Respostas Completas* (80,00%); B3/*Organização/Coordenação de Ideias* e B1/*Composição* (ambos por 76,67%); B4/*Desenvolvimento do Tema* (66,67%); B2/*Expressão Escrita* (63,33%); G4/*Outras Classificações Morfológicas* (60,00%); G3/*Tempos Verbais* (50,00%) e F1/*Imaginação/Criatividade* (50,00%);
- **cinco critérios são percentualmente mais referidos do que utilizados pelos professores:** C1/*Interpretação/Compreensão* (93,33%-83,33%); B5/*Construção Frásica/Correcção Sintáctica* (50,00%-43,33%); A2/*Caligrafia* (20,00%-16,67%); J1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (13,33%-0,00%) e H2/*Autonomia na Realização* (13,33%-0,00%).

Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A2); *Organização Textual* (B5); *Aspectos Semânticos* (C1); *Aspectos de Realização* (H2) e *Outros* (J1).

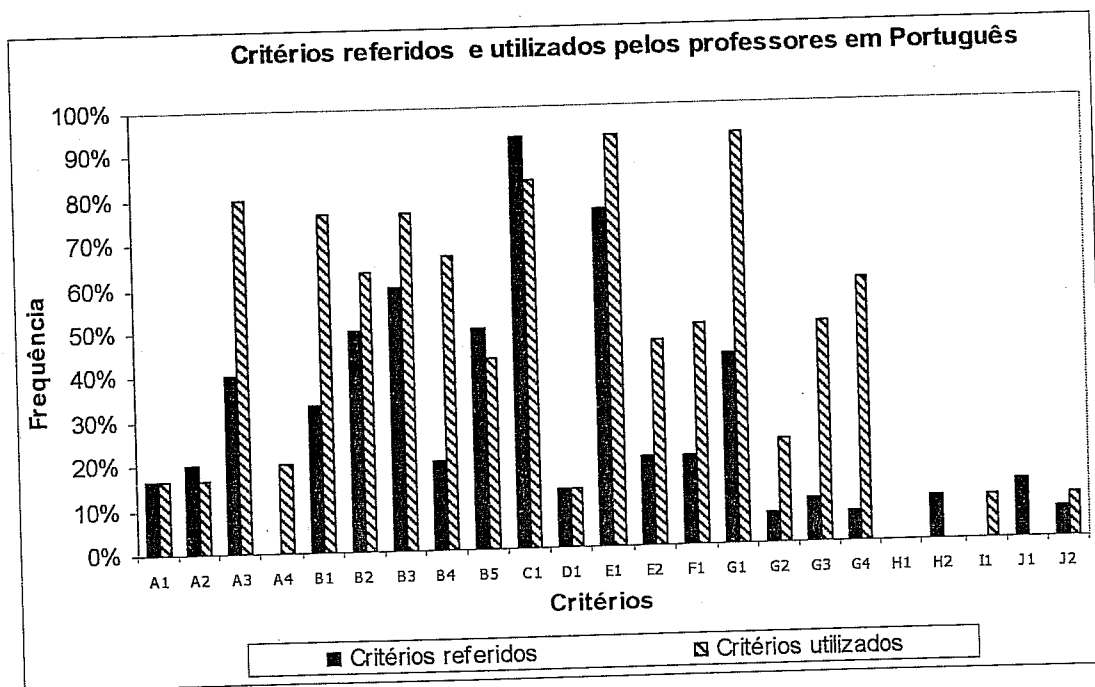
- **quinze critérios são percentualmente mais utilizados do que referidos pelos professores:** E1/*Correcção Ortográfica* (93,33%-76,67%); G1/*Conhecimento Gramatical Genérico* (93,33%-43,33%); A3/*Respostas Completas* (80,00%-40,00%); B1/*Composição* (76,67%-33,33%); B3/*Organização/Coordenação de Ideias* (76,67%-60,00%); B4/*Desenvolvimento do Tema* (66,67%-20,00%); B2/*Expressão Escrita* (63,33%-50,00%); G4/*Outras Classificações Morfológicas* (60,00%-6,67%); F1/*Imaginação/Criatividade* (50,00%-20,00%); G3/*Tempos Verbais* (50,00%-10,00%); E2/*Pontuação* (46,67%-20,00%); G2/*Funções Sintáxicas* (23,33%-6,67%); A4/*Dimensão* (20,00%-0,00%);

I1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (10,00%-0,00%) e J2/*Outros/Inapropriados* (10,00%-6,67%).

Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A3,A4); *Organização Textual* (B1,B2,B3,B4); *Aspectos Ortográficos* (E1,E2); *Aspectos Criativos* (F1); *Conhecimento Morfo-Sintático* (G1,G2,G3,G4) e *Aspectos Cognitivos* (I1).

O gráfico I ilustra as diferenças entre os critérios de avaliação referidos e utilizados pelos professores do 2º e 4º anos de escolaridade, na disciplina da Português:

**Gráfico I**



Em síntese, observamos que, a maioria dos professores quando refere os critérios que utiliza na avaliação da disciplina de Português, destaca apenas dois: C1/*Interpretação/Compreensão* e E1/*Correcção Ortográfica*. Mas, em situação de

avaliação, são mais os critérios que utiliza efectivamente: E1/*Correcção Ortográfica* e G1/*Conhecimento Gramatical Genérico*, em primeiro lugar, seguidos de, C1/*Interpretação/Compreensão*, A3/*Respostas Completas*, B1/*Composição* e B3/*Organização/Coordenação de Ideias*, privilegiando assim, os *Aspectos Ortográficos* (E1) e os *Conhecimentos Morfo-Sintáxicos* (G1), em primeiro lugar, seguidos de *Aspectos Semânticos* (C1), *Aspectos Formais* (A3) e *Organização Textual* (B1,B3).

Para compararmos as distâncias existentes entre critérios referidos e utilizados por cada professor recorremos ao cálculo dos respectivos Índices de Jaccard (IJ). Este índice permitiu evidenciar que a maioria dos professores tem um baixo nível de consistência entre aquilo que diz privilegiar quando avalia uma prova de português e aquilo que realmente privilegia.

O IJ calculado para os professores, na disciplina de Português, varia entre 0,07 e 0,69, com valor médio de 0,40 (DP=0,15). A média coincide com a mediana, indicando que metade dos professores apresentam valores inferiores ao valor médio e a outra metade valores superiores. Com IJ superiores a 0,5 apenas se registam 8 professores.

Pela análise dos dados, podemos afirmar que os critérios que os professores referem como sendo os que orientam a sua avaliação de provas de português, não coincidem inteiramente com os critérios que efectivamente utilizam na avaliação destas provas. Apenas dois critérios.

#### **4.1.1.1-Comparação entre critérios referidos e utilizados pelos professores do 2º ano, na avaliação de provas de Português**

Quisemos também perceber se existiam diferenças entre os critérios referidos e utilizados pelos dois grupos de professores. Comparamos aqui os critérios referidos e utilizados pelo grupo de professores do 2º ano de escolaridade.

Podemos observar, no quadro 2, as percentagens dos critérios referidos e utilizados pelo referido grupo de professores, na avaliação da disciplina de Português.

Estes dados permitem uma comparação global entre os critérios que os professores do 2º ano referem e aqueles que efectivamente utilizam na avaliação de provas desta área disciplinar.

## QUADRO 2

Critérios referidos e utilizados pelos professores do 2º ano, em Português

	Referidos	Utilizados
A1 Apresentação	33,30%	20,00%
A2 Caligrafia	20,00%	6,67%
A3 Respostas completas	40,00%	80,00%
A4 Dimensão	0,00%	13,33%
B1 Composição	40,00%	86,67%
B2 Expressão escrita	60,00%	66,67%
B3 Organização/coordenação de ideias	46,70%	80,00%
B4 Desenvolvimento do tema	13,30%	46,67%
B5 Construção frásica/correção sintáctica	40,00%	40,00%
C1 Interpretação/ compreensão	100,00%	86,67%
D1 Vocabulário	13,30%	6,67%
E1 Correção ortográfica	86,70%	93,33%
E2 Pontuação	13,30%	40,00%
F1 Imaginação/ criatividade	33,30%	40,00%
G1 Conhecimento gramatical genérico	46,70%	86,67%
G2 Funções sintácticas	0,00%	20,00%
G3 Tempos verbais	13,30%	60,00%
G4 Outras classificações morfológicas	13,30%	73,33%
H1 Tempo de realização	0,00%	0,00%
H2 Autonomia na realização	20,00%	0,00%
I1 Capacidade de atenção/concentração	0,00%	20,00%
J1 Trabalhar/estudar/saber	13,30%	0,00%
J2 Outros/inapropriados	6,70%	6,67%

Comparando os critérios referidos e os utilizados pelos professores do 2º ano, verificamos que:

- apenas um critério, B5/Construção Frásica/Correção Sintáctica, é igualmente referido e utilizado por 40,00% de professores do 2º ano;

- **um critério**, C1/*Interpretação/Compreensão* é referido por 100,00% dos professores mas apenas utilizado por 86,67% dos mesmos;
- **três critérios**, A4/*Dimensão*, G2/*Funções Sintáticas* e I1/*Capacidade de Atenção/Concentração* **não são referidos** pelos professores, sendo, no entanto, utilizados por, respectivamente 13,33%, 20,00% e 20,00% dos mesmos;
- **dois critérios**, H2/*Autonomia na Realização* e J1/*Trabalhar/Estudar/Saber*, **não são utilizados** pelos professores de 2º ano, sendo, no entanto, referidos por, respectivamente 20,00% e 13,30% dos mesmos;
- **três critérios são referidos por, pelo menos, 50% dos professores do 2º ano:** C1/*Interpretação /Compreensão* (100,00%); E1/*Correcção Ortográfica* (86,70%); B2/*Expressão Escrita* (60,00%);
- **nove critérios são utilizados por, pelo menos, 50% dos professores do 2º ano:** E1/*Correcção Ortográfica* (93,33%); B1/*Composição* (86,67%); C1/*Interpretação /Compreensão*(86,67%); G1/*Conhecimento Gramatical Genérico* (86,67%); A3/*Respostas Completas* (80,00%); B3/*Organização/Coordenação de Ideias* (80,00%); G4/*Outras Classificações Morfológicas* (73,33%); B2/*Expressão Escrita* (66,67%) e G3/*Tempos Verbais* (60,00%);
- **sete critérios são percentualmente mais referidos do que utilizados** pelos professores: C1/*Interpretação/Compreensão* (100,00%-86,67%); A1/*Apresentação* 33,30%-20,00%); A2/*Caligrafia* (20,00%-6,67%); H2/*Autonomia na Realização* (20,00%-0,00%); D1/*Vocabulário* (13,30%-6,67%); J1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (13,30%-0,00%); J2/*Outros* (6,70%-6,67%);

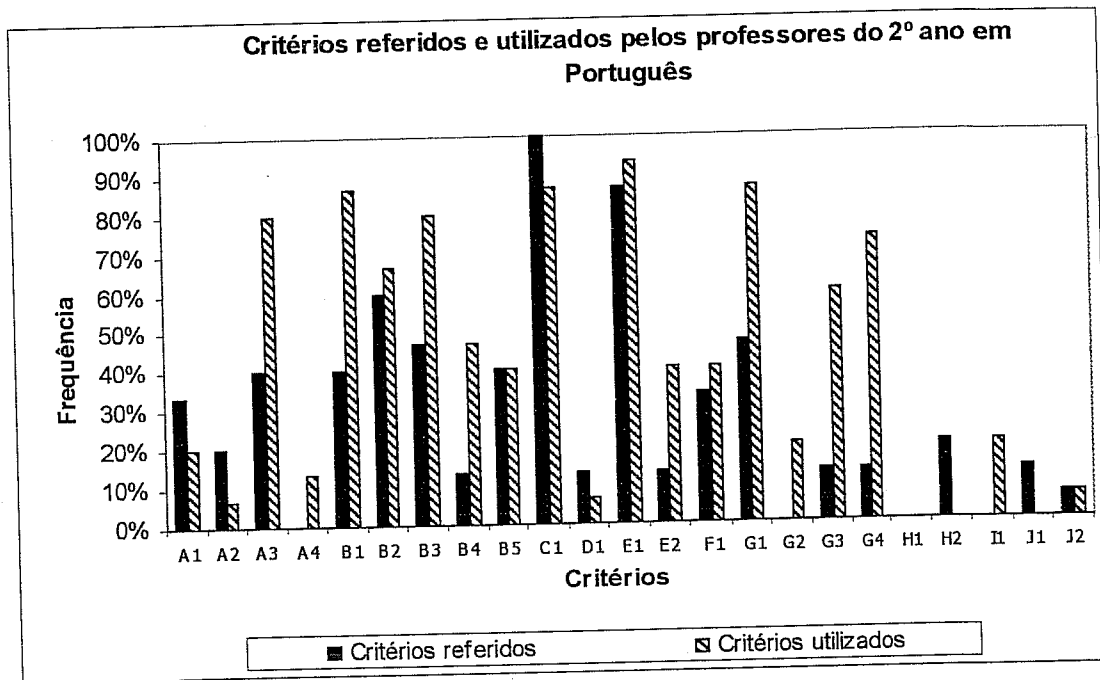
Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A1,A2); *Aspectos Semânticos* (C1); *Aspectos Lexicais* (D1); *Aspectos de Realização* (H2) e *Outros* (J1,J2).

- **catorze critérios são percentualmente mais utilizados do que referidos** pelos professores do 2º ano: E1/*Correcção Ortográfica* (93,33%-86,70%); B1/*Composição* (86,67%-40,00%); G1/*Conhecimento Gramatical Genérico* (86,67%-46,70%); A3/*Respostas Completas* (80,00%-40,00%); B3/*Organização/Coordenação de Ideias* (80,00%-46,70%); G4/*Outras Classificações Morfológicas* (73,33%-13,30%); B2/*Expressão Escrita* (66,67%-60,00%); G3/*Tempos Verbais* (60,00%-13,30%); B4/*Desenvolvimento do Tema* (46,67%-13,30%); E2/*Pontuação* (40,00%-13,30%); F1/*Imaginação/Criatividade* (40,00%-33,30%); G2/*Funções Sintáticas* (20,00%-0,00%); I1/*Capacidade de Atenção Concentração* (20,00%-0,00%); A4/*Dimensão* (13,33%-0,00%).

Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A3,A4); *Organização Textual* (B1,B2,B3,B4); *Aspectos Ortográficos* (E1,E2); *Aspectos Criativos* (F1); *Conhecimento Morfo-Sintático* (G1,G2,G3,G4) e *Aspectos Cognitivos* (I1).

O gráfico II ilustra as diferenças entre os critérios de avaliação referidos e utilizados pelos professores, do 2º ano de escolaridade, na disciplina da Português:

Gráfico II



Em síntese, observamos que, a maioria dos professores do 2º ano, quando refere os critérios que utiliza na avaliação em Português, destaca apenas dois: C1/*Interpretação/Compreensão* e E1/*Correcção Ortográfica*. Mas, em situação de avaliação, são mais os critérios que utiliza efectivamente: E1/*Correcção Ortográfica*, em primeiro lugar, seguido de, B1/*Composição*, C1/*Interpretação/Compreensão*, G1/*Conhecimento Gramatical Genérico*, A3/*Respostas Completas* e B3/*Organização/Coordenação de Ideias*, privilegiando assim, os *Aspectos Ortográficos* (E1), em primeiro lugar, seguidos de, *Conhecimentos Morfo-Sintáxicos* (G1), *Organização Textual* (B1,B3), *Aspectos Semânticos* (C1) e *Aspectos Formais* (A3).

Pela análise dos dados, podemos afirmar que os critérios que os professores de 2º ano referem como sendo os que orientam a sua avaliação de provas de Português, não coincidem inteiramente com os critérios que efectivamente utilizam, na avaliação destas provas.

#### 4.1.1.2- Comparação entre critérios referidos e utilizados pelos professores, do 4º ano, na avaliação de provas de Português

Apresentamos agora a comparação entre os critérios referidos e utilizados pelo grupo de professores do 4º ano, para percebermos se existem diferenças entre o que é dito (referido) e o que é feito (utilizado), na avaliação de provas de Português.

Podemos observar, no quadro 3, as percentagens dos critérios referidos e utilizados pelos professores, de 4º ano de escolaridade, na avaliação da disciplina de Português.

Estes dados permitem uma comparação global entre os critérios que os professores de 4º ano referem e aqueles que efectivamente utilizam na avaliação de provas desta área disciplinar.

### QUADRO 3

#### Critérios referidos e utilizados pelos professores do 4º ano, em Português

	Referidos	Utilizados
A1 Apresentação	0,00%	13,33%
A2 Caligrafia	20,00%	26,67%
A3 Respostas completas	40,00%	80,00%
A4 Dimensão	0,00%	26,67%
B1 Composição	26,70%	66,67%
B2 Expressão escrita	40,00%	60,00%
B3 Organização/coordenação de ideias	73,30%	73,33%
B4 Desenvolvimento do tema	26,70%	86,67%
B5 Construção frásica/correção sintáctica	60,00%	46,67%
C1 Interpretação/ compreensão	86,70%	80,00%
D1 Vocabulário	13,30%	20,00%
E1 Correção ortográfica	66,70%	93,33%
E2 Pontuação	26,70%	53,33%
F1 Imaginação/ criatividade	6,70%	60,00%
G1 Conhecimento gramatical genérico	40,00%	100,00%
G2 Funções sintácticas	13,30%	26,67%
G3 Tempos verbais	6,70%	40,00%
G4 Outras classificações morfológicas	0,00%	46,67%
H1 Tempo de realização	0,00%	0,00%
H2 Autonomia na realização	0,00%	0,00%
I1 Capacidade de atenção/concentração	0,00%	0,00%
J1 Trabalhar/estudar/saber	13,30%	0,00%
J2 Outros/inapropriados	6,70%	13,33%

Comparando os critérios referidos e os utilizados pelos professores do 4º ano, verificamos que:

- **apenas um critério**, B3/*Organização /Coordenação de Ideias* é **referido e utilizado** por uma percentagem muito aproximada de professores: 73,30% e 73,33%, respectivamente;
- **um critério**, G1/*Conhecimento Gramatical Genérico*, é **utilizado por 100,00%** dos professores mas apenas referido por 40,00% dos mesmos;
- **três critérios** A1/*Apresentação*, A4/*Dimensão* e G4/*Outras Classificações Morfológicas*, **não são referidos** pelos professores, sendo, no entanto utilizados por, respectivamente 13,33%,26,67% e 46,67% dos mesmos;
- **um critério**, J1/*Trabalhar/Estudar/Saber*, **não é utilizado** pelos professores, sendo no entanto referido por 13,30% dos mesmos;
- **quatro critérios são referidos por, pelo menos 50% dos professores do 4º ano:** C1/*Interpretação/Compreensão* (86,70%); B3/*Organização/Coordenação de Ideias* (73,30%); E1/*Correcção Ortográfica* 66,70%); B5/*Construção Frásica/Correcção Sintáctica* (60,00%);
- **dez critérios são utilizados por, pelo menos 50% dos professores do 4º ano:** G1/*Conhecimento Gramatical Genérico* (100,00%); E1/*Correcção Ortográfica* (93,33%); B4/*Desenvolvimento do Tema* (86,67%); A3/*Respostas Completas* (80,00%); C1/*Interpretação/Compreensão* (80,00%); B3/*Organização/Coordenação de Ideias* (73,33%); B1/*Composição* (66,67%); B2/*Expressão Escrita* (60,00%); F1/*Imaginação/Criatividade* (60,00%); E2/*Pontuação* (53,33%);

- **três critérios são percentualmente mais referidos do que utilizados pelos professores:** C1/*Interpretação/Compreensão* (86,70%-80,00%); B5/*Construção Frásica/Correcção Sintáctica* (60,00%-46,67%) e J1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (13,30%-0,00%).

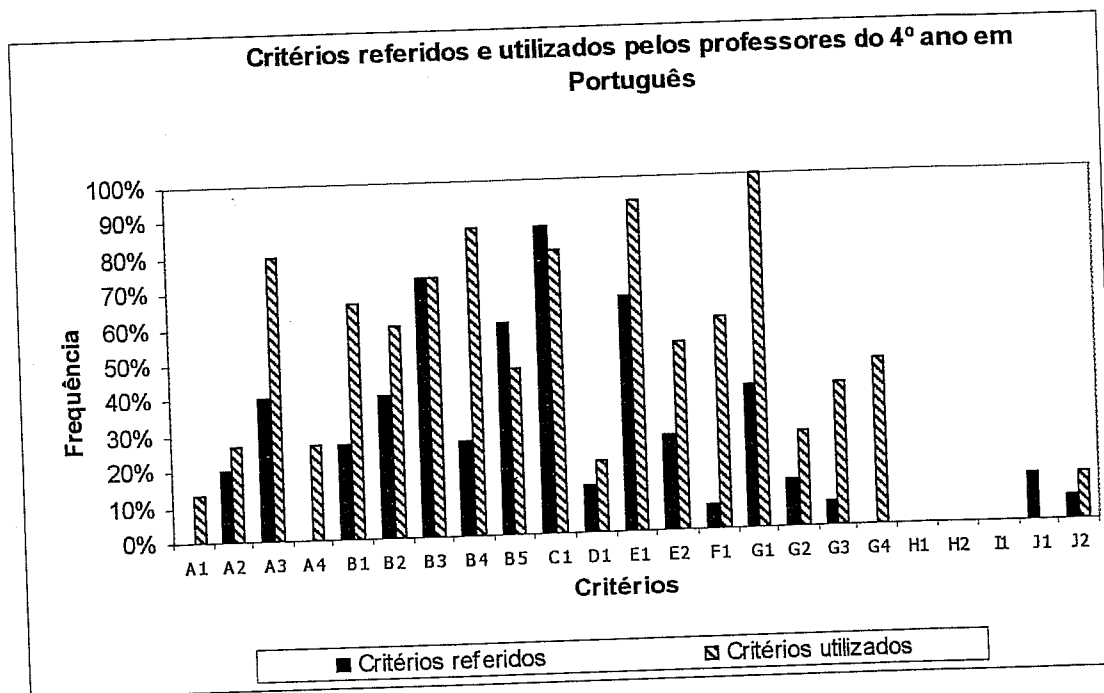
Estes critérios privilegiam os *Aspectos da Organização Textual* (B5); *Aspectos Semânticos* (C1); e *Outros* (J1).

- **dezassete critérios são percentualmente mais utilizados do que referidos pelos professores de 4º ano:** G1/*Conhecimento Gramatical Genérico* (100,00%-40,00%); E1/*Correcção Ortográfica* (93,33%-66,70%); B4/*Desenvolvimento do Tema* (86,67%-26,70%); A3/*Respostas Completas* (80,00%-40,00%); B3/*Organização/Coordenação de Ideias* (73,33%-73,30); B1/*Composição* (66,67%-26,70%); B2/*Expressão Escrita* (60,00%-40,00%); F1/*Imaginação/Criatividade* (60,00%-6,70%); E2/*Pontuação* (53,33%-26,70%); G4/*Outras Classificações Morfológicas* (46,67%-0,00%); G3/*Tempos Verbais* (40,00%-6,70%); A2/*Caligrafia* (26,67%-20,00%); A4/*Dimensão* (26,67%-0,00%); G2/*Funções Sintáticas* (26,67%-13,30%); D1/*Vocabulário* (20,00%-13,30%); A1/*Apresentação* (13,33%-0,00%); J2/*Outros* (13,33%-6,70%).

Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A1,A2,A3,A4); *Organização Textual* (B1,B2,B3,B4); *Aspectos Lexicais* (D1); *Aspectos Ortográficos* (E1,E2); *Aspectos Criativos* (F1); *Conhecimentos Morfo-Sintáticos* (G1,G2,G3,G4) e *Outros* (J2).

O gráfico III ilustra as diferenças entre os critérios de avaliação referidos e utilizados pelos professores, do 4º ano de escolaridade, na disciplina da Português:

### Gráfico III



Em s ntese, observamos que a maioria dos professores do 4  ano, quando refere os cr terios que utiliza na avalia o da disciplina de Portug es, destaca apenas dois: C1/*Interpreta o/Compreens o* e B3/*Organiza o/Coordena o de Ideias*. Mas, em situa o de avalia o, s o mais os cr terios que utiliza efectivamente: G1/*Conhecimento Gramatical Gen rico*, em primeiro lugar, seguido de, E1/*Correc o Ortogr fica*, B4/*Desenvolvimento do Tema*, A3/*Respostas Completas*, C1/*Interpreta o/Compreens o*, e B3/*Organiza o/Coordena o de Ideias*, privilegiando assim, os *Conhecimentos Morfo-Sint xicos* (G1), em primeiro lugar, seguidos de, *Aspectos Ortogr ficos* (E1), *Organiza o Textual* (B3,B4), *Aspectos Sem nticos* (C1) e *Aspectos Formais* (A3).

Pela an lise dos dados, podemos afirmar que os cr terios que os professores do 4  ano referem, como sendo os que orientam a sua avalia o de provas de portug es, n o coincidem inteiramente com os cr terios que efectivamente utilizam na avalia o destas provas. Apenas um cr terio, B3/*Organiza o/Coordena o de Ideias*,   referido e utilizado por uma percentagem muito aproximada de professores (73,30% e 73,33%, respectivamente), sendo a maioria dos cr terios percentualmente mais utilizados do que referidos pelos mesmos.

#### **4.1.2- Comparação entre critérios percebidos pelos alunos do 2º e 4º anos de escolaridade e utilizados pelos respectivos professores, na avaliação de provas de Português**

Os alunos são parte integrante do processo avaliativo. Importa compreender qual a percepção que têm da forma como os seus professores avaliam as suas provas.

Os critérios de avaliação desempenham um papel central no diálogo professor-aluno, já que é a partir da sua explicitação e clarificação que ambos os actores possuem o mesmo código, condicionando, assim, os resultados escolares dos alunos.

Quisemos perceber como é que todo o grupo de alunos ( 2º e 4º anos de escolaridade), constituinte da amostra em estudo, percebem os critérios de avaliação utilizados pelos respectivos professores.

Podemos observar, no quadro 4, as percentagens dos critérios que os alunos percebem como sendo os que os respectivos professores utilizam na avaliação de uma prova de Português e os efectivamente utilizados.

Os dados permitem fazer uma comparação global entre os critérios que os alunos percebem e os critérios que os professores utilizam, na avaliação desta área disciplinar.

## QUADRO 4

**Critérios referidos pelos alunos do 2º e 4º anos e utilizados pelos professores em Português**

	Referidos Alunos	Utilizados Prof.
A1 Apresentação	15,83%	16,67%
A2 Caligrafia	34,17%	16,70%
A3 Respostas completas	74,17%	80,00%
A4 Dimensão	2,50%	20,00%
B1 Composição	7,50%	76,67%
B2 Expressão escrita	41,67%	63,33%
B3 Organização/coordenação de ideias	20,83%	76,67%
B4 Desenvolvimento do tema	0,83%	66,67%
B5 Construção frásica/correção sintáctica	4,17%	43,33%
C1 Interpretação/ compreensão	78,33%	83,33%
D1 Vocabulário	0,83%	13,33%
E1 Correção ortográfica	54,17%	93,33%
E2 Pontuação	5,83%	46,67%
F1 Imaginação/ criatividade	4,17%	50,00%
G1 Conhecimento gramatical genérico	0,83%	93,33%
G2 Funções sintáxicas	0,00%	23,33%
G3 Tempos verbais	1,67%	50,00%
G4 Outras classificações morfológicas	0,00%	60,00%
H1 Tempo de realização	10,83%	0,00%
H2 Autonomia na realização	4,17%	0,00%
I1 Capacidade de atenção/concentração	59,17%	10,00%
J1 Trabalhar/estudar/saber	68,33%	0,00%
J2 Outros/inapropriados	29,17%	10,00%

Comparando os critérios percebidos por todo o grupo de alunos (2º e 4º anos de escolaridade), com os utilizados pelos respectivos professores, verificamos que:

- **Dois critérios**, *G2/Funções Sintáxicas* e *G4/Outras Classificações Morfológicas* **não são referidos pelos alunos**, sendo, no entanto, utilizados por, respectivamente, 23,33% e 60,00% de professores;
- **Três critérios**, *H1/Tempo de Realização*, *H2/Autonomia na Realização* e *J1/Trabalhar/Estudar/Saber*, **não são utilizados pelos professores**, sendo, no entanto, referidos por, respectivamente, 10,83%, 4,17% e 68,33% dos alunos;

- **Cinco critérios são referidos por, pelo menos, 50% dos alunos:**  
C1/*Interpretação/Compreensão* (78,33%); A3/*Respostas Completas* (74,17%); J1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (68,33%); I1/*Capacidade de Atenção/Concentração* (59,17%); E1/*Correcção Ortográfica* (54,17%);
- **Onze critérios são utilizados por, pelo menos, 50% dos professores:**  
E1/*Correcção Ortográfica* (93,33%); G1/*conhecimento Gramatical Genérico* (93,33%); C1/*Interpretação/Compreensão* (88,33%); A3/*Respostas Completas* (80,00%); B1/*Composição* (76,67%); B3/*Organização/Coordenação de Ideias* (76,67%); B4/*Desenvolvimento do Tema* (66,67%); B2/*Expressão Escrita* (63,33%); G4/*Outras Classificações Morfológicas* (60,00%); F1/*Imaginação/Criatividade* (50,00%); G3/*Tempos Verbais* (50,00%);
- **seis critérios são percentualmente mais referidos pelos alunos do que utilizados pelos professores:** J1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (68,33%-0,00%); I1/*Capacidade de Atenção/Concentração* (59,17% - 10,00%); A2/*Caligrafia* (34,17%-16,70%); J2/*Outros* (29,17%-10,00%); H1/*Tempo de Realização* (10,83%-0,00%) e H2/*Autonomia na Realização* (4,17%-0,00%).

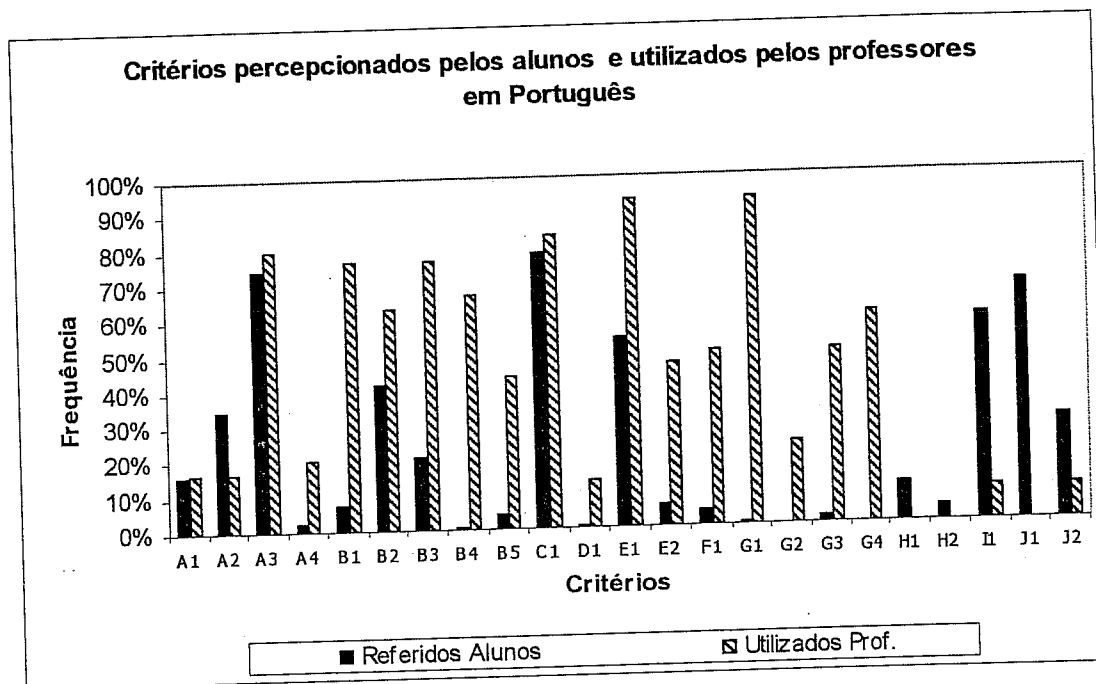
Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A2); *Aspectos de Realização* (H1,H2); *Aspectos Cognitivos* (I1) e *Outros* (J1,J2).

- **Dezassete critérios são percentualmente mais utilizados pelos professores do que percebidos pelos alunos:** E1/*Correcção Ortográfica* (93,33%-54,17%); G1/*conhecimento Gramatical Genérico* (93,33%-0,83%); C1/*Interpretação/Compreensão* (88,33%-78,33%); A3/*Respostas Completas* (80,00%-74,17%); B1/*Composição* (76,67%-7,50%); B3/*Organização/Coordenação de Ideias* (76,67%-20,83%); B4/*Desenvolvimento do Tema* (66,67%-0,83%); B2/*Expressão Escrita* (63,33%-41-67%); G4/*Outras Classificações Morfológicas* (60,00%-0,00%); F1/*Imaginação/Criatividade* (50,00%-4,17%); G3/*Tempos Verbais* (50,00%-1,67%); E2/*Pontuação* (46,67%-5,83%); B5/*Construção Frásica/Correcção Sintáctica* (43,33%-4,17%); A4/*Dimensão* (20,00%-2,50%); G2/*Funções Sintáticas* (23,33%-0,00%); A1/*Apresentação* (16,67%-15,83%); D1/*Vocabulário* (13,33%-0,83%).

Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais (A1,A3,A4)*; *Organização Textual (B1,B2,B3,B4,B5)*; *Aspectos Semânticos (C1)*, *Lexicais (D1)*, *Ortográficos (E1,E2)*, *Criativos (F1)* e *Conhecimento Morfo-Sintáxico (G1,G2,G3,G4)*.

O gráfico IV ilustra as diferenças entre os critérios de avaliação percebidos pelos alunos do 2º e 4º anos de escolaridade e utilizados pelos respectivos professores, na disciplina da Português:

**Gráfico IV**



Em síntese, verificamos que, quando comparamos os critérios percebidos (referidos) pelos alunos do 2º e 4º anos de escolaridade com os critérios utilizados pelos respectivos professores, na avaliação da disciplina de Português, os critérios mais referidos pelos alunos são *C1/Interpretação/Compreensão* e *A3/Respostas Completas* e os critérios mais utilizados pelos professores são *E1/Correcção Ortográfica* e *G1/Conhecimento Gramatical Genérico*, seguidos de *C1/Interpretação/Compreensão* e *A3/Respostas Completas*.

Destes, dois são simultaneamente os mais referidos e utilizados por professores e alunos: C1/*Interpretação /Compreensão* e A3/*Respostas Completas*.

