

AS EXPLICAÇÕES NO 12º ANO: CONTRIBUTOS PARA O CONHECIMENTO DE UMA ACTIVIDADE NA SOMBRA¹

Jorge Adelino Costa

Alexandre Ventura

António Neto-Mendes

Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação

Resumo

Neste artigo propomo-nos fazer uma abordagem exploratória das explicações enquanto prática que corresponde a um serviço privado e remunerado exercido geralmente por professores, fora da escola, visando a melhoria do desempenho académico dos alunos. A partir da constatação empírica de que este é um fenómeno em franca expansão e interpelados pela divulgação pública dos rankings de escolas, nos últimos 3 anos, realizámos um inquérito por questionário em 4 escolas secundárias dirigido a toda a população escolar do 12º ano. O conjunto de dados que disponibilizamos permite clarificar a situação que rodeia a actividade das explicações relativamente às dimensões seguintes: a escala do fenómeno, a representação dos alunos sobre a ligação entre a frequência das explicações e o sucesso académico e o esforço financeiro exigido às famílias para pagar este custo educacional acrescido, um dos mais significativos, aliás. A concluir, os autores questionam os impactos das explicações como prática desequilibradora da equidade no acesso e sucesso educativo e social.

¹ Investigação desenvolvida no âmbito da Unidade de Investigação Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação/FCT.

Introdução

As explicações, entendidas como práticas que correspondem a um serviço privado e remunerado, exercidas geralmente por professores fora da escola, visando a melhoria do desempenho académico, têm-se desenvolvido de uma forma extraordinária desde a década 80 do século XX em praticamente todo o Mundo. Este fenómeno parece acompanhar quer a massificação do ensino, quer as tendências das políticas educativas no sentido da adopção de orientações para o chamado mercado da educação. Apesar do seu peso crescente na educação e até na economia de alguns países, este fenómeno tem sido bastante negligenciado ao nível do debate político e da literatura especializada em educação. Cientes dessa lacuna, os autores deste artigo levaram a cabo, durante os anos lectivos de 2001/2002 e 2002/2003, uma investigação sobre as explicações envolvendo cerca de 960 alunos do 12º ano em quatro escolas do litoral centro do território continental português. O objectivo do trabalho é tornar mais clara a situação, nomeadamente no que diz respeito à escala do fenómeno, às ligações entre as explicações e o insucesso/sucesso académico e à taxa de esforço das famílias para suportar as despesas inerentes. Por último, os autores abordam alguns dos impactos das explicações, mormente no que diz respeito ao seu papel como elemento desequilibrador da equidade no acesso ao sucesso educativo e social, ao mesmo tempo que obrigam a problematizar o “efeito de estabelecimento” e a seriação das escolas através de rankings descontextualizados.

Definição do objecto de análise

Embora a investigação que deu origem a este artigo aborde um conjunto muito mais alargado de indicadores de análise, decidimos neste caso concentrar a nossa atenção nas explicações frequentadas por alunos. A nossa intenção é contribuir para perceber as influências que este indicador de análise, claramente exógeno a experiências educativas proporcionadas pelos estabelecimentos de ensino, poderá ter nos resultados obtidos pelos alunos nos exames do 12º ano. Poderá assim entender-se melhor o conjunto complexo de variáveis que influenciam os resultados académicos dos alunos, distinguindo nomeadamente factores ligados ao “efeito estabelecimento de ensino” de factores que lhe são alheios. Previamente à análise empírica, apresentamos a problemática que escolhemos através de uma revisão da literatura sobre esse mesmo fenómeno.

O fenómeno das explicações

A questão das explicações, apesar de ser uma realidade crescente no nosso país, tanto ao nível da oferta quanto ao nível da procura, não tem merecido grande atenção, nomeadamente por parte dos investigadores em ciências sociais. Internacionalmente, embora apresente também pouca investigação realizada, esta questão mereceu mais atenção e tem sido ligada aos fenómenos do ensino público e do ensino privado, ao investimento na educação, à redistribuição da riqueza, à corrupção, à obsessão ao nível de alguns sistemas educativos pelos testes e pelo cumprimento de objectivos quantificáveis, e às estratégias que alunos e respectivas famílias encontram para lidar com a erosão do valor social e instrumental dos diplomas académicos. Face a esta situação, as famílias tentam encontrar fórmulas que lhes permitam aumentar a competitividade dos seus filhos durante os percursos académicos e ao nível da inserção no mercado de trabalho. As explicações são uma dessas fórmulas e verifica-se que a procura ocorre por parte de pais de crianças cada vez mais novas. Embora ainda não estejam disponíveis estudos que comprovem inequivocamente o impacto positivo directo das explicações no sucesso académico dos que a elas recorrem (Bray, 1999: 50), admite-se que estas contribuam positivamente para esse fim.

Um exemplo claro da extraordinária capacidade de penetração desta actividade no mercado global de prestação de serviços é o do Kumon Educational Institute, sediado no Japão, que treina “donas-de-casa” para darem explicações de Matemática, Inglês e Japonês a crianças. Esta empresa tornou-se uma multinacional operando em 27 países. Só no Japão, havia em 1997 nove empresas de explicações cotadas na bolsa. Tudo isto, apesar da descida da taxa de natalidade verificada naquele país (Bray, 1999: 23).

No Brasil, segundo uma investigação de Paiva et al. citada por Bray (1999:24), 50% dos alunos das escolas públicas do Rio de Janeiro frequentavam “explicações” e encaravam-nas como uma forma de reduzir a probabilidade de reprovarem.

Mas talvez o caso mais marcante de todos seja o da República da Coreia onde, em 1996, os pais gastaram 25.000 milhões de dólares em explicações.

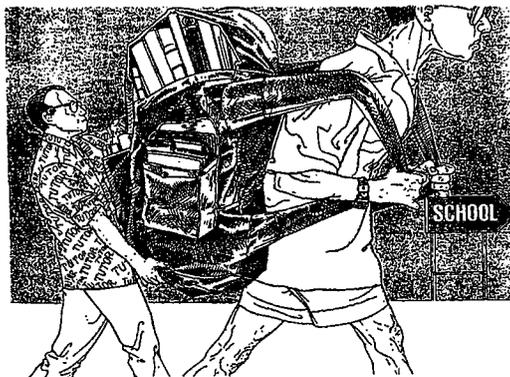
Tal soma corresponde a 150% do orçamento governamental coreano para a educação no mesmo ano em referência (Bray, 1999: 27).

A tendência global é para que as explicações não correspondam à repetição das estratégias usadas nas escolas. Pelas diferenças relativas às condições ambientais, à dimensão do grupo de trabalho, às expectativas de sucesso, ao reforço positivo acrescido, ao grau de responsabilidade dos “explicandos” e de quem os ensina, estamos perante uma diferente abordagem do processo de ensino

e aprendizagem. Verifica-se uma prestação de contas mais sistematizada, mais paulatina e individualizada. Tratando-se da prestação de um serviço, quem paga pretende naturalmente obter resultados positivos. Estamos portanto perante uma abordagem de mercado educativo em que estão presentes clientes, fornecedores e serviços. Os clientes são os alunos e respectivas famílias, os fornecedores são os “explicadores”² individuais ou os florescentes centros de explicações³ e os serviços são os diferentes tipos de apoio proporcionados pelos fornecedores.

No sentido de esclarecermos melhor o enfoque do presente trabalho, consideramos aqui apenas as situações que correspondam a um serviço privado e remunerado visando a melhoria do desempenho académico. A figura 1 (Bray, 1999: 21) representa uma visão humorística de um jornal de Singapura sobre o fenómeno das explicações que talvez tenha muito a ver com as percepções do cidadão comum a este propósito: face à carga que os diversos saberes escolares representam, o aluno tem necessidade de ser ajudado pelo explicador.

