



Revemop
ISSN: 2596-0245
revemop@ufop.edu.br
Universidade Federal de Ouro Preto
Brasil

Jorge, Pinto
que os alunos sabem acerca da avaliação das aprendizagens
Revemop, vol. 4, 2022, pp. 1-26
Universidade Federal de Ouro Preto
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.33532/revemop.e202213>

- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org



O que os alunos sabem acerca da avaliação das aprendizagens

Jorge Pinto

Resumo: A avaliação das aprendizagens é hoje reconhecida como um processo de comunicação socialmente construído em que protagonistas centrais deste processo são os professores e os alunos. É nestes contextos interativos de que estes constroem as suas ideias sobre a avaliação, muitas vezes ignorada. Neste estudo exploratório quisemos compreender e perceber que tipo de conhecimentos têm sobre a avaliação das aprendizagens e que sugestões apontam para uma mudança das práticas de avaliativas no sentido de as tornar mais frutuosas para o ensino e aprendizagem. Os resultados permitem perceber que os alunos não só têm um conhecimento muito concreto sobre a avaliação, como também sobre como a avaliação deveria funcionar para contribuir para as suas aprendizagens.

Palavras-chave: Avaliação das aprendizagens. Conhecimento dos alunos sobre avaliação. Avaliação em Matemática.

What students know about learning assessment

Abstract: Learning is today recognized protagonists as a socially constructed communication process in which teachers and students are at the center of this process. It is in these interactive contexts that they build their ideas about assessment, which are often ignored. In this exploratory study we wanted to understand and understand what kind of knowledge has a type of assessment of learning and whether this knowledge can contribute to a change in assessment practices in the sense of making them more fruitful for teaching and learning. The results only allow students to perceive that student have a lot of knowledge about assessment, they must also work as concrete to contribute as learnings.

Keywords: Assessment of learning. Students' knowledge of assessment. Mathematics Assessment.

Jorge Pinto

Doutorado em Ciências de Educação pela Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Professor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0002-2819-8114>

 jorge.pinto@ese.ips.pt

Recebido em 31/01/2022

Aceito em 20/04/2022

Publicado em 25/04/2022

Lo que los estudiantes saben sobre la evaluación del aprendizaje

Resumen: La evaluación del aprendizaje es ahora reconocida como un proceso de comunicación socialmente construido en el cual docentes y estudiantes son los protagonistas centrales de este proceso, es en estos contextos interactivos donde construyen sus ideas acerca de la evaluación, muchas veces ignoradas. En este estudio exploratorio quisimos comprender y comprender qué tipo de conocimiento tienen sobre la evaluación de los aprendizajes y si este tipo de conocimiento puede contribuir a un cambio en las prácticas de evaluación para hacerlas más fructíferas para la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados muestran que los estudiantes no solo tienen un conocimiento muy concreto sobre la evaluación, sino también sobre cómo debe funcionar la evaluación para contribuir a su aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Conocimiento de los estudiantes sobre la evaluación. Evaluación de Matemáticas.

1. Introdução

Tal qual a conhecemos hoje, a avaliação emergiu nos finais do sec. XIX com a Escola Pública. Esta mantém até hoje muitas das suas características: estar centrada nas aprendizagens dos alunos, ser realizada pelo professor ou por entidades externas, usar como instrumentos de medida os exames e ou testes, e os resultados normalmente se traduzem em notas que determinam o futuro escolar de cada aluno. Deste modo, a avaliação foi sendo progressivamente associada à ideia de medida do saber, expressa em notas, medida que serve de base a decisões que se prendem sobretudo com a gestão administrativa do próprio sistema educativo, embora com um discurso mais contemporâneo, como o da meritocracia.

Apesar desta perspectiva de avaliação, foram aparecendo estudos que sistematicamente foram pondo em evidência a reduzida fiabilidade e credibilidade desta ideia e das suas práticas (HADJI, 1997). O aparecimento nos anos 60 das teorias construtivistas e posteriormente as socio construtivistas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem (BRUNNER, 2009) contribuíram para novas conceptualizações sobre o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de outros olhares sobre a avaliação nomeadamente como um processo de comunicação localizado de tomada de decisão e dos seus efeitos em função dos propósitos dessa avaliação. (BARLOW, 1992; PINTO 2006). Uma das características deste novo olhar da avaliação foi libertá-la em termos conceptuais da medida e das práticas da tecnocracia (CHEVALLARD, 1989).

A aprendizagem passa a ser estudada como um processo complexo de (re)construção pessoal de um conhecimento prévio. Deste modo, a aprendizagem é agora vista como um processo não linear, e a sua medida, mesmo que tida como rigorosa, deixa de ter sentido em si própria, pois a aprendizagem num certo momento é um estado transitório, e não finalizado. Assim, ainda que o balanço da aprendizagem num certo momento seja necessário, a importância desloca-se para o significado dessa medida, tanto para o aluno, como para o professor, no trajeto da própria aprendizagem num determinado contexto.

Estes novos olhares descritos de forma muito sucinta, trazem também novas possibilidades de entender a avaliação e libertá-la em termos conceptuais da medida e das práticas da tecnocracia (CHEVALLARD, 1989).

Nesta perspectiva, podemos dizer que a avaliação ao acontecer num contexto relacional, através de um processo de comunicação interpessoal, inscrito num determinado contexto marcado por um sistema de valores e de procedimentos, não é um mero gesto de medida, mas uma prática complexa socialmente construída ao serviço de determinadas finalidades. Não há uma avaliação sem os seus atores, pelo menos os mais diretos, ou seja, os alunos e professores, pois é neste contexto que a avaliação acontece e que ganha sentidos diversos – institucionais, pedagógicos e pessoais – para professores, alunos e para os próprios pais. Ora é neste quadro e nestes contextos que os alunos através das suas vivências vão construindo as suas ideias sobre a avaliação. Todavia a maior parte dos estudos sobre avaliação são omissos no que respeita a estes saberes construídos em redor da avaliação.

