



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Manuela da Silva Peixoto

**A Autoavaliação das Aprendizagens:
Perspetivas e Práticas de Professores e
Alunos**

Maria Manuela da Silva Peixoto
**A Autoavaliação das Aprendizagens:
Perspetivas e Práticas de Professores e Alunos**

UMinho | 2011

Outubro de 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Manuela da Silva Peixoto

**A Autoavaliação das Aprendizagens:
Perspetivas e Práticas de Professores e
Alunos**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves

Outubro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

A Deus, que me concede todos os dons da vida, a força para perseverar e as oportunidades para os gozar.

À Doutora Maria Palmira Carlos Alves, a minha gratidão pela paciência, pelo seu constante incentivo e apoio nos momentos de desalento. A par dos ensinamentos que me proporcionou, agradeço o laço de amizade que criou ao longo da realização deste trabalho.

Aos professores (as) e aos alunos (as) que participaram neste trabalho, agradeço a disponibilidade manifestada e o seu contributo sem os quais este estudo não se teria realizado.

Ao Director e à Subdirectora do Agrupamento de Escolas em que se realizou o trabalho de investigação pelo apoio e incentivo.

À Nisa, à Paula e à Céu por me terem acompanhado na metade do caminho e me terem feito sentir útil.

Aos meus filhos Joca, Américo, Vasco, Maria e Xande, por terem tido a paciência de se privarem do meu apoio e por me terem dado espaço.

Ao meu marido, João, rochedo basilar da minha vida, refúgio das horas de medo, âncora nas tempestades, apoio dos passos vacilantes, espelho mágico onde me vejo bela.

A AUTOAVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: PERSPETIVAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES E ALUNOS

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação/Área de Especialização em Avaliação

Maria Manuela da Silva Peixoto

Resumo

A legislação relativa à avaliação das aprendizagens dos alunos (despacho normativo 1/2005, de 5 de janeiro) consigna a avaliação como i) um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens; ii) um processo regulador das aprendizagens e elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva. Neste sentido, a autoavaliação desempenha um papel fundamental, pelo que enunciámos como propósito da investigação conhecer se e de que forma professores e alunos perspetivam e implementam práticas de autoavaliação para cumprir os objetivos enunciados, regular as aprendizagens e promover a autonomia dos alunos.

Tendo como base um quadro conceptual focado na avaliação das aprendizagens centrada nos alunos e no saber, abordámos a problemática, com recurso a uma metodologia de natureza qualitativa. O principal meio de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, dirigida a um grupo de quatro professores e nove alunos do 8^o ano de uma escola E.B. 2,3. A técnica de análise de conteúdo foi o modo de tratamento da informação recolhida nas treze entrevistas.

Os resultados obtidos revelam que a autoavaliação das aprendizagens é implementada com limitações, decorrentes da impossibilidade de se promover um ensino diferenciado com turmas heterogéneas e com muitos alunos, da extensão dos programas, bem como da falta de maturidade e do hábito dos alunos refletirem conscientemente sobre as suas aprendizagens. Parece poder concluir-se que, na opinião de professores e alunos, a prática de autoavaliação promoverá a melhoria das aprendizagens se houver capacidade do professor para envolver os alunos, motivação destes para se envolverem e tempo suficiente para a diferenciação.

Self-Regulating Assessment: Teachers and Students' Perspectives and Practices

Maria Manuela da Silva Peixoto

Master in Education Sciences - Specialty Area of Evaluation

University of Minho

2011

Abstract

The legislation concerning evaluation of students' assessment (Law 1/2005, 5th January) consigns evaluation as: i) an integrative and regulating element of educational practice that allows a systematic data collecting that once analyzed will support taking appropriate decisions; ii) as a leveling process of learning assessment. Both are a fundamental condition to develop responsible citizens, who are actively and critically intervenient and able to use and share their knowledge and experiences. As self-evaluation plays an important role, the main goal of this study is to get information about if and how teachers and students implement self-assessment, as a means to self-regulation in order to accomplish the regulation of learning, autonomy promotion and cognitive development.

We carried out the study in a qualitative approach, developed in an exploratory perspective. It was focused on the issue of autonomy and knowledge improvement through metacognitive strategies and taking into account a conceptual framework focused on learning assessment centered on students and knowledge near a group of four teachers and nine students in the 8th grade from an intermediate school (E.B.2, 3). Data collection was retrieved through semi-structured interview, and the content analysis was the methodology used to study their strategies to develop self-assessment practices.

The results show that there are some limitations in the promotion of a differentiated coaching which are due to long syllabuses, heterogenic classes with too many students in each as well as student's immaturity and inability to develop metacognitive strategies when it comes to self-regulation and self-assessment. It seems legitimate, though, to say that both students and teachers consider self-assessment can stimulate knowledge improvement as long as the teachers are able to involve the students, and the students are willing to get involved and they both have the right conditions to promote differentiation.

Índice

Resumo	v
Abstract	vii
Índice de Quadros.....	xiii
Índice de Tabelas	xiii
Capítulo I. Introdução.....	17
Capítulo II. Revisão da Literatura.....	23
2.1. A problemática do ato de avaliar	23
2.1.2. Propósitos e Fundamentos da Avaliação	26
2.2. Modalidades da avaliação	32
2.2.1.Avaliação Sumativa	33
2.2.2.Avaliação Formativa	35
2.3. Funções da Avaliação	38
2.3.1. Avaliação como Certificação	39
2.3.2. Avaliação como orientação	40
2.3.3. Avaliação como Regulação	41
2.4. A Avaliação no Contexto da Autonomia do Aluno	43
2.4.1. A pedagogia diferenciada: caminho para a autonomia?	49
2.4.2. A avaliação formativa e os processos de regulação	51
2.4.3. Avaliação e autorregulação	53
Capítulo III. Metodologia da investigação	63
3.1. Problemática e objetivos da Investigação.....	63
3.2. Caracterização do Contexto de Desenvolvimento do Estudo	64
3.2.1. Descrição da turma de acordo com o PCT	66
3.3. Natureza do Estudo	66
3.4. Instrumentos de Recolha de Dados	68

3.5. Técnicas de Análise de Dados	70
3.6. Participantes no Estudo	75
3.7. Procedimentos Metodológicos de Recolha de Dados.....	78
3.8. Procedimentos Metodológicos de Análise de Dados	80
Capítulo IV. Apresentação e discussão dos resultados	83
4.1. Análise de resultados	83
4.1.1 Análise dos resultados obtidos através das entrevistas aos alunos	83
4.1.2 Análise dos resultados obtidos através das entrevistas aos professores	111
Tabela 30. Influência da autoavaliação na melhoria das aprendizagens dos alunos a nível.....	136
4.2. Síntese dos Resultados da Investigação face aos Objetivos Formulados.....	145
4.2.1. Perspetivas sobre funções da autoavaliação.....	145
4.2.2. Compreender as perspetivas dos alunos e dos professores relativamente ao impacto da autoavaliação no processo de aprendizagem.....	149
4.2.3. Analisar e compreender as práticas de autoavaliação implementadas	152
4.2.4. Reações ao processo de implementação da prática de autoavaliação e sugestões de mudança.....	157
CAPÍTULO V. CONCLUSÕES DO ESTUDO	163
5.1. Limitações do estudo	163
5.2. Conclusões	164
Referências Bibliográficas	170
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	175
ANEXOS	176
Anexo 1. Guião da Entrevista aos professores	178
Anexo 2. Guião da Entrevista aos alunos	180
Anexo 3. Protocolo da Investigação- Professores	184
Anexo 4. Protocolo de Investigação/Pais Ed.	186
Anexo 5. Exemplo de codificação das entrevistas.....	188
Anexo 6. Transcrição de uma entrevista	193

Lista de Abreviaturas

A.E.- Agrupamento de Escolas

AE-Aluno Entrevistado

AE1-Aluno Entrevistado 1

AE2- Aluno Entrevistado 2

AE3- Aluno Entrevistado 3

AE4- Aluno Entrevistado 4

AE5- Aluno Entrevistado 5

AE6 - Aluno Entrevistado 6

AE7- Aluno Entrevistado 7

AE8- Aluno Entrevistado 8

AE9- Aluno Entrevistado 9

CEF- Curso de Educação e Formação

E.B. _ Escola Básica

E.B.2,3 - Escola Básica de 2º e 3º Ciclos

Espaço J - espaço do jovem

JI - Jardim de Infância

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

PE - Professor Entrevistado

PE1 - Professor Entrevistado 1

PE2 - Professor Entrevistado 2

PE3 - Professor Entrevistado 3

PE4 - Professor Entrevistado 4

PCT - Projecto Curricular de Turma

PIEF- Programa Integrado de Educação e Formação

UNESCO/GEP- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas) / Gabinete de Estudos e Planeamento

Índice de Quadros

Quadro 1. Categorias de análise da entrevista aos Alunos	73
Quadro 2. Categorias de análise da entrevista aos professores	74
Quadro 3. Caracterização dos professores entrevistados	76
Quadro 4. Caracterização dos alunos entrevistados	77
Quadro 5. Teste da entrevista a alunos	78
Quadro 6. Teste da entrevista a professores	79

Índice de Tabelas

Índice de tabelas de análise dos resultados obtidos através das entrevistas aos alunos

Tabela 1. Funções da Avaliação	84
Tabela 2. Influência da Avaliação na motivação para o estudo	85
Tabela 3. Estratégias de Avaliação	87
Tabela 4. Apoio e monitorização dos alunos	89
Tabela 5. Importância e utilidade da autoavaliação	92
Tabela 6. Influência da autoavaliação a nível de ação	93
Tabela 7. Contributo para a melhoria das suas aprendizagens	95
Tabela 8. Estratégias de Ensino /Aprendizagem	97
Tabela 9. Envolvimento nas atividades propostas	99
Tabela 10. Regularidade	100

Tabela 11. Autonomia: Estratégias de autorregulação de aprendizagem.....	102
Tabela 12. Instrumentos adotados	104
Tabela 13. Apoio solicitado	106
Tabela 14. Constrangimentos dos alunos na implementação da prática de auto-avaliação	108
Tabela 15. Sugestões de mudança	110
Índice de tabelas de análise dos resultados obtidos através das entrevistas aos professores	
Tabela 16. Perspetivas dos professores sobre funções da autoavaliação: Diagnose ...	112
Tabela 17. Perspetivas dos professores sobre funções da autoavaliação: regulação...	113
Tabela 18. Perspetivas dos professores sobre funções da autoavaliação: Orientação	114
Tabela 19. Negociação dos critérios de avaliação	115
Tabela 20. Perspetivas dos professores sobre as práticas de autoavaliação dos alunos: envolvimento	116
Tabela 21. Perspetivas dos professores sobre as práticas de autoavaliação dos alunos: autonomia	118
Tabela 22. Dinâmicas professor /Aluno: Apoio e monitorização.....	120
Tabela 23. Dinâmicas professor /Aluno: feedback fornecido	122
Tabela 24. Atividades promotoras de diagnose.....	124
Tabela 25. Atividades promotoras de autorregulação	125
Tabela 26. Instrumentos utilizados pelo professor	128
Tabela 27. Instrumentos disponíveis na escola	129
Tabela 28. Regularidade	131

Tabela 29. Influência da autoavaliação na melhoria das aprendizagens dos alunos a nível da ação	133
Tabela 30. Influência da autoavaliação na melhoria das aprendizagens dos alunos a nível cognitivo	136
Tabela 31. Constrangimentos a nível operativo	139
Tabela 32. Constrangimentos a nível de resultados.....	140
Tabela 33. Sugestões de mudança	143

Capítulo I. Introdução

A autoavaliação das aprendizagens, tema central nas perspectivas e práticas de avaliação para a autonomia dos alunos e da sua autorregulação, apresenta-se como factor primordial na promoção do sucesso escolar. Os trabalhos de investigação educativa têm incidido no desenvolvimento de estudos que permitam conhecer os fatores que influenciam o sucesso dos alunos e o desenvolvimento da sua autonomia, pois “quando os alunos acreditam que são capazes de realizar uma tarefa específica, demonstram níveis superiores de empenhamento cognitivo, um maior interesse e valorização dessa tarefa e, conseqüentemente, uma maior motivação e uma aprendizagem auto regulada mais eficaz (Zimmerman, 1989, p. 17).

Contudo, a nossa experiência, enquanto profissional de educação, aponta para que a implementação de tais práticas de incentivo à autorreflexão daquele que aprende não tem sido explorada devidamente. Prevalece o par aluno-professor em vez do par aluno-saber, em que a ênfase recai sobre as questões de aprendizagem e apropriação de saberes; continua a ser mais fácil “julgar” um aluno pelo seu empenho e a sua adesão às intenções do professor, do que transformar práticas de forma a proporcionar momentos de apropriação de saberes e de desenvolvimento de autonomia e independência e, dificilmente, os professores são capazes de oferecer aos alunos “a possibilidade de se tornarem independentes das situações cognitivas que o professor criou” (Grangeat, 1999,p.8) e “permitir que os alunos analisem as suas representações, criem momentos de recuo em relação às suas ações a fim de compreenderem os meios, os móveis e as suas características” (*idem*).

Sabemos que nada se transforma de um dia para o outro na realidade da escola e que a “inércia é por demais forte, nas estruturas, nos textos e sobretudo nas mentes, para que uma nova ideia possa se impor rapidamente” (Perrenoud, 2008, p.10). Existe, assim, um longo caminho a percorrer e que exige a clarificação do próprio conceito de autoavaliação, pela integração e depuração terminológica. Deverá haver uma caracterização mais adequada das tarefas e métodos de autoavaliação e metacognição, e uma definição mais clara dos papéis de professores e alunos no processo de avaliação formativa. As tarefas, os alunos e os professores constituem elementos basilares essenciais para a construção de uma teoria da avaliação formativa com

sucesso. Desta forma, há um sistema complexo de relações entre aqueles elementos que é necessário descrever, analisar e interpretar (Fernandes, 2006).

A problemática deste estudo é a de investigar de que forma a autoavaliação dos alunos pode levar a uma melhoria das suas aprendizagens, no âmbito da avaliação com carácter interativo e retroativo como forma de melhorar as aprendizagens e promover a autonomia dos alunos pois a avaliação constitui, como refere o Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, “um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.” Salienta-se, no despacho, que a avaliação visa a prioridade na tomada de decisões que promovam o sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente, o desqualificado, pelo que deve “apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente, quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos”, alínea a) do ponto dois do Enquadramento da avaliação. Refere, ainda, que se deve dar primazia à avaliação formativa com valorização dos processos de autoavaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa; à valorização da evolução do aluno; à transparência e rigor no processo de avaliação, nomeadamente, através da clarificação e da explicitação dos critérios adotados e da diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

Neste contexto, é relevante estudar de que forma as perspetivas sociocognitivas e socioculturais da avaliação das aprendizagens se poderão articular para ter uma visão mais profunda e abrangente de questões, tais como, o papel e a natureza da autorregulação e do autocontrolo, assim como o papel e a natureza de processos de coavaliação, de autoavaliação e de heteroavaliação (Fernandes, 2005).

A investigação e a reflexão teórica e prática deverão abordar questões relacionadas com as relações entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa; as relações entre as práticas de avaliação formativa e as aprendizagens efetivamente realizadas pelos alunos; os papéis de alunos e de professores no processo de avaliação formativa; os métodos de recolha de evidências de aprendizagem; a utilização da informação gerada pelas práticas de avaliação formativa, de autoavaliação, de autorregulação e de

autocontrolo; as relações entre o feedback, a regulação e a avaliação formativa e, ainda, as relações entre conhecimentos, concepções e práticas de avaliação formativa dos professores e dos alunos. Igualmente importante é investigar sobre métodos de avaliação sumativa e de avaliação formativa utilizados nas salas de aula e sobre o papel moderador e regulador que tais métodos poderão ter. No fundo, deveremos questionar-nos sobre “como sonhar com um consenso sobre a forma e o conteúdo dos exames ou da avaliação contínua praticada em aula?” (Perrenoud, 1999, p. 9).

A regulação da aprendizagem é um ato intencional que permite agir sobre os mecanismos de aprendizagem e contribui para a progressão e para a orientação do aluno, pelo que exige uma avaliação individualizada, um instrumento de avaliação diferente para cada aluno pois a avaliação não é um objetivo em si “mas um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados” (*idem*, p.71). Nesta perspectiva, terá que ter-se em conta o facto de que “nem todo o mundo aprende a mesma coisa no mesmo momento”, (*idem*, p.72) o que implica “que uma avaliação baseada em objetivos e critérios de domínio será favorável tanto à pedagogia do projeto e das situações abertas quanto à diferenciação do ensino.” (Perrenoud, 1999, pp. 75-76). Na verdade, a avaliação deveria ser mais formativa pois, “dando menos importância à classificação e mais à regulação das aprendizagens, integrar-se-á melhor às didáticas inovadoras” (*idem*, p.76)

Consideramos, com Perrenoud que, no fundo, “ensinar é esforçar-se para orientar o processo de aprendizagem para o domínio de um currículo definido, o que não acontece sem um mínimo de regulação dos processos de aprendizagem no decorrer do ano escolar. Essa regulação passa por intervenções corretoras baseadas em uma apreciação dos progressos e do trabalho dos alunos” (*idem, ibidem*). Surge, então, a preocupação e a questão essencial: como poderemos assegurar aos alunos as condições necessárias para alcançarem o sucesso escolar? Em consequência, outras questões surgirão uma vez que, como afirma Figueira (1994, p.18) “a aprendizagem não é qualquer coisa que acontece às pessoas, é, sim, qualquer coisa que acontece pelas pessoas dependendo delas também” pressuposto que nos leva a questionar como lhes facultar os utensílios intelectuais que lhes faltam. Como suscitar-lhes o desejo de aprender?

A capacidade do aluno para aprender deve ser potencializada e atualizada para coordenar as aptidões cognitivas, metacognitivas e motivacionais que são cruciais no processo de aprendizagem, a par do conhecimento dos conteúdos “a common conceptualization of these students has emerged as metacognitively, motivationally, and behaviourally active participants in their own learning” (Zimmerman, 1990, p.4). Daí a pertinência de nos centrarmos no aluno como principal ator da sua própria aprendizagem do “aprender a aprender”, do ser autónomo e responsável pela construção do conhecimento para tentar perceber os mecanismos de estudo que os alunos utilizam para compreender, apreender e atribuir sentido à realidade que experienciam como aprendentes, e do professor como orientador que guia o aluno para que ele possa melhorar o rendimento fornecendo-lhe ajuda, pois “a ajuda a dar-lhe é, antes de mais, instrumental” (Postic, 1995, p. 9). Para lhe facultar “os utensílios de base no plano intelectual (...) as situações de aprendizagem devem ser concebidas de tal maneira que os alunos aprendam os procedimentos cognitivos. Estes só serão controlados quando forem mobilizados e depois retomados em tarefas progressivamente enriquecidas” (*idem*, 1995, p. 9). Interessa assim averiguar de que forma é promovido este ensino estratégico, como é estimulado o aprender a pensar e de que forma é dinamizado para que os alunos comecem a “resolver, de forma autónoma, as situações de aprendizagem com que se deparam no seu dia-a-dia” (Simão, 2007, p.85) e como os alunos são conduzidos ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

Tendo em conta o carácter exploratório deste estudo, optámos por uma investigação de natureza qualitativa, no que concerne tanto aos procedimentos de recolha de informação, como aos do tratamento e análise dos dados. Os intervenientes são docentes e alunos do segundo ciclo do ensino básico, e o principal objetivo é o de compreender as perspetivas dos professores e alunos envolvidos no estudo relativamente à função da autoavaliação no processo de aprendizagem e na promoção da melhoria das aprendizagens. São, ainda, objetivos deste projeto investigativo, perceber os modos de implementação do modelo de avaliação como regulação e autorregulação, compreender as finalidades, metodologias e instrumentos utilizados para a avaliação dos/pelos alunos, analisar as relações que se estabelecem entre avaliação de aprendizagens e o desenvolvimento da sua autonomia pessoal, bem como

o de conhecer as consequências da implementação deste modelo de avaliação no desenvolvimento de atitudes autorregulatórias e de metacognição dos alunos.

Desta forma, no esforço de melhor compreender as especificidades da avaliação vigente, procedemos, no Capítulo II, a uma abordagem ao conceito e abrangência da avaliação formativa, explicitando os princípios orientadores da avaliação para a regulação e promoção da autonomia dos alunos. A problemática da avaliação centrada no aluno tem vindo a afirmar-se como uma das dimensões mais relevantes no contexto da educação em Portugal pois regista-se, como refere Alves (2008, p. 12), “uma tendência de maior valorização da *participação dos atores*, com um incremento de dispositivos autoavaliativos, atribuindo à avaliação uma importância acrescida”. A Lei de Bases do Sistema Educativo, os textos legislativos e sucessivas regulamentações da avaliação dos alunos suscita a que, ainda no Capítulo II, se refiram os mecanismos e o enquadramento legal de avaliação dos alunos, e da autoavaliação no contexto da promoção da sua autonomia e da melhoria das suas aprendizagens. Pretende-se chegar a uma possível definição de avaliação de regulação/autorregulação no contexto da autonomia dos alunos, explorando o que a literatura apresenta sobre avaliação, com especial enfoque nos alunos, abordando, conseqüentemente, todas as perspectivas que pensamos contribuir para a estruturação do processo de autoavaliação dos alunos.

No Capítulo III, atentando no objetivo primordial e na natureza do estudo, explicamos e fundamentamos as opções metodológicas e os instrumentos adotados. Procedemos, também, à caracterização do contexto e dos sujeitos implicados neste estudo.

No Capítulo IV, fazemos a apresentação e análise dos resultados obtidos, assim como, algumas apreciações sobre os resultados obtidos, de acordo com os pressupostos iniciais do trabalho.

No Capítulo V, último capítulo do estudo, apresentamos as conclusões do mesmo, interpretando-as de acordo com o quadro teórico que nos serviu de referência. Embora a implementação deste processo de avaliação se apresente de forma discreta e pouco visível, foi possível encontrar alguns indicadores de práticas pedagógicas que possibilitaram algumas conclusões pertinentes.

Capítulo II. Revisão da Literatura

Neste capítulo faremos uma breve revisão da literatura sobre avaliação, sobre a problemática do acto de avaliar, dos seus propósitos e fundamentos, das suas modalidades. Abordaremos a questão das suas modalidades de avaliação sumativa e de avaliação formativa e descreveremos as funções de que estas modalidades se podem revestir no processo avaliativo dos alunos. Considerado que o aporte deste estudo é o contributo da autoavaliação nas aprendizagens dos alunos e na promoção da sua autonomia iremos abordar, de forma mais detalhada, a autorregulação, a problemática da pedagogia diferenciada e da metacognição.

2.1. A problemática do ato de avaliar

O ato de avaliar constitui uma atividade natural do ser humano uma vez que cada um de nós, de forma consciente ou inconsciente, faz juízos de valor sobre a realidade que o circunda, levando-o a adotar diferentes posturas ou atitudes relativamente ao mundo e ao universo pessoal que o rodeia. Assim, avaliar tem sido objeto de diversas e nem sempre consensuais perspetivas ao longo dos tempos, o que torna mais pertinente consciencializarmo-nos que as decisões que cada ser humano toma ao longo da sua vida e o impacto de tais decisões na sua vida pessoal e na do grupo em que se insere são, no limite, consequência dos juízos de valor que faz. Considerado este aspecto, achamos pertinente ressaltar que o facto de o ser humano ser capaz de produzir juízos de valor sobre todas as coisas e situações que o circundam não é, necessariamente, sinónimo de que todas essas situações serão avaliadas da mesma forma ou com o mesmo rigor. De facto, como afirma Alves (2004, p.11) “é a natureza das decisões e o seu efeito na vida das pessoas que determinará os cuidados a ter no processo avaliativo”.

Embora o ato de avaliar seja uma atividade característica do ser humano em todas as situações e contextos, é no âmbito da escola que se consubstancia como um elemento chave para a construção de um “conhecimento do percurso que os alunos fazem ao longo da sua aprendizagem” e, para que tal aconteça, interessa que o processo avaliativo se constitua como um ato partilhado entre professores e alunos, para que estes sejam avaliados num processo dinâmico, onde haja constante recolha de informação dos seus progressos em relação à consecução das

metas de aprendizagem. Esta visão está, aliás, consagrada em todos os programas escolares do nosso país, donde podemos concluir que o ato avaliativo é tido como um elemento essencial no processo de ensino /aprendizagem, porque nos permite determinar ou julgar se o aluno atingiu a meta estabelecida, ou seja, se conseguiu compreender e mobilizar os conteúdos de forma satisfatória. Consideramos, com Alves (2004, p. 12), que a avaliação é uma atividade que exige um esforço conjunto de todos os atores envolvidos na educação, principalmente “quando se pressupõe que ela existe para melhorar o desempenho dos alunos e, subsequentemente, para promover o seu sucesso” pelo que a clarificação do que é o ato de avaliar, e de que forma é posto em prática se revela, na nossa perspectiva, pertinente.

Perrenoud refere-se à avaliação como criação de hierarquias de excelência de dupla definição institucional do sucesso dos alunos, que remete para a avaliação corrente realizada pelos professores e por outros examinadores, durante ou no fim do ano escolar e que representa um papel decisivo na determinação da carreira escolar; e outra que, independente do funcionamento ordinário das classes e dos estabelecimentos, serve-se de instrumentos padronizados concebidos com base no currículo formal e administrados em larga escala e cujo objetivo não é determinar o destino individual dos alunos, mas contribuir para a monitorização do sistema: Atendendo a que “o desenvolvimento e o caráter oficial das avaliações internacionais e de padrões nacionais de rendimento escolar favorecem a coexistência de uma dupla definição institucional de sucesso escolar” (Perrenoud, 2003, p.9) e porque “a definição habitual leva em conta o ensino efetivamente ministrado, adapta-se ao nível dos alunos e apresenta uma fidedignidade duvidosa” enquanto “a segunda é mais objetiva, mas privilegia o que pode ser medido por testes padronizados” (*idem, ibidem*) dando mais ênfase ao cognitivo do que ao socioafetivo, às capacidades e conhecimentos mais do que às competências e a relação com o saber, concluímos que “as duas avaliações entram em conflito” (Perrenoud, 2003, p.9). Por essa razão, e tendo em conta a variedade de fins que a avaliação pode servir, importa sempre clarificar a aceção em que se procede ao ato de avaliar.

Ao longo dos tempos e dependendo das políticas ou ideologias vigentes no momento, a avaliação no contexto escolar foi servindo várias agendas, daí que será importante ter em conta que a avaliação pode servir como um mero processo técnico de medição e servir como uma forma de limitar determinadas tendências tecnocratas e gerencialistas que, por vezes, o Estado avaliador cria, associando a avaliação a qualidade sem se preocupar em ponderar as modalidades em que assenta e as razões para que é feita. Por essa razão convém destrinçar essas relações possíveis e perceber o significado do ato de avaliar em determinado contexto e situação, tal como preconiza Dias Sobrinho (2004, p. 703) “sustento que a avaliação tem um papel não só técnico, mas sobretudo ético e político de grande importância nas transformações e reformas da educação superior e da própria sociedade” distinguindo dois paradigmas: um que concebe a educação segundo a lógica do mercado, e outro que concebe a educação como um bem público. O autor refere que a “cada um desses paradigmas corresponde uma epistemologia e um modelo de avaliação, com seus fundamentos científicos, suas ideologias e seus efeitos na vida social, política e econômica” (...)“um concebe a avaliação sobretudo como controle, o outro concebe a avaliação sobretudo como produção de sentidos” (Dias Sobrinho, 2004, p.703). A avaliação torna-se assim “um campo cheio de contradições e de múltiplas referências” e, por isso, “deveria ser tratada por teorias da complexidade e exercitada mediante uso de diversos instrumentos e a combinação de diferentes abordagens” pois “a compreensão de todos esses aspectos é importante para não perder de vista que devem ser formativos os objetivos de uma avaliação educativa” e “deve ser, essencialmente, um processo social que põe em questão os sentidos da formação” (*idem, ibidem*).

Como já referimos, estas duas lógicas antagónicas resultam numa situação de conflito a que Sá (2009) se refere como “efeitos colaterais”, pois “num contexto marcado por fortes induções competitivas, onde as escolas são pressionadas a mostrar resultados, os alunos são reduzidos à sua condição de alunos-mercadoria” (*idem*, p. 15), poderá constituir um novo factor de exclusão e como gatilho para que o professor e a escola tenham a tentação de “atrair os alunos certos (...) estudantes que pudessem incrementar a reputação da escola e a sua posição na liga dos desempenhos” (*idem*, p.14) e se dediquem cada vez menos a encontrar

processos de “promoção do sucesso educativo, para se dedicarem a vistosas encenações de fabricação dos resultados” (*idem*, p.18).

Também Perrenoud (1978, 1982) se refere a esta dicotomia latente no ato de avaliar considerando que a avaliação pode participar na gênese da desigualdade existente ao nível da aprendizagem e do êxito dos alunos se se constituir como uma avaliação de referência normativa. Uma vez que todos os grupos sociais criam normas, que ele designa por normas de excelência, as hierarquias estão sempre presentes na avaliação sumativa e, assim, “avaliar é criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação” mas por outro lado “avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autónomo para outros” (Perrenoud,1999 p. 9).