Figura 1: Visão humorística sobre as explicações



Source: *Straits Times*, 4 April 1992, p.28.

² A internet tem servido crescentemente como base de divulgação dos “explicadores” individuais, tanto através de páginas pessoais como através de directórios nacionais e internacionais que servem de interface entre quem demanda e quem providencia este tipo de serviço. Exemplo desta realidade é o Directório Internacional de Professores que pode ser consultado em <http://englishexpert.com/tutors/>.

³ Disso são exemplo empresas a operar numa escala internacional como Tutor Inc., em St Louis, The Ultimate Tutor, em Miami, Huntington Learning Center, em Baltimore, e Voyager Expanded Learning, em Chicago, nos Estados Unidos, Home Tutors, em Inglaterra, Studienkreis, na Alemanha, ou Kumon Educational Institute, no Japão, com serviços que podem ir desde o apoio presencial nas suas instalações disseminadas pelos respectivos países, apoio online para subscritores autorizados e apoio para esclarecimento imediato de dúvidas através de números de telemóvel.

As formas que esse serviço assume são cada vez mais diversificadas, usando para o efeito as novas tecnologias de comunicação e informação. Há explicações no sistema mais tradicional numa interacção “explicador”/“explicando” em casa de um ou do outro; pequenos grupos; grandes turmas; enormes plateias acompanhando as explicações através de ecrãs de vídeo; correspondência postal, e-mail, telefone e telemóvel (Bray, 1999: 22).

De acordo com Sharma (2002), as explicações, para além de “melhorarem as classificações dos alunos, nos testes, têm também um efeito motivacional, reduzindo o medo dos exames e aumentando a confiança e a auto-estima”. Este fenómeno das explicações, embora não seja novo, tem sido sujeito a um aumento exponencial num número muito significativo de países. A tradicional divisão entre nações ricas e pobres não tem grande pertinência no que toca a esta temática. Contrariamente ao que se poderia pensar, há nações em que, apesar de um nível baixo de qualidade de vida, as explicações são a regra inquestionável. Outras há em que, por questões de ordem cultural e de qualidade dos sistemas educativos, aos patamares de desenvolvimento não correspondem percentagens significativas de alunos com explicações.

Bray (2002: 47), autor que desde há vários anos se vem dedicando ao estudo desta temática, indica alguns aspectos globais que ressaltam da investigação realizada até ao momento sobre o fenómeno das explicações:

- As explicações são um tipo de actividade com uma grande importância, tanto em países prósperos quanto em países pobres;

- Este fenómeno está em crescimento;

β Embora possamos encontrar explicações em todos os níveis de ensino, elas são especialmente comuns em anos de escolaridade nos quais os alunos sejam sujeitos a exames, tanto ao nível do ensino primário, quanto do secundário;

- As estruturas organizacionais para as explicações são muito variadas, desde as individualizadas até às multinacionais;

- A qualidade das explicações é muito variada. São poucos os países em que os respectivos governos criam legislação sobre as qualificações dos “explicadores”, dimensão dos grupos, etc.;

β Há explicações nas zonas rurais e nas zonas urbanas, embora sejam mais comuns nestas últimas.

Bray, face a este crescimento massivo das explicações, é bastante crítico e considera que “os governos deveriam pelo menos monitorizar a sua escala e natureza, de forma a terem noção do seu impacto nos orçamentos das famílias e nas suas implicações no que diz respeito à qualidade e eficácia das escolas públicas (Bray, 2002: 47-48). Este autor vai mais longe e considera que as explicações são “um instrumento para manter ou aumentar desigualdades

sociais e geográficas. Embora presumivelmente se traduzam em boas taxas de retorno para os clientes individuais, não é evidente que sejam uma actividade a merecer encorajamento” (Bray, 2002: 48).

Por vezes, sobretudo em países menos desenvolvidos, as explicações assumem contornos de desonestidade quando, por exemplo, professores que são, ao mesmo tempo, “explicadores” exercem uma espécie de chantagem sobre os seus alunos/“explicandos” ensinando os aspectos mais importantes do programa apenas durante as explicações.

Apesar da sombra que paira sobre esta actividade, os governos não se têm preocupado sequer em conhecer a dimensão e a forma deste fenómeno. Decorrerá esse posicionamento de uma manifestação de laxismo? Ou, bem pelo contrário, corresponderá a uma forma discreta de muitos governos, que não podendo ou não querendo aumentar os orçamentos atribuídos à educação, vêem nas explicações uma estrutura paralela poderosa (subsidiada pelas famílias) capaz de manter num patamar aceitável os níveis de sucesso académico dos alunos?

Tem-se assistido crescentemente em vários quadrantes a estratégias governamentais mais ou menos discretas de pedir às famílias que aumentem o seu contributo financeiro para o financiamento da educação. Portugal tem sido um bom exemplo dessas estratégias com incidência em todos os níveis de ensino. Nas escolas do 1º Ciclo verifica-se que, face à debilidade dos orçamentos, frequentemente os pais são convidados pelos professores a dar contributos financeiros anuais para comprar papel, material escolar, ou pagar a manutenção da fotocopiadora. No ensino secundário esse contributo das famílias incide predominantemente no pagamento das explicações. No ensino superior, o aspecto mais evidente e mediatizado tem sido o do aumento significativo das propinas.

Apesar da abrangência deste fenómeno, não é fácil desenvolver investigação que permita conhecer mais claramente os seus contornos. É uma realidade sobre a qual todas as pessoas têm algum tipo de conhecimento, mas que constitui uma espécie de sistema sombra sobre o qual pouco se fala em concreto e menos se conhece. De acordo com o nosso ponto de vista, essa dificuldade em saber mais sobre as explicações deve-se, sobretudo, aos seguintes factores:

- Assumem formas muito diversificadas;
- São, normalmente, do domínio privado;
- Fazem frequentemente parte da economia paralela, traduzindo-se em rendimentos não declarados para os “explicadores” que, por esse motivo, não assumem publicamente tal actividade;
- Certos alunos inibem-se de admitir que recorrem a explicações para incrementar o sucesso académico;

- Algumas escolas são renitentes em admitir o contributo das explicações para o sucesso académico dos seus alunos.

Para termos uma noção mais abrangente da dimensão verdadeiramente planetária deste fenómeno das explicações, vejamos o que se passa, por exemplo, em países tão distintos como Inglaterra, Alemanha, Canadá, e Bangladesh.

Em Inglaterra, o fenómeno da private tuition tem assumido proporções crescentemente importantes e tem provocado inclusivamente alterações ao nível do mercado⁴. Ainda em Julho de 2002 ocorreu uma polémica acesa a propósito do facto de o casal Blair ter recorrido a explicações de especialistas de uma escola de Westminster para os seus filhos. O Primeiro-Ministro inglês foi acusado de hipocrisia pelo facto de não promover a alteração do status quo nas escolas inglesas, sendo a sua acção interpretada como o reconhecimento da ineficácia dos métodos ortodoxos de ensino usados nessas escolas (Williams, 2002). Outros viram nesta situação o reflexo da subida exponencial do fenómeno das explicações (home tuition) e a indicação de “desgaste das fronteiras entre os sectores público e privado” (McVeigh, 2002). Wilby (2002) refere mesmo que seria melhor abandonar as preocupações com planos políticos para privatizar a educação visto que os pais já estão a privatizá-la através das explicações. Sem surpresa, reconhece-se que Londres é o local onde este fenómeno de crescimento do mercado das explicações tem mais significado. Em algumas escolas primárias londrinas, mais de metade dos alunos recebe explicações pelo menos durante 18 meses antes de se apresentarem a exame aos 11 anos (Wilby, 2002). No entanto, David Hart, da National Association of Head Teachers, refere: “onde quer que haja classe média, há pais a pagar explicações” (McVeigh, 2002).