Todos estes critérios são utilizados pela maioria dos professores, embora referidos por uma percentagem inferior de alunos. Com uma distância bastante mais acentuada, regista-se o critério G1/*Conhecimento Gramatical Genérico*.

Os critérios mais referidos pelos alunos privilegiam os *Aspectos Semânticos* (C1) e os *Aspectos Formais* (A3).

Os critérios mais utilizados pelos professores privilegiam os *Aspectos Ortográficos* (E1) e os *Conhecimentos Morfo-Sintáticos* (G1), em primeiro lugar, seguidos de, *Aspectos Semânticos* (C1) e *Aspectos Formais* (A3).

Para os alunos, em Português, o valor mínimo para o IJ é de 0,00 e o valor máximo de 0,47, com valor médio e mediana de 0,19 (DP=0,10). Este valor reflecte a grande discrepância entre critérios referidos pelos alunos e utilizados pelos professores, dado que 50% dos alunos se situa abaixo do valor de 0,19 (no caso dos professores de português este valor era de 0,40). De referir que nenhum aluno regista valores superiores a 0,50 e apenas 17 alunos registam valores superiores a 0,30.

De acordo com a análise dos dados apresentados, constatamos que, os critérios que os alunos percebem como sendo os que orientam a avaliação dos professores, na disciplina de Português, não coincidem com os efectivamente utilizados. Nenhum critério é igualmente referido pelos alunos e utilizado pelos professores.

#### **4.1.2.1- Comparação entre critérios referidos pelos alunos do 2º ano e utilizados pelos respectivos professores na avaliação de provas de Português**

Particularizamos agora o nosso olhar pelo grupo de alunos do 2º ano de escolaridade, para perceber se existem diferenças entre os critérios que percebem (referem) e os critérios que os respectivos professores utilizam.

Assim, a partir do quadro 5, podemos verificar as percentagens dos critérios que os alunos percebem como sendo os que os seus professores utilizam na avaliação de uma prova de português e os efectivamente utilizados.

Os dados permitem uma comparação global entre os critérios referidos pelos alunos do 2º ano e os critérios utilizados pelos professores, na avaliação de provas de Português:

## QUADRO 5

**Crítérios referidos pelos alunos do 2º ano e utilizados pelos professores em Português**

	Referidos Alunos/ 2º	Utilizados Prof/2º
A1 Apresentação	18,33%	20,00%
A2 Caligrafia	38,33%	6,67%
A3 Respostas completas	76,67%	80,00%
A4 Dimensão	0,00%	13,33%
B1 Composição	1,67%	86,67%
B2 Expressão escrita	45,00%	66,67%
B3 Organiz/coordenação de ideias	15,00%	80,00%
B4 Desenvolvimento do tema	0,00%	46,67%
B5 Constr. frásica/correção sintáctica	1,67%	40,00%
C1 Interpretação/ compreensão	76,67%	86,67%
D1 Vocabulário	0,00%	6,67%
E1 Correção ortográfica	36,67%	93,33%
E2 Pontuação	1,67%	40,00%
F1 Imaginação/ criatividade	0,00%	40,00%
G1 Conhecim. gramatical genérico	0,00%	86,67%
G2 Funções sintácticas	0,00%	20,00%
G3 Tempos verbais	0,00%	60,00%
G4 Outras classificações morfológicas	0,00%	73,33%
H1 Tempo de realização	8,33%	0,00%
H2 Autonomia na realização	6,67%	0,00%
I1 Capacidade atenção/concentração	38,33%	20,00%
J1 Trabalhar/estudar/saber	46,67%	0,00%
J2 Outros/inapropriados	28,33%	6,67%

Comparando os critérios percebidos pelos alunos do 2º ano com os utilizados pelos respectivos professores, verificamos que:

- **Oito critérios não são referidos pelos alunos**, sendo, no entanto, utilizados pelos respectivos professores: G1/*Conhecimento Gramatical Genérico* (86,67%); G4/*Outras Classificações Morfológicas* (73,33%); G3/*Tempos Verbais* (60,00%); B4/*Desenvolvimento do Tema*(46,67%); F1/*Imaginação* (40,00%); G2/*Funções Sintáticas* (20,00%); A4/*Dimensão* (13,33%) e D1/*Vocabulário* (6,67%);
- **Três critérios não são utilizados pelos professores**, sendo no entanto referidos pelos alunos: J1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (46,67%), H1/*Tempo de Realização* (8,33%) e H2/*Autonomia na Realização* (6,67%);
- **Dois critérios são referidos por, pelo menos, 50% dos alunos do 2º ano:** A3/*Respostas Completas* (76,67%); C1/*Interpretação/Compreensão* (76,67%);
- **nove critérios são utilizados por, pelo menos, 50% dos professores do 2º ano:** E1/*Correcção Ortográfica* (93,33%); B1/*Composição* 86,67%); C1/*Interpretação/Compreensão* (86,67%); G1/*Conhecimento Gramatical Genérico* (86,67%); A3/*Respostas Completas* (80,00%); B3/*Organização/Coordenação de Ideias* (80,00%); G4/*Outras Classificações Morfológicas* (73,33%); B2/*Expressão Escrita* 66,67%); G3/*Tempos Verbais* (60,00%);
- **sete critérios são percentualmente mais referidos pelos alunos** do que utilizados pelos respectivos professores: J1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (46,67%-0,00%); A2/*Caligrafia* (38,33%-6,67%); I1/*Capacidade de Atenção/Concentração* (38,33%-20,00%); J2/*Outros* (28,33%-6,67%); H1/*Tempo de Realização* (8,33%-0,00%); H2/*Autonomia na Realização* (6,67%-0,00%).

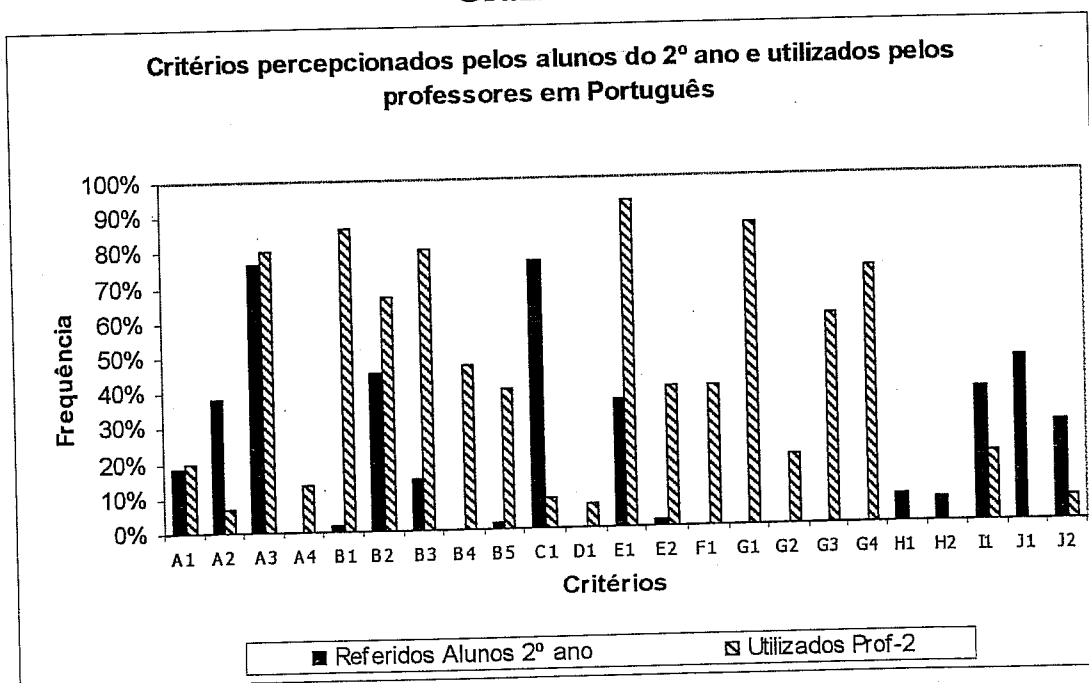
Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A2); *Aspectos de Realização* (H1,H2); *Aspectos Cognitivos* (I1) e *Outros* (J1,J2);

- **Dezassete critérios são percentualmente mais utilizados pelos professores** do que referidos pelos alunos: E1/Correcção Ortográfica (93,33%-36,67%); B1/Composição (86,67%-1,67%); C1/Interpretação/Compreensão (86,67%-76,67%); G1/Conhecimento Gramatical Genérico (86,67%-0,00%); A3/Respostas Completas (80,00%-76,67%); B3/Organização/Coordenação de Ideias (80,00%-15,00%); G4/Outras Classificações Morfológicas (73,33%-0,00%); B2/Expressão Escrita (66,67%-45,00%); G3/Tempos Verbais (60,00%-0,00%); B4/Desenvolvimento do Tema (46,67%-0,00%); B5/Construção Frásica/Correcção Sintáctica (40,00%-1,67%); E2/Pontuação (40,00%-1,67%); F1/Imaginação (40,00%-0,00%); A1/Apresentação (20,00%-18,33%); G2/Funções Sintáxicas (20,00%-0,00%); A4/Dimensão (13,33%-0,00%); D1/Vocabulário (6,67%-0,00%);

Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A1,A3,A4); *Organização Textual* (B1,B2,B3,B4,B5); *Aspectos Semânticos* (C1); *Aspectos Lexicais* (D1), *Aspectos Ortográficos* (E1,E2), *Aspectos Criativos* (F1) e *Conhecimento Morfo-Sintáxico* (G1,G2,G3,G4).

O gráfico V ilustra as diferenças entre os critérios de avaliação percebidos pelos alunos do 2º ano e utilizados pelos professores:

**Gráfico V**



Em síntese, observamos que, os critérios mais referidos pelos alunos do 2º ano são, *A3/Respostas Completas* e *C1/Interpretação/Compreensão* e os critérios mais utilizados pelos professores são, *E1/Correcção Ortográfica*, em primeiro lugar, seguido de *B1/Composição*, *C1/Interpretação/Compreensão*, *G1/Conhecimento Gramatical Genérico* e de *A3/Respostas Completas* e *B3/Organização/Coordenação de Ideias*.

Destes, apenas um, é simultaneamente o mais referido e utilizado por professores e alunos (*A3/Respostas Completas*).

Todos estes critérios são utilizados pela maioria dos professores, embora referidos por uma percentagem inferior de alunos. Com distâncias bastante acentuadas, registam-se os critérios *G1/Conhecimento Gramatical Genérico* (não referido pelos alunos), *B1/Composição*, *B3/Organização/Coordenação de Ideias* e *E1/Correcção Ortográfica*.

Os critérios mais referidos pelos alunos do 2º ano privilegiam os *Aspectos Formais* (*A3*) e os *Aspectos Semânticos* (*C1*).

Os critérios mais utilizados pelos professores do 2º ano privilegiam os *Aspectos Ortográficos* (*E1*), em primeiro lugar, seguidos de, *Organização Textual* (*B1,B3*), *Aspectos Semânticos* (*C1*) e *Conhecimentos Morfo-Sintáticos* (*G1*).

Perante os resultados observados, podemos afirmar que os critérios que os alunos do 2º ano percebem como sendo os que orientam a avaliação dos seus professores, na avaliação de provas de Português, não coincidem inteiramente com os efectivamente utilizados. Verificamos, ainda, que existe uma maior distância, nos critérios referentes aos aspectos de *Organização Textual* (*B1,B3,B4,B5*), *Aspectos Ortográficos* (*E1,E2*) e *Conhecimentos Morfo-Sintáticos* (*G1,G3, G4*). Nenhum critério é igualmente referido pelos alunos e utilizado pelos professores.

#### **4.1.2.2– Comparação entre critérios percebidos pelos alunos do 4º ano e utilizados pelos respectivos professores na avaliação de provas de Português**

Focalizamos agora a nossa atenção no grupo de alunos do 4º ano de escolaridade, para observar as diferenças entre os critérios de avaliação que estes percebem (referem) e os critérios que os respectivos professores utilizam.

No quadro 6, podemos verificar as percentagens dos critérios percebidos por este grupo de alunos e os utilizados pelos respectivos professores.

Os dados permitem uma comparação global entre os critérios que os alunos do 4º ano percebem e os critérios que os professores utilizam, na avaliação de provas de Português:

## QUADRO 6

**Critérios referidos pelos alunos do 4º ano e utilizados pelos professores em Português**

	Referidos Alunos/4º	Utilizados Prof/4º
A1 Apresentação	13,33%	13,33%
A2 Caligrafia	30,00%	26,67%
A3 Respostas completas	71,67%	80,00%
A4 Dimensão	5,00%	26,67%
B1 Composição	13,33%	66,67%
B2 Expressão escrita	38,33%	60,00%
B3 Organizaç./coordenação de ideias	26,67%	73,33%
B4 Desenvolvimento do tema	1,67%	86,67%
B5 Constr. frásica/correccção sintáctica	6,67%	46,67%
C1 Interpretação/ compreensão	80,00%	80,00%
D1 Vocabulário	1,67%	20,00%
E1 Correccção ortográfica	71,67%	93,33%
E2 Pontuação	10,00%	53,33%
F1 Imaginação/ criatividade	8,33%	60,00%
G1 Conhecimen. gramatical genérico	1,67%	100,00%
G2 Funções sintáxicas	0,00%	26,67%
G3 Tempos verbais	3,33%	40,00%
G4 Outras classificações morfológicas	0,00%	46,67%
H1 Tempo de realização	13,33%	0,00%
H2 Autonomia na realização	1,67%	0,00%
I1 Capacidade atenção/concentração	80,00%	0,00%
J1 Trabalhar/estudar/saber	90,00%	0,00%
J2 Outros/inapropriados	30,00%	13,33%

Comparando os critérios percebidos pelos alunos do 4º ano com os utilizados pelos professores, verificamos que:

- Apenas dois critérios são igualmente referidos pelos alunos e utilizados pelos professores: A1/*Apresentação* (13,33%) e C1/*Interpretação/Compreensão* (80,00%);
- Um critério, G1/*Conhecimento Gramatical Genérico*, é utilizado por 100,00% dos professores de 4º ano, sendo apenas referido por 1,67% dos alunos;

- **Dois critérios não são referidos pelos alunos**, sendo, no entanto, utilizados pelos professores: *G4/Outras Classificações Morfológicas* ( 46,67%) e *G2/Funções Sintáticas* (26,67% );
- **Quatro critérios não são utilizados pelos professores**, sendo, no entanto, referidos pelos alunos: *J1/Trabalhar/Estuda/Saber* (90,00%); *I1/Capacidade de Atenção/Concentração* (80,00%); *H1/Tempo de Realização* 13,33%) e *H2/Autonomia na Realização* (1,67%);
- **Cinco critérios são referidos por, pelo menos, 50% dos alunos do 4º ano:** *J1/Trabalhar/Estuda/Saber* (90,00%); *I1/Capacidade de Atenção* (80,00%); *C1/ Interpretação/Compreensão* (80,00%); *A3/Respostas Completas* (71,67%); *E1/Correcção Ortográfica* (71,67%);
- **Dez critérios são utilizados por, pelo menos, 50% dos professores do 4º ano:** *G1/Conhecimento Gramatical Genérico* (100,00%); *E1/Correcção Ortográfica* (93,33%); *B4/Desenvolvimento do Tema* (86,67%); *A3/Respostas Completas* (80,00%); *C1/ Interpretação/Compreensão* (80,00%); *B3/Organização/Coordenação de Ideias* (73,33%); *B1/Composição* 66,67%); *B2/Expressão Escrita* (60,00%); *F1/Imaginação/Criatividade* (60,00%); *E2/Pontuação* (53,33%);
- **Seis critérios são percentualmente mais referidos pelos alunos** do que utilizados pelos respectivos professores: *J1/Trabalhar/Estudar/Saber* (90,00%-0,00%); *I1/Capacidade de Atenção Concentração* (80,00%-0,00%); *A2/Caligrafia* (30,00%-26,67%); *J2/Outros* (30,00%-13,33%); *H1/Tempo de Realização* 13,33%-0,00%); *H2/Autonomia na Realização* (1,67%-0,00%).

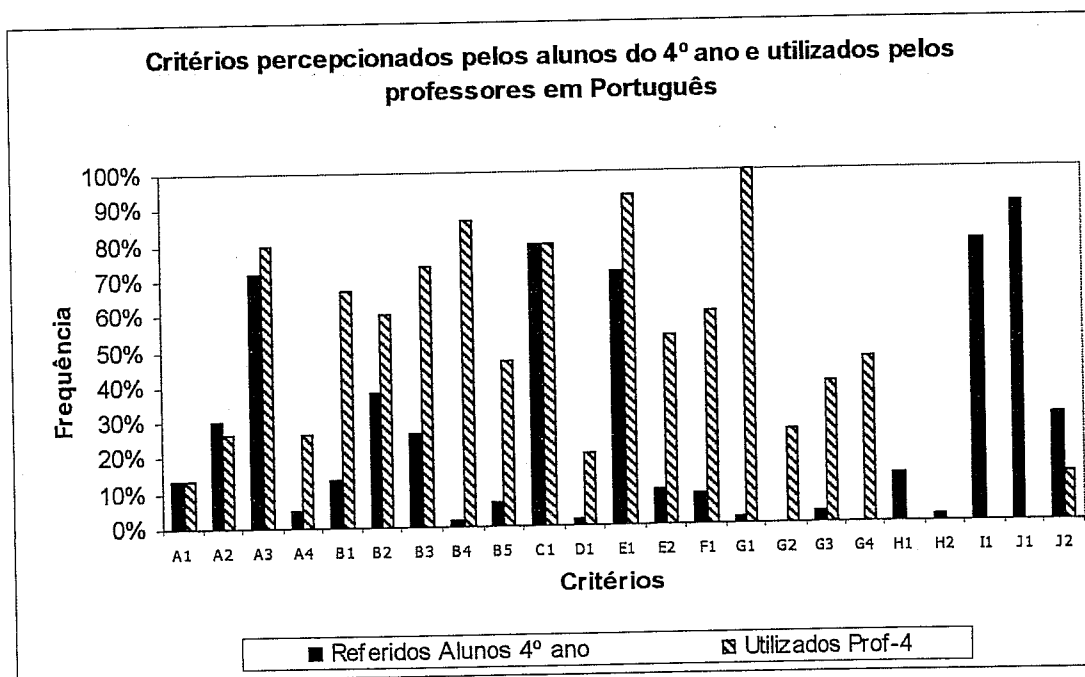
Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A2); *Aspectos de Realização* (H1,H2); *Aspectos Cognitivos* (I1) e *Outros* (J1,J2);

- **Quinze critérios são percentualmente mais utilizados pelos professores** de 4º ano, do que percebidos pelos alunos: G1/*Conhecimento Gramatical Genérico* (100,00%-1,67%); E1/*Correcção Ortográfica* (93,33%-71,67%); B4/*Desenvolvimento do Tema* (86,67%-1,67%); A3/*Respostas Completas* (80,00%-71,67%); B3/*Organização/Coordenação de Ideias* (73,33%-26,67%); B1/*Composição* (66,67%-13,33%); B2/*Expressão Escrita* (60,00%-38,33%); F1/*Imaginação/Criatividade* (60,00%-8,33%); E2/*Pontuação* (53,33%-10,00%); B5/*Construção Frásica/Correcção Sintáctica* (46,67%-6,67%); G4/*Outras Classificações Morfológicas* (46,67%-0,00%); G3/*Tempos Verbais* (40,00%-3,33%); A4/*Dimensão* (26,67%-5,00%); G2/*Funções Sintáxicas* (26,67%-0,00%); D1/*Vocabulário* (20,00%-1,67%)

Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A3,A4); *Organização Textual* (B1,B2,B3,B4,B5); *Aspectos Lexicais* (D1); *Aspectos Ortográficos* (E1, E2); *Aspectos Criativos* (F1) e *Conhecimento Morfo-Sintáxico* (G1,G2,G3,G4).

O gráfico VI ilustra as diferenças entre os critérios de avaliação percebidos pelos alunos do 4º ano e utilizados pelos respectivos professores:

**Gráfico VI**



Em síntese, podemos observar que, os critérios mais referidos pelos alunos do 4º ano são, J1/*Trabalhar/Estudar/Saber*, C1/*Interpretação/Compreensão* e I1/*Capacidade de Atenção/Concentração*, seguidos de A3/*Respostas Completas* e E1/*Correcção Ortográfica*.

Os critérios mais utilizados pelos professores são, G1/*Conhecimento Gramatical Genérico*, E1/*Correcção Ortográfica* e B4/*Desenvolvimento do Tema*, seguidos de A3/*Respostas Completas* e de C1/*Interpretação/Compreensão*.

Todos estes critérios são referidos pela maioria dos alunos, mas com uma percentagem superior de utilização pelos professores, excepto J1/*Trabalhar/Estudar/Saber* e I1/*Capacidade de Atenção/Concentração*, critérios não utilizados pelos docentes.

Dos critérios utilizados pela maioria dos professores e menos referidos pelos alunos, registam-se distâncias bastante acentuadas, em G1/*Conhecimento Gramatical Genérico* e B4/*Desenvolvimento do Tema*.

De todos estes critérios, apenas um é igualmente referido pelos alunos e utilizado pelos professores (C1/*Interpretação/Compreensão*).

Os critérios mais referidos pelos alunos privilegiam os *Aspectos Cognitivos* (I1), *Outros* (J1), *Aspectos Semânticos* (C1), *Aspectos Formais* (A3) e *Aspectos Ortográficos* (E1).

Os critérios mais utilizados pelos professores privilegiam, em primeiro lugar, os *Conhecimentos Morfo-Sintáxicos* (G1), seguidos de *Aspectos Ortográficos* (E1), *Organização Textual* (B4), *Aspectos Formais* (A3) e *Aspectos Semânticos* (C1).

De acordo com a análise dos dados, verificamos que os critérios percebidos pelos alunos do 4º ano, como sendo os que orientam a avaliação dos seus professores na disciplina de Português, não coincidem com os efectivamente utilizados.

Apenas dois critérios A1/*Apresentação* e C1/*Interpretação/Compreensão* são igualmente referidos pelos alunos e utilizados pelos professores.

Verifica-se uma maior discrepância, nos critérios referentes aos aspectos de *Organização Textual* (com maior expressão no critério B4/*Desenvolvimento do Tema*) e *Conhecimento Morfo-Sintáxico* (com maior expressão no critério G1/*Conhecimento Gramatical Genérico*).

#### **4.1.3- Comparação entre critérios referidos pelos alunos do 2º e 4º anos de escolaridade, com sucesso e insucesso escolar e utilizados pelos professores na avaliação de provas de Português**

Quisemos também perceber se existem diferenças entre os critérios percebidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar. Assim, apresentamos os resultados do grupo total de alunos, constituintes da amostra em estudo e comparamo-los com os critérios utilizados pelos respectivos professores.

O quadro 7 permite-nos observar as percentagens dos critérios que os alunos do 2º e 4º anos de escolaridade, com sucesso e insucesso escolar percebem como sendo os que os respectivos professores utilizam na avaliação de uma prova de português e os que estes efectivamente utilizam .

Os dados permitem uma comparação global entre os critérios percebidos pelos alunos com sucesso e insucesso e os critérios utilizados pelos respectivos professores:

## QUADRO 7

**Critérios referidos pelos alunos do 2º e 4º anos de escolaridade com sucesso e insucesso e utilizados pelos professores em Português**

	Referidos Alunos c/ sucesso	Referidos Alunos c/ insucesso	Utilizados Prof.
A1 Apresentação	15,00%	18,33%	16,67%
A2 Caligrafia	35,00%	33,33%	16,67%
A3 Respostas completas	85,00%	63,33%	80,00%
A4 Dimensão	3,33%	1,67%	20,00%
B1 Composição	8,33%	6,67%	76,67%
B2 Expressão escrita	41,67%	43,33%	63,33%
B3 Organização/coordenação de ideias	21,67%	20,00%	76,67%
B4 Desenvolvimento do tema	0,00%	1,67%	66,67%
B5 Construção frásica/correccção sintáctica	5,00%	3,33%	43,33%
C1 Interpretação/ compreensão	80,00%	78,33%	83,33%
D1 Vocabulário	0,00%	1,67%	13,33%
E1 Correccção ortográfica	63,33%	45,00%	93,33%
E2 Pontuação	8,33%	3,33%	46,67%
F1 Imaginação/ criatividade	6,67%	1,67%	50,00%
G1 Conhecimento gramatical genérico	1,67%	0,00%	93,33%
G2 Funções sintáxicas	0,00%	0,00%	23,33%
G3 Tempos verbais	1,67%	1,67%	50,00%
G4 Outras classificações morfológicas	0,00%	0,00%	60,00%
H1 Tempo de realização	16,67%	5,00%	0,00%
H2 Autonomia na realização	3,33%	5,00%	0,00%
I1 Capacidade de atenção/concentração	60,00%	55,00%	10,00%
J1 Trabalhar/estudar/saber	68,33%	66,67%	0,00%
J2 Outros/inapropriados	20,00%	38,33%	10,00%

Comparando os critérios percebidos pelos alunos do 2º e 4º anos de escolaridade, com sucesso e insucesso e os utilizados pelos professores, verificamos que:

- **Apenas um critério, G3/Tempos Verbais, é igualmente referido pelos alunos com sucesso e insucesso escolar (1,67%), sendo este utilizado por 50,00% dos professores;**
- **Quatro critérios, B4/Desenvolvimento do Tema, G4/Outras Funções Morfológicas, G2/Funções Sintáxicas e D1/Vocabulário não são referidos pelos alunos com sucesso, sendo, no entanto utilizados por, respectivamente, 66,67%, 60,00%, 23,33% e 13,33% dos professores;**

- **Três critérios**, G1/*Conhecimento Gramatical Genérico*, G4/*Outras Classificações Morfológicas* e G2/*Funções Sintáticas*, **não são referidos pelos alunos com insucesso**, sendo, no entanto utilizados por, respectivamente, 93,33%, 60,00% e 23,33% dos professores;
- **Três critérios**, J1/*Trabalhar/Estudar/Saber*, H1/*Tempo de Realização* e H2/*Autonomia na Realização*, **não são utilizados pelos professores**, sendo, no entanto, referidos pelos alunos dos dois grupos: J1 (68,33%-66,67%); H1(16,67%-5,00%); H2 (3,33%-5,00%);
- **Cinco critérios são referidos por, pelo menos, 50% dos alunos com sucesso:** A3/*Respostas Completas* (85,00%); C1/*Interpretação/Compreensão* (80,00%); J1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (68,33%); E1/*Correcção Ortográfica* (63,33%); I1/*Capacidade de Atenção/Concentração* (60,00%);
- **Quatro critérios são referidos por, pelo menos, 50% dos alunos com insucesso:** C1/ *Interpretação/Compreensão* (78,33%); J1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (66,67%); A3/*Respostas Completas* (63,33%); I1/*Capacidade de Atenção/Concentração* (55,00%);
- **Onze critérios são utilizados por, pelo menos 50% dos professores:** E1/*Correcção Ortográfica* (93,33%); G1/*Conhecimento Gramatical Genérico* (93,33%); C1/*Interpretação/Compreensão* (83,33%); A3/*Respostas Completas* (80,00%); B1/*Composição* (76,67%); B3/*Organização/Coordenação de Ideias* (76,67%); B4/*Desenvolvimento do Tema* (66,67%); B2/*Expressão Escrita* (63,33%); G4/*Outras Classificações Morfológicas* (60,00%); F1/*Imaginação/Criatividade* (50,00%); G3/*Tempos Verbais* (50,00%);
- **Catorze critérios são, percentualmente, mais referidos pelos alunos com sucesso do que pelos alunos com insucesso escolar:** A3/*Respostas Completas* (85,00%-63,33%); C1/*Interpretação/Compreensão* (80,00%.78,33%); J1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (68,33%-66,67%); E1/*Correcção Ortográfica*

(63,33%-45,00%); I1/*Capacidade de Atenção/Concentração* (60,00%-55,00%); A2/*Caligrafia* (35,00%-33,33%); B3/*Organização/Coordenação de Ideias* (21,67%-20,00%); H1/*Tempo de Realização* (16,67%-5,00%); B1/*Composição* (8,33%-6,67%); E2/*Pontuação* (8,33%-3,33%); F1/*Imaginação/Criatividade* (6,67%-1,67%); B5/*Construção Frásica/Correcção Sintáctica* (5,00%-3,33%); A4/*Dimensão* (3,33%-1,67%); G1/*Conhecimento Gramatical Genérico* (1,67%-0,00%).

Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A2,A3,A4); *Organização Textual* (B1, B3,B5); *Aspectos Semânticos* (C1); *Aspectos Ortográficos* (E1, E2); *Aspectos Criativos* (F1); *Conhecimento Morfo-Sintáxico* (G1); *Aspectos de Realização* (H1); *Aspectos Cognitivos* (I1) e *Outros* (J1);

- **Sete critérios são, percentualmente, mais referidos pelos alunos com sucesso do que utilizados pelos professores:** A3/*Respostas Completas* (85,00%-80,00%); J1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (68,33%-0,00%); I1/*Capacidade de Atenção/Concentração* (60,00%-10,00%); A2/*Caligrafia* (35,00%-16,67%); J2/*Outros* ( 20,00%-10,00%); H1/*Tempo de Realização* (16,67%-0,00%); H2/*Autonomia na Realização* (3,33%-0,00%).

Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A2,A3); *Aspectos de Realização* (H1,H2); *Aspectos Cognitivos* (I1) e *Outros* (J1);

- **sete critérios são, percentualmente, mais referidos pelos alunos com insucesso do que utilizados pelos professores:** J1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (66,67%-0,00%); I1/*Capacidade de Atenção/Concentração* (55,00%-10,00%); J2/*Outros* ( 38,33,00%-10,00%); A2/*Caligrafia* (33,33%-16,67%); A1/*Apresentação* (18,33%-16,67%); H1/*Tempo de Realização* (5,00%-0,00%); H2/*Autonomia na Realização* (5,00%-0,00%).

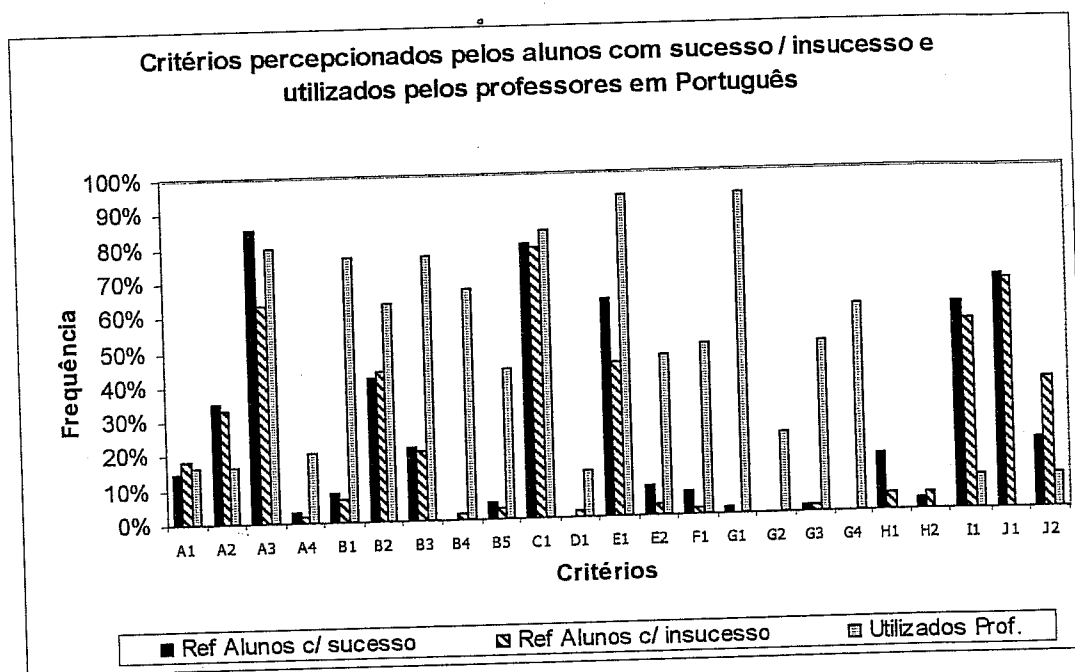
Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A1,A2); *Aspectos de Realização* (H1,H2); *Aspectos Cognitivos* (I1) e *Outros* (J1,J2);

- quinze critérios são, percentualmente, mais utilizados pelos professores do que referidos pelos alunos com sucesso e insucesso: E1/Correcção Ortográfica (93,33%-63,33%-45,00%); G1/Conhecimento Gramatical Genérico (93,33%-1,67%-0,00%); C1/Interpretação/Compreensão (83,33%-80,00%-78,33%); B1/Composição (76,67%-8,33%-6,67%); B3/Organização/Coordenação de Ideias (76,67%-21,67%-20,00%); B4/Desenvolvimento do Tema (66,67%-0,00%-1,67%); B2/Expressão Escrita (63,33%-41,67%-43,33%); G4/Outras Classificações Morfológicas (60,00%-0,00%-0,00%); F1/Imaginação/Criatividade (50,00%-6,67%-1,67%); G3/Tempos Verbais (50,00%-1,67%-1,67%); E2/Pontuação (46,67%-8,33%-3,33%); B5/Construção Frásica/ Correcção Sintáctica (43,33%-5,00%-3,33%); G2/Funções Sintáxicas (23,33%-0,00%-0,00%); A4/Dimensão (20,00%-3,33%-1,67%); D1/Vocabulário (13,33%-0,00%-1,67%).

Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A4); *Organização Textual* (B1,B2,B3,B4,B5); *Aspectos Semânticos* (C1); *Aspectos Ortográficos* (E1, E2); *Aspectos Criativos* (F1); *Conhecimento Morfo-Sintáxico* (G1,G2,G3,G4); *Aspectos Lexicais* (D1);

O gráfico VII ilustra as diferenças entre os critérios de avaliação percebidos pelos alunos do 2º e 4º anos de escolaridade, com sucesso e insucesso e utilizados pelos professores, em Português:

Gráfico VII



Em síntese, quando comparamos os critérios percebidos pelos alunos (2º e 4º anos) com sucesso e insucesso escolar, com os critérios utilizados pelos respectivos professores, na avaliação da disciplina de Português, podemos observar que, os critérios mais referidos pelos alunos com sucesso são: *A3/Respostas Completas* e *C1/Interpretação/Compreensão* sendo apenas este último, o critério mais referido pelos alunos com insucesso.

Verificamos ainda que, os critérios mais utilizados pelos professores são, em primeiro lugar, *E1/Correcção Ortográfica* e *G1/Conhecimento Gramatical Genérico*, seguidos de *C1/Interpretação/Compreensão* e *A3/Respostas Completas*.