Atendendo a que a avaliação na cultura escolar está normalmente associada à criação de hierarquias de valor, os alunos são comparados entre eles e depois classificados, seriados numa norma de excelência definida por critérios externos ou do próprio professor, permitindo-lhe exercer sobre o aluno um certo poder. Para De Ketele e Roegiers, (1993 p. 45) “avaliar significa confrontar um conjunto de informações com um conjunto de critérios (referencial)” pelo que se torna necessário clarificar o propósito da avaliação pois, como afirmam Estrela e Rodrigues (1995, p.9), “os instrumentos e indicadores de avaliação não valem em si próprios, devendo demonstrar-se pertinentes em função dos objectivos, funções (ou função dominante) e contextos da avaliação.”

2.1.2. Propósitos e Fundamentos da Avaliação

A avaliação será sempre dependente do valor que atribuímos às coisas numa determinada realidade pelo que o avaliador terá que fazer um determinado número de escolhas relativamente às intenções que presidem ao processo de avaliação, ou seja, clarificar a razão pela qual se avalia, ou seja, as funções que a avaliação desempenha, assim como, os procedimentos a ter.

Avaliamos para colocar o aluno num determinado nível, para aferirmos dos seus conhecimentos e destrezas em determinado patamar, para conhecer as suas maiores dificuldades ou lacunas e os seus pontos fracos e, assim, podermos agir, guiando-o e orientando-o no seu percurso. Neste sentido, estamos face a três funções distintas da avaliação que Hadji (1994, p. 61) refere como sendo as funções de inventário, de diagnóstico e de prognóstico que correspondem a três objetivos de ordem pedagógica e /ou social a saber: “o inventário permite verificar se o aprendente domina bem as competências e capacidades que faziam parte do objeto de ensino”; o diagnóstico é a ocasião de “situar o nível atual das aptidões, das necessidades, ou dos interesses de um indivíduo, de verificar a presença de pré-requisitos” e, por último, de “situar e de compreender as dificuldades sentidas pelo aprendente, tendo em vista a conceção das estratégias de remediação possíveis” (Hadji, 1994, p. 62); o prognóstico constitui a atribuição de um “valor preditivo às informações fornecidas pela avaliação, que tem neste caso por “objeto” guiar e orientar” (*idem, ibidem*) para promover possibilidades de êxito em função daquilo que parece aprendido. Estes objetivos acabam por se configurar em certificação, verificação e regulação ou orientação de aprendizagens e, de acordo com tais intenções, a estratégia a adotar será também diferente.

A avaliação centrar-se-á “sobre os comportamentos socialmente desejados e, além disso, socialmente atestados pela posse do diploma”(Hadji, 1994, p. 62) fazendo o ponto de situação sobre os conhecimentos adquiridos e atribuir uma certificação, pelo que estamos perante uma avaliação sumativa e certificativa; sobre a obtenção de informações relativamente às estratégias a adotar para ultrapassar dificuldades encontradas e a escolha das vias e modalidades mais apropriadas, e estaremos perante uma avaliação formativa, centrada no processo e articulação de um perfil individual ou de um perfil de formação.

Ralph Tyler (1949) foi um dos primeiros teóricos a aprofundar os conhecimentos neste campo, tendo contribuído com estudos sobre avaliação por objetivos e com a distinção entre o conceito de avaliação e o conceito de medida. Defensor da ideia de que educar consiste na mudança de padrões de comportamento, atribuiu à escola a responsabilidade de verificar a sua própria eficácia através da avaliação. Preconiza também que a avaliação proporciona subsídios para uma análise crítica,

que possibilita a reformulação e o aprimoramento da programação curricular, e encara-a como a comparação constante entre os resultados dos alunos, ou o seu desempenho e os objetivos previamente definidos. A avaliação é, assim, o processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam. Preocupa-se com o juízo da eficiência do currículo, identificando a avaliação como o processo de investigação de valores que visa o aperfeiçoamento do sistema educativo.

Esta linha de pensamento encontrava-se já presente em outros autores como Bloom, Hastings e Madaus (1971), que encaravam a avaliação como um processo de verificação de objetivos educacionais sendo que consideravam três tipos de avaliação em função da sua finalidade. A avaliação constituía-se como uma preparação inicial para a aprendizagem; uma verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem e o controlo sobre se os alunos atingiam os objetivos fixados previamente. Atualmente, estes tipos de avaliação representam respetivamente, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Na avaliação como um processo de verificação de objetivos, a produção escolar dos alunos é comparada a um modelo e contribui para a eficácia do ensino porque consiste na observação e interpretação dos seus efeitos. No limite, permite orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola.

De acordo com Bonniol e Vial (2001), a avaliação coloca sempre uma interrogação epistemológica e antropológica sobre as suas intenções, um questionamento ético e político sobre os seus objetivos e o seu projeto para poder para regular, “ter indicações sobre cada um dos termos contraditórios presentes (saber que eles existem, que estão lá, saber utilizá-los) e ter indicações sobre os conceitos específicos de avaliação que permitem a passagem e o salto qualitativo.” (Bonniol 2001, p. 348) pois consideram que a regulação é a apropriação das diferenças,

o único movimento que põe em rota o processo-chave de autorregulação, é a acomodação, capacidade de compor com o ambiente. Não se trata de ver a acomodação como ela é concebida, de forma simplista e um pouco mecanicista...como um computador. A acomodação envolve o organismo inteiro, organismo individual ou coletivo, com

seus componentes socioafetivos, seus problemas de auto-imagem, de ego, de autonomia muito relativa, de relações complexas com os outros... Para chegar a isso, é necessário (...) ter indicações sobre cada um dos termos contraditórios presentes (saber que eles existem, que estão lá, saber utilizá-los) e ter indicações sobre os conceitos específicos de avaliação que permitem a passagem e o salto qualitativo...”(Bonniol & Vial, 2001, pp. 357-358).

Perrenoud (1978, 1982), por outro lado, considera que a avaliação pode participar na gênese da desigualdade existente ao nível da aprendizagem e do êxito dos alunos se se constitui como uma avaliação de referência normativa. Uma vez que todos os grupos sociais criam normas, que ele designa por normas de excelência, as hierarquias estão sempre presentes na avaliação sumativa.

A avaliação pode, também, ser formadora quando se caracteriza por ser um processo interativo, negociado, que se fundamenta num referencial teórico construtivista e num enfoque responsivo e que parte de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto da avaliação. É construtivista uma vez que supera o modelo científico e tecnicista, predominante até então, abrangendo também os aspetos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo.

Na conceção de Cronbach (1948), a avaliação tem por finalidade fazer não apenas um juízo final, mas oferecer meios para o aprimoramento de currículos e apresenta quatro aspetos considerados de importância: a associação entre avaliação e o processo de tomada de decisão; os diferentes papéis da avaliação educacional; o desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos e algumas técnicas de medida à disposição do avaliador. Considerando que na avaliação não basta medir e descrever, mas é preciso também julgar, surgiu a avaliação com referência ao critério, em que o padrão de referência ou de comparação é um critério, e não uma norma. O aluno é avaliado pelo conhecimento que tem em relação a critérios pré-estabelecidos constituídos pelos objetivos de ensino, sem que seja feita, necessariamente, comparação entre alunos. Avaliar é sempre um “juízo sistemático da valia ou mérito de um objeto” (Stufflebeam & Shinkffield, 1989, p. 19).

Se considerarmos que a avaliação é uma atividade humana com atribuição numérica a alguma coisa que implica um juízo de valor, então está implícita uma investigação em termos de paradigmas quantitativo e qualitativo ou avaliação baseada em *standards* e avaliação compreensiva e referidos como modelos produtivistas, compreensivos e orientados para a tomada de decisões. Os modelos produtivistas são os mais completos e são centrados nas competências e nos objetivos. Scriven (1991) afirma que

Evaluation determines the merit, worth, or value of things. The evaluation process identifies relevant values or standards that apply to what is being evaluated, performs empirical investigation using techniques from the social sciences, and then integrates conclusions with the standards into an overall evaluation or set of evaluations.

O autor define avaliação como uma atividade metodológica que visa determinar, de forma sistemática e tão objetiva quanto possível, o mérito ou valor do objeto a avaliar, comparando os resultados observados com as necessidades reais dos consumidores e não com objetivos ou metas propostos e considera que o papel fundamental do avaliador é o de “consciência social informada”. Introduziu a lista de controlo (*checklist*), que reflete uma visão sistemática, com múltiplas dimensões, perspetivas, escalas de valores e métodos e cujo último aspeto é a meta-avaliação, a avaliação da própria avaliação e daí deve resultar, um juízo de valor global. Distingue duas funções da avaliação: a função formativa, que proporciona informação contínua, ajuda à planificação e ao desenvolvimento do objeto de avaliação, 'avaliação intrínseca' que inclui uma descrição da teoria subjacente ao programa; e a função sumativa que serve para aperfeiçoar, rever ou encerrar o programa, julgando a sua importância, valor e mérito, num plano de tomada de decisões, 'avaliação final' que se centra sobretudo nos resultados e impacto do programa. Na opinião de Hadji (1994, p.29), os avaliadores não se devem condicionar por metas ao medir resultados mas sim julgar a sua validade, e define avaliação como um acto de ‘leitura’ de uma realidade observável que se efectua com a ajuda de uma grelha predeterminada “à luz da qual a vou apreciar (...) mas qualquer que seja o valor adotado, não posso avaliar senão quando adotar um valor, quer dizer, quando constituir uma ideia’ ou um conjunto de “ideias” como referente, em nome do qual se torna possível apreciar a realidade”. Avaliar implica,

desta forma, que aquele que emite um juízo de valor explicita as normas e critérios subjacentes a esse ato avaliativo. Alves (2004, p. 49) refere, a este propósito, que "adquirir informação sobre a atividade dos alunos é, pois, antecipar sobre a análise dos dados recolhidos, é criteriar a observação, definindo o que se tem direito a esperar do objeto avaliado"

Tradicionalmente, a avaliação é definida como um processo através do qual os resultados são criticamente analisados no contexto dos objetivos previamente determinados (UNESCO/GEP, 1989) e de acordo com esta definição, Clímaco (1995), afirma que a avaliação desempenha uma função importante no processo de tomada de decisão, quer na fase do planeamento político, quer mesmo na do planeamento estratégico e operacional, ao fornecer informação sobre o impacto e a eficácia, ou o grau de consecução das medidas previstas.

Concordamos com Alves (2004, p.11) quando afirma que a realidade escolar é socialmente construída por uma multiplicidade de atores, em que "os diferentes intervenientes desempenham papéis diferenciados, o que nos leva a problematizar um conjunto de questões que emergem do nosso objecto de estudo" uma vez que os objetivos da instituição são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos sujeitos que interagem no espaço escolar.

A avaliação pode, então, ser definida como a medida do grau de domínio de um objetivo ou de uma competência; como a medida do grau de aplicação dos saberes, experiências, aptidões e capacidades numa situação habitual ou nova, por ser uma ação finalizante e como uma forma de determinar o grau de conhecimento obtido para determinar o que é necessário fazer para melhorar.

A avaliação de competências pode contemplar a resolução de problemas ou atos de comunicação ou de um objetivo final de integração necessário para o domínio dessas competências, definidas como a capacidade de mobilização de saberes: Saber Saberes; Saber Fazer e Saber Ser, três dimensões do saber. De acordo com De Ketele (1993) a avaliação de competências é o procedimento através do qual se pode verificar a capacidade de mobilização de saberes com vista à resolução de problemas ou enunciações de atos de comunicação, mobilização de saberes cognitivos, afetivos e motores; é um processo de verificação de objetivos previamente definidos, a avaliação surge no próprio processo de ensino-

aprendizagem e funciona como um mecanismo para verificação de que os objetivos pretendidos são efetivamente atingidos.

Torna-se, assim, natural que a avaliação seja também centrada nas intenções do processo pois, dependendo das perspectivas e dos pressupostos da avaliação, irão ser implementadas modalidades diferentes.

Pelo exposto concluímos ser necessário ter sempre em mente que o próprio sentido da avaliação é posto em questão pois as informações desejadas e esperadas são sempre destinadas “a atores múltiplos, tanto àqueles a quem compete decidir, como aos que são simples consumidores” (Figari, 1995, p.37)

2.2. Modalidades da avaliação

A avaliação tem o intuito de produzir resultados, quer seja por razões de ordem política e social, quer por necessidades técnicas ou de ordem económicas, o que implica que vários intervenientes sejam chamados a operar no terreno, tornando o processo numa forma de conhecer a eficácia do sistema, de produzir diagnósticos, e de procurar esclarecimentos para a compreensão do seu funcionamento e reformulação de estratégias para o futuro. Todas estas diferentes intenções, segundo Figari (1995, p. 38) acabam por se constituir como “*auditoria* – quando houver a intenção de estabelecer, especialmente, diagnósticos e prognósticos – e *avaliações* – quando se pretender favorecer um processo de tratamento interno da informação em ordem à regulação do sistema”. O autor refere ainda que a auditoria não é uma noção equivalente à noção de avaliação mas que pode “constituir um fenómeno detonador de um processo de avaliação” por “criar os instrumentos” necessários ao conjunto de processos de tratamento de informação necessários a uma avaliação (1995, p.48).

Dependendo das razões e das intenções que estão subjacentes ao ato avaliativo torna-se necessária uma boa preparação dos avaliadores que, como refere Alves (2008, p. 10) “precisam de ter algum domínio sobre as condições de construção dinâmica de processos socioculturais, científicos e pedagógicos que os intersectam” uma vez que se a avaliação for reduzida a uma dimensão técnica “escamoteará visões, interesses e expectativas de cariz político, social e económico”.

Subjacentes a estes propósitos avaliativos estão diferentes modalidades de avaliação, que passamos a analisar.

2.2.1. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa serve para fazer um balanço ou uma adição de balanços de trabalhos, provas, testes “porque se fundamenta amplamente nos resultados obtidos ao longo do ano (..) ou porque a avaliação funciona como um treinamento para o exame” (Perrenoud, 1999, pp11-12). Por essa razão, muitas vezes, é uma avaliação pontual, efetuada num momento determinado e que “diz respeito ao produto como objeto privilegiado (resultados, efeitos) ou processo (funcionamento, ‘transações’, metodologias concretizadas para obter os resultados pretendidos)” (Hadji, 1994, p. 48) e que tem como função situar “o aluno no momento de um determinado balanço” (idem, p.61) que poderá assentar “na utilização de testes de rendimento” para fazer um “inventário dos conhecimentos e aquisições” (idem, *ibidem*). A avaliação reveste-se, nesta perspectiva, de uma função de certificação pois destina-se a verificar se o aluno “domina bem as competências e capacidades que faziam parte do objeto de ensino. Deu-se-lhe a oportunidade de ‘fazer a prova’. Para o aluno a avaliação torna-se um momento de provação” (Hadji, 1994, p. 61).

Esta modalidade de avaliação, porque tem como objectivo “certificar aquisições em relação a terceiros” (Perrenoud, 1999, p. 13), verificando se os objectivos finais ou intermédios de formação são atingidos e dando a conhecer os resultados, de forma pública, aos pais, e à comunidade social em que se insere, acaba por sobrevalorizar a dimensão cognitiva e por incorporar a ideia de compartimentação do ensino e da aprendizagem (Pacheco, 2003).

Na avaliação sumativa não há a preocupação do avaliador em estabelecer o “reino da necessidade” (Hadji, 1994, p. 73) mas em fundamentar “um juízo ‘qualitativo’ : Caracteriza-se por estar centrada mais na organização escolar e nas suas escolhas do que nos alunos, e num currículo fragmentado em disciplinas estas em “componentes mais ou menos estanques que varia sensivelmente de uma época ou de um sistema educativo para outro” (Perrenoud, 1999, p. 29), o que a coloca sob a dependência das políticas e outras mudanças ou particularidades do sistema social ou escolar. “A avaliação inscreve-se sempre em uma relação social, uma transação mais ou menos tensa entre, de um lado, o professor e, de outro, o aluno e sua família” (idem, p. 33) e é, nesta modalidade, dirigida quase sempre pelo professor, cuja tarefa tem sido essencialmente de execução, através do registo das performances dos alunos a quem comunica os seus

resultados, expressos por intermédio de uma nota. O foco da preocupação é que “o ensino responda às necessidades do desenvolvimento económico e tecnológico da sociedade” (Alves, 2004, p. 39) em que o professor será um planificador de rotinas que “assumem o papel de manutenção de um estado de eficácia cognitiva durante a atividade do professor” (*idem, ibidem*) e em que é dada importância “aos processos de fazer com que o aluno aprenda, à forma como o professor ensina, de modo a controlar todos os desvios ocorridos” (*idem*, p.38).

Esta modalidade de avaliação visa a seleção e orientação no sistema escolar e utiliza a tecnologia da testagem como recurso para implementar a certificação, havendo uma “submissão do professor às exigências de controlo”. O paradigma psicométrico é predominante nas práticas avaliativas, pois os professores “privilegiam uma avaliação formal, objetiva e rigorosa das aprendizagens dos alunos, separada das atividades de ensino-aprendizagem, cujo instrumento de avaliação por excelência é o teste de papel e lápis” (Alves, 2004, p. 34) e o aluno é visto numa concepção reducionista que considera os efeitos do currículo no seu desempenho para verificar se “as experiências da aprendizagem facilitam a consecução dos objectivos” (*idem*, p. 35).

Este modo de avaliar tem como característica a avaliação dos comportamentos, implicando que o avaliador terá que “submeter regularmente o conjunto de alunos a provas que evidenciam uma distribuição dos desempenhos, portanto de bons e maus empenhos” (1999, p. 66), a avaliação será normativa e comparativa, em relação a uma norma estatística, de acordo com a qual se classificam os alunos e é criterial porque utiliza “também uma norma, sendo o quadro de referência constituído por um desempenho-alvo (...) analisado em relação a um ‘domínio de referência preciso’ (...) que decorrem do próprio objetivo da avaliação” (*idem*, p.52).

Perrenoud (1999, p.113) considera esta modalidade de avaliação, baseada num referente determinado, castradora do desenvolvimento da capacidade de inovação e de juízo crítico dos aprendentes, pois “ao impor normas, que são exteriores ao indivíduo, corre o risco de criar hábitos de submissão, acabando por levá-lo a desligar-se de si próprio e vir a ocupar na sociedade o lugar que esta lhe tinha destinado” e porque “os homens que se reconhecem numa determinada unidade de medida definida por outros para julgarem o seu desenvolvimento pessoal só passarão a saber julgar segundo a sua própria bitola”.

2.2.2.Avaliação Formativa

A avaliação formativa é um termo proposto por Scriven, nos anos 60, para uma modalidade que deve ocorrer durante o desenvolvimento da atividade educacional para promover o aperfeiçoamento do que está a ser implementado, prestando informações avaliativas relevantes sobre o projeto. O avaliador, como refere Alves (2004, p.54), possui um “certo número de informações mais ou menos teóricas sobre as teorias dos investigadores, sobre os modelos de aprendizagem e ainda sobre os textos oficiais (...) que se combinam no momento da tomada de decisões” pois nesta modalidade de avaliação realça-se a necessidade de os próprios objetivos programáticos serem objeto de avaliação; reconhecendo a importância de se ter em conta as entradas do sistema (inputs), a necessidade de se medirem os resultados não revistos, bem como os estabelecidos e de considerar a presença da definição de níveis de aprendizagem (standards), relativamente aos quais se deveria emitir juízos. A avaliação passa a ter uma dupla finalidade: obter informação acerca do grau de consecução dos objetivos; e tomar decisões, quanto ao processo de alcançar esses objetivos e a ser orientada para a tomada de decisões e para os "consumidores" pelo que “quem toma decisões tem de possuir um conhecimento muito completo da realidade e por isso as informações têm de ser minuciosas e amplas, recorrendo às mais variadas fontes” (Rosales, 1990).

Scriven (1999) defende que “there are usually many of these premises in the evaluation of complex entities (or entities with complex functions), and there may be several hundred of them.” O avaliador deve, assim, avaliar tendo como objetivo recolher, através de uma diversidade de instrumentos, o máximo de informação sobre todos os componentes do sistema de avaliação e de se pronunciar e prestar uma informação ajuizada uma vez que a análise de necessidades dos "consumidores" oferece matéria para a emissão de juízos. Nesta perspetiva, os "consumidores" são, por um lado, aqueles que recebem as pessoas formadas e as "utilizam"; e, por outro, os destinatários da formação. Por questões de objetividade, defende a existência de um avaliador externo para a avaliação sumativa/certificativa e propõe, ainda, a existência da avaliação formativa nas práticas de formação e ensino como meio de regular processos, reforçar êxitos e gerar aprendizagens e dá

um contributo decisivo para o desenvolvimento da avaliação educacional com a introdução de listas de critérios para apreciar a qualidade dos produtos do processo de aprendizagem, razões pelas quais é denominado pai da avaliação formativa

To obtain the required kind of overall evaluative conclusion, it is typically necessary to combine all of them by means of what is called 'the internal synthesis process.' This synthesis step is one of the key logical processes in evaluation and is a long way from the simple deduction and statistical inference that are more common elements in scientific inference (*idem*).

Scriven (1994, 2000, 2003) defende a avaliação como disciplina científica, identificando problemas e discutindo abordagens à luz dos seus fundamentos epistemológicos, ontológicos, éticos e políticos. Curiosamente, na sua opinião, alguns dos obstáculos à afirmação da avaliação como disciplina científica, têm origem na área prática da avaliação das aprendizagens e têm direta ou indiretamente a ver com a clarificação de conceitos, tais como, corrigir, classificar, ordenar, distribuir ponderações ou atribuir pesos: sumativa, formativo, objetivo e subjetivo.

Hadji (1994, p. 116) afirma que a avaliação formativa assenta em três conceitos-chave: os de critério, de diagnóstico e de regulação e tem “por primeiro objectivo permitir que o aprendente saiba o que se espera dele e que se saiba situar em função disso” (*idem*, p. 117), é uma avaliação “que se esforça por fazer um diagnóstico preciso das dificuldades do aluno, a fim de lhe permitir ‘encontrar-se’ num duplo sentido: compreender os seus erros e, em função disso, tornar-se capaz de os ultrapassar” (Hadji, 1994, p. 123). Para que isto seja uma realidade, o aluno deverá ser informado “o maior número de vezes possível, sobre o que aprendeu e sobre o percurso que tem ainda a percorrer” (Alves, 2004, p. 58) constituindo-se como a construção de uma representação dos conhecimentos e dos processos sobre a parte de interpretação do observável pois, como afirma Perrenoud (1999, p. 103), “é formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Concluimos que a avaliação formativa se centra, essencialmente, na gestão das aprendizagens dos alunos e, por essa razão, Perrenoud (*idem*, p. 89) considera que se “situa abertamente na perspectiva de uma *regulação intencional*”.

A avaliação formativa pretende-se reguladora e deve produzir uma retroação dupla “sobre o aluno para lhe indicar as etapas que ele venceu e as dificuldades que deve superar; sobre o professor para lhe indicar como é que o seu programa pedagógico se desenvolve e quais os obstáculos que enfrenta” (Alves, 2004, p. 61) contribuindo para uma boa regulação das atividades de ensino e de aprendizagem expressa a nível do dispositivo pedagógico do professor e da atividade do aluno, para poder reconhecer e corrigir erros. Nesta perspetiva, a avaliação formativa assume um carácter informativo que se suporta

numa primeira fase, será importante a recolha de informações relativas aos progressos e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos; numa segunda, a interpretação destas informações numa perspectiva de referência criterial e, na medida do possível, o diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem do aluno; finalmente, a adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem em função da interpretação feita às informações recolhidas” (Alves, 2004, p. 62).

O percurso feito através destas fases constituem uma avaliação formativa uma vez que, tal como Scriven (1994, 2000, 2003) preconiza, os juízos devem estar incluídos nas avaliações, mas que os avaliadores devem, no entanto, apenas recolher, analisar e informar sobre os juízos de um amplo grupo de pessoas interessadas na avaliação, sem revelar os seus próprios juízos. Cumpridos estes passos, a avaliação terá um carácter essencialmente positivo e formativo que, de acordo com Allal (1986), permite precisar os aspetos da aprendizagem do aluno que é necessário observar, os processos de recolha das informações; os princípios guia da interpretação dos dados e o diagnóstico dos problemas de aprendizagem e os procedimentos a seguir na adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem.

Scriven (1994, 2000, 2003) sustenta que a avaliação educacional desempenha vários papéis, mas possui um único objetivo que é o de determinar o valor ou o mérito do que está a ser avaliado e considera que tanto a avaliação formativa e sumativa visam determinar o valor de uma entidade em particular. Salienta, ainda, que a diferença entre estas duas modalidades de avaliação está no *timing* em que são realizadas, para o que se destinam e no uso que se faz dos resultados, dependendo assim da perspetiva em que se situa quem faz a análise. Sustentamos, com Hadji (1994, p. 66), a convicção de que as diferentes modalidades de avaliação, não devem ser encaradas “como qualquer coisa de unidimensional em

que se encerraria todo o sentido de uma prática”, dado que “as funções principais interpenetram-se ou, ao contrário, singularizam-se e pode haver múltiplos deslocamentos ou desvios” e o professor deverá ter intervenções corretoras, baseadas em apreciações do trabalho dos alunos e dos seus progressos, pois “avaliar e regular as aprendizagens é (...) resistir a uma observação espontânea sob pena de aumentar a diferença entre intenções e decisões” (Alves, 2004, p. 51).

2.3. Funções da Avaliação

Neste item, abordamos as funções da avaliação tendo em conta os processos e os produtos da aprendizagem e a relevância que atribuímos à motivação, orientação, regulação, autorregulação, apoio à aprendizagem, diagnóstico ou certificação. Assim, consideramos, com Fernandes, (2005, p. 81), que a avaliação se opera sobre “amostras de desempenhos dos alunos, relativamente a domínios previstos no currículo, na sequência da resolução de tarefas de natureza diversa” e, se tudo correr bem, essas amostras permitem afirmar “com alguma segurança se os alunos aprenderam, ou não, o que era suposto aprenderem relativamente a um dado domínio” (*idem, ibidem*). Por esta razão, a recolha de informação que fazemos condiciona a estrutura e a maior variedade de métodos de recolha de informação “torna possível avaliar mais domínios do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje estão nas salas de aula e também reduzir os erros inerentes à avaliação” (Fernandes, 2005, p.81).

No ponto de partida de todo o processo de avaliação é necessário determinar o tipo de decisão que tomaremos, pois a natureza da decisão vai permitir estabelecer os objetivos da avaliação e, então, falar-se-á de avaliação de certificação, orientação ou regulação, respetivamente, no caso de “pretender determinar os conhecimentos adquiridos pelos alunos de forma a poder certificar o êxito ou o insucesso”; “determinar em que medida o conhecimento dos alunos permite iniciar um novo capítulo com suficientes possibilidades de êxito” ou em determinar o que o professor e o aluno devem “mudar no decorrer do curso para que este resulte melhor, de forma a reajustar um funcionamento” (De Ketele & Roegiers, 1993, pp. 48-49).

2.3.1. Avaliação como Certificação

A avaliação como certificação tem como função tradicional certificar aquisições, estabelecendo uma hierarquia de excelência e é expressa em termos de êxito ou de insucesso. Serve, essencialmente, para criar hierarquias de excelência “em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação” (Perrenoud, 1999, p. 9). Neste tipo de avaliação, os alunos são sujeitos a uma seriação, através da comparação e classificação segundo uma norma de excelência definida “no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (*idem*, p. 11). A sua principal função é a de informar sobre a posição de um aluno num grupo ou sobre a sua distância em relação à norma de excelência mais do que sobre o conteúdo dos seus conhecimentos e competências. Esta avaliação categoriza os alunos e cataloga-os como “melhor ou pior” do que os colegas da turma, do curso, ou do ano.

Outra função sumativa da avaliação é a de certificar aquisições em relação a outros. Os empregadores procuram funcionários com diploma, por que o diploma funciona como um garante de que o seu portador recebeu formação para aquele trabalho e que sabe globalmente o que é preciso saber. Também em termos escolares, esta certificação funciona como garante de que o aluno sabe o que é necessário para progredir sem precisar de ser confirmada e, ainda, “de passaporte para o emprego ou para uma formação posterior” (*idem*, p.3). Perrenoud (1999, p. 13) conclui que este tipo de avaliação serve portanto “para controlar o trabalho dos alunos e gerir os fluxos”.

A avaliação como certificação assenta no princípio de certificação de diferenças ou declaração de melhor qualidade de um ou outro indivíduo. Foucault (1975) situa as práticas e o desenvolvimento das técnicas de exame “num conjunto de atividades de vigilância, de enclausuramento e de ortopedia social que se desenvolveram e reforçaram nos hospitais, no exército, nas oficinas e na própria escola, procurando tornar os indivíduos dóceis e úteis” (Pinto & Santos, 2006, p.11). As suas funções são sumativas tendo os professores um maior protagonismo, as coisas parecem estar mais dependentes dos seus pensamentos e ações do que dos pensamentos e ações dos alunos e a “preocupação dominante centra-se na transposição didática, isto é, na

passagem do saber instituído ao saber a transmitir aos alunos. Ensinar significa transmitir o saber da forma mais adequada possível. Aprender significa reter o saber transmitido, isto é, ser capaz de reproduzir tal como foi ensinado” (*idem*, p.16).