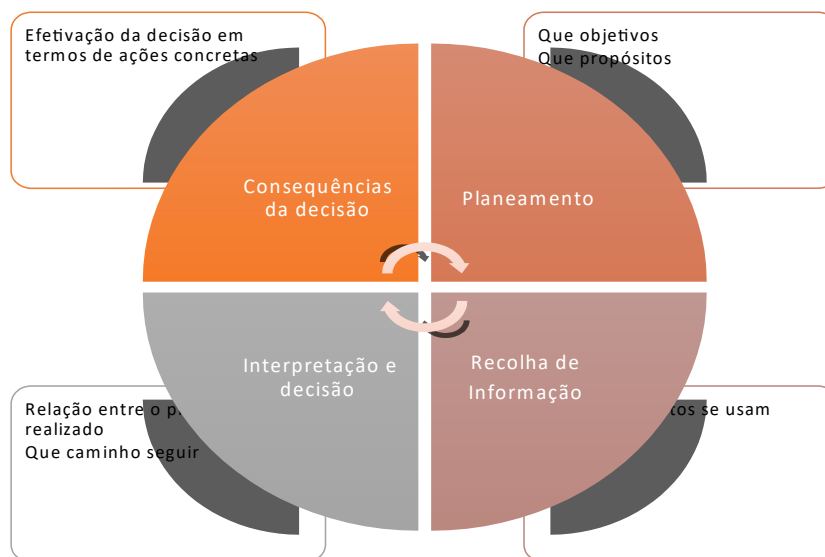
A questão que se coloca é que sendo os alunos também atores fundamentais neste processo avaliativo raramente são ouvidos a propósito nesta matéria, tanto na definição dos critérios de escola, ou das diversas disciplinas, como nas práticas desenvolvidas pelos professores na sala de aula em termos do processo de ensino e aprendizagem e avaliação. Perante esta situação, quisemos neste estudo procurar saber que tipo de conhecimentos os alunos têm sobre a avaliação das aprendizagens e que sugestões apontam para uma mudança das práticas de avaliação mais frutuosas para o ensino e aprendizagem.

2. Revisão da Literatura

2.1 A Avaliação das aprendizagens e as suas práticas

É hoje cada vez mais consensual, que a avaliação das aprendizagens, apesar de estar centrada nos desempenhos pretendidos ou nas competências a desenvolver pelos alunos, se afasta da ideia de medida, pois esta não garante, tal como no passado, nem a validade (mede aquilo para o qual foi construída), nem a fiabilidade (a medida ser independente dos avaliadores) características essenciais numa medida (NOIZET e CAVERNI, 1978; MERLE, 2018). A reconceptualização do processo de ensino e aprendizagem, aliadas aos estudos da docimologia experimental (NOIZET e CAVERNI, 1978) contribuíram fortemente para que a avaliação seja vista como um processo de comunicação socialmente construído de tomada de decisão (figura 1).

Figura 1: Avaliação como um processo de comunicação socialmente construído



Fonte: construída pelo autor

Como se pode ver este processo envolve quatro fases: (i) O planejamento da avaliação que depende da resposta a duas questões fundamentais: quais são os objetos da avaliação e quais os seus propósitos, as suas intenções, ou seja, o que avaliar; e para que é que se avalia. Apesar da muita ou pouca consciência que o professor tenha das respostas a estas duas questões, são elas que irão guiar o modo de agir no desenrolar do que se seguirá; ii) A determinação dos instrumentos de avaliação a utilizar, ou seja, com a recolha de informações/evidências. De um ponto de vista teórico e prático, a preocupação que guia esta fase é determinar os instrumentos mais adequados ao que se quer avaliar. O que se pretende é a resposta ao como avaliar. As práticas e os hábitos levam muitas vezes a utilizarem-se instrumentos de avaliação desadequados. Um exemplo disto é o uso intensivo de testes que permitem avaliar muitos alunos de uma só vez, mas que não permite obter evidências sobre a capacidade de ser capaz de fazer, de resolver problemas ou mesmo de se exprimir oralmente e que fazem parte dos objetivos da maior parte dos currículos escolares em Matemática. Dizer como se faz não é a mesma coisa que ser capaz de fazer; iii) A interpretação dos dados e a tomada de decisão. Esta fase coloca em confronto as produções dos alunos, com um referencial, ou seja, com aquilo que se pretende que o aluno seja capaz de saber ou fazer. Esta fase envolve um procedimento de seleção de evidências de um determinado produto feito pelo aluno em função do que seria esperado que ele apresentasse em função de um determinado referencial. De seguida, há uma comparação entre as inferências selecionadas e o referencial e de seguida existe uma tomada de decisão sobre a correspondência dessas evidências selecionadas com as do referencial. A decisão avaliativa é então tomada em função da correspondência das evidências selecionadas com as que constam no

referencial. Quanto mais essa produção coincidir com o esperado (referencial) mais se pode dizer que o aluno aprendeu o que era suposto aprender. Quanto mais se afastar, mais se pode afirmar que o aluno não aprendeu. Normalmente, no contexto educativo, esta decisão é dada a conhecer através de uma nota, de uma apreciação qualitativa ou de uma descrição do que foi ou não conseguido ou das insuficiências ou virtualidades de cada produção; iv) Finalmente, chegamos à quarta fase do processo avaliativo que consiste na execução das consequências da decisão em função das finalidades da avaliação.

2.2 As Modalidades de Avaliação

Apesar das diferentes fases do processo de avaliação serem constantes, a forma como funcionam e as experiências que proporcionam aos diversos atores são bastante diferentes em função dos propósitos intencionalmente atribuídos ao agir avaliativo Segundo Weiss (1996), estes propósitos são essencialmente de duas ordens, uma orientada para fundamentar ações de tipo administrativo, outra para fundamentar ações de natureza pedagógica.

No primeiro caso, é designada por avaliação sumativa ou avaliação das aprendizagens. O seu propósito é, através dos dados recolhidos, da sua análise e da decisão que normalmente se traduz numa nota, fundamentar ou justificar ações que se prendem com a gestão dos percursos escolares de cada aluno, como seja o seu aproveitamento num período escolar, se transita ou não de ano, se muda de tipo de ensino ou mesmo de escola, se conclui ou não um ciclo de estudos.