Podemos observar que o critério simultaneamente mais referidos (pela maioria) dos alunos com sucesso e insucesso e mais utilizado pelos professores é *C1/Interpretação/Compreensão*, seguido de *A3/Respostas Completas*.

Todos estes critérios são também utilizados pela maioria dos professores, embora referidos por uma percentagem inferior de alunos (excepto *A3/Respostas Completas*, que é referido por uma percentagem superior de alunos com sucesso). Com uma distância bastante mais acentuada, regista-se o critério *G1/Conhecimento Gramatical Genérico*

(pouco percebido pelos alunos com sucesso e não percebidos pelos alunos com insucesso).

Os critérios mais referidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar privilegiam os *Aspectos Semânticos* (C1) e *Aspectos Formais* (A3).

Os critérios mais utilizados pelos professores privilegiam, em primeiro lugar, os *Aspectos Ortográficos* (E1) e os *Conhecimentos Morfo-Sintáticos* (G1), seguidos de, *Aspectos Semânticos* (C1) e *Aspectos Formais* (A3).

Para compararmos as distâncias existentes entre critérios referidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar, com os critérios utilizados pelos professor recorremos ao cálculo dos respectivos Índices de Jaccard.

Se considerarmos os alunos com insucesso face aos alunos com sucesso, na disciplina de Português, temos que a média do IJ para os alunos com insucesso é de 0,17 e de 0,21 para os alunos com sucesso. Ambas as distribuições apresentam um DP de 0,10. Metade dos alunos com insucesso têm valores do IJ abaixo de 0,16 e metade dos alunos com sucesso abaixo de 0,22. De um modo geral, os alunos com insucesso têm valores mais baixos do IJ.

A diferença de médias revelou-se estatisticamente significativa com  $t=2,06$ ;  $p=0,042$ , o que revela que existe alguma evidência estatística que sustenta a hipótese de diferença entre os critérios percebidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar.

Perante a análise dos dados estatísticos, podemos afirmar que os critérios percebidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar não coincidem com os efectivamente utilizados pelos respectivos professores. Apenas um critérios é igualmente referido pelos alunos dos dois grupos e utilizados pelos professores.

#### **4.1.3.1– Comparação entre critérios percebidos pelos alunos do 2º ano com sucesso e insucesso e utilizados pelos professores na avaliação de provas de Português**

Apresentamos agora os resultados relativos aos critérios percebidos pelo grupo de alunos do 2º ano, com sucesso e insucesso escolar e comparamo-los com os critérios utilizados pelos respectivos professores.

No quadro 8 podemos observar as percentagens dos critérios que os alunos do 2º ano, com sucesso e insucesso, percebem como sendo os que os respectivos professores utilizam na avaliação de uma prova de português e os que estes efectivamente utilizam .

## QUADRO 8

**Crítérios referidos pelos alunos do 2ºano com sucesso e insucesso e utilizados pelos professores em Português**

	Referidos Alunos Sucesso	Referidos Alunos Insucesso	Utilizados Prof.
A1 Apresentação	20,00%	16,67%	20,00%
A2 Caligrafia	33,33%	33,33%	6,67%
A3 Respostas completas	80,00%	66,67%	80,00%
A4 Dimensão	0,00%	0,00%	13,33%
B1 Composição	0,00%	0,00%	86,67%
B2 Expressão escrita	46,67%	50,00%	66,67%
B3 Organização/coordenação de ideias	20,00%	10,00%	80,00%
B4 Desenvolvimento do tema	0,00%	0,00%	46,67%
B5 Construção frásica/correc. sintáctica	0,00%	0,00%	40,00%
C1 Interpretação/ compreensão	76,67%	76,67%	86,67%
D1 Vocabulário	0,00%	0,00%	6,67%
E1 Correccção ortográfica	46,67%	23,33%	93,33%
E2 Pontuação	3,33%	0,00%	40,00%
F1 Imaginação/ criatividade	0,00%	0,00%	40,00%
G1 Conhecimento gramatical genérico	0,00%	0,00%	86,67%
G2 Funções sintácticas	0,00%	0,00%	20,00%
G3 Tempos verbais	0,00%	0,00%	60,00%
G4 Outras classificações morfológicas	0,00%	0,00%	73,33%
H1 Tempo de realização	10,00%	3,33%	0,00%
H2 Autonomia na realização	6,67%	6,67%	0,00%
I1 Capacidade de atenção/concentração	40,00%	36,67%	20,00%
J1 Trabalhar/estudar/saber	46,67%	46,67%	0,00%
J2 Outros/inapropriados	16,67%	43,33%	6,67%

Comparando os critérios percebidos pelos alunos do 2º ano de escolaridade, com sucesso e insucesso e utilizados pelos professores, verificamos que:

- **quatro critérios são igualmente referidos pelos alunos do 2º ano, com sucesso e insucesso escolar:** C1/*Interpretação/Compreensão* (76,67%); J1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (46,67%); A2/*Caligrafia* (33,33%) e H2/*Autonomia na Realização* (6,67%). Estes são utilizados por, respectivamente, 86,67%, 0,00%, 6,67%, e 0,00% dos professores;
- **dez critérios não são referidos pelos alunos com sucesso:** A4/*Dimensão*, B1/*Composição*, B4/*Desenvolvimento do tema*, B5/*Construção Frásica/Correcção Sintáctica*; D1/*Vocabulário*, F1/*Imaginação/Criatividade*, G1/*Conhecimento Gramatical Genérico*, G2/*Funções Sintáxicas*, G3/*Tempos Verbais* e G4/*Outras Funções Morfológicas*. Estes são, no entanto, utilizados por, respectivamente, 13,33%, 86,67%, 46,67%, 40,00%, 6,67%, 40,00%, 86,67%, 20,00%, 60,00% e 73,33% dos professores;
- **Onze critérios não são referidos pelos alunos com insucesso:** A4/*Dimensão*, B1/*Composição*, B4/*Desenvolvimento do tema*, B5/*Construção Frásica/Correcção Sintáctica*; D1/*Vocabulário*, E2/*Pontuação*, F1/*Imaginação/Criatividade*, G1/*Conhecimento Gramatical Genérico*, G2/*Funções Sintáxicas*, G3/*Tempos Verbais* e G4/*Outras Funções Morfológicas*. Estes são, no entanto, utilizados por, respectivamente, 13,33%, 86,67%, 46,67%, 40,00%, 6,67%, 40,00%, 40,00%, 86,67%, 20,00%, 60,00% e 73,33% dos professores;
- **Três critérios, não são utilizados pelos professores sendo, no entanto, referidos pelos alunos dos dois grupos:** H1/*Tempo de Realização* (10,00%-3,33%); H2/*Autonomia na Realização* (6,67%-6,67%) e J1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (46,67%-46,67%);
- **Dois critérios são referidos por, pelo menos, 50% dos alunos com sucesso:** A3/*Respostas Completas* (80,00%); C1/*Interpretação/Compreensão* (76,67%);

- **três critérios são referidos por, pelo menos, 50% dos alunos com insucesso:** C1/*Interpretação/Compreensão* (76,67%); A3/*Respostas Completas* (66,67%) e B2/*Expressão Escrita* (50,00%);
- **nove critérios são utilizados por, pelo menos 50% dos professores:** E1/*Correcção Ortográfica* (93,33%); B1/*Composição* (86,67%); C1/*Interpretação/Compreensão* (86,67%); G1/*Conhecimento Gramatical Genérico* (86,67%); A3/*Respostas Completas* (80,00%); B3/*Organização/Coordenação de Ideias* (80,00%); G4/*Outras Classificações Morfológicas* (73,33%), B2/*Expressão Escrita* (66,67%); G3/*Tempos Verbais* (60,00%);
- **sete critérios são, percentualmente, mais referidos pelos alunos com sucesso do que pelos alunos com insucesso escolar:** A3/*Respostas Completas* (80,00%-66,67%); E1/*Correcção Ortográfica* (46,67%-23,33%); I1/*Capacidade de Atenção Concentração* (40,00%-36,67%); A1/*Apresentação* (20,00%-16,67%); B3/*Organização/Coordenação de Ideias* (20,00%-10,00%); H1/*Tempo de Realização* (10,00%-3,33%); E2/*Pontuação* (3,33%-0,00%).

Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A1,A3); *Organização Textual* (B3); *Aspectos Ortográficos* (E1, E2); *Aspectos de Realização* (H1) e *Aspectos Cognitivos* (I1);

- **Seis critérios são, percentualmente, mais referidos pelos alunos com sucesso do que utilizados pelos professores:** J1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (46,67%-0,00%); I1/*Capacidade de Atenção/Concentração* (40,00%-20,00%); A2/*Caligrafia* (33,33%-6,67%); J2/*Outros* (16,67%-6,67%); H1/*Tempo de Realização* (10,00%-0,00%); H2/*Autonomia na Realização* (6,67%-0,00%).

Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A2); *Aspectos de Realização* (H1,H2); *Aspectos Cognitivos* (I1) e *Outros* (J1,J2);

- Seis critérios são, percentualmente, mais referidos pelos alunos com insucesso do que utilizados pelos professores: J1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (46,67%-0,00%); J2/*Outros* (43,33%-6,67%); I1/*Capacidade de Atenção/Concentração* (36,67%-20,00%); A2/*Caligrafia* (33,33%-6,67%); H2/*Autonomia na Realização* (6,67%-0,00%); H1/*Tempo de Realização* (3,33%-0,00%).

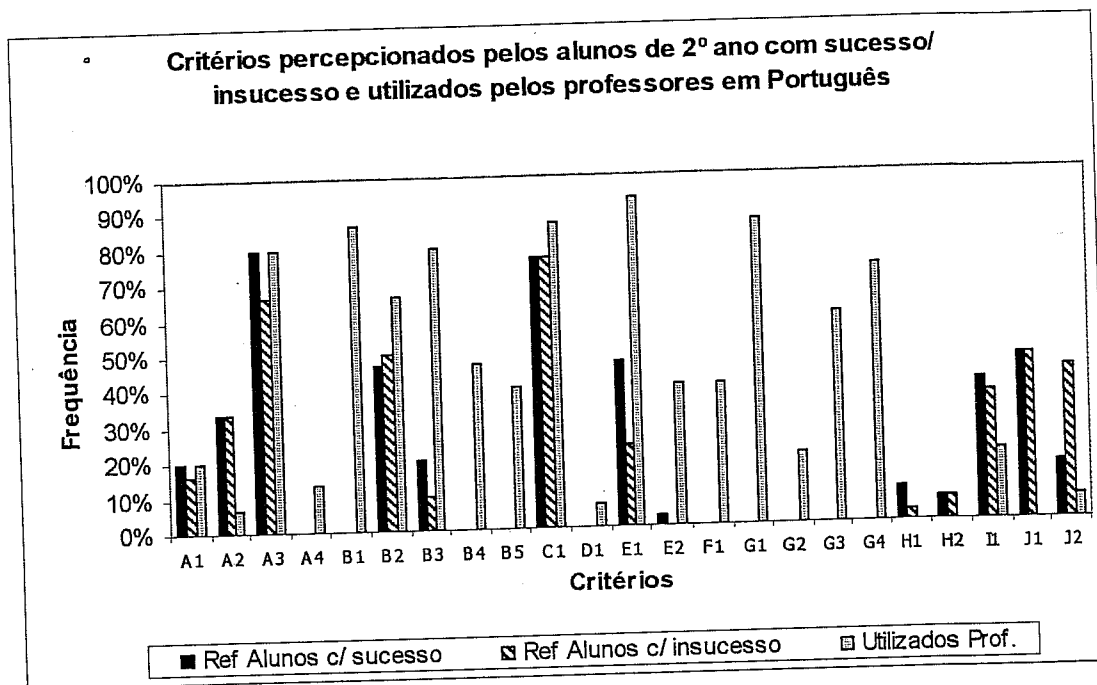
Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A2); *Aspectos de Realização* (H1,H2); *Aspectos Cognitivos* (I1) e *Outros* (J1,J2);

- quinze critérios são, percentualmente, mais utilizados pelos professores do que referidos pelos alunos com sucesso e insucesso: E1/*Correcção Ortográfica* (93,33%-46,67%-23,33%); B1/*Composição* (86,67%-0,00%-0,00%); C1/*Interpretação/Compreensão* (86,67%-76,67%-76,67%); G1/*Conhecimento Gramatical Genérico* (86,67%-0,00%-0,00%); G4/*Outras Classificações Morfológicas* (73,33%-0,00%-0,00%); B2/*Expressão Escrita* (66,67%-46,67%-50,00%); G3/*Tempos Verbais* (60,00%-0,00%-0,00%); B4/*Desenvolvimento do Tema* (46,67%-0,00%-0,00%); B5/*Construção Frásica/Correcção Sintáctica* (40,00%-0,00%-0,00%); E2/*Pontuação* (40,00%-3,33%-0,00%); F1/*Imaginação/Criatividade* (40,00%-0,00%-0,00%); G2/*Funções Sintácticas* (20,00%-0,00%-0,00%); A4/*Dimensão* (13,33%-0,00%-0,00%); D1/*Vocabulário* (6,67%-0,00%-0,00%); B3/*Organização/Coordenação de Ideias* (80,00%-20,00%-20,00%).

Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A4); *Organização Textual* (B1,B2,B3,B4,B5); *Aspectos Semânticos* (C1); *Aspectos Lexicais* (D1); *Aspectos Ortográficos* (E1, E2); *Aspectos Criativos* (F1); *Conhecimento Morfo-Sintáctico* (G1,G2,G3,G4).

O gráfico VIII ilustra as diferenças entre os critérios de avaliação percebidos pelos alunos do 2º ano, com sucesso e com insucesso escolar e os critérios utilizados pelos professores, em Português:

### Gráfico VIII



Em síntese, comparando os critérios percebidos (referidos) pelos alunos do 2º ano de escolaridade com sucesso e insucesso escolar, com os critérios utilizados pelos respectivos professores, na avaliação da disciplina de Português, verificamos que, os critérios mais referidos pelos alunos com sucesso são *A3/Respostas Completas* e *C1/Interpretação/Compreensão* sendo os mesmos, também mais referidos pelos alunos com insucesso.

Verificamos ainda que, os critérios mais utilizados pelos professores são, em primeiro lugar, *E1/Correcção Ortográfica*, seguido de *B1/Composição*, *C1/Interpretação/Compreensão*, *G1/Conhecimento Gramatical Genérico* e de *A3/Respostas Completas* e *B3/Organização/Coordenação de Ideias*.

Podemos observar que o critério simultaneamente mais referidos (pela maioria) dos alunos com sucesso e insucesso e mais utilizado pelos professores é *C1/Interpretação/Compreensão*, seguido de *A3/Respostas Completas*.

Todos estes critérios são também utilizados pela maioria dos professores, embora referidos por uma percentagem inferior de alunos (excepto *A3/Respostas Completas*, que é

referido por idêntica percentagem de alunos com sucesso). Com distâncias bastante acentuadas, registam-se os critérios B1/*Composição* e G1/*Conhecimento Gramatical Genérico* (não percebidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar) e E1/*Correcção Ortográfica*.

Os critérios mais referidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar privilegiam os *Aspectos Semânticos* (C1) e *Aspectos Formais* (A3).

Os critérios mais utilizados pelos professores privilegiam os *Aspectos Ortográficos* (E1), *Organização Textual* (B1,B3), *Aspectos Semânticos* (C1), *Conhecimentos Morfo-Sintáxicos* (G1) e *Aspectos Formais* (A3).

Podemos verificar que os critérios percebidos pelos alunos do 2º ano com sucesso e insucesso escolar não coincidem com os efectivamente utilizados pelos respectivos professores. Dos vinte critérios utilizados, os alunos com sucesso apenas refere metade, diminuindo para nove os critérios referidos pelos alunos com insucesso.

#### **4.1.3.2– Comparação entre critérios percebidos pelos alunos do 4º ano, com sucesso e insucesso e utilizados pelos professores, em Português**

Apresentamos agora os resultados relativos aos critérios percebidos pelo grupo de alunos do 4º ano, com sucesso e insucesso escolar e comparamo-los com os critérios utilizados pelos respectivos professores.

O quadro 9 apresenta as percentagens dos critérios que os alunos do 4º ano, com sucesso e insucesso escolar, percebem como sendo os que os respectivos professores utilizam na avaliação de uma prova de português e os que estes efectivamente utilizam .

## QUADRO 9

**Critérios referidos pelos alunos do 4º ano com sucesso e insucesso e utilizados pelos professores**

	Referidos Alunos c/ sucesso	Referidos Alunos c/ insucesso	Utilizados Prof.
A1 Apresentação	10,00%	20,00%	13,33%
A2 Caligrafia	36,67%	33,33%	26,67%
A3 Respostas completas	86,67%	60,00%	80,00%
A4 Dimensão	6,67%	3,33%	26,67%
B1 Composição	16,67%	13,33%	66,67%
B2 Expressão escrita	36,67%	36,67%	60,00%
B3 Organização/coordenação de ideias	20,00%	30,00%	73,33%
B4 Desenvolvimento do tema	0,00%	3,33%	86,67%
B5 Construção frásica/correc. sintáctica	10,00%	6,67%	46,67%
C1 Interpretação/ compreensão	80,00%	80,00%	80,00%
D1 Vocabulário	0,00%	3,33%	20,00%
E1 Correção ortográfica	76,67%	66,67%	93,33%
E2 Pontuação	13,33%	6,67%	53,33%
F1 Imaginação/ criatividade	13,33%	3,33%	60,00%
G1 Conhecimento gramatical genérico	3,33%	0,00%	100,00%
G2 Funções sintáxicas	0,00%	0,00%	26,67%
G3 Tempos verbais	3,33%	3,33%	40,00%
G4 Outras classificações morfológicas	0,00%	0,00%	46,67%
H1 Tempo de realização	23,33%	6,67%	0,00%
H2 Autonomia na realização	0,00%	3,33%	0,00%
I1 Capacidade de atenção/concentração	76,67%	73,33%	0,00%
J1 Trabalhar/estudar/saber	86,67%	86,67%	0,00%
J2 Outros/inapropriados	23,33%	33,33%	13,33%

Comparando os critérios percebidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade, com sucesso e insucesso escolar com os utilizados pelos professores, verificamos que:

- apenas um critério, C1/Interpretação/Compreensão é igualmente referido pelos alunos dos dois grupos e utilizado pelos professores do 4º ano (80,00%);
- três critérios são igualmente referidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar: J1/Trabalhar/Estudar/Saber (86,67%); B2/Expressão Escrita (36,67%); G3/Tempos Verbais (3,33%). Estes são utilizados por, respectivamente, 0,00%, 60,00%, 13,33% e 40,00% dos professores;

- **um critério, G1/Conhecimento Gramatical Genérico é utilizado por 100% de professores e apenas referidos por 3,33% de alunos com sucesso, não sendo o mesmo percebido pelos alunos com insucesso;**
- **cinco critérios não são referidos pelos alunos com sucesso: B4/Desenvolvimento do Tema; D1/Vocabulário; G2/Funções Sintáticas; G4/Outras Funções Morfológicas e H2/Autonomia na Realização.** Estes são, no entanto, utilizados por, respectivamente, 86,67%, 20,00%, 26,67%, 46,67% e 0,00% dos professores;
- **três critérios não são referidos pelos alunos com insucesso: G1/Conhecimento Gramatical Genérico, G2/Funções Sintáticas e G4/Outras Funções Morfológicas.** Estes são, no entanto, utilizados por, respectivamente, 100,00%, 26,67% e 46,67% dos professores;
- **quatro critérios, H1/Tempo de Realização, H2/Autonomia na Realização, I1/Capacidade de Atenção/Concentração e J1/Trabalhar/Estudar/Saber, não são utilizados pelos professores, sendo, no entanto, referidos pelos alunos: H1(23,33%-6,67%); H2 (0,00%-3,33%); I1 (76,67%-73,33%) e J1 (86,67%-86,67%);**
- **cinco critérios são referidos por, pelo menos, 50% dos alunos com sucesso: A3/Respostas Completas (86,67%); J1/Trabalhar/Estudar/Saber (86,67%); C1/Interpretação/Compreensão (80,00%); E1/Correcção Ortográfica (76,67%); I1/Trabalhar/Estudar/Saber (76,67%);**
- **cinco critérios são referidos por, pelo menos, 50% dos alunos com insucesso: J1/Trabalhar/Estudar/Saber (86,67%); C1/Interpretação/Compreensão (80,00%); I1/Trabalhar/Estudar/Saber (73,33%); A3/Respostas Completas (60,00%); E1/Correcção Ortográfica (66,67%);**
- **dez critérios são utilizados por, pelo menos 50% dos professores: G1/Conhecimento Gramatical Genérico (100,00%); E1/Correcção Ortográfica (93,33%); B4/Desenvolvimento do Tema (86,67%); A3/Respostas Completas**

(80,00%); C1/Interpretação/Compreensão (80,00%);  
B3/Organização/Coordenação de Ideias (73,33%); B1/Composição (66,67%);  
B2/Expressão Escrita (60,00%); F1/Imaginação/Criatividade (60,00%);  
E2/Pontuação (53,33%);

- **onze critérios são, percentualmente, mais referidos pelos alunos com sucesso do que pelos alunos com insucesso escolar:** A3/Respostas Completas (86,67%-60,00%); E1/Correcção Ortográfica (76,67%-66,67%); I1/Capacidade de Atenção Concentração (76,67%-73,33%); A2/Caligrafia (36,67%-33,33%); H1/Tempo de Realização (23,33%-6,67%); B5/Construção Frásica/Correcção Sintáctica (10,00%-6,67%); B1/Composição (16,67%-13,33%); E2/Pontuação (13,33%-6,67%); F1/Imaginação/Criatividade (13,33%-3,33%); A4/Dimensão (6,67%-3,33%); G1/Conhecimento Gramatical Genérico (3,33%-0,00%).

Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A2,A3,A4); *Organização Textual* (B1,B5); *Aspectos Ortográficos* (E1, E2); *Aspectos Criativos* (F1); *Conhecimento Morfo-Sintáxico* (G1); *Aspectos de Realização* (H1) e *Aspectos Cognitivos* (I1);

- **seis critérios são, percentualmente, mais referidos pelos alunos com sucesso do que utilizados pelos professores:** A3/Respostas Completas (86,67%-80,00%); J1/Trabalhar/Estudar/Saber (86,67%-0,00%); I1/Capacidade de Atenção/Concentração (76,67%-0,00%); A2/Caligrafia (36,67%-26,67%); H1/Tempo de Realização (23,33%-0,00%); J2/Outros (23,33%-13,33%).

Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A2,A3); *Aspectos de Realização* (H1); *Aspectos Cognitivos* (I1) e *Outros* (J1,J2);

- **Sete critérios são, percentualmente, mais referidos pelos alunos com insucesso do que utilizados pelos professores:** J1/Trabalhar/Estudar/Saber (86,67%-0,00%); I1/Capacidade de Atenção/Concentração (73,33%-0,00%); A2/Caligrafia (33,33%-26,67%); J2/Outros (33,33%-13,33%); A1/Apresentação (20,00%-13,33%); H1/Tempo de Realização (6,67%-0,00%). H2/Autonomia na Realização (3,33%-0,00%).

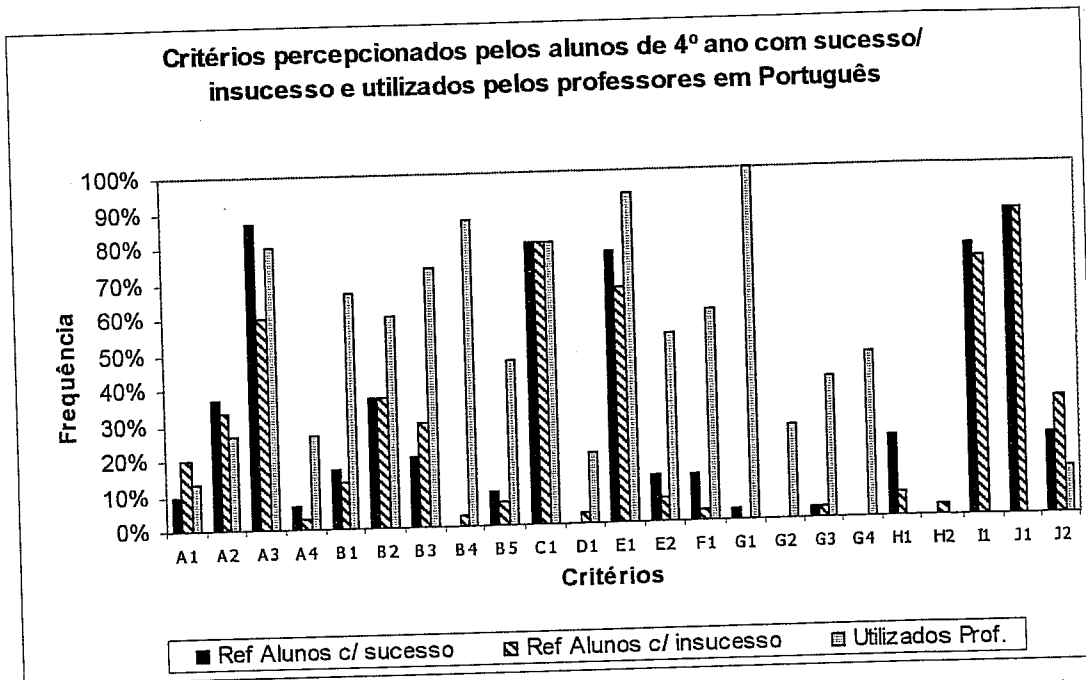
Estes critérios privilegiam os Aspectos Formais (A1,A2); Aspectos de Realização (H1,H2); Aspectos Cognitivos (I1) e Outros (J1,J2);

- **Catorze critérios são, percentualmente, mais utilizados pelos professores do que referidos pelos alunos com sucesso e insucesso:** G1/*Conhecimento Gramatical Genérico* (100,00%-3,33%-0,00%); E1/*Correcção Ortográfica* (93,33%-76,67%-66,67%); B4/*Desenvolvimento do Tema* (86,67%-00,00%-3,33%); B3/*Organização /Coordenação de Ideias* (73,33%-20,00%-30,00%); B1/*Composição* (66,67%-16,67%-13,33%); B2/*Expressão Escrita* (60,00%-36,67%-36,67%); F1/*Imaginação/Criatividade* (60,00%-13,33%-3,33%); E2/*Pontuação* (53,33%-13,33%-6,67%); B5/*Construção Frásica/ Correcção Sintáctica* (46,67%-10,00%-6,67%); G4/*Outras Classificações Morfológicas* (46,67%-0,00%-0,00%); G3/*Tempos Verbais* (40,00%-3,33%-3,33%); A4/*Dimensão* (26,67%-6,67%-3,33%); G2/*Funções Sintáxicas* (26,67%-0,00%-0,00%); D1/*Vocabulário* (20,00%-0,00%-3,33%).

Estes critérios privilegiam os *Aspectos Formais* (A4); *Organização Textual* (B1,B2,B3,B4,B5); *Aspectos Lexicais* (D1); *Aspectos Ortográficos* (E1, E2); *Aspectos Criativos* (F1); *Conhecimento Morfo-Sintáxico* (G1,G2,G3,G4);

O Gráfico IX ilustra as diferenças entre os critérios de avaliação percebidos pelos alunos do 4º ano, com sucesso e com insucesso e utilizados pelos professores:

Gráfico IX



Em síntese, comparando os critérios percebidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade com sucesso e insucesso escolar com os critérios utilizados pelos respectivos professores, na avaliação da disciplina de Português, verificamos que, os critérios mais referidos pelos alunos com sucesso são *A3/Respostas Completas*, *J1/Trabalhar/Estudar/Saber* e *C1/Interpretação/Compreensão*, seguidos de *E1/Correcção Ortográfica* e *I1/Capacidade de Atenção/Concentração*, sendo estes, também os mais referidos pelos alunos com insucesso, embora com uma percentagem inferior nos critérios *A3* e *I1*.

Verificamos ainda que, os critérios mais utilizados pelos professores são, em primeiro lugar, *G1/Conhecimento Gramatical Genérico* (utilizado por todo o grupo de professores, muito pouco percebido pelos alunos com sucesso e não percebido pelos alunos com insucesso escolar). Em segundo lugar, surge o critério *E1/Correcção Ortográfica*, seguido de *B4/Desenvolvimento do Tema*, *A3/Respostas Completas* e *C1/Interpretação/Compreensão*.

Podemos observar que o critério simultaneamente mais referido pelos alunos com sucesso e insucesso e mais utilizado pelos professores é *C1/Interpretação /Compreensão*, seguido de *A3/Respostas Completas* (sendo este menos percebido pelos alunos com insucesso).

Todos estes critérios são utilizados pela maioria dos professores, embora referidos por uma percentagem inferior de alunos (excepto *C1/Interpretação/Compreensão*, que é igualmente referido e utilizado por alunos e professores). Com distâncias bastante acentuadas, registam-se os critérios *G1/Conhecimento Gramatical Genérico* (pouco percebido pelos alunos com sucesso e não percebido pelos alunos com insucesso) e *B4/Desenvolvimento do Tema* (não percebido pelos alunos com sucesso e pouco percebido pelos alunos com insucesso).

Os critérios mais referidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar privilegiam os *Aspectos Semânticos (C1)*, *Aspectos Formais (A3)*, *Aspectos Cognitivos (I1)* e *Outros (J1)*.

Os critérios mais utilizados pelos professores privilegiam os *Conhecimentos Morfo-Sintáxicos (G)*, *Aspectos Ortográficos (E1)*, *Organização Textual (B4)*, *Aspectos Semânticos (C1)* e os *Aspectos Formais (A3)*.

Podemos verificar que os critérios percebidos pelos alunos do 4º ano com sucesso e insucesso escolar não coincidem com os efectivamente utilizados pelos respectivos professores. Apenas um critério é igualmente referido pelos alunos e utilizado pelos professores

## **4.2- AVALIAÇÃO DE PROVAS DE MATEMÁTICA**

### **4.2.1-Comparação entre critérios referidos e utilizados pelos professores do 2º e 4º anos de escolaridade, na avaliação de provas de Matemática**

Quando questionados sobre os critérios que utilizam na avaliação de provas de Matemática, os professores fazem referência aos que lhes parecem ser os que efectivamente utilizam. No entanto, durante o processo de avaliação de uma prova, os critérios utilizados nem sempre são coincidentes com os anteriormente referidos.

O quadro 10, mostra-nos a percentagem dos critérios referidos e utilizados pelos professores do 2º e do 4º anos de escolaridade, constituintes da amostra em estudo, na avaliação da disciplina de Matemática. Estes dados permitem uma comparação global entre aquilo que é dito (referido) e aquilo que é feito (utilizado) na avaliação de provas desta área disciplinar.

## QUADRO 10

Critérios referidos e utilizados pelos professores em Matemática

	Referidos	Utilizados
A1 Contas	30,00%	70,00%
A2 Tabuada	6,67%	36,67%
A3 Cálculo mental	53,33%	26,67%
A4 Escrita números	30,00%	80,00%
A5 Reduções	3,33%	30,00%
A6 Geometria	3,33%	23,33%
A7 Automatização de Técnicas	23,33%	50,00%
B1 Raciocínio	96,67%	93,33%
B2 Compreensão/Interpretação	53,33%	36,67%
B3 Estratégias Inovadoras	20,00%	3,33%
B4 Aplicação conh. n. Situações	10,00%	6,67%
B5 Seleção operação	13,33%	10,00%
B6 Capacidade análise	6,67%	0,00%
B7 Capacidade de atenção	3,33%	6,67%
C1 Apresentação	3,33%	6,67%
C2 Notação/Indicação	3,33%	6,67%
D1 Resultados certos	50,00%	90,00%
E1 Tempo de resolução	0,00%	0,00%
E2 Autonomia na resolução	13,33%	3,33%
F1 Trabalhar/estudar/saber	3,33%	0,00%
F2 Outros/inapropriados	6,67%	26,67%

Comparando os critérios referidos e os utilizados pelos professores do 2º e 4º anos de escolaridade, na avaliação de provas de Matemática, verificamos que:

- Nenhum critério é igualmente referido e utilizado pelos professores;
- Um critério, E1/*Tempo de Resolução*, não é referido pelos professores;
- Três critérios, B6/*Capacidade de Análise*, E1/*Tempo de Resolução* e F1/*Trabalhar/Estudar/Saber*, não são utilizados pelos professores;
- Quatro critérios são referidos por, pelo menos 50% dos professores:  
 B1/*Raciocínio* (96,67%); A3/*Cálculo Mental* (53,33%);  
 B2/*Compreensão/Interpretação* (53,33%) e D1/*Resultados Certos* (50,00%);

- **Cinco critérios são utilizados por, pelo menos 50% dos professores:** B1/*Raciocínio* (93,33%); D1/*Resultados Certos* (90,00%); A4/*Escrita de Números* (80,00%); A1/*Contas* (70,00%) e A7/*Automatização de Técnicas* (50,00%);
- **Nove critérios são percentualmente mais referidos do que utilizados pelos professores:** B1/*Raciocínio* (96,67%-93,33%); A3/*Cálculo Mental* (53,33%-26,67%); B2/*Compreensão/Interpretação* (53,33%-36,67%); B3/*Estratégias Inovadoras* (20,00%-3,33%); B5/*Seleção da Operação* (13,33%-10,00%); E2/*Autonomia na Resolução* (13,33%-3,33%); B4/*Aplicação de Conhecimentos* (10,00%-6,67%); B6/*Capacidade de Análise* (6,67%-0,00%) e F1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (3,33%-0,00%).

