

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO SUMATIVA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA APLICADA DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Helena ROCHA | hcr@fct.unl.pt

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

RESUMO

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) foram concebidos tendo presente o elevado número de jovens em situação de abandono escolar, alunos usualmente marcados por experiências de insucesso, em particular a Matemática. O programa de Matemática Aplicada tem em conta esta realidade, tanto ao nível das aprendizagens como das metodologias e das características da avaliação a implementar. Relativamente à avaliação sumativa, é valorizado o trabalho desenvolvido pelo aluno, a sua apresentação, discussão e melhoria. As indicações dadas ao professor afastam-se da opção tradicional do teste de avaliação. O papel do professor na gestão curricular não é contudo negligenciado, sendo valorizada a adequação das propostas às características dos alunos. Este estudo pretende analisar as concepções de alunos e professores relativamente à avaliação sumativa, procurando compreender a forma como se influenciam mutuamente e como afectam a prática de avaliação do professor. Foram realizados três estudos de caso, incidindo sobre alunos e respectivo professor. Os dados foram recolhidos através de entrevistas, observação de aulas e recolha documental. Os resultados alcançados sugerem uma forte valorização dos testes por parte dos alunos, sendo notória a influência sobre as opções assumidas pelo professor. Determinantes parecem ser as concepções dos alunos relativamente ao papel de alunos e professores no que à avaliação respeita.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação sumativa, Cursos de Educação e Formação (CEF), matemática.



INTRODUÇÃO

A promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado, são a principal razão subjacente à conceção e implementação dos Cursos de Educação e Formação (Despacho-conjunto n.º453/2004). Estes são cursos que se destinam a jovens a partir dos 15 anos e em situação de risco de abandono escolar.

A Matemática é uma das disciplinas que integra o plano curricular destes cursos, pelo contributo para o exercício da cidadania em sociedades democráticas e tecnologicamente avançadas. Sendo parte importante do legado cultural da nossa sociedade é também, muitas vezes, encarada pelos alunos como fonte de exclusão. É sabido que os jovens em situação de abandono escolar tiveram frequentemente um percurso marcado pelo insucesso na disciplina, pelo que esta deverá assumir uma forma mais ligada ao concreto e à realidade, que permita aos alunos aprender a reconhecer a Matemática no mundo que os rodeia (ME, 2005).

Relativamente à avaliação, o programa incentiva uma valorização do processo de aprendizagem, onde o aluno deve ser um elemento ativo, responsável pela sua própria aprendizagem. É assim valorizada a apresentação de trabalhos e a discussão de problemas, em detrimento da realização de testes. Contudo, em Portugal sempre se privilegiou a memorização do saber (que outros produziram), em detrimento da aquisição de competências e da produção do próprio conhecimento (Trigo, 2002) e, talvez por isso, o teste tem sido tradicionalmente o principal elemento de avaliação (Watt, 2005). Importa pois perceber como é que na prática professores e alunos gerem uma tradição que foca a avaliação na realização de testes e um currículo que se afasta dessa tradição.

O estudo que aqui se apresenta teve como principal objetivo analisar e compreender as concepções de alunos e professores relativamente à avaliação sumativa, procurando compreender a forma como se influenciam mutuamente e como essas concepções afetam a prática de avaliação.

1. A AVALIAÇÃO

A avaliação é considerada um elemento fulcral do processo de ensino-aprendizagem, sendo frequentemente dividida em dois tipos: formativa e sumativa (Harris, Irving & Peterson, 2008). Shepard (2006) caracteriza a avaliação sumativa como aquela que decorre no final do processo de ensino, com a intenção de classificar o aluno ou de lhe atribuir uma certificação. Semana e Santos (2008) consideram igualmente este tipo de avaliação associado à prestação de contas, à certificação e à seleção, mas referem também o seu carácter exterior ao processo de ensino e aprendizagem, destacando o facto de se basear nos produtos dos alunos. A intenção de melhorar o processo de ensino e aprendizagem é referida pelos três autores como o principal foco da avaliação formativa, sendo que Shepard (2006) aponta esta avaliação como a que decorre durante o processo de ensino e Semana e Santos (2008) se referem à ênfase que esta coloca sobre os processos e a atividade dos alunos.