No segundo caso, a avaliação formativa ou avaliação das aprendizagens tem como propósito razões de ordem pedagógica, ou seja, usar os dados recolhidos, a sua análise e decisão para compreender, não só o ponto em que o aluno está, relativamente ao que deveria estar em termos de aprendizagem, mas sobretudo como ajudar/apoiar o aluno a superar as suas dificuldades e a atingir o ponto esperado. Neste tipo de avaliação, a sua finalidade é a melhoria das aprendizagens através da regulação dos processos de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2016)

A avaliação sumativa tem mantido o seu significado ao longo do tempo, mas o mesmo já não acontece com a avaliação formativa. O seu significado e as suas práticas têm evoluído, acompanhando as próprias teorias de aprendizagem. O quadro que segue apresenta de forma sintética as características de cada uma das modalidades.

Quadro 1: Principais características das modalidades de avaliação

	Avaliação Sumativa ou Avaliação para as aprendizagens	Avaliação formativa ou Avaliação para as aprendizagens
Propósito/Finalidade	Recolher evidências sobre a aprendizagem dos alunos para fins administrativos	Recolher evidências para a fundamentação de decisões pedagógicas/regulação
Foco	Aprendizagem	Aprendizagem e Ensino
Momento	Após as Aprendizagens em situações formais	No início, durante e após as aprendizagens no quotidiano
Instrumentos mais frequentes	Exames; Testes; Fichas	Testes, Questionamento oral ou escrito; Trabalhos; Portefólios; autoavaliação, etc.
A quem cabe desenvolver	Professor ou entidades externas	Professores e alunos
Papel do Professor	Perito e Decisor/Entidades Externas	Interveniente e proponente
Papel do aluno	Respondente	Interveniente e proponente
Explicitação da decisão	Notas ou menções qualitativas	Relatórios descritivos
Instrumentos principais	Exames Testes	Questões de aula Questionamento, escrita avaliativa, negociação de critérios de avaliação, auto-avaliação, co-avaliação
Ações Decorrentes	Informações de constatação formais Aprovação/Retenção Certificação	Regulação do processo de ensino e aprendizagem Atribuição de feedback (escrito ou oral)

Fonte: organizado pelo autor

Apesar da avaliação sumativa e formativa não se diferenciam substancialmente em termos das fases porque passam e dos próprios instrumentos de avaliação que são usados o que as distingue são os seus propósitos (HARLEN e GARDNER, 2010; SADLER, 1989).

Como a avaliação faz parte integrante do currículo, ela desenrola-se num contexto específico em que os seus atores agem de forma intencional num espaço e num tempo cultural que dá sentido ao agir educativo (FIGARI, e ACHOUCHE, 1997).

Há hoje um consenso alargado sobre o efeito frutuoso das práticas de avaliação formativa na aprendizagem dos alunos em geral, mas sobretudo nos alunos que têm mais dificuldades (BLACK e WILIAM, 1998, SANTOS, 2010) embora seja reconhecido, tanto internacionalmente, como em Portugal, o poder e as práticas de avaliação sumativa em detrimento das práticas formativas. Desta forma, a avaliação assume contornos diferenciados de professor para professor proporcionando diferentes experiências avaliativas aos alunos (PINTO, 2016). É nestes diferentes contextos avaliativos que os alunos através das suas experiências avaliativas vão construindo os seus conhecimentos sobre a avaliação.

3. Metodologia

Em termos metodológicos utilizamos um estudo exploratório de natureza qualitativa (COUTINHO; 2018). Para a recolha de dados utilizou-se um inquérito por entrevista a alunos aplicado por docentes, que não os professores de Matemática dos inquiridos. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Os alunos foram informados sobre o estudo e dadas todas as garantias sobre o seu anonimato.

A população do estudo compreendeu dois alunos com diferentes desempenhos (fraco, suficiente, bom) a Matemática indicados pelo seu professor, respetivamente dos 4.º, 6.º, 9.º anos de escolaridade. Os três anos escolhidos (4.º, 6.º, 9.º anos) correspondem aos anos terminais de cada um dos três ciclos que constituem o Ensino Básico em Portugal. Este nível de estudos compreende o conjunto de conhecimentos que todos os alunos devem possuir, antes da sua entrada no Ensino Secundário que é organizado em função das áreas de prosseguimento de estudos ou do Ensino Profissional. A escolaridade básica está dividida em três ciclos: o primeiro com 4 anos (6-10 anos de idade); o segundo com dois anos (11-12 de idade) e o terceiro ciclo (13-15 de idade). Os alunos frequentavam escolas da região de Lisboa, Portalegre, Porto, e Vila Real, num total de 24 alunos. A escolha das regiões teve como pressuposto escolher escolas do norte e sul de Portugal, bem como do litoral e interior e também em função dos professores disponíveis que dispúnhamos para a realização destas entrevistas. Cada entrevista tinha 6 questões (SANTOS e PINTO, 2020), e das quais para este estudo selecionamos apenas três:

- Quando ouves falar de avaliação, qual a primeira ideia que te vem à cabeça?
- Como é que achas que o teu professor/professora de Matemática chega à informação/classificação a Matemática no final de período?
- Se o teu professor/professora de Matemática te pedisse ajuda sobre como deveria ser feita a avaliação, o que lhe propunhas?

A análise das respostas foi feita com recurso à análise de conteúdo, através de uma leitura flutuante que nos levou à definição das categorias de análise (BARDIN, 2014)

4. O que pensam os alunos sobre a avaliação: apresentação e discussão dos dados

Para a análise dos dados procurámos enquadrar as respostas nas diversas fases do processo avaliativo (planeamento, recolha de informação, interpretação da informação e decisão e consequências da decisão) procurando identificar o sentido principal das respostas. Esta opção

assumida, nem sempre foi fácil de operacionalizar uma vez que muitas respostas remetiam para diversas fases do processo de avaliação, que estão necessariamente muito interligadas. Contudo, sendo esta a opção tomada, procurámos mantê-la ao longo da análise de modo que no final possamos ter um quadro geral coerente para a interpretação das respostas.

4.1 Significado de avaliação

Com a primeira pergunta quisemos saber as ideias que os alunos têm da avaliação e que as formassem de uma forma tão espontânea quanto possível. Esta questão já tinha sido formulada e analisada num estudo anterior (SANTOS e PINTO, 2020, p. 45-46), embora com uma lógica diferente.

4.º ano de escolaridade

A análise das respostas levou-nos a considerar as seguintes categorias: *consequências da decisão e processos de avaliativos*.