Esta verdadeira corrida às explicações está a aumentar a falta de equidade nas condições de ensino e de aprendizagem entre quem tem dinheiro para pagar e quem não pode fazer face a essa despesa e a “distorcer as league tables do desempenho de testes e exames que era suposto reflectirem a qualidade do ensino nas escolas” (Russell, 2002).

No que diz respeito às condições de equidade, atente-se na situação referida por Diane Reay, investigadora do King’s College de Londres: numa escola primária inglesa em que 65% dos alunos de onze anos tinha explicações, uma significativa minoria dos pais gastava mais de 100 libras esterlinas por semana para pagar essas explicações. Esse valor era mais elevado do que a despesa total

⁴ O crescimento exponencial das “explicações” em Inglaterra levou algumas companhias de seguros a incluírem coberturas para acidentes que possam ocorrer com os alunos durante as sessões ou nas deslocações para casa dos “explicadores” (Coughlan, 2002).

de muitas das famílias negras ou da classe operária (Russell, 2002). Assim, as explicações consistem num “recurso que não está ao alcance de todos e acabam por tornar-se mais evidentes as diferenças de sucesso educativo entre os vários grupos sociais” (Jornal Público, 2002).

Na Alemanha, de acordo com Sharma (2002), as explicações são uma verdadeira indústria que movimenta cerca de 3,3 milhões de euros anualmente, entre rendimentos declarados e um cálculo do mercado paralelo. Neste país, onde um terço dos alunos recebe apoio fora da escola, o fenómeno não fica a dever-se a um sistema competitivo de exames, mas sim a uma falta de apoio para os alunos com mais dificuldades visto que os professores ensinam para o “aluno médio”. De acordo com a Studienkreis (Círculo de Estudo), uma das maiores empresas de explicações na Alemanha, o negócio vai de vento em popa com 1000 centros e cerca de 600000 clientes. Quase metade das explicações são de Matemática e cerca de 80% correspondem à Matemática, Alemão e Inglês (Sharma, 2002).

De acordo com Davies (2002), no Canadá também se assiste a um crescimento muito acentuado da educação privada, sobretudo em Ontário onde o número de escolas privadas cresceu 44% entre 1991 e 2001. Este fenómeno de crescimento da privatização do ensino também se tem verificado no que respeita às explicações. Aos explicadores individuais, juntaram-se a partir dos anos 90 do século passado várias empresas em sistema de franchising⁵ que abriram milhares de centros de explicações por todo o continente americano. Durante a referida década, o negócio de explicações cresceu entre 200% e 500% nas maiores cidades canadianas. Este facto reflecte uma cultura difusa de competição educacional que coloca novos desafios ao princípio da equidade. Com efeito, a vantagem competitiva das explicações está muito mais ao alcance dos alunos oriundos de famílias com maior poder económico. No entanto, o perfil dos pais que procuram explicações para os seus filhos precisa de ser alargado pois estas tornaram-se uma moda e uma necessidade. Davies (2002) pensa que a procura de explicações poderá ser parte de uma síndrome mais alargada de privatização da educação em que muitos alunos e pais as procuram por serem um sucedâneo mais barato daquilo que gostariam de ter, mas a que não podem aceder por incapacidade financeira: a frequência de uma escola privada. Tendencialmente estes pais estão desagrados com a qualidade da educação pública e desejosos de educação privada. Como conclusões do seu estudo, este autor refere ainda que os pais canadianos que demandam

⁵ Exemplo disso é a empresa Grade A Learning Center (<http://www.gradelearningcenter.com>) que recruta franchisados através da internet entre os descontentes com a profissão docente.

explicações para os seus filhos não se coadunam com o perfil do pai muito ocupado que contrata explicadores como forma de colmatar as suas ausências. Acontece que maioritariamente estes pais estão muito envolvidos na educação dos seus filhos e dedicam-lhes muito tempo (Davies, 2002).

Shafiq (2002: 1-3), a propósito da situação das explicações no Bangladesh, dá-nos conta de que esse fenómeno teve um crescimento exponencial em todos os níveis de educação, mas, sobretudo, nos últimos anos do Ensino Secundário. Segundo este autor, os alunos no Bangladesh demandam as explicações dois ou três meses antes dos exames finais. A tal crescimento correspondeu uma grande inflação nos preços praticados pelos “explicadores”. Essa situação provocou um acréscimo das desigualdades entre ricos e pobres visto que estes últimos não conseguem aceder às explicações e, portanto, não atingem os mesmos níveis de sucesso educativo. Shafiq (2002: 3) considera que a taxa de retorno decorrente do investimento das famílias nas explicações é mais elevada em países em vias de desenvolvimento, como é o caso do Bangladesh, do que em países desenvolvidos.

Biswal (1999) também aborda esta temática das explicações nos países em vias de desenvolvimento e conclui que os principais motivos para a sua existência estão ligados “aos baixos ordenados dos professores e à inexistência de um sistema eficaz de monitorização” (Biswal, 1999: 238). Segundo este autor, as explicações são uma forma de os governos proporcionarem um serviço educativo a um custo reduzido às populações. Com efeito, desta forma, “os alunos recebem alguma educação gratuita das escolas públicas e alguma educação dos ‘explicadores’ através do pagamento de uma quantia” (Biswal, 1999: 238).

Quatro escolas em estudo – metodologia

O objectivo central deste estudo é tentar compreender a dimensão do fenómeno das explicações junto dos alunos do 12º ano.

Para isso realizámos nos anos lectivos de 2001/2002 e 2002/2003 uma investigação empírica em quatro escolas da região litoral centro do território continental português através da distribuição de um inquérito por questionário a todos os alunos do 12º ano dessas escolas no final destes anos lectivos.

A hipótese de base que presidiu a esta investigação foi a de que os resultados escolares dos alunos de determinada escola⁶ – neste caso, a classificação obtida

⁶ Recordamos que os anos lectivos de 2001/2002 e 2002/2003 correspondem à segunda e terceira divulgações públicas dos chamados rankings de escolas.

nos exames do 12º ano – teriam que ser também equacionados em função das características dos alunos, designadamente: a origem sócio-cultural, alguns mecanismos suplementares de ensino-aprendizagem, como é o caso das explicações, as expectativas relativamente ao prosseguimento de estudos, entre outros.

Não obstante não poder extrair-se desta investigação qualquer tipo de generalização dos resultados, procurámos, por um lado, identificar escolas cuja proximidade geográfica fosse notória, de modo a abarcar um determinado tecido urbano e, por outro lado, que se tratasse de instituições educativas que nos dessem uma panorâmica expressiva da rede escolar do país em termos do modelo de organização dos percursos escolares neste nível de ensino.

As quatro escolas escolhidas constituem a totalidade da oferta de ensino secundário público neste concelho do litoral centro do território continental português.

Deslocámo-nos a cada uma das quatro escolas e, em contacto directo com os alunos, no horário de cada turma, aplicámos um inquérito por questionário a todos os alunos presentes na sala. Em algumas situações, o trabalho de aplicação e recolha dos questionários foi realizado pelos próprios professores das escolas. Procurou-se, em articulação com os respectivos órgãos de gestão, intervir em aulas de disciplinas que dispusessem de um maior número de alunos inscritos (pois, como se sabe, na fase final do ano lectivo, aumentam as anulações de matrícula a diversas disciplinas, para além daquelas que, pelo facto de serem opções, acolherem um reduzido número de alunos).