Assim, a principal diferença entre a avaliação sumativa e formativa prende-se com o momento em que ocorre (após ou durante o processo de ensino) e com a intenção que lhe está



subjacente (para fins de informação ou para melhorar o processo de ensino e aprendizagem) (Harris, Irving, & Peterson, 2008). No entanto, a investigação realizada começa a sugerir que considerar estes dois tipos de avaliação como duas formas disjuntas pode não ser a melhor abordagem, uma vez que a avaliação serve frequentemente múltiplos propósitos (Hargreaves, 2005).

A investigação conduzida por Brown (2002, 2004, 2006, 2007) em torno das concepções sobre avaliação detidas pelos professores, sugere que estes identificam quatro propósitos na avaliação: melhorar o ensino e a aprendizagem; responsabilizar os alunos pela aprendizagem; responsabilizar as escolas e os professores pela aprendizagem dos alunos; inútil e algo a rejeitar pois é inválida, irrelevante e afeta negativamente os professores, os alunos, o currículo e o ensino. Destas concepções, as últimas três são frequentemente associadas a práticas de avaliação sumativa (Harris, Irving & Peterson, 2008), sendo que a maioria dos professores tende a conceptualizar a avaliação como uma forma de responsabilizar os alunos pela aprendizagem, discordando que esta seja encarada como uma forma dos responsabilizar ou às escolas ou como algo inútil ou irrelevante (Brown, 2002, 2004, 2006, 2007).

Watt (2005) considera que em Matemática a avaliação tem sido tradicionalmente encarada numa perspetiva de medida, onde são utilizados testes num ensino tendencialmente focado na exposição de procedimentos que o aluno posteriormente reproduz. A predominância do teste tem contudo inconvenientes (Watt, 2005). O primeiro prende-se com as características dos alunos, que podem fazer com que a valorização dum único elemento de avaliação venha a constituir uma desvantagem para determinados alunos. A valorização do teste enfatiza ainda determinados objetivos de aprendizagem em detrimento doutros, a que pode acrescer uma desarticulação entre a forma como são conduzidos os processos de aprendizagem e de avaliação. Há ainda que ter em conta a forma menos efetiva como geralmente os processos cognitivos de nível superior são avaliados por um teste (Firestone, Winter & Fitz, 2000).

No que respeita às concepções dos alunos relativamente à avaliação, Brown e Harris (2012) consideram que existe consideravelmente menos investigação.

Pajares (1992) defende que as concepções dos professores resultam das suas experiências como alunos, sugerindo que é de esperar que as concepções de alunos e professores coincidam. Mas alguns estudos indiciam que as concepções dos alunos se alteram com o tempo, tornando-se progressivamente menos positivas, eventualmente fruto duma crescente consciencialização das consequências da avaliação (Brown & Harris, 2012). Contudo, a conceção de avaliação dominante nos alunos é a de uma apreciação do conhecimento, não sendo comuns os que a encaram como um contributo para aumentar a motivação ou para aferir a qualidade do ensino ou do trabalho do professor (Brown & Hirschfeld, 2007).

Relativamente às características do sistema de avaliação que os alunos preferem, de acordo com Blaikies, Schönau e Steers (2004), os resultados existentes sugerem que os alunos preferem sempre o sistema que experienciaram. Esta é uma conclusão que parece apoiar a ideia de Pajares (1992) de alguma proximidade de concepções entre professor e alunos, mas que pode dever-se mais à adoção daquilo que usualmente é feito (Zeidner, 1992).