Consequências da avaliação:

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

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

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

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

Nestes extratos podemos constatar como, ao nível dos primeiros anos da escolaridade, a avaliação está associada aos seus resultados e às possíveis consequências que podem gerar, tanto a nível pessoal, como familiar. A nível pessoal, estas consequências dizem respeito aos estados emocionais de cada um que tanto podem ser causadores de inibição como de nervosismo, como de desafio, de implicação no estudo para obter boas notas e passar de ano. Ao nível familiar aparece sobretudo o receio de castigos.

Processo de avaliativo:

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

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

É se nós nos portamos bem, ou mal, tem tudo a ver durante o ano. Tem a ver também com os trabalhos. (Rapaz, Portalegre, Insuficiente)

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

Mas os alunos do 4.º ano também veem a avaliação como um balanço global do ano, seja em termos de desempenho, seja em termos do comportamento. Nesta perspetiva, é interessante esta ideia da dimensão temporal da avaliação ao longo do tempo de forma contínua e holística de que tudo conta para a avaliação. A última resposta sugere uma certa perspetiva de *autoavaliação*, em termos do processo avaliativo, mas não se refere a nenhum instrumento orientador em termos de critérios e de quem tem o poder da classificação.

Apesar desta diversidade de significados da avaliação que encontramos, a avaliação está sempre associada à classificação (nota) aos seus efeitos e consequências, ao controlo das aprendizagens e ao poder do professor. Tudo o que remete para ideias como regulação do processo ensino aprendizagem, ou apoio para a superação das dificuldades está ausente da ideia de avaliação.

6.º ano de escolaridade.

A ideia forte que encontramos nas respostas dadas pelos alunos do 6.º ano prende-se com as *consequências da decisão* em termos da classificação expressa na nota,

Consequências da avaliação:

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

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

Cinco. (Rapariga, Porto, Nível 5)

Como vemos, há aqui uma preocupação com as consequências da avaliação que remete para a associação muito direta entre avaliação e nota. Mesmo sem ser explícito, pode perceber-se que os alunos anteveem as consequências que daí advém como refere o aluno que menciona três para não ter negativa.

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

Embora esta resposta retome a ideia do trabalho que a avaliação vai dar, há de forma explícita o trabalho avaliativo do professor que resulta numa cotação nota e em que esta terá as suas consequências em termos das possibilidades.

Como podemos ver, pode dizer-se que tudo gira em torno da classificação. Mesmo o trabalho escolar é visto em função da classificação. O que é interessante é a unanimidade existente, sejam alunos com melhor ou pior desempenho a Matemática. Curioso são os casos dos alunos que referem um valor concreto, o que correspondeu ao nível obtido no final do período letivo, 3 e 5 respetivamente. Isto mostra a forma como os alunos gerem as suas expectativas e o papel que a avaliação tem neste jogo. De qualquer forma há aqui uma diferença relativamente aos alunos do 4.º ano, pode dizer-se que há uma relação mais direta que a ideia de avaliação remete para a necessidade de estudo/trabalho de cada um em detrimento dos efeitos que essa avaliação possa ter em termos de recompensa ou castigo. Parece que os alunos estão mais preocupados com os resultados, em termos das notas, sobretudo em função do estatuto escolar, e não nos eventuais castigos que essa nota poderá originar por parte das famílias.

9.º ano de escolaridade.

No 9.º ano, uma ideia que surge com frequência é a associação da avaliação aos *instrumentos de avaliação* e das *consequências da avaliação*

Instrumentos de avaliação:

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

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

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

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

No 9.º ano os alunos parecem definir a avaliação em função dos instrumentos de avaliação que o professor utiliza e como os utiliza, se de uma forma mais ou menos variada. Os testes são os instrumentos fortes que marcam a avaliação, pois são produtos escritos, em que se pode adivinhar uma certa formalidade nos momentos da sua realização, e ainda outros produtos escritos em versões mais ligeiras, quer da sua formalidade, quer eventualmente em termos de conteúdos, como é o caso das fichas de trabalho ou as questões de aula. Há aqui a ideia também explícita de que estas informações recolhidas vão informar sobre o desempenho de cada um, tanto no final dos períodos como no final do ano.

Processo de avaliação: “Por vezes injustiçada, por vezes favorecida” (Rapariga, Porto, Nível 4).

Esta resposta parece ter implícita uma ideia da aleatoriedade da avaliação em função do resultado que obtém o que parece revelar uma ausência de diálogo sobre como é que o professor toma as decisões avaliativas, ou pelo menos não existir momentos de conversa sobre os resultados da avaliação.

Consequências da avaliação:

Quando ouço falar de avaliação, a primeira ideia que me vem logo à cabeça é o estudo. (Rapariga, Portalegre, Nível 3)

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

Existem também referências decorrentes das consequências reais ou simbólicas que se associam a sentimentos relativos à sua imagem da avaliação. Estes sentimentos são diversos, mas que retomam a ideia da necessidade imperiosa de estudar para a avaliação, embora como se

reconhece na segunda resposta, que por vezes isso não acontece e nesse caso dá origem à frustração,

4.2. Como se chega à nota final

Com esta pergunta aos alunos quisemos perceber as ideias que tinham sobre o modo como os professores chegam à nota final ou de período ou de ano. Depois da análise das respostas considerámos duas fases que integram o processo de avaliação, a saber: as fontes de informação utilizadas e os processos avaliativos utilizados pelos professores na ótica dos alunos. Apesar de por vezes ser difícil esta categorização, pois tal como se pode ver anteriormente, as respostas dos alunos continham as duas dimensões. A inclusão numa ou noutra categoria dependeu do que consideramos ser o foco da resposta.

4.º ano de escolaridade

Houve quatro alunos que nas suas respostas enfatizaram fundamentalmente as *fontes de informação* como se pode ver de seguida:

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

Na Matemática nós fazemos testes, fichas, fazemos contas aos pares, problemas e fazemos isso. (Rapariga, Portalegre, Bom)

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

Nas respostas dadas podemos constatar que de um modo geral os alunos explicitam que os professores usam fontes de informação diversificadas, e que a avaliação tem contornos holísticos, ou seja, tudo conta para a avaliação, desde o que se faz no quotidiano escolar até aos trabalhos de casa. Contudo, não explicitam como se conjugam as diversas informações para um determinado resultado.