O questionário, de duas páginas com 27 questões, praticamente todas de resposta fechada e de escolha múltipla, permitiu uma identificação rápida e clara por parte dos alunos, tendo o seu tempo médio de resposta rondado os 10 minutos. Em termos de conteúdos, para além dos dados usuais relativos à caracterização pessoal do respondente, procurou-se recolher informação sobre a caracterização familiar (profissão e habilitações dos pais), relação com a escola (anos de frequência, razões da escolha da escola, bem-estar), processo de ensino-aprendizagem (reprovações, disciplinas mais difíceis, explicações por disciplinas, respectivas razões, horas por semana, encargo financeiro e impacto reconhecido) e, finalmente, alguns dados sobre o prosseguimento de estudos.

Resultados da investigação

Neste estudo procedemos à análise de um conjunto de indicadores recolhidos através dos inquéritos por questionário a que já aludimos. Esses indicadores podem ser divididos em três grupos: caracterização geral, explicações e prosseguimento de estudos. Os quadros 1 e 2 permitem ainda considerar três tipos de leitura – por escola, por ano lectivo e de comparação entre anos lectivos.

No que diz respeito ao primeiro grupo, o da caracterização geral, concentrámos a nossa atenção no número de respondentes, respectivo sexo e grau de instrução dos pais.

Quanto ao segundo, fizemos incidir a análise sobre a percentagem de respondentes com frequência de explicações, em que disciplinas, por que motivos, durante quanto tempo semanal, com que impacto e com que despesa.

Finalmente, no que diz respeito ao último grupo, o do prosseguimento de estudos, procurámos saber que percentagem de alunos pretende continuar estudos no Ensino Superior e quais os cursos mais desejados por esses alunos.

Alguns dos resultados obtidos, designadamente aqueles que seleccionámos para o presente artigo, encontram-se sintetizados nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1: Resultados correspondentes ao ano lectivo de 2001/2002

2001/2002	Nº de alunos inquiridos	Pais diplomados (ensino superior)		alunos com explicações	Horas por semana em "explicações"			Despesa mensal			Impacto positivo directo	Processo de estudo
		M	F		1-3	4-10	+10	70	71-210	+210		
Escola Azul	114	39%	35%	66%	38%	60%	2%	36%	54%	10%	80%	99%
Escola Amarela	128	13%	14%	48%	68%	32%		53%	42%	5%	79%	78%
Escola Verde	143	22%	20%	54%	58%	41%	1%	35%	32%	4%	85%	91%
Escola Rosa	101	33%	32%	72%	62%	39%		33%	67%		96%	91%

Quadro 2: Resultados correspondentes ao ano lectivo de 2002/2003

2002/2003	Nº de alunos inquiridos	Pais diplomados (ensino superior)		alunos com explicações	Horas por semana em "explicações"			Despesa mensal			Impacto positivo directo	Processo de estudo
		M	F		1-3	4-10	+10	70	71-210	+210		
Escola Azul	153	32%	28%	55%	48%	51%	1%	30%	57%	12%	85%	93%
Escola Amarela	84	9%	8%	44%	68%	30%	3%	38%	62%		82%	83%
Escola Verde	98	23%	20%	62%	67%	34%		29%	70%	2%	84%	95%
Escola Rosa	135	22%	24%	62%	49%	48%	4%	23%	66%	11%	94%	91%

De acordo com a análise dos dados relativos aos dois anos em apreciação, podemos elencar algumas conclusões de carácter geral:

- A maioria dos alunos do 12º ano frequenta explicações, pelo menos a uma disciplina (apenas numa das escolas estudadas, aquela em que os pais possuem habilitações menos elevadas, a percentagem não chega aos 50%);

- As escolas com uma percentagem mais elevada de pais diplomados registam uma frequência superior de explicações;

- a disciplina que regista a maior procura de explicações é, de longe, a Matemática (com valores de 40% em 2001/2002 e 35% em 2002/2003). Segue-se-lhe a Física, a Química, o Português e a Geometria Descritiva;

- na opinião da maioria dos alunos que inquirimos, as explicações traduzem-se numa melhoria das classificações por eles obtidas;

- a quase totalidade dos alunos do 12º ano cujo pai ou mãe possua um curso superior pretende prosseguir os seus estudos.

Perante estes dados, colocam-se algumas questões que se nos afiguram da maior importância:

- Considerando a importância do 12º ano no acesso ao ensino superior, e sabendo que as explicações envolvem elevados encargos financeiros, não estaremos perante uma situação de reforço das condições de desigualdade de oportunidades das famílias e dos alunos?

- Partindo do princípio que os explicadores são também professores das escolas, será que a taxa de sucesso do seu ensino é mais elevada nas explicações do que nas salas de aula das escolas e, a confirmar-se essa situação, quais são os factores que a determinam?

- Que questões éticas se colocam nestas relações escondidas entre o contributo formal das escolas e o contributo do mercado das explicações?

- Revelará esta altíssima percentagem de explicações uma descrença da parte dos pais e dos alunos na capacidade da escola para fazer com que estes últimos alcancem os resultados necessários para acederem ao ensino superior?

- Considerando a dimensão do fenómeno das explicações, os rankings das escolas acabarão por espelhar o trabalho desempenhado pelas boas escolas ou pelos bons explicadores⁷?

Considerações finais

Procurámos ao longo do texto abordar a problemática das explicações com o objectivo central de conhecer melhor algumas facetas de uma realidade que em Portugal tem permanecido na sombra. Neste sentido, para além de uma caracterização global do fenómeno em termos teóricos, revelámos os contornos que assume em países onde conhece uma significativa expressão. Questionámo-nos sobre os efeitos, nomeadamente tendo em conta o enfoque na equidade do acesso/sucesso, que podem resultar de políticas educativas negligentes ou intencionalmente promotoras de práticas que tendem para a mercadorização da educação.

⁷ Quanto a esta questão, mas reportando-se ao panorama inglês, Wilby (2002) refere que, devido ao facto de tantas crianças estarem a ser tão intensamente ajudadas através de explicações, em muitos casos, os resultados dever-se-ão mais aos “explicadores” do que aos professores das escolas.

Os dados recolhidos através da investigação realizada em 4 escolas secundárias (não obstante a leitura ainda muito exploratória de que aqui damos conta) parecem confirmar a extensão do fenómeno “explicações”, a crença na utilidade das mesmas em termos da melhoria das performances académicas e ainda o investimento significativo que os respectivos encargos financeiros representam para as famílias. Como hipóteses explicativas para este sucesso das explicações, podemos adiantar a massificação do ensino, o alargamento da “função de custódia” também à escola secundária, a incapacidade ou impossibilidade de as famílias poderem assegurar o cada vez mais necessário apoio no estudo e, last but not the least, a pressão que o acesso ao ensino superior coloca, mormente se tivermos presentes as elevadíssimas classificações exigidas na disputa por um lugar em cursos como medicina ou arquitectura na universidade pública.

Estas considerações revelam-nos também algumas limitações do nosso estudo. No momento em que iniciamos a preparação da terceira fase da recolha de informação, temos consciência de que se impõe a necessidade de diversificar os procedimentos metodológicos, nomeadamente a introdução de abordagens qualitativas (o recurso à entrevista parece-nos incontornável) que permitam o aprofundamento do conhecimento sobre as explicações em Portugal.