2. A AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Segundo Semana e Santos (2008: 52), “as mais recentes orientações curriculares preconizam uma avaliação ao serviço das aprendizagens dos alunos”, sugerindo uma maior valorização da avaliação formativa do que da sumativa. Efetivamente parece ser essa a linha assumida pelo programa de Matemática Aplicada, que valoriza os processos e as atividades de aprendizagem ao afirmar:

Pretende-se que as situações de avaliação não se restrinjam ao produto final, mas atendam essencialmente ao processo de aprendizagem e permitam que o estudante seja um elemento activo, reflexivo e responsável da sua aprendizagem. As actividades de aprendizagem deverão ser encaradas como tarefas de avaliação. O professor pode ficar a conhecer o que os estudantes são capazes de fazer perante um problema concreto ou mediante uma proposta de investigação; esses dados podem ser utilizados para orientar aprendizagens posteriores que ofereçam aos estudantes oportunidade de ir integrando as novas aprendizagens de forma positiva e consciente (ME, 2005: 10).

Para cada um dos módulos a lecionar, o programa prevê o número de horas que deve ser dedicado ao que designa por avaliação sumativa. Indica ainda em que deve consistir a prova a propor aos alunos, descrevendo “as formas de avaliação sumativa mais adequadas às actividades (...) desenvolvidas” (ME, 2005: 10). Por exemplo, no módulo 8 – Geometria intuitiva, a prova única a realizar pelo aluno consiste na

apresentação da planificação de uma embalagem na forma de um poliedro, escolhido e preparado com antecedência pelo estudante, de entre um dos que construiu durante a aprendizagem deste módulo. Nesta apresentação deve haver a explicitação da relação da forma da embalagem com os fins sociais a que se destinam. O professor deve acompanhar de forma especial esta prova (orientando o trabalho do estudante e apresentando propostas de reformulação se necessário). O fim a que se destina o poliedro pode ser diverso (produtos de 1ª necessidade (leite, cereais, etc.) ou outros (chocolates, amêndoas, perfumes, etc.) (ME, 2005: 49).

No módulo 9 – Das equações aos números, é indicado que uma das duas provas a realizar deve consistir na

apresentação oral de um problema e sua resolução, escolhido pelo estudante e preparado com antecedência necessária, de entre os problemas propostos durante a aprendizagem do módulo (ME, 2005: 53).

Embora também existam indicações para a realização dum teste de avaliação, a maioria das provas sugeridas envolve a apresentação de trabalho pelo aluno, frequentemente previamente preparado e onde surgem indicações para a importância do acompanhamento a disponibilizar ao aluno e para a possibilidade de este realizar reformulações. Trata-se, assim, de uma avaliação que embora sendo designada por sumativa se afasta claramente do significado geralmente atribuído ao termo.



3. METODOLOGIA

Esta investigação adota uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativa, envolvendo a realização de estudos de caso sobre a professora Cristina e os alunos Leonardo e Margarida. A recolha de dados envolveu a realização de entrevistas, a observação de aulas (cinco em cada um dos dois primeiros períodos letivos e três no terceiro período) e recolha documental. As entrevistas foram de diversos tipos, mas todas se caracterizaram por ser semiestruturadas. Foram realizadas duas entrevistas focadas na professora e nas suas opiniões (uma no início e outra no final do estudo) e foram também realizadas pequenas entrevistas antes e depois de cada aula observada. A cada um dos alunos foi realizada uma entrevista no fim de cada período letivo. Tanto as entrevistas como as aulas foram áudio-gravadas. Foram ainda recolhidos diversos documentos como fichas de trabalho, enunciados de testes e outros materiais disponibilizados pela professora aos alunos. A análise de dados revestiu-se essencialmente dum carácter descritivo e interpretativo, tendo por base a análise de conteúdo dos elementos recolhidos à luz do quadro teórico.

4. AS INTENÇÕES DA PROFESSORA

Ao ponderar como avaliar os alunos, Cristina tem presente diferentes aspetos, destacando-se as experiências de insucesso vividas pelos alunos. Considera que a avaliação deve valorizar o que os alunos sabem e conseguem fazer, e que deve assumir características diferentes daquelas a que os alunos estão habituados, de modo a quebrar qualquer tendência para encarar como naturais resultados menos positivos, com a conseqüente falta de esforço e investimento na sua melhoria. Pretende assim que o processo de avaliação se venha a constituir como uma fonte de motivação para os alunos e a contribuir para o envolvimento no trabalho da aula:

P - Estes são alunos para quem é normal ter negativa a Matemática. Alguns nem se esforçam porque acham que não vale a pena. Eu quero mudar isso, mas para isso preciso que eles acreditem que conseguem... e não pode ser com testes como aqueles em que eles tinham sempre negativa. A avaliação aqui tem que ser construtiva, estás a ver? Algo que se foque no que o seu trabalho tem de positivo, mas que incentive também o esforço. Que lhes mostre que vale a pena.