Focaliza-se a avaliação no facto de o aluno saber, ou não saber, a resposta correta a uma determinada questão e “mede-se” e reporta-se o insucesso à incapacidade dos alunos, à sua fraca memória ou falta de atenção nas aulas e constitui-se como um meio de verificação e controle da aprendizagem dos alunos sem ter em linha de conta outros aspetos subjetivos. A avaliação assume-se neste paradigma como orientada para comprovar a eficácia de um programa no final do seu desenvolvimento.

Diniz da Silva (2008, p.94) afirma que “quando voltada para o crescimento e para a melhoria da qualidade do ensino, a avaliação constitui-se em instrumento dialógico da construção do conhecimento de alunos e professores. Para tanto, é preciso mudar o paradigma da avaliação, isto é, alterar seu significado de restritivo para construtivo”. É neste contexto que surge também o conceito de “virtude do erro” como forma de melhoria, como forma de sinalização sobre o funcionamento pedagógico. Prescreve uma postura construtivista do processo ensino-aprendizagem, em que se considera que o erro pode constituir-se como uma prática educativa na qual se valorize a possibilidade de o aluno vir a aprender e se incorpore a não-aprendizagem como parte do processo. O erro surge como algo que pode ser visto “como um sintoma, significante de “algo” que ocorre de acordo com mecanismos diversos daqueles responsáveis pelas estruturações da inteligência” (*idem*, p. 101). Através do erro, o professor poderá decidir a melhor “abordagem metodológica a ser adotada (...) porque dela decorrem outras decisões subsequentes, como, por exemplo, a indicação das técnicas e instrumentos de avaliação mais adequados à situação e ao seu objeto” (*idem*, p. 102).

2.3.2. Avaliação como orientação

A avaliação como orientação, segundo De Ketele e Roegiers (1993, p. 49) “precede a ação a fim de tomar uma decisão antecipada, para preparar um novo processo.” Este tipo de avaliação assume-se como uma comparação estabelecida entre objetivos formulados com referência a um determinado critério e o estado dos alunos na consecução desses objetivos, tendo como intenção verificar se os objetivos propostos

foram atingidos pelos alunos e introduz, também, comportamentos corretivos para melhorar a gestão do programa através da observação do comportamento dos alunos. “A avaliação passa assim a ter um sistema de referência criterial, isto é, o termo de comparação são os critérios previamente definidos que permitem verificar a mestria dos objetivos e já não apenas ‘a matéria dada’ pelo professor” (Pinto & Santos, 2006, p. 21).

Nesta conceção de avaliação como orientação privilegia-se o eixo professor/aluno, como forma de determinar a concordância ou o afastamento entre os objetivos pré definidos e os desempenhos dos alunos. O saber é aqui relegado para uma categoria menos central, pois o papel central é o de “assegurar o desenvolvimento de uma boa relação que passa necessariamente por desenvolver uma boa comunicação” entre o professor e o aluno (idem, pp. 22-23). O equilíbrio entre o nível de motivação e a aprendizagem configura-se como uma condição intrínseca e determina o modo como se orienta o processo de ensino/aprendizagem na medida em que faculta as informações necessárias para o professor se inteirar do estágio dos conhecimentos dos alunos e possa depois decidir sobre a melhor forma de o orientar e ajudar a gerir o processo de ensino/aprendizagem. Afirmamos com Pinto e Santos (2006, p. 23) que “a avaliação aparece como um instrumento que fazendo o balanço do estado real do aluno em relação ao estado esperado, ajuda o professor a tomar decisões ao nível do programa, no sentido de criar as melhores condições de aprendizagem” (idem, p. 23).

Embora atente nos processos, esta avaliação centra-se demasiadamente nos resultados finais dos alunos porque tem uma natureza retroativa e a lógica que se instala, “independentemente do momento em que a avaliação ocorre, é a identificar o que ainda não se domina” (Pinto & Santos, 2006, p. 26)

2.3.3. Avaliação como Regulação

A avaliação como regulação visa corrigir ou ajustar um funcionamento de um sistema a fim de o melhorar. São avaliações de funcionamento de um sistema destinadas a rever os procedimentos postos em prática no decurso de um processo” (De Ketele & Roegiers, 1993, p. 52) e pretende assegurar que os sujeitos tenham características que lhes permitam assegurar “as exigências do sistema e que procura garantir que os meios de formação sejam adequados às características daqueles para quem a formação é dirigida” (Pinto & Santos, 2006, p. 32).

Na avaliação como regulação, o processo de aprendizagem assenta fundamentalmente na relação estabelecida entre o aprendente e o saber e o professor desempenha, assim, um papel passivo. Baseia-se na psicologia construtivista e reconhece que o aluno pode aceder diretamente ao saber, mesmo sem a mediação do professor. Pinto e Santos (*idem*, p. 37) sustentam a ideia de que “se os alunos são os construtores do seu próprio conhecimento, na medida em que este resulta de um processo pessoal de atribuição de significado ao que se está a aprender, então o acesso ao saber pode fazer-se de uma forma direta” e o professor passará a ter o papel de organizar os contextos de aprendizagem, de acompanhante dos alunos e deixa de ser apenas transmissor de saber.

O erro continua a ser algo positivo mas tem que ser reconhecido e compreendido não só pelo professor mas, fundamentalmente, pelo próprio aluno para poder ser corrigido. Por isso, “os instrumentos de avaliação devem ajudar o aluno não só a “reconhecer os seus pontos mais fracos, mas fundamentalmente a percebê-los e a ser capaz de encontrar meios para os ultrapassar” (Pinto & Santos, 2006, p. 38).

A avaliação como regulação focaliza-se na ação do aluno como sendo o principal agente da sua aprendizagem através de um processo de metacognição. O aluno não se limitará a reconhecer os seus erros, mas comparará os seus sucessos com os desempenhos esperados e identificará os pontos de realização ou não realização para poder, depois, desenvolver as estratégias pessoais necessárias à superação das dificuldades. A avaliação estará, assim, ao serviço das aprendizagens e será essencial para a compreensão e regulação das relações que se estabelecem entre o processo e o produto (*idem*, p.43).

O sucesso das aprendizagens é visto neste contexto como algo alcançável apenas através da “regulação contínua e da correção dos erros muito mais do que no génio do método” (Perrenoud, 1999, p. 111) que tem que se alicerçar “na regulação pela ação e a interação e a autorregulação de ordem metacognitiva” (*idem, ibidem*). Neste sentido, o autor refere que o mais importante é “formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem, partindo do princípio de que todo ser humano (...) é capaz de representar, pelo menos mentalmente, seus próprios mecanismos mentais” (*idem*, p. 112).

Por tudo quanto aqui expomos, deduz-se que é necessário considerar a diversidade de alunos que cada professor tem pela frente. Esta diversidade pode “levar a procedimentos de individualização e de diferenciação das tarefas, das avaliações, dos atendimentos” (Perrenoud, 1999, p.95) e implica que o professor renuncie a transmitir um saber já organizado e se adaptar ao percurso intelectual dos alunos para “se adaptar aos modos de resolução, de raciocínio dos alunos para os levar a que tomem consciência deles, com a finalidade de os modificar, fazer evoluir e formalizá-los em competências transferíveis” (Doly, 1999, p. 41). Tal, só poderá ocorrer se o aluno for apoiado para se tornar autónomo e desenvolver capacidades de lucidez, conseguir tomar consciência das suas ações, emancipando-se em relação às situações de aprendizagem com que se depara, ou seja, através de práticas cognitivas.

A avaliação como regulação exige que o aluno se envolva ativamente e se comprometa na tarefa, que exerça “controlo da atividade durante a gestão da tarefa, favorecendo as tomadas de consciência úteis que lhe permitam o acesso a uma informação com *feedback (monitoring)* sobre o que ele faz em relação ao fim visado” (Doly, 1999, p.38). Concluindo, visa levar o aluno a “tomar consciência daquilo que faz” (idem, p.39), tornando-se mais autónomo e liberto do domínio do professor, mas vão gradualmente e, orientados por procedimentos guia, tomando a seu cargo a regulação do seu desenvolvimento cognitivo e recorrendo ao professor como apoio extemporâneo e pontual “como um recurso no seu caminho de aprendizagem” (Grangeat, 1999, p. 113), numa evolução emancipatória.

2.4. A Avaliação no Contexto da Autonomia do Aluno

O conceito de autonomia, no significado atribuído pelas políticas educacionais vigentes a partir de 1980 passou a ser utilizado, algumas vezes, como sinónimo de descentralização e desconcentração ou como a etapa subsequente de processos descentralizadores, a partir dos quais a unidade escolar estaria finalmente livre para elaborar seu próprio plano de voo (Martins, 2001). O termo autogestão, talvez porque autogestão se refira não somente às técnicas e formas de ensino, mas também aos objetivos do ensino, e porque a escola continua a ser uma instituição ao

serviço de fins sociais determinados por um vasto conjunto de fatores e interesses sociais, políticos e económicos, deixou de ser utilizado. Também desapareceu o eixo central conferido, histórica e filosoficamente, ao conceito de autonomia: a defesa de conselhos gestores com mandato revogável e liberdade para utilização de recursos, bem como a instauração da autoavaliação institucional. O Decreto-lei nº115-A/98 de 4 de maio define a autonomia das escolas e a descentralização como aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. Martins (2002, p. 210) assinala que os processos de participação são constituídos por uma dinâmica individual e coletiva, que opera concomitantemente:

se a necessidade de participação é o desejo que move o ator a praticar a ação, o sentido de sua participação num empreendimento colectivo pode ser altamente positivo. Se, ao contrário, a participação é delegada por normas, vigora a ausência do desejo como motor fundante da ação

e sem a qual a mudança não poderá ser operada.

Neste caso, dificilmente o ator imprimirá o mesmo sentido a ações sociais, a projetos colectivos, a empreendimentos de mudança institucional (*idem, ibidem*).

Na área da educação, o conceito de autonomia encontra-se reduzido à redefinição de procedimentos administrativos e financeiros da rede de escolas, com ampliação de encargos e responsabilidades para elas (Martins, 2001). A autonomia refere-se ao processo pelo qual o aluno passa a ser o centro do processo de ensino/aprendizagem, podendo aprender de uma forma criativa e diferente, tendo liberdade para aprender e questionar os métodos de ensino aplicados e dando-lhe a possibilidade de intervir no processo educativo. Esta corrente transformou o aluno num sujeito ativo no processo de aprender e ensinar e a própria instituição de ensino também passou a ser questionada, porque a relação professor/aluno se transforma radicalmente, tendo em vista que, nesse processo, o professor assumirá apenas o papel de orientador na relação, prestando ao aluno o apoio necessário para se reconhecerem como sujeitos – membros de uma comunidade. Roegiers *et al.* (2006, p.39) definiram um modo de intervenção de carácter não diretivo, inspirado, centrado na empatia, na autenticidade, na confiança das potencialidades dos alunos

que poderiam assumir a coordenação dos trabalhos e certos aspetos da vida escolar por meio de um conselho cooperativo: expressar-se-iam livremente, criariam, usariam a imaginação e encontrariam no grupo o ser humano, na pertinência do assunto a ser aprendido, na aprendizagem participativa, na totalidade da pessoa, na autoavaliação e na autocrítica:

confront the child with a meaningful situation to make him mobilize the skills he has, or is learning, all throughout the process. The focus is on the process of learning and applying the know-how and other elements in permanent confrontation to meaningful situations, i.e., search for information, analyze information, explain information. It is what one of us calls “learn to dive before to swim” Its aim is to teach the student through the use of complexity based on a global and non-structured horizontal transfer of achievements (Roegiers, 2006, p.39).

O único indivíduo formado seria aquele que aprendeu como aprender, como adaptar-se e como mudar, pois só dessa forma poderia compreender que nenhum conhecimento é indiscutível e que a capacidade de adquirir conhecimentos é basilar.

An education focused on learning (mastering) competences, as opposed to the simple juxtaposition of skills, is requisite for the implementation of pedagogy of integration. The goal of such pedagogy is to enable the learner to master those situations he/she will have to deal with in his/her professional and/or private life. (Roegiers, 2006, p.38)

Para a concretização desta situação seria necessário mudar o clima institucional, as inovações não devem ser temidas e as capacidades criativas dos gestores, professores e alunos deverão ser estimuladas e não abafadas pois como defendeu Vigotsky (1987, p.101), “o processo de ensino-aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas” e a aprendizagem devidamente organizada “resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”

Esta perspectiva transforma o aluno num sujeito ativo no processo de ensino/aprendizagem, de onde a conquista de sua autonomia implica libertação das estruturas opressoras (Freire, 1996, p. 23), pois uma educação voltada para a

autonomia é aquela que liberta o ser humano dos males do neoliberalismo. Para o autor, educar é o ato de aprender e ensinar com alegria e esperança, na convicção de que a mudança é possível e uma das tarefas mais importantes da prática educativa autônoma é a de propiciar as condições em que os educandos,

em relação uns com os outros, e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensantes, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto (*idem*, p. 23).

O êxito de uma educação voltada para a autonomia do aluno depende, além da proclamação de uma gestão escolar democrática, do docente, do currículo, do próprio aluno, da avaliação e de outros fatores.

É preciso que o próprio formando, como afirma Freire (1996, p. 12) se assuma, desde o início da sua experiência, “também como sujeito da produção do saber, se convença de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção”, num processo de reflexão crítica e de auto regulação em que os formandos se “vão transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador” (Freire, 1996, p.13).

A autorregulação, no processo de ensino/aprendizagem, tem a finalidade de ajudar na construção de um sistema pessoal para que o aluno aprenda a aprender e a melhorar progressivamente, adequando a sua ação às várias necessidades que vão surgindo. Tem um caráter contínuo, não constituindo, por isso, “um momento específico da ação pedagógica” (Simão, 2008, p.125). A autora refere, ainda, que “após fazermos apelo ao construto da aprendizagem auto regulada, damos ênfase ao duplo valor regulador da avaliação (por um lado, com o papel formativo de regulação no ensino e, por outro, com o papel formador da regulação na aprendizagem) ” pois a avaliação funciona “como instrumento a) para a adaptação constante das formas de ensino às características e necessidades dos alunos e b) para facilitar a assunção, cada vez maior, de controlo e de responsabilidade por parte do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem” (*idem*, p. 137).

A autoavaliação decorre de um processo de avaliação formativa, que visa a regulação, a monitorização e a planificação, dando ênfase ao papel do aluno, ajudando-o a construir a sua autonomia. A autoavaliação serve, assim, propósitos formativos e reguladores da progressão da aprendizagem, de diagnóstico de áreas problema e suas causas e da identificação das formas de melhor remediar esses problemas. Esta ideia está também presente em Fernandes (2006), que salienta que a avaliação formativa se caracteriza pela interatividade, como uma forma de regulação controlada dos processos de aprendizagem, só possível com um processo de consciencialização pelos alunos das suas próprias responsabilidades no processo de aprendizagem.

A autoavaliação é entendida como a regulação do processo de aprendizagem pelo próprio aluno “pressupõe que a aprendizagem não constitui uma acumulação simples e linear de conhecimento, mas uma permanente construção e reconstrução de saberes e que o aluno tem um papel fundamental na construção da sua própria aprendizagem como agente crítico e construtor ativo de conhecimento” (Lezon, 2008, p. 175). Constitui uma conceção de aprendizagem que solicita uma atitude de maior poder de decisão da parte de cada aluno, de forma que se torna necessária a elaboração de uma estratégia cognitiva complexa, no ato da realização das tarefas de compreensão textual. Segundo Jorro (1995), a atitude autoavaliadora transforma o sujeito utilizador de procedimentos em sujeito que produz, que concebe significação. Sublinha, no entanto, que o papel provisório da estratégia

constitui apenas uma etapa no percurso do aprendente. É preciso que este manipule os critérios procedimentais correspondentes às operações mentais requeridas pela construção da competência em jogo, é preciso que ele as verbalize, que ele as controle; tudo isto concorre para a aquisição, até mesmo para o domínio de um saber procedimental, sem o qual os conhecimentos declarativos não podem ser operacionalizados (Jorro, 1995, p.114),.

A autora refere, ainda, que a estratégia *procedimental* deve preceder a estratégia de avaliação-regulação, “a qual permitirá ao aluno, no caso da tarefa de compreensão textual, a elaboração da sua própria significação” (Jorro,1995, p.114).

Consideramos que toda a avaliação deve ser um meio de fomentar as finalidades educativas do desenvolvimento e da emancipação individuais, “mais orientada para

melhorar as aprendizagens do que para as classificar, mais integrada no ensino e na aprendizagem, mais contextualizada, e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar” (Fernandes, 2006, p. 25) e não instrumento de exclusão ao longo do processo de escolarização, através de procedimentos que selecionam e marginalizam, prejudicando as oportunidades educativas posteriores de muitos alunos.

Se é um facto que a autoavaliação implica que se privilegie uma regulação contínua das aprendizagens, no sentido de adequar a ação desenvolvida pelos professores às necessidades e dificuldades de cada aluno, então é também necessário que o aluno se autorregule com o intuito de construir gradualmente um sistema pessoal que o leve a aprender e a melhorar, progressivamente, e de forma contínua. O papel do aluno torna-se central e, ao professor, caberá a tarefa de providenciar formas de valorizar esta situação, com o objetivo de promover o sucesso educativo dos alunos e da sua autonomia. “ Se queres matar a fome a alguém não lhe dês um peixe para comer. Ensina-o a pescar” (Provérbio Chinês), também só promovendo a autonomia na mobilização dos saberes e competências, garantiremos que os alunos se “alimentem todos os dias”, procurando por si próprios o seu “sustento”.

A autoavaliação, em síntese, poderá contribuir para um maior controlo e responsabilidade do aluno no seu próprio processo de aprendizagem e para um domínio gradual dos conteúdos que lhe são exigidos para a execução e realização das atividades e tarefas, pois consiste “no olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de se ter feito” (Simão, 2008, p.133).

O exposto justificará bem, do nosso ponto de vista, a pertinência do estudo que nos propomos desenvolver para determinar se a avaliação assume o papel de instrumento “regulador e potenciador da aprendizagem”, interdependente de “uma pedagogia que considera a diversidade e originalidade própria de cada jovem aprendiz, uma pedagogia que põe a tónica nos percursos individuais” (Boal, Hespanha & Neves, 1996, p. 37). O nosso maior objetivo é, então, o de compreender as perspetivas dos professores sobre a autoavaliação, como a implementam e que procedimentos promovem com intenção de promover nos alunos o desenvolvimento de práticas de autoavaliação.

2.4.1. A pedagogia diferenciada: caminho para a autonomia?

A adaptação das atividades pedagógicas é um processo que pode conduzir à diferenciação, uma vez que os alunos são diferentes com diferentes contextos socioeconómicos, culturais e familiares, com diferentes interesses, ritmos de aprendizagem, nível de desenvolvimento intelectual, social e afetivo. Consequentemente, os alunos estão naturalmente impedidos de “adquirir ao mesmo tempo as mesmas aprendizagens” (Perrenoud, 2001, p. 49). Por essa razão, e para atender às desigualdades iniciais, de forma a atenuá-las, urge tornar o ensino diferenciado, dedicando mais tempo e mais recursos aos menos favorecidos.

É importante atender a que, como refere Stake (2006, p. 143) “el trabajo de evaluación cambia cuando el programa cambia, (...) hace menos relevantes algunas de las decisiones iniciales” e esse facto implica que a avaliação se “acerca más a las personas y, por lo tanto, aumenta el riesgo de que se implique emocionalmente com ciertos grupos o posturas” (*idem, ibidem*). O “sucesso educativo de cada um” (Boal *et al.*, 1996, p. 37) constitui o objetivo primordial da pedagogia diferenciada e o indivíduo é “em todas as suas manifestações, o centro condutor das ações e atividades realizadas nas escolas” (*idem, ibidem*). Para Perrenoud (2001, p. 27), diferenciar “é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente ou, ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele”. Cada criança, com as suas características pessoais, “condicionadas e condicionantes”, deverá ser ajudada a “encontrar as soluções adequadas para que seja capaz de, individualmente, encontrar o melhor caminho para o seu próprio processo de aprendizagem (...) e o importante é que não exista «indiferença à diferença»” (Boal *et al.*, 1996, p. 37). A fim de respeitar esta diferença, é necessário ter em conta o desenvolvimento de capacidades e atitudes, as interações sociais e a cooperação na aprendizagem bem como a dimensão afetiva enfatizando, assim, uma “nova abordagem, mais centrada no aprendiz e em seu itinerário” Perrenoud (2000, p. 44).

Tendo em conta que o grau de domínio de uma competência atingido por um aluno “é tributário da adequação entre, por um lado, as oportunidades educativas postas à sua disposição e, por outro lado, o tempo e o acompanhamento de que tem necessidade em função das suas características cognitivas e afetivas no momento de começar a aprendizagem” (Crahay, 2000, p. 74) e uma vez que “as potencialidades de

aprendizagem de um indivíduo não estão fixadas à nascença, mas que, pelo contrário, são o fruto da história da sua vida, das suas experiências e da riqueza dos estímulos oferecidos nos seus meios”, parece-nos “legítimo reclamar para cada indivíduo, já não apenas o direito à igualdade de oportunidades ou à igualdade de tratamento, mas o direito à igualdade de conhecimentos de base” (*idem*, p. 75).

Simão (2008, p. 126) advoga que devemos avaliar de forma a “atuar de maneira efetiva como reguladora dos processos de ensino/aprendizagem” pois “a avaliação das aprendizagens é uma componente fundamental da educação escolar e dos processos escolares de ensino e de aprendizagem e os esforços para melhorar a educação exigem, necessariamente, a melhoria das práticas de avaliação” (*idem*, p. 125). Devemos, portanto, colocar o aluno no centro e não usar as especificidades pessoais para legitimar uma atitude pedagógica que transforme as diferenças iniciais em desigualdades de resultado de aprendizagens.

Uma vez que “a verdadeira avaliação formativa começa no momento em que se põe o aluno a refletir sobre os objetivos que lhe são propostos” (Simão, 2008, p. 69), a centralidade do papel do aluno é de primaz importância pois, ao atribuir-lhe a tônica da sua própria regulação, estamos a admitir que a avaliação terá que ser formativa, centrada em estratégias de emancipação cognitiva e de ação, em que lhe são fornecidas orientações que não só “motivam a aprendizagem como também a dinamizam, dando-lhe a possibilidade de se situar, se assinalar o processo realizado e apontando-lhe caminhos a seguir, saídas possíveis” (Abrecht, 1994, p. 127). Desta forma, a avaliação pode favorecer as competências “do aprendente para compreender e representar os objetivos das aprendizagens das atividades e tarefas, para detetar e corrigir os seus próprios erros, ou para se apropriar dos critérios de avaliação, tanto no processo de realização das atividades e tarefas, como nos seus resultados ou produtos” (Simão, 2008, p. 127).

A avaliação formativa viabiliza a diferenciação do ensino, essencial à aprendizagem dos alunos pois, por acompanhar todo o processo de aprendizagem, permite que o professor adeque as tarefas à situação específica de cada aluno, mas não deve ser encarada como um método, mas sim como uma atitude. Abrecht (1994, p. 189) considera-a como um “interrogar-se sobre um processo” e “o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o

aluno a considerar uma trajetória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso”. É, pois, uma modalidade de avaliação contínua, individualizada, dinâmica e interativa e, como tal, constitui-se como “uma atividade central do processo de ensino/aprendizagem” (Simão, 2008, p. 126).

2.4.2. A avaliação formativa e os processos de regulação

A legislação vigente para o ensino básico institui a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação, o que implica que se privilegie uma regulação contínua das aprendizagens, no sentido de adequar a ação desenvolvida pelos professores às necessidades e dificuldades de cada aluno mas, também, para que cada aluno faça a sua autorregulação com o intuito de construir, gradualmente, um sistema pessoal que o leve a aprender e a melhorar progressivamente. Atender às características individuais dos alunos poderá tornar-se incongruente com a ideologia da igualdade de todos os alunos, pois ela está assente em desigualdades que cada indivíduo carrega em termos de socialização e que as pesquisas mais recentes na área da educação atestam. Estar atento às diferenças poderá constituir a melhor forma de facultar igualdade de oportunidades para ajustar o ensino às características individuais de cada aluno. Ignorar as diferenças e encarar todos da mesma forma pode transformar as desigualdades iniciais, face à cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar, perpetuando-as. A escola, se não atender às diferenças e tratar os alunos de forma igual, acaba por proceder a uma “operação de triagem no decurso da qual os alunos fracos correm o risco de ser lesados. O elitismo meritocrático, sonho dos pais fundadores da escola, para todos, não faz senão perpetuar, noutras formas, o elitismo social que queriam erradicar” (Crahay, 2000, p. 419). Concordamos com o autor quando afirma que “cada qual com as suas capacidades” deveria ser substituído pelo “cada qual com as suas necessidades” uma vez que não há dois alunos iguais, ainda que gémeos verdadeiros. Cada ser humano, que se constitui como aprendiz, reveste-se de características, interesses, aptidões sociais, culturais e linguísticas, diferentes níveis de desenvolvimento intelectual e afetivo, diferentes expectativas face à escola, diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes contextos familiares e culturais que, inevitavelmente, os torna únicos e singulares. Por essa razão, Cardinet (1986, pp. 14-15) defende que “o ensino deve diferenciar-se consoante os alunos através de uma

adaptação que se situa essencialmente ao nível dos métodos, dos progressos individuais, dos exemplos, etc.”.

Sendo diferentes não é possível que todos os alunos possam, com o mesmo ensino, adquirir ao mesmo tempo as mesmas aprendizagens. Assim, “para prevenir o fracasso escolar, para não agravar ainda mais as desigualdades iniciais, é preciso diferenciar o ensino, dedicar mais tempo e mais recursos para ajudar os menos favorecidos” (Perrenoud, 2001, p. 49), pelo que cada professor terá que tratar cada um dos seus alunos como sendo único e ajudá-lo a encontrar a melhor forma de, individual e autonomamente, desenvolver o seu próprio processo de aprendizagem.

O professor não deve ser indiferente à diferença e a avaliação deve, de acordo com Alves, (2002), ser formadora, isto é, se “integrada na aprendizagem e favorecedora do diálogo crítico entre os diversos atores, servirá o desenvolvimento da autonomia e da autoavaliação, indispensáveis, quer ao desenvolvimento das competências, quer ao auto e hetero reconhecimento desse mesmo desenvolvimento” (Alves, 2004, p.74), pelo que deverá ter um carácter interativo e retroativo, como forma de melhorar as aprendizagens e promover a autonomia dos alunos baseada na autoavaliação, pelo que os papéis respetivos do professor e dos alunos, ao nível da regulação das aprendizagens e da construção dos saberes, se devem posicionar de forma a promover a autonomia.

A cada situação de avaliação correspondem diferentes destinatários, assim como a cada destinatário interessam diferentes informações. O destinatário poderá ser a sociedade ou comunidade escolar, em que os dados são “comparativos”, permitindo situar cada um dos alunos em relação aos outros – avaliação normativa, ou os alunos, e os dados são “formativos”, tendo por objetivo o aperfeiçoamento individual e a melhoria das aprendizagens – avaliação criterial. Sendo que a aprendizagem por competências definida no Currículo Nacional do Ensino Básico e a preparação para a autonomia são os pilares que norteiam o currículo nacional, é natural que a avaliação se centre mais nos alunos e que privilegie uma regulação contínua das aprendizagens. O que é valorizado e avaliado na escola não só vai influenciar os resultados dos alunos, mas também a sua motivação, autoconceito, hábitos de estudo e estilos de aprendizagem e, tendo em conta que a avaliação é um elemento constitutivo da aprendizagem, temos que considerar que esta é realizada por parte do aluno. Assim, ele deve também regular as suas próprias aprendizagens, através da construção de um sistema de pilotagem a

operacionalizar durante o processo da ação, pois sempre que o aluno realiza uma tarefa, deve realizar alguns momentos de balanço intermédio, para promover a correção dos seus erros e a remodelação das estratégias iniciais em função dos resultados obtidos. Nesta dinâmica, não é preciso integrar a autoavaliação dos alunos, pois ela já está nas estratégias individuais de cada um. Apesar das dificuldades que o processo acarreta, “uma tal dinâmica levará a uma apropriação dos utensílios de avaliação dos professores por parte dos alunos e o aluno já dominará, também, as operações de antecipação e de planificação, que constituem a pedra angular de todo o sistema de autoavaliação” (Alves, 2004, p.69).

Por essa razão, é importante que lhes sejam proporcionados vários momentos de autoavaliação, multiplicando os momentos em que os alunos poderão construir o saber num contexto em que lhe atribuam sentido fundamental, porque “pôr os alunos em atividade, fazê-los retroagir, chegar a um saber codificado, relançá-los em novas pistas, fazer com que apliquem os conhecimentos, são procedimentos fundamentais no desenvolvimento de estratégias de autorregulação” (*idem, ibidem*).

A avaliação formativa visa, em síntese, orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando “localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem” (Cardinet, 1986, p. 14) e centra, assim, no aluno o processo de aprendizagem uma vez que ele deverá descobrir os processos que o ajudarão a evoluir e, assim, regular a sua aprendizagem. Estamos perante um processo de autorregulação/avaliação.