É também interessante referir que apesar dos testes, serem também referidos, o trabalho a pares, os trabalhos de casa e o comportamento, nada se sabe sobre o que realmente importa em

função de critérios, pois ninguém os refere. Esta situação indicia que os critérios não são objeto de trabalho nem de explicitação.

Processos avaliativos:

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

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

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

Das respostas podemos dizer que há já alunos que fazem inferências sobre a forma como funciona o processo de avaliação usado pelo professor. As duas primeiras respostas incidem sobre o somar todos os pontos, ou dar pontos ao que está certo e descontar o que está mal, ou seja, no aspeto contabilístico da avaliação. A última resposta é interessante pois foca-se numa perspetiva criterial, ou seja, no esforço e comportamento feito pelos alunos, muito embora pareçam não conseguir ainda perceber como tudo isto funciona. Tudo isto é visto, tal como nos instrumentos de avaliação, em termos de suposições que no geral não andam longe da verdade, mas que são muito genéricos.

6.º ano de escolaridade

Três das respostas incidiram nas *fontes de informação* e três nos *procedimentos do professor*. Houve três alunos que não responderam a esta questão (um do Porto e dois de Lisboa).

Fontes de informação:

Vê se eu participo nas aulas, se faço as tarefas todas que ela manda, as notas que tenho as tarefas, se fiz bem, se fiz mal... acho que é isso! (Rapariga; Portalegre, Bom)

Nas aulas vê os trabalhos que fizemos, se nos portamos bem ou mal. Também nos testes. (Rapariga, Porto; Bom)

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

No que respeita às fontes de informação utilizadas vemos que os alunos manifestam também uma visão holística da avaliação baseada num conjunto diversificado de fontes de informação, nomeadamente a participação nas aulas, se fez bem ou mal a assiduidade e o comportamento. Contudo, todas elas nos remetem agora para a sala de aula. As duas últimas questões incidem em aspetos ainda não referidos como sejam o comportamento e sobretudo a assiduidade.

Processos de Avaliação:

No final do período tendo em conta as notas finais do primeiro e segundo período e também se participei nas aulas, se fui pontual, se fui autónomo, se respeitei a opinião dos meus colegas, se fiz todos os trabalhos e também a nota das fichas de avaliação. (Rapariga; Vila Real, Bom)

Somando (Rapaz, Vila Real, Fraco)

Em relação aos processos de avaliação vemos que os dois alunos referem a avaliação como um ato de contabilidade como somando, ou como uma média das notas obtidas anteriormente.

Quanto aos procedimentos, estes resumem-se a uma ideia de soma sucessiva para um resultado final. Podemos inferir das respostas dos alunos que também, ao nível do 6.º ano, parece não haver espaço para um diálogo mais sistemático sobre o que se pretende com a avaliação, sobre critérios a perseguir para obterem bons resultados em termos de aprendizagem. De resto, nunca há referências explícitas entre avaliação e aprendizagem.

9.º ano de escolaridade

No 9.º ano apenas duas respostas incidiram essencialmente nas *fontes de informação* e quatro nos *procedimentos do professor* como se pode constatar:

Fontes de informação:

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

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

No que respeita à fontes de informação mencionadas salientam-se duas respostas com tónicas diferentes, uma refere apenas o resultado dos testes e o comportamento, a outra põe a tónica numa perspetiva mais diversificada das fontes de informação, em tudo o que se faz na sala de aula conta para a avaliação e não só o resultado dos testes. As atitudes e outros trabalhos feitos em casa, a participação nas aulas deve ser tida em conta. É de salientar que neste caso isto é referido por uma aluna considerada como tendo desempenho suficiente a Matemática.

Processos avaliativos:

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

A meu ver, a professora detém todas as aulas, todos os pontos fortes e fracos do aluno na sala de aula, e nos testes e consegue ver o que sabemos ou não. (Rapariga, Porto, Fraca)

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

Acho que a minha professora no final do período avalia conforme o que merecemos (...) se batalharmos para a nota, seja ela qual for, temos essa recompensa. (Rapariga, Portalegre, Suficiente)

No que respeita aos processos avaliativos utilizados pelo professor é muito evidente a ideia de uma apreciação holística, uma média global das várias fontes de informação, quer ao nível dos saberes, quer das atitudes e comportamento. Surgem duas ideias também novas, uma sobre a justiça da avaliação e outra sobre a nota como recompensa do trabalho.

As respostas dos alunos do 9.º ano retomam as ideias que foram aparecendo nos anos anteriores, como seja o professor ter em consideração diversas fontes de informação que combina através de uma aritmética desconhecida, mas admitida como existente para chegar a uma nota. Esta nota tem, de certo modo, um estatuto de média global do aluno em função dos vários elementos considerados para a sua determinação. Apesar das ideias parecerem um pouco mais explícitas, os alunos nunca se referem a critérios de avaliação mesmo aos da sua Escola que supostamente deviam ser do conhecimento do aluno. Neste ano de escolaridade, emerge uma nova questão que se prende com a ética, isto é o aluno sentir a avaliação com algo de justo, o que é o caso, mas que também

poderá ser injusta. Tal como nos anos já referidos, a avaliação nunca aparece associada ao seu papel na aprendizagem. De resto, raramente se fala na aprendizagem.

4.3. Conselhos ao Professor

Nesta questão procurou-se perceber, se os alunos fossem ouvidos, que conselhos dariam aos seus professores. Para analisarmos as respostas dos alunos mantivemos as duas categorias já mencionadas nas respostas anteriores: as fontes de informação e os procedimentos utilizados pelos professores e percebidos pelos alunos. Também nestas respostas, por vezes é difícil incluí-las numa ou noutra categoria pois as respostas dos alunos continham as duas dimensões. A inclusão numa ou noutra categoria dependeu do que consideramos ser o foco da resposta.