A principal intenção que expressa relativamente à avaliação passa pela exclusão dos testes. Pretende focar a avaliação no trabalho realizado na aula, selecionando algumas das fichas aí realizadas para corrigir como se fosse um teste. Considera que assim valorizará não só o conhecimento dos alunos, mas também o seu esforço e empenho. Efetivamente, uma vez que se trata de fichas de trabalho, os alunos poderão sempre recorrer ao apoio de colegas e da professora para ultrapassar eventuais dificuldades. Acrescenta ainda a intenção de coresponsabilizar os alunos, permitindo-lhes o assumir de um papel ativo na escolha das fichas selecionadas. Como refere numa entrevista com a investigadora:

I - E em que é que estás a pensar?

P - Primeiro, evitar os testes. Nós vamos trabalhar muito com base em fichas e a minha ideia é pegar nessas fichas, nalgumas delas, e corrigir como se fosse um teste. Mas mais que isso, quero que eles tenham uma palavra a dizer também na avaliação e, portanto, quero que sejam eles a escolher quais as fichas que vão ter nota. (...) Depois talvez também pedir que



façam alguns trabalhos e que os apresentem. Não sei... isso vai depender também um pouco das características da turma.

5. AS CONCEPÇÕES DE LEONARDO

Leonardo parece conceptualizar os testes como o principal elemento de avaliação utilizado por um professor. Assim, considera importantes as fichas selecionadas pela professora, que encara como testes. Mas o desejo de alcançar resultados positivos levam-no a contestar as ações da professora. Efetivamente, manifestou frequentemente descontentamento em plena aula, protestando contra a falta de conhecimento prévio relativamente a quais as fichas que a professora iria corrigir. Entende que este é um facto que o prejudica, uma vez que faz com que não se empenhe tanto como poderia na realização de trabalho que assume um papel importante na avaliação (L – Leonardo, I – Investigadora):

L - A professora nunca avisa quando são os testes e depois às vezes estamos a fazer assim uma ficha ou isso e então é que ela diz que é para avaliação. Às vezes até só diz quando recolhe e até já aconteceu só dizer na aula seguinte.

I - E o que achas disso?

L - Acho que está mal, né? A gente tem que saber se é para avaliação ou não. Às vezes estamos assim na boa e depois ela vai dar nota. Não gosto disso.

I - Achas que te podias esforçar mais se soubesses que a professora ia corrigir, é isso?

L - Pois. Já me aconteceu não ter terminado e... está mal. Acho que está mal.

I - Não terminaste. Quer dizer que achas que podias ter feito mais do que fizeste nessa aula?

L - Pois, a... Pronto, quer dizer, podia ter conversado menos...

Apesar desta discordância, parece haver alguma dualidade ou até mesmo inconsistência na sua opinião pois, se por um lado alude a algum prejuízo pessoal motivado pelas opções da professora, por outro lado considera que é mais fácil ter positiva neste ano letivo com esta professora:

I - Achas que este ano é mais fácil ou mais difícil ter positiva a Matemática?

L - Ah, mais fácil! Eu agora tenho positiva e antes tinha sempre nega.

Nuns momentos Leonardo parece apoiar-se nas suas concepções relativamente à avaliação e à forma como um professor a deve implementar. Noutros momentos as opiniões que expressa têm por base a avaliação tal como é implementada pela sua professora. E o aluno parece não se aperceber desta dualidade, pois não só contesta frequentemente a professora na aula, como desvaloriza a diferença entre as opiniões que expressa durante as conversas que mantém consigo. E se num momento me diz sentir-se prejudicado por não saber que a ficha ia ser corrigida, no momento seguinte afirma que este ano até é mais fácil conseguir resultados positivos. E quando o confronto com esta divergência, parece não a identificar, afirmando que com esta professora a Matemática é diferente e apontando até as oportunidades que esta lhe dá para melhorar o trabalho realizado:



I - Certo, mas pareceu-me que tu não gostavas da forma como a tua professora fazia a avaliação por achares que te prejudicava. Disseste que ela não avisava antes o que ia corrigir e que isso fazia com que não te empenhasses e nem sempre terminasses o trabalho.