2.4.3. Avaliação e autorregulação

Para que a avaliação cumpra a função de contribuir para a melhoria das aprendizagens deve assumir-se como reguladora dos processos de ensino/ aprendizagem; constituir-se como um instrumento de adaptação constante às necessidades dos alunos e, simultaneamente, facilitar a promoção do controlo e da responsabilidade por parte do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Simão, 2008, p.126). A avaliação formativa é aquela que permite implementar a autorregulação com mais eficácia pois é dinâmica, permitindo o feedback; é transparente, permitindo aos alunos a compreensão das metas que é suposto conseguirem atingir; é individualizada, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno. A vertente formadora da avaliação formativa, promove a autorregulação, pois

pode favorecer as competências no aprendente para compreender e representar os objetivos das atividades e tarefas, para planificar e rever as atualizações dessas tarefas, para detetar e corrigir os seus próprios erros, ou para se apropriar dos critérios de avaliação, tanto no processo de realização das atividades e tarefas, como nos resultados ou produtos (Simão, 2008, p.126).

Esta forma de avaliar os alunos assume-se como regulação pois, sendo contínua, ocorre em momentos diversificados tornando-se proativa (no início de uma tarefa), interativa (ao longo do processo de aprendizagem) e retroativa (após a sequência de aprendizagem), o que permite uma orientação das decisões que tornam possível ajustar a ajuda a partir da valoração continuada das atuações dos alunos que devem ser conduzidos a “um retrocesso refletido sobre as suas estratégias a fim de que ele possa analisar as razões do seu êxito ou do seu fracasso” (Alves, 2004, p. 70). Assenta na potencialização e atualização das capacidades dos alunos para aprender, coordenando eles próprios as aptidões cognitivas, metacognitivas e motivacionais, essenciais ao processo de aprendizagem.

Assim, haverá, por parte do aluno, uma maior responsabilidade e um maior controlo no seu processo de aprendizagem e um maior domínio progressivo dos conteúdos exigidos para a realização das tarefas propostas.

2.4.3.1. Autorregulação e metacognição

A autorregulação pressupõe que o aluno seja capaz de ajustar a sua ação ou as suas representações, os seus erros, as suas dúvidas, a experimentar e aprender através “do ensaio e erro, conflitos cognitivos, cooperação intelectual ou qualquer outro mecanismo” (Perrenoud, 1999, p. 11) ancorando-se na “ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento passam por uma interação com o real” (*idem, ibidem*). A regulação dos seus próprios processos de pensamento e aprendizagem por parte dos alunos implica que eles sejam capazes de representar os seus mecanismos mentais e isto só acontece quando são operacionalizados processos mentais de organização de pensamento e de interpretação. Estes processos são concretizados através do processo de comunicação, pois essa é a modalidade essencial da ação e da interação dos seres humanos e uma vez que terão que ser competentes “no pensar e refletir acerca do modo como reagiram ou poderão reagir face às tarefas que lhe são pedidas” (Duarte & Simão, 2007, p.163), o que pode constituir um factor inibidor ou facilitador da regulação das aprendizagens. Na

verdade, os conjuntos das ações necessárias para haver autorregulação “só fazem sentido se os alunos forem autônomos a aprender e tiverem desenvolvido um conhecimento estratégico que pressupõe saber quando e porquê utilizar determinada estratégia em detrimento de outra” (Simão, 2007, p. 95), pelo que devemos proporcionar-lhe um ensino ‘transparente’ onde possa, por modelagem, aprender as estratégias de que necessita para desenvolver as suas aprendizagens (...) possibilitando-lhe um conhecimento estratégico, sobre quando e porquê utilizar essas estratégias” (*idem*, p. 94).

A consciência de que a aprendizagem é um processo complexo e caprichoso que se “alimenta, por vezes, da comunicação, quando nada pode ocorrer na ausência de solicitações ou de *feedback* exteriores” (Perrenoud, 1999, p. 143), tornará óbvia a conclusão de que é necessário que haja uma “transferência do controlo da tarefa do professor para o aluno, no sentido de que este último tenha, cada vez mais, autonomia e responsabilidade na sua aprendizagem e na construção do seu conhecimento” (Simão, 2007, p. 132) pelo que lhes deve ser proporcionada “ a possibilidade de tomarem decisões inicialmente modeladas, depois guiadas” (*idem*, p. 162) para que, no final, surjam algumas práticas autônomas, pois assim os alunos vão-se sentindo “gradualmente mais competentes no pensar e refletir acerca do modo como reagiram ou poderão reagir face às tarefas que lhes são pedidas” (Simão, 2007, p. 163).

A metacognição utiliza a linguagem como “o instrumento privilegiado de transferência das competências metacognitivas, porque desempenha uma função de representação e significação” (Grangeat, 1999, p. 34) porque só a linguagem pode significar, representar e comunicar as operações metacognitivas necessárias à autorregulação que o adulto visa na interação e que a criança interioriza e repete a si própria” (*idem, ibidem*). A capacidade de saber acerca do nosso conhecimento, pensar e refletir acerca do modo como reagimos ou vamos reagir perante uma tarefa é a metacognição que, posta ao serviço dos alunos, os ajuda a tornarem-se, gradualmente, aprendentes mais eficazes e autônomos pois, como afirma Grangeat (1999, p.13) “aquele que aprende chega gradualmente a construir ele próprio os seus progressos sobre a inteligibilidade do mundo”. Sustentamos, no entanto, com Grangeat (*idem, ibidem*), que “o conceito de metacognição, continuando a estar bastante mal definido, não é ainda muito operacional na escola” e o objectivo de “instituir o aluno como sujeito das suas aprendizagens” está

dependente da “maneira como o professor concebe as atividades de aprendizagem”, razão pela qual é importante estabelecer o tipo de mediações a instaurar para levar o aluno a desenvolver uma atitude metacognitiva. O professor deverá, assim, tornar os passos coerentes entre si para que o aluno possa conduzir o seu processo de aprendizagem de forma mais autónoma, encontrando “uma maneira de levar o sujeito a considerar-se como sujeito aprendente e a representar para si próprio o saber como um objecto sobre o qual ele pode agir” (Grangeat, 1999, p. 14). A criação de situações de socialização e interação linguística dotam o aluno de competências metacognitivas e ajudam-no a adaptar-se às aprendizagens, mas é necessário que o professor crie situações em que o aluno possa ajudar por ser mais conhecedor que ele. Surge, assim, a noção de “zona proximal de desenvolvimento”, definida por Vigotsky (1987) como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro”. O professor deve identificar essas duas capacidades e trabalhar o percurso de cada aluno entre elas.

A “zona de desenvolvimento proximal” é a série de informações que a pessoa tem a potencialidade de aprender mas ainda não completou o processo, é o conjunto dos conhecimentos fora do seu alcance, mas potencialmente atingíveis. Por outras palavras, a zona de desenvolvimento proximal é o caminho entre aquilo que o aluno consegue fazer sozinho e aquilo que está em vias de conseguir fazer. Trata-se, assim, de fazer com que os alunos “construam ou conceptualizem metaconhecimentos sobre a tarefa, sobre as estratégias, sobre eles próprios para que de seguida as utilizem para auto-regular a sua actividade” (Grangeat, 1999, p.31). Plantevin (1999, p. 129) refere que “é preciso também questionar o aluno sobre o seu pensamento, a sua maneira de pensar, procurar a imagem, a metáfora e apreender então a dimensão de cada procura inacabada de sentido como uma forma de pensamento que não é semelhante a nenhuma outra” e que o professor se situe “no quadro de uma construção de saberes” e não no da “verificação de uma não-aquisição aparente de saber” (Plantevin, 1999, p. 130) e através da “observação e questionamento do aluno, notar como ele se situa do ponto de vista da relação com o objecto, dando-se assim os meios de construir uma resposta adaptada”.

Praticar o exercício da metacognição é “instaurar procedimentos para coordenar o funcionamento diferenciado na sala de aula, integrar momentos de reflexão sobre as aprendizagens” que permitem “coordenar os eixos precedentes num sistema coerente que favorece a distanciação do aluno em relação ao ato de aprender” e assegurar, assim, a “transferibilidade dos resultados do estudo a novos contextos escolares” (Grangeat, 1999, p. 130). O autor refere, no entanto, que “o desenvolvimento da metacognição é determinado diretamente pela atividade cognitiva do sujeito, na condição de que este possa ele próprio regulá-la numa situação de colaboração com um pequeno grupo de colegas ou conduzindo-a progressivamente graças à mediação do professor” (idem, p. 155) que tem que “ir construindo conhecimentos e metaconhecimentos por ocasião da ultrapassagem de um obstáculo intelectual adequado” (idem, p.154).

Concluimos, assim, que convém clarificar o papel do aluno e do professor neste processo em que o sujeito se “situa numa relação epistemológica com os saberes, fazendo dele um sujeito construtor e não consumidor de saberes, o que lhe confere uma autonomia em relação ao seu próprio processo e, conseqüentemente, às suas aprendizagens” (Doly, 1999, p. 20).

2.4.3.2. O papel do aluno

Uma vez que a avaliação deve ter em vista a regulação das aprendizagens dos alunos, através da construção de um sistema de pilotagem a operacionalizar durante o processo da ação, considerando que sempre que o aluno realiza uma tarefa, deve fazer alguns momentos de balanço intermédios que possam promover a correção dos seus erros e a remodelação das estratégias iniciais, em função dos resultados obtidos, interessa saber em que medida é que a autoavaliação contribui para que se cumpra essa função. Para tal, estarão os alunos envolvidos naquilo que (Schön, 1983) descreve como contrato reflexivo em que se juntam ao profissional para compreender a sua situação e, ao fazê-lo, ganham maior sentido de envolvimento e de ação; em que podem exercer algum controlo sobre a situação, apesar de não estar unicamente dependente da sua informação ou ação.

O aluno deve ser envolvido na planificação de estratégias, de carácter mais "pedagógico", baseadas no seu interesse, como forma de o levar a um progresso real ou, também, como forma de verificar se essas competências foram consolidadas. A avaliação deverá sempre ater-se ao processo e evolução do aluno e deverá fomentar-se a

auto regulação e autoavaliação crítica, de forma a promover momentos de reflexão porque, como afirma Lezon (2008, p. 169), é necessário “enfatizar processos pedagógicos e formativos que, partindo dos sujeitos, atores na e da própria aprendizagem, promovam o desenvolvimento da sua autonomia e do sentido crítico, através do autoquestionamento e da problematização sistemática dos saberes, numa ‘visão da aprendizagem como processo explícito de negociação’ para que o aluno realize as atividades de aprendizagem com sucesso, apropriando-se das operações de antecipação e de planificação. Partimos do pressuposto que o aluno terá mais hipóteses de ter sucesso se houver desenvolvimento da sua autonomia, da capacidade de gerir os processos da sua própria aprendizagem, desenvolvendo mecanismos mais eficazes de resolução de problemas, pois a “assunção progressiva, por parte do aluno, de um maior controlo e responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem reflete um domínio igualmente progressivo dos conteúdos que são exigidos para a execução e realização das ditas atividades ou tarefas” (Simão, 2008, p.127).

Todos os alunos têm potencialidades que podem ser desenvolvidas, aliadas a uma estratégia de aprendizagem, de compreensão e de expressão verbal, que constituem as principais motivações e levariam a um maior sucesso. É “ possível ajudar os aprendentes na construção desse sistema pessoal de aprender” (Simão, 2008, p.125). Para tal, as estratégias e atividades deverão ser apropriadas pelo aluno para entender o que é suposto fazer, responsabilizando-se por participar ativamente no seu desenvolvimento. Ainda citando Simão (2008, p.125), a autorregulação deve ser “exercida pelo próprio estudante no seu percurso de aprendizagem com a finalidade de ir construindo um sistema pessoal para aprender e melhorar progressivamente”. O professor/grupo que o orienta deve apresentar-lhe sempre aspetos apropriados do seu desempenho e alertá-lo para os aspetos incorretos do mesmo. É pertinente que o aluno assuma um maior controlo e responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem, para o desenvolvimento da compreensão dos mecanismos que promovem a sua evolução e para “planificar e rever a realização dessas atividades e tarefas, para detetar e corrigir os seus próprios erros, ou para se apropriar dos critérios de avaliação, tanto no processo da realização das atividades e tarefas, como nos seus resultados ou produtos” (Alves & Machado, 2008, pp.126-127), para que a autoavaliação seja uma atividade formadora, que dê espaço à melhoria das aprendizagens.

Sendo que o fundamento da avaliação formadora parte do postulado da apropriação pelos alunos dos utensílios de avaliação dos professores e do domínio pelo aluno das operações de antecipação e planificação, o papel da autoavaliação torna-se central. Para promover melhoria das aprendizagens e maior responsabilização na autonomia não é, de todo, desejável que o trabalho de avaliação se reduza apenas à ação do professor, pelo que os alunos devem colaborar. O desenvolvimento de capacidades como a autoavaliação pode ajudar a preparar os alunos para a inserção na sociedade que é cada vez mais uma sociedade cognitiva. Será mais fácil aos alunos dar sentido aos saberes e às competências adquiridas em contexto escolar que, desenvolvidas desta forma, podem ser um contributo positivo e muito importante para a aprendizagem. O aluno deverá ser capaz de:

- Identificar, ao mesmo tempo, os seus erros e as suas respostas positivas (importância dos critérios de êxito e dos limiares de aceitabilidade);
- Formular explicitamente as estratégias que conduzem ao êxito (critérios de realização da ação eficaz);
- Manipular os critérios de avaliação no momento das diferentes etapas de avaliação (do diagnóstico à certificação) (Alves, 2004, p. 72).

Para tal, é necessário que os alunos compreendam os mecanismos que levam ao sucesso, experimentando várias soluções e enunciando as estratégias que utilizaram para o conseguir. Considerando que a avaliação pode constituir uma forma de autorregulação dos aprendentes e que lhes dá oportunidade de ajustar as suas ações e objetivos, para poder atingir os objetivos realizados, torna-se lógico que todo este processo se desenrole de forma cíclica. Simão (2008, p. 128,129) alude a três fases neste processo: fase prévia, fase de realização ou controlo volitivo e fase de autorreflexão. Refere que a primeira é aquela em que o aluno decide o que se vai fazer em determinada situação de aprendizagem e considera que o processo de fixar metas se torna um dos mais importantes na aprendizagem autorregulada “em virtude de estas servirem de ponto de referência que guiam as ações subsequentes” (idem, p. 128) organizadas para que as mais concretas funcionem como reguladoras a curto prazo, permitindo alcançar as mais distantes e globais. Na segunda fase, que se refere aos processos em que ocorrem as mudanças necessárias e imprescindíveis ao cumprimento dos objetivos, a autora alude a dois subprocessos que se relacionam: o “autocontrolo” e a “auto-observação”. O primeiro “faz referência à disposição do indivíduo em perseverar, em manter a atenção e o esforço, em utilizar todos os recursos disponíveis para atingir as suas próprias

intenções, apesar das distrações que possam surgir”; o segundo faz referência “ao atender aos aspetos específicos à própria realização, às condições que o rodeiam e aos resultados conseguidos” (Simão, 2008, p. 129). Consideramos, com a autora, que o processo de fixar metas facilita a auto-observação e que “ para que esta resulte eficaz, é necessário considerar aspectos, tais como a proximidade temporal da auto-observação, o carácter informativo do *feedback* recebido, a percepção adequada ou distorcida das acções realizadas” (Simão, 2008, p. 129). A terceira fase do processo é “relativa às inflexões e reacções do sujeito uma vez terminada a tarefa” (*idem, ibidem*), ou seja, corresponde a uma fase de avaliação, em que o aluno procede a uma análise da sua atuação, de forma a identificar as decisões cognitivas que poderá ter tomado de forma inapropriada e as que tomou de forma apropriada e, assim, estar em condições de as corrigir em situações posteriores. Também nesta fase, a autora considera haver subprocessos muito relacionados com a auto-observação, o auto juízo e a autorreação:

O primeiro destes subprocessos, o auto juízo remete para a avaliação dos ganhos alcançados e das atribuições que lhes confere, o que ajuda a interpretar e a valorar o que ocorre, afectando o seu comportamento posterior. Esta avaliação e os juízos que dela derivam relacionam-se com as formas de auto reacção: a auto satisfação (percepção de satisfação/insatisfação) e as inferências adaptativas/desadaptativas. (Simão,2008, p. 130).

Deste modo, a avaliação pressupõe uma formação dos alunos. A autorregulação implica as componentes cognitiva, afetiva, motivacional e comportamental sendo “um processo complexo que compreende, normalmente, o desenho prévio dos critérios para a informação necessária, a consideração e o contraste da informação até obter um juízo ponderado, a adoção das decisões pertinentes e a comunicação de resultados” (Simão, 2003, p. 131), influenciando todos os envolvidos no processo “estando ao serviço de todos eles, por fornecer dados que permitem reajustamentos em cada momento (*idem*, p.131). Neste sentido, a coavaliação deverá ser a estratégia mais utilizada, como forma de o professor

ajudar os alunos na tomada de consciência de como conseguiram os seus progressos. Os alunos são colocados em situação de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações, tomar

decisões, planejar ou dividir trabalho, obter recursos (Perrenoud, 1999).

O aluno poderá assimilar com mais facilidade os critérios de avaliação se ele próprio tiver participado na sua construção e daí a importância da verbalização e dos processos metacognitivos que Alves (2004, p. 70) refere como “verdadeira conceptualização reflectida” e que implica “uma tomada de consciência pelo sujeito do seu próprio funcionamento”.

2.4.3.3. O papel do professor

O professor, deverá, enquanto responsável pelo desenvolvimento da autonomia do aluno nas aprendizagens e, conseqüentemente, pela obtenção de competências metacognitivas, ter um papel preponderante na escolha das situações de aprendizagem e das suas modalidades pedagógicas e não agir como alguém que se limita a transmitir um saber preparado, adaptando-se ao percurso de aprendizagem dos seus alunos e estar permanentemente atento ao seu funcionamento cognitivo devendo considerar como prioritário:

a) a comunicação dos objetivos que se pretendem atingir bem como a verificação do que eles representam para os alunos; b) o domínio, por parte de quem aprende, das operações de antecipação e planificação da ação e c) a apropriação, por parte dos estudantes, dos critérios e instrumentos de avaliação dos professores (Simão, 2008, p. 131).

O professor constituir-se-á como o mediador de uma aprendizagem através da metacognição pois “o objetivo é auxiliar os alunos a construírem, através da reflexão, os seus guias numa fase posterior, adaptando-os às suas características pessoais” (Simão, 2008, p.135) e tomando consciência de que é possível ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens através do desenvolvimento da sua autonomia e desejo de aprender. Para tal deverá “induzir o aluno a um processo reflectido sobre as suas estratégias a fim de que ele possa analisar as razões do seu êxito ou do seu fracasso” (Alves, 2004, p.70) e encarar a avaliação como um contributo para a regulação das atividades de ensino e de aprendizagem, modificando a ação e ajustando as suas intervenções, depois de “informado dos efeitos do seu trabalho pedagógico” (Alves, 2004, p. 61). Torna-se essencial que seja capaz de “informar o aluno sobre as etapas que ele ainda tem de percorrer para atingir determinado nível” (*idem*, p. 58). Esta condição é essencial para o carácter formativo e positivo da avaliação evidenciando “os aspectos em

que as aprendizagens dos alunos precisam ser melhoradas, apontando modos de superar as dificuldades” (Alves, 2004, p. 73) tendo como base os seus interesses e aptidões, dando valor àquilo que os alunos já sabem e são capazes de fazer, em vez de um processo em que se determina apenas aquilo que ainda não sabem.

O professor deverá assumir uma posição de mediador que, como afirma Doly (1999, p. 28) “traz um apoio sistemático para ajudar o sujeito a fazer o que ele não sabe fazer sozinho e que é necessário para guiar a sua atividade até ao fim” e que faça com que a

a atividade prossiga integrando cada vez mais a criança na situação, sob a forma de uma interação verbal que questiona a criança sobre todos os elementos da atividade(...) que permitem compreendê-la, que reformula e solicita a reformulação, que convida a corrigir os erros, a explicitar os procedimentos, a auto avaliar a atividade, que encoraja a prosseguir e que propõe modelos ou esboços de modelos a imitar (*idem, ibidem*).

A mediação levada a cabo pelo professor deverá centrar-se em ajudar o aluno a ser ativo de uma forma eficaz e o ensino deverá orientar-se com base no desenvolvimento do que já se realizou, pois “ torna-se necessário fazer progredir primeiro os alunos em relação à sua capacidade de avaliar para seguidamente os fazer progredir na sua capacidade de produzir” (Doly, 1999, p. 31), promovendo sessões de reflexão e avaliação dos alunos em que estes analisem as suas produções e os procedimentos

com a mediação do professor, a passar de uma avaliação intuitiva(...) a uma avaliação explícita e precisa, dizendo porque é que « isto vai» ou «não vai». Quer dizer, levá-los a elaborar e a conceptualizar critérios que dizem simultaneamente respeito ao produto e aos procedimentos e que em seguida devem servir para a autoavaliação-regulação ou controlo da atividade de produção ou de reprodução, e isto a partir da sua produção e da localização dos seus erros” (*idem, ibidem*)

Este processo levará os alunos a construir e conceptualizar “metaconhecimentos sobre a tarefa, sobre as estratégias, sobre eles próprios para que de seguida eles as utilizem para auto regular a sua atividade” (Doly, 1999, p.31) e a uma maior consciencialização, que lhes permitirá maior sucesso na resolução das tarefas e uma melhor transferência das competências assim adquiridas, porque se apropriam dos instrumentos necessários à regulação das operações intelectuais e os leva a conduzir as suas aprendizagens numa forma mais autónoma, a “considerar-se como sujeito aprendiz e a representar para si próprio o saber como um objeto sobre o qual ele pode agir” (Grangeat, 1999, p. 14).

Capítulo III. Metodologia da investigação

Neste capítulo, apresentamos o enquadramento metodológico que serviu de base ao processo de investigação, expomos a problemática, especificamos o objeto de estudo e enunciámos os objetivos que orientaram este estudo. Aqui se faz a apresentação do estudo exploratório de natureza qualitativa, fundamentando as opções da metodologia adotada no decurso da investigação, explicitando os procedimentos utilizados para a recolha e a análise dos dados.

Provemos, igualmente, a caracterização dos participantes na investigação, e do contexto em que o trabalho se desenvolveu, abordando as questões de natureza ética que tivemos em consideração.

3.1. Problemática e objetivos da Investigação

A ideia de que a avaliação pode ser uma maneira de promover a melhoria das aprendizagens torna legítimo o interesse em refletir sobre a forma em que a avaliação consubstancia essa melhoria. Considerar que qualquer forma de avaliação o consegue concretizar poderá ser errado pois o contributo dos professores, e os esforços dos alunos, são fundamentais para se ultrapassar problemas de ensino e de aprendizagem. Urge assumir que a avaliação, por si só, não poderá colmatar todos os males como se de uma poção mágica ou de um milagre se tratasse. A avaliação constitui um bom apoio para uma melhor compreensão de uma determinada realidade para que possamos melhorar as aprendizagens dos alunos. Na opinião de Fernandes (2009, p. 21) “uma boa avaliação ajuda-nos a compreender melhor uma dada realidade e pode contribuir para a melhorar e a transformar mas teremos sempre que saber utilizar os seus resultados e recomendações e saber reconhecer os seus limites”. É necessário que a avaliação se constitua não apenas como a verificação de erros e acertos, como forma de seleção, mas como uma reflexão, contínua e integrada com função formativa, “como exercício de pensar sobre o pensar, de alunos e professores, a respeito das suas próprias construções e desenvolvimento.” (Diniz da Silva, 2008, p.94) constituindo-se um instrumento dialógico da construção do conhecimento em que a meta avaliação será uma via de reflexão crítica para superar as dificuldades e compreender os erros que fazem parte da construção do conhecimento.

É “consensual que a autorregulação envolve as componentes cognitiva, afetiva, motivacional e comportamental que dão ao indivíduo a capacidade de ajustar as suas ações e objetivos, de modo a atingir os resultados desejados” (Zeidner, Boekarts & Pintrich, 2000) e que “os alunos regulam a aprendizagem através do recurso a estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais” (Simão, 2008, p.128).

Assim, a nossa problemática é a seguinte: poderá a prática de autoavaliação ser uma efetiva realidade, para que promova a construção da autorregulação e a melhoria das aprendizagens? De que forma as práticas de autoavaliação desenvolvidas por professores e alunos propiciam a melhoria das aprendizagens? Que natureza possui? Com que periodicidade é levada a cabo? Que constrangimentos levantam?

Para a desenvolver, elegemos os seguintes objetivos:

- compreender as perspetivas de professores e de alunos relativamente à função da autoavaliação no processo de aprendizagem;
- identificar os instrumentos utilizados para a implementação da prática de autoavaliação dos alunos;
- estudar as práticas de autoavaliação que são implementadas no grupo estudado;
- identificar a periodicidade/ regularidade com que são efetuados momentos de autoavaliação;
- inferir as variáveis que os atores evocam como fatores de interferência na promoção da autoavaliação como forma sistemática de regulação do Ensino/Aprendizagem;
- inferir das representações que professores e alunos tem da influência da autoavaliação como estratégia de melhoria;
- Caracterizar as estratégias de autorregulação implementadas pelos alunos.

3.2. Caracterização do Contexto de Desenvolvimento do Estudo

O estudo desenvolveu-se numa escola sede de agrupamento, onde são lecionados os segundo e terceiro ciclos do ensino básico. O Agrupamento de Escolas situa-se na zona urbana de uma cidade, numa zona onde se implantaram várias grandes superfícies

comerciais e outros serviços. Atualmente, esta escola, acolhe cerca de 1100 alunos e, nos últimos anos, tem vindo a sentir dificuldades em responder favoravelmente a todos aqueles que a pretendem frequentar. Para além da escola sede do Agrupamento integra dois jardins-de infância, três escolas do 1º ciclo com jardim-de-infância e três escolas do 1º ciclo. A oferta educativa/formativa do A.E. não se esgota no ensino regular. No quadro de uma política de combate ao abandono escolar, a oferta contempla uma turma do CEF, outra do PIEF. A maioria dos alunos (cerca de 65%) é oriunda de famílias com uma boa situação económica e um nível de instrução escolar médio/alto. Os restantes alunos (35%), onde se inclui um número significativo pertencente à etnia cigana, provêm de famílias de baixos recursos económicos e baixa escolarização.

As diferentes subunidades educativas do Agrupamento situam-se relativamente próximas da Escola sede, com exceção de uma EB1 que se encontra a uma distância aproximada de 4 km.

Num universo de 52 professores que exercem atividade nos JI's e EB1's do Agrupamento, 90% pertencem aos quadros de escola (QE). Na EB 2,3 onde realizámos o estudo, num universo de 127 professores, 85% pertence aos QE. O corpo docente do Agrupamento é constituído por profissionais com grande experiência, 62% dos professores exercem funções há mais de vinte anos. Com a função de apoiar alunos com necessidades educativas especiais, o Agrupamento beneficia da colaboração de 12 técnicos: terapeutas da fala, intérpretes e formadores de Língua Gestual Portuguesa. Dos 48 elementos do pessoal não docente do Agrupamento, apenas 50% pertencem ao QE. Os restantes possuem um vínculo temporário, incluindo-se, neste grupo, os contratados, os tarefeiros oriundos dos programas ocupacionais do Centro de Emprego de Braga e, ainda, outros, contratados pela associação de pais para exercerem atividade em EB1's.

Relativamente ao parque escolar, o A.E. integra subunidades educativas cujas instalações apresentam boas condições, paralelamente a outras, inadequadas e com carências de materiais didáticos. A Escola sede, encontra-se sobrelotada (está dimensionada para 700 alunos), apresenta espaços e equipamentos em boas condições de conservação. Para albergar a atual população escolar, requalificou alguns espaços, arrecadações e corredores para gabinetes de trabalho e salas de apoio. Entre outros espaços, e além das salas de aula normais, dispõe de uma sala específica para alunos

surdos e outras, também específicas, destinadas a educação visual, educação tecnológica, educação musical, ciências naturais, ciências da natureza, três laboratórios e uma biblioteca/centro de recursos (pequena). No espaço envolvente, onde se situa o pavilhão ginnodesportivo e sala de ginástica, existem três campos destinados à prática de atividades desportivos e, ainda, amplos e cuidados espaços de convívio no espaço envolvente.

3.2.1. Descrição da turma de acordo com o PCT

Em síntese, a análise do PCT mostra que o aproveitamento escolar da turma tem sido muito bom havendo alunos que denotam grandes dificuldades e outros dificuldades médias.

A faixa etária dos pais dos alunos varia entre os 40 e os 50 anos. Encontram-se algumas exceções que se referem a pais com um nível etário um pouco mais elevado, isto é, próximo dos 60 anos. As habilitações literárias dos pais são diversificadas havendo uma larga percentagem de pais com formação académica de nível superior.

No ano letivo 2010/2011, ano em que decorreu o estudo, a composição da turma alterou-se devido à saída de dois alunos e à integração na turma de um aluno retido no 8º ano de escolaridade, proveniente desta escola. Trata-se de um aluno calmo, não causador de problemas disciplinares, mas com algumas dificuldades de aprendizagem.