4.º ano de escolaridade

Neste ano de escolaridade as três respostas incidiram sobre as *fontes de informação* e quatro sobre os *processos avaliativos*:

Fontes de Informação:

Primeiro, como já disse, avaliar o esforço deles, a atenção deles. Eu estou a dizer que o professor dá mais atenção às outras capacidades do que ao esforço como a inteligência. (Rapaz, Portalegre, Bom)

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

Estar mais atento ao nosso comportamento e às respostas que damos na aula, porque acho que nas aulas demonstramos mais o que sabemos do que nos testes. (Rapariga, Vila Real, Bom)

A primeira resposta apresentada é muito interessante pois aconselha o professor a alargar os aspetos a ter em conta na avaliação, nomeadamente o esforço feito pelos alunos em detrimento da inteligência. Esta é, provavelmente, vista como algo de estático que se tem ou não, enquanto o esforço é algo de controlável por cada um dos alunos. Outras duas respostas remetem-nos para a necessidade de uma maior diversidade de instrumentos de avaliação tomando em linha de conta o trabalho que se faz na sala de aula e os comportamentos no dia, em detrimento do peso dos testes.

Procedimentos de avaliativos:

Aluno- Eu acho que nós vamos dizendo as dificuldades e depois a professora vê e vai-nos dando mais fichas sobre essas dificuldades. E depois nós vamos fazendo até aprendermos a fazer.

Entrevistador: E essas fichas que a professora dá têm pontos?

Aluno: Conta para a avaliação, mas eu acho que não têm pontos. (Rapariga, Lisboa, Suficiente)

Mandar fichas para casa para nós aprendermos e o que temos errado a professora explicar novamente. (Rapaz, Portalegre, Bom)

Eu gostava de saber porque tinha Bom. O que fiz mal. O que poderia melhorar. O que é que eu já melhorei. O que eu faço bem. (Rapariga, Porto, Fraca)

Fazer pequenas avaliações todas as aulas. Assim, os testes seriam mais pequenos e teríamos melhor preparação para os fazer. (Rapariga, Vila Real, Suficiente)

Todas estas respostas remetem para a necessidade dos instrumentos de avaliação utilizados pelo professor contribuírem para a aprendizagem, seja para o aluno perceber melhor a matéria, seja para o professor explicar novamente. Muito interessantes são a primeira resposta pois faz apelo a um uso formativo dos instrumentos de avaliação e a terceira pois remete para a importância da autoavaliação.

Os conselhos dos alunos do 4.º ano apontam claramente para o uso de práticas tanto ao nível dos instrumentos, como dos processos, para práticas avaliativas mais comprometidas com as suas aprendizagens, com a avaliação formativa.

6.º Ano de escolaridade

No 6.º ano, três das respostas incidiram sobre as *fontes de informação* e duas sobre os *processos avaliativos*. Houve quatro alunos que não responderam a esta questão (um do Porto e dois de Lisboa).

Fontes de informação:

Se calhar fazer uma ficha, ou ver se estão com dificuldades ou não... ver o que é que precisam para melhorar, depois ver onde é que... eles têm dúvidas e pegar nisso e ver mais ou menos a avaliação que devem ter. (Rapariga, Portalegre, Bom).

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

As tabelas [de verificação das aprendizagens]. (Rapariga, Vila Real, Fraco)

As respostas remetem-nos para diversos aspetos. A primeira para o uso de um instrumento de avaliação, cujo objetivo é verificar dificuldades para ajudar os alunos a superá-las, logo feito com uma intencionalidade formativa. A segunda remete claramente para uma maior diversificação das fontes de informação e talvez mesmo com esta proposta a eliminação do teste. A terceira, embora mais enigmática, pelo desenvolvimento da entrevista percebe-se que remete para uma explicitação de uma tabela de verificação das aprendizagens em várias dimensões da disciplina o que poderá permitir á aluna perceber os seus pontos fortes e fracos.

Processos avaliativos:

Propunha que ela visse quem faltasse e quem estivesse presente nas aulas, quem participava mais... e ia vendo as notas do 1º e 2º período e depois via se eram adequadas a esse aluno ou não (Rapaz, Portalegre, Fraco)

Dizer o que tem bem e mal, e o que fazer para melhorar (Rapariga, Porto, Bom).

Nos processos avaliativos as respostas sugerem um conjunto de procedimentos para uma avaliação mais consistente e na segunda resposta aparece de forma explícita a necessidade de fornecimento de feedback pela professora de modo a ser possível proceder a melhorias. Também no 6.º ano, as propostas apresentadas pelos alunos parecem estar muito próximas de uma perspetiva de avaliação mais próxima da avaliação formativa

9.º ano de escolaridade

No 9.º ano, cinco respostas incidiram sobre as *fontes de informação* e quatro sobre os *processos avaliativos*.

Fontes de informação:

Propunha que a professora avaliasse atividades lúdicas como os jogos de kahoot e SuperTmatik pois são momentos em que estamos mais descontraídos e podemos tirar melhor proveito dos nossos conhecimentos. (Rapariga, Lisboa, Forte)

Propunha fazermos jogos como o “super t”, testes com consulta, realização de fichas em grupo, etc. (...) acho que deveria haver alguns elementos de avaliação mais apelativos para os alunos. (Rapariga, Lisboa, Fraca)

Proponha que fizesse mais trabalhos de casa e apresentações. (Rapaz, Portalegre, Forte)

Diria para não olhar só para os testes, ou para a matéria, ou seja, dar também atenção às atitudes do aluno, pois também merecem ser reconhecidos os valores que a Matemática lhes conseguiu dar. (Rapariga, Porto, Fraca)

Propunha que fizéssemos mais trabalhos de grupo, jogos que contassem para avaliação, talvez atividades ao ar livre. (Rapariga, Vila Real, Suficiente)

Todas as respostas apontam para a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação incluindo os meios ligados às TIC utilizados nas aulas. Também neste alargamento se inclui o comportamento e as atitudes. Pela primeira vez se refere a necessidade de incluir os trabalhos feitos em grupo.

Processos avaliativos:

Certamente que a aconselhava a reduzir o peso dos testes na nota final pois nem sempre avaliam corretamente os alunos devido ao *stress* por eles causado. (Rapariga, Lisboa, Forte)

Para ver também além das notas dos testes, nas aulas também. (Rapariga, Porto, Forte)

Acho que deviam fazer mais questões aula para não sobrecarregar os alunos e para a matéria ficar mais dividida. (Rapaz, Vila Real, Forte)

Eu propunha que fosse sempre justa, e dar a cada um aquilo que merece. (Rapariga, Portalegre, Suficiente)

Nos processos aparecem referidos sobretudo respostas que remetem para a gestão curricular, como a não sobrecarga dos alunos; a diminuição do peso dos testes quer utilizando o comportamento dos alunos, quer fazendo mais questões de aula, e a necessidade de uma maior justiça em função do trabalho realizado.