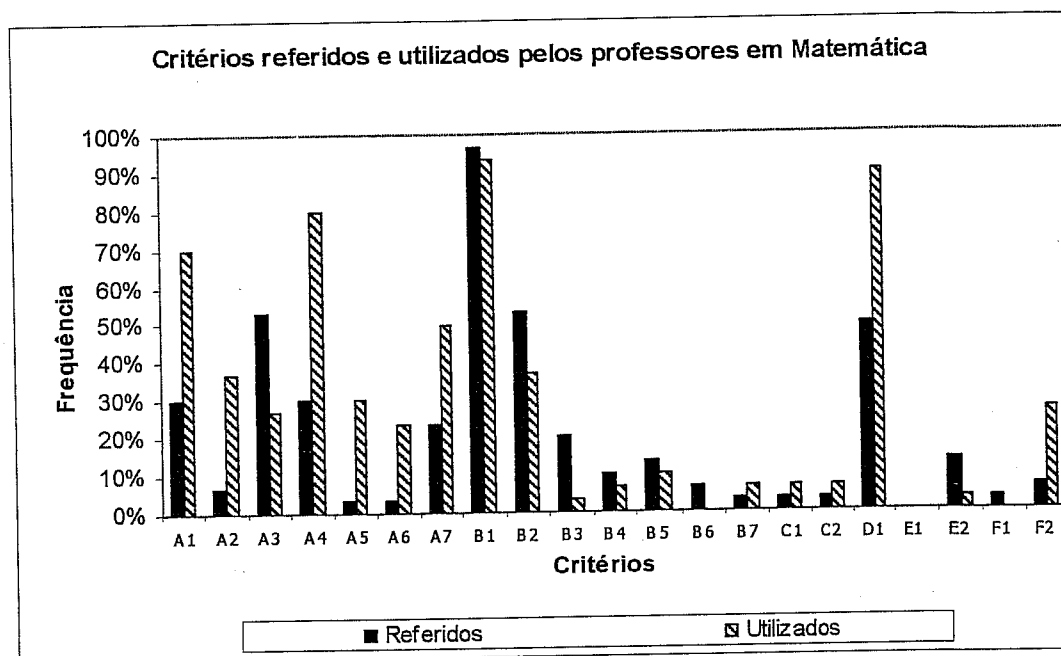
Estes critérios privilegiam aspectos referentes aos *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A3); *Aspectos Cognitivos* (B1,B2,B3,B4,B5,B6); *Aspectos de Resolução* (E2) e *Outros* (F1);

- **Onze critérios são percentualmente mais utilizados do que referidos pelos professores:** D1/*Resultados Certos* (90,00%-50,00%); A4/*Escrita de Números* (80,00%-30,00%); A1/*Contas* (70,00%-30,00%); A7/*Automatização de Técnicas* (50,00%-23,33%); A2/*Tabuada* (36,67%-6,67%); A5/*Reduções* (30,00%-3,33%); F2/*Outros* (26,67%-6,67%); A6/*Geometria* (23,33%-3,33%); B7/*Capacidade de Atenção* (6,67%-3,33%); C1/*Apresentação* (6,67%-3,33%); C2/*Notação/Indicação* (6,67%-3,33%).

Estes critérios privilegiam aspectos referentes aos *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A1,A2,A4,A5,A6,A7); *Aspectos Cognitivos* (B7); *Aspectos Formais* (C1,C2); *Resultados Finais* (D1) e *Outros* (F2);

O Gráfico X ilustra as diferenças entre os critérios de avaliação referidos e utilizados pelos professores do 2º e 4º anos de escolaridade, na disciplina de Matemática:

### Gráfico X



Em síntese, observamos que, a maioria dos professores (2º e 4º anos) quando refere os critérios que utiliza na avaliação em Matemática, destaca apenas um: B1/*Raciocínio*. Mas, em situação de avaliação, são mais os critérios que utiliza efectivamente: B1/*Raciocínio*, em primeiro lugar, seguidos de, D1/*Resultados Certos*, A4/*Escrita de Números* e A1/*Contas*, privilegiando assim, os *Resultados Finais* (D1), *Aspectos Cognitivos* (B1) e *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A1,A4)

Todos estes critérios são utilizados pela maioria dos professores, embora referidos por uma percentagem inferior (excepto D1, que é mais referido do que utilizado).

No que se refere à avaliação dos professores na disciplina de matemática o IJ varia entre 0,00 e 0,75, sendo o valor médio de 0,38 (DP=0,18). Neste caso a mediana é de 0,40, indicando-nos que metade dos professores se situa abaixo deste valor e metade acima. Com valores superiores a 0,50 registam-se 9 professores.

Pela análise dos dados estatísticos, podemos afirmar que os critérios que os professores (2º e 4º anos) referem como sendo os que orientam a sua avaliação de provas de

Matemática, não coincidem inteiramente com os critérios que efectivamente utilizam na avaliação destas provas.

#### **4.2.1.1-Comparação entre critérios referidos e utilizados pelos professores do 2º ano, na avaliação de provas de Matemática**

Quisemos também perceber se existem diferenças entre os critérios referidos e utilizados pelos dois grupos de professores. Comparamos aqui os critérios referidos e utilizados pelo grupo de professores do 2º ano de escolaridade.

Podemos observar, no quadro 11, as percentagens dos critérios referidos e utilizados pelo referido grupo de professores, na avaliação da disciplina de Matemática.

Estes dados permitem uma comparação global entre os critérios que os professores do 2º ano referem e aqueles que efectivamente utilizam na avaliação de provas desta área disciplinar.

## QUADRO 11

Critérios referidos e utilizados pelos professores do 2º ano em Matemática

	Referidos	Utilizados
A1 Contas	40,00%	66,67%
A2 Tabuada	13,30%	33,33%
A3 Cálculo mental	46,70%	26,67%
A4 Escrita números	40,00%	86,67%
A5 Reduções	0,00%	6,67%
A6 Geometria	6,70%	20,00%
A7Aut. Técnicas	26,70%	73,33%
B1 Raciocínio	100,00%	93,33%
B2 Comp/Interpretação	40,00%	40,00%
B3 Est. Inovadoras	13,30%	0,00%
B4 Aplicação conh. n. Situações	13,30%	6,67%
B5 Seleção operação	13,30%	13,33%
B6 Capacidade análise	6,70%	0,00%
B7 Cap. atenção	0,00%	6,67%
C1 Apresentação	0,00%	13,33%
C2 Notação/Indicação	0,00%	6,67%
D1 Resultados certos	46,70%	80,00%
E1 Tempo resolução	0,00%	0,00%
E2 Autonomia resolução	20,00%	6,67%
F1 Trabalhar/estudar/saber	0,00%	0,00%
F2 Outros/inapropriados	6,70%	26,67%

Comparando os critérios referidos e os utilizados pelos professores do 2º ano de escolaridade, na avaliação de provas de Matemática, verificamos que:

- Apenas dois critérios, B2/*Compreensão/Interpretação* e B5/*Seleção da Operação*, são igualmente referidos e utilizados por, respectivamente, 40,00% e 13,30% dos professores;
- Um critério, B1/*Raciocínio*, é referido por 100,00% dos professores mas apenas utilizado por 93,33% dos mesmos;
- Seis critérios não são referidos pelos professores: A5/*Reduções*; B7/*Capacidade de Atenção*; C1/*Apresentação*; C2/*Notação/Indicação*; E1/*Tempo de Resolução* e F1/*Trabalhar/Estudar/Saber*;

- **Quatro critérios não são utilizados** pelos professores: B3/*Estratégias Inovadoras*; B6/*Capacidade de Análise*; E1/*Tempo de Resolução* e F1/*Trabalhar/Estudar/Saber*;
- **Apenas um critério é referido por, pelo menos 50% dos professores do 2º ano:** B1/*Raciocínio* (100,00%);
- **Cinco critérios são utilizados por, pelo menos 50% dos professores do 2º ano:** B1/*Raciocínio* (93,33%); A4/*Escrita de Números* (86,67%); D1/*Resultados Certos* (80,00%); A7/*Automatização de Técnicas* (73,33%) e A1/*Contas* (66,67%);
- **Seis critérios são percentualmente mais referidos do que utilizados** pelos professores: B1/*Raciocínio* (100,00%-93,33%); A3/*Cálculo Mental* (46,70%-26,67%); E2/*Autonomia na Resolução* (20,00%-6,67%); B3/*Estratégias Inovadoras* (13,30%-0,00%); B4/*Aplicação de Conhecimentos* 13,30%-6,67%) e B6/*Capacidade de Análise* (6,70%-0,00%).

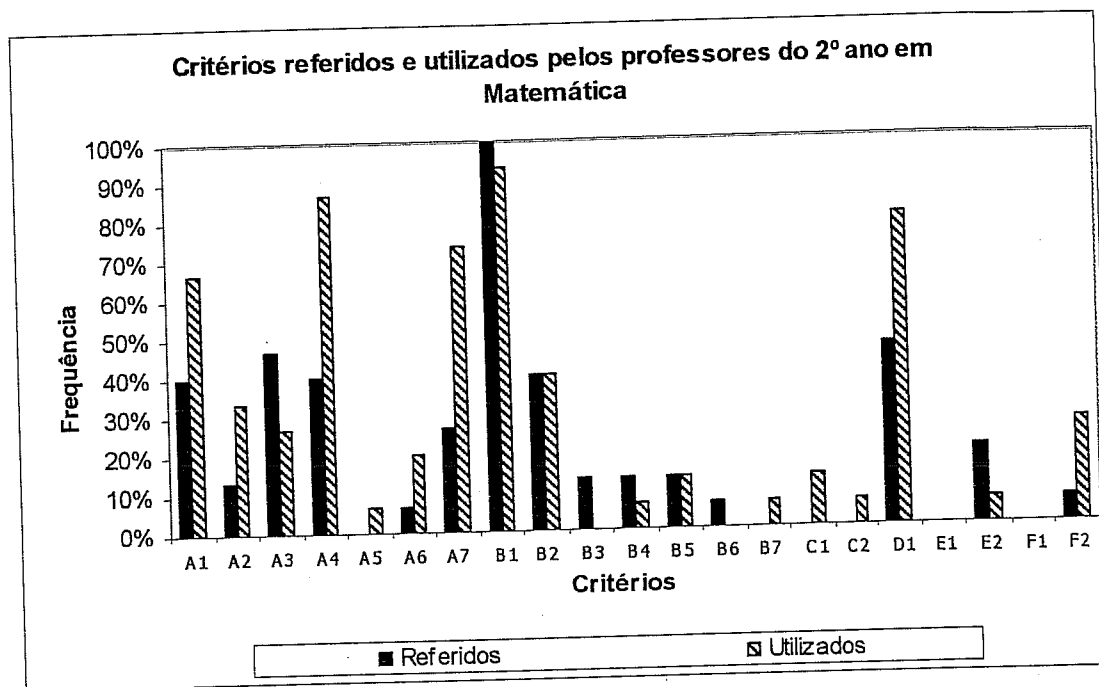
Estes critérios privilegiam os aspectos referentes aos *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A3); *Aspectos Cognitivos* (B1,B3,B4,B6); *Aspectos de Resolução* (E2);

- **Onze critérios são percentualmente mais utilizados do que referidos** pelos professores: A4/*Escrita de Números* (86,67%-40,00%); D1/*Resultados Certos* (80,00%-46,70%); A7/*Automatização de Técnicas* (73,33%-26,70%); A1/*Contas* (66,67%-40,00%); A2/*Tabuada* (33,33%-13,30%); F2/*Outros* (26,67%-6,70%); A6/*Geometria* (20,00%-6,70%); C1/*Apresentação* (13,33%-0,00%); A5/*Reduções* (6,67%-0,00%); B7/*Capacidade de Atenção* (6,67%-0,00%) e C2/*Notação/Indicação* (6,67%-0,00%);

Estes critérios privilegiam os aspectos referentes aos *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A1,A2,A4,A5,A6,A7); *Aspectos Cognitivos* (B7); *Aspectos Formais* (C1,C2); *Resultados Finais* (D1) e *Outros* (F2).

O Gráfico XI ilustra as diferenças entre os critérios de avaliação referidos e utilizados pelos professores do 2º ano de escolaridade, na disciplina de Matemática:

Gráfico XI



Em síntese, observamos que, a maioria dos professores do 2º ano, quando refere os critérios que utiliza na avaliação em Matemática, destaca apenas um: B1/*Raciocínio* (referido pela totalidade). Mas, em situação de avaliação, são mais os critérios que utiliza efectivamente: B1/*Raciocínio*, em primeiro lugar, seguido de, A4/*Escrita de Números* D1/*Resultados Certos* e A7/*Automatização de Técnicas*, privilegiando assim, os *Aspectos Cognitivos* (B1), *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A4,A7) e *Resultados Finais* (D1).

Todos estes critérios são utilizados pela maioria dos professores, embora referidos por uma percentagem muito inferior (excepto D1, que é mais referido do que utilizado).

Pela análise dos dados, podemos afirmar que os critérios que os professores de 2º ano referem como sendo os que orientam a sua avaliação de provas de Matemática, não coincidem inteiramente com os critérios que efectivamente utilizam na avaliação destas

provas. Apenas um critério, B1/*Raciocínio*, é simultaneamente o mais referido e utilizado pela maioria dos professores.

#### **4.2.1.2-Comparação entre critérios referidos e utilizados pelos professores do 4º ano na avaliação de provas de Matemática**

Apresentamos agora a comparação entre os critérios referidos e utilizados pelo grupo de professores do 4º ano, para percebermos se existem diferenças entre o que é dito (referido) e o que é feito (utilizado), na avaliação de provas de Matemática.

Podemos observar, no quadro 12, as percentagens dos critérios referidos e utilizados pelos professores do 4º ano de escolaridade, na avaliação da disciplina de Matemática. Estes dados permitem uma comparação global entre os critérios que os professores do 4º ano referem e aqueles que, efectivamente, utilizam na avaliação de provas desta área disciplinar.

## QUADRO 12

CrITÉRIOS referidos e utilizados pelos professores do 4º ano em Matemática

	Referidos	Utilizados
A1 Contas	20,0%	73,33%
A2 Tabuada	0,0%	40,00%
A3 Cálculo mental	60,0%	26,67%
A4 Escrita números	20,0%	73,33%
A5 Reduções	6,7%	53,33%
A6 Geometria	0,0%	26,67%
A7 Aut. Técnicas	20,0%	26,67%
B1 Raciocínio	93,3%	93,33%
B2 Comp/Interpretação	66,7%	33,33%
B3 Est. Inovadoras	26,7%	6,67%
B4 Aplicação conh. n. Situaç.	6,7%	6,67%
B5 Seleccção operação	13,3%	6,67%
B6 Capacidade análise	6,7%	0,00%
B7 Cap. atenção	6,7%	6,67%
C1 Apresentação	6,7%	0,00%
C2 Notação/Indicação	6,7%	6,67%
D1 Resultados certos	53,3%	100,00%
E1 Tempo resolução	0,0%	0,00%
E2 Autonomia resolução	6,7%	0,00%
F1 Trabalhar/estudar/saber	6,7%	0,00%
F2 Outros/inapropriados	6,7%	26,67%

Comparando os critérios referidos e os utilizados pelos professores do 4º ano de escolaridade, na avaliação de provas de Matemática, verificamos que:

- Nenhum critério é igualmente referido e utilizado pelos professores;
- Um critério, D1/*Resultados Certos*, é utilizado por 100,00% dos professores, sendo apenas referido por 53,30% dos mesmos;
- Três critérios, A2/*Tabuada*, A6/*Geometria* e E1/*Tempo de Resolução*, não são referidos pelos professores;
- Quatro critérios, C1/*Apresentação*, E1/*Tempo de Resolução*, E2/*Autonomia na Resolução* e F1/*Trabalhar/Estudar/Saber*, não são utilizados pelos professores

- **Quatro critérios são referidos por, pelo menos 50% dos professores:** B1/*Raciocínio* (93,30%); B2/*Interpretação/Compreensão* (66,70%); A3/*Cálculo Mental* (60,00%) e D1/*Resultados Certos* (53,30%);
- **Cinco critérios são utilizados por, pelo menos 50% dos professores:** D1/*Resultados Certos* (100,00%); B1/*Raciocínio* (93,33%); A1/*Contas* (73,33%); A4/*Escrita de Números* (73,33%) e A5/*Reduções* (53,33%);
- **Onze critérios são percentualmente mais referidos do que utilizados pelos professores:** B2/*Interpretação/Compreensão* (66,70%-33,33%); A3/*Cálculo Mental* (60,00%-26,67%); B3/*Estratégias Inovadoras* (26,70%-6,67%); B5/*Seleção da Operação* (13,30%-6,67%); B4/*Aplicação de Conhecimentos* (6,70%-6,67%); B6/*Capacidade de Análise* (6,70%-0,00%); B7/*Capacidade de atenção* (6,70%-6,67%); C1/*Apresentação* (6,70%-0,00%); C2/*Notação/Indicação* (6,70%-6,67%); E2/*Autonomia na Resolução* (6,70%-0,00%) e F1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (6,70%-0,00%);

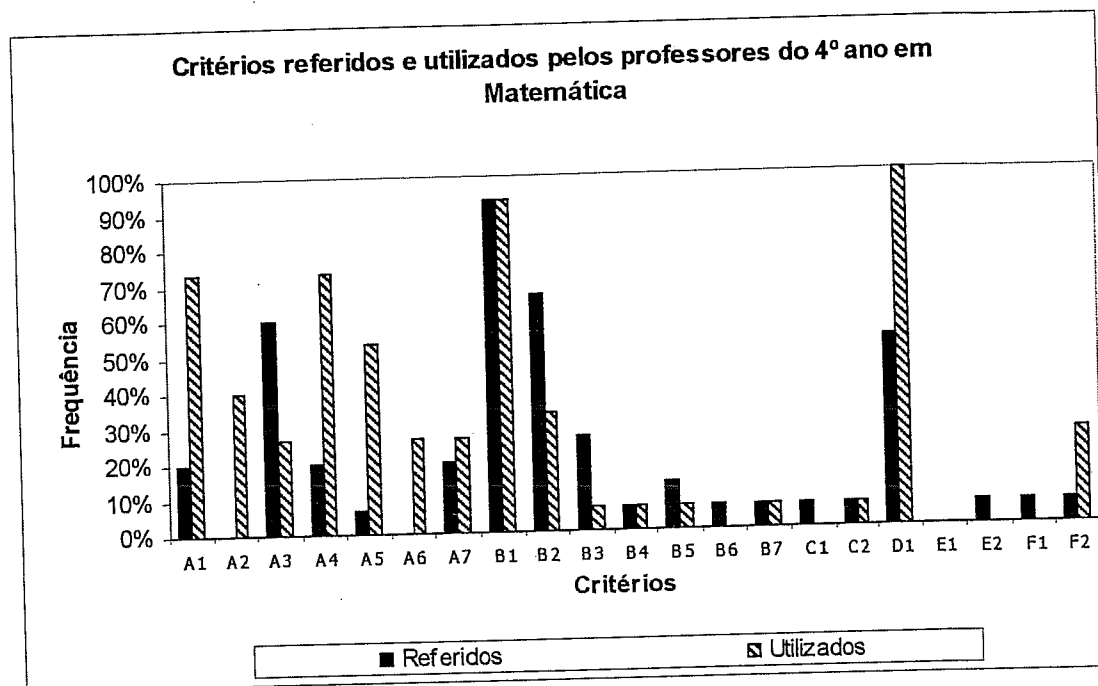
Estes critérios privilegiam os aspectos referentes aos *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A3); *Aspectos Cognitivos* (B2,B3,B4,B5,B6,B7); *Aspectos Formais* (C1,C2); *Resultados Finais* (D1); *Aspectos de Resolução* (E2) e *Outros* (F1);

- **nove critérios são percentualmente mais utilizados do que referidos pelos professores:** D1/*Resultados Certos* (100,00%-53,30%); B1/*Raciocínio* (93,33%-93,30%); A1/*Contas* (73,33%-20,00%); A4/*Escrita de Números* (73,33%-20,00%); A5/*Reduções* (53,33%-6,70%); A2/*Tabuada* (40,00%-20,00%); A6/*Geometria* (26,67%-0,00%); A7/*Automatização de Técnicas* (26,67%-20,00%) e F2/*Outros* (26,67%-6,70%).

Estes critérios privilegiam os aspectos referentes aos *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A1,A2,A4,A5,A6,A7); *Aspectos Cognitivos* (B1); *Resultados Finais* (D1 e *Outros* (F2);

O Gráfico XII ilustra as diferenças entre os critérios de avaliação referidos e utilizados pelos professores do 4º ano de escolaridade, na disciplina de Matemática:

Gráfico XII



Em síntese, observamos que, a maioria dos professores de 4º ano, quando refere os critérios que utiliza na avaliação em Matemática, destaca apenas um: B1/*Raciocínio*. Mas, em situação de avaliação, são mais os critérios que utiliza efectivamente: D1/*Resultados Certos*, em primeiro lugar, seguido de, B1/*Raciocínio*, A1/*Contas* e A4/*Escrita de Números*, privilegiando assim, os *Resultados Finais* (D1), *Aspectos Cognitivos* (B1) e *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A1,A4).

Destes, apenas um critério (B1/*Raciocínio*), é simultaneamente o mais referido e utilizado pelos professores.

Todos estes critérios são utilizados pela maioria dos professores, embora referidos por uma percentagem muito inferior (excepto D1, que é referido e utilizado por uma percentagem muito próxima de professores).

Pela análise dos dados, podemos afirmar que os critérios que os professores de 4º ano referem como sendo os que orientam a sua avaliação de provas de Matemática, não coincidem inteiramente com os critérios que efectivamente utilizam na avaliação destas provas.

#### **4.2.2- Comparação entre critérios referidos pelos alunos do 2º e 4º anos de escolaridade e utilizados pelos respectivos professores, na avaliação de provas de Matemática**

Sendo os alunos parte integrante do processo avaliativo e sabendo que os critérios de avaliação desempenham um papel central no diálogo professor-aluno, quisemos também compreender qual a percepção que estes têm da forma como os seus professores avaliam as suas provas na disciplina de Matemática

É a partir da explicitação e clarificação dos critérios que professores e alunos estabelecem um código que, seguramente, condiciona os resultados escolares dos alunos.

Quisemos perceber como é que todo o grupo de alunos ( 2º e 4º anos de escolaridade), constituinte da amostra em estudo, percebem os critérios de avaliação utilizados pelos respectivos professores.

Podemos observar, no quadro 13, as percentagens dos critérios que os alunos do 2º e 4º anos de escolaridade percebem como sendo os que os respectivos professores utilizam na avaliação de uma prova de Matemática e os efectivamente utilizados.

Os dados permitem fazer uma comparação global entre os critérios que os alunos percebem e os critérios que os professores utilizam, na avaliação desta área disciplinar.

## QUADRO 13

**Critérios percebidos pelos alunos e utilizados pelos professores em Matemática**

	Referidos Alunos	Utilizados Prof.
A1 Contas	72,50%	70,00
A2 Tabuada	24,17%	36,67
A3 Cálculo mental	4,17%	26,67
A4 Escrita números	32,50%	80,00
A5 Reduções	9,17%	30,00
A6 Geometria	2,50%	23,33
A7 Aut. Técnicas	13,33%	50,00
B1 Raciocínio	41,67%	93,33
B2 Compreensão/Interpretação	30,83%	36,67
B3 Est. Inovadoras	7,50%	3,33
B4 Aplicação conh. N. Situações	0,83%	6,67
B5 Seleccção operação	8,33%	10,00
B6 Capacidade análise	1,67%	0,00
B7 Cap. Atenção	43,33%	6,67
C1 Apresentação	14,17%	6,67
C2 Notação/Indicação	2,50%	6,67
D1 Resultados certos	55,83%	90,00
E1 Tempo resolução	7,50%	0,00
E2 Autonomia resolução	1,67%	3,33
F1 Trabalhar/estudar/saber	40,00%	0,00
F2 Outros/inapropriados	32,50%	26,67

Comparando os critérios percebidos pelos alunos do 2º e 4º anos de escolaridade com os utilizados pelos respectivos professores, verificamos que:

- Nenhum critério é igualmente referido pelos alunos e utilizado pelos professores;
- Três critérios, B6/Capacidade de Análise, E1/tempo de Resolução e F1/Trabalhar/Estudar/Saber, não são utilizados pelos professores, sendo referidos por, respectivamente, 1,67%, 7,50% e 40,00% dos alunos;
- Dois critérios são referidos por, pelo menos 50% dos alunos: A1/Contas (72,50%) e D1/Resultados Certos (55,83%);

- **Cinco critérios são utilizados por, pelo menos 50% dos professores:** B1/*Raciocínio* (93,33%); D1/*Resultados Certos* (90,00%); A4/*Escrita de Números* (80,00%) e A1/*Contas* (70,00%) e A7/*Automatização de Técnicas* (50,00%);
- **Oito critérios são percentualmente mais referidos pelos alunos do que utilizados pelos professores:** A1/*Contas* (72,50%-70,00%); B7/*Capacidade de Atenção* (43,33%-6,67%); F1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (40,00%-0,00%); F2/*Outros* (32,50%-26,67%); C1/*Apresentação* (14,17%-6,67%); B3/*Estratégias Inovadoras* (7,50%-3,33%); E1/*Tempo de Resolução* (7,50%-0,00%) e B6/*Capacidade de Análise* (1,67%-0,00%).

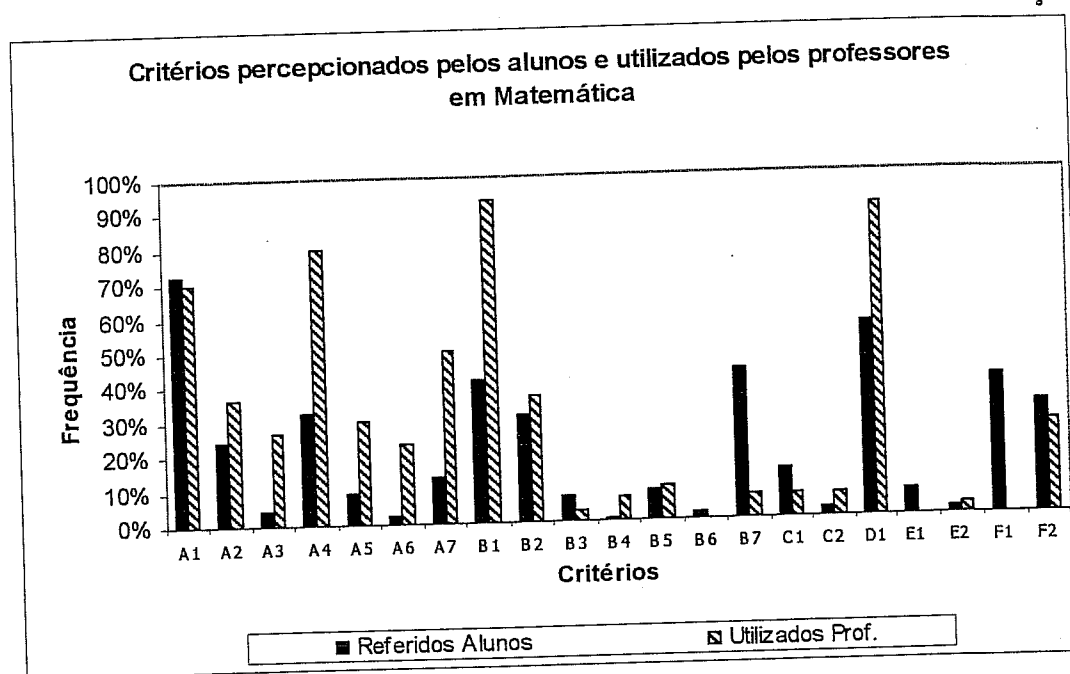
Estes critérios privilegiam os aspectos referentes aos *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A1); *Aspectos Cognitivos* (B3,B6,B7); *Aspectos Formais* (C1); *Aspectos de Resolução* (E1) e *Outros* (F1,F2);

- **Treze critérios são percentualmente mais utilizados pelos professores do que referidos pelos alunos:** B1/*Raciocínio* (93,33%-41,67%); D1/*Resultados Certos* (90,00%-55,83%); A4/*Escrita de Números* (80,00%-32,50%); A7/*Automatização de Técnicas* (50,00%-13,33%); A2/*Tabuada* (36,67%-24,17%); B2/*Compreensão/Interpretação* (36,67%-30,83%); A5/*Reduções* (30,00%-9,17%); A3/*Cálculo Mental* (26,67%-4,17%); A6/*Geometria* (23,33%-2,50%); B5/*Seleção da Operação* (10,00%-8,33%); B4/*Aplicação de Conhecimentos* (6,67%-0,83%); C2/*Notação/Indicação* (6,67%-2,50%) e E2/*Autonomia na Resolução* (3,33%-1,67%).

Estes critérios privilegiam os aspectos referentes aos *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A2,A3,A4,A5,A6,A7); *Aspectos Cognitivos* (B1,B2,B4,B5); *Aspectos Formais* (C2); *Resultados Finais* (D1) e *Aspectos de Resolução* (E2);

O Gráfico XIII ilustra as diferenças entre os critérios de avaliação percebidos pelos alunos do 2º e 4º anos de escolaridade e utilizados pelos professores, na disciplina de Matemática:

### Gráfico XIII



Em síntese, comparando os critérios percebidos pelos alunos do 2º e 4º anos de escolaridade com os critérios utilizados pelos respectivos professores, na avaliação da disciplina de Matemática, verificamos que, os critérios mais referidos pelos alunos são *A1/Contas* e *D1/Resultados Certos* e os critérios mais utilizados pelos professores são *B1/Raciocínio*, *D1/Resultados Certos*, *A4/Escrita de Números* e *A1/Contas*.

Destes, um é simultaneamente o mais referido e utilizado por professores e alunos (*A1/Contas*).

Todos estes critérios são utilizados pela maioria dos professores, embora referidos por uma percentagem muito inferior de alunos (excepto o critério *A1/Contas*, que é referido e utilizado por uma percentagem muito aproximada).

Os critérios mais referidos pelos alunos privilegiam os *Conteúdos Programáticos (A1)* e os *Resultados Finais (D1)*.

Os critérios mais utilizados pelos professores privilegiam, em primeiro lugar, os *Aspectos Cognitivos (B1)* seguidos de, *Resultados Finais (D1)* e *Conteúdos Programáticos (A4,A1)*.

Para os alunos de matemática o valor mínimo e máximo é de 0,00 e 0,8, respectivamente. Também, neste caso, o valor médio coincide com a mediana, sendo ambos de 0,25 (DP=0,15). Este valor reflecte, também uma acentuada discrepância, embora menor do que no caso do português. Valores do IJ iguais ou superiores a 0,50 verificam-se para 10 alunos.

De acordo com a análise dos dados apresentados, os critérios que os alunos do 2º e 4º anos de escolaridade percebem como sendo os que orientam a avaliação dos professores, na disciplina de Matemática, não coincidem com os efectivamente utilizados. Nenhum critério é igualmente referido e utilizado, embora o critério B3/*Raciocínio* tenha uma percentagem muito próxima de referência pelos alunos e de utilização pelos professores.

#### **4.2.2.1– Comparação entre critérios referidos pelos alunos do 2º ano de escolaridade e utilizados pelos respectivos professores na avaliação de provas de Matemática**

Particularizamos agora o nosso olhar no grupo de alunos do 2º ano de escolaridade, para perceber se existem diferenças entre os critérios que percebem (referem) e os critérios que os respectivos professores utilizam.

Assim, a partir do quadro 14, podemos verificar as percentagens dos critérios que os alunos percebem como sendo os que os seus professores utilizam na avaliação de uma prova de Matemática e os efectivamente utilizados.

Os dados permitem uma comparação global entre os critérios referidos pelos alunos do 2º ano e os critérios utilizados pelos respectivos professores, na avaliação de provas de Matemática:

## QUADRO 14

Critérios referidos pelos alunos do 2º ano e utilizados pelos professores em Matemática

	Referidos Alunos /2º	Utilizados Prof/2º
A1 Contas	60,00%	66,67%
A2 Tabuada	25,00%	33,33%
A3 Cálculo mental	51,67%	26,67%
A4 Escrita números	31,67%	86,67%
A5 Reduções	1,67%	6,67%
A6 Geometria	5,00%	20,00%
A7 Automatiz. de Técnicas	1,67%	73,33%
B1 Raciocínio	3,33%	93,33%
B2 Compreens/Interpretação	3,33%	40,00%
B3 Estratégias Inovadoras	23,33%	0,00%
B4 Aplic. Conh. n. Situações	36,67%	6,67%
B5 Seleccão operação	16,67%	13,33%
B6 Capacidade análise	1,67%	0,00%
B7 Capacidade de atenção	40,00%	6,67%
C1 Apresentação	15,00%	13,33%
C2 Notação/Indicação	3,33%	6,67%
D1 Resultados certos	10,00%	80,00%
E1 Tempo resolução	5,00%	0,00%
E2 Autonomia resolução	26,67%	6,67%
F1 Trabalhar/estudar/saber	0,00%	0,00%
F2 Outros/inapropriados	3,33%	26,67%

Comparando os critérios percebidos pelos alunos do 2º ano com os utilizados pelos respectivos professores, verificamos que:

- Nenhum critério é igualmente referido pelos alunos e utilizado pelos professores;
- Três critérios, B3/Estratégias Inovadoras, B6/Capacidade de Análise e E1/tempo de Resolução, não são utilizados pelos professores, sendo, no entanto, referidos por, respectivamente, 23,33%, 1,67% e 5,00% dos alunos;
- Dois critérios são referidos por, pelo menos 50% dos alunos: A1/Contas (60,00%) e A3/Cálculo Mental (51,67%);

- **Cinco critérios são utilizados por, pelo menos 50% dos professores:** B1/*Raciocínio* (93,33%); A4/*Escrita de Números* (86,67%); D1/*Resultados Certos* (80,00%); A7/*Automatização de Técnicas* (73,33%) e A1/*Contas* (66,67%);
- **Nove critérios são percentualmente mais referidos pelos alunos do que utilizados pelos professores:** A3/*Cálculo Mental* (51,67%-26,67%); B7/*Capacidade de Atenção* (40,00%-6,67%); B4/*Aplicação de Conhecimentos* (36,67%-6,67%); E2/*Autonomia na Resolução* (26,67%-6,67%); B3/*Estratégias Inovadoras* (23,33%-0,00%); B5/*Seleção da Operação* (16,67%-13,33%); C1/*Apresentação* (15,00%-13,33%); E1/*Tempo de Resolução* (5,00%-0,00%) e B6/*Capacidade de Análise* (1,67%-0,00%).