Referências Bibliográficas

- Biswal, B. P. (1999). Private tutoring and public corruption: a cost-effective education system for developing countries. *The Developing Economies*, XXXVII(2): 222-240.
- Bray, Mark (2002). *The Costs and Financing of Education: trends and policy implications*. Manila: Asian Development Bank e Comparative Education Centre da Universidade de Hong Kong.
- Costa, Jorge A., Neto-Mendes, António & Ventura, Alexandre (org.) (2002). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Davies, Scott (2002). *School Choice by Default? Understanding the growing demand for private tutoring in Canada*. NALL working paper #65. Toronto: The Research Network for New Approaches to Lifelong Learning. [http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/65 ScottDavies.pdf](http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/65%20ScottDavies.pdf). Consulta realizada em 23.10.2002.
- Jornal Público (2002). *Alunos ingleses recorrem cada vez mais a explicações*. <http://jornal.publico.pt/publico/2002/10/11/sotexto/Educacao/B04.html>. Consulta realizada em 11.10.2002.

- McVeigh, Tracy (2002). Oxbridge demands end to quotas. *The Observer*. 07.06.2002. <http://education.guardian.co.uk/higher/news/story/0,9830,750847,00.html>. Consulta realizada em 18.04.2003.
- Russell, Jenni (2002). Pay as you learn. *The Guardian*. 08.04.2002. <http://www.guardian.co.uk/Print/0,3858,4389298,00.html>. Consulta realizada em 24.04.2003.
- Shafiq, M. N. (2002). Sem título. Orlando, Encontro Anual da Sociedade Internacional de Educação Comparada. <http://www.tc.columbia.edu/students/see/Past%20Events%20%20Seminars/Spring%202002/Shafiq%20-%2019-02.doc>. Consulta realizada em 20.04.2003.
- Sharma, Yojana (2002). *Spending on tutors hits _1bn*. <http://www.tes.co.uk>. Publicado em 19.07.2002. Consulta realizada em 20.04.2003.
- Wilby, Peter (2002). *Parents catch the coach to privatisation*. <http://www.tes.co.uk>. Publicado em 12.04.2002. Consulta realizada em 20.04.2003.
- Williams, Joanna (2002). *At home with the Blairs*. <http://www.tes.co.uk>. Publicado em 12.04.2002. Consulta realizada em 20.04.2003.

Abstract

In this article we intend to make an exploratory approach to tutoring as an act which corresponds to a private and paid service, which is usually done by teachers outside school, and which has the purpose of improving the students' academic performances. Based on the empirical perception that this is a rapidly expanding phenomenon and questioned by the public disclosure of the school rankings in the last 3 years, we applied a structured questionnaire to be answered by all students in the 12th year of 4 secondary schools. The set of data that we make available clarifies the grounds which surround tutoring in the following areas: the dimension of the phenomenon, the students' perception of the connection between the frequency of tutoring and academic achievement, and the financial effort that is demanded of families to pay for this additional educational cost, which, in fact, is one of the most significant costs of education. To conclude, the authors question the impact of tutoring as a practice that is disruptive of equity in the access to and achievement of educational and social success.

OS ALUNOS E A AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO RELATIVAMENTE À AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS¹

Catarina Silva

E.S. Dr. António Carvalho Figueiredo

António Rosado

Faculdade de Motricidade Humana

Cândido Varela de Freitas

Universidade do Minho

Resumo

Neste estudo, centrado no paradigma do pensamento do aluno, estuda-se a sua percepção dos objectivos, dos conteúdos, das estratégias e procedimentos de avaliação adoptados pelos professores, bem como a sua avaliação dessas situações. A amostra foi constituída por 147 alunos do 9º ano de escolaridade. Concluiu-se que o pensamento dos alunos sobre avaliação é pouco estruturado e da necessidade destes conhecerem melhor os modelos de avaliação adoptados pelos professores. Verificaram-se diferenças entre o que eles perceberam ser avaliado e o que gostariam que fosse objecto de avaliação, valorizando, predominantemente, variáveis sócio-afectivas e relacionais. Os alunos reconheciam um número limitado de instrumentos de avaliação, predominantemente, os testes, percebendo a avaliação como classificação e desejariam participar mais activamente nesta matéria. Os melhores alunos demonstraram menos tensão na situação de avaliação, não existindo, no entanto, diferenças significativas sistemáticas entre o género e o nível de repetências.

¹ Artigo no âmbito da dissertação realizada para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa

Introdução

Na escola, parte significativa do tempo dos alunos é dispendida em actividades que envolvem avaliação. No entanto, sabe-se pouco sobre a forma como estes entendem e representam a avaliação. Este estudo pretende, neste contexto, ampliar a investigação sobre avaliação, colmatando a falta de informação sobre o pensamento dos alunos nesta área, dando a conhecer a forma como estes percebem alguns dos aspectos essenciais da avaliação. Em particular, pretende-se conhecer, segundo a opinião dos alunos, o que é avaliado pelos professores, como é que estes concretizam a avaliação, qual o papel que os alunos desejariam ter na avaliação, quais os seus sentimentos enquanto avaliados, quais os factores que influenciam os resultados da avaliação, qual a frequência e natureza que consideram ideal na avaliação, que finalidades da avaliação são reconhecidas pelos alunos e que experiências avaliativas são mais e menos valorizadas.

Ao responder às questões apresentadas anteriormente, este estudo pretende ser um contributo para se compreender a forma como os alunos encaram a avaliação, relacionando o que os alunos pensam sobre a avaliação e a prática avaliativa a que são sujeitos e inferindo se os alunos têm uma visão positiva ou negativa dos processos avaliativos. Existe, também, o objectivo de conhecer a influência de algumas variáveis sobre estas concepções, nomeadamente, as variáveis de género e do nível de repetência, bem como encontrar problemas escolares que sejam consequência da avaliação.

Breve revisão bibliográfica

As concepções dos alunos sobre a avaliação têm sido pouco estudadas apesar da sua evidente importância. Conhecer as concepções acerca dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos é decisivo no plano pedagógico. Reconhecer o nível de estruturação dessas concepções, clarificar concepções erradas, facilitar a construção de concepções mais elaboradas relativamente aos processos educativos de que são os principais protagonistas é uma necessidade da actividade pedagógica. Na realidade, as práticas de avaliação têm impactos percebidos diversos nos alunos. Crooks (1988) apresentou uma revisão de literatura sobre esta temática referindo que existe uma forte influência entre aquilo que é enfatizado e avaliado pelos professores e a forma como os alunos abordam a aprendizagem. Segundo Brantlinger (1990) os alunos revelam uma percepção da avaliação como sendo equitativa, tendendo a comparar as suas classificações com as dos colegas e culpando-se quando fracassam na escola.

Este autor verificou, ainda, que os alunos reportam-se aos primeiros anos de escolaridade quando lhes é solicitado que se recordem de ocasiões na escola em que tivessem ficado orgulhosos, num momento em que a sua avaliação não se liga, ainda, à classificação.

No âmbito das recentes mudanças na avaliação, Mesquita (1993) concluiu que a maioria dos alunos associa a reforma educativa a alterações no sistema de avaliação, desejando ser melhor informados sobre a avaliação que lhes é feita e também acerca da prática pedagógica a que são sujeitos.

Procurando conhecer a representação da avaliação, numa disciplina em particular, a Matemática, Peres (1995) conclui que o ponto de vista dos alunos fica significativamente aquém do modelo de avaliação proposto no âmbito da reforma educativa, significando que, para os alunos estudados, este modelo não está a ser devidamente implementado. Vários autores consideram que é importante que os critérios de avaliação sejam explicados aos alunos (Natriello, 1987, Shunk, 1983 e Smith, 1984). Se os critérios de avaliação não são entendidos pelos alunos, na opinião de Natriello e MacDill (1986), os alunos não sabem como se orientar em relação à avaliação realizada.

Fernandes (1992) resume a importância prática da avaliação para os alunos, quando afirma que é através da avaliação que os alunos conseguem perceber o que é valorizado pelos professores.