Foi enfatizado haver algumas referências no domínio das atitudes, em sala de aula e fora dela, que tornaram fundamental a criação e manutenção de regras, mesmo que negociadas com os alunos, para que sintam que o bom comportamento acarreta benefícios não só em termos de aprendizagem, mas também em termos de aproveitamento, face aos critérios gerais de avaliação em vigor na escola.

3.3. Natureza do Estudo

Na sequência dos objetivos enunciados, o estudo é de natureza qualitativa. Consideramos ser esta metodologia a mais coerente com a natureza e a especificidade do tema, pois trata-se de uma interpretação dos fenómenos estudados e pode servir como base de trabalho para melhor compreensão dos fenómenos. Permite compreender as concepções dos participantes na investigação com a sua própria visão dos factos e do contexto em que se movem e privilegia a interpretação das experiências vividas pelos

próprios sujeitos envolvidos sendo assumido “um enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico” (Almeida & Freire, 2000, p.98). Esta abordagem torna-se, assim, apropriada, pois os dados que serão recolhidos ao longo do processo de investigação referem-se a pormenores descritivos relativos a pessoas e a conversas e, por isso, de difícil e complexo tratamento estatístico. As questões investigadas foram formuladas tendo sempre em vista o objetivo de procurar explicações em contexto real e privilegiarão a compreensão dos comportamentos, a partir da perspetiva dos sujeitos investigados. Porque nos interessa compreender o significado das perceções dos alunos e dos professores acerca do contributo das práticas de autoavaliação na sua evolução e melhoria das aprendizagens, interessa estudar os sentidos que os diferentes atores do processo atribuem à autoavaliação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 50)

os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.

De acordo com Moreira (2007, p.50) “A abordagem qualitativa parte, precisamente, do pressuposto básico de que o mundo social é um mundo construído com significados e símbolos, o que implica a procura dessa construção e dos seus significados” Assim, os métodos qualitativos dão grande ênfase à análise das ações individuais ou de grupo, tentando compreender os seus processos de construção. O autor refere que “talvez seja, portanto, a descoberta (captação e reconstrução) de significados, aquilo que melhor define a abordagem qualitativa”, acrescentando Ludke e André (1986 p.18) que “o estudo qualitativo (...) é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.”

Outra razão por que optámos pela análise qualitativa é o facto de ser válida na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento – perspetivas e práticas de professores e alunos sobre autoavaliação das aprendizagens, no nosso caso – e não em inferências gerais, e porque pode funcionar sobre *corpus* reduzidos “ e estabelecer categorias mais discriminantes, visto não estar ligada enquanto análise quantitativa, a categorias que

deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis” (Bardin, 2009, p. 141).

O estudo que realizámos integra-se, assim, num paradigma interpretativo, onde a realidade social investigada é complexa e dinâmica pois o fenómeno em estudo consubstancia-se num sistema de interdependências revestidas de complexidade. Segundo Ludke e André (1986, p.18)

os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atentos a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspetos poderão ser detetados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance.

3.4. Instrumentos de Recolha de Dados

“A recolha de informações pode ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada, cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes” (De Ketele & Roegiers 1993, p. 17).

Segundo estes autores, o processo da recolha de dados, porque “constituindo a base do trabalho do perito (...) é merecedor, e necessita mesmo de um trabalho de reflexão em profundidade que ultrapasse os meros aspetos técnicos e tenha em consideração os aspetos epistemológico, morfológico e teórico” (1993, p. 9).

A recolha de informações para o estudo realizado recai sobre factos pois orienta a atenção para características de situações, comportamentos de professores e alunos, interações entre eles, e representações, porque “visa recolher opiniões, maneiras de apreender as coisas ou os comportamentos, precisar o seu significado ou ainda atribuir-lhe uma causa” (De Ketele & Roegiers 1993, p.164). A entrevista foi o instrumento de recolha de dados privilegiado para este estudo pois pode incidir sobre factos objetivos e/ sobre representações, ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a recolha de dados,

a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário (Ludke & Andre, 1986, p.34).

Recorremos à entrevista semiestruturada como forma de recolha de dados porque pode ser orientada para temas específicos, “a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações” (De Ketele, 1993, p. 22) ou por outras palavras, como refere Santos Guerra (2003, pp. 89-90), “uma forma de ficar a conhecer o que acontece e porque acontece em determinada escola é perguntar aos que estão envolvidos na atividade da mesma. A entrevista é o meio mais apropriado para realizar uma análise construtiva da situação” porque “a complexidade da escola exige que se tenha em conta a opinião dos diversos grupos da mesma. Desta forma, entender-se-á como é que o mesmo problema pode ser visto, interpretado e valorizado de formas diferentes” (*idem*, p.90). No caso do estudo que realizámos, pretendíamos “falem com espontaneidade total”, que lhes sejam feitas perguntas “relacionadas com o que acontece na sala de aula” e lhes seja pedida “a sua interpretação dos factos” (Santos Guerra, 2003, p. 90).

Na opinião de Bogdan e Biklen (1994, p. 134), as entrevistas constituem “a estratégia dominante para recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”. Na entrevista, “o sujeito intervém na produção da informação. Esta não é recolhida diretamente, sendo, portanto, menos objetiva” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 166) a informação obtida pode ser falseada, ainda que involuntariamente, pois há dois “intermediários entre a informação semiestruturada procurada e a informação obtida: o sujeito a quem o investigador pede que responda e o instrumento constituído pelas perguntas a pôr” (*idem, ibidem*). Para evitar enviesamentos, foi elaborado um guião de entrevista para professores e um outro para alunos, dispondo-se de um leque de perguntas guia,

relativamente abertas, a propósito das quais será recolhida a informação, pois é importante ter em conta

a análise que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados, os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc. A análise de um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações (...) A reconstituição de um processo de ação, de experiências ou de acontecimentos do passado (Quivy & Campendhoudt, pp.194-195).

A entrevista pode ser orientada para temas específicos, pois “uma forma de ficar a conhecer o que acontece e porque acontece em determinada escola é perguntar aos que estão envolvidos na atividade da mesma. A entrevista é o meio mais apropriado para realizar uma análise construtiva da situação” (Santos Guerra, 2003, pp. 89-90) porque “a complexidade da escola exige que se tenha em conta a opinião dos diversos grupos da mesma. Entender-se-á, assim, como é que o mesmo problema pode ser visto, interpretado e valorizado de formas diferentes” (Santos Guerra, 2003, p.90). No caso do estudo que realizámos, pretendíamos conhecer as perspetivas de alunos e de professores, a sua versão do modo como vivem as questões da autoavaliação e do seu contributo para a melhoria das aprendizagens, tentando conseguir que os alunos, e no nosso caso, os professores também, “falem com espontaneidade total”, que lhes sejam feitas perguntas “relacionadas com o que acontece na sala de aula” e lhes seja pedida “a sua interpretação dos factos” (Santos Guerra, 2003 p. 90).

A entrevista pode contribuir para contrariar determinados enviesamentos e “permite ao observador confrontar a sua perceção do «significado» atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p.160).

3.5. Técnicas de Análise de Dados

“Analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e demais informações disponíveis (Ludke & Andre, 1986, p.45).

A análise de dados envolve não apenas os dados em si mas, também, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, e a descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido, assim como a decisão do que vai ser transmitido aos outros. Citando Bogdan e Biklen, (1994, p. 205)

é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Tendo recorrido à entrevista para recolha de informações utilizámos a análise de conteúdo como técnica de análise de dados pois, como Vala (1986, p. 107) afirma, uma das suas vantagens consiste em poder incidir sobre material não estruturado como, por exemplo, as entrevistas abertas ou semiabertas. Para além disso, os processos de análise de conteúdo (Bardin 2009, p. 11) “ao desempenharem o papel de «técnicas de rutura» face à intuição aleatória e fácil obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reação interpretativa”. Também Quivy e Campenhoudt (1998, pp. 229-230) consideram que a análise de conteúdo tem um campo de aplicação muito vasto podendo incidir em diversas formas de comunicações (textos, programas televisivos ou de rádio, filmes, entrevistas, e mensagens não verbais). Da mesma forma, Bardin (2009, p. 27) refere que “qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um recetor controlado ou não, por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo”. Ainda segundo a autora, a análise de conteúdo é um “conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” que se constituem como uma “hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência” (Bardin, 2009. p.11). Estes instrumentos servem o propósito de

deixar correr o olhar sem se obstinar sobre uma única pista, ouvir à sua volta sem se contentar com uma só mensagem, apreender os ambientes e finalmente, procurar discernir as dimensões essenciais do problema estudado, as suas facetas mais reveladoras e, a partir daí, os modos de abordagem mais esclarecedores (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.81).

A análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar a informação e os testemunhos complexos, que possuem um certo grau de profundidade e complexidade, de forma

metódica e permite “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva” (Quivy & Campendhoudt, 1992, p. 225). A análise de conteúdo será a técnica utilizada para a análise dos dados apurados nas entrevistas semiestruturadas, de forma a permitir efetuar um trabalho que apresente um grau de fiabilidade satisfatório (*idem*, p. 216).

Este método aplica-se, de forma adequada, à entrevista porque consiste no estudo do não dito, do implícito, e porque obriga o investigador a manter distância, não só relativamente a interpretações espontâneas como, de forma especial, às suas próprias. Desta forma, não utiliza as suas próprias referências ideológicas ou normativas para julgar as dos outros mas analisa-as “a partir de critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito” (Quivy & Campendhout, 1992, p.228). A análise de conteúdo não se limita exclusivamente a um alcance descritivo mas, pelo contrário, a sua função ou o seu objetivo é a *inferência*. E através da inferência, quer ela se realize tendo por base “indicadores de frequência ou, cada vez mais assiduamente, com a ajuda de indicadores combinados, toma-se consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas ou até descer aos efeitos das características das comunicações” (Bardin, 2009, p.23). Este método de análise tem por objetivos a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura. Relativamente ao primeiro da leitura feita “o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta «visão» muito pessoal ser partilhada por outros?” (Bardin, 2009, p.31). O segundo objetivo pretende esclarecer se uma leitura atenta não poderá aumentar a produtividade e pertinência do olhar imediato. Estes dois pólos podem denominar-se como desejo de rigor e necessidade de descobrir, fatores que presidiram ao nosso estudo. A análise de conteúdo tem uma função *heurística*, na medida em que enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão para a descoberta, e uma função de *administração de prova*, porque a formulação das hipóteses, sob a forma de perguntas ou afirmações provisórias, podem servir de diretrizes e apelam a “uma análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdo «para servir de prova»” (*idem, ibidem*).

Os participantes no estudo foram reunidos em duas categorias: alunos e professores, de acordo com o “critério de duas dimensões escolhidas como pertinentes e cruzadas numa

tipologia que reflete e sistematiza as relações simbólicas e afetivas” (*idem*, p.67) do indivíduo/ objeto da autoavaliação, uma vez que se pode *hipostasiar* que a atitude dos participantes para com o objeto autoavaliação é diferente. Na verdade, esta relação simbólica surgiu de forma diversa nos dois grupos de indivíduos entrevistados, pois os alunos têm uma noção mais redutora do que é a prática de autoavaliação. Os documentos foram analisados de acordo com base numa “lista de categorias de codificação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221), definidas *a priori*, de acordo com as “questões e preocupações de investigação” (*idem, ibidem*), sendo que surgiram outras categorias de codificação à medida que se procedia à leitura e interpretação do conteúdo das entrevistas, com o objetivo de procurar “regularidades e padrões, bem como o de tópicos presentes nos dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221).

Assim, a dinâmica da relação dos métodos de ensino do professor/aprendizagem do aluno nas “estratégias de ensino /aprendizagem” tornou-se uma categoria emergente dado que não tinha sido prevista à partida. Após esta análise, de acordo com os objetivos do estudo e tendo adotado o critério semântico de categorização, construímos a lista definitiva das categorias de análise das entrevistas realizadas aos alunos e aos professores que apresentamos nos quadros 1 e 2:

Quadro 1. Categorias e subcategorias de análise da entrevista aos Alunos

Categorias	Subcategorias
I. Perspetivas de Avaliação	A. Funções da avaliação: orientação, regulação e verificação B. Influência da avaliação na motivação para o estudo C. Estratégias de avaliação D. Apoio e monitorização dos alunos
II. Perspetivas de Autoavaliação	E. Importância e utilidade da Autoavaliação F. Influência da autoavaliação a nível da ação G. Contributo para a melhoria das suas aprendizagens

III. Práticas de Autoavaliação	<p>H. Estratégias de ensino /aprendizagem</p> <p>I. Envolvimento nas atividades propostas</p> <p>J. Regularidade</p> <p>K. Autonomia: Estratégias de autorregulação de aprendizagem</p> <p>L. Instrumentos adotados</p> <p>M. Apoio solicitado</p>
IV. Reações à prática de Autoavaliação sistemática	<p>N. Constrangimentos na implementação</p> <p>O. Sugestões de mudança</p>

Quadro 2. Dimensões, categorias e subcategorias de análise da entrevista aos professores

Dimensões	Categorias e Subcategorias
I. Perspetivas de Autoavaliação	<p>A. Perspetivas dos professores sobre funções da autoavaliação</p> <p>A.1. Diagnose</p> <p>A.2. Regulação</p> <p>A.3. Orientação</p> <p>B. Negociação dos critérios de avaliação</p> <p>C. Perspetivas dos professores sobre as práticas de autoavaliação dos alunos</p> <p>C.1. Envolvimento</p> <p>C.2. Autonomia</p>
II. Práticas de Autoavaliação Implementadas	<p>D. Dinâmicas professor / aluno</p> <p>D.1. Apoio e monitorização</p> <p>D.2. Feedback fornecido</p> <p>E. Atividades promotoras de:</p> <p>E.1. diagnose</p> <p>E.2. autorregulação</p> <p>F. Instrumentos</p> <p>F.1. Utilizados pelo professor</p>

	<p>F.2. Disponíveis na escola</p> <p>G. Regularidade</p>
<p>IV. Implicações da Autoavaliação na Aprendizagem</p>	<p>H. Influência da Autoavaliação na melhoria das aprendizagens dos alunos</p> <p>E.1. A nível da ação</p> <p>E.2. A nível cognitivo</p>
<p>V. Reações ao processo de implementação da prática de Autoavaliação sistemática</p>	<p>I. Constrangimentos</p> <p>I.1. A nível operatório</p> <p>I.2. A nível de resultados</p> <p>J. Sugestões de mudança</p>

3.6. Participantes no Estudo

O presente estudo foi desenvolvido na escola sede do Agrupamento. Foram entrevistados treze elementos, quatro professores da turma, que, após convite em reunião do Conselho de Turma no início do ano letivo 2010/2011 demonstraram disponibilidade para participar, e nove alunos. O grupo de professores é composto pelos professores que lecionam Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físico-Químicas e Geografia. O professor de Ciências Físico-Químicas é também o diretor da turma onde o estudo se desenvolveu e a professora de Matemática leciona também a área não disciplinar de Estudo Acompanhado, nesta turma. Pareceu-nos importante contar com este grupo de professores, não apenas por se terem disposto a colaborar desde o início, mas porque passam mais tempo com estes alunos do que outros, dada a carga horária das disciplinas e porque o professor de Ciências Físico-Químicas é também diretor desta turma, possuindo uma maior proximidade com os alunos. No caso das professoras de Língua Portuguesa e de Matemática, também ressalta o facto de serem as duas disciplinas estruturantes em que há maior exigência a nível institucional, devido aos exames obrigatórios a estas disciplinas no final do 9ºAno, e de os professores terem também lecionado no 7º ano e no 8º ano, respetivamente, a disciplina de Área de Projeto e de Estudo Acompanhado.

Os alunos foram selecionados de acordo com a seguinte caracterização. Foram escolhidos três grupos de alunos: um grupo constituído pelos dois alunos com melhores classificações nas disciplinas, um grupo constituído por dois alunos de nível médio e, ainda, outro que incluiu dois alunos com as classificações mais baixas, no final da avaliação do primeiro período letivo. O contexto familiar dos alunos da turma, em geral, aproxima-se da designada família nuclear tradicional, constituída, fundamentalmente, pelos pais e irmãos. Os agregados familiares são formados por 4/5 elementos. A maioria dos alunos vive com os pais e um, ou dois, irmãos. Há algumas exceções a assinalar. É o caso de seis alunos que vivem apenas com a mãe e/ou irmãos.

A faixa etária dos pais dos alunos oscila principalmente entre os 40 e os 50 anos mas encontram-se algumas exceções que se referem a pais com um nível etário um pouco mais elevado, isto é, próximo dos 60 anos. As habilitações literárias dos pais são diversificadas havendo uma larga percentagem de pais com formação académica de nível superior.

No quadro 3 fazemos a caracterização dos professores entrevistados:

Quadro 3. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Variáveis Sujeitos	Sexo	Idade	Disc. que leciona	Tempo de serviço	Anos que leciona	Nº de Turmas que leciona
Prof.Entrev.nº1	M	47	Ciências Físico-Químicas e Formação Cívica	25 Anos	7º e 8º anos	5 turmas
Prof.Entrev.nº2	M	47	Geografia e Área de Projeto	24	7º e 8º anos	9 Turmas
Prof.Entrev.nº3	F	42	Língua Portuguesa e Estudo Acompanhado	18 Anos	7º e 8º Anos	4 Turmas
Prof.Entrev.nº4	F	53	Matemática e Estudo Acompanhado	28 Anos	7º e 8º anos	3 Turmas

A faixa etária tem uma variação de cerca de dez anos, e o tempo de serviço oscila entre os dezoito e os vinte e oito anos. Ressalta, também, o facto de todos os docentes entrevistados lecionarem uma disciplina de cariz não específico da sua área de formação de base, e que são disciplinas das áreas curriculares não disciplinares.

No quadro 4, apresentamos a caracterização dos alunos entrevistados:

Quadro 4. Caracterização dos alunos entrevistados

Variáveis Sujeitos	Sexo	Idade	Nº Retenções	Níveis <a 3 No 1º Período	Níveis <a 3 no 3º Período	Transitou no final do ano
Aluno Entrev.nº1	F	13	0	0	0	Sim
Aluno Entrev.nº2	M	13	0	0	0	Sim
Aluno Entrev.nº3	M	13	0	0	0	Sim
Aluno Entrev.nº4	M	13	0	1	0	Sim
Aluno Entrev.nº5	M	13	0	0	0	Sim
Aluno Entrev.nº6	M	13	0	2	0	Sim
Aluno Entrev.nº7	F	13	0	4	5	Não
Aluno Entrev.nº8	F	13	0	1	1	Sim
Aluno Entrev.nº9	M	15	2	6	6	Sim

Os alunos entrevistados, à exceção de um, tinham treze anos de idade no início do ano letivo, conforme informação do PCT. A ordem pela qual os alunos foram entrevistados foi sorteada, num processo negociado com os alunos, de forma a não criar qualquer tipo de discriminação. Os alunos foram informados de que o seu nome tinha sido sugerido pelos professores com base na diversidade de características pessoais, não invocando os seus resultados escolares para não os condicionar ou constranger aquando do momento da entrevista. O seu contributo foi, assim, mais espontâneo e descontraído. Deste grupo de alunos apenas um não transitou de ano, mas o aluno entrevistado número nove, que

no final do terceiro período se encontrava em situação de retenção repetida, com seis níveis negativos, transitou para o nono ano, ao abrigo do ponto 2 do art.4º do Despacho Normativo nº 50/2005 de 9/11, para ingressar num curso CEF.

3.7. Procedimentos Metodológicos de Recolha de Dados

As entrevistas exploratórias que foram efetuadas a professores e alunos, diferentes dos intervenientes no estudo, não integram o corpus do estudo mas, tal como preveem Quivy e Campenhout (1992, p.67) ajudaram a fazer “luz sobre certos aspetos do fenómeno estudado, nos quais o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo”, tendo contribuído também para “economizar perdas inúteis de energia e de tempo na leitura, na construção de hipóteses e na observação” (*idem, ibidem*). Serviram, também, “como forma de verificação da adequação dos questionamentos, analisando-os como viáveis ou não, e também para que se certifique dos questionamentos adequados a serem incorporados ao tema em questão” (Rosa & Arnoldi, 2008, p. 57). Além disso,

o registro feito através de notas certamente deixará de cobrir muitas coisas ditas e vai solicitar atenção e o esforço do entrevistador, além do tempo necessário para escrever. Mas, em compensação, as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. O entrevistador já vai percebendo o que é suficientemente importante para ser tomado nota e vai assinalando de alguma forma o que vem acompanhado com ênfases, seja do lado positivo ou negativo (Ludke & Andre, 1986, p.37)

pelo que estas entrevistas piloto se tornaram fulcrais para o desenvolvimento e maior credibilidade do estudo. A título de exemplo, verificou-se que havia a necessidade de reformular algumas questões, de forma a tornarem-se mais objetivas, e adaptadas aos dois públicos-alvo a que se destinavam. Nos quadros 5 e 6 apresentamos os entrevistados e o momento da sua aplicação:

QUADRO 5. Entrevista piloto a alunos

1.ª Entrevista	2.ª Entrevista
2 Alunos do 8º Ano (Um aluno com bons resultados académicos e um com resultados académicos fracos)	2 Alunas do 8º Ano (Uma aluna com bons resultados académicos e uma com resultados académicos fracos)
Aplicação: 13/01/2011	Aplicação: 20/01/2011

QUADRO 6. Entrevista piloto a professores

1.ª Entrevista	2.ª Entrevista
Uma professora da área das línguas	Um professor da área das ciências
Aplicação: 10/02/2011	Aplicação: 17/02/2011

Após o ajuste, as novas versões (a professores e a alunos) foram validadas pela Orientadora da Investigação e tornaram-se definitivas e apresentadas nos anexos 1 e 2.

Relativamente ao local da entrevista, foi escolhido o contexto educativo, sendo em algumas situações a própria sala de aula, o gabinete de atendimento ao aluno “espaço J” ou outro gabinete de trabalho da escola, por haver maior tranquilidade em termos de interrupções por outros membros da comunidade educativa. Esta localização prende-se também com a necessidade inerente de que “é preciso procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequados” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 74) pois uma entrevista aprofundada autêntica, só é expectável se se realizar com privacidade, num ambiente tranquilo, em que não haja interrupções de elementos estranhos à própria entrevista. De acordo com Rosa e Arnaldi (2008, p. 61) “é preferível um espaço onde a entrevista possa ser realizada individualmente, sem a presença de outras pessoas que poderão inibir o entrevistado”; e o momento adequado “deve ser o de disponibilidade total do sujeito a ser entrevistado, portanto sugerido por ele, e respeitado o prazo estipulado como o de início e término” (*idem, ibidem*), fator que foi considerado e concretizado na investigação.

Todas as entrevistas foram gravadas, assegurados os princípios éticos da investigação que incide sobre sujeitos humanos, que se referem à confiabilidade, constituindo a validação dos dados e que implica uma relação de confiança entre o entrevistado e o entrevistador. Um outro fator que ressalta importante na recolha de dados por entrevista é o da transcrição literal, após o registo de dados, pois todos os dados são importantes e nada deve sofrer exclusão. Assim, “quanto mais completos forem os protocolos e as suas transcrições, maiores as possibilidades de realização de uma análise de alto nível” (*idem, ibidem*).

Os entrevistados foram, assim, informados da privacidade, do anonimato das suas intervenções, e as entrevistas foram, de acordo com os requisitos de privacidade e

validade da investigação, transcritas e depois dadas a ler aos sujeitos participantes no estudo, para aferirem da autenticidade e fiabilidade da transcrição, a par da audição das mesmas.

Porque o entrevistado e o entrevistador se relacionam, não propriamente através do diálogo, mas de questionamentos, em que o entrevistador não emite juízo sobre o relato, o entrevistado sente-se à vontade para expor as suas opiniões e sentimentos. Assim cria-se uma interação, momento em que Rosa e Arnoldi (2008, p. 22) dizem que o entrevistador deve “agir com discernimento, não se envolvendo emocionalmente, mas aproveitando para fazer uma investigação mais profunda, pois, com certeza, obterá os dados esperados”. Segundo Ludke e André (1986, pp.33-34)

é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa [...] na entrevista a relação que esse cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base na informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

O estudo foi realizado no nosso contexto de trabalho também por razões de confiabilidade, estabelecida por um vínculo afetivo que Rosa e Arnoldi defendem como promotor de fidedignidade e sinceridade nas respostas dos entrevistados (2008, p.24).

As entrevistas decorreram no período que decorreu entre 7 de fevereiro a 25 de fevereiro de dois mil e onze, para os alunos e a duração média das entrevistas foi de trinta e cinco minutos, sendo a entrevista mais longa de cerca de quarenta minutos e a mais curta de cerca de vinte minutos. As entrevistas realizadas aos professores decorreram de 15 de maio a 15 de junho, com uma duração média de quarenta e cinco minutos, sendo a mais longa de uma hora e a mais curta de quarenta e cinco minutos.

3.8. Procedimentos Metodológicos de Análise de Dados

Este estudo procurou explicações em contexto real e privilegiar a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos investigados. A informação foi recolhida através de entrevistas. Numa primeira fase da análise, foi feita a exploração dos vários discursos de cada entrevista, sem ter preocupações de categorização do

material recolhido, de acordo com aquilo que Bardin (2009, p.64) classifica como “leitura flutuante”, a partir da qual “podem surgir intuições que convém formular em hipóteses” como o tipo de relações que o indivíduo mantém com o objeto em causa e que “remetem para representações sociais, ou para estereótipos” (*idem, ibidem*).

A análise feita foi baseada na previsão de dois momentos de agrupamentos: o das questões e o das respostas. Relativamente ao agrupamento das questões, Rosa e Arnoldi (2008, p.64) consideram que é importante investigar “o que cada pergunta permite *obter* e *classificar*, tendo por base interpretações e/ou inferências advindas tanto da literatura quanto do conhecimento empírico do pesquisador”. O estudo teve em mente, na formulação de cada pergunta, os seguintes questionamentos: Qual o interesse da questão para a investigação? Com que finalidade foi introduzida esta questão? Que tipo de dados se pretende obter através da aplicação dessa pergunta?

Relativamente às respostas, etapa seguinte da investigação, fez-se a categorização das mesmas “por meio de um estudo minucioso da fala dos informantes, suscitada pelas questões da entrevista, e que deve culminar em um agrupamento válido” (*idem, ibidem*). Foi atribuído um código a cada entrevistado de acordo com a ordem pela qual a entrevista foi efetuada. A codificação, uma vez que se trata de entrevistas a alunos e a professores é AE (Aluno Entrevistado) seguida de número e PE (Professor Entrevistado) também seguido de número. Delimitamos a constituição do *corpus* às entrevistas realizadas dado que este foi o método de recolha de dados adotado para o estudo.

Para a concretização desta categorização procedeu-se à elaboração de sistemas abertos com base em inferências sobre o seu significado obedecendo aos critérios que Biasoli-Alves (1998) refere como essenciais de exaustividade, exclusividade e a manutenção do mesmo nível de interpretação ou inferência. O primeiro critério refere-se à necessidade de abranger todas as respostas obtidas. O segundo, exclusividade, refere-se a categorias, agrupando o conjunto de respostas distintas e o terceiro critério refere-se ao cuidado a ter para que não se tenha grande oscilação no contínuo de objetividade/subjetividade. Depois de concretizada a lista definitiva de “categorias de codificação” atribuímos um código a cada categoria, e um subcódigo a cada subcategoria. Procedeu-se, então, à anotação desses códigos e subcódigos, nas entrevistas transcritas. A título de exemplo apresentamos a transcrição de uma das entrevistas (Anexo 5), e ainda de exemplar

transcrito com a respetiva anotação dos códigos correspondentes às categorias e subcategorias (Anexo 6).

Os quadros temáticos foram preenchidos com os excertos relativos a cada entrevista para organizar a informação recolhida, de forma a facilitar o trabalho de análise dos dados. De acordo com Biasoli-Alves (1998) concluir esta etapa é concluir a Fase Interpretativa concretizada pelo sistema de categorias. O autor considera, ainda, que se deve evitar uma categorização antecipada ou agrupamentos predeterminados, anteriores às respostas obtidas. Porque se trata de um estudo que segue um sistema de análise qualitativo, que se configura hierarquicamente como “o sistema mais complexo exigindo do pesquisador/entrevistador cuidados excessivos quanto à elaboração” (Biasoli-Alves, 1998, p.145), nesta fase houve uma busca de apreensão profunda de significados nas falas, nos comportamentos, nos sentimentos, nas expressões, interligados ao contexto em que se inseriram e delimitadas pela abordagem conceitual do entrevistador “trazendo à tona, por intermédio da fala, do relato oral, uma sistematização baseada na *qualidade*” (Rosa & Arnoldi, 2008, p.66)

Capítulo IV. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos, após os dados terem sido submetidos a um procedimento de estruturação em categorias, de forma a possibilitar uma análise em função dos objetivos previamente estabelecidos. A análise de conteúdo foi o recurso que utilizámos para proceder à análise e interpretação dos enunciados dos entrevistados.

4.1. Análise de resultados

Porque o nosso estudo teve como intervenientes dois grupos diferentes de agentes/sujeitos da ação, a análise dos dados será apresentada em duas fases, entrevistas dos alunos (4.1.1) e entrevistas dos professores (4.1.2). Nesta secção apresentamos a análise dos dados em relação às categorias que foram inventariadas.