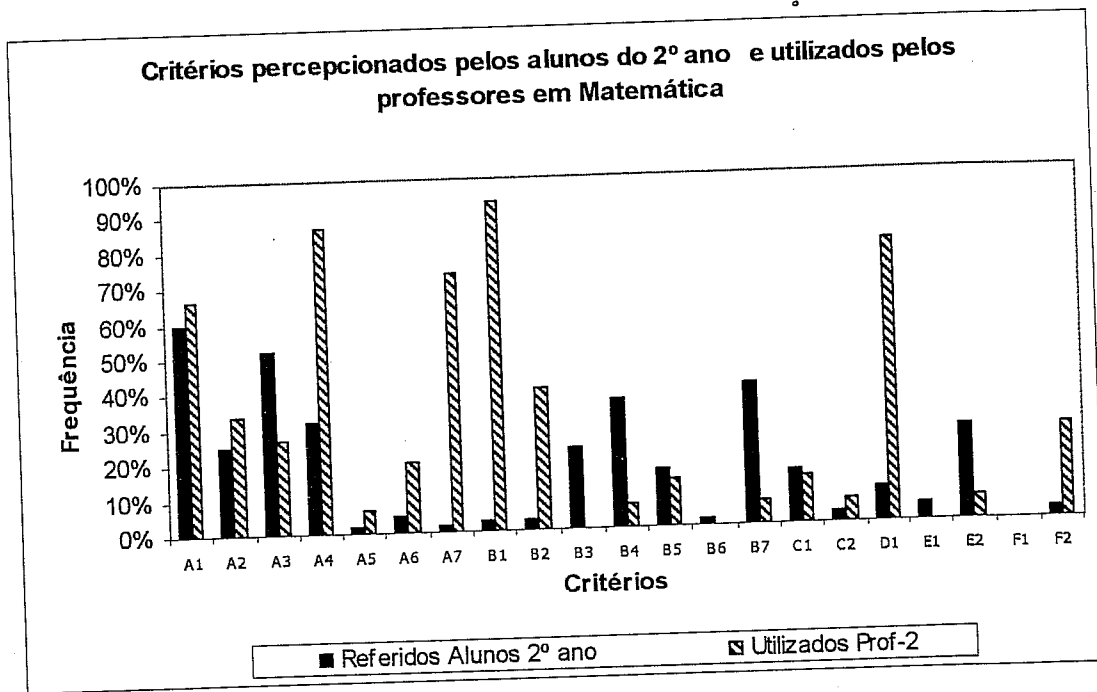
Estes critérios privilegiam os aspectos referentes aos *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A3); *Aspectos Cognitivos* (B3,B4,B5,B6,B7); *Aspectos Formais* (C1) e *Aspectos de Resolução* (E1,E2);

- **Onze critérios são percentualmente mais utilizados pelos professores do que referidos pelos alunos:** B1/*Raciocínio* (93,33%-3,33%); A4/*Escrita de Números* (86,67%-31,67%); D1/*Resultados Certos* (80,00%-10,00%); A7/*Automatização de Técnicas* (73,33%-1,67%); A1/*Contas* (66,67%-60,00%); B2/*Compreensão/Interpretação* (40,00%-3,33%); A2/*Tabuada* (33,33%-25,00%); F2/*Outros* (26,67%-3,33%); A6/*Geometria* (20,00%-5,00%); A5/*Reduções* (6,67%-1,67%) e C2/*Notação/Indicação* (6,67%-3,33%).

Estes critérios privilegiam os aspectos referentes aos *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A1,A2,A4,A5,A6,A7); *Aspectos Cognitivos* (B1,B2); *Aspectos Formais* (C2); *Resultados Finais* (D1) e *Outros* (F2);

O Gráfico XIV ilustra as diferenças entre os critérios de avaliação percebidos pelos alunos do 2º ano de escolaridade e utilizados pelos respectivos professores, na disciplina de Matemática:

Gráfico XIV



Em síntese, comparando os critérios percebidos pelos alunos de 2º ano de escolaridade, com os critérios utilizados pelos respectivos professores, na avaliação da disciplina de Matemática, verificamos que os critérios mais referidos pelos alunos são A1/*Contas* e A3/*Cálculo Mental* e os critérios mais utilizados pelos professores são B1/*Raciocínio*, A4/*Escrita de Números*, D1/*Resultados Certos*, e A7/*Automatização de Técnicas*.

Nenhum critério é simultaneamente mais referido e utilizado por professores e alunos. Todos estes critérios são utilizados pela maioria dos professores, embora referidos por uma percentagem muito inferior de alunos.

Os critérios mais referidos pelos alunos privilegiam os *Conteúdos Programáticos* (A1,A3).

Os critérios mais utilizados pelos professores privilegiam, em primeiro lugar, os *Aspectos Cognitivos* (B1) seguidos de, *Conteúdos Programáticos* (A4,A7) e *Resultados Finais* (D1).

Perante os resultados observados, podemos afirmar que os critérios que os alunos do 2º ano percebem como sendo os que orientam a avaliação dos seus professores, na avaliação de provas de Matemática, não coincidem com os efectivamente utilizados. Nenhum critério é igualmente referido pelos alunos e utilizado pelos professores.

#### **4.2.2.2– Comparação entre critérios referidos pelos alunos do 4º ano e utilizados pelos respectivos professores na avaliação de provas de Matemática**

Focalizamos agora a nossa atenção no grupo de alunos do 4º ano de escolaridade, para observar as diferenças entre os critérios de avaliação que estes percebem (referem) e os critérios que os respectivos professores utilizam na avaliação de provas de Matemática. No quadro 15, podemos verificar as percentagens dos critérios percebidos por este grupo de alunos e os utilizados pelos respectivos professores.

Os dados permitem uma comparação global entre os critérios que os alunos do 4º ano percebem (referem) e os critérios que os respectivos professores utilizam, na avaliação de provas de Matemática.

## QUADRO 15

Critérios referidos pelos alunos do 4º ano e utilizados pelos professores em Matemática

	Referidos Alunos/4º	Utilizados Prof/4º
A1 Contas	85,00%	73,33%
A2 Tabuada	36,67%	40,00%
A3 Cálculo mental	60,00%	26,67%
A4 Escrita números	51,67%	73,33%
A5 Reduções	1,67%	53,33%
A6 Geometria	10,00%	26,67%
A7 Automatiz. de Técnicas	0,00%	26,67%
B1 Raciocínio	1,67%	93,33%
B2 Compreens/Interpretação	23,33%	33,33%
B3 Estratégias Inovadoras	63,33%	6,67%
B4 Aplicaç. Conh. nSituações	28,33%	6,67%
B5 Seleção operação	11,67%	6,67%
B6 Capacidade análise	1,67%	0,00%
B7 Capacidade de atenção	25,00%	6,67%
C1 Apresentação	0,00%	0,00%
C2 Notação/Indicação	1,67%	6,67%
D1 Resultados certos	38,33%	100,00%
E1 Tempo resolução	11,67%	0,00%
E2 Autonomia resolução	53,33%	0,00%
F1 Trabalhar/estudar/saber	18,33%	0,00%
F2 Outros/inapropriados	5,00%	26,67%

Comparando os critérios referidos pelos alunos do 4º ano com os critérios utilizados pelos respectivos professores, verificamos que:

- Nenhum critério é igualmente referido pelos alunos e utilizado pelos professores;
- Um critério é utilizado por 100,00% dos professores, do 4º ano, sendo apenas referido por 38,33% dos alunos;
- Um critério, A6/Geometria não é referido pelos alunos, sendo, no entanto, utilizado por 26,67% dos professores;

- **Quatro critérios**, B6/*Capacidade de Análise*, E1/*tempo de Resolução*, E2/*Autonomia na Resolução* e F1/*Trabalhar/Estudar/Saber*, **não são utilizados pelos professores**, sendo, no entanto, referidos por, respectivamente, 1,67%, 11,67%, 53,33% e 18,33% dos alunos;
- **Cinco critérios são referidos por, pelo menos 50% dos alunos do 4º ano:** A1/*Contas* (85,00%); B3/*Estratégias Inovadoras* (63,33%); A3/*Cálculo Mental* (60,00%); E2/*Autonomia na Resolução* (53,33%) e A4/*Escrita de Números* (51,67%);
- **Cinco critérios são utilizados por, pelo menos 50% dos professores do 4º ano:** D1/*Resultados Certos* (100,00%); B1/*Raciocínio* (93,33%); A1/*Contas* (73,33%); A4/*Escrita de Números* (73,33%) e A5/*Reduções* (53,33%);
- **Dez critérios são percentualmente mais referidos pelos alunos do que utilizados pelos respectivos professores:** A1/*Contas* (85,00%-73,33%); B3/*Estratégias Inovadoras* (63,33%-6,67%); A3/*Cálculo Mental* (60,00%-26,67%); E2/*Autonomia na Resolução* (53,33%-0,00%); B4/*Aplicação de Conhecimentos* (28,33%-6,67%); B7/*Capacidade de Atenção* (25,00%-6,67%); F1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (18,33%-0,00%); B5/*Seleccção da Operação* (11,67%-6,67%); E1/*Tempo de Resolução* (11,67%-0,00%) e B6/*Capacidade de Análise* (1,67%-0,00%).

Estes critérios privilegiam os aspectos referentes aos *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A1,A3); *Aspectos Cognitivos* (B3,B4,B5,B6,B7); *Aspectos de Resolução* (E1,E2) e *Outros* (F1);

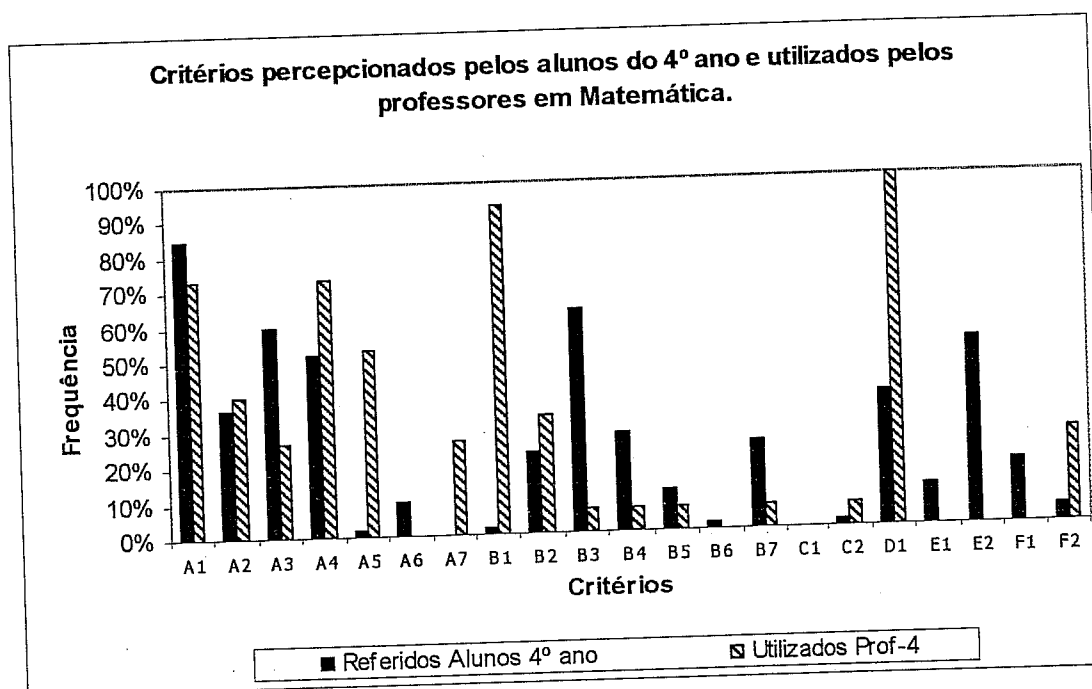
- **Dez critérios são percentualmente mais utilizados pelos professores do que referidos pelos alunos:** D1/*Resultados Certos* (100,00%-38,33%); B1/*Raciocínio* (93,33%-1,67%); A4/*Escrita de Números* (73,33%-51,67%); A5/*Reduções* (53,33%-1,67%); A2/*Tabuada* (40,00%-36,67%); B2/*Compreensão/Interpretação* (33,33%-23,33%); A6/*Geometria* (26,67%-10,00%); A7/*Automatização de*

*Técnicas* (26,67%-0,00%); *F2/Outros* (26,67%-5,00%) e *C2/Notação/Indicação* (6,67%-1,67%).

Estes critérios privilegiam os aspectos referentes aos *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A2,A4,A5,A6,A7); *Aspectos Cognitivos* (B1,B2); *Aspectos Formais* (C2); *Resultados Finais* (D1) e *Outros* (F2);

O Gráfico XV ilustra as diferenças entre os critérios de avaliação percebidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade e utilizados pelos respectivos professores, na disciplina de Matemática:

**Gráfico XV**



Em síntese, comparando os critérios percebidos pelos alunos de 4º ano de escolaridade com os critérios utilizados pelos respectivos professores, na avaliação da disciplina de Matemática, verificamos que, os critérios mais referidos pelos alunos são *A1/Contas*, *B3/Estratégias Inovadoras* e *A3/Cálculo Mental* e os critérios mais utilizados pelos professores são *D1/Resultados Certos*, *B1/Raciocínio*, *A1/Contas* e *A4/Escrita de Números*.

Todos estes critérios são utilizados pela maioria dos professores, embora referidos por uma percentagem muito inferior de alunos (excepto A1/*Contas*, que é mais referido pelos alunos).

Os critérios mais referidos pelos alunos privilegiam os *Conteúdos Programáticos* (A1,A3) e *Aspectos Cognitivos* (B3).

Os critérios mais utilizados pelos professores privilegiam, os *Resultados Finais* (D1), *Aspectos Cognitivos* (B1) e os *Conteúdos Programáticos* (A1,A4).

De acordo com a análise dos dados, verificamos que os critérios percebidos pelos alunos do 4º ano como sendo os que orientam a avaliação dos seus professores na disciplina de Matemática, não coincidem com os efectivamente utilizados. Nenhum critério é igualmente referido pelos alunos e utilizado pelos professores.

#### **4.2.3 - Comparação entre critérios referidos pelos alunos do 2º e 4º anos de escolaridade, com sucesso e insucesso e utilizados pelos professores na avaliação de provas de Matemática**

Quisemos também perceber se existem diferenças entre os critérios percebidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar. Assim, apresentamos os resultados do grupo total de alunos, do 2º e 4º anos de escolaridade, constituintes da amostra em estudo e comparamo-los com os critérios utilizados pelos respectivos professores.

O quadro 16 permite-nos observar as percentagens dos critérios que os alunos do 2º e 4º anos de escolaridade, com sucesso e insucesso escolar percebem (referem) como sendo os que os respectivos professores utilizam na avaliação de uma prova de Matemática e os que estes efectivamente utilizam.

Os dados permitem uma comparação global entre os critérios percebidos pelos alunos com sucesso e insucesso e os critérios utilizados pelos professores.

## QUADRO 16

Critérios referidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar  
e utilizados pelos professores em Matemática

	Referidos Alunos c/ sucesso	Referidos Alunos c/ insucesso	Utilizados Prof.
A1 Contas	78,33%	65,00%	70,00%
A2 Tabuada	23,33%	21,67%	36,67%
A3 Cálculo mental	5,00%	1,67%	26,67%
A4 Escrita números	36,67%	25,00%	80,00%
A5 Reduções	13,33%	5,00%	30,00%
A6 Geometria	1,67%	1,67%	23,33%
A7 Aut. Técnicas	20,00%	6,67%	50,00%
B1 Raciocínio	46,67%	36,67%	93,33%
B2 Compreensão/Interpretação	28,33%	33,33%	36,67%
B3 Est. Inovadoras	10,00%	5,00%	3,33%
B4 Aplicaç. conh. N. Situações	1,67%	0,00%	6,67%
B5 Seleccção operação	10,00%	3,33%	10,00%
B6 Capacidade análise	1,67%	1,67%	0,00%
B7 Cap. Atenção	45,00%	40,00%	6,67%
C1 Apresentação	10,00%	18,33%	6,67%
C2 Notação/Indicação	1,67%	3,33%	6,67%
D1 Resultados certos	51,67%	60,00%	90,00%
E1 Tempo resolução	8,33%	6,67%	0,00%
E2 Autonomia resolução	1,67%	1,67%	3,33%
F1 Trabalhar/estudar/saber	45,00%	38,33%	0,00%
F2 Outros/inapropriados	25,00%	41,67%	26,67%

Comparando os critérios percebidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar e os utilizados pelos professores, verificamos que:

- **Três critérios, A6/Geometria, B6/Capacidade de Análise e E2/Autonomia na Resolução são igualmente referidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar (1,67%), sendo utilizados por, respectivamente, 23,33%, 0,00% e 3,33 de professores;**
- **Um critério, B5/Seleccção da Operação, é igualmente referido pelos alunos com sucesso e utilizado pelos professores;**

- Um critério, *B4/Aplicação de Conhecimentos*, não é referido pelos alunos com insucesso, sendo no entanto utilizado por 6,67% dos professores;
- Três critérios, *B6/Capacidade de Análise*, *E1/Tempo de Resolução* e *F1/Trabalhar/Estudar/Saber*, não são utilizados pelos professores, sendo, no entanto, referidos pelos alunos de ambos os grupos: *B6* (1,67%-1,67%); *E1* (8,33%-6,67%) e *F1* (45,00%-38,33%);
- Dois critérios são referidos por, pelo menos, 50% dos alunos com sucesso: *A1/Contas* (78,33%) e *D1/Resultados Certos* (51,67%);
- Dois critérios são referidos por, pelo menos, 50% dos alunos com insucesso: *A1/Contas* (65,00%) e *D1/Resultados Certos* (60,00%);
- Cinco critérios são utilizados por, pelo menos, 50% dos professores: *B1/Raciocínio* (93,33%); *D1/Resultados Certos* (90,00%); *A4/Escrita de Números* (80,00%); *A1/Contas* (70,00%) e *A7/Automatização de Técnicas* (50,00%);
- Treze critérios são percentualmente mais referidos pelos alunos com sucesso do que pelos alunos com insucesso escolar: *A1/Contas* (78,33%-65,00%); *B1/Raciocínio* (46,67%-36,67%); *B7/Capacidade de Atenção* (45,00%-40,00%); *F1/Trabalhar/Estudar/Saber* (45,00%-38,33%); *A4/Escrita de Números* (36,67%-25,00%); *A2/Tabuada* (23,33%-21,67%); *A7/Automatização de Técnicas* (20,00%-6,67%); *A5/Reduções* (13,33%-5,00%); *B3/Estratégias Inovadoras* (10,00%-5,00%); *B5/Seleção da Operação* (10,00%-3,33%); *E1/Tempo de Resolução* (8,33%-6,67%); *A3/Cálculo Mental* (5,00%-1,67%) e *B4/Aplicação de Conhecimentos* (1,67%-0,00%).

Estes critérios privilegiam os aspectos referentes aos *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (*A1,A2,A3,A4,A5,A7*); *Aspectos Cognitivos* (*B1,B3,B4,B5,B7*); *Aspectos de Resolução* (*E1*); e *Outros* (*F1*);

- Seis critérios são percentualmente mais referidos pelos alunos com sucesso do que utilizados pelos professores: *A1/Contas* (78,33%-70,00%); *B7/Capacidade*

de *Atenção* (45,00%-6,67%); F1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (45,00%-0,00%); C1/*Apresentação* (10,00%-6,67%); B3/*Estratégias Inovadoras* (10,00%-3,33%); E1/*Tempo de Resolução* (8,33%-0,00%) e B6/*Capacidade de Análise* (1,67%-0,00%).

Estes critérios privilegiam os aspectos referentes aos *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A1); *Aspectos Cognitivos* (B3,B6,B7); *Aspectos Formais* (C1); *Aspectos de Resolução* (E1); e *Outros* (F1);

- **Sete critérios são percentualmente mais referidos pelos alunos com insucesso do que utilizados pelos professores:** F2/*Outros* (41,67%-26,67%); B7/*Capacidade de Atenção* (40,00%-6,67%); F1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (38,33%-0,00%); C1/*Apresentação* (18,33%-6,67%) e E1/*Tempo de Resolução* (6,67%-0,00%); B3/*Estratégias Inovadoras* (5,00%-3,33%) e B6/*Capacidade de Análise* (1,67%-0,00%).

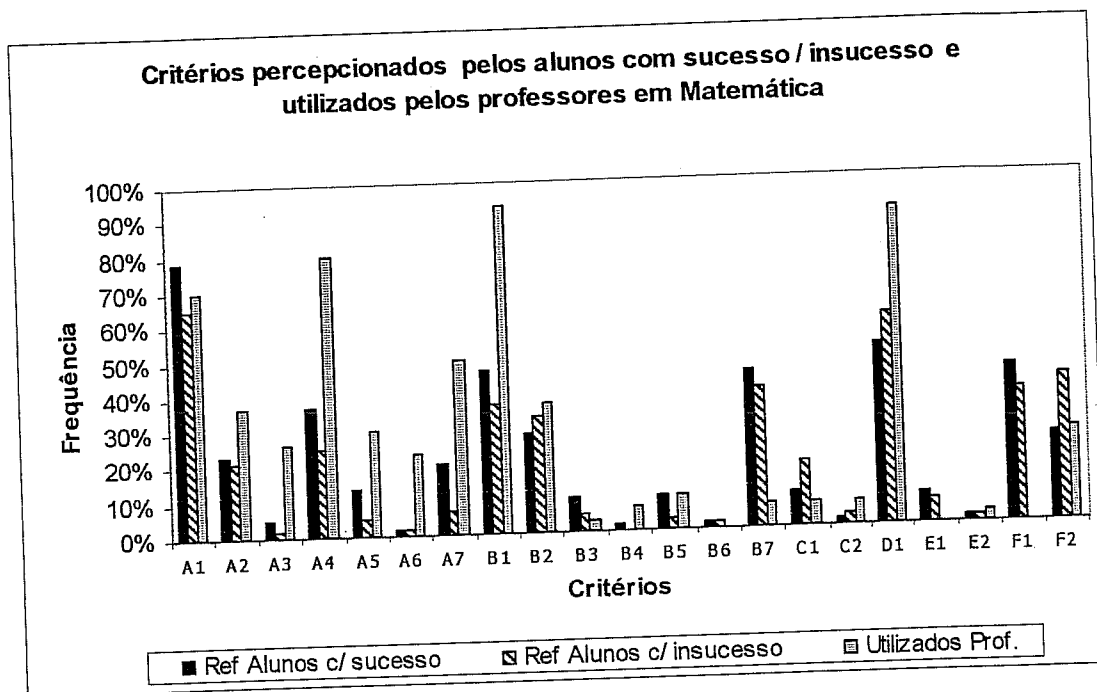
Estes critérios privilegiam os *Aspectos Cognitivos* (B3,B6,B7); *Aspectos Formais* (C1); *Aspectos de Resolução* (E1); e *Outros* (F1,F2);

- **Doze critérios são percentualmente mais utilizados pelos professores do que referidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar:** B1/*Raciocínio* (93,33%-46,67%-36,67%); D1/*Resultados Certos* (90,00%-51,67%-60,00%); A4/*Escrita de Números* (80,00%-36,67%-25,00%); A7/*Automatização de Técnicas* (50,00%-20,00%-6,67%); A2/*Tabuada* (36,67%-23,33%-21,67%); B2/*Compreensão/Interpretação* (36,67%-28,33%-33,33%); A5/*Reduções* (30,00%-13,33%-5,00%); A3/*Cálculo Mental* (26,67%-5,00%-1,67%); A6/*Geometria* (23,33%-1,67%-1,67%); B4/*Aplicação de Conhecimentos* (6,67%-1,67%-0,00%); C2/*Notação/Indicação* (6,67%-1,67%-3,33%); E2/*Autonomia na Resolução* (3,33%-1,67%-1,67%).

Estes critérios privilegiam os aspectos referentes aos *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A2,A3,A4,A5,A6,A7); *Aspectos Cognitivos* (B1,B2,B4); *Aspectos Formais* (C2); *Resultados Finais* (D1); e *Aspectos de Resolução* (E2).

O Gráfico XVI ilustra as diferenças entre os critérios de avaliação percebidos pelos alunos com sucesso e insucesso e utilizados pelos respectivos professores, na disciplina de Matemática:

**Gráfico XVI**



Em síntese, comparando os critérios percebidos pelos alunos ( 2º e 4º anos de escolaridade), com sucesso e insucesso escolar, com os critérios utilizados pelos respectivos professores, na avaliação da disciplina de Matemática, verificamos que, os critérios mais referidos pelos alunos com sucesso são, A1/Contas, B1/Raciocínio, B7/Capacidade de Atenção e F1/Trabalhar/Estudar/Saber, e os critérios mais referidos pelos alunos com insucesso são, A1/Contas, D1/Resultados Certos, F1/Outros e B7/Capacidade de Atenção. Os critérios mais utilizados pelos professores são B1/Raciocínio, D1/Resultados Certos, A4/Escreita de Números e A1/Contas.

Destes, apenas um é simultaneamente o mais referido e utilizado por professores e alunos (A1/Contas).

Todos estes critérios são utilizados pela maioria dos professores, embora referidos por uma percentagem muito inferior de alunos (excepto o critério *A1/Contas*, que é mais referido pelos alunos com sucesso). Apenas um critério (*A1/Contas*) é referido pela maioria dos alunos com sucesso escolar e dois critérios são referidos pela maioria dos alunos com insucesso.

Os critérios mais referidos pelos alunos com sucesso escolar, privilegiam os *Conteúdos Programáticos* (A1), os *Aspectos Cognitivos* (B1,B7) e *Outros* (F1).

Os critérios mais referidos pelos alunos com insucesso escolar, privilegiam os *Conteúdos Programáticos* (A1), *Resultados Finais* (D1), *Outros* (F2) e os *Aspectos Cognitivos* (B7).

Os critérios mais utilizados pelos professores privilegiam, os *Aspectos Cognitivos* (B1), *Resultados Finais* (D1) e *Conteúdos Programáticos* (A4,A1).

Os dados estatísticos revelam, no caso da disciplina de matemática, que a média do IJ para os alunos com insucesso é de 0,24 (DP=0,14) e de 0,26 para os alunos com sucesso escolar (DP=0,15). Neste caso, embora com alguma relevância, a diferença de médias não se revelou estatisticamente significativa.

Verificamos, no entanto, que os critérios percebidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar não coincidem com os efectivamente utilizados pelos respectivos professores. Os alunos com sucesso demonstram uma percepção dos critérios utilizados pelos professores um pouco superiores relativamente aos alunos com insucesso.

#### **4.2.3.1 - Comparação entre critérios referidos pelos alunos do 2º ano com sucesso e insucesso escolar e utilizados pelos professores na avaliação de provas de Matemática**

Apresentamos agora os resultados relativos aos critérios percebidos pelo grupo de alunos do 2º ano, com sucesso e insucesso escolar e comparamo-los com os critérios utilizados pelos respectivos professores.

No quadro 17 podemos observar as percentagens dos critérios que os alunos do 2º ano, com sucesso e insucesso, percebem como sendo os que os respectivos professores utilizam na avaliação de uma prova de Matemática e os que estes efectivamente utilizam .

Os dados permitem uma comparação global entre os critérios que os alunos do 2º ano com sucesso e insucesso escolar percebem (referem) e os que os professores utilizam na avaliação de provas de Matemática :

## QUADRO 17

Critérios referidos pelos alunos do 2º ano com sucesso e insucesso escolar e utilizados pelos professores em Matemática

	Referidos Alunos c/ sucesso	Referidos Alunos c/ insucesso	Utilizados. Prof-2
A1 Contas	38,33%	21,67%	66,67%
A2 Tabuada	5,00%	5,00%	33,33%
A3 Cálculo mental	3,33%	0,00%	26,67%
A4 Escrita números	25,00%	15,00%	86,67%
A5 Reduções	0,00%	0,00%	6,67%
A6 Geometria	1,67%	1,67%	20,00%
A7 Aut. Técnicas	3,33%	0,00%	73,33%
B1 Raciocínio	21,67%	10,00%	93,33%
B2 Comp/Interpretação	6,67%	18,33%	40,00%
B3 Est. Inovadoras	10,00%	5,00%	0,00%
B4 Aplicação conh. n. Situaç.	1,67%	0,00%	6,67%
B5 Selecção operação	5,00%	0,00%	13,33%
B6 Capacidade análise	0,00%	1,67%	0,00%
B7 Cap. atenção	13,33%	10,00%	6,67%
C1 Apresentação	5,00%	11,67%	13,33%
C2 Notação/Indicação	0,00%	3,33%	6,67%
D1 Resultados certos	23,33%	28,33%	80,00%
E1 Tempo resolução	1,67%	3,33%	0,00%
E2 Autonomia resolução	1,67%	0,00%	6,67%
F1 Trabalhar/estudar/saber	13,33%	13,33%	0,00%
F2 Outros/inapropriados	16,67%	20,00%	26,67%

Comparando os critérios referidos pelos alunos do 2º ano com sucesso e insucesso escolar e os utilizados pelos professores, verificamos que:

- Três critérios são igualmente referidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar: A2/Tabuada (5,00%); A6/Geometria (1,67%) e F1/Trabalhar/Estudar/Saber (13,33%). Estes são utilizados por, respectivamente, 33,33%, 20,00% e 0,00% dos professores;
- Três critérios não são referidos pelos alunos com sucesso escolar: A5/Reduções; B6/Capacidade de Análise; C2/Notação/Indicação, sendo utilizados por, respectivamente, 6,67%, 0,00% e 6,67% dos professores;

- **Seis critérios não são referidos pelos alunos com insucesso escolar:** A3/*Cálculo Mental*; A5/*Reduções*; A7/*Automatização de Técnicas*; B4/*Aplicação de Conhecimentos*; B5/*Seleção da Operação* e E2/*Autonomia na Resolução*. Estes são, no entanto, utilizados por, respectivamente, 26,67%, 6,67%, 73,33%, 6,67%, 13,33%, e 6,67% dos professores;
- **Quatro critérios não são utilizados pelos professores:** B3/*Estratégias Inovadoras*; B6/*Capacidade de Análise*, E1/*Tempo de Resolução* e F1/*Trabalhar/Estudar/Saber*. Estes são referidos pelos alunos de ambos os grupos: B3 (10,00%-5,00%); B6 (0,00%-1,67%); E1 (1,67%-3,33%) e F1 (13,33%-13,33%);
- **Nenhum critério é referido por, pelo menos 50% dos alunos do 2º ano com sucesso escolar;**
- **Nenhum critério é referido por, pelo menos 50% dos alunos do 2º ano com insucesso escolar;**
- **Cinco critérios são utilizados por, pelo menos 50% dos professores do 2º ano:** B1/*Raciocínio* (93,33%); A4/*Escrita de Números* (86,67%); D1/*Resultados Certos* (80,00%); A7/*Automatização de Técnicas* (73,33%) e A1/*Contas* (66,67%);
- **Dez critérios são percentualmente mais referidos pelos alunos com sucesso do que pelos alunos com insucesso escolar:** A1/*Contas* (38,33%-21,67%); A4/*Escrita de Números* (25,00%-15,00%); B1/*Raciocínio* (21,67%-10,00%); B7/*Capacidade de Atenção* (13,33%-10,00%); B3/*Estratégias Inovadoras* (10,00%-5,00%); B5/*Seleção da Operação* (5,00%-0,00%); A3/*Cálculo Mental* (3,33%-0,00%); A7/*Automatização de Técnicas* (3,33%-0,00%); B4/*Aplicação de Conhecimentos* (1,67%-0,00%) e E2/*Autonomia na Resolução* (1,67%-0,00%).

Estes critérios privilegiam os aspectos referentes aos *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A1,A3,A4,A7), *Aspectos Cognitivos* (B1,B3,B4,B5,B7) e *Aspectos de Realização* (E2);

- **quatro critérios são percentualmente mais referidos pelos alunos com sucesso escolar do que utilizados pelos professores:** B7/*Capacidade de Atenção* (13,33%-6,67%); F1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (13,33%-0,00%); B3/*Estratégias Inovadoras* (10,00%-0,00%); E1/*Tempo de Resolução* (1,67%-0,00%);

Estes critérios privilegiam os *Aspectos Cognitivos* (B3,B7); *Aspectos de Resolução* (E1); *Outros* (F1);

- **quatro critérios são percentualmente mais referidos pelos alunos com insucesso do que utilizados pelos professores:** F1/*trabalhar/Estudar/Saber* (13,33%-0,00%); B7/*Capacidade de Atenção* (10,00%-6,67%); E1/*Tempo de Resolução* (3,33%-0,00%) e B6/*Capacidade de Análise* (1,67%-0,00%);

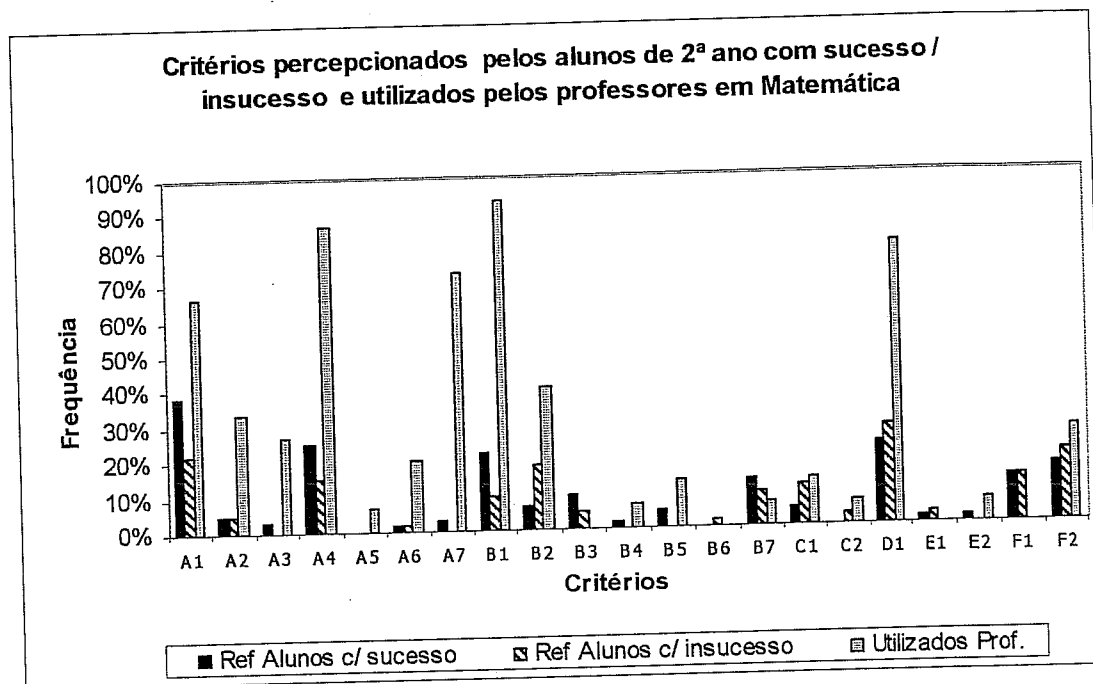
Estes critérios privilegiam os *Aspectos Cognitivos* (B7); *Aspectos de Resolução* (E1); *Outros* (F1);

- **Dezasseis critérios são percentualmente mais utilizados pelos professores do que referidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar:** B1/*Raciocínio* (93,33%-21,67%-10,00); A4/*Escrita de Números* (86,67%-25,00%-15,00%); D1/*Resultados Certos* (80,00%-23,33%-28,33%); A7/*Automatização de Técnicas* (73,33%-3,33%-0,00%); A1/*Contas* (66,67%-38,33%-21,67%); ); B2/*Compreensão/Interpretação* (40,00%-6,67%-18,33%); A2/*Tabuada* (33,33%-5,00%-5,00%); A3/*Cálculo Mental* (26,67%-3,33%-0,00%); A6/*Geometria* (20,00%-1,67%-1,67%); B5/*Seleção da Operação* (13,33%-5,00%-0,00%); C1/*Apresentação* (13,33%-5,00%-11,67%); A5/*Reduções* (6,67%-0,00%-0,00%); B4/*Aplicação de Conhecimentos* (6,67%-1,67%-0,00%); B7/*Capacidade de Atenção* (6,67%-13,33%-10,00%); C2/*Notação/Indicação* (6,67%-0,00%-3,33%) e E2/*Autonomia na Resolução* (6,67%-1,67%-0,00%).