Muito ligado à avaliação é o conhecimento que é transmitido aos alunos acerca do resultado da avaliação: o feedback. Crooks (1988) identificou cinco factores que determinam a sua eficácia: a sua natureza, a extensão, o momento, a adequação ao aluno e a sua relação com as funções sumativas da avaliação. Como benefícios encontrados com o feedback considerou a possibilidade de identificar erros ao nível do conhecimento e das competências viabilizando apoio à correcção dos alunos. A revisão de literatura evidencia a escassez de estudos nesta matéria legitimando o trabalho que se apresenta.

Metodologia

Modelo de Pesquisa

A presente investigação integra-se no âmbito do paradigma mediacional, em particular, no paradigma de estudo dos processos de pensamento dos alunos (Wittrock, 1986).

A pesquisa incidiu sobre diferentes dimensões implicadas nas concepções dos alunos, optando-se pela utilização de uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, com vários métodos de recolha e tratamento de dados: instrumentos

verbais escritos (questionário) e orais (entrevista), análise de conteúdo e análise estatística.

Variáveis do Estudo

As variáveis consideradas são as seguintes: o objecto da avaliação, meios ou instrumentos de avaliação, papel dos alunos na avaliação, sentimentos na avaliação, atribuições do sucesso e do insucesso na avaliação, frequência desejável na avaliação, finalidades da avaliação e a vivência da avaliação.

No que diz respeito ao objecto da avaliação, consideram-se os diversos domínios e referem-se diversos indicadores: os comportamentos sociais, a atenção, o esforço e o empenhamento, a participação, o estudo, o interesse, a iniciativa, a organização / método, a pontualidade e assiduidade, a relação com os colegas e relação com o professor, a aquisição de conhecimentos, a capacidade crítica e a criatividade.

Em relação à participação na avaliação definimos duas dimensões: participação na avaliação em sentido estrito e na classificação.

Acerca dos sentimentos que acompanham o processo avaliativo especificam-se sentimentos positivos de satisfação e calma e sentimentos negativos de ansiedade e medo. Estes sentimentos são referenciados para cada um dos seguintes instrumentos ou meios de avaliação: teste, avaliação oral, apresentação de um trabalho e quando o comportamento / relação com o professor e com os colegas são observados.

Como forma de saber a que factores atribuíam o sucesso ou insucesso na avaliação consideraram-se atribuições internas e externas para situações de avaliação com sucesso e com insucesso. Em relação às atribuições internas definiram-se os factores a que se devem os resultados (conhecer a forma de avaliação, o estudo anterior, a dificuldade em memorizar, etc.). Quanto às atribuições externas referem-se, para o mesmo sentido, o interesse da matéria, a dificuldade da matéria, a qualidade do ensino, a dificuldade das questões, o tempo para responder, os problemas extra-escola, a relação com o professor, os colegas e o factor sorte.

Sobre os momentos desejáveis para a avaliação considerou-se, apenas, a análise da frequência com que devem ser sujeitos a avaliação.

Relativamente às variáveis associadas aos sujeitos foram apenas consideradas duas: o género e o número de repetências anteriores.

Questões de investigação

De acordo com dados de investigações anteriormente realizadas na área das concepções de avaliação, levantamos as questões abaixo. Será que:

- os alunos reconhecem que os professores avaliam objectos diferenciados, não existindo um objecto único no processo avaliativo?
- existem percepções semelhantes entre o que os alunos consideram como desejável avaliar e o que percebem como avaliado?
- os alunos reconhecem apenas um número limitado de instrumentos, constituindo os testes os de maior importância?
- os alunos sentem que a avaliação é da responsabilidade única do professor, estando nele centralizada?
- os alunos dão a entender que a sua participação na avaliação é muito diminuta, embora manifestem o desejo de uma participação mais activa?
- existem valorizações afectivas diferenciadas consoante o instrumento ou meio de avaliação utilizado pelo professor, sendo as experiências de avaliação vividas com tonalidades afectivas, geralmente, negativas, de stress e nervosismo e ansiedade?
- as avaliações onde os alunos experimentaram sucesso são, de uma forma geral, atribuídas a causas internas e o insucesso atribuído a causas externas?
- para os alunos, o objectivo que percebem como fundamental para a avaliação é a atribuição de uma nota, ou seja, a avaliação tende a confundir-se com classificação?
- o género dos alunos e diferentes níveis de insucesso escolar afectam as concepções de avaliação dos alunos nos diversos aspectos referidos?

Instrumentos de recolha de dados e suas qualidades métricas

O questionário foi escolhido porque permite colher informação sobre opiniões, interesses, percepções e concepções (Wolf, 1990) e também, como referem Denscome e Aubrook (1992), porque facilita a colheita de uma elevada quantidade de dados junto dos alunos.

O questionário foi testado previamente com o objectivo de identificar problemas na sua concepção e administração. Após a sua aplicação e análise alterou-se a formulação de algumas questões, a sua ordem, eliminaram-se alguns itens e fecharam-se todas as questões com alternativas de resposta.

O questionário (Concepção dos Alunos do 9º ano Relativamente à Avaliação) compreende três questões abertas e nove questões fechadas. Elaborou-se, ainda, um guião de entrevista (semi-estruturada), com questões idênticas às do questionário mas sem oferecer alternativas fechadas de resposta, deixando o aluno responder livremente.

Na determinação da qualidade métrica dos instrumentos socorremo-nos dos conceitos de validade de construção e de fidelidade. Para o primeiro utilizámos a revisão da teoria e a consulta de especialistas em avaliação; a aplicação de

formas idênticas (um questionário com perguntas abertas e fechadas e uma entrevista semi-estruturada com as mesmas perguntas do questionário) visou assegurar, por cruzamento de dados, a validade do instrumento.

Para o segundo, e só no que respeita às questões abertas do questionário e às respostas das entrevistas, utilizámos a fidelidade intra e inter-codificadores; os valores encontrados, com base na percentagem de acordos, foram sempre superiores a 0.90.

Seleção e Caracterização dos sujeitos

O grupo era constituído por 147 alunos de ambos os géneros, com uma ligeira predominância do género feminino (53.7%), frequentando o 9º ano de escolaridade. Todas as turmas provinham de uma escola do 3º ciclo e ensino secundário, da região da grande Lisboa. Os sujeitos foram seleccionados segundo um critério de acessibilidade.

Escolheu-se o 9º ano de escolaridade porque é o último ano da escolaridade obrigatória, tratando-se, por isso, de alunos já com alguma experiência de avaliação.

Todos os sujeitos responderam ao questionário e doze foram entrevistados. Os alunos entrevistados foram escolhidos pelos seus professores, de entre os que responderam ao questionário. O critério que presidiu à sua escolha foi o de constituírem bons informantes e em representação de ambos os géneros e de alunos com sucesso e insucesso. Seis alunos do género feminino e seis do masculino, e destes, em cada género, três alunos considerados com sucesso e três com insucesso.

Análise dos Dados

As respostas obtidas no questionário e nas entrevistas foram objecto de análise de conteúdo, com base nos protocolos escritos e, posteriormente, a partir da frequência dos vários indicadores, todas as respostas foram agrupadas em grandes categorias. Para cada pergunta fechada do questionário, os dados foram analisados em termos de frequências absolutas e relativas de ocorrências. As comparações entre grupos foram concretizadas através da aplicação do teste de Qui-quadrado ou da prova U de Mann-Whitney, para o nível de significância de $p \leq 0.05$, dependendo da natureza das variáveis (nominais ou ordinais). Utilizou-se o programa SPSS para proceder ao tratamento estatístico.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Análise das Respostas ao Questionário

O Objecto da Avaliação: Os alunos referem os diversos objectos possíveis indicados, sendo apontado, em primeiro lugar, o comportamento social, seguido pela pontualidade/assiduidade, a atenção e a participação nas aulas.