4.1.1 Análise dos resultados obtidos através das entrevistas aos alunos

I . Categoria. Perspetivas de Avaliação

Nesta categoria, incluímos os discursos que contribuíram para perceber a forma como os alunos perspetivam a avaliação, nomeadamente a autoavaliação. Para tal, utilizámos quatro subcategorias de análise:

- Funções da avaliação: orientação; regulação; verificação
- Influência da avaliação na motivação para o estudo
- Estratégias de avaliação
- Apoio e monitorização dos alunos

A primeira destas categorias, pela sua densidade e complexidade, foi dividida em quatro subcategorias. Na tabela que se segue, apresentamos os dados relativos às funções da avaliação dos alunos.

Tabela 1. Funções da Avaliação

Subcategorias	Unidade de Registo
A. Funções da avaliação	<p data-bbox="451 376 1370 495">Eu acho que a avaliação serve para nós sabermos como é que nós progredimos e se não progredimos e isso ... e para nos ajudar a melhorar ... (AE1)</p> <p data-bbox="451 533 1370 573">É sabermos em que ponto estamos perante os conteúdos dados. (AE2)</p> <p data-bbox="451 618 1370 779">Eu acho que a avaliação serve para q os alunos melhorarem conforme as dificuldades dos alunos, os professores darem conselhos para eles melhorarem e também para nós refletirmos sobre aquilo que fizemos nas aulas. (AE3)</p> <p data-bbox="451 819 1370 898">É sabermos qual é a nossa ... o que nós achamos que merecemos. (AE4)</p> <p data-bbox="451 943 1370 1021">É indicar aos encarregados de educação e aos alunos como é que está o desenvolvimento do trabalho do aluno.(AE5)</p> <p data-bbox="451 1066 1370 1227">A principal função é os testes,...É ... como o aluno compreende ou não, e também um bocado o comportamento. Se está atento, se percebe ou não. Para ver se o aluno conseguiu chegar ao patamar que o professor esperava, que deu nas aulas e se não conseguiu. (AE6)</p> <p data-bbox="451 1267 1370 1346">É para ver como é que os alunos estão... o que eles sabem...o comportamento também, como é que eles se portam nas aulas. (AE7)</p> <p data-bbox="451 1391 1370 1603">Eu penso que a avaliação penso que serve para nos ajudar, serve para sabermos em que ponto nos encontramos nos estudos e principalmente para nos ajudar, não para nos prejudicar, porque se fosse para nos prejudicar supostamente não existiria. É para nos ajudar, para nos dizer como é que podemos melhorar. (AE8)</p>

No que concerne as perspetivas de avaliação dos alunos sobre as funções de avaliação, verificou-se que elas versam desde a função de diagnóstico, orientação e regulação à função e verificação. A função de verificação é a mais referida, constatando-se a expressão recorrente “conseguir chegar ao patamar”; “se conseguiu”; “como é que está”; “É sabermos em que ponto estamos perante os conteúdos dados”. (AE2); “É

saberemos qual é a nossa ... o que nós achamos que merecemos” (AE4); “É indicar aos encarregados de educação e aos alunos como é que está o desenvolvimento do trabalho do aluno” (AE5); “Para ver se o aluno conseguiu chegar ao patamar que o professor esperava, que deu nas aulas e se não conseguiu” (AE6); “É para ver como é que os alunos estão... o que eles sabem...o comportamento também, como é que eles se portam nas aulas.” (AE7), mencionando-se sempre o produto final e não o processo.

Apesar de se verificar que, maioritariamente, os entrevistados referem apenas o papel de verificação da avaliação, constatamos algum reconhecimento do papel de regulação, “serve para nós sabermos como é que nós progredimos e se não progredimos e isso” (AE1), “e também para nós refletirmos sobre aquilo que fizemos nas aulas” (AE3); monitorização “a avaliação serve para os alunos melhorarem conforme as dificuldades dos alunos, os professores darem conselhos para eles melhorarem” (AE3) e promoção de melhoria: “para os alunos melhorarem (AE1); “para sabermos em que ponto nos encontramos e nos ajudar”; conforme as dificuldades”; “para nos dizer como é que podemos melhorar” (AE8).

Em síntese, pode concluir-se que, de um modo geral, os alunos atribuem à avaliação a função primordial de verificação, para atribuição da classificação.

Tabela 2. Influência da Avaliação na motivação para o estudo

	Unidade de Registo
B. Influência da avaliação na motivação para o estudo	<p>A forma como sou avaliada é a forma como sou avaliada e isso não interfere no meu gosto por estudar (AE1)</p> <p>Sim, porque nas disciplinas em que tenho mais dificuldades vou estudar mais, sabendo que tenho uma nota pior. Nas que tenho notas melhores vou tentar manter os resultados (AE2)</p> <p>Se formos avaliados positivamente acho que sim... acho que dá gosto estudar. Se apontarem os meus pontos fortes e disserem-me como fazer para corrigir os aspetos em que estou pior, claro que sim (AE3)</p>

	<p>Eu acho que não porque...nós estudamos, tiramos boas notas ou más, e no fim do ano... quando fazemos avaliação acho que não faz diferença (AE4)</p> <p>Sim, acho que influencia (AE5)</p> <p>Mais ou menos, em alguns, ... Mais motivado quando é isso dos testes. Aquilo do comportamento ... Às vezes um aluno porta-se bem, normalmente, vai... e faz uma coisinha mal e é prejudicado depois, na nota” (AE6)</p> <p>Não, não acho. Acho que o facto de ser avaliado duma ou de outra forma não influencia nada o meu gosto pelo estudo (AE7)</p> <p>Eu penso que sim, se eu achar...isto até agora nunca aconteceu...mas ...se eu achar que a avaliação está a ser feita de uma maneira errada,... sim. Penso que influencia o meu gosto pelo estudo (AE8)</p> <p>Não (AE9)</p>
--	--

Relativamente à motivação dos alunos para o estudo, verificou-se que a avaliação nem sempre tem influência sobre a mesma. Quatro alunos referem que não há relação entre a forma como são avaliados e a sua motivação para o estudo: “a forma como sou avaliada é a forma como sou avaliada e isso não interfere no meu gosto por estudar” (AE1) “Eu acho que não porque...nós estudamos, tiramos boas notas ou más, e no fim do ano... quando fazemos avaliação acho que não faz diferença” (AE4); “Não, não acho. Acho que o facto de ser avaliado duma ou de outra forma não influencia nada o meu gosto pelo estudo” (AE7) “Não” (AE9). Constatou-se que um dos entrevistados não manifesta uma opinião segura relativamente à possibilidade de a avaliação influenciar a sua motivação pelo estudo. “Mais ou menos, em alguns,...” e depois apresenta algumas hesitações “Mais ou menos”, “Às vezes” “Aquilo do comportamento”. Outros entrevistados têm uma opinião diferente e consideram que a forma como são avaliados influencia o gosto que eles têm pelo estudo: “Sim, porque nas disciplinas em que tenho mais dificuldades vou estudar mais, sabendo que tenho uma nota pior. Nas que tenho notas melhores vou tentar manter os resultados. Se apontarem os meus pontos fortes e disserem-me como fazer para corrigir os aspetos em que estou pior, claro que sim” (AE2); “Se formos avaliados positivamente acho que sim... acho que dá gosto estudar.”

(AE3); “Sim, acho que influencia” (AE5) e “Eu penso que sim, se eu achar...isto até agora nunca aconteceu...mas ...se eu achar que a avaliação está a ser feita de uma maneira errada,... sim. Penso que influencia o meu gosto pelo estudo” (AE8).

Tabela 3. Estratégias de Avaliação

Subcategorias	Unidade de Registo
C. Estratégias de avaliação	<p>Se tem bons resultados. E depois também essa parte do portar-se bem e da concentração...Se um aluno é empenhado ...e se é atento e se participam. Valorizam isso mas também acho que valorizam se o aluno é bom aluno, não é? (AE1)</p> <p>O comportamento, a participação e as notas nos testes. (AE2)</p> <p>Os professores nas aulas... acho que valorizam mais...bastante os conhecimentos dos alunos e também, ao avaliar isso, veem se os alunos têm estudado as matérias e eu acho que isso é importante. Valorizam o empenho dos alunos, a atenção com que eles estão nas aulas, se se esforçam para tentar tirar melhores notas...(AE3)</p> <p>O comportamento, se trabalhamos, se estudamos, a participação e as notas nos testes. (AE4)</p> <p>A forma como os professores me avaliam... Ai isso acho que tá bom, através dos testes e isso... acho que sim. A atenção, o comportamento e as atitudes com os outros colegas e com os professores. (AE5)</p> <p>Eu acho que os professores dão valor a tudo que o aluno faz mas acho que também deviam dar mais valor aos testes. (AE6)</p> <p>É ter os alunos atentos, a fazer os exercícios, a participar na aula. A componente cognitiva. Os testes, as aulas, aquilo que eles sabem das aulas, a forma de participar, a qualidade de participar, os testes, a capacidade de formular as questões e de responder às questões da aula quando não estamos à espera delas, fazer os trabalhos de casa, mas Acima de tudo talvez seja a participação e o modo como participam. Hã...se a gente estiver sempre...se souber sempre a resposta mas em vez de responder ordenadamente e não começar a gritar a resposta até prejudica, há...eu penso que é o que contam mais. também estar atento e não prejudicar os colegas. (AE7)</p>

	<p>Tem a ver com o auto controlo do aluno e com as capacidades que a pessoa tem de formular a resposta. O saber responder mas de forma adequada. É tudo isso e mais, um bocadinho mais os testes. (AE8)</p> <p>É ter os alunos atentos, a fazer os exercícios, a participar na aula. (AE9)</p>
--	--

Relativamente a esta categoria, constata-se que todos os alunos entrevistados referem como estratégias de avaliação a ponderação dos resultados obtidos em testes de avaliação, os conhecimentos que os alunos demonstram nas aulas; a participação ativa nas aulas; o comportamento e as atitudes para com os colegas e também o esforço dos alunos para ultrapassarem as dificuldades. Da análise dos enunciados concluímos que há uma maior ênfase nos aspetos da participação ativa e positiva e no comportamento dos alunos como estratégia de avaliação: se tem bons resultados. E depois também essa parte do portar-se bem e da concentração... Se um aluno é empenhado ... e se é atento e se participam. (EA1); o comportamento, a participação e as notas nos testes. (AE2); Os professores nas aulas, acho que valorizam mais... bastante os conhecimentos dos alunos. Valorizam o empenho dos alunos, a atenção com que eles estão nas aulas, se se esforçam para tentar tirar melhores notas... (AE3); O comportamento, se trabalhamos, se estudamos, a participação e as notas nos testes. (AE4); acho que tá bom, através dos testes e isso... A atenção, o comportamento e as atitudes com os outros colegas e com os professores. (AE5); Eu acho que os professores dão valor a tudo que o aluno faz. (AE6); É ter os alunos atentos, a fazer os exercícios, a participar na aula. A componente cognitiva. Os testes, as aulas, aquilo que eles sabem das aulas, a forma de participar, a qualidade de participar (...) fazer os trabalhos de casa, mas também estar atento e não prejudicar os colegas. (AE7); Acima de tudo talvez seja a participação e o modo como participam. Tem a ver com o auto controlo do aluno e com as capacidades que a pessoa tem de formular a resposta. O saber responder mas de forma adequada. É tudo isso e mais, um bocadinho mais os testes (AE8); É ter os alunos atentos, a fazer os exercícios, a participar na aula. (AE9). Os alunos são unânimes em considerar que as estratégias de avaliação versam diversos aspetos da vida escolar e recorrem a informações relativamente a saberes, saber-fazer e saber-estar.

No entanto, é também óbvio que esta análise revela o grau de importância que alguns alunos atribuem ao conhecimento demonstrado, aos resultados e testes. Na resposta da AE7 constata-se a referência recorrente aos testes e aos resultados que se constata pela

uso de palavras como “A componente cognitiva. Os testes, (...) aquilo que eles sabem das aulas, a forma de participar, (...) a qualidade de participar, os testes”.

Esta relevância acentuada do valor dos testes perpassa também no discurso da maioria dos outros entrevistados: “se tem bons resultados (...) acho que valorizam se o aluno é bom aluno” (AE1); “as notas nos testes” (AE2) “valorizam mais...bastante os conhecimentos dos alunos” (AE4); “através dos testes e isso” (AE5); “mas acho que também deviam dar mais valor aos testes.” (AE6);” um bocadinho mais os testes.” (AE8). Apenas dois dos alunos entrevistados (AE3) e (AE9) não fazem qualquer referência às palavras testes ou resultados.

Tabela 4. Apoio e monitorização dos alunos

Subcategorias	Unidade de Registo
D. Apoio e monitorização dos alunos	<p>Ah... muitas vezes quando nós não estamos a conseguir...quando eu não estou a conseguir perceber...eles dizem que devia recorrer a outros.. resolver outras fichas, outras atividades...(AE1)</p> <p>Sim. Quando eu apresento as minhas dúvidas, quando eu digo que tenho mais dificuldade eles esclarecem-me. Em Matemática a professora indica mais exercícios propostos que é para os que vão à frente... para complementar. Mas não é em todas as disciplinas. (AE2)</p> <p>Acho que os professores apoiam todos os alunos da mesma forma. Apoiam os alunos, incentivam-nos para que eles continuem a estudar e a trabalhar. Algumas vezes costumam falar sobre o que é que eu melhorei..em que aspetos melhorei, se também estive ativo na participação, se estive bem na aula. (AE3)</p> <p>Às vezes...nalgumas aulas quando não sabemos e perguntamos, eles ajudam. Mas se não perguntarmos não... (AE4)</p> <p>Dão-nos indicação sobre uma coisa que estejamos a fazer e como devemos corrigi-la. E isso aí é para nos ajudar a...a melhorar. (AE5)</p> <p>Às vezes apontam, mas apontam muito raramente. Alguns professores apontam mais outros caminhos, mas há outros que não. Dizem: “Ah, melhoraste! “ ou “Pioraste” e pronto...vão-se embora. (AE6)</p>

	<p>Tentam ver quais foram as dificuldades e depois explicam melhor. Voltam a explicar a matéria. Às vezes...nalgumas aulas quando não sabemos e perguntamos, eles ajudam. (AE7)</p> <p>Eu não acho tão importante quando é muito bom, porque pensa-se sempre que se consegue melhorar. Mas quando se está em baixo, se os <i>stores</i> não dão aquela ajudinha tipo “Vá, lá. Tu consegues melhor. Isto é muito baixo para ti” a pessoa não tem a tal força de subir. O apoio é muito importante. (AE8)</p> <p>Dizem que eu devo esforçar-me mais para aprender. Dizem para fazer exercícios. Quando eu os faço, sim, disponibilizam-se para os corrigir. (AE9)</p>
--	---

A posição demonstrada pelos entrevistados quanto ao apoio e monitorização dos alunos por parte dos professores é, genericamente, no sentido de que esse apoio é facultado aos alunos sempre que sentem ser necessário ou que o professor se apercebe dessa necessidade como corroboram os enunciados: quando nós não estamos a conseguir...quando eu não estou a conseguir perceber...eles dizem que devia recorrer a outros... resolver outras fichas, outras atividades... (AE1); Acho que os professores apoiam todos os alunos da mesma forma. Apoiam os alunos, incentivam-nos para que eles continuem a estudar e a trabalhar (AE2); Quando eu apresento as minhas dúvidas, quando eu digo que tenho mais dificuldade eles esclarecem-me. (AE3); Tentam ver quais foram as dificuldades e depois explicam melhor. Voltam a explicar a matéria. (AE4); Dão-nos indicação sobre uma coisa que estejamos a fazer e como devemos corrigi-la. E isso aí é para nos ajudar a...a melhorar (AE5); Às vezes apontam, mas apontam muito raramente. Alguns professores apontam mais outros caminhos (AE6); Tentam ver quais foram as dificuldades e depois explicam melhor. Voltam a explicar a matéria. Às vezes...nalgumas aulas quando não sabemos e perguntamos, eles ajudam (AE7); eu não acho tão importante quando é muito bom, porque pensa-se sempre que se consegue melhorar. O apoio é muito importante. (AE8); Dizem que eu devo esforçar-me mais para aprender. Dizem para fazer exercícios. Quando eu os faço, sim, disponibilizam-se para os corrigir. (AE9).

O apoio e monitorização do professor são encarados pelo entrevistado (AE8) como muito importante “mas quando se está em baixo, se os *stores* não dão aquela ajudinha

tipo “Vá, lá. Tu consegues melhor. Isto é muito baixo para ti” a pessoa não tem a tal força de subir. (...) O apoio é muito importante.” Outro facto que ressalta é que quase todos os entrevistados consideram que esta monitorização e apoio exercidos pelos professores se processa sem que os alunos manifestem ter dificuldades. No geral, os entrevistados salientam que esse apoio e monitorização se realiza de forma natural e espontânea “quando eu não estou a conseguir perceber...eles dizem que devia recorrer a outros exercícios” (AE1), “Acho que os professores apoiam todos os alunos da mesma forma. Apoiam os alunos, incentivam-nos para que eles continuem a estudar e a trabalhar.”(AE3) ; “Dão-nos indicação sobre uma coisa que estejamos a fazer e como devemos corrigi-la. E isso aí é para nos ajudar a...a melhorar.” (AE5) “Tentam ver quais foram as dificuldades e depois explicam melhor. Voltam a explicar a matéria” (AE7); “Dizem que eu devo esforçar-me mais para aprender. Dizem para fazer exercícios. Quando eu os faço, sim, disponibilizam-se para os corrigir.” (AE9) Há, no entanto, alunos que referem que esse apoio só ocorre quando eles solicitam o professor como se verifica no enunciado dos alunos (AE2) “Quando eu apresento as minhas dúvidas, quando eu digo que tenho mais dificuldade eles esclarecem-me” e (AE4) “nalgumas aulas quando não sabemos e perguntamos, eles ajudam. Mas se não perguntarmos não...”. Apenas um aluno considera que os professores prestam apoio e monitorizam os alunos “muito raramente” e que “apenas alguns professores” (AE6) o fazem.

Da análise feita relativamente a esta categoria consideramos importante o realce dado por alguns entrevistados à atuação do professor, relativamente a situações e necessidades particulares de cada aluno, relatando verificar-se uma atenção individualizada pela especificidade dos alunos: “eles dizem que devia recorrer a outros, resolver outras fichas, outras atividades...” (AE1); “Em Matemática a professora indica mais exercícios propostos que é para os que vão à frente... para complementar.” (AE2); Algumas vezes costumam falar sobre o que é que eu melhorei...em que aspetos melhorei, ...se...também estive ativo na participação, se estive bem na aula. (AE3); “Dão-nos indicação sobre uma coisa que estejamos a fazer e como devemos corrigi-la.” (AE5). “Às vezes...nalgumas aulas quando não sabemos e perguntamos, eles ajudam.” (AE7); “ Vá, lá. Tu consegues melhor. Isto é muito baixo para ti” (AE8); “Dizem para fazer exercícios. Quando eu os faço, sim, disponibilizam-se para os corrigir.” (AE9)

II. Categoria. Perspetivas de Autoavaliação

Esta categoria abarca as perspetivas dos alunos quanto à autoavaliação, a sua importância e utilidade; a sua influência a nível das ações dos alunos e o seu contributo para a melhoria das aprendizagens dos entrevistados.

Tabela 5. Importância e utilidade da auto-avaliação

Subcategorias	Unidade de Registo
E. Importância e utilidade da autoavaliação	<p>Porque quando nós fazemos autoavaliação refletimos sobre o que é que nós erramos e o que é que nós não erramos e o que fizemos bem e não fizemos ...e podemos melhorar o que fizemos mal. (AE1)</p> <p>É, porque é muito importante eu perceber o que fiz de errado. Se não souber que fiz mal, não vou poder mudar nada e não vou poder melhorar. (AE2)</p> <p>Sim, porque ao fazer autoavaliação, mesmo aquela que não é tão formal, ao refletir vejo os pontos em que estive pior e posso estudá-los melhor, o que faz com que me ajude nas aulas. (AE3)</p> <p>Sim. Quando fazemos autoavaliação podemos ver quais são os nossos erros. (AE4)</p> <p>Ao fazer a autoavaliação o aluno pode ver o que está pior, mete na cabeça se está a fazer bem ou mal. Eu pelo menos funciono assim. (AE5)</p> <p>Eu acho que a autoavaliação nos serve para nós nos mentalizarmos como estamos. (AE6)</p> <p>Pois, também serve para eu ver o que fiz mal e tentar fazer melhor. (AE7)</p> <p>Sim. Para poder corrigir ou perceber o que fiz de errado ou até mesmo para perceber que não me empenhei o suficiente. (AE8)</p> <p>Sim. Porque ajuda a ver o que nós sabemos. (AE9)</p>

Da análise do discurso dos entrevistados tornou-se óbvia a conclusão de que todos os envolvidos consideram a autoavaliação como importante e útil. “Pois” e “Sim” são

expressões recorrentes como resposta à questão “É importante fazer autoavaliação? É útil? ” Todos os entrevistados concordam referem também que a utilidade da autoavaliação para aferir dificuldades, pontos fracos a melhorar, verificar estádios de conhecimento: Porque quando nós fazemos autoavaliação refletimos sobre o que é que nós erramos e o que é que nós não erramos e o que fizemos bem, e não fizemos (AE1); É, porque é muito importante eu perceber o que fiz de errado. (AE2); Sim, porque ao fazer autoavaliação, mesmo aquela que não é tão formal, ao refletir vejo os pontos em que estive pior (AE3); Quando fazemos autoavaliação podemos ver quais são os nossos erros. (AE4); Ao fazer a autoavaliação o aluno pode ver o que está pior, mete na cabeça se está a fazer bem ou mal. (AE5); Eu acho que a autoavaliação nos serve para nós nos mentalizarmos como estamos. (AE6); também serve para eu ver o que fiz mal (AE7). Para poder corrigir ou perceber o que fiz de errado ou até mesmo para perceber que não me empenhei o suficiente. (AE8) é útil Porque ajuda a ver o que nós sabemos. (AE9)

Cinco dos entrevistados referem ainda a possibilidade de promoção da melhoria como uma consequência útil da autoavaliação, como podemos constatar nas unidades de registo: e podemos melhorar o que fizemos mal. (AE1); Se não souber que fiz mal, não vou poder mudar nada e não vou poder melhorar (AE2); vejo os pontos em que estive pior e posso estudá-los melhor (AE3); para eu ver o que fiz mal e tentar fazer melhor (AE7); para poder corrigir ou perceber o que fiz de errado (AE8).

Tabela 6. Influência da autoavaliação a nível de acção

Subcategorias	Unidade de Registo
F. Influência da autoavaliação a nível de acção	<p>Podíamos verificar o que falhou e até pedir ajuda aos professores para nos ajudarem, para nos dizerem como fazer, não é? (AE1)</p> <p>A partir daí posso ver as minhas dificuldades e ultrapassá-las fazendo trabalhos extra, e outras atividades. Ou procurando a ajuda do professor ou até às vezes de colegas. (AE2)</p> <p>Se fizemos as coisas bem, não é? E depois mudamos a maneira de fazer ou fazemos outros exercícios. (AE3)</p> <p>...posso ver as minhas dificuldades e ultrapassá-las fazendo trabalhos extra, e outras atividades. (AE4)</p>

	<p>Porque assim sabemos melhor o que está mal e fazemos melhor, de maneira diferente, ou perguntamos ao professor para nos explicar.(AE5)</p> <p>Para perceber o que fiz de errado e o corrigir. O que eu consegui fazer e o que vou fazer no futuro. (AE6)</p> <p>..., tento trabalhar mais e fazer outros exercícios ou estudar doutra maneira para melhorar ...(AE7)</p> <p>Penso sobre o que é que se passou, porque é que eu tive aquela nota, o que é que falhou e vou perceber o que fiz de errado e porquê, e tento modificar. (AE8)</p> <p>Pensar porque é que fiz mal pode ser uma maneira de eu mudar tentando esforçar-me mais. (AE9)</p>
--	---

Da análise feita às perspetivas dos entrevistados sobre a influência da autoavaliação na ação verifica-se que abordam, essencialmente, a vertente da alteração de hábitos ou métodos de trabalho. Reconhecem, portanto, que a autoavaliação tem influência a nível da ação que, como consequência da constatação dos seus pontos fracos se altera para corrigir falhas, intensificar a sua atividade de estudo e procurar apoio para melhorar: “Podíamos verificar o que falhou e até pedir ajuda aos professores para nos ajudarem, para nos dizerem como fazer” (AE1); “posso ver as minhas dificuldades e ultrapassá-las fazendo trabalhos extra, e outras atividades. Ou procurando a ajuda do professor ou até às vezes de colegas” (AE2); “E depois mudamos a maneira de fazer ou fazemos outros exercícios” (AE3); “posso ver as minhas dificuldades e ultrapassá-las fazendo trabalhos extra, e outras atividades” (AE4); “assim sabemos melhor o que está mal e fazemos melhor, de maneira diferente, ou perguntamos ao professor para nos explicar” (AE5); “para perceber o que fiz de errado e o corrigir. O que eu consegui fazer e o que vou fazer no futuro” (AE6); “tento trabalhar mais e fazer outros exercícios ou estudar doutra maneira para melhorar ...” (AE7); “o que é que falhou e vou perceber o que fiz de errado e porquê, e tento modificar” (AE8); “Pensar porque é que fiz mal pode ser uma maneira de eu mudar tentando esforçar-me mais” (AE9).

Ressalta, no entanto, o facto de que apenas três dos alunos entrevistados referem a possibilidade de recorrer ao professor para os ajudar a ultrapassar as dificuldades ou para orientação a nível de ação: “até pedir ajuda aos professores para nos ajudarem, para

nos dizerem como fazer, não é?” (AE1); “ou procurando a ajuda do professor ou até às vezes de colegas” (AE2); “fazemos melhor, de maneira diferente, ou perguntamos ao professor para nos explicar” (AE5). Os restantes referem que a sua ação se pode alterar para melhorar “E depois mudamos a maneira de fazer ou fazemos outros exercícios” (AE3); “fazendo trabalhos extra, e outras atividades” (AE4); “tento trabalhar mais e fazer outros exercícios ou estudar doutra maneira para melhorar” AE7); “vou perceber o que fiz de errado e porquê, e tento modificar” (AE8); “pode ser uma maneira de eu mudar tentando esforçar-me mais” (AE9).

Tabela 7. Contributo para a melhoria das suas aprendizagens

Subcategorias	Unidade de Registo
<p>G. Contributo da autoavaliação para a melhoria das aprendizagens</p>	<p>Isso podia-nos ajudar a melhorar mais, íamos perceber o que fizemos pior e como devíamos fazer. E eu acho que sempre que nós refletimos sobre alguma coisa que nos vai ajudar a melhorar ...por isso vou refletindo. (AE1)</p> <p>...a partir desse valor que vou apresentar, posso melhorar ou manter, depende do caso. (AE2)</p> <p>Tento ver o que é que eu fiz bem. O que eu fiz bem e o que posso melhorar. Vejo que tenho que continuar a trabalhar mais para poder melhorar este ou aquele aspeto. (AE3)</p> <p>E depois isso pode-nos ajudar a estudar e a melhorar o que não sabíamos antes. (AE4)</p> <p>E depois de ver o que fiz mal, estudo mais para aprender melhor</p> <p>Porque me auto avalio e depois consigo ver o que é que estou a fazer bem ou mal e então posso melhorar. (AE5)</p> <p>Em Português, na Matemática, no Inglês, na História pode servir para eu melhorar, mas depois há disciplinas em que eu acho que não é preciso, como Ed. Física, Visual e Tecnológica. São aquelas disciplinas que não são assim muito importantes ... (AE6)</p> <p>...porque nós vemos as coisas que fazemos, temos as nossas informações por unidades e então depois é-nos mais fácil conseguir melhorar as coisas das unidades à medida que vamos passando. AE7)</p>

	<p>Porque depois de ver o que fiz de errado e como devia ter feito o único remédio é tentar fazer direito da próxima vez. Naquele momento já não há nada a fazer. É seguir em frente e melhorar, não é? (AE8)</p> <p>Ao perceber o que fiz mal e como tenho que fazer posso fazer melhor e ter mais sucesso. (AE9)</p>
--	--

Há consenso por parte de todos os entrevistados relativamente ao facto de que a autoavaliação contribui para a melhoria das aprendizagens: “Isso podia-nos ajudar a melhorar mais, íamos perceber o que fizemos pior e como devíamos fazer” (AE1); “a partir desse valor que vou apresentar, posso melhorar ou manter, depende do caso” (AE2); “Tento ver o que é que eu fiz bem. O que eu fiz bem e o que posso melhorar. Vejo que tenho que continuar a trabalhar mais para poder melhorar este ou aquele aspeto” (AE3); “Depois isso pode-nos ajudar a estudar e a melhorar o que não sabíamos antes” (AE4); “Depois de ver o que fiz mal, estudo mais para aprender melhor. Porque me auto avalio e depois consigo ver o que é que estou a fazer bem ou mal e então posso melhorar” (AE5); “Em Português, na Matemática, no Inglês, na História pode servir para eu melhorar” (AE6); “...porque nós vemos as coisas que fazemos, temos as nossas informações por unidades e então depois é-nos mais fácil conseguir melhorar” (AE7); “Porque depois de ver o que fiz de errado e como devia ter feito o único remédio é tentar fazer direito da próxima vez” (AE8); Ao perceber o que fiz mal e como tenho que fazer posso fazer melhor e ter mais sucesso (AE9).