Estes critérios privilegiam os aspectos referentes aos *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A1,A2,A3,A4,A5,A6,A7), *Aspectos Cognitivos* (B1,B2,B4,B5); *Aspectos Formais* (C1,C2); *Resultados Finais* (D1); *Aspectos de Resolução* (E2) e *Outros* (F2);

O gráfico XVII ilustra as diferenças entre os critérios de avaliação percebidos pelos alunos do 2º ano com sucesso e insucesso escolar e os critérios utilizados pelos respectivos professores, na disciplina de Matemática:

**Gráfico XVII**



Em síntese, comparando os critérios percebidos pelos alunos de 2º ano de escolaridade, com sucesso e insucesso escolar, com os critérios utilizados pelos respectivos professores, na avaliação da disciplina de Matemática, verificamos que, o critério mais referidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar é, A1/*Contas*. Os critérios mais utilizados pelos professores são B1/*Raciocínio*, D1/*Resultados Certos* e A4/*Escrita de Números*.

Todos estes critérios são utilizados pela maioria dos professores, embora referidos por uma percentagem muito inferior de alunos.

Os critérios mais referidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar, privilegiam os *Conteúdos Programáticos* (A1).

Os critérios mais utilizados pelos professores privilegiam, os *Aspectos Cognitivos* (B1), *Resultados Finais* (D1) e *Conteúdos Programáticos* (A4).

Pela análise dos dados, podemos afirmar que os critérios percebidos pelos alunos do 2º ano com sucesso e insucesso escolar não coincidem com os efectivamente utilizados pelos respectivos professores.

#### **4.2.3.2 - Comparação entre critérios referidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade, com sucesso e insucesso escolar e utilizados pelos professores na avaliação de provas de Matemática**

Apresentamos agora os resultados relativos aos critérios percebidos pelo grupo de alunos do 4º ano, com sucesso e insucesso escolar e comparamo-los com os critérios utilizados pelos respectivos professores.

O quadro 18 apresenta as percentagens dos critérios que os alunos do 4º ano, com sucesso e insucesso escolar, percebem como sendo os que os respectivos professores utilizam na avaliação de uma prova de Matemática e os que estes efectivamente utilizam .

Os dados permitem uma comparação global entre os critérios que os alunos do 4º ano com sucesso e insucesso escolar percebem e os que os professores utilizam na avaliação de provas de Matemática .

## Quadro 18

**Cr terios percebidos pelos alunos do 4  ano com sucesso e insucesso e utilizados pelos professores em Matem tica**

	Referidos Alunos c/ sucesso	Referidos Alunos c/ insucesso	Utilizados Prof-4
A1 Contas	45,00%	41,67%	73,33%
A2 Tabuada	26,67%	16,67%	40,00%
A3 C�culo mental	0,00%	1,67%	26,67%
A4 Escrita n�meros	16,67%	13,33%	73,33%
A5 Redu�es	15,00%	5,00%	53,33%
A6 Geometria	0,00%	0,00%	26,67%
A7 Aut. T�cnicas	15,00%	6,67%	26,67%
B1 Racioc�nio	35,00%	26,67%	93,33%
B2 Comp/Interpreta�o	26,67%	21,67%	33,33%
B3 Est. Inovadoras	0,00%	0,00%	6,67%
B4 Aplica�o conh. n. Situa�es	0,00%	0,00%	6,67%
B5 Sele�o opera�o	8,33%	3,33%	6,67%
B6 Capacidade an�lise	1,67%	0,00%	0,00%
B7 Cap. aten�o	46,67%	30,00%	6,67%
C1 Apresenta�o	8,33%	10,00%	0,00%
C2 Nota�o/Indica�o	1,67%	0,00%	6,67%
D1 Resultados certos	36,67%	36,67%	100,00%
E1 Tempo resolu�o	5,00%	5,00%	0,00%
E2 Autonomia resolu�o	1,67%	1,67%	0,0%
F1Trabalhar/estudar/saber	33,33%	26,67%	0,00%
F2 Outros/inapropriados	13,33%	23,33%	26,67%

Comparando os cr terios percebidos pelos alunos do 4  ano, com sucesso e insucesso escolar e os utilizados pelos professores, verificamos que:

- Tr s cr terios s o igualmente referidos pelos alunos do 4  ano com sucesso e insucesso escolar: D1/*Resultados Certos* (36,67%); E1/*Tempo de Resolu o* (5,00%) e E2/*Autonomia na Resolu o* (1,67%). Destes, o primeiro (D1)   utilizado por 100,00% dos professores, n o havendo express o de utiliza o de E1 e E2, por parte dos mesmos;

- Um critério, D1/*Resultados Certos*, é utilizado por 100,00% dos professores, sendo referido apenas por 36,67% dos alunos de ambos os grupos;
- Três critérios não são referidos pelos alunos com sucesso escolar: A6/*Geometria*; B3/*estratégias Inovadoras* e B4/*Aplicação de Conhecimentos*. Estes são utilizados por, respectivamente, 26,67%; 6,67%; 6,67% dos professores;
- Cinco critérios não são referidos pelos alunos com insucesso escolar: A6/*Geometria*; B3/*Estratégias Inovadoras*; B4/*Aplicação de Conhecimentos*; B6/*Capacidade de Análise* e C2/*Notação/Indicação*. Estes são utilizados por, respectivamente, 26,67%, 6,67%, 6,67%, 0,00% e 6,67% dos professores;
- Cinco critérios não são utilizados pelos professores: B6/*Capacidade de Análise*; C1/*Apresentação*; E1/*Tempo de Resolução*; E2/*Autonomia na Resolução* e F1/*Trabalhar/Estudar/Saber*. Estes são referidos pelos alunos com a seguinte percentagem: B6 (1,67%-0,00%); C1 (8,33%-10,00%); E1 (5,00%-5,00%); E2 (1,67%-1,67%) e F1 (33,33%-26,67%);
- Nenhum critério é referido por, pelo menos 50% dos alunos do 2º ano com sucesso escolar;
- Nenhum critério é referido por, pelo menos 50% dos alunos do 2º ano com insucesso escolar;
- Cinco critérios são utilizados por, pelo menos 50% dos professores do 2º ano: D1/*Resultados Certos* (100,00%); B1/*Raciocínio* (93,33%); A1/*Contas* (73,33%); A4/*Escrita de Números* (73,33%) e A5/*Reduções* (53,33%);

- **Doze critérios são percentualmente mais referidos pelos alunos com sucesso do que pelos alunos com insucesso escolar:** B7/*Capacidade de Atenção* (46,67%-30,00%); A1/*Contas* (45,00%-41,67%); B1/*Raciocínio* (35,00%-26,67%); F1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (33,33%-26,67%); A2/*Tabuada* (26,67%-16,67%); B2/*Compreensão/Interpretação* (26,67%-21,67%); A4/*Escrita de Números* (16,67%-13,33%); A5/*Reduções* (15,00%-5,00%); A7/*Automatização de Técnicas* (15,00%-6,67%); B5/*Seleção da Operação* (8,33%-3,33%); B6/*Capacidade de Análise* (1,67%-0,00%) e C2/*Notação/Indicação* (1,67%-0,00%).

Estes critérios privilegiam os aspectos referentes aos *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A1,A2,A4,A5,A7); *Aspectos Cognitivos* (B1,B2,B5,B6,B7); *Aspectos Formais* (C2); *Outros* (F1);

- **Sete critérios são percentualmente mais referidos pelos alunos com sucesso escolar do que utilizados pelos professores:** B7/*Capacidade de Atenção* (46,67%-6,67%); F1/*Trabalhar/Estudar/Saber* (33,33%-0,00%); B5/*Seleção da Operação* (8,33%-6,67%); C1/*Apresentação* (8,33%-0,00%); E1/*Tempo de Resolução* (5,00%-0,00%); B6/*Capacidade de Análise* (1,67%-0,00%) e E2/*Autonomia na Resolução* (1,67%-0,00%).

Estes critérios privilegiam os *Aspectos Cognitivos* (B5,B6,B7); *Aspectos Formais* (C1); *Aspectos de Resolução* (E1,E2) e *Outros* (F1);

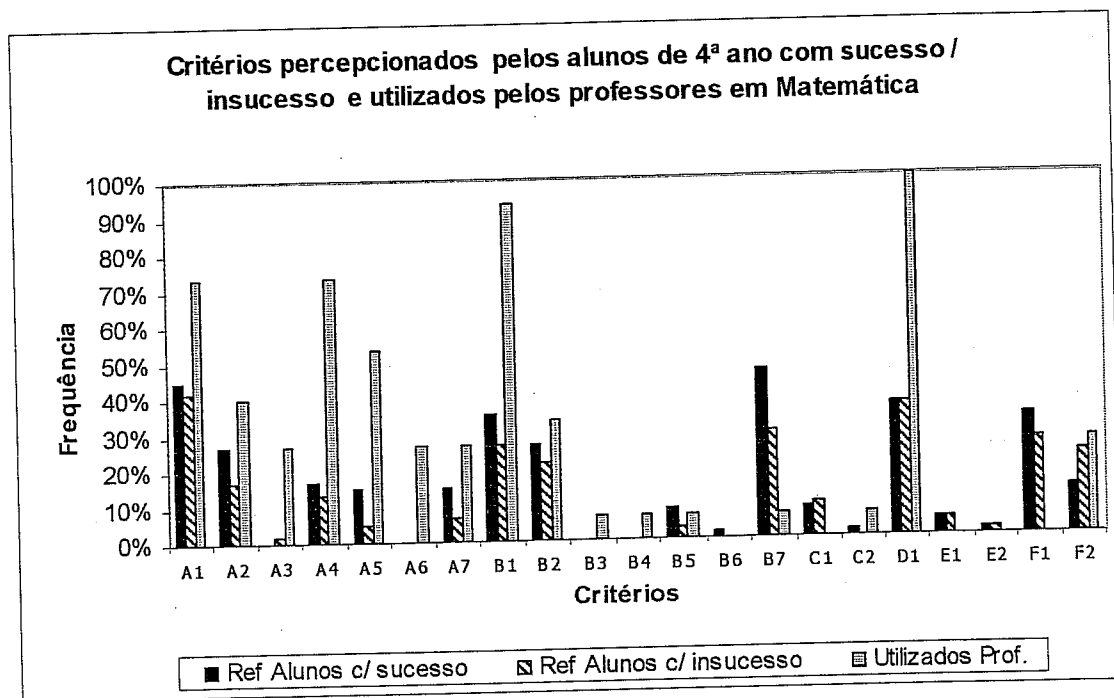
- **Catorze critérios são percentualmente mais utilizados pelos professores do que referidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar:** D1/*Resultados Certos* (100,00%-36,67%-36,67%); B1/*Raciocínio* (93,33%-35,00%-26,67%); A1/*Contas* (73,33%-45,00%-41,67%); A4/*Escrita de Números* (73,33%-16,67%-13,33%); A5/*Reduções* (53,33%-15,00%-5,00%); A2/*Tabuada* (40,00%-26,67%-16,67%); B2/*Compreensão/Interpretação* (33,33%-26,67%-21,67%); A3/*Cálculo Mental* (26,67%-0,00%-1,67%); A6/*Geometria* (26,67%-0,00%-0,00%); A7/*Automatização de Técnicas* (26,67%-15,00%-6,67%); F2/*Outros* (26,67%-13,33%-23,33%); B3/*Estratégias Inovadoras* (6,67%-0,00%-0,00%);

B4/Aplicação de Conhecimentos (6,67%-0,00%-0,00%) e C2/Notação/Indicação (6,67%-1,67%-0,00%).

Estes critérios privilegiam os aspectos referentes aos *Conteúdos Programáticos e Técnicas* (A1,A2,A3,A4,A5,A6,A7), *Aspectos Cognitivos* (B1,B2,B3,B4); *Aspectos Formais* (C2); *Resultados Finais* (D1) e *Outros* (F2).

O Gráfico XVIII ilustra as diferenças entre os critérios de avaliação percebidos pelos alunos do 4º ano com sucesso e insucesso escolar e os utilizados pelos professores, na disciplina de Matemática:

**Gráfico XVIII**



Em síntese, comparando os critérios percebidos pelos alunos de 4º ano de escolaridade, com sucesso e insucesso escolar, com os critérios utilizados pelos respectivos professores, na avaliação da disciplina de Matemática, verificamos que, os critérios mais referidos pelos alunos com sucesso escolar são, A1/Contas e B7/Capacidade

*de Atenção*. Os critérios mais referidos pelos alunos com insucesso escolar são, A1/*Contas* e D1/*Resultados Certos*. Os critérios mais utilizados pelos professores são D1/*Resultados Certos*, em primeiro lugar, seguido de, B1/*Raciocínio*, A1/*Contas* e A4/*Escrita de Números*.

Todos estes critérios são utilizados pela maioria dos professores, embora referidos por uma percentagem muito inferior de alunos com sucesso e insucesso escolar.

Os critérios mais referidos pelos alunos com sucesso, privilegiam os *Conteúdos Programáticos* (A1) e os *Aspectos Cognitivos* (B1).

Os critérios mais referidos pelos alunos com insucesso, privilegiam os *Conteúdos Programáticos* (A1) e *Resultados Finais* (D1).

Os critérios mais utilizados pelos professores privilegiam, os *Resultados Finais* (D1), *Aspectos Cognitivos* (B1) e *Conteúdos Programáticos* (A1,A4).

Pela análise dos dados, podemos constatar que os critérios percebidos pelos alunos do 4º ano com sucesso e insucesso escolar não coincidem com os efectivamente utilizados pelos respectivos professores.

## 5-DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este trabalho teve como principal objectivo responder às seguintes questões:

1ª- Estudar quais os critérios referidos e utilizados pelos professores do 2º e 4º anos de escolaridade, do 1º Ciclo do Ensino Básico, na avaliação de provas de Português e de Matemática;

2ª- Analisar as distâncias entre os critérios referidos e utilizados pelos professores;

3ª- Estudar as diferenças na percepção destes critérios de avaliação por parte dos alunos do 2º e 4º anos de escolaridade;

4ª- Estudar as diferenças na percepção destes critérios de avaliação por parte dos alunos com sucesso e insucesso escolar.

Com base nos objectivos, formulámos para o nosso trabalho quatro hipóteses de investigação:

H1- Existem diferenças entre os critérios referidos e os critérios utilizados pelos professores na avaliação de uma prova de Português e de Matemática; os critérios referidos não coincidem inteiramente com os critérios efectivamente utilizados na avaliação destas provas;

H2 - Os critérios que os alunos percebem como sendo os que orientam a avaliação dos professores, em Português e Matemática, não coincidem com os efectivamente utilizados;

H3 – Existem diferenças na percepção destes critérios por parte dos alunos do 2º e 4º anos, aproximando-se mais os critérios referidos pelos alunos do 4º ano dos critérios utilizados pelos professores.

H4 – Existem diferenças na percepção destes critérios, por parte dos alunos com sucesso e insucesso escolar, sendo os alunos com sucesso os que melhor percebem os critérios utilizados pelos professores.

- Quando olhamos para os resultados em que são comparados os critérios referidos e utilizados pelos professores, na avaliação de provas de Português e de Matemática, verificamos que os critérios referidos não coincidem inteiramente com os critérios efectivamente utilizados, na avaliação destas duas áreas disciplinares.

Relativamente à Língua Portuguesa e ao grupo de professores do 2º ano, constatamos a existência de um maior número de critérios utilizados (catorze) do que referidos (sete) pela maioria, sendo apenas um critério, igualmente referido e utilizado, embora por uma reduzida percentagem (*B5/Construção Frásica/Correcção Sintáctica*).

Os critérios mais referidos são, *C1/Interpretação/Compreensão* (referido por todos os professores) e *E1/Correcção Ortográfica*, destacando-se os seguintes critérios mais utilizados: *E1/Correcção Ortográfica*, em primeiro lugar, seguido de *B1/Composição*, *C1/Interpretação/Compreensão*, *G1/Conhecimento Gramatical Genérico*, *A3/Respostas Completas* e *B3/Organização/Coordenação de Ideias*, privilegiando os *Aspectos Ortográficos* (E1), *Organização Textual* (B1,B3), *Aspectos Semânticos* (C1), *Conhecimentos Morfo-Sintáxicos* (G1) e *Aspectos Formais* (A3).

A mesma tendência verifica-se com os professores do 4º ano, em que também se constata a existência de um maior número de critérios utilizados (dezassete) do que referidos (três) pela maioria, sendo apenas um critério, referido e utilizado, por uma percentagem muito aproximada de professores (*B3/Organização/Coordenação de Ideias*).

Os critérios mais referidos são *C1/Interpretação/Compreensão* e *B3/Organização/Coordenação de Ideias*, destacando-se os seguintes critérios mais utilizados: *G1/Conhecimento Gramatical Genérico*, (utilizado por todos os professores), *E1/Correcção Ortográfica*, *B4/Desenvolvimento do Tema*, *A3/Respostas Completas*, *C1/Interpretação/Compreensão* e *B3/Organização/Coordenação de Ideias*, privilegiam os *Conhecimentos Morfo-Sintáticos (G1)*, *Aspectos Ortográficos (E1)*, *Organização Textual (B3,B4)*, *Aspectos Formais (A3)* e *Aspectos Semânticos (C1)*.

Parece-nos poder concluir que, a prioridade dos professores na avaliação da disciplina de Português, se prende com a *correcção ortográfica* na *composição* escrita e com a *capacidade de interpretação /compreensão* (no 2º ano), evoluindo no sentido da aquisição dos *conhecimentos gramaticais* e do *desenvolvimento do tema* escrito, mantendo a importância da *correcção ortográfica* (no 4º ano).

Relativamente à Matemática e ao grupo de professores do 2º ano, constatamos também a existência de um maior número de critérios utilizados (onze) do que referidos (seis) e que apenas um critério, *B2/Compreensão/Interpretação*, é igualmente referido e utilizado, embora por uma reduzida percentagem.

Destaca-se apenas um critério, *B1/Raciocínio*, referido por todos os professores, sendo os seguintes os critérios mais utilizados pelos professores de 2º ano: *B1/Raciocínio*, *A4/Escrita de Números*, *D1/Resultados Certos* e *A7/Automatização de Técnicas* e privilegiam os *Aspectos Cognitivos (B1)*, *Conteúdos Programáticos e Técnicas (A4, A7)* e *Resultados Finais (D1)*.

Em relação aos professores do 4º ano, na avaliação de Matemática, constatamos, apenas neste caso, a existência de um maior número de critérios referidos (onze) do que utilizados (nove) e que apenas um critério, *B1/Raciocínio*, é referido e utilizado, por uma percentagem muito aproximada.

Os critérios mais referidos por este grupo de professores são, *B1/Raciocínio* em primeiro lugar e, com uma percentagem inferior, *A3/Cálculo Mental* e *B2/Compreensão/Interpretação*. Destacam-se os seguintes critérios mais utilizados: *D1/Resultados Certos*, em primeiro lugar, seguido de, *B1/Raciocínio*, *A1/Contas* e

A4/Escreva de Números e privilegiam os Resultados Finais (D1), Aspectos Cognitivos (B1) e Conteúdos Programáticos e Técnicas (A1,A4).

Parece-nos poder concluir que, a prioridade dos professores (2º e 4º anos), na avaliação da disciplina de Matemática, se prende com o raciocínio, a escrita de números, a automatização de técnicas das diferentes operações matemáticas e os resultados finais.

Para compararmos as distâncias existentes entre critérios referidos e utilizados por cada professor recorreremos ao cálculo dos respectivos Índices de Jaccard (IJ).

Este índice permitiu evidenciar que a maioria dos professores tem um baixo nível de consistência entre aquilo que diz privilegiar quando avalia uma prova de Português e de Matemática e aquilo que realmente privilegia.

A análise dos dados, permite-nos confirmar a primeira hipótese “existem diferenças entre os critérios referidos e os critérios utilizados pelos professores na avaliação de provas de Português e de Matemática; os critérios referidos não coincidem inteiramente com os critérios efectivamente utilizados na avaliação destas provas”.

Ao revermos os estudos de Feu(1985), Vidigal (1988), Nunes (1990) e Martins et al, (1991), podemos chegar às mesmas conclusões, o que significa que, também nós, evidenciamos a existência de discrepâncias entre os critérios de avaliação que os professores referem e os que efectivamente utilizam.

De acordo com as pesquisas de Bonniol (1981), a avaliação de uma produção escolar pode ser encarada a uma tarefa de juízo perceptivo, durante a qual o avaliador compara a produção que deve julgar com um modelo de referência relativamente estável, cujas estruturas cognitivas já se constituíram e que pode evoluir durante a tarefa. A constituição e a evolução ocorrem sob a influência de diversos factores, não tendo, alguns deles, muito a ver com a própria produção. Podem ser considerados ângulos de avaliação, e ocorrer, nomeadamente, com o status escolar dos alunos (Bonniol et al.,1972), com o status étnico (Amigues et al., 1975) ou com a ordem de apresentação da série de produções (Bonniol, 1965, in Bonniol,1981).

Se o modelo de referência do avaliador não é suficientemente consistente para resistir à influência de factores que o modificam, sem que muitas vezes ele esteja consciente disso, deve-se, em parte, ao facto dos critérios em função dos quais a tarefa de avaliação deve ser realizada nem sempre serem bem explícitos, nomeadamente para o próprio professor/avaliador.

Entendendo a avaliação, como a definem Noizet e Bonniol (1969), como um comportamento, ou seja, uma maneira global de responder a um situação na qual nos encontramos, significa que, perante um conjunto de provas a corrigir, o professor se encontra perante uma situação, com uma certa tarefa a cumprir e, nessa situação, para realizar essa tarefa, desenvolve um comportamento, chamado de comportamento avaliativo (Noizet & Caverni, 1985,p.69-73).

O comportamento avaliativo pode assim ser incluído numa categoria muito geral de comportamentos, em que um registo de índices/critérios permite chegar a uma decisão. Esta constatação, de acordo com os autores, permite integrar o comportamento de avaliação dos produtos escolares num grupo mais geral de comportamentos: os perceptivos e cognitivos.

Descrever a avaliação como um comportamento cognitivo leva-nos a concebê-la como uma actividade de comparação. A prova/ficha constitui um dos termos de comparação. O outro termo de comparação, aquele com que o avaliador compara o produto, é o modelo de referência, inscrito nas suas estruturas cognitivas. Nesta perspectiva, referem os autores, a avaliação poderia ser representada pela acção de um comparador que põe em relação um produto e um modelo de referência.

Poderá dizer-se que a comparação entre o trabalho escolar do aluno e o modelo de referência irá resultar na atribuição de uma nota, ou seja, numa avaliação.

Sintetizando, a tarefa de avaliar consiste então, em fazer corresponder certos produtos esperados e certos pontos de referência, sobre uma escala de medida.

É pois fundamental reflectir sobre esta problemática de avaliação pedagógica, tendo em conta que não pode ser encarada apenas como uma técnica, mas como um comportamento, na perspectiva de diminuir os erros e a subjectividade inerente ao processo avaliativo.

- Quando olhamos para os resultados em que são comparados os critérios referidos pelos alunos e utilizados pelos professores, na avaliação de provas de Português e de Matemática, podemos observar que, os critérios referidos pelos alunos não coincidem inteiramente com os critérios efectivamente utilizados pelos professores, na avaliação destas duas áreas disciplinares.

Relativamente à Língua Portuguesa, constatamos que, no 2º ano, os critérios que os alunos mais referem, como sendo os que orientam a avaliação dos seus professores, são *A3/Respostas Completas* e *C1/Interpretação/Compreensão*. No 4º ano, a percepção dos alunos aponta, em primeiro lugar, para o critério, *J1/Trabalhar/Estudar/Saber*, seguido de *C1/Interpretação/Compreensão* e *I1/Capacidade de Atenção/Concentração*.

Relativamente aos critérios mais utilizados pelos professores de 2º ano, em Português, destaca-se, em primeiro lugar, o critério *E1/Correcção Ortográfica*, seguido de, *B1/Composição*, *C1/Interpretação/Compreensão* e *G1/Conhecimento Gramatical Genérico* (com igual percentagem de utilização). Os professores de 4º ano, privilegiam os critérios, *G1/Conhecimento Gramatical Genérico* (utilizado pela totalidade dos docentes), *E1/Correcção Ortográfica* e *B4/Desenvolvimento do Tema*.

O critério simultaneamente mais percepcionado, pelos alunos dos dois grupos (2º e 4º anos), é *C1/Interpretação/Compreensão* e os critérios simultaneamente mais utilizado pelos dois grupos de professores (2º e 4º anos), são *E1/Correcção Ortográfica* e *G1/Conhecimento Gramatical Genérico*.

Destacam-se, dos critérios simultaneamente mais referidos pelos alunos e mais utilizados pelos professores, com uma percentagem mais aproximada, *C1/Interpretação/Compreensão* e *A3/Respostas Completas*.

Parece-nos poder concluir que, os critérios mais utilizados pelos professores não coincidem inteiramente com os mais referidos pelos alunos.

Podemos ainda referir que, os alunos parecem ter interiorizado a importância atribuída pelos professores à capacidade de *interpretação/compreensão* e, apesar de alguma diferença percentual, revelam compreender a importância da escrita com *correcção*

*ortográfica*, dando *respostas completas*, mas praticamente não têm consciência da importância atribuída aos *conhecimentos gramaticais*, tão valorizados pelos professores.

Relativamente à Matemática, constatamos que, no 2º ano, os critérios que os alunos mais referem como sendo os que orientam a avaliação dos seus professores, são *A1/Contas* e *A3/Cálculo Mental*. No 4º ano, a percepção dos alunos aponta também, em primeiro lugar, para o critério *A1/Contas*, seguido de, *B3/Estratégias Inovadoras* e *A3/Cálculo Mental*.

Relativamente aos critérios mais utilizados pelos professores do 2º ano, em Matemática, destacam-se, *B1/Raciocínio*, *A4/Escrita de Números*, *B1/Raciocínio* e *A7/Automatização de Técnicas* (nenhum critério é simultaneamente mais referido e utilizado por professores e alunos). Os professores de 4º ano, privilegiam os critérios, *D1/Resultados Certos*, *B1/Raciocínio*, *A1/Contas* e *A4/Escrita de Números*.

Todos estes critérios são utilizados pela maioria dos professores, embora referidos por uma percentagem muito inferior de alunos (excepto *A1/Contas*, que é mais referido pelos alunos do 4º ano).

O critério simultaneamente mais referido pelos alunos (2º e 4º anos) é, *A1/Contas*, privilegiando os *Conteúdos Programáticos* e os critérios simultaneamente mais utilizados pelos professores (2º e 4º anos) são, *B1/Raciocínio* e *D1/Resultados Certos*, privilegiando os *Aspectos Cognitivos* e *Resultados Finais*.

Parece-nos poder concluir que, também na disciplina de Matemática, os critérios mais utilizados pelos professores não coincidem inteiramente com os mais referidos pelos alunos.

Para compararmos as distâncias existentes entre os critérios referidos pelos alunos e utilizados pelos professores, recorreremos ao cálculo dos respectivos Índices de Jaccard (IJ).

Os valores encontrados reflectem a grande discrepância entre critérios referidos pelos alunos e utilizados pelos professores e permitem-nos confirmar a segunda hipótese “ os

critérios que os alunos percebem como sendo os que orientam a avaliação dos professores, em Português e Matemática, não coincidem com os efectivamente utilizados”.

Estes resultados estão também de acordo com os de outros estudos já referidos, Feu (1985), Vidigal (1988), Nunes (1990) e Martins et al (1991), no que respeita às discrepâncias entre os critérios de avaliação que os professores utilizam e ao modo como os alunos os representam.

Relativamente à terceira hipótese “existem diferenças na percepção destes critérios por parte dos alunos do 2º e 4º anos, aproximando-se mais os critérios referidos pelos alunos do 4º ano dos critérios utilizados pelos professores”, apesar de se confirmar a existências de diferenças, estas não se revelaram estatisticamente significativas, sendo a distribuição dos valores do Índice de Jaccard (IJ), muito semelhante nos alunos de 2º e 4º anos de escolaridade, quer em Português quer em Matemática. A nossa terceira hipótese é assim infirmada.

Sabemos que os critérios de avaliação desempenham um papel central no diálogo professor-aluno, já que é a partir da sua explicitação e clarificação que ambos os actores possuem o mesmo código, condicionando, assim, os resultados escolares dos alunos.

Sabendo que diversos factores podem influenciar a tarefa da avaliação, nomeadamente o *modelo de referência* do professor, sendo este relativamente estável, Bonniol (1981), estudou a importância relativa dos critérios de avaliação como fonte de variação constituinte do modelo de referência do avaliador. Constatou que, as avaliações dos professores e as auto-avaliações dos alunos, referentes às mesmas produções escolares, serão sistematicamente mais convergentes se os critérios antecipadamente explicitados.

Se o conhecimento dos critérios permite uma melhor compreensão e uma melhor realização das avaliações efectuadas, parece-nos fundamental, como nos diz Astin (1964, citado por Bonniol, 1984), incitar os professores a definirem operacionalmente os critérios de avaliação que consideram pertinentes para a avaliação de diferentes tarefas, em vez de definir arbitrariamente ou de aceitar uma definição muito geral, uma vez que as avaliações serão diferentes se os critérios não forem explicitados.

Num outro estudo sobre as condições habituais de realização das tarefas escolares, Amigues e Guignard-Andreucci (1981), evidenciaram a insuficiência quantitativa e qualitativa das informações dadas aos alunos, no que respeita aos dados pertinentes para execução das tarefas. Verificaram também a existência de contradições entre os dados fornecidos aos alunos e as características da tarefa, sobretudo ao nível dos objectivos, das instruções, dos critérios de avaliação e das escalas de notação.

De acordo com estes autores, os alunos geralmente ignoram antes da realização da tarefa, os critérios a partir dos quais a sua produção será avaliada. Os professores só precisam os critérios que utilizaram quando os trabalhos são devolvidos corrigidos. Este tipo de funcionamento torna insuficiente a orientação e a regulação da actividade pelo aluno assim como a sua verificação posterior.

Estes autores levantam a hipótese de que nestas condições, o aluno, para realizar a sua tarefa, tenha de recorrer a referências externas a essa tarefa e que outros conhecimentos, nomeadamente a representação do avaliador e das suas normas, tenham um papel de grande importância na percepção final da produção a realizar.

*“Somos seres cognitivos, seres que respondem aos estímulos e contextos, não apenas em função da informação que nos fornecem (Gibson,1982), mas também em função das representações e esquemas cognitivos que deles construímos” (Piaget, 1983, citado por Lourenço,2002,p.18).*

É no confronto social entre actores, de acordo com Grossen (1988), cada um portador da sua história pessoal, do seu passado e de expectativas relativamente ao outro, que muito influenciam as suas respostas. As várias situações de confronto são interpretadas e em cada resposta dada por uma criança *“estão reflectidas as suas capacidades lógicas, mas igualmente, as suas características de sujeito social, as suas experiências prévias e o significado que o momento de interacção actual com o adulto tem para essa criança”* (Gonzalez, op. cit.).

Assim, as significações são mediadoras entre a representação que o sujeito faz da realidade (tarefa) e a resposta, sendo esta condicionada pelos aspectos cognitivos, sociais e relacionais,

A atribuição de uma nota não é um acto de medição, nem mesmo uma tentativa de chegar a uma medida. Participa e constitui um momento particular – mas essencial – de um processo mais alargado, o da *negociação didáctica* (Chevallard, 1986, p.36).

No processo de construção e negociação de significações, diz-nos Matta (op.cit.) as representações dos professores e dos alunos mediatizam a abordagem aos saberes a ensinar e a aprender.

*Professores e alunos funcionam de acordo com um conjunto de regras implicitamente estabelecidas e que assumem as características de um contrato, que “obriga” o professor a ensinar e os alunos a aprender os saberes fixados pela instituição escolar, saberes que é preciso provar que estão aprendidos - através da prática da avaliação* (Schubauer-Leoni e Perret Clermont, 1988).

*São, portanto, as condições sociais que possibilitam a aquisição de conhecimentos formais, a análise de situações concretas e a criação de novas situações didácticas.* (Schubauer-Leoni & Grossen, 1993, citado por Matta, 2001, p.342). As relações entre os interlocutores e os saberes são, assim, mediadas pelo contrato didáctico.

Brousseau (1979), diz-nos que o contrato didáctico reflecte *os hábitos específicos do professor esperados pelo aluno e os comportamentos do aluno esperados pelo professor* (citado por Schubauer-Leoni, 1986).

Este contrato, *por ser constituído pelas expectativas recíprocas professor-alunos, interfere na formação de representações que alunos e professores fazem sucessivamente dos saberes ensinados e dos papéis, específicos e complementares, que são levados a desempenhar na sala de aula e na relação didáctica* (Schubauer-Leoni & Perret-Clermont, 1988).

A existência e a função do contrato didáctico foram evidenciadas em diferentes trabalhos de investigação de didáctica da matemática (Brousseau, 1981; Chevallard, 1983) e também Schubauer-Leoni e Perret Clermont (1988), mostraram a pertinência do conceito para se inteirarem dos comportamentos dos alunos em diferentes contextos de ensino de noções matemáticas (Schubauer-Leoni, 1986 e 1987).

Outros estudos mostram (Wertsch, Minick & Arns, 1984, citado por Matta, op.cit.), que a actuação do adulto é mediada pela representação que faz dos contextos sociais, das necessidades e dos objectivos.

A noção de contrato ajuda a perceber alguns dos erros dos alunos. Tendo em conta o seu ponto de vista – a respectiva interpretação do contrato didáctico – os seus comportamentos são orientados pela leitura/ interpretação que fazem da situação que se liga de forma muito estreita à tarefa pedida e pelo que avaliam ser as condições favoráveis de resposta, procurando respeitar as regras contextuais e sociais (Schubauer-Leoni & Perret Clermont, op.cit.).