Quando foi solicitado aos alunos que indicassem qual o objecto de avaliação mais desejado foram referenciados, por ordem de importância, o esforço/empenhamento, a participação, o comportamento social, a atenção, a pontualidade e a assiduidade, o interesse e a aquisição de conhecimentos. Existiram diferenças significativas entre o objecto de avaliação percebido como real e o desejado quando se considerou a avaliação do esforço, a participação nas aulas, a aquisição de conhecimentos, o estudo, o interesse, a iniciativa, a capacidade crítica, a criatividade e a relação com os colegas. Os alunos desejariam que estes aspectos tivessem uma consideração superior à percebida.

Não se verificaram diferenças significativas entre objecto real percebido pelos alunos e o objecto desejado, a nível da avaliação do comportamento, da atenção, da pontualidade/assiduidade e da relação com o professor.

Considerando a divisão por género não existiram diferenças significativas a nível da percepção do objecto de avaliação; quanto ao número de repetências existem diferenças significativas pois os alunos repetentes gostariam de ver mais valorizada a atenção.

Meios ou Instrumentos de Avaliação: Verificou-se a percepção da utilização de uma grande diversidade de instrumentos, sendo percebidos como mais frequentes: os testes, o trabalho individual na aula e os registos de comportamento. São, também, muito referidos pelos alunos; o trabalho individual extra-aula, o trabalho de grupo na aula e o trabalho de grupo extra-aula, constituindo instrumentos pontuais de recolha de informação, a observação, as perguntas orais e os trabalhos interdisciplinares. As perguntas orais também são pouco referidas como instrumento de avaliação. Em relação aos meios de avaliação que os alunos indicam como utilizados pelos professores não se verificam diferenças significativas nas respostas em relação ao género e ao número de repetências.

A Participação dos Alunos na Avaliação: A quase totalidade dos alunos pretendia participar activamente na avaliação, quer no que diz respeito à avaliação das suas próprias aprendizagens quer na avaliação dos colegas e do professor.

A organização de momentos de auto e de hetero-avaliação deve, assim, ser procurado pelos professores visto entender-se que esta reivindicação dos alunos tem sentido pedagógico, em particular, no que se refere à sua participação no âmbito da avaliação formativa.

Não existem diferenças significativas na referência à participação dos alunos na avaliação quanto ao género e o número de repetências.

Os Sentimentos nas situações de avaliação: Em relação a esta temática, nas situações de avaliação como testes e avaliação oral, o sentimento negativo de ansiedade era dominante, com um maior grau de ansiedade nos testes, em relação às perguntas orais.

Ao apresentar um trabalho dominava a satisfação embora este fosse um instrumento percebido como pouco utilizado pelos professores.

Quando é avaliada a componente sócio-afectiva, como o comportamento e a relação com o professor e com os colegas, os alunos sentem-se calmos e satisfeitos.

Considerando que as situações de avaliação são vividas, globalmente, num clima de afectividade negativa prejudicial aos interesses que devem nortear o processo de ensino e de aprendizagem, uma atenção especial deve ser colocada na criação de condições que permitam reduzir e eliminar cargas afectivas negativas associadas a essas situações. Estas cargas negativas, quando em excesso, introduzem dificuldades na avaliação, constituindo um factor adicional que deve merecer preocupação na organização dos sistemas avaliativos. A opção por situações de avaliação geradoras de menor ansiedade deverá ser preocupação constante.

Apenas existem diferenças significativas entre os géneros quando os alunos são avaliados ao apresentarem trabalhos, relatando os rapazes maior calma do que as raparigas; nas apresentações orais existe, também, mais calma e satisfação por parte dos rapazes do que das raparigas. Quanto ao número de repetências apenas existem diferenças significativas em relação ao nível da calma quando os não-repetentes apresentam um trabalho (os alunos com maior sucesso aparecendo como mais calmos).

Ao descreverem uma situação positiva de avaliação e outra negativa, os alunos referenciam-se ao seu passado mais próximo, mais presente e, por esse motivo, existem escassas referências muito anteriores ao ano escolar actual, com apenas uma referência ao primeiro ciclo. As situações que relembram como mais positivas associam-nas à função classificativa da avaliação em que se encontraram em situação de nítido sucesso, registando-se, nas respostas dos alunos, não a descrição de uma situação, mas antes a indicação de uma nota atribuída. O mesmo se passa para as situações menos negativas que relembram, evidenciando-se que as cargas afectivas estão, sobretudo, associadas aos resultados e às classificações.

Quando os alunos se referem às situações de que gostaram mais e menos, surgem referências importantes ao perfil de personalidade do professor, estando a sua imagem junto dos alunos muito determinada por essas vivências.

A dimensão personalidade e competência profissional é a mais referenciada (e questionada), nas situações negativas, indicando, nomeadamente, a sua indisponibilidade pessoal e alguns indicadores relacionados com a percepção de injustiça na avaliação.

Quando os alunos referem os instrumentos de avaliação associados à descrição da situação positiva indicam formas não habituais e na descrição da avaliação negativa, indicam os meios de avaliação habituais. A prática de formas e instrumentos inabituais e diversificados pode garantir uma optimização da gestão destas emoções.

Atribuições de Sucesso e Insucesso na Avaliação: Em relação à atribuição causal dos merecimentos avaliativos que levaram a que uma situação de avaliação positiva ou negativa tenha tido lugar, encontram-se duas categorias: a atribuição interna, associada às capacidades da pessoa e a atribuição externa, representada pelos constrangimentos sociais. Parece confirmar-se uma tendência para atribuir o sucesso a causas internas e o insucesso a causas externas ou internas instáveis, confirmando-se, globalmente, dados básicos evidenciados pela teoria da atribuição causal. Na opinião dos alunos, contribuíam fortemente para a sua avaliação factores externos, principalmente o grau de interesse da matéria; também consideram importante saberem como vai ser feita a avaliação, a qualidade do ensino, a dificuldade da matéria, a dificuldade das questões, o tempo para responder, os colegas e a relação com o professor. Factores internos como terem estudado são, também, referenciados. É atribuída pouca importância a factores externos como a sorte e os problemas extra-escolares.

Em relação ao género e ao número de repetências não se verificaram diferenças significativas relativamente às atribuições de sucesso/insucesso na avaliação.

As Finalidades da Avaliação: Os alunos reconhecem a função diagnóstica da avaliação, a função formativa, a função de classificação e a função prognóstica (decidir o futuro), embora as funções mais referenciadas sejam a formativa e a classificativa. Em relação à percepção das finalidades da avaliação apenas existem diferenças significativas entre os dois géneros quando se referem à função normativa da avaliação, mais referida pelo género feminino.

Análise das Entrevistas

Os resultados das entrevistas confirmam, no essencial, os resultados dos questionários.

Em relação ao objecto de avaliação, o maior número de indicadores referidos pelos alunos pertencem ao domínio sócio-afectivo da avaliação, enquanto que para o domínio cognitivo apresentam menos indicadores, detectando-se uma maior capacidade de discriminação de aspectos avaliativos no plano sócio-afectivo.

Quanto ao objectivo de avaliação referem, a propósito, que os professores deveriam ter mais atenção ao esforço dos alunos, ao seu estudo e aquilo que conseguem fazer nas aulas. Deveriam mesmo procurar saber mais acerca dos alunos.

Os meios ou instrumentos de avaliação percebidos como mais utilizados são os testes, seguindo-se referências aos trabalhos de casa, aos trabalhos na aula, aos trabalhos de grupo, às perguntas orais, às fichas e aos inquéritos.