Conclui-se desta análise que a perspetiva de que a autoavaliação contribui para a promoção de melhoria das aprendizagens é transversal ao discurso de todos os entrevistados.

III. Categoria- Práticas de Autoavaliação

Nesta categoria indagamos sobre as práticas de autoavaliação promovidas tendo em conta as estratégias de Ensino /Aprendizagem, a regularidade da sua promoção; as estratégias de regulação implementadas pelos alunos de forma autónoma, os instrumentos adotados para a sua promoção e o apoio solicitado pelos alunos.

Tabela 8. Estratégias de Ensino /Aprendizagem

Subcategorias	Unidade de Registo
<p>H. Estratégias de Ensino/Aprendizagem</p>	<p>Ah...eu acho que se aprende bem se os “stores” explicarem bem a matéria, e depois nos mandarem fazer exercícios e quando nós não...não percebemos ...e depois se os <i>stores</i> virem que nós não conseguimos, que não estamos a perceber ou que não estamos a conseguir fazer direito, nos explicarem melhor outra vez... ou doutra forma, com outro exemplo. (AE1)</p> <p>Quando as aulas não são tão...tanto expositivas mas são mais com a explicação do professor e com o trabalho prático (AE2)</p> <p>Se o professor for ativo, captar a atenção das pessoas, a matéria estudada fica mais interessante e dá gosto estudar essa matéria. Acho que é mais fácil aprender quando o professor e a matéria captarem a nossa atenção. Para mim é mais fácil aprender nas aulas que são mais ...não são tão teóricas, pronto. (AE3)</p> <p>Quando os alunos estivessem calados, mas... também ajuda quando os professores nos dão muitos exercícios. A prática é muito importante. Ser eu a fazer os exercícios para ver se percebi a matéria, não é? Senão quando estiver a fazer teste ou assim não consigo (AE4)</p> <p>A estar atento... a falar o mínimo possível para o lado, a participar o mais possível e a expor todas as minhas dúvidas. (AE5)</p> <p>Há muitos alunos nas turmas e assim o método de saber se os alunos sabem é mais difícil do que nas privadas onde as turmas são mais pequenas e acho que aprendem melhor...nas privadas. Quando os professores fazem tipo...jogos, explicam com gestos, falam com termos em que nós percebemos...e é mais ou menos dessa forma que consigo perceber. AE6)</p> <p>Quando há mais sossego e silêncio... quando está tudo mais sossegado e os professores explicam melhor, porque não explicam assim com pressa, há mais calma e tentam explicar melhor sem terem que estar sempre a parar no meio, por</p>

	<p>alguma razão. AE7)</p> <p>É mais fácil aprender quando há muita explicação da parte do professor. Quando explica muito bem. É ter a tal parte da matéria...a explicação da parte teórica da matéria, a gente passa para o caderno e ele aprofunda aquilo mais até a gente perceber. Quando a gente perceber dá assim umas dicas para a gente escrever no caderno e não se esquecer daquilo. (AE8)</p> <p>Aprendo melhor estando mais atento. (AE9)</p>
--	---

É consensual a postura de que as estratégias de Ensino/Aprendizagem têm um pendor de relação dialética entre professor/aluno como se conclui do discurso dos entrevistados. No entanto, todos os entrevistados, à exceção do entrevistado AE9, atribuem um grande importância à estratégia de aprender fazendo, aplicando as regras transmitidas pelo professor: “Ah...eu acho que se aprende bem se os “stores” explicarem bem a matéria, e depois nos mandarem fazer exercícios” (AE1); “Quando as aulas não são tão...tanto expositivas mas são mais com a explicação do professor e com o trabalho prático” (AE2); “Para mim é mais fácil aprender nas aulas que são mais ...não são tão teóricas, pronto” (AE3); “A prática é muito importante. Ser eu a fazer os exercícios para ver se percebi a matéria, não é? Senão quando estiver a fazer teste ou assim não consigo” (AE4); “a participar o mais possível, e a expor todas as minhas dúvidas” (AE5); “Quando os professores fazem tipo...jogos, explicam com gestos, falam com termos em que nós percebamos...e é mais ou menos dessa forma que consigo perceber” (“AE6); É ter a tal parte da matéria...a explicação da parte teórica da matéria, a gente passa para o caderno e ele aprofunda aquilo mais até a gente perceber” (AE8).

Ressalta da análise feita a importância dada pelos entrevistados ao peso das estratégias do professor que se consolida mais determinante que o do próprio aluno, uma vez que além do entrevistado AE9 apenas mais dois dos entrevistados se referem às estratégias de aprendizagem do próprio aluno: “Quando os alunos estivessem calados” (AE4); “e a expor todas as minhas dúvidas” (AE5). Um outro entrevistado refere, também, o facto de as turmas serem muito grandes como condicionante de implementação de estratégias de aprendizagem mais individualizadas “Há muitos alunos nas turmas e assim o método de saber se os alunos sabem é mais difícil do que nas privadas onde as turmas são mais pequenas e acho que aprendem melhor...nas privadas.” (AE6).

Conclui-se da análise feita que os alunos entrevistados parecem valorizar mais as estratégias de ensino dos professores do que as suas próprias estratégias de aprendizagem.

Tabela 9. Envolvimento nas atividades propostas

Subcategorias	Unidade de Registo
I. Envolvimento nas atividades propostas	Sim ...eu hum...sim a maior parte das vezes sigo as indicações (dos professores. Sim, realizo as tarefas que os professores propõem, trabalhos de casa e assim... (AE1)
	Sim. Costumo fazer autoavaliação e as tarefas que os professores propõem. (AE2)
	Às vezes costumo seguir os conselhos que eles nos dão e também costumo fazer tudo que eles me dizem para fazer. Acho que sim. (AE3)
	Sim, claro, quando não me esqueço. (AE4)
	...a maioria das tarefas que me dão ...Sim. Costumo fazer. (AE5)
	Eu tento empenhar-me ao máximo, mas é um bocado difícil. (AE6)
	Nem sempre. Nem é só o facto da confusão, é que às vezes estou atenta a outras coisas. Estamos a olhar lá para fora, ou a pensar noutras coisas. (AE7)
	Sim. Quer dizer, depende das aulas mas tento. Tento sempre.
	Eu sou um bocadinho preguiçosa. É só quando me apetece. (AE8)
Às vezes, não. Faço o que os professores me mandam mas às vezes não ouço a explicação deles. (AE9)	

Globalmente, os entrevistados referem que costumam fazer as atividades e seguir as indicações dos professores. No entanto, esse envolvimento não se verifica sempre. À exceção do AE2 que afirma “Sim. Costumo fazer autoavaliação e as tarefas que os

professores propõem.” Os restantes alunos referem que nem sempre se envolvem nas atividades implementadas: “sim a maior parte das vezes” (AE1); “Às vezes costumo seguir os conselhos que eles nos dão e também costumo fazer tudo que eles me dizem para fazer” (AE3); “Sim, claro, quando não me esqueço (AE4); a maioria das tarefas que me dão” (AE5); “Eu tento empenhar-me ao máximo, mas é um bocado difícil” (AE6); “Nem sempre. Nem é só o facto da confusão, é que às vezes estou atenta a outras coisas” (AE7); “Sim. Quer dizer, depende das aulas mas tento. Tento sempre” (AE8); “Às vezes, não. Faço o que os professores me mandam mas às vezes não ouço a explicação deles” (AE9).

Com exceção do AE6, que refere nem sempre se envolver por lhe ser difícil realizar as tarefas “mas é um bocado difícil”, não referindo, no entanto, o porquê da sua dificuldade. Os outros entrevistados referem a sua desconcentração, alheamento, preguiça, ou esquecimento: “estou atenta a outras coisas. Estamos a olhar lá para fora, ou a pensar noutras coisas” (AE7); “Faço o que os professores me mandam mas às vezes não ouço a explicação deles” (AE9); “Eu sou um bocadinho preguiçosa. É só quando me apetece” (AE8); “quando não me esqueço” (AE4).

Tabela 10. Regularidade

Subcategorias	Unidade de Registo
J. Regularidade	<p>Sim ...eu hum...sim a maior parte das vezes sigo as indicações (dos professores. Sim, Quando os professores mandam fazer a autoavaliação, a maior parte das vezes é no final do período.</p> <p>(...) a professora de Inglês faz outras vezes...</p> <p>Às vezes até faço autoavaliação em momentos menos espaçados. Às vezes eu penso...como é que... como é que...por exemplo ... no final de um mês... que eu penso como é que foi, como eu fiz, o que é que eu errei, o que é que eu não errei...mas não faço isso muitas vezes... as tarefas que os professores propõem, trabalhos de casa e assim... (AE1)</p> <p>No final dos períodos na maior parte das disciplinas. (AE2)</p> <p>No final do período. Há algumas aulas que os professores nos pedem, por exemplo em cada unidade, para ...que nos auto</p>

	<p>avaliemos e depois ele vê se corresponde ou não...(AE3)</p> <p>Poucas...Algumas vezes por período. (AE4)</p> <p>Quando...quando...no fim do período ou quando os professores mandam. Sim, eu por mim, não...nunca faço. Alguns (professores) fazem no final de cada unidade. (AE5)</p> <p>Nos finais de período. Ou então quando os professores pedem para eu dizer como fiz e porque acho que fiz assim e isso... (AE6)</p> <p>Costumo. No final dos períodos. (...) Nem sempre. Quando faço os testes e os professores me entregam os testes costumo avaliar os meus testes com a ajuda da minha colega. Tentar ver mais ou menos as percentagens. (AE7)</p> <p>A autoavaliação global faço no fim do período. Mas quando tenho, numa disciplina que gosto, ou que me importo muito, uma nota baixa aí penso sobre o que é que se passou. (AE8)</p> <p>Com alguns professores sim. (AE9)</p>
--	---

É consensual que os alunos fazem autoavaliação pelo menos uma vez por período, em momentos promovidos por iniciativa dos professores e em momentos definidos por estes: “Sim. Quando os professores mandam fazer a autoavaliação, a maior parte das vezes é no final do período” (AE1); “no final dos períodos na maior parte das disciplinas” (AE2); “No final do período” (A3); “Quando...quando...no fim do período ou quando os professores mandam” (AE5); “Nos finais de período. Ou então quando os professores pedem” (AE6); “Costumo. No final dos períodos” (AE7); “A autoavaliação global faço no fim do período” (AE8).

Constata-se ainda, da análise feita, que os entrevistados não se referem a quantas vezes, mas afirmam fazer a autoavaliação: “Poucas...Algumas vezes por período” (AE4); “Com alguns professores sim” (AE9). A regularidade com que os alunos promovem autoavaliação é variável dependendo dos professores: “(...) a professora de Inglês faz outras vezes...” (AE1); “No final dos períodos na maior parte das disciplinas” (AE2); “Há algumas aulas que os professores nos pedem, por exemplo em cada unidade, para ...que nos auto avaliemos, e depois ele vê se corresponde ou não...”AE3); “Algumas vezes por período” (AE4): “ ou então quando os professores pedem (...) alguns

(professores) fazem no final de cada unidade” (AE5); “quando os professores mandam” (AE6), mas também de acordo com os próprios alunos: “Às vezes até faço autoavaliação em momentos menos espaçados. Às vezes eu penso...como é que... como é que...por exemplo ... no final de um mês... que eu penso como é que foi, como eu fiz, o que é que eu errei, o que é que eu não errei,...mas não faço isso muitas vezes...”(AE1); “Sim, eu por mim, não...nunca faço” (AE5); “Quando faço os testes e os professores me entregam os testes costumo avaliar os meus testes com a ajuda da minha colega” (AE7). “Mas quando tenho, numa disciplina de que gosto, ou que me importo muito, uma nota baixa aí penso sobre o que é que se passou” (AE8).

Perpassa, em todas as entrevistas, a ideia de que a autoavaliação é uma prática de todos os alunos, embora a regularidade com que é feita varie dependendo da solicitação dos professores das várias disciplinas e do interesse pessoal dos alunos na sua promoção.

Tabela 11. Autonomia: Estratégias de autorregulação de aprendizagem

Subcategorias	Unidade de Registo
K. Autonomia: Estratégias de autorregulação de aprendizagem	<p>Tento fazer os trabalhos para que ...para ultrapassar as dificuldades...para procurar soluções para os problemas que tenho em algumas disciplinas. Se estiver em casa a estudar ou assim...hã...muitas vezes vou à internet ...ver ...explorar. (...)</p> <p>A maior parte das vezes não faço outras tarefas. As que realizo costumam chegar... (AE1)</p> <p>Para algumas disciplinas, sim... (costumo fazer outras tarefas) que são aquelas em que tenho mais dificuldades, para melhorar os resultados. (AE2)</p> <p>Em casa, tento ver a aula e o livro ou ver os exercícios que fizemos na aula e se mesmo assim não perceber, tento perguntar à minha mãe. Depois faço outros exercícios, doutros livros de exercícios sobre a mesma matéria ou assim. AE3)</p> <p>Tenho livros em casa que também ajudam. (...) Quando estou a estudar e tenho dificuldade estudo mais isso. (AE4)</p> <p>Não..... (costumo fazer outras tarefas). Para os testes faço outros à parte ...mais exercícios... (AE5)</p>

	<p>Tipo...para línguas...vejo a televisão... aquilo tem tradução e eu memorizo os nomes. Vejo filmes. Na Matemática há uns anos tinha um método...uns jogos que tinham um método que era...era com figuras pôr aquilo certo. Não era escrevendo. (AE6)</p> <p>Eu, para as aulas tenho uma capa onde passo tudo e depois em casa estudo e passo tudo para um caderno, de todas as disciplinas. A minha mãe incentivou-me isso porque é uma forma de estudo e é mais fácil estudar por este método. Assim revejo sempre o que aprendi na aula. (AE7)</p> <p>(...)em Inglês, que eu acho que já estou ao nível deles(dos meus pais) porque vejo muitos filmes em inglês e oiço música em inglês, vou à internet, leio aquilo tudo, tento fazer uma série de exercícios, e às vezes também vou a livros que tenho lá em casa. (...)Eu agora tenho um apoio para as disciplinas em que tenho mais dúvidas.</p> <p>(...) quando eu não percebo tento ultrapassar em casa, e quando não consigo ultrapassar em casa tento ultrapassar no apoio. (AE8)</p> <p>Pergunto aos meus irmãos. (AE9)</p>
--	---

Relativamente às estratégias de autorregulação das aprendizagens implementadas pelos sujeitos entrevistados verificamos que da análise feita ressalta o facto de todos eles serem autónomos na implementação de estratégias autorregulatórias e de procura de soluções para ultrapassar dificuldades. Os alunos desenvolvem estratégias para aplicarem os conteúdos/aprendizagens de forma a verificarem se os conseguiram apreender: “tento fazer os trabalhos para ultrapassar as dificuldades...para procurar soluções para os problemas que tenho em algumas disciplinas” (AE1); “Em casa, tento ver a aula e o livro ou ver os exercícios que fizemos na aula e se mesmo assim não perceber, tento perguntar à minha mãe” (AE3); “Tenho livros em casa que também ajudam” (AE4); “Eu, para as aulas tenho uma capa onde passo tudo e depois em casa estudo e passo tudo para um caderno, de todas as disciplinas” (AE7). “Eu agora tenho um apoio para as disciplinas em que tenho mais dúvidas; (...) quando eu não percebo tento ultrapassar em casa, e quando não consigo ultrapassar em casa tento ultrapassar no apoio” (AE8).

Embora os alunos AE2, AE5, AE6 e AE9 não refiram quais as estratégias que implementam para esta autorregulação, a nível de verificação e testagem da sua aprendizagem, todos eles mencionam qual a estratégia que utilizam para conseguir

ultrapassar as dificuldades que detetam: “Se estiver em casa a estudar ou assim...hã...muitas vezes vou à internet ...ver ...explorar. (...) A maior parte das vezes não faço outras tarefas. As que realizo costumam chegar...” (AE1);”Para algumas disciplinas, sim... (costumo fazer outras tarefas) que são aquelas em que tenho mais dificuldades, para melhorar os resultados” (AE2); “Depois faço outros exercícios, doutros livros de exercícios sobre a mesma matéria ou assim” AE3); “Quando estou a estudar e tenho dificuldade estudo mais isso” (AE4); “Para os testes faço outros à parte ...mais exercícios...” (AE5); “para línguas vejo a televisão, aquilo tem tradução e eu memorizo os nomes. Vejo filmes. Na Matemática, há uns anos, tinha um método, uns jogos que tinham um método que era...era com figuras pôr aquilo certo. Não era escrevendo” (AE6); Assim, revejo sempre o que aprendi na aula” (AE7); “vejo muitos filmes em inglês e oiço música em inglês, vou à internet, leio aquilo tudo, tento fazer uma série de exercícios, e às vezes também vou a livros que tenho lá em casa” (AE8); “Pergunto aos meus irmãos” (AE9).

Concluimos, portanto, que os alunos promovem estratégias autorregulatórias de forma autónoma que constituem inegavelmente um progresso do ponto de vista das aprendizagens na construção do autoconceito enquanto aprendente “dos metac conhecimentos sobre si próprio (o que sabe e não sabe, os seu pontos fortes e fracos em relação às tarefas e estratégias), desenvolver a atribuição causal interna e o sentimento da sua competência” (Grangeat, 1999, p.39).

Tabela 12. Instrumentos adotados

Subcategorias	Unidade de Registo
L. Instrumentos adotados	<p>Sim... ajudam a ver quais os parâmetros em que falhamos em que devemos melhorar. (...)Há professores que nem utilizam fichas...dizem: têm que fazer a autoavaliação, têm que incluir... depois, dizem os parâmetros, que nós temos que incluir, e depois nós fazemos. Há outros professores que têm assim uma fichinha e dizem que nós temos que pôr cruzinhas (...) acho que as fichas é melhor porque assim também vemos mais o que é que o professor valoriza mais e isso pode-nos ajudar. (AE1)</p> <p>Através de grelhas, em algumas. Outras através de descrição, descrever(...) A descritiva é mais frutífera, porque podemos chegar a pontos de avaliação que não conseguimos seguindo só</p>

	<p>os parâmetros das tabelas. (AE2)</p> <p>Acho que as fichas são úteis porque me ajudam a perceber o que é que eu fiz de errado. (AE3)</p> <p>Acho que ajudam, porque assim vemos melhor quais os aspetos da autoavaliação em que temos que nos focar... (AE4)</p> <p>E para nós também são úteis para nós sabermos ...para termos uma ideia do que é ...do que é que achamos de nós. E normalmente, se calhar...sem essas fichas nós nunca pensaríamos “como é que eu sou?” ou “O que é que eu faço nas aulas?” e com essas fichas já conseguimos ter uma ideia e pensar um bocado nisso...nesse assunto. (AE5)</p> <p>(...) Acho que sim porque como eu disse há bocado aquilo do quatro menos, ou três mais, acho que o professor quando faz isso ao aluno, às vezes escreve lá nas observações que fez um trabalho ou que ajudou os outros, e o professor com esses parâmetros já pode alterar a nota (AE6)</p> <p>Sim, porque eles têm lá sobre o comportamento e aproveitamento e nós marcamos e pronto. Dá uma percentagem final. Até são fáceis. Sim, acho que ajudam, porque me podem ajudar a perceber o que está errado e mudar o meu método de trabalho. (AE7)</p> <p>As fichas até úteis porque nos ajudam a perceber sobre o que temos que analisar na nossa maneira de estar e no que sabemos. (AE8)</p> <p>Sim, acho que ajudam, porque me podem ajudar a perceber o que está errado. (AE9)</p>
--	--

Relativamente aos instrumentos adotados para a prática, os entrevistados referem a utilização de fichas de registo com parâmetros de verificação e ou o recurso a descrição das atividades e dificuldades dos alunos: “há professores que nem utilizam fichas...dizem: têm que fazer a autoavaliação, têm que incluir... depois, dizem os parâmetros que nós temos que incluir e depois nós fazemos. Há outros professores que têm assim uma ‘*fichinha*’ e dizem que nós temos que pôr cruzinhas” (AE1); “Através de grelhas, em algumas. Outras através de descrição, descrever...” (AE2); “Acho que as fichas são úteis (AE3); Acho que ajudam” (AE4); “E para nós também são úteis”

(AE5); “acho que sim” (AE6); “Sim, porque eles têm lá sobre o comportamento e aproveitamento e nós marcamos e pronto” (AE7); “As fichas até são úteis” (AE8); “Sim, acho que ajudam” (AE9). Unanimemente, todos os entrevistados referem que os instrumentos são úteis para a sua prática de autoavaliação e regulação de aprendizagens embora haja dois alunos que referem a razão da sua preferência pelas fichas de *checking list* “dão-nos uma fichinha e dizem que nós temos que pôr cruzinhas (...) acho que as fichas é melhor porque assim também vemos mais o que é que o professor valoriza mais e isso pode-nos ajudar” (AE1) ou pela ficha descritiva, “A descritiva é mais frutífera, porque podemos chegar a pontos de avaliação que não conseguimos seguindo só os parâmetros das tabelas” (AE2).

A razão pela qual os sujeitos entrevistados consideram os instrumentos úteis é o facto de poderem servir para verificar, diagnosticar e corrigir “ ajudam a ver quais os parâmetros em que falhamos em que devemos melhorar” (AE1); “porque podemos chegar a pontos de avaliação que não conseguimos seguindo só os parâmetros das tabelas” (AE2); “porque me ajudam a perceber o que é que eu fiz de errado.” (AE3); “porque assim vemos melhor quais os aspetos da autoavaliação em que temos que nos focar...” (AE4); “E para nós também são úteis para nós sabermos para termos uma ideia do que é ...do que é que achamos de nós (...) e com essas fichas já conseguimos ter uma ideia e pensar um bocado nisso...nesse assunto” (AE5); “porque me podem ajudar a perceber o que está errado e mudar o meu método de trabalho” (AE7); “As fichas até úteis porque nos ajudam a perceber sobre o que temos que analisar na nossa maneira de estar e no que sabemos” (AE8); “ porque me podem ajudar a perceber o que está errado” (AE9).

Tabela 13. Apoio solicitado

Subcategorias	Unidade de Registo
Apoio Solicitado	Na maior parte das vezes pergunto aos professores (AE1) Exponho as dúvidas ao professor. (AE2) Peço ao professor para voltar a explicar ou então, se ele estiver ocupado com outro colega, peço ao colega do lado, ou assim. (AE3) Pergunto ao colega do lado... ou ao professor. Em casa, se não

	<p>percebo peço ajuda aos meus colegas, ou à minha mãe ou irmã (AE4)</p> <p>Eu (as dúvidas) coloco-as sempre ao professor. Nunca as levo para casa (AE5)</p> <p>E pergunto às vezes à minha mãe ou a familiares meus que são professores, porque eu acho que quando um professor me explica as coisas eu não percebo logo à primeira. Percebo à ...quinta e ...ou à décima (AE6)</p> <p>Às vezes digo aos professores se não percebi isto ou aquilo. Outras vezes não porque fico assim mais acanhada, (...) tento perguntar aos professores e tento ultrapassar as minhas dificuldades. (...) Pergunto à minha mãe ou ao meu pai, dependendo da situação. E quando eles não me podem ajudar (AE7)</p> <p>Tento pedir ajuda aos meus pais, Eu tenho alguma vergonha de falar ... e portanto tento perceber em casa. (AE8)</p> <p>Às vezes, sim. Mas normalmente não. Porque tenho vergonha de pedir ajuda. (AE9)</p>
--	--

Questionados se solicitam apoio e a quem o solicitam, afirmam que solicitam apoio aos professores, aos colegas e aos pais e/ou irmãos quando têm dificuldades ou não entendem as tarefas que lhes são propostas para resolução: Na maior parte das vezes pergunto aos professores” (AE1); “Exponho as dúvidas ao professor” (AE2); “Peço ao professor para voltar a explicar ou então, se ele estiver ocupado com outro colega, peço ao colega do lado, ou assim” (AE3); “pergunto ao colega do lado... ou ao professor. (Em casa) Se não percebo peço ajuda aos meus colegas, ou à minha mãe ou irmã” (AE4); “Eu (as dúvidas) coloco-as sempre ao professor. Nunca as levo para casa” (AE5); “E pergunto às vezes à minha mãe ou a familiares meus que são professores” (AE6); “Às vezes digo aos professores se não percebi isto ou aquilo e tento ultrapassar as minhas dificuldades. (...) Pergunto à minha mãe ou ao meu pai, dependendo da situação” (AE7); “Eu tenho alguma vergonha de falar ... e portanto tento perceber em casa. (...) Tento pedir ajuda aos meus pais” (AE8); “Às vezes, sim. Mas normalmente não (aos professores). Pergunto aos meus irmãos” (AE9).

IV. Categoria- Reações à implementação da prática de autoavaliação

Nesta categoria de análise incluímos as reações percebidas quanto a todo o processo de implementação da prática de autoavaliação dos alunos e também as propostas de mudança pelos entrevistados.

Tabela 14. Constrangimentos da implementação da prática de autoavaliação dos alunos

Subcategorias	Unidade de Registo
N. Constrangimentos	<p>Os professores mandam fazer, no final do período, mandam fazer a auto-avaliação... o mais difícil é eu...me lembrar de tudo o que fiz (AE1).</p> <p>Talvez o comportamento porque às vezes não tenho muito a noção se nas aulas me comportei assim...bem...ou como devia. (...) na do período há um espaço de tempo maior, e é mais difícil lembrar depois. Por isso a pessoa não sabe muito bem. (AE3)</p> <p>Talvez o comportamento porque às vezes não tenho muito a noção se nas aulas me comportei assim...bem...ou como devia</p> <p>Por isso a pessoa não sabe muito bem. Há um espaço de tempo maior, e é mais difícil lembrar depois. (AE4)</p> <p>Eu acho que não é difícil mas se for feita só no final do período só serve para pensarmos no que já passou, não vai ajudar a alterar as coisas, não é? (AE5)</p> <p>(...) mas há disciplinas em que só se faz uma vez. Às vezes tenho esse medo ...de eles começarem a criticar e dou a nota sempre mais baixa. (AE6)</p> <p>Outras vezes não porque fico assim mais acanhada, um bocado de vergonha de perguntar porque se nós perguntarmos alto para toda a turma ouvir depois há aqueles que vão sempre gozar e não incentivam muito a perguntar (colegas). E também, eu sei que não tenho boas notas e eu fico envergonhada.</p> <p>Só uma vez por período vai-me ajudar só um bocadinho. Mas não é difícil perceber as fichas de autoavaliação. Até são fáceis. (AE7)</p>

	<p>O facto de ser feita com muita distância no tempo e porque pode não estar muito bem feita. (AE8)</p> <p>Pelos professores e também dos colegas. As duas coisas. Tenho medo de me expor (...) As fichas são fáceis. (AE9)</p>
--	---

Quanto aos constrangimentos relativos à implementação da prática de avaliação parece consensual que se referem ao facto de alguns desses momentos serem demasiado espaçados no tempo em relação à ocasião em que ocorreram: “no final do período, o mais difícil é eu...me lembrar de tudo o que fiz” (AE1); “na do período há um espaço de tempo maior, e é mais difícil relembrar depois. Por isso a pessoa não sabe muito bem. (AE3); Há um espaço de tempo maior, e é mais difícil relembrar depois. ...” (AE4); “Eu acho que não é difícil mas se for feita só no final do período só serve para pensarmos no que já passou, não vai ajudar a alterar as coisas, não é?” (AE5); “mas há disciplinas em que só se faz uma vez” (AE6); “Só uma vez por período vai-me ajudar só um bocadinho” (AE7); “O facto de ser feita com muita distância no tempo” (E8).

Ressalta da análise dos enunciados dos entrevistados, no entanto, o facto de quatro referirem que se torna penoso proceder à implementação de autoavaliação pelo facto de se sentirem diminuídos, ou por terem medo da reação do professor e dos colegas da turma. É notória a instabilidade, a desmotivação e insegurança demonstrada pelos alunos que é expressa: “Às vezes tenho esse medo ...de eles começarem a criticar e dou a nota sempre mais baixa”. (AE6); “não, porque fico assim mais acanhada, um bocado de vergonha (...) há aqueles que vão sempre gozar e não incentivam muito a perguntar (dos colegas) ”. “E também, eu sei que não tenho boas notas e eu fico envergonhada” (AE7); “É mais assim um bocadinho de receio de enfrentar o professor, de dizer que tenho dificuldades e não sei como fazer aquilo” (AE8); “Porque tenho vergonha de pedir ajuda. Pelos professores e também dos colegas. As duas coisas. É medo de me expor” (AE9). Esta situação não parece estar dissociada do facto de estes alunos apresentarem resultados escolares menos bons em relação aos restantes e poderá estar associada com a dificuldade de os alunos enfrentarem “uma realidade pouco gratificante, a se colocar em posição de fraqueza, a se privar das vantagens concedidas aos bons alunos, a ser colocado em vigilância ou simplesmente *se mostrar como se é*, aos olhos das outras crianças” (Perrenoud,1999, p. 133). Na verdade o que acontece é que estes alunos revelam receio de “desvelando falhas escolares excessivamente

gritantes, comprometer seu estatuto global, baseado em outros triunfos (...) se não têm escolha, esforçam-se mais para salvar as aparências do que para reconhecer e vencer suas dificuldades” (*idem, ibidem*).