L - Pois, sim. Mas a Matemática com esta stora é diferente.

I - Diferente?

L - É. E às vezes ela até nos deixa melhorar. Marca o que está mal e depois deixa-nos alterar.

6. AS CONCEPÇÕES DE MARGARIDA

Margarida considera que a professora implementa uma avaliação com características diferentes daquela que geralmente é implementada pelos professores. Na sua opinião, a professora gosta dos alunos e quer que todos tenham positiva, mas sabe que esta é uma disciplina difícil, a que quase toda a turma tinha sempre classificação negativa, e por isso optou por realizar fichas em vez de testes. E mesmo quando a opção recai sobre a realização de um teste, Margarida considera que há diferenças relativamente ao que é feito pelos outros professores. A aluna tem dificuldade em explicitar onde estão essas diferenças, mas alude à preocupação da professora com o nível de preparação dos alunos, o que entende traduzir-se na realização do teste apenas quando esta considera que todos estão em condições de o efetuarem com sucesso. Mas se ainda assim se vier a verificar que o teste correu mal a toda a turma, Margarida refere que a opção da professora passa por não considerar o teste para a avaliação (M – Margarida, I – Investigadora):

M- A avaliação com esta stora é um bocado... é assim, a stora é uma querida e quer que a gente tenha positiva e com os testes toda a gente ia ter nega. E é por isso que a stora faz assim as fichas. Nesta turma não há quase ninguém que alguma vez tenha tido positiva a Matemática e se a stora fizesse testes ninguém ia ter.

I - Mas a professora também faz testes... e há muitos alunos que têm positiva nos testes.

M- Pois... faz, mas não é como os outros stores.

I - Qual é a diferença?

M- A... não sei, é diferente. Eu acho que a stora só faz o teste assim quando acha que nós estamos preparados. E se correr mal, tipo à turma toda, ela não dá nota.

A aluna acha que os colegas têm noção que os resultados que estão a alcançar se devem às opções da professora nas aulas e, em particular, no que à avaliação diz respeito. Ainda assim, reconhece que alguns alunos por vezes se queixam, mas acha que tal se deve ao hábito de reclamar e talvez um pouco a estranharem a diferença, pois quando a professora apresenta as razões para o que está a fazer e põe a possibilidade de fazer alterações e adotar uma postura mais próxima daquilo a que todos estão habituados, ninguém quer:

I - Mas há quem não goste da forma como a professora faz a avaliação...

M- Ah! Isso é mais aquela cena... tipo: fica sempre bem... Não sei, também ser diferente assim dos outros stores... Às vezes há assim quem diga qualquer coisa, mas não é, quer dizer, eu acho que todos sabem que a stora está sempre a querer ajudar-nos. E quando a stora diz porque está a fazer assim, toda a gente concorda e quando pergunta se querem mudar e fazer mais testes como com os outros stores ou assim, ninguém responde. Os testes é pior. Eu ia ter logo nega, porque nas fichas temos ajuda. Nas fichas podemos tipo falar com os colegas ou pedir ajuda à stora... e ela ajuda, explica o que não sabemos... e nos testes não.



7. OS DILEMAS DA PROFESSORA

Ao pensar a avaliação e decidir não realizar testes, Cristina sabia que estaria a propor uma avaliação com características diferentes de todas as avaliações que os alunos já tinham vivenciado. Tendo em conta o percurso dos alunos, achava que não seriam alunos para se interessarem muito pelas classificações que obtinham e que provavelmente até nem gostavam de realizar testes, pelo que achariam bem não ter que os fazer. Assim, a reação à sua proposta de avaliação, foi aspeto que nem ponderou. Preocupou-se apenas em informar os alunos, de forma clara e logo na primeira aula do ano, quanto à forma como ia concretizar a avaliação. A contestação de alguns alunos acabou assim por ser algo inesperada:

P - A minha ideia era não fazer testes e ir escolhendo de entre as fichas que íamos fazendo nas aulas algumas para classificar. Mais que isso, eu escolhia as fichas que levava para classificar mas tendo sempre em conta a opinião dos alunos. Ou seja, se a maioria dos alunos achasse que tinha sido uma ficha difícil eu já não a classificava. Propus isto logo na 1ª aula e eles concordaram, mas depois... quando eu comecei a classificar as fichas, vários alunos começaram a reagir. (...) E isso, sinceramente, não estava à espera... Não sei, achei que eles não seriam miúdos para ligar muito para esse tipo de coisas. São alunos que sempre tiveram muitas negativas, que chumbaram várias vezes...

Acha, contudo, que não se trata de uma verdadeira contestação. É mais uma reação a algo que é diferente daquilo a que os alunos estão habituados e que acaba por os deixar um pouco desorientados:

P - Mas sabes, eu nem acho que isso seja propriamente contestação, é mais assim digamos que uma reacção à mudança... até talvez uma certa perplexidade.

Mas Cristina não esperava que os alunos fizessem uma associação tão forte entre avaliação e realização de testes. E se as conversas que tinha com a turma pareciam ser suficientes para pôr fim aos protestos de um ou outro aluno, não foram suficientes para acabar com a pergunta, que se foi tornando cada vez mais frequente à medida que o 1.º período decorria, relativamente à data do teste:

P - Fui conversando com eles e relembrando a conversa da primeira aula. Na altura concordavam, mas depois... à medida que o período ia decorrendo começaram também a perguntar quando é que fazíamos teste.

Cristina vai insistindo na sua intenção de não realizar qualquer teste mas, já próximo do final do período, acaba por aceder aos pedidos dos alunos e marcar um teste. Considera que esta foi uma decisão difícil, fruto de uma longa ponderação, e fundamenta-a com a forte vontade dos alunos fazerem teste e com o receio que a sua não realização pudesse originar nestes uma desvalorização da apreciação que fazia do seu trabalho e conseqüentemente acarretasse um desinvestimento destes na disciplina:

P - Fui insistindo, mas depois olha... acabei por decidir fazer teste. Hesitei muito, não posso dizer que tenha sido uma decisão fácil, mas achei que eles não considerariam séria uma avaliação sem testes, entendes?



A intenção de Cristina era ainda envolver os alunos na escolha dos elementos que seriam corrigidos e classificados pela professora, mas também aqui se viu forçada a alterar a sua pretensão. Apesar dos seus esforços e de uma prolongada insistência, os alunos abstiveram-se sempre de ter qualquer intervenção, deixando inteiramente a cargo da professora a escolha das fichas que seriam alvo de especial atenção, nunca efetuando qualquer proposta por sua iniciativa, nem apresentando qualquer argumento contra a intenção da professora. Cristina afirma que apesar de aparentemente nunca ter desistido dessa intenção e de ir sempre aludindo a ela, na verdade a partir de certa altura deixou de acreditar na adesão dos alunos a esta ideia:

P - Eu queria envolvê-los na avaliação. Que sentissem que como turma tinham uma palavra a dizer e que podiam indicar o que tinha sido demasiado difícil e, por isso, não devia ter peso na avaliação. Mas não consegui. Eles acham que isso é papel do professor. Ainda tentei durante algum tempo, mas depois desisti... Na verdade fui sempre falando nisso, mas já não estava à espera que eles o fizessem.

CONCLUSÃO

Os elementos recolhidos sugerem uma forte valorização dos testes por parte dos alunos, aparentemente fruto da sua experiência escolar anterior. Esta valorização acaba por colocar a professora perante o dilema de se manter fiel às suas concepções e intenções decorrentes destas ou de adotar, ainda que parcialmente, as concepções dos alunos, no que à avaliação respeita.