5. Conclusões

As três questões colocadas remetem para níveis de conhecimento diversos sobre o processo de avaliação e naturalmente para as diferentes fases que o constituem. A primeira questão dirigiu-se a um conhecimento global sobre o processo onde se procurou perceber qual ou quais os aspetos são mais marcantes na avaliação na perspetiva dos alunos. A segunda questão remete para um conhecimento mais experiencial, de como acham que o professor procede para chegar à nota. A terceira questão dirige-se a um conhecimento metacognitivo sobre como é que o professor deveria praticar a avaliação.

De acordo com a análise realizada os principais resultados obtidos neste estudo são os seguintes:

1. Em relação aos três tipos de conhecimento, os alunos parecem revelar conhecimento do processo de avaliação. Em termos do conhecimento global sobre a avaliação os alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos (9 a 15 anos de idade) centram as suas ideias nos efeitos da decisão dos avaliadores/professores nas “notas” que irão obter, muito embora em termos dos ciclos estas preocupações originem diferentes sentimentos e preocupações. Uns referem o nervosismo, outros encaram a avaliação como um desafio ao estudo e outros ainda a receios. No 4.º ano, o foco está centrado nas eventuais consequências que as notas podem originar em termos de punição ou recompensa, sobretudo por parte das famílias. No 6.º ano, as preocupações estão mais centradas no estímulo ao trabalho/estudo a que a avaliação vai obrigar para que as notas correspondam às expectativas de cada um; e no 9.º ano as preocupações situam-se nos instrumentos de avaliação e naquilo que estes implicam, escrita: ambiente de formalidade e mais ou menos matérias.

Os alunos do 9.º ano parecem estar mais focados nos instrumentos de avaliação enunciando explicitamente o uso de instrumentos de avaliação mais diversificados como: trabalhos de casa, trabalhos em grupo e os cadernos diários, muito embora os testes e as versões mais ligeiras pareçam ser o cerne da avaliação. Também são interessantes as referências à autoavaliação no 4.º ano, embora pareça ser uma formalidade, pois como o aluno refere no final o professor é que decide. É de salientar ainda que as referências à autoavaliação desaparecem nos anos subsequentes (6.º e 9.º anos).

Outra das ideias que surge desde o 4.º ano ao 9.º ano é que a avaliação faz emergir as imagens de cada um sobre as suas capacidades a Matemática, quer podendo funcionar como incentivos, quer como inibidores da avaliação.

Na generalidade, as opiniões dos alunos são relativamente homogêneas, em função de género e de regiões, embora no 9.º ano são os alunos considerados com desempenho suficiente os que se referem aos processos de avaliação, pois apesar da avaliação os mover a implicar-se no estudo, por vezes podem não alcançar os resultados pretendidos e isso gerar alguns sentimentos de frustração. De facto, estudar apenas para os exames/provas de avaliação formal pode não levar a aprendizagens consistentes e duradouras (BLACK e WILIAM; 2003)

As respostas dos alunos dão-nos uma imagem de que no essencial estes estão entregues a si próprios na gestão destes sentimentos ou imagens relativamente à avaliação, e que há uma sobrevalorização da classificação relativamente a práticas de regulação do ensino-aprendizagem o que é característico de uma perspectiva de avaliação sumativa (BLACK e WILIAM, 1998)

2. Em relação ao conhecimento experiencial, que se prende de forma mais direta com o que se passa na sala de aula, relativamente à forma como o professor chega à nota final, seja em cada período escolar, seja no final do ano, os alunos também revelam ter ideias sobre como o professor os avalia e produz os juízos avaliativos que se traduzem nas notas.

Ao longo dos diversos anos de escolaridade, o foco das respostas incidem essencialmente nos instrumentos de avaliação e na sua diversidade, e em termos de processos de avaliação através de procedimentos que se predem com a aritmética ou seja, o professor utiliza várias informações, quer relacionadas com o saber mais ligado à matéria lecionada e recolhida sobretudo através de testes e outros instrumentos do mesmo tipo, quer outras informações mais relacionadas com o saber ser e o saber estar. Em suma, os alunos parecem ser capazes de reconhecer que o professor tem em conta tudo o que se faz e como se está na sala de aula.

Também em termos de processos reconhecem que o professor chega à nota final através de uma aritmética, somas e subtrações do que está bem ou que está mal e da sua capacidade de combinar todas as informações que dispõe sobre cada aluno, no momento de classificar. Naturalmente que em todo este processo começa a emergir também a noção do aluno sobre se a nota que recebe está de acordo com o que espera, e que se traduz num sentimento de justiça ou injustiça.

Os alunos do 9.º ano explicitam nas suas respostas alguns elementos decorrentes de uma prática mais próxima de uma avaliação criterial, ou seja, que o professor tem em conta nomeadamente o esforço, o empenho e a evolução de cada um. Contudo, nunca há referências à explicitação de critérios de avaliação para a disciplina de Matemática, conhecidos através da informação do seu professor. Assim, as respostas que os alunos explicitam parecem de uma forma geral configurar

práticas de avaliação essencialmente sumativas embora haja alguns alunos que ao referirem que os seus professores usam processos de avaliação criterial, possam estar mais próximos de práticas de avaliação formativa (HARLEM e JAMES, 1997).

Nos processos descritos fala-se nos instrumentos e nos processos, mas nunca se estabelece relação destes com as aprendizagens. Parece não haver de facto um diálogo dos professores com os alunos sobre os critérios de avaliação. O seu conhecimento explícito é muito importante pois não só os ajuda a organizarem-se para o trabalho a desenvolver em termos da sua aprendizagem, como permitem ao professor identificar as dificuldades de fornecer feedbacks adequados à superação das mesmas (BROOKHART, 2013; PINTO, 2020).