Em todo o processo de aprendizagem, a tomada de consciência, por parte do aluno, das formas como trata a informação constitui também uma fase importante do processo de aprendizagem.

É através de uma sucessão de comportamentos verbais e não verbais que o aluno responde às solicitações da comunicação do meio social em geral.

Estas respostas estão de acordo com a percepção que o aluno tem da situação, ou seja, o que ele percebe/apreende: causas de comportamentos, intenções e características pessoais, atribuindo significados aos estímulos que recebe.

O conhecimento pelo professor dos aspectos perceptivos, afectivos, cognitivos, sociais e outros, no dizer de De Ketelle (1980), o conhecimento do “*campo dos adquiridos*” é fundamental, pois ele é função das atitudes sobre o qual se constrói a qualidade das aprendizagens; a sua compreensão contribuirá para potenciar o processo de aprendizagem, permitindo-lhe encontrar a estimulação adequada para um comportamento, tornando o sistema educativo mais “*coerente*” e mais “*transparente*”, ou seja “*é por intermédio do jogo subtil de satisfações e de insatisfações ligadas às experiências anteriores que se criam um certo número de interesses e de atitudes* (op. cit.,p.18).

Os resultados do nosso estudo sugerem que existe uma insuficiente comunicação entre professores e alunos, sobre os critérios de avaliação. Podemos supor que, um dos factores que contribui para este facto, seja a pouca consciencialização dos professores face aos critérios que utilizam, mas parece-nos também importante sublinhar a força das

representações que professores e alunos constróem do contexto educativo em geral e da tarefa pedagógica a realizar/avaliar em particular.

- Olhando agora para os resultados em que são comparados os critérios referidos pelos alunos (2º e 4º anos), com sucesso e insucesso escolar e utilizados pelos professores, na avaliação de provas de Português e de Matemática, podemos também observar que, os critérios referidos pelos alunos com sucesso e insucesso não coincidem inteiramente com os critérios efectivamente utilizados pelos professores (2º e 4º anos), na avaliação destas duas áreas disciplinares.

Relativamente à Língua Portuguesa, constatamos que, no 2º ano, os critérios mais referidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar são, *A3/Respostas Completas* e *C1/Interpretação/Compreensão* (sendo este referido por uma percentagem inferior de alunos com insucesso). No 4º ano, a percepção dos alunos, com sucesso e insucesso, aponta também para os critérios *A3/Respostas Completas* e *C1/Interpretação/Compreensão* e ainda *J1/Trabalhar/Estudar/Saber*, *I1/ Capacidade de Atenção/Concentração* e *E1/Correcção Ortográfica* (sendo apenas dois critérios - J1 e C1- referidos por idêntica percentagem de alunos com sucesso e insucesso. Todos os outros registam percentagens inferiores nos alunos com insucesso).

Voltando a referir os critérios mais utilizados pelos professores de 2º ano, na avaliação em Português, *E1/Correcção Ortográfica*, *B1/Composição*, *C1/Interpretação/Compreensão* e *G1/Conhecimento Gramatical Genérico* e os critérios mais utilizados pelos professores de 4º ano, *G1/Conhecimento Gramatical Genérico*, *E1/Correcção Ortográfica* e *B4/Desenvolvimento do Tema*, constatamos que, apenas um critério, *C1/Interpretação/Compreensão*, é referido e utilizado por professores e alunos (no 2º ano, com uma percentagem aproximada e no 4º ano, com igual percentagem de alunos e professores).

Os critérios mais referidos pelos alunos do 2º ano, com sucesso e insucesso, privilegiam os *Aspectos Formais* e os *Aspectos Semânticos*. Os critérios mais utilizados pelos professores de 2º ano, privilegiam os *Aspectos Ortográficos*, em primeiro lugar e

ainda, *Organização Textual, Aspectos Semânticos, Conhecimentos Morfo-Sintáticos e Aspectos Formais*.

Relativamente à Matemática, constatamos que, no 2º ano, os critérios mais referidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar são, *A1/Contas* (com uma percentagem inferior de alunos com insucesso). No 4º ano, a percepção dos alunos com sucesso e insucesso escolar, apontam também para o critério *A1/Contas* e ainda *B7/Capacidade de Atenção* (ambos com uma percentagem inferior de alunos com insucesso).

Voltando a referir os critérios mais utilizados pelos professores de 2º ano, na avaliação em Matemática, *B1/Raciocínio, A4/Escrita de Números* e *D1/Resultados Certos*, constatamos que, todos estes critérios são referidos por uma percentagem muito inferior de alunos e que nenhum critério é igualmente referido e utilizado por professores e alunos.

Relativamente aos critérios mais utilizados pelos professores de 4º ano, *D1/Resultados Certos, B1/Raciocínio, A1/Contas* e *A4/Escrita de Números*, constatamos também que, todos estes critérios são referidos por uma percentagem muito inferior de alunos e que nenhum critério é igualmente referido e utilizado por professores e alunos.

Os critérios mais referidos pelos alunos do 4º ano, com sucesso e insucesso, privilegiam os *Conteúdos Programáticos e Técnicas* e os critérios mais utilizados pelos respectivos professores, privilegiam os *Resultados Finais*, em primeiro lugar e ainda, os *Aspectos Cognitivos* e os *Conteúdos Programáticos e Técnicas*.

Para compararmos as distâncias existentes entre os critérios referidos pelos alunos com sucesso e insucesso e utilizados pelos professores, recorreremos ao cálculo dos respectivos Índices de Jaccard.

Se considerarmos os alunos com insucesso face aos alunos com sucesso, na disciplina de Português, os alunos com insucesso têm valores mais baixos do IJ.

A diferença de médias revelou-se estatisticamente significativa, o que sustenta a hipótese de diferença entre os critérios percebidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar, na disciplina de Português.

Se considerarmos os alunos com insucesso face aos alunos com sucesso, na disciplina de Matemática, os alunos com insucesso têm valores mais baixos do IJ, embora neste caso, a diferença de médias não se tenha revelado estatisticamente significativa.

A análise dos dados apresentados permite-nos confirmar a nossa quarta hipótese, apenas no que se refere à disciplina de Português: “existem diferenças na percepção destes critérios, por parte dos alunos com sucesso e insucesso escolar, sendo os alunos com sucesso os que melhor percebem os critérios utilizados pelos professores”.

Relativamente aos aspectos da Matemática, esta nossa hipótese é infirmada.

Também os estudos de Vidigal (1988), Nunes (1990) e Martins et al (1991), evidenciaram que os alunos com estatuto escolar diferente se apropriam de modo diferente dos critérios utilizados pelos professores

Reverendo o trabalho de Martins et al (1991), constatamos que os resultados do nosso estudo, estão de acordo com as discrepâncias nele evidenciadas e estatisticamente significativas entre os critérios percebidos pelos alunos com sucesso e insucesso escolar, sendo maiores as distâncias no caso dos alunos com insucesso, na disciplina de Português e não tendo obtido diferenças estatisticamente significativas no caso da Matemática.

Tendo em conta esta temática e reverendo o trabalho realizado por Feu (1985), no qual se coloca a questão na existência de um “código” partilhado por professores e alunos, código esse que remete para *os critérios de avaliação* e para *o modo como estes são apropriados pelos alunos*, a autora constatou também, haver diferença quanto ao modo pelo qual, alunos com sucesso e com insucesso, se apropriam dos critérios referidos pelos professores. Demonstra assim que, na ausência de um trabalho de explicitação dos critérios, diferentes alunos possuem diferentes formas de se apropriarem deles, o que poderá concertiza condicionar o seu sucesso relativamente à tarefa proposta.

Assim, poderemos considerar que os critérios de avaliação sendo explicitados aos alunos, constituem importantes elementos de que dispõem para orientar o prosseguimento do seu trabalho, permitindo-lhes obter melhores resultados.

Como nos refere Pinto (1989) “ quando um aluno faz uma análise do que está bem/mal feito, ele recorre aos critérios que interiorizou como necessários à realização de uma determinada tarefa”.

Outras investigações (Schubauer-Leoni & Grossen, 1993), propõem que a definição que os participantes atribuem à tarefa está relacionada com os seus estatutos e papéis, não só no contexto imediato, como também nos contextos institucionais e sociais.

Podemos assim dizer que o processo de comunicação, ou seja, o da partilha dos campos representativos, é fundamental no processo de desenvolvimento e que desde muito cedo, na dinâmica comunicativa, a criança “*se projecta para o mundo intersubjectivo, procurando todos os indices que lhe permitam conceber as realidades, objectivas e subjectivas, dos adultos*” (Gonzalez, 1998, p.588).

Diz-no Brossard (1988), que o comportamento do aluno em sala de aula ultrapassa o seu nível de competência linguística e cognitiva, mas reflecte as significações atribuídas às situações.

“... *ser aluno é necessariamente construir um conjunto de representações relativas ao universo escolar(...). Por representações entendemos o modelo interno que o sujeito constrói da instituição (...). ao longo do percurso escolar a criança é levada a construir um conjunto de representações da escola, do professor, das tarefas e de si enquanto aluno. É a partir destas representações que ela irá atribuir uma significação às situações de aprendizagem que lhe são propostas* (citado por Matta, 2001, p.339).

Schubauer-Leonni (1986), considera a relação ensino/aprendizagem como uma relação triangular entre professores, alunos e saberes, relação esta que é regida por um contrato didáctico. Este contrato pode ser *explícito* ou *implícito*. Neste caso, as regras são, na maioria das vezes, apreendidas e cumpridas sem que os envolvidos as tenham alguma vez explicitado.

Fijalkow (1988), defende que não existem crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura, matemática ou comportamento, mas sim crianças que manifestam dificuldades de adaptação e de apropriação dos saberes escolares. Estas poderão ser as crianças contempladas na nossa quarta hipótese, referenciadas como alunos de insucesso escolar, e que podemos supor, estarão “ *pouco à vontade na situação escolar, se não*

*percebem o que devem fazer, se estão num estado de confusão cognitiva não só quanto à linguagem escrita mas também quanto à escola e ao seu papel de alunos, terão logicamente insucesso nas aprendizagens que lhes são propostas (Downing & Fijalkow, 1984, p.107).*

## CONCLUSÃO

A avaliação tem constituído um campo que progressivamente tem vindo a suscitar maior interesse por parte de todos os intervenientes do processo educativo: administração educativa, professores, alunos e famílias. Este interesse parece decorrer do facto de a avaliação constituir uma das marcas mais visíveis da educação escolar e também por ser determinante o que nela é valorizado.

O actual despacho regulador da avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico (Despacho 30/2001) propõe uma filosofia de avaliação predominantemente formativa que substitui a lógica de selecção, que aceita a existência do insucesso escolar, pela lógica do sucesso para todos. Afirma-se que a modalidade formativa da avaliação *fornece, ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho* (nº 18, Despacho 30/2001).

É importante que a avaliação seja orientada por critérios e que estes sejam conhecidos (e negociados), não só pelos professores, como também pelos alunos. “Se considerarmos a tarefa de formação de juízos de valor, ou valoração, como uma característica essencial da avaliação, teremos de nos defrontar com a necessidade de definir critérios com os quais se deve proceder à realização desses juízos ou valorações” (Rosales, 1995,p.40).

A existência de critérios de avaliação permite aos professores situarem o aluno face a uma meta a alcançar ou a um perfil a desenvolver mas, simultaneamente, permite aos alunos situarem-se, face a essa meta ou a esse perfil. Para as famílias e a sociedade, em geral, a existência destes critérios é também importante porque esclarece as intenções da educação e facilita a comunicação com a escola (Leite et al, 2002, p.79).

Contrariamente à *avaliação normativa*, que apoia a classificação apenas em processos de comparação entre alunos, a *avaliação criterial* torna-se mais positiva pois

permite a cada aluno situar-se no seu percurso escolar, face a critérios e , em função dessa situação, tomem consciência da necessidade de reformular os percursos de formação (op. cit.).

Vários estudos têm contribuído para a consciencialização da importância da definição e explicitação dos critérios de avaliação utilizados pelos professores. Salientamos o de Martins et al (1991) , pelo facto de nos ter servido de base, nomeadamente no processo de recolha de dados. Contudo não podemos deixar de referir os estudos de Bonniol (1981); Feu (1985); Vidigal (1988); Nunes (1990), sobre esta temática, cujos resultados evidenciaram também, por um lado, a discrepância entre os critérios referidos pelos professores e os efectivamente utilizados e, por outro, a distância entre os critérios utilizados e os percebidos pelos respectivos alunos.

Assim, e tendo em conta o que acabamos de referir, pretendemos também, com este nosso trabalho, aprofundar as questões ligadas à problemática da avaliação escolar, fundamental no nosso percurso de escola, enquanto profissionais e enquanto pessoas.

Com base nos objectivos estabelecidos, formulámos para o nosso trabalho quatro hipóteses de investigação, em que esperávamos encontrar diferenças nos critérios referidos e utilizados pelos professores na avaliação em Língua Portuguesa e Matemática. Esperávamos ainda, que os critérios percebidos pelos alunos (de 2º e 4º ano de escolaridade) não coincidissem com os efectivamente utilizados pelos professores, sendo sobretudo, os bons alunos e os mais velhos (4ºano) os que melhor perceberiam os critérios orientadores da avaliação dos seus professores, nas disciplinas referidas.

A análise dos dados, permitiu-nos confirmar a existência de diferenças entre os critérios referidos e os critérios utilizados pelos professores na avaliação de provas de Português e de Matemática e que os critérios referidos não coincidem inteiramente com os critérios efectivamente utilizados na avaliação destas provas.

Relativamente ao Português, verificamos que a maioria dos professores (2º e 4º anos) utiliza um maior número de critérios do que refere.

Concluimos que, a prioridade dos professores na avaliação da disciplina de Português, se prende com a *correção ortográfica* na *composição* escrita e com a *capacidade de interpretação/compreensão* (no 2º ano), evoluindo no sentido da aquisição dos *conhecimentos gramaticais* e do *desenvolvimento do tema* escrito, mantendo a importância da *correção ortográfica* (no 4º ano).

Relativamente à Matemática, verifica-se a mesma tendência, constatando-se também, que os professores (2º e 4º anos) utilizam um maior número de critérios do que refere.

Concluimos que, a prioridade dos professores (2º e 4º anos), na avaliação da disciplina de Matemática, se prende com o *raciocínio*, a *escrita de números*, a *automatização de técnicas* das diferentes operações matemáticas e os *resultados finais*.

Os valores encontrados reflectem uma grande discrepância entre os critérios referidos e os efectivamente utilizados pelos professores (2º e 4º anos) na disciplina de Português e de Matemática e confirmam a nossa primeira hipótese.

Relativamente aos critérios referidos pelos alunos e utilizados pelos professores, quer em Português, quer em Matemática, concluimos que não são coincidentes. Os valores encontrados reflectem a grande discrepância entre eles e permitem-nos também confirmar a nossa segunda hipótese.

Na disciplina de Português, os alunos (2º e 4º anos) parecem ter interiorizado a importância atribuída pelos professores à capacidade de *interpretação/compreensão* e, apesar de alguma diferença percentual, revelam compreender a importância da escrita com *correção ortográfica*, dando *respostas completas*, mas praticamente não têm consciência da importância atribuída aos *conhecimentos gramaticais*, tão valorizados pelos professores.

Na disciplina de Matemática, os alunos (2º e 4º anos) referem prioritariamente critérios referentes aos *conteúdos programáticos* e os professores privilegiam os *aspectos cognitivos* e *resultados finais*.

Quanto à percepção dos critérios, por parte dos alunos com sucesso e insucesso escolar, constatamos que os alunos com insucesso apresentam valores mais baixos, na disciplina de Português, facto que confirma a nossa terceira hipótese, relativamente ao Português. Na disciplina de Matemática, embora os alunos com insucesso escolar apresentem também

valores mais baixos, neste caso, a diferença de médias não se revelou estatisticamente significativa, pelo que, relativamente à Matemática, a terceira hipótese é infirmada.

Constatamos que os critérios mais referidos pelos alunos (2º e 4º anos) com sucesso e insucesso escolar, na disciplina de Português, privilegiam os *aspectos semânticos* e os critérios mais utilizados pelos professores privilegiam os *aspectos ortográficos*.

Na disciplina de Matemática, verificamos que os critérios mais referidos pelos alunos (2º e 4º anos) com sucesso e insucesso, privilegiam os *conteúdos programáticos e técnicas* e os critérios mais utilizados pelos professores privilegiam os *resultados finais*.

Quanto à diferença na percepção dos critérios de avaliação por parte dos alunos do 2º e 4º anos, na disciplina de Português, verificamos que, quer os alunos do 2º ano, quer os alunos do 4º ano, privilegiam os *aspectos formais* e os *aspectos semânticos* enquanto que os professores, do 2º e 4º anos, privilegiam os *aspectos ortográficos, organização textual e os conhecimentos morfo-sintáxicos*.

Relativamente à Matemática, os critérios referidos pelos alunos do 2º ano e 4º anos, privilegiam os *conteúdos programáticos e técnicas*, enquanto que os professores privilegiam os *resultados finais* e os *aspectos cognitivos*.

Estatisticamente as diferenças na percepção dos critérios por parte dos alunos do 2º e 4º anos, não se revelaram significativas, nem para Português, nem para Matemática, pelo que a nossa quarta hipótese fica infirmada.

Na generalidade, os resultados deste nosso trabalho são coincidentes com os de outros estudos já aqui referidos. Gostaríamos, no entanto, de salientar que os resultados encontrados poderiam ter uma maior expressão se a amostra do nosso estudo tivesse sido mais alargada, quer ao nível dos alunos, quer ao nível dos professores. No entanto, apesar de não ter sido possível alargar o número de participantes no nosso estudo, não significa uma falha nos resultados. Apenas poderiam ter uma maior expressão.

Parece-nos poder afirmar que existe uma insuficiente comunicação entre professores e alunos, sobre os critérios de avaliação. Podemos supor que, um dos factores que contribui para este facto, seja a pouca consciencialização dos professores face aos critérios que utilizam, mas parece-nos também importante sublinhar a força das representações que professores e alunos constróem do contexto educativo em geral e da tarefa pedagógica a realizar/avaliar em particular.

Os resultados deste trabalho, levam-nos a defender o *modelo comunicativo de avaliação*, assim denominado por Pinto (1994,p.3), em que a avaliação pode ser entendida como *uma interacção social complexa que decorre no contexto de uma relação pedagógica, como um diálogo entre professor e aluno sobre os saberes* (Martins at all, 1991).

Esta perspectiva de avaliação, como *um meio de comunicação* tem por base a ideia de interacção, em que cada um dispõe do seu próprio referencial (sistema de referências) a partir do qual pode fornecer informação aos outros e realizar as auto-avaliações necessárias. Será, concerteza, um melhor suporte orientador das práticas e permitirá seguir o percurso de aprendizagem de cada aluno, com base no diálogo permanente, antes da realização das tarefas (de modo a assegurar a *explicitação e a compreensão dos critérios* para a realização correcta dos objectivos) e após a realização das mesmas (na análise da correcção), transformando assim os momentos de avaliação em momentos de aprendizagem. Na medida em que os alunos compreendem *o que têm que fazer* e *o que têm que saber fazer* tornam-se mais autónomos na tarefa de aprender (Pinto,1994,p.4).

Praticar uma avaliação formativa, tendo em conta um outro olhar sobre o aluno, poderá ser uma nova forma de enfrentar o insucesso escolar, uma possibilidade do professor desenvolver a sua autonomia, construindo de forma mais efectiva, um outro paradigma de ensino que lhe permita sentir-se construtor de um novo conhecimento, participante de um novo tempo e integrante de uma nova escola.

Nesta perspectiva de avaliação formativa seria também interessante, em futuros trabalhos, aprofundar a compreensão sobre o erro (produzido pelo aluno) na construção do conhecimento e a sua relação com a avaliação e o insucesso escolar.

A investigação sobre avaliação levada a cabo pelo sociólogo Philippe Perrenoud (1995), tem revelado que a “indiferença às diferenças” é um dos mecanismos mais marcantes na produção do insucesso escolar. Este facto permite-nos entender que o mesmo olhar sobre os erros dos alunos elege a selectividade escolar. Uma vez que os erros são inerentes ao processo de aprendizagem e reveladores do tipo de dificuldades do aluno (Pinto,1994), parece-nos importante reforçar a comunicação em sala de aula, a propósito do conhecimento em construção.

Para que essa comunicação funcione, poderá também contribuir o facto do professor clarificar e explicitar um conjunto de aspectos, habitualmente implícitos e que se prendem com os objectivos da disciplina, os critérios de excelência e as suas expectativas face aos alunos.

Apesar dos objectivos e dos critérios constarem nos programas escolares, os estudos feitos em avaliação escolar têm mostrado que eles variam de professor para professor, dependendo de vários factores, nomeadamente do seu modelo de referência.

Face aos resultados deste trabalho, parece-nos também importante fomentar a divulgação dos estudos sobre esta temática, como forma de possibilitar aos professores uma maior consciencialização dos critérios que referem e utilizam no processo avaliativo e assim, permitir aos alunos, através de um diálogo permanente, participar na construção dos seus próprios conhecimentos, dando significado ao que aprendem, uma vez que é na situação didáctica, que os conhecimentos se constróem.

Se tivermos em conta que à escola hoje são atribuídos objectivos de inclusão e de formação, que ultrapassam a mera transmissão de conhecimentos, então os procedimentos de avaliação têm também de ir ao encontro destes novos sentidos. A avaliação não pode apenas valorizar o ensino, tem de valorizar a aprendizagem como forma de permitir a cada aluno quatro importantes pilares do processo educativo: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser* (Delors et al, 1996).

Certos da importância da avaliação escolar e da consciencialização sobre os critérios de avaliação e da sua explicitação aos alunos, empreendemos o presente trabalho, esperando que possa servir de ponte que facilite a passagem entre os mundos individuais do professor e do aluno para uma plataforma de representações partilhadas pelos dois interlocutores, aumentando assim a intersubjectividade entre eles.

## Referências Bibliográficas

- Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. (1986). *A avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra . Livraria Almedina
- Amigues, R., Bonniol, J. J., Caverni, J.P., Fabre, J. M., Noizet, G. (1975). *Le comportement d' évaluation de production scolaire: à la recherche d'une modèle explicatif*. Bulletin de Psychologie, vol.28, nº318, pp. 793-799.
- Amigues e Guignard-Andreucci (1981). A propos d'une recherche sur l'évaluation formative en situation éducative: prise en compte et modifications des données de la situation. *Bulletin de Psychologie*, 353: 167-172.
- Ardoino, J. ; Berger, G. (1986). *L'évaluation comme interprétation*. Pour nº 107,p.120-127. In Bonniol, J. J., Michel Vial (2001).*Modelos de Avaliação : Textos Fundamentais*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Baptista, José Afonso (1999): *Aprender por Medida*. Coleção Escola e Saberes. Porto Editora.
- Barlow, M. (1987). *Formuler et évaluer ses objectifs en formation : Chronique sociale*, Lyon, in Bonniol, J. J., Michel Vial (2001).*Modelos de Avaliação : Textos Fundamentais*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Bartolomeis, F. (1981). *Avaliação e Orientação: Objectivos, Instrumentos e Métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bloom, B.; Hastings, J. ; Madaus, G.(1971). *Handbook of Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*. U.S.A.: McGraw-Hill.
- Bonboir, A. (1976). *Como Avaliar os Alunos*. Lisboa: Seara Nova .

Bonniol, J. J. (1981). *Influence de l'explication des critères utilisés dans le fonctionnement des mécanismes de l'évaluation d'une production scolaire*. Bulletin de Psychologie, vol.35, n° 353, pp.173-186.

Bonniol, J.J.; Genthon, M.; Roger, M. (1986). *L'évaluation en psychologie : approches théoriques et conditions méthodologiques*. ACSE n°6, p.12-18. In Bonniol, J. J., Michel Vial (2001). *Modelos de Avaliação : Textos Fundamentais*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, Artmed Editora.

Bonniol, J. J. (1988). *Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité?* Bulletin de L'ADMEE, n°3,p.1-6. In Bonniol, J. J., Michel Vial (2001). *Modelos de Avaliação : Textos Fundamentais*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, Artmed Editora.

Bonniol, J. J., Michel Vial (2001). *Modelos de Avaliação : Textos Fundamentais*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, Artmed Editora.

Brousseau,G. (1980). *L'échec et le contrat*. Recherches,41,177-182. European Journal,1986 n°2 ISPA.

Cardinet, J. (1972). *L'adaptation des tests aux finalités de l'évaluation*. In: Sciences de L'éducation. Paris. 6 (2/3), Abr-Set, pp.148-182.

Cardinet, J. (1987). *L'évaluation en Classe: Mesure ou Dialogue?* European Journal of Psychology of Education, vol. II. N° 2, pp. 133-144.

Cardinet, J.(1992) *L'objectivité de L'évaluation*, in Bonniol, J. J., Michel Vial (2001). *Modelos de Avaliação : Textos Fundamentais*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, Artmed Editora.

Charlier, E.(1986). *L'effet des représentations psycho-sociales sur l'évaluation*. In De Ketele, J. M. *L'évaluation approche descriptive ou prescriptive ?* De Boeck, p.107-114.

Chevallard, Yves (1986). *Vers une analyse didactique des faits d'évaluation*. In De Ketele, J. M. *L'évaluation approche descriptive ou prescriptive ?* De Boeck, p.31-59).

Costa, M.L.T. (1981). *Função Social da Avaliação*, in Silva, M. e Tamen, M. (Coord.). *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 603-622.

De Ketele, J.M. (1980). *Observer pour Eduquer*. Collection Exploration Recherches en Sciences de L'éducation, Berne: Peter Lang.

De Ketele, J.M. (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Pédagogie en Développement. Problématiques et recherches. De Boeck Université.

De Ketele, J.M. (1993). *L'évaluation conjuguée en paradigme*. Revue Française de Pédagogie, n° 103, p. 59-80, in Bonniol, J. J., Michel Vial (2001). *Modelos de Avaliação : Textos Fundamentais*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, Artmed Editora.

De Landsheere, G. & V. (1975). *Définir les objectifs de l'éducation* : Paris, PUF, in Bonniol, J. J., Michel Vial (2001). *Modelos de Avaliação : Textos Fundamentais*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, Artmed Editora.

De La Torre, S.(1994). *Errores y currículo-Tratamiento didáctico de los errores en la enseñanza*. Barcelona: PPU.

Delors, J. et al (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. Porto: Edições ASA.

Despacho Normativo 30/2001, publicado no Diário da República em 19 de Julho de 2001.

Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le Développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.

Dominicé, P. (1979). *La formation enjeu de l'avaliation*. Collection Exploration Recherches en Sciences de L'Education. Ed. Peter Lang. Berne.

- Feu, M. (1985). *Contributos para a explicitação de critérios em avaliação pedagógica*. Monografia Licenciatura de Psicologia Educacional. I.S.P.A.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura. S. Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Fijalkow, Jacques (1988). *Fonctionnement de l'enfant en classe*. European Journal of Psychology of Education, número especial, p.107.
- Gilly, M.(1986). *L'élève vu par le maître : influences socio-normatives dans l'exercice du rôle professionnel*. In De Ketele, J. M. *L'évaluation approche descriptive ou prescriptive ?* De Boeck, 1986, p.71-91.
- Gonzalez, António José (1998). *Contexto, significação, contrato: Algumas propostas conceptuais e metodológicas a partir da obra de Vygotsky*. Análise Psicológica, 4 (XVI): 581-598. ISPA.
- Grossen, Michelle (1988), in Gonzalez, A. J. (1998). *Contexto, significação, contrato : Algumas propostas conceptuais e metodológicas a partir da obra de Vygotsky*. Análise Psicológica, 4 (XVI): 581-598. ISPA.
- Guigou, J. (1971). *L'Evaluation et institution éducative*. Education Permanente, nº9, p.39-56, in Bonniol, J. J., Michel Vial (2001).*Modelos de Avaliação : Textos Fundamentais*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Hadji,C.1989.*L'Evaluation, Règles du Jeu. Des Intentions aux Outils*. Paris :ESF Editeur /A Avaliação, Regras do Jogo .Das intenções aos instrumentos. Porto Editora 1994. Coleção Ciências da Educação
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue* : Paris, Ed. Sociale, Lyon.
- Hartup, W. (1988). *Les relations sociales et leur signification dans le développement cognitif*: in Hinde ; Perret- Clermont ; Stevenson-Hinde , *Relations Interpersonnelles et Développement des savoirs*. Del Val.

Leal, Maria Leonor Cunha (1992). *Avaliação da Aprendizagem num contexto de Inovação Curricular*. Associação de Professores de Matemática. Coleção teses.

Lobo, A. (1998) *A.A.A. (Aprendizagem Assistida pela Avaliação) Um Sorriso Difícil para o Novo Sistema de Avaliação*. Porto Editora.

Lourenço, Orlando (2002). *Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo. Teoria, dados e implicações* (2ª edição). Almedina. Coimbra.

Lurçat, L. (1978). *Insucesso e desinteresse na Escola Primária*. Lisboa. Editorial Notícias.

Marinoff, Lou (2002). *Mais Platão Menos Prozac*. (3ª edição). Editorial Presença.

Martins, M.; Isabel Matta; Lourdes Mata e Cristina Nunes (1991). *Avaliação em Língua Materna e Matemática do 1º Ciclo do Ensino Básico. Critérios Referidos e utilizados por Professores e Percepcionados por alunos com Sucesso e Insucesso Escolar*. *Análise Psicológica*, 3-4 (1X): 453-466.

Matta, Isabel (1999). *As representações de experiências sociais enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas*. *Análise Psicológica*, nº1, série XVII: 39-48.

Matta, Isabel (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Universidade Aberta.

Meirieu, Philippe (1994). In *Avaliação Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto Editora. Coleção Ciências de Educação. Orientada por Mª Teresa Estrela e Albano Estrela.

Molina García, S. e García Pascual, E. (1984). *El éxito y el Fracaso Escolar en la E.G.B.*. Barcelona. Laia.

Nova, Elisa Vila. (2001). *Avaliação do Alunos. Problemas e Soluções*. Texto Editora

Noizet, G. & Caverni, J. P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.

Nunes, C. (1992). *A Avaliação de textos escritos: Critérios referidos e utilizados pelos professores e a sua percepção por alunos com diferente estatuto escolar*. Dissertação de mestrado em Psicologia Educacional. ISPA.

Perrenoud, Philippe. (1984). *La fabrication de L'excellence Scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Librairie Droz.

Perrenoud, Philippe. (1979 / 1986). *Das diferenças culturais às desigualdades escolares: A avaliação e a norma num ensino diferenciado. A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

Perrenoud, Philippe. (1993). *Não Mexam na Minha Avaliação*. In: A. Estrela & A. Nóvoa *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Philippe (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire : Du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genebra : DROZ.

Perrenoud, Philippe (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens - Entre Duas Lógicas*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas.

Perret-Clermont, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction social*. Berne : Peter Lang.

Pontecorvo, C. (1990). *Social context, semiotic mediation and forms of discourse in constructing knowledge at school*. In H. Mandl; E. de Corte; S.N. Bennett; H. F. Friedrich - *Learning & Instruction*. Pergamont Press.

Porcher, L. (1987). *Note sur l'évaluation*. Langue française, Larousse, nº36, p. 110-115, in Bonniol, J. J., Michel Vial (2001). *Modelos de Avaliação : Textos Fundamentais*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, Artmed Editora.

- Pinto, J. (1989). *Avaliação Escolar: Concepções, Problemas e Práticas*. E.S.E. Setúbal
- Pinto, J. (1991). *A Avaliação como Estratégia de Formação*. Documento de apoio à disciplina de Avaliação da Licenciatura de Psicologia Educacional. I.S.P.A.
- Jorge Pinto, (1992) In Formar "Avaliação Pedagógica"
- Pinto, J. (1994). Teorias e Prática de Avaliação: entre o passado e o presente, que perspectivas para o futuro? In Pinto, J. e Leonor Cunha Leal (1994) *Avaliação Pedagógica (Antologia de Textos)*. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Reboul, O. (1991). « Nous valeurs sont-elles universelles ? ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 97, Oct. - Nov. - Dec., p.5-11.
- Rodrigues, Pedro (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Coleção Ciências da Educação. Organização de Albano Estrela e António Nóvoa.
- Roussell, J. (1987). La evaluación escolar : Ilusion y prudência. *Educar*, n°11, p.113-126.
- Santos, João dos (1982). *Ensaio sobre Educação-I. A criança quem é?* Biblioteca do Educador Profissional. Livros Horizonte. Lisboa.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1986). *Le contrat didactique : un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématique*. *European Journal of Psychology of Education*, vol. n°2, 139-153. ISPA.
- Schubauer-Leoni & Grossen (1993). *Negotiating the Meaning of Questions in didactic and Experimental Contracts*. *European Journal of Psychology of Education*, vol. VIII, n°4, 451-471. ISPA.
- Schubauer-Leoni & Perret Clermont (1988). *Representations et Significations de Savoirs Scolaires*. *European Journal of Psychology of Education*, número especial, 55-61. ISPA.
- Sensi, Dina: in Balancho, L. (2000). *A avaliação dos professores enquanto alunos: O uso da experiência pessoal como agente de mudança*. *Análise Psicológica*, 3 (XVIII): 371-379.

Silva, Maria Gabriela (1993). *Avaliação*. Coleção Abordagens Pedagógicas. Companhia Nacional de Serviços.

Tourneur, Yvan (1986). *A Propósito da Apropriação de Conhecimentos*. In Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. (1986). *A avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra . Livraria Almedina.

Tyler, R. W. (1964). *Defining educational objectives*. Pittsburg, in Bonniol, J. J., Michel Vial (2001). *Modelos de Avaliação : Textos Fundamentais*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, Artmed Editora.

Valadares, J. e Margarida Graça (1998). *Avaliando ... para melhorar a aprendizagem*. Coleção Plátano Universitária.

Vala, J. (1996) Representações Sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala & M. B. Monteiro *Psicologia Social*. Fundação Calouste Gulbenkian, 353- 384

Vial, M. (1991). *Instrumenter l'auto – évaluation, contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*. Tese da Universidade de Provence em Ciências da Educação, Aix – Marseille. In Bonniol, J. J., Michel Vial (2001). *Modelos de Avaliação : Textos Fundamentais*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, Artmed Editora.