As concepções dos alunos relativamente ao papel de alunos e professor na avaliação, onde é notória uma valorização do poder decisório do professor, leva-os a considerar que as decisões a esse nível cabem exclusivamente a este e, conseqüentemente, a absterem-se de exercer a autonomia que a professora lhes permite relativamente à escolha dos elementos de avaliação a considerar. Esta valorização do poder decisório do professor ocorre contudo dentro de determinados parâmetros considerados adequados pelos alunos, pois não se traduz numa aceitação das decisões da professora que estão para além daquilo que aparentemente são consideradas as decisões usuais dum professor.

As concepções dos alunos acabam por interferir com as intenções da professora e por alterar a sua prática de avaliação. Determinante para a decisão de realizar alguns testes e de aceitar a ausência de intervenção dos alunos na escolha dos elementos avaliados é o receio de que a diferença entre as suas concepções e a dos alunos conduza a uma desvalorização de todo o trabalho realizado e, conseqüentemente, das aprendizagens resultantes. A professora opta assim por exercer a autonomia na gestão curricular que o programa lhe atribui, valorizando fundamentalmente a adequação das propostas às características dos alunos. Como tal, mantém a forte valorização do trabalho desenvolvido pelos alunos e o incentivo à melhoria do trabalho realizado, aspetos com que se identifica e que o programa valoriza. Põe de lado a ênfase na apresentação e discussão de trabalhos, por não a considerar a mais adequada para estes alunos específicos, e também o afastamento do teste como elemento de avaliação.

Este estudo sugere assim uma forte influência sobre as concepções de avaliação dos alunos das experiências prévias, em consonância com as conclusões de Blaikie, Schönau, & Steers (2004), mas indicia também uma interferência significativa dessas concepções sobre a prática de



avaliação do professor, mesmo quando as concepções deste são claramente divergentes e quando o currículo sustenta as concepções do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blaikie, F., Schönau, D., & Steers, J. (2004). Preparing for portfolio assessment in art and design: a study of opinions and experiences of exiting secondary school students in Canada, England, and The Netherlands. *The International Journal of Art & Design Education*, 23(3), 302-315.
- Brown, G. (2002). *Teachers' conceptions of assessment*. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland, Auckland, NZ.
- Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301-318.
- Brown, G. (2006). Teachers' conceptions of assessment: validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99, 166-170.
- Brown, G. (2007). Teachers' conceptions of assessment: Comparing measurement models for primary & secondary teachers in New Zealand. In *Proceedings of the New Zealand Association for Research in Education Annual Conference*. Christchurch, NZ: NZARE.
- Brown, G. & Hirschfeld, G. (2007). Students' conceptions of assessment and mathematics: self-regulation raises achievement. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 63-74.
- Brown, G. & Harris, L. (2012). Student conceptions of assessment by level of schooling: Further evidence for ecological rationality in belief systems. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 46-59.
- Firestone, W., Winter, J., & Fitz, J. (2000). Different assessments, common practice? Mathematics testing and teaching in the USA and England and Wales. *Assessment in Education*, 7(1), 13-37.
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213-224.
- Harris, L., Irving, S., & Peterson, E. (2008). Secondary teachers' conceptions of the purpose of assessment and feedback. In *Proceedings of Australian Association for Research in Education Annual Conference*. Brisbane, Australia: AARE.
- ME-Ministério da Educação (2005). *Programa da disciplina de Matemática Aplicada – Cursos de Educação e Formação*. Lisboa: ME.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Semana, S. & Santos, L. (2008). A avaliação e o raciocínio matemático. *Educação & Matemática*, 100, 51-58.
- Shepard, L. (2006). Classroom assessment. In R. Brennan (Ed.), *Educational Measurement* (pp. 623-646). Westport, CT: Praeger.
- Trigo, M. (2002). A des(propósito) de possíveis correlações entre saber, planificar, estudar, legislar e agir reflexivamente. In A. Melo, L. Lima & M. Almeida (Org.), *Novas políticas de educação e formação de adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa* (pp.5-9). Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.



Watt, H. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: a study with secondary mathematics teachers in Sydney, Australia. *Educational Studies in Mathematics*, 58, 21-44.

Zeidner, M. (1992). Key facets of classroom grading: a comparison of teacher and student perspectives. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 224-243.