3. No que se refere ao conhecimento metacognitivo sobre a avaliação explicitado nas respostas sobre os conselhos que dariam aos professores podemos constatar também a existência desse conhecimento. Reconhecem que avaliação que experienciam não contribui para as suas aprendizagens. Assim os conselhos sobretudo os que surgem nos 4.º e 6.º anos vão não só na afirmação da importância de diversificação e amplitude das fontes de informação, nomeadamente de instrumentos de trabalho ligados às TIC, e do trabalho realizado no quotidiano pelo aluno em sala de aula como nas fontes de informação, que contribuam efetivamente para a aprendizagem, ajudando os alunos a perceberem os seus pontos fortes e fracos de modo a poderem superá-los.

Interessante é a mudança das sugestões no 9.º ano que deixam de estar centradas em propostas tendentes à adoção de práticas avaliativas mais próximas de uma avaliação formativa, para se focarem fundamentalmente, em propostas concretas de gestão dos programas e do funcionamento da própria avaliação. Centradas nos instrumentos de avaliação, as propostas são muito concretas, como a diminuição do peso dos testes através do uso mais intensivo das questões de aula, o que poderia facilitar a vida aos estudantes evitando assim um teste com toda a matéria dada no período respetivo. Volta de novo a questão da justiça que pensamos estar essencialmente ligada à questão da transparência, ou seja, o aluno perceber de forma mais clara porque é que teve uma determinada nota. Os alunos do 9.º ano, nas suas respostas, apesar de apontarem para soluções de tipo mais sumativo, revelam talvez um maior pragmatismo nas suas sugestões, pois estas podem ser talvez mais facilmente concretizadas pelos professores em detrimento de outras que implicam uma mudança de paradigma ao nível das suas práticas.

Para concluir, as respostas dos alunos revelam que estes têm um conhecimento diverso e bastante alargado sobre a avaliação aos diversos níveis. É natural que estes conhecimentos possam

ser construídos não só pelo que ouvem nas famílias, na escola, como certamente através das experiências avaliativas que têm ao longo dos seus percursos escolares. Surpreendente é a relativa homogeneidade das respostas independentemente do género e localização geográfica o que pode indiciar ainda práticas de avaliação muito semelhantes, quer nos diversos ciclos de escolaridade, quer nas diversas escolas, sobretudo ainda muito ancoradas em perspetivas sumativas. Todavia não deixa de ser interessante que, nos conselhos dados aos professores, tenham aparecido ideias que apelam ao desenvolvimento de práticas avaliativas. Ora estas ideias, certamente algumas experienciadas outras ouvidas, vão no sentido de alguns estudos feitos em Portugal sobre as práticas avaliativas e em que se verifica que existe uma abertura conceptual à avaliação formativa sem, contudo, pôr em causa as práticas sumativas e mesmo assim quando se encontram para práticas formativas elas são em geral muito superficiais (BARREIRA e PINTO, 2005; FERNANDES, 2006).

O conhecimento dos alunos sobre a avaliação é um bom motivo para que estes sejam mais ouvidos pelos professores e escolas sobre a avaliação sobretudo no sentido de a colocar ao serviço das aprendizagens e de uma maior qualidade no ensino.

Referências

BARDIN; Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2014.

BARLOW, Michel. **L'évaluation scolaire, décoder son langage**. Paris: Chronique Social, 1992.

BARREIRA, Carlos; PINTO, Jorge. A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, v. 4, p. 21-105, 2005.

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n.1, p. 7-74, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. In praise of educational research' formative assessment. **British Educational Research Journal**, v. 29, n.5, p. 624-637, 2003. <http://www.jstor.org/stable/1502114>

BROOKHART, Susan. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading**. Alexandria, Virginia: ASCD, 2013.

BRUNER, Jerome. Culture, mind and education. In ILLERIS, Knud (Ed.). **Contemporary theories of learning**. Ney York: Routlege, p. 159-169, 2009.

CHEVALLARD, Yves. Évaluation, véridiction, objectivation. In J. Colomb & J. Marsenach (Orgs.), **L'évaluateur en révolution** (pp. 13-36). Paris: INRP. 1989

COUTINHO, Clara. **Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas**. Coimbra: Almedina, 2018.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 2006, 19(2), p. 21-50, 2006.

FIGARI, Gérard; ACHOUCHE, Mohammed. Dix années de travaux de recherche en évaluation (1986-1996). **Mesure et évaluation en éducation**, 20 (2), 27-40, 1997

HADJI, Charles. **L'évaluation démystifiée**. Paris : ESF Éditeur, 1997.

HARLEN, Wynne; GARDNER, John. Assessment to support learning. In GARDNER, John et al. (Orgs.). **Developing teacher assessment**. London: McGraw-Hill Education, 2010. p. 15-28.

HARLEN, Wynne; JAMES, Mary. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. **Assessment in Education**, v. 4, n.3, p. 365-379, 1997. Disponível em <https://doi.org/10.1080/0969594970040304>

MERLE, Pierre. **Les pratiques d'évaluation scolaire**: historique, difficultés, perspectives. Paris: Presses Universitaires de France. 2018

NOIZET, Georges ; CAVERNI, Jean-Paul. **Psychologie de l'évaluation scolaire**. Paris: PUF, 1978.

PINTO, Jorge e SANTOS, Leonor. **Modelos de Avaliação das Aprendizagens**. Lisboa: Universidade Aberta, 2006.

PINTO, Jorge. A Avaliação em Educação: Da linearidade dos usos à complexidade das praticas. In Amante, Lúcia e Oliveira, Isolina (Coord.). **Avaliação das Aprendizagens**: Perspetivas, contextos e práticas. Lisboa: Universidade Aberta. 2016 p. 3-40.

PINTO, Jorge. A Importância dos critérios na avaliação das aprendizagens. **Educação e Matemática**, nº 158, p.15 -19. 2020.

SADLER, D. Royce. Formative assessment: Revisiting the territory. **Assessment in Education**, v. 5, n.1, 77-83, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>

SANTOS, Leonor (Org.). **Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Porto Editora, 2010.

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: Uma impossibilidade ou um desafio? **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n.92, p. 637-669, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>

SANTOS, Leonor; PINTO, Jorge. O que pensam os alunos sobre a avaliação? **Educação e Matemática**, v. 158, p. 44-50, 2020.

WEISS, Jacques. **Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse Romande et au Tessin**. *Rapport n°2*, 1996.