Vidigal, Inês (1988). *Influência da Explicitação dos critérios de Avaliação de uma Produção Escolar*. Monografia de fim de curso. ISPA. Lisboa.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **Guião da Entrevista aos Professores (Português e Matemática)**

## **Guião de entrevista aos professores**

### **Português**

**Questão n.º1** - O que valoriza mais numa prova de Português?

**Questão n.º2** - Quais os critérios que utiliza na avaliação de uma prova de Português?

**Questão n.º3** - Quais os critérios que considera mais importantes?

**Questão n.º4** - Quais os critérios que considera menos importantes?

### **Matemática**

**Questão n.º1** - O que valoriza mais numa prova de Matemática?

**Questão n.º2** - Quais os critérios que utiliza na avaliação de uma prova de Matemática?

**Questão n.º3** - Quais os critérios que considera mais importantes?

**Questão n.º4** - Quais os critérios que considera menos importantes?

## **ANEXO 2**

### **Fichas de Avaliação de Língua Portuguesa (2º e 4º anos)**

NOME

DATA

CLASSIFICAÇÃO

Satisfaz

LÍNGUA PORTUGUESA - 2º ano

→ Lê o texto com atenção e responde às perguntas:

A abelha estava cansada de andar de flor em flor. A certa altura sentiu fome.  
- Vamos comer o nosso farnel? - perguntou às companheiras. Todas concordaram.  
Pousaram num canteiro cheio de flores e erva verde. Ai encontraram as amigas formigas.  
Juntaram os farnéis, desembrulharam os petiscos e começaram a comer.  
Foi um rico festim! Não sobrou migalha...

1- Porque estava cansada a abelha?

Porque estava sempre andar de flor em flor.

2- A certa altura o que aconteceu?

Nessa altura a formiga sentiu fome.

3- Onde pousaram as abelhas?

As abelhas pousaram num canteiro.

4- Quem encontraram lá no canteiro?

Encontraram umas formigas.

5- O que fizeram então?

Fizeram um petisco.

→ Escreve as frases no plural:

A abelha pousou na flor. As abelhas pousaram nas flores

A formiga era amiga da abelha. As formigas eram amigas das abelhas

→ Escreve antónimos de:

começar acabar cheio vazio

rico pobre bonitas feias

→ Separa as sílabas das palavras:

abelha ~~abe~~ ~~lha~~ fome ~~fo~~ ~~me~~ petiscos ~~petis~~ ~~cos~~

→ "A formiga é trabalhadora." Escreve de novo a frase na:

negativa ~~A formiga não é trabalhadora~~

interrogativa ~~A formiga é trabalhadora!~~

exclamativa ~~A formiga é trabalhadora?~~

→ Completa: Eu como o farnel

Tu ~~comes~~ ~~o~~ ~~farnel~~

Nós ~~comemos~~ ~~o~~ ~~farnel~~

Ela ~~come~~ ~~o~~ ~~farnel~~

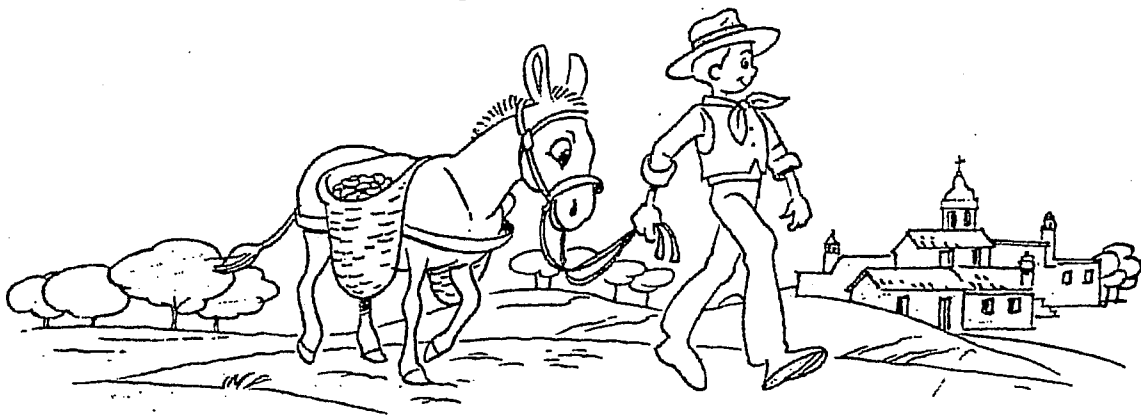
Vós ~~comereis~~ ~~o~~ ~~farnel~~

Nós ~~comemos~~ ~~o~~ ~~farnel~~

Eles ~~comerão~~ ~~o~~ ~~farnel~~

### Expressão escrita

Observa a imagem e inventa uma pequena história.



Um dia um homem pobre que tinha um burro. O burro levava uma alfoje às costas e lá os dois foram à vila.

É as pessoas disseram umas para as outras:

- Olha olha o Joaquim está cá!

Quando o Joaquim (je) chegou à loja disse assim:

- O homem dá-me lá um pão?! - respondeu o Joaquim <sup>pediu</sup>

Depois foram então para casa. E foi assim a história

do Joaquim trabalhar.

NOME

DATA

CLASSIFICAÇÃO

Satisfaz

LÍNGUA PORTUGUESA - 4º ano

→ Lê o texto com atenção e responde às perguntas:

Chegou o Outono. As primeiras chuvas começam a cair. O vento espalha as folhas das árvores pelo chão. A Natureza vai-se preparando para dormir um longo sono. Nos campos colhem-se os últimos frutos.

A senhora Rosa é uma velhinha que mora só, numa casinha branca que fica no largo da aldeia. Logo de manhã vai ao monte juntar lenha. Faz um molho de ramos secos de carvalho e volta para casa.

Às vezes encontra pelo caminho o Pedro que lhe dá uma ajuda a levar o molho. Ao chegarem a casa, a senhora Rosa agradece ao Pedro a ajuda que lhe deu. O Pedro sente-se muito feliz por ter praticado uma boa acção.

1- Em que mês começa a estação do ano da qual nos fala o texto?

A estação que se fala começa no mês de Outono

2- O que faz o amigo vento no Outono?

O vento no Outono espalha as folhas pelo chão

3- Quem é a senhora Rosa e onde mora?

A senhora (ou) Rosa é uma velhinha e mora no largo da aldeia.

4- O que faz a velhinha logo de manhã?

A velhinha logo de manhã vai buscar um molho de lenha.

5- O que faz o Pedro quando encontra a senhora Rosa?

O Pedro quando encontra a senhora Rosa ajuda

6- Porque é que o Pedro se sente feliz?

O Pedro sente-se feliz por ter feito a-quela acção.

Funcionamento da Língua

1- Classifica morfologicamente as palavras:

Outono Nome próprio

frutos Nome, Comum, género masculino, número plural.

Secos Adjectivo

começam é o verbo começar.



## **ANEXO 3**

### **Fichas de Avaliação de Matemática (2º e 4º anos)**

NOME:

DATA:

CLASSIFICAÇÃO: Satisfaz

MATEMÁTICA - 2º ano

1- Decompe os números, como no exemplo:

48 → quatro dezenas e oito unidades

235 duas centenas e três dezenas e 5 unidades

457 quatro centenas cinco dezenas e sete unidades

2- Escreva por extenso os seguintes números:

302 trezentos e dois

428 quatrocentos e vinte e oito

510 quinhentos e dez

3- Decompe os seguintes números, como no exemplo:

$$59 = 50 + 9$$

$$124 = \underline{100} + \underline{20} + \underline{4}$$

$$378 = \underline{300} + \underline{70} + \underline{8}$$

$$492 = \underline{400} + \underline{90} + \underline{2}$$

4- Compõe os seguintes números:

$$100 + 30 + 6 = 136$$

$$400 + 70 + 1 = \underline{471}$$

5- Lê o número, como no exemplo:

46 → quatro dezenas e seis unidades

1324 → 1 milhar, três centenas, duas dezenas e quatro unidades

6- Transforma em multiplicações:

$$3 + 3 + 3 + 3 = \underline{4} \times \underline{3} = \underline{(12)} \text{doze} \quad 10 + 10 + 10 = \underline{3} \times \underline{10} = \underline{(30)} \text{trinta}$$

$$5 + 5 + 5 + 5 + 5 = \underline{5} \times \underline{5} = \underline{(25)} \text{vinte e cinco}$$

7- Sublinha de verde os números pares e de encarnado os números ímpares:

12 - 49 - 71 - 24 - 10 - 97 - 100 - 108

8- Calcula:

O dobro de:

$$\begin{array}{r} 10 = 20 \\ 7 = 14 \\ 24 = 48 \end{array}$$

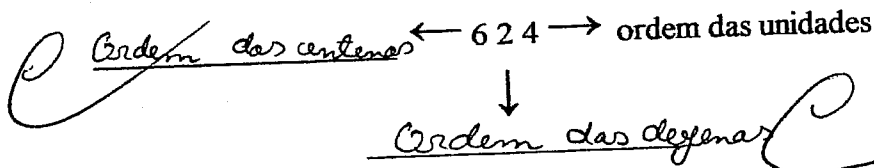
o triplo de:

$$\begin{array}{r} 9 = 27 \\ 12 = 36 \\ 43 = 129 \end{array}$$

o quádruplo de:

$$\begin{array}{r} 9 = 36 \\ 12 = 48 \\ 51 = 204 \end{array}$$

9- Completa, como no exemplo:



10- Uma centena são 100 unidades.

11- Calcula a terça parte de:

$$\begin{array}{r} 27 \\ 27 \overline{) 81} \\ \underline{0} \\ 9 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 21 \\ 21 \overline{) 63} \\ \underline{0} \\ 3 \end{array} \quad X$$

$$\begin{array}{r} 12 \\ 12 \overline{) 36} \\ \underline{0} \\ 4 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 24 \\ 24 \overline{) 72} \\ \underline{0} \\ 3 \end{array}$$

**Problemas**

Num pomar há 126 laranjeiras, 47 pêras e 234 macieiras. Quantas árvores há nesse pomar?

$$\begin{array}{r} 126 \\ 47 \\ + 234 \\ \hline 377 \end{array}$$

R: (Num) No pomar há 377 árvores.

O João tinha 234 cromos do Rei Leão e deu 49 ao seu primo. Com quantos cromos ficou?

$$\begin{array}{r} 234 \\ - 49 \\ \hline 185 \end{array} \quad ?$$

R: O João ficou 185 cromos.

A Paula tem 62 berlindes e a Susana tem o triplo. Quantos berlindes tem a Susana?

$$\begin{array}{r} 62 \\ \times 3 \\ \hline 186 \end{array}$$

R: As duas meninas têm 186 berlindes.

NOME:

DATA:

CLASSIFICAÇÃO: Satisfaz

MATEMÁTICA - 4º ano

1- Lê, por classes, o seguinte número:

5136498 8 unidades, 9 dezenas, 4 centenas, 6 milhares, 3  
dezenas de milhar, 1 um centena de milhar,  
5 unidades.

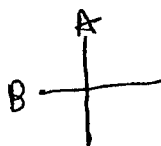
2- Escreve os seguintes números: 6 milhões, 7 dezenas de milhar, 9 centenas e 3 unidades 6 07903;

26 milhões, 7 milhares e 4 unidades 26 007 004

3- Coloca por ordem crescente: 3,2 ; 0,5 ; 1 ; 2,7 ; 3 ; 4,5

0,5 - 1 - 3 - 2,7 - 3,2 - 4,5

4- Desenha duas linhas perpendiculares



5- O que tens de fazer para achar o perímetro de um polígono?

Eu faço sempre uma conta de somar.

6- Efectua as operações:  $89675 : 34 = \underline{2637 \text{ R } 23}$        $93,68 \times 4,5 = \underline{421,56}$

$$\begin{array}{r} 89675 \\ 096 \phantom{00} \\ 308 \phantom{00} \\ 275 \phantom{00} \\ 12 \phantom{00} \end{array} \begin{array}{l} \underline{34} \\ 494343 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 93,68 \\ \times 4,5 \\ \hline 46840 \\ 374720 \\ \hline 421,560 \end{array}$$

## Problemas

A mãe da Rita tem de fazer uma viagem de 984 Km. Já percorreu  $\frac{1}{4}$  do caminho. Quantos Km já andou?

$$\begin{array}{r} 984 \quad (4) \\ 18 \quad 246 \\ 24 \\ 0 \end{array}$$

R: Já andou 246 Km.

Quantos Km faltam à mãe da Rita para finalizar a viagem?

$$\begin{array}{r} 984 \\ -246 \\ \hline 738 \text{ Km} \end{array}$$

R: Falta andou 738 Km.

A Rita comprou para a mãe três retalhos de tecido. Um media 5,5 metros, outro media 145 decímetros e o outro media 132 centímetros. Quantos metros de tecido comprou a Rita?

$$\begin{array}{l} 132 \text{ cm} = 1,32 \text{ m} \\ 145 \text{ dm} = 14,5 \text{ m} \end{array} \quad \begin{array}{r} 1,32 \\ + 14,5 \\ + 5,5 \\ \hline 21,32 \text{ m} \end{array}$$

R: Comprou 21,32 metros.

## **ANEXO 4**

### **Exemplo de entrevista dividida em unidades de sentido (Português e Matemática)**

## Entrevista dividida em unidades de sentido e categorizada

### Português

Questão n.º1- O que valoriza mais numa prova de Português?

Nº	Unidade de Sentido	Categoria
1	É a compreensão escrita	B1
2	a criatividade	F1
3	e a compreensão do texto	C1

2- Que critérios utiliza na avaliação de uma prova de Português?

Nº	Unidade de Sentido	Categoria
4	considero vários aspectos	
5	a construção frásica	B5
6	a criatividade	F1
7	e a ortografia	E1
8	o funcionamento da língua, no 2º ano não considero tanto	G1-
9	porque ainda é muito cedo	

3- Quais os critérios que considera mais importantes?

Nº	Unidade de Sentido	Categoria
10	A criatividade	F1

4 - Quais os critérios que considera menos importantes?

Nº	Unidade de Sentido	Categoria
11	A ortografia, porque os alunos ainda estão a aprender	E1-

## Entrevista dividida em unidades de sentido e categorizada

### Matemática

Questão n.º1- O que valoriza mais numa prova de Matemática?

Nº \_\_\_\_\_ Unidade de Sentido \_\_\_\_\_ Categoria

1 Valorizo mais as situações problemáticas B1

2- Que critérios utiliza na avaliação de uma prova de Matemática?

Nº \_\_\_\_\_ Unidade de Sentido \_\_\_\_\_ Categoria

2 o raciocínio B1

3 a resolução de operações A7

4 a escrita de números A4

5 e a relação das centenas com as dezenas e as unidades A4

3- Quais os critérios que considera mais importantes?

Nº \_\_\_\_\_ Unidade de Sentido \_\_\_\_\_ Categoria

6 o raciocínio B1

4 - Quais os critérios que considera menos importantes?

Nº \_\_\_\_\_ Unidade de Sentido \_\_\_\_\_ Categoria

7 A resolução das operações A7-

## **ANEXO 5**

### **Guião da entrevista aos alunos**

## Guião de entrevista aos alunos

### Português

**Questão n.º1** - O que é que achas que é preciso fazer para ter boa nota numa prova de Português?

**Questão n.º2** - Que conselhos é que darias a um (a) menino (a) para ele (a) ter uma boa nota numa prova de Português?

### Matemática

**Questão n.º1** - O que é que achas que é preciso fazer para ter boa nota numa prova de Matemática?

**Questão n.º2** - Que conselhos é que darias a um (a) menino (a) para ele (a) ter uma boa nota numa prova de Matemática?

## **ANEXO 6**

### **Dados estatísticos**

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
IND_P_P	30	25,0%	90	75,0%	120	100,0%
IND_A_P	30	25,0%	90	75,0%	120	100,0%

Descriptives

			Statistic	Std. Error
IND_P_P	Mean		,395617	2,659E-02
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	,341233	
		Upper Bound	,450001	
	5% Trimmed Mean		,397091	
	Median		,392308	
	Variance		2,121E-02	
	Std. Deviation		,145643	
	Minimum		,0714	
	Maximum		,6923	
	Range		,6209	
	Interquartile Range		,232692	
	Skewness		-,095	,427
	Kurtosis		-,278	,833
	IND_A_P	Mean		,164699
95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	,130568	
		Upper Bound	,198830	
5% Trimmed Mean			,162916	
Median			,153846	
Variance			8,355E-03	
Std. Deviation			9,141E-02	
Minimum			,0000	
Maximum			,3571	
Range			,3571	
Interquartile Range			,156410	
Skewness			,401	,427
Kurtosis			-,814	,833

Percentiles

		Percentiles				
		5	10	25	50	75
Weighted	IND_P_P	,123810	,200000	,305769	,392308	,538462
Average(Definition 1)	IND_A_P	3,438E-02	7,143E-02	8,333E-02	,153846	,239744
Tukey's Hinges	IND_P_P			,307692	,392308	,538462
	IND_A_P			8,333E-02	,153846	,230769

Percentiles

		Percentiles	
		90	95
Weighted	IND_P_P	,583333	,641538
Average(Definition 1)	IND_A_P	,300000	,329945
Tukey's Hinges	IND_P_P		
	IND_A_P		

IND\_P\_P

IND\_A\_P

Explore

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
IND_P_M	30	25,0%	90	75,0%	120	100,0%
IND_A_M	30	25,0%	90	75,0%	120	100,0%

**Descriptives**

			Statistic	Std. Error
IND_P_M	Mean		,375351	3,335E-02
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	,307149	
		Upper Bound	,443554	
	5% Trimmed Mean		,375853	
	Median		,400000	
	Variance		3,336E-02	
	Std. Deviation		,182650	
	Minimum		,0000	
	Maximum		,7500	
	Range		,7500	
	Interquartile Range		,274802	
	Skewness		-,029	,427
	Kurtosis		-,594	,833
	IND_A_M	Mean		,203402
95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	,162030	
		Upper Bound	,244774	
5% Trimmed Mean			,203956	
Median			,200000	
Variance			1,228E-02	
Std. Deviation			,110796	
Minimum			,0000	
Maximum			,4286	
Range			,4286	
Interquartile Range			,147321	
Skewness			-,360	,427
Kurtosis			-,228	,833

**Percentiles**

		Percentiles				
		5	10	25	50	75
Weighted	IND_P_M	5,500E-02	,114286	,243056	,400000	,517857
Average(Definition 1)	IND_A_M	,000000	,000000	,138393	,200000	,285714
Tukey's Hinges	IND_P_M			,250000	,400000	,500000
	IND_A_M			,142857	,200000	,285714

Percentiles

		Percentiles	
		90	95
Weighted	IND_P_M	,622500	,681250
Average(Definition 1)	IND_A_M	,333333	,376190
Tukey's Hinges	IND_P_M		
	IND_A_M		

frequencies

Statistics

IND\_A\_P

AS	N	Valid	120
		Missing	0
		Mean	,207593
		Median	,187500
		Std. Deviation	,127196
		Minimum	,0000
		Maximum	,8000
	Percentiles	25	,112745
		50	,187500
		75	,285714
CA	N	Valid	120
		Missing	0
		Mean	,240593
		Median	,250000
		Std. Deviation	,133223
		Minimum	,0000
		Maximum	,6250
	Percentiles	25	,142857
		50	,250000
		75	,333333

IND\_A\_P

APROV	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
AS Valid ,0000	8	6,7	6,7	6,7
,0667	2	1,7	1,7	8,3
,0714	2	1,7	1,7	10,0
,0769	1	,8	,8	10,8
,0833	5	4,2	4,2	15,0
,0909	3	2,5	2,5	17,5
,1000	5	4,2	4,2	21,7
,1111	4	3,3	3,3	25,0
,1176	1	,8	,8	25,8
,1250	2	1,7	1,7	27,5
,1333	4	3,3	3,3	30,8
,1429	6	5,0	5,0	35,8
,1538	2	1,7	1,7	37,5
,1667	8	6,7	6,7	44,2
,1818	5	4,2	4,2	48,3
,1875	3	2,5	2,5	50,8
,2000	4	3,3	3,3	54,2
,2143	4	3,3	3,3	57,5
,2222	3	2,5	2,5	60,0
,2308	4	3,3	3,3	63,3
,2500	11	9,2	9,2	72,5
,2727	2	1,7	1,7	74,2
,2857	6	5,0	5,0	79,2
,3000	4	3,3	3,3	82,5
,3077	1	,8	,8	83,3
,3125	1	,8	,8	84,2

IND\_A\_P

APROV			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
AS	Valid	,3333	5	4,2	4,2	88,3
		,3750	2	1,7	1,7	90,0
		,3846	1	,8	,8	90,8
		,4000	2	1,7	1,7	92,5
		,4167	1	,8	,8	93,3
		,4286	4	3,3	3,3	96,7
		,4444	1	,8	,8	97,5
		,5000	2	1,7	1,7	99,2
		,8000	1	,8	,8	100,0
		Total	120	100,0	100,0	
CA	Valid	,0000	8	6,7	6,7	6,7
		,0625	1	,8	,8	7,5
		,0667	1	,8	,8	8,3
		,0714	1	,8	,8	9,2
		,0833	3	2,5	2,5	11,7
		,0909	3	2,5	2,5	14,2
		,1000	8	6,7	6,7	20,8
		,1250	2	1,7	1,7	22,5
		,1333	2	1,7	1,7	24,2
		,1429	3	2,5	2,5	26,7
		,1538	1	,8	,8	27,5
		,1667	4	3,3	3,3	30,8
		,1765	1	,8	,8	31,7
		,1818	4	3,3	3,3	35,0
		,1875	1	,8	,8	35,8
		,2000	3	2,5	2,5	38,3
		,2143	4	3,3	3,3	41,7
		,2222	4	3,3	3,3	45,0
		,2308	3	2,5	2,5	47,5
		,2353	1	,8	,8	48,3
		,2500	8	6,7	6,7	55,0
		,2667	1	,8	,8	55,8
		,2727	5	4,2	4,2	60,0
		,2857	9	7,5	7,5	67,5
		,3000	4	3,3	3,3	70,8
		,3077	3	2,5	2,5	73,3
		,3125	1	,8	,8	74,2
		,3333	12	10,0	10,0	84,2
		,3571	2	1,7	1,7	85,8
		,3636	1	,8	,8	86,7
		,3750	2	1,7	1,7	88,3
		,4000	3	2,5	2,5	90,8
		,4286	1	,8	,8	91,7
		,4444	2	1,7	1,7	93,3
		,4667	1	,8	,8	94,2
		,5000	4	3,3	3,3	97,5
		,5714	2	1,7	1,7	99,2
		,6250	1	,8	,8	100,0
		Total	120	100,0	100,0	

T-Test

**Group Statistics**

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
IND_A_P	APROV CA	120	,240593	,133223	1,216E-02
	AS	120	,207593	,127196	1,161E-02

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
IND_A_P	Equal variances assumed	,542	,462
	Equal variances not assumed		

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
IND_A_P	Equal variances assumed	1,963	238	,051	3,300E-02
	Equal variances not assumed	1,963	237,492	,051	3,300E-02

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
ND_A_P	Equal variances assumed	1,681E-02	-1,24E-04	6,612E-02
	Equal variances not assumed	1,681E-02	-1,25E-04	6,612E-02

**requencies**

**Statistics**

IND\_A\_P

	N	Valid	60
		Missing	0
	Mean		6,88E-02
	Median		8,33E-02
	Std. Deviation		4,42E-02
	Minimum		,0000
	Maximum		,1250
	Percentiles	25	,000000
		50	8,33E-02
		75	,100000
2	N	Valid	59
		Missing	0
	Mean		,173294
	Median		,166667
	Std. Deviation		2,61E-02
	Minimum		,1333
	Maximum		,2143
	Percentiles	25	,142857
		50	,166667
		75	,200000
3	N	Valid	65
		Missing	0
	Mean		,261811
	Median		,250000
	Std. Deviation		2,57E-02
	Minimum		,2222
	Maximum		,3000
	Percentiles	25	,250000
		50	,250000
		75	,285714
4	N	Valid	56
		Missing	0
	Mean		,400221
	Median		,375000
	Std. Deviation		9,31E-02
	Minimum		,3077
	Maximum		,8000
	Percentiles	25	,333333
		50	,375000
		75	,440476

**Crosstabs**

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
APROV * NTILES of IND_A_P	240	100,0%	0	,0%	240	100,0%

APROV \* NTILES of IND\_A\_P Crosstabulation

unt

		NTILES of IND_A_P				Total
		1	2	3	4	
APROV	AS	33	36	30	21	120
	CA	27	23	35	35	120
Total		60	59	65	56	240

requencies

Statistics

IND\_A\_P

2	N	Valid	120	
		Missing	0	
	Mean		,207002	
	Median		,200000	
	Std. Deviation		,124313	
	Minimum		,0000	
	Maximum		,6250	
	Percentiles	25		,102778
		50		,200000
		75		,285714
4	N	Valid	120	
		Missing	0	
	Mean		,241184	
	Median		,230769	
	Std. Deviation		,135769	
	Minimum		,0000	
	Maximum		,8000	
	Percentiles	25		,133333
		50		,230769
		75		,333333

IND\_A\_P

ANO		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	Valid	,0000	10	8,3	8,3
		,0625	1	,8	9,2
		,0667	2	1,7	10,8
		,0714	2	1,7	12,5
		,0769	1	,8	13,3
		,0833	4	3,3	16,7
		,0909	5	4,2	20,8
		,1000	5	4,2	25,0
		,1111	3	2,5	27,5
		,1250	2	1,7	29,2
		,1429	6	5,0	34,2
		,1538	2	1,7	35,8
		,1667	8	6,7	42,5
		,1818	5	4,2	46,7
		,1875	1	,8	47,5
		,2000	5	4,2	51,7

## IND\_A\_P

ANO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,2143	3	2,5	2,5	54,2
,2222	3	2,5	2,5	56,7
,2308	3	2,5	2,5	59,2
,2500	10	8,3	8,3	67,5
,2667	1	,8	,8	68,3
,2727	3	2,5	2,5	70,8
,2857	9	7,5	7,5	78,3
,3000	6	5,0	5,0	83,3
,3077	1	,8	,8	84,2
,3333	6	5,0	5,0	89,2
,3571	1	,8	,8	90,0
,3750	3	2,5	2,5	92,5
,4000	2	1,7	1,7	94,2
,4286	4	3,3	3,3	97,5
,5000	1	,8	,8	98,3
,5714	1	,8	,8	99,2
,6250	1	,8	,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

IND\_A\_P

ANO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,0000	6	5,0	5,0	5,0
,0667	1	,8	,8	5,8
,0714	1	,8	,8	6,7
,0833	4	3,3	3,3	10,0
,0909	1	,8	,8	10,8
,1000	8	6,7	6,7	17,5
,1111	1	,8	,8	18,3
,1176	1	,8	,8	19,2
,1250	2	1,7	1,7	20,8
,1333	6	5,0	5,0	25,8
,1429	3	2,5	2,5	28,3
,1538	1	,8	,8	29,2
,1667	4	3,3	3,3	32,5
,1765	1	,8	,8	33,3
,1818	4	3,3	3,3	36,7
,1875	3	2,5	2,5	39,2
,2000	2	1,7	1,7	40,8
,2143	5	4,2	4,2	45,0
,2222	4	3,3	3,3	48,3
,2308	4	3,3	3,3	51,7
,2353	1	,8	,8	52,5
,2500	9	7,5	7,5	60,0
,2727	4	3,3	3,3	63,3
,2857	6	5,0	5,0	68,3
,3000	2	1,7	1,7	70,0
,3077	3	2,5	2,5	72,5
,3125	2	1,7	1,7	74,2
,3333	11	9,2	9,2	83,3
,3571	1	,8	,8	84,2
,3636	1	,8	,8	85,0
,3750	1	,8	,8	85,8
,3846	1	,8	,8	86,7
,4000	3	2,5	2,5	89,2
,4167	1	,8	,8	90,0
,4286	1	,8	,8	90,8
,4444	3	2,5	2,5	93,3
,4667	1	,8	,8	94,2
,5000	5	4,2	4,2	98,3
,5714	1	,8	,8	99,2
,8000	1	,8	,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

T-Test

Group Statistics

ANO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
IND_A_P 2	120	,207002	,124313	1,135E-02
4	120	,241184	,135769	1,239E-02

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
IND_A_P	Equal variances assumed	,351	,554
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
IND_A_P	Equal variances assumed	-2,034	238	,043	-3,418E-02
	Equal variances not assumed	-2,034	236,174	,043	-3,418E-02

Statistics

IND\_A\_P

	N	Valid	60	
		Missing	0	
	Mean		6,88E-02	
	Median		8,33E-02	
	Std. Deviation		4,42E-02	
	Minimum		,0000	
	Maximum		,1250	
	Percentiles	25		,000000
		50		8,33E-02
		75		,100000
2	N	Valid	59	
		Missing	0	
	Mean		,173294	
	Median		,166667	
	Std. Deviation		2,61E-02	
	Minimum		,1333	
	Maximum		,2143	
	Percentiles	25		,142857
		50		,166667
		75		,200000
3	N	Valid	65	
		Missing	0	
	Mean		,261811	
	Median		,250000	
	Std. Deviation		2,57E-02	
	Minimum		,2222	
	Maximum		,3000	
	Percentiles	25		,250000
		50		,250000
		75		,285714
4	N	Valid	56	
		Missing	0	
	Mean		,400221	
	Median		,375000	
	Std. Deviation		9,31E-02	
	Minimum		,3077	
	Maximum		,8000	
	Percentiles	25		,333333
		50		,375000
		75		,440476

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
APROV * NTILES of IND_A_P	240	100,0%	0	,0%	240	100,0%

APROV \* NTILES of IND\_A\_P Crosstabulation

ount

		NTILES of IND_A_P				Total
		1	2	3	4	
APROV	AS	33	36	30	21	120
	CA	27	23	35	35	120
Total		60	59	65	56	240

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
IND_A_P	Equal variances assumed	1,680E-02	-6,73E-02	-1,08E-03
	Equal variances not assumed	1,680E-02	-6,73E-02	-1,08E-03

**requencies**

## **ANEXO 7**

### **Grelha de análise dos critérios de avaliação de Português e de Matemática (Professores e Alunos)**

## Grelha de análise dos critérios de avaliação de Português/Prof.

		Critérios referidos		Critérios utilizados	
		+ valorizado	- valorizado	+ valorizado	- valorizado
Ano de escolaridade/ Prof./					
A. Aspectos Formais	A1. Apresentação				
	A2. Caligrafia				
	A3. Respostas completas				
	A4. Dimensão				
B. Organização Textual	B1. Composição				
	B2. Expressão escrita				
	B3. Organização/coordenação de ideias				
	B4. Desenvolvimento do tema				
	B5. Construção frásica/correção sintáctica				
C. Aspectos semânticos	C1. Interpretação/ compreensão				
D. Aspectos Lexicais	D1. Vocabulário				
E. Aspectos ortográficos	E1. Correção ortográfica				
	E2. Pontuação				
F. Aspectos criativos	F1. Imaginação/ criatividade				
G. Conheci- mento morfo- -sintáxico	G1. Conhecimento gramatical genérico				
	G2. Funções sintáxicas				
	G3. Tempos verbais				
	G4. Outras classificações morfológicas				
H. Aspectos de realização	H1. Tempo de realização				
	H2. Autonomia na realização				
I. Aspectos cognitivos	I1. Capacidade de atenção/concentração				
J. Outros	J1. Trabalhar/estudar/saber				
	J2. Outros/inapropriados				

## Grelha de análise dos critérios de avaliação de Português/Alunos

Ano de escolaridade/ Prof./		Aluno c/ sucesso	Aluno c/ insucesso	Aluna c/ sucesso	Aluna c/ insucesso
A. Aspectos Formais	A1. Apresentação				
	A2. Caligrafia				
	A3. Respostas completas				
	A4. Dimensão				
B. Organização Textual	B1. Composição				
	B2. Expressão escrita				
	B3. Organização/coordenação de ideias				
	B4. Desenvolvimento do tema				
	B5. Construção frásica/correção sintática				
C. Aspectos semânticos	C1. Interpretação/ compreensão				
D. Aspectos Lexicais	D1. Vocabulário				
E. Aspectos ortográficos	E1. Correção ortográfica				
	E2. Pontuação				
F. Aspectos criativos	F1. Imaginação/ criatividade				
G. Conheci- mento morfo- -sintático	G1. Conhecimento gramatical genérico				
	G2. Funções sintáticas				
	G3. Tempos verbais				
	G4. Outras classificações morfológicas				
H. Aspectos de realização	H1. Tempo de realização				
	H2. Autonomia na realização				
I. Aspectos cognitivos	I1. Capacidade de atenção/concentração				
J. Outros	J1. Trabalhar/estudar/saber				
	J2. Outros/inapropriados				

## Grelha de análise dos critérios de avaliação de Matemática/Prof.

Ano de escolaridade/ Prof./		Critérios referidos pelos prof.		Critérios utilizados pelos prof.	
		+ valorizado	- valorizado	+ valorizado	- valorizado
A. Conteúdos Programáticos e técnicas	A1. Contas				
	A2. Tabuada				
	A3. Cálculo mental				
	A4. Escrita de números				
	A5. Reduções				
	A6. Geometria				
	A7. Automatização de técnicas				
B. Aspectos cognitivos	B1. Raciocínio				
	B2. Compreensão/ interpretação				
	B3. Estratégias inovadoras/criadoras				
	B4. Aplicação de conheci/ a novas situações				
	B5. Selecção da operação				
	B6. Capacidade de análise				
	B7. Capacidade de atenção/concentração				
C. Aspectos formais	C1. Apresentação				
	C2. Notação/ Indicação				
D. Resultados finais	D1. Resultados certos				
E. Tempo de resolução	E1. Tempo de resolução				
	E2. Autonomia na resolução				
F. Outros	F1. Trabalhar/estudar/saber				
	F2. Outros/inapropriados				

## Grelha de análise dos critérios de avaliação de Matemática/Alunos

Ano de escolaridade/ Prof./		Critérios referidos pelos alunos			
		Aluno c/ sucesso	Aluno c/ insucesso	Aluna c/ sucesso	Aluna c/ insucesso
A. Conteúdos Programáticos e técnicas	A1. Contas				
	A2. Tabuada				
	A3. Cálculo mental				
	A4. Escrita de números				
	A5. Reduções				
	A6. Geometria				
	A7. Automatização de técnicas				
B. Aspectos cognitivos	B1. Raciocínio				
	B2. Compreensão/ interpretação				
	B3. Estratégias inovadoras/criadoras				
	B4. Aplicação de conheci/ a novas situações				
	B5. Selecção da operação				
	B6. Capacidade de análise				
	B7. Capacidade de atenção/concentração				
C. Aspectos formais	C1. Apresentação				
	C2. Notação/ Indicação				
D. Resultados finais	D1. Resultados certos				
E. Tempo de resolução	E1. Tempo de resolução				
	E2. Autonomia na resolução				
F. Outros	F1. Trabalhar/estudar/saber				
	F2. Outros/inapropriados				