Sobre o facto de os alunos participarem na avaliação, a maioria considera que participam mas de forma reduzida, apenas na indicação da nota que pensam que merecem. A sua participação parece orientar-se, predominantemente, para a função de legitimação da classificação e não, como seria de esperar, para a função formativa e sumativa da avaliação. Outros alunos consideram, no entanto, que não participam. A avaliação é entendida como da responsabilidade do professor mas todos os entrevistados apreciariam ter um papel mais interveniente na avaliação.

Como factores contribuindo para explicar a sua avaliação, na sua maioria, os alunos indicam atribuições internas como: o estudo, a compreensão, o nervosismo e a atenção. Poucos referem atribuições externas, como o tipo de teste, as características dos professores e os testes mal construídos (“serem diferentes da matéria dada”).

Nas situações de avaliação positivas e negativas descritas surge sempre a referência à classificação, a uma avaliação sumativa no final do período ou do ano. Esta é, por vezes, considerada injusta.

Os alunos consideram, ainda, as consequências da avaliação que ultrapassam a escola, tendo efeitos, em particular, a nível familiar. São os pais que se preocupam e, por vezes, recompensam ou castigam, consoante as classificações, com a vertente sumativa da avaliação a dominar as consequências, visto as referências serem as notas e o passar ou não de ano.

No caso de alunos com repetências, eles atribuem-nas a factores internos e externos. Nos primeiros indicam a sua falta de preparação, a falta de atenção, as faltas à escola, a inadaptação à escola e a falta de esforço. Nas segundas, referem o professor, a vida extra-escolar e a mudança de escola ou de ciclo de ensino.

Conclusões

Dado o estado menos organizado do pensamento dos alunos sobre esta matéria concluímos da existência de pré-concepções sobre a avaliação e da necessidade de os alunos conhecerem melhor os modelos de avaliação adoptados pelos professores.

Da análise dos questionários e das entrevistas, de acordo com os participantes, verificamos que existem percepções relativamente diferentes entre o que os alunos consideram como desejável avaliar e o que percebem como avaliado, a nível da avaliação do esforço, da participação nas aulas, da aquisição de conhecimentos, do estudo, do interesse, da iniciativa, da capacidade crítica, da criatividade e da relação com os colegas, quando se consideram as opiniões de géneros diferentes e de alunos com diferentes níveis de sucesso/insucesso. Os alunos valorizam predominantemente as variáveis associadas ao domínio sócio-afectivo, como o comportamento, o esforço, o interesse, etc., e as variáveis de relação interpessoal e não as reconhecem como suficientemente valorizadas.

No que se refere à percepção dos instrumentos utilizados, os dados mostram que os alunos reconhecem um número limitado de instrumentos, constituindo os testes os de maior relevância. Todos os outros instrumentos ou meios de avaliação são escassamente referenciados, constituindo formas de avaliação alternativas aos testes que valorizam e gostariam de ver utilizadas com mais frequência.

A avaliação é percebida como centrada no professor, ocorrendo, apenas, no final dos períodos lectivos e baseando-se, essencialmente, nos testes escritos, sem a participação activa dos alunos, que sentem a avaliação como sendo da responsabilidade única do professor. No entanto, os alunos desejariam ter uma participação mais activa no processo de avaliação.

Os sentimentos vivenciados durante as situações de avaliação são predominantemente negativos, referindo-se a ansiedade e o nervosismo. No entanto, consoante o domínio (cognitivo ou sócio-afectivo) e o instrumento ou meio de avaliação utilizado pelo professor, são diferentes as tonalidades afectivas, estando, geralmente, os testes associados a vivências negativas, mas, sendo outras formas vividas de modo mais positivo. As formas de avaliação menos utilizadas possuem habitualmente uma carga afectiva menos negativa.

Confirma-se, também, que as avaliações onde os alunos experimentam sucesso são, de uma forma geral, atribuídas a causas internas, determinadas por factores imputáveis à responsabilidade do aluno, como o comportamento, a participação nas aulas e a sua competência pessoal e que o insucesso é atribuído, na maioria dos casos, a causas externas, que não são da responsabilidade directa do aluno, como a natureza da matéria e a competência do professor. Verifica-se que os melhores alunos, talvez pelo facto de terem mais interesse pela escola, apresentam-se mais informados relativamente às questões de avaliação e enfrentam estas situações com sentimentos mais positivos.

Os alunos apresentam como expectativa que a avaliação seja contínua e centrada nos processos de ensino e de aprendizagem.

Não nos parece existir, ainda, uma cultura de avaliação formativa, pelo menos que seja visível para os alunos; estes continuam a considerar os aspectos positivos e negativos da avaliação como fruto de classificações que se baseiam predominantemente num único instrumento, os testes, que continuam a ser muito importantes para o percurso escolar do aluno, tendendo a avaliação a confundir-se, na percepção dos alunos, com classificação, com os professores a atribuírem notas aos alunos no final de cada período.

As comparações com os outros não são, no entanto, dominantes nas concepções de avaliação dos alunos. O desempenho individual é o indicador que os alunos consideram quando são avaliados, o que constitui uma perspectiva de avaliação que segue um padrão criterial.

Por outro lado, não existem diferenças significativas sistemáticas (embora pontualmente tenham sido assinaladas algumas diferenças) entre o género e o número de repetências nas variáveis do estudo, não se podendo afirmar que estas variáveis determinem, claramente, concepções diferenciadas de avaliação por parte dos alunos.

Referências Bibliográficas

- Brantlinger, E. (1990). Low Income Adolescent's Perceptions of School, Intelligence, and Themselves as Students. *Curriculum Inquiry*, 20(3), 301-324.
- Crooks, T. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Student. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Fernandes, D. (1992). O Tempo na Avaliação. *Noesis*, 23, 25-31.
- Mesquita, M. (1993). *Os Alunos na Reforma do Sistema Educativo (Inquérito numa Escola)*. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Natriello, G. (1987). The Impact of Evaluation Processes on Students. *Educational Psychologist*, 22(2), 155-175.
- Natriello, G. & McDill, E. (1986). Performance Standards, Student Effort on Homework and Academic Achievement. *Sociology of Education*, 59, 18-31.
- Naylor, F. (1990). Student Evaluation and Examination Anxiety. In H. Walber & G. Haertel (Ed.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press.
- Peres, M.J. (1995). *Representações Sociais da Avaliação. O Ponto de Vista dos Alunos de Quatro Escolas da Grande Lisboa*. Universidade Católica Portuguesa: Dissertação de Mestrado.

- Shunk, D. (1983). Reward Contingencies and the Development of Children's Skills and Self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 75, 511-518.
- Smith, L. (1984). Effect of Teacher Vagueness and Use of Lecture Notes on Student Performance. *Journal of Educational Research*, 78, 68-74.
- Wittrock, M. (1986). Students' Thought Processes. *Handbook of Research on Teaching*. (3rd edition). McMillan, 287-314.

Abstract

Given the fact that students are active information processors, we tried to identify their perceptions about evaluation. We tried to study what they think and feel about evaluation practices in schools. Two inquiries were made: a questionnaire and an interview, within a triangulation methodology. These inquiries allowed us to assess the conceptions of the students towards evaluation contents, evaluation procedures, student participation, feelings in different evaluation conditions, factors that affects grading, ideal frequency of testing, evaluation aims and evaluative positive and negative experiences. We tried to establish differences between gender and school failure levels. The sample was 147 students. The results proved that students perceived evaluation like testing and grading, based exclusively on the teacher responsibility and experienced with negative feelings. The global conception of evaluation do not varies according to the student gender and failure levels but some particular differences were found.