Tabela 15. Sugestões de mudança

Subcategorias	Unidade de Registro
O. Sugestões de mudança	<p>Sim, exatamente como em,... no final de cada unidade ou de cada semana até. Nós... se a fizéssemos com mais frequência ...podíamos ver melhor...mais vezes...com mais frequência como é que nós estávamos, (AE1)</p> <p>É mais frutífera, mais positiva a descritiva.</p> <p>Talvez em cada unidade porque uma pessoa que vê que numa unidade não esteve tão bem, tem possibilidade de melhorar na próxima unidade (...) Fazia-a mais vezes para ajudar os alunos a perceber o que estão a fazer mal. Assim eles podiam mudar a sua maneira de estudar para aprender melhor. Mas isso também depende muito dos alunos, não é? (AE3)</p> <p>É mais útil a que fazemos mais vezes. A mais frequente...ou seja... é mais fácil ...e mais útil, em vez de termos que esperar pelo final do período. (AE5)</p> <p>Acho que devia ser um momento privado entre o aluno e o professor, não oralmente mas escrevendo e dando o papel ao professor (AE6)</p> <p>se fosse assim várias vezes , mais vezes... a autoavaliação podia ser melhor para nós. (AE7)</p> <p>Precisava de uma reflexão mais imediata, mais frequente. (AE8)</p>

Como sugestão de mudança, os alunos referenciam a promoção de mais momentos de autoavaliação: “no final de cada unidade ou de cada semana até” (AE1); “Fazia-a mais vezes” (AE3); “É mais útil a que fazemos mais vezes. A mais frequente” (AE5); “se fosse assim várias vezes, mais vezes” (AE7); “uma reflexão mais imediata, mais frequente” (AE8). Demonstram também sentir que a autoavaliação deveria ser

promovida em tempo útil, para poder promover alteração de ações e métodos promotores da melhoria: “Nós... se a fizéssemos com mais frequência ...podíamos ver melhor como é que nós estávamos” (AE1); “Talvez em cada unidade porque uma pessoa que vê que numa unidade não esteve tão bem tem possibilidade de melhorar na próxima unidade. Assim eles podiam mudar a sua maneira de estudar para aprender melhor” (AE3); “uma reflexão mais imediata” (AE8). Um dos alunos inquiridos aponta como sugestão a implementação de fichas descritivas por considerar que “É mais frutífera, mais positiva” (AE2), e outro declara que a autoavaliação deveria ser “um momento privado entre o aluno e o professor” (AE6).

4.1.2 Análise dos resultados obtidos através das entrevistas aos professores

Os dados obtidos foram categorizados em quatro dimensões: perspetivas dos professores sobre avaliação; práticas de autoavaliação implementadas; implicações da autoavaliação na aprendizagem e reações ao processo. Estas dimensões foram subdivididas em categorias de análise: a primeira dimensão, perspetivas dos professores sobre avaliação, dada a sua abrangência, foi subdividida em três subcategorias: perspetivas dos professores sobre funções da autoavaliação, negociação dos critérios de avaliação e perspetivas dos professores sobre as práticas de autoavaliação dos alunos.

I. Dimensão - Perspetivas dos professores sobre avaliação

Com esta primeira dimensão, pretende-se analisar a forma como os professores percecionam a avaliação das aprendizagens, a negociação de critérios de avaliação na organização do processo e o contributo da autoavaliação dos alunos para a promoção da sua autonomia e envolvimento.

A primeira destas categorias, pela sua densidade e complexidade, foi dividida em três subcategorias. Na Tabela 16, apresentamos os dados relativos à mesma:

Tabela 16. Perspetivas dos professores sobre funções da autoavaliação: Diagnose

Categoria/Subcategorias	Unidade de Registo
A. Perspetivas dos professores sobre funções da autoavaliação	(...) embora nem sempre consiga isso, é promover a reflexão da forma como aprendem, se aprendem,(PE1) pode fornecer informações pertinentes, não registadas pelo professor, acerca do desempenho do aluno (PE2)
A. 1. Diagnose	Serve para envolver os alunos uma vez que, ao contrário do que se passava antigamente, os alunos agora fazem parte integrante da criação do próprio conhecimento. Não é o professor apenas que debita matéria, mas o aluno tem que construir o seu próprio conhecimento (PE3) Registam lá e têm que dizer a matéria que deram durante aquele período, e têm que dizer também os conteúdos em que tiveram mais dificuldades e porquê, os que tiveram mais facilidade e porquê e também têm que apresentar sugestões para implementar nas aulas. (PE4)

Os entrevistados encaram a autoavaliação dos alunos como um meio de detetar dificuldades ou estipular prioridades do processo de aprendizagem como forma de organizar para conseguir obter melhores resultados: “Registam lá e têm que dizer a matéria que deram durante aquele período, e têm que dizer também os conteúdos em que tiveram mais dificuldades, e porquê; os que tiveram mais facilidade, e porquê; e também têm que apresentar sugestões para implementar nas aulas”, podendo ser útil para o conhecimento do aluno em causa por parte do professor “é promover a reflexão da forma como aprendem, se aprendem” (PE1), quer por parte do próprio aluno: têm que dizer também os conteúdos em que tiveram mais dificuldades e porquê, os que tiveram mais facilidade e porquê e também têm que apresentar sugestões para implementar nas aulas” (PE4); “Não é o professor apenas que debita matéria, mas o aluno tem que construir o seu próprio conhecimento” (PE3). A avaliação que os alunos fazem tem, assim, na perspetiva dos entrevistados, uma função de diagnose, que se constitui como aquilo que Boavida e Barreira (2006, p. 310) consideram como avaliação formativa permanente “ pois proporciona uma verificação continuada do aproveitamento do aluno, uma orientação que completa e vai fornecendo um *feedback*

ao processo de ensino, de forma a responder a ritmos e níveis diversos de aprendizagem”.

Tabela 17. Perspetivas dos professores sobre funções da autoavaliação: regulação

Categorias/Subcategorias	Unidade de Registo
<p>A. Perspetivas dos professores sobre funções da autoavaliação</p> <p>A. 2. Regulação</p>	<p>De uma forma simplificada tem fundamentalmente como efeito, ou como intenção ser reguladora e de alguma forma inculcar na canalha alguma contenção na forma de ser e de estar, (PE1)</p> <p>(...) e para reflexão sobre o próprio desempenho (PE2)</p> <p>Eu acho que a autoavaliação permite aos alunos essencialmente, envolverem-se mais direta e ativamente participativos no processo de aprendizagem e por isso a autoavaliação é um dos aspetos, ou um dos elementos que vai facilitar essa responsabilização e envolvimento. (PE3)</p> <p>A autoavaliação é um momento de reflexão sobre as aprendizagens efetuadas durante várias aulas, durante um determinado período de tempo. (PE4)</p>

Como função da autoavaliação dos alunos é referida pelos entrevistados a regulação das aprendizagens que se constitui, segundo Perrenoud (1999, p. 77) como condição necessária para que a avaliação seja formativa “ se, ao menos na mente do professor, supostamente contribuir para a *regulação* das aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados”. De acordo com os discursos, os professores entrevistados cumprem este quesito: “tem fundamentalmente como efeito, ou como intenção ser reguladora” (PE1); “e para reflexão sobre o próprio desempenho” (PE2); “e envolvendo os alunos de forma a garantir que o aluno seja aprendiz: permite aos alunos essencialmente, envolverem-se mais direta e ativamente participativos no processo de aprendizagem e por isso a autoavaliação é um dos aspetos, ou um dos elementos que vai facilitar essa responsabilização e envolvimento” (PE3); “A autoavaliação é um momento de reflexão sobre as aprendizagens efetuadas durante várias aulas, durante um determinado período de tempo” (PE4). Perrenoud (1999, 78) considera que a avaliação fomentada para regular os processos de aprendizagem, no decorrer do ano escolar, constitui-se como essencial pois “ensinar é esforçar-se para orientar o processo de aprendizagem para o

domínio de um currículo definido” através de uma “regulação que passa por intervenções corretoras, baseadas em uma apreciação dos progressos e do trabalho dos alunos”.

Tabela 18. Perspetivas dos professores sobre funções da autoavaliação: Orientação

Categorias/Subcategorias	Unidade de Registo
<p>A. Perspetivas dos professores sobre funções da autoavaliação</p> <p>A. 3. Orientação</p>	<p>o que é que lhes falta fazer ou discutir para atingir os seus objetivos. (PE1)</p> <p>(...) e orientação da ação ou da estratégia a utilizar (PE2)</p> <p>Possibilitar ao aluno orientar-se para poder construir o seu conhecimento. Ao mesmo tempo que o aluno se envolve, também se responsabiliza pela aquisição ou não, e desenvolvimento ou não, das competências que deverá atingir. (...) Peço-lhes para verificar o que é que podiam ter feito melhor, como é que poderiam melhorar determinado aspeto do desempenho para que o resultado fosse mais positivo. (PE3)</p> <p>que é para poder aplicar e aprender porque assim percebe melhor as coisas, tem que fazer , tem que aplicar e aprende melhor (PE4)</p>

A análise feita leva-nos a concluir que os entrevistados encaram a autoavaliação dos alunos centrada essencialmente na gestão das aprendizagens: “orientação da ação ou da estratégia a utilizar” (PE2; “Possibilitar ao aluno orientar-se para poder construir o seu conhecimento” (PE3); “que é para poder aplicar e aprender” (PE4); “que é que lhes falta fazer ou discutir para atingir os seus objetivos” (PE1), de forma a ser possível (Perrenoud, *idem*, p.89) “compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens”. Deduz-se, assim, a orientação como uma das funções da autoavaliação dos alunos: “peço-lhes para verificar o que é que podiam ter feito melhor, como é que poderiam melhorar determinado aspeto do desempenho para que o resultado fosse mais positivo” (PE3).

Tabela 19. Negociação dos critérios de avaliação

Categorias/Subcategorias	Unidade de Registo
<p>B. Negociação dos critérios de avaliação</p>	<p>O que faço normalmente é quando pego numa turma pela primeira vez no sétimo ano, normalmente em média são duas, três aulas, por princípio para discutir os critérios. Sigo os critérios da escola e aquela questão dos trinta por cento para a componente atitudinal é conversada com eles e definem-se alguns parâmetros. Eu já tenho um documento feito e de alguma forma aquilo é conduzido e portanto eu sei onde quero chegar e tento vender-lhes, entre aspas, o produto...E naqueles itens, naqueles parâmetros estão as várias competências e várias formas de estar que eles enunciam e portanto...mas participam embora obviamente seja conduzido. (PE1)</p> <p>Inicialmente, não a não ser no domínio dos comportamentos. No decorrer do ano letivo, sim, quando necessário para promover a alteração de comportamentos, ou como estratégia de recuperação de maus resultados. (PE2)</p> <p>Participam, mas eu não concordo que eles participem diretamente na construção dos critérios de avaliação gerais a nível de conteúdos. Eu acho que eles devem participar na questão de critérios de avaliação de trabalhos e de momentos de avaliação de determinadas competências. A nível das atitudes, dos valores, do comportamento acho que realmente devem participar, até para depois se responsabilizarem. (PE3)</p> <p>Na parte de comportamentos, atitudes e valores, que tem trinta por cento, participam. O que realmente...é claro que eu vou induzindo um bocadinho. (PE4)</p>

Os entrevistados referem promover negociação de critérios de avaliação com algumas limitações. É, no entanto, unânime, a importância da negociação dos critérios de avaliação no âmbito das atitudes e comportamentos dos alunos, embora confessem “induzir os alunos” no sentido de construir uma metodologia para o desenvolvimento de atitudes: “E naqueles itens, naqueles parâmetros estão as várias competências e várias formas de estar que eles enunciam e portanto...mas participam embora

obviamente seja conduzido” (PE1); “Inicialmente, não a não ser no domínio dos comportamentos. No decorrer do ano letivo, sim, quando necessário para promover a alteração de comportamentos” (PE2); “A nível das atitudes, dos valores, do comportamento acho que realmente devem participar, até para depois se responsabilizarem” (PE3); “Na parte de comportamentos, atitudes e valores, que tem trinta por cento, participam. O que realmente...é claro que eu vou induzindo um bocadinho” (PE4). “Esta “indução” dos alunos advém do facto de os professores terem que criar uma metodologia sistemática de avaliação e desenvolvimento de atitudes, “entendidas estas como predisposição para certas ações e para a interiorização e frequência de comportamentos adequados”.

Ressalta o facto de dois dos entrevistados referirem que esta negociação de critérios não se confina apenas ao campo das atitudes e comportamentos, mas também é promovido como estratégia de recuperação de maus resultados” (PE2) e o (PE3 afirma que “Eu acho que eles devem participar na questão de critérios de avaliação de trabalhos e de momentos de avaliação de determinadas competências”.

Perspetivas dos professores sobre as práticas de autoavaliação dos alunos

Nesta categoria emergiram duas subcategorias de análise referentes ao envolvimento dos alunos no processo de autoavaliação e à autonomia revelada pelos alunos.

Tabela 20. Perspetivas dos professores sobre as práticas de autoavaliação dos alunos: envolvimento

Categorias/Subcategorias	Unidade de Registo
C. Perspetivas dos professores sobre as práticas de autoavaliação dos alunos	Eu acredito que pode ser. A minha experiência mostra-me que nem todos os alunos estão preparados e entendem que podem...que podem ...melhorar e receber benefícios desse processo reflexivo. Essa é uma questão que se coloca porque os alunos queixam-se que não participam na avaliação, mas o que acontece é que quando os professores promovem outras formas de avaliação eles próprios roem a corda, não é? E depois desculpam-se que é muito trabalho, que não têm tempo. (PE1)

<p>C.1. Envolvimento</p>	<p>Quando eles fazem autoavaliação passam a estar mais ativos no seu processo e procuram soluções. São eles que procuram melhorar em vez de ficarem à espera que o professor faça o trabalho por eles, até porque desta maneira a aprendizagem será muito mais consistente. (PE2)</p> <p>Eles têm surtido efeito quando são levados a sério e os alunos o fazem de forma correta, cumprindo as etapas do processo. Quando os alunos não a fazem como sendo mais uma tarefa mas como um momento sério de reflexão, em que eles têm que fazer algo por eles próprios sem estarem à espera que outros lhe apresentem as coisas já feitas. (PE3)</p> <p>A postura na sala de aula, o interesse e empenho manifestado, se faz as atividades ou não, ou se se limita a olhar, à espera que alguém faça para ele copiar, ou se começa a fazer. Portanto, este tipo de atitudes é que se tem que ir avaliando, não é? Agora o que acontece é que eles não estão mesmo nada motivados para refletir sobre a sua ação. É preciso porque se não se envolverem nesta reflexão sobre o que não ficou bem percebido, também não podem evoluir. (PE4)</p>
--------------------------	--

Em síntese, podemos verificar que há consenso dos professores relativamente aos benefícios que o envolvimento dos alunos nas práticas de autoavaliação pode produzir. Na opinião dos professores, envolver-se possibilitará aos alunos “melhorar e receber benefícios desse processo reflexivo” (PE1) pois “passam a estar mais ativos no seu processo e procuram soluções. São eles que procuram melhorar em vez de ficarem à espera que o professor faça o trabalho por eles, até porque desta maneira a aprendizagem será muito mais consistente.” (PE2); “Quando os alunos não a fazem como sendo mais uma tarefa mas como um momento sério de reflexão, em que eles têm que fazer algo por eles próprios sem estarem à espera que outros lhe apresentem as coisas já feitas” (PE3); “É preciso porque se não se envolverem nesta reflexão sobre o que não ficou bem percebido, também não podem evoluir” (PE4).

Igualmente consensual é a opinião de que os alunos nem sempre se envolvem no processo de autoavaliação consistente como se verifica da análise dos enunciados dos entrevistados: nem todos os alunos estão preparados. O que acontece é que quando os

professores promovem outras formas de avaliação eles próprios roem a corda, (PE1); Eles têm surtido efeito quando são levados a sério e os alunos o fazem de forma correta, cumprindo as etapas do processo. Quando os alunos não a fazem como sendo mais uma tarefa mas como um momento sério de reflexão, (PE3); Agora o que acontece é que eles não estão mesmo nada motivados para refletir sobre a sua ação. (PE4).O envolvimento dos alunos é essencial para que a avaliação se centre na gestão das suas aprendizagens, numa regulação intencional “cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem dos alunos” (Perrenoud, 1999, p. 89).

Tabela 21. Perspetivas dos professores sobre as práticas de autoavaliação dos alunos: autonomia

Categorias/Subcategorias	Unidade de Registo
<p>C. Perspetivas dos professores sobre as práticas de autoavaliação dos alunos</p> <p>C.2. Autonomia</p>	<p>(...) fazem o cálculo ou há uma fórmula de x por cento para testes, x por cento para não sei quê, trabalhos de pesquisa por exemplo, mais os trinta por cento e portanto eles sabem quanto têm na avaliação final, sabem que nível têm e porque é que têm, o que falharam e o que têm que melhorar.... (PE1)</p> <p>Sim, pode promover a autonomia, na medida em que promove uma reflexão sobre o próprio desempenho, obriga à expressão de uma opinião, a um olhar crítico sobre o decorrer das aulas, a um entender das razões que o levaram a falhar e a uma conclusão do que deveria ter feito ou do que ainda poderá fazer para melhorar. Vão aprendendo a caminhar sozinhos. (PE2)</p> <p>Às vezes acho que até lhe dou uma importância excessiva porque os alunos não estão habituados nem muito bem preparados para uma autoavaliação rigorosa e correta. Promove. Acho que é uma das práticas que mais promove a sua autonomia. Ao contrário do que seria de esperar eu acho que os alunos, hoje em dia, estão menos autónomos do que deveriam estar e essa autoavaliação será capaz de promover essa autonomia.</p>

	<p>Normalmente, pela minha experiência eles nem apresentam assim tantas tarefas por livre iniciativa quanto isso, (PE3)</p> <p>Sem dúvida. Desenvolve uma estrutura. Quando o aluno diz “Eu dei isto, isto, isto e isto “, ele está a estruturar os conteúdos, e “Para isto, eu tenho que conseguir isto,” ele já está a estruturar os objetivos. Já está a dar-nos indicação de como lá chegou e a tornar-se mais autónomo, a conseguir estruturar-se para conseguir ter sucesso, ou então para alterar algo de modo a melhorar. (...) É preciso sermos nós a estar constantemente a pedir-lhes que reflitam e a conduzir o processo, mas lá vão fazendo. (PE4)</p>
--	--

Os professores atribuem à prática de autoavaliação dos alunos um papel importante no desenvolvimento da sua autonomia, uma vez que ao envolverem-se no processo da avaliação passam a ver os componentes no processo, envolvendo-se de forma ativa e participando, pelo que há uma maior apropriação dos instrumentos e uma maior proximidade de todos os intervenientes. Tal proximidade entre os intervenientes facilita a reconstrução e reconsideração das suas relações, adquirindo maior compreensão daquilo que se está a aprender. Desta forma, a avaliação assume-se como um projeto inacabado, dialético e dinâmico que ajuda os alunos a ter mais autonomia pois “sabem que nível têm e porque é que têm, o que falharam e o que têm que melhorar (PE1) na medida “em que promove uma reflexão sobre o próprio desempenho, obriga à expressão de uma opinião, a um olhar crítico sobre o decorrer das aulas, a um entender das razões que o levaram a falhar e a uma conclusão do que deveria ter feito ou do que ainda poderá fazer” (PE2). Todos os entrevistados são unânimes em considerar que a prática sistemática de autoavaliação “é uma das práticas que mais promove a sua autonomia” (PE3) pois ao fazê-lo o aluno “Já está a dar-nos indicação de como lá chegou e a tornar-se mais autónomo, a conseguir estruturar-se para conseguir ter sucesso, ou então para alterar algo de modo a melhorar.”

Já quanto ao facto de os alunos terem práticas autónomas de autoavaliação, a opinião não é unânime. Dois dos entrevistados revelam que os alunos “não estão habituados nem muito bem preparados para uma autoavaliação rigorosa e correta. Ao contrário do que seria de esperar eu acho que os alunos, hoje em dia, estão menos autónomos do que deveriam estar e essa autoavaliação será capaz de promover essa autonomia.

Normalmente, pela minha experiência eles nem apresentam assim tantas tarefas por livre iniciativa quanto isso, ” (PE3) e “É preciso sermos nós a estar constantemente a pedir-lhes que reflitam e a conduzir o processo, mas lá vão fazendo” (PE4).

II. Dimensão- Práticas de autoavaliação implementadas

Nesta dimensão, estudam-se as práticas de autoavaliação que são implementadas pelo grupo de professores entrevistado e o modo como as implementam; identificam-se os instrumentos utilizados para a implementação da prática de autoavaliação dos alunos; e afere-se da periodicidade/ regularidade com que são efetuados momentos de autoavaliação. Das quatro categorias emergentes, apenas a categoria periodicidade não se desdobrou.

Na primeira categoria, dinâmicas professor /aluno, surgem as subcategorias apoio e monitorização, e feedback fornecido. A segunda categoria, atividades, foi dividida em atividades promotoras de diagnose; autorregulação e resolução de problemas/melhoria. A terceira categoria, instrumentos, foi desdobrada em instrumentos utilizados pelo professor e instrumentos disponíveis na escola. Finalmente surge a categoria regularidade da autoavaliação.

Tabela 22. Dinâmicas professor /Aluno: Apoio e monitorização

Categorias/Subcategorias	Unidade de Registo
D. Dinâmicas professor /aluno	Quer para introduzir um conteúdo, quer depois para conclusão do mesmo conteúdo eu lanço questões, descrevo situações e depois fazemos o confronto de opiniões porque é que um faz, porque é que o outro diz, e acho que por esta forma eles poderão confrontar-se com as suas dúvidas, aferir das suas certezas. (PE1)
D.1. Apoio e monitorização	Realização de trabalhos acerca de matéria não lecionada, que deverão preparar e que deverão ser apresentados em parceria comigo aquando da sua leção. Com jogos de turma (A Força, por exemplo), marcação de TPC, questionários orais frequentes, trabalhos feitos de forma voluntária que depois oriento (PE2)

	<p>Se vamos avaliar a competência da oralidade relativamente a uma qualquer tipologia textual, por exemplo, a entrevista é importante que eles saibam que vão ter que ser avaliados a nível de tom de voz, adequação de discurso a entrevistador/entrevistado...É importante que eles participem nisso, mas em momentos muito precisos, agora em relação aos critérios de avaliação da disciplina de Língua Portuguesa acho que é um bocadinho excessivo porque eles também não dominam a metalinguagem, é necessário primeiro dar-lhes a conhecer quais são os critérios. (PE3)</p> <p>Como eu circulo muito pela sala de aula eu vejo quando eles não estão a conseguir avançar, e então paro e deixamos aquele exercício. E fazemos com outro mais simples, e quando é com variáveis, com letras, eles têm muita dificuldade no conceito de variável. Então eu reformulo e simplificamos e às vezes esse é o cliquezinho que faltava. (PE4)</p>
--	--

Relativamente a esta categoria, verificamos que os sujeitos entrevistados afirmam ter em linha de conta o facto de que os alunos não têm todos a mesma relação com os conteúdos das diversas áreas, ou mesmo com todos os conteúdos da mesma área, têm todos modos e ritmos diferentes de aprendizagem e requerem, por isso, um apoio e monitorização contínuo e diferenciado. Ressalta da análise que os entrevistados tentam atender à diversidade, utilizando procedimentos que visam a individualização do apoio e a partilha de opiniões quanto à forma de levar a cabo as tarefas: “Quer para introduzir um conteúdo, quer depois para conclusão do mesmo conteúdo eu lanço questões, descrevo situações e depois fazemos o confronto de opiniões porque é que um faz, porque é que o outro diz”(PE1); “Realização de trabalhos acerca de matéria não lecionada, que deverão preparar e que deverão ser apresentados em parceria comigo aquando da sua leção” (PE2); “É importante que eles participem nisso, mas em momentos muito precisos,” (PE3); Como eu circulo muito pela sala de aula, eu vejo quando eles não estão a conseguir avançar, e então paro e deixamos aquele exercício. E fazemos com outro mais simples”. Na opinião dos entrevistados, o facto de haver diferença na forma como cada um mobiliza os mesmos recursos para resolver os mesmos problemas constitui-se como uma possibilidade de gerar partilha de métodos entre os alunos e, ao mesmo tempo, como uma forma de os poder acompanhar de uma

forma mais eficaz, através da monitorização e orientação mais individual. Refere-se também aqui a apropriação dos saberes de ordem metalinguística que os alunos necessitam aprender, de forma a conseguir perceber-se a si próprios “porque é que o outro diz, e acho que por esta forma eles poderão confrontar-se com as suas dúvidas, aferir das suas certezas” (PE1); “porque eles também não dominam a metalinguagem, é necessário primeiro dar-lhes a conhecer quais são os critérios.” (PE3) “E fazemos com outro mais simples e quando é com variáveis, com letras, eles têm muita dificuldade no conceito de variável. Então eu reformulo e simplificamos e às vezes esse é o ‘cliquezinho’ que faltava.” (PE4). A monitorização dos alunos e o seu apoio terá como intenção “ *reforçar* as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos. (Perrenoud, 1999, p.97)

O apoio e monitorização facultado aos alunos constitui-se como essencial, pois é no contexto da sala de aula que o aluno pode aprender a refletir sobre os aspetos que o ajudam a regular e exercer controlo da sua aprendizagem, tais como os procedimentos a utilizar, o conhecimento necessário e o processo a seguir para atingir o objetivo pretendido. O professor tem um papel fundamental neste quesito pois, ao propor atividades que conduzam o aluno a experimentar caminhos diferentes, está a exercer uma regulação externa, está a conduzir o aluno à “autorregulação, à interiorização e uso autónomo das estratégias (...) de forma competente para conseguir objetivos próprios que tenham sentido para o aluno” (Simão 2007).

Tabela 23. Dinâmicas professor /Aluno: feedback fornecido

Categorias/Subcategorias	Unidade de Registo
D. Dinâmicas professor /aluno D.2. Feedback fornecido	Funciona intrinsecamente e a aula funciona sempre...há uma pergunta. O que é que...? Porque é que isto acontece? Há sempre um momento de discussão e a reflexão é feita dessa forma . (...) que depois é discutido em vários momentos ao longo do período na sala de aula. Quer em registo, no tal registo que vamos fazendo, quer em conversa, mas em termos formais, ou orais vou sempre fornecendo feedback aos alunos. (PE1)

	<p>Em primeiro lugar elogio a iniciativa, independentemente da qualidade que a tarefa venha a revelar. Dependendo da personalidade do aluno faço o elogio privado ou perante o público-turma. Posteriormente transmite ao aluno a minha avaliação da tarefa apresentada que não tem que ser necessariamente quantitativa, pode até ser no sentido de apontar alternativas ou reorientar. (PE2)</p> <p>Eu faço muito, a hetero e autoavaliação e acho que ela só é possível através de grelhas de verificação, que é a única maneira de poder fazer a autoavaliação.</p> <p>Eu corrijo sempre, dou a oportunidade de apresentarem aos colegas. Então se é dramatizações há alturas em que eles pedem para apresentar aos colegas, e dou feedback imediatamente na altura da apresentação, e por escrito sempre que há um trabalho escrito, faço uma correção com sugestões de melhoria. (PE3)</p> <p>Há exercícios que se fazem sempre da mesma maneira, mas há outros que não. Se tentar fazer e depois acompanhar o que foi feito na aula, porque se houver mais do que uma resolução é sempre escrito no quadro, e eles podem copiar para o caderno. Principalmente se há um erro sistemático toda a gente tem que ser envolvida e estar atenta, para verem como devem fazer direito. Começo por aquelas questões em que mais alunos erraram (PE4)</p>
--	--

O feedback facultado pelo professor é um fator importante dado que “o grau de regulação que o estudante pode exercer sobre a aprendizagem não resulta apenas de uma descoberta pessoal, mais ou menos acidental, mas pode ser estimulada e desenvolvida se o contexto educativo criar oportunidades para o desenvolvimento das competências que favorecem aquele exercício.” (Simão, 2007, p. 8). Sabendo que as condições da prática dos professores são condicionantes de uma maior individualização de estratégias que atendam à diversidade das necessidades dos alunos, a forma como os professores interagem com os alunos para que eles tenham um papel ativo na sua aprendizagem é o que se analisa nesta categoria.

Os sujeitos entrevistados referem fornecer feedback aos alunos, imediato à realização da tarefa, ou por escrito quando esta é por escrito ou de resolução de exercícios práticos no

caderno: “Há sempre um momento de discussão e a reflexão é feita dessa forma. (...) que depois é discutido em vários momentos ao longo do período na sala de aula. (...) em termos formais, ou orais, vou sempre fornecendo feedback aos alunos. (PE1); “transmito ao aluno a minha avaliação da tarefa apresentada que não tem que ser necessariamente quantitativa” (PE2): “Eu corrijo sempre, dou a oportunidade de apresentarem aos colegas. Então se é dramatizações dou feedback imediatamente na altura da apresentação, e por escrito sempre que há um trabalho escrito, faço uma correção com sugestões de melhoria.” (PE3); “se houver mais do que uma resolução é sempre escrito no quadro, e eles podem copiar para o caderno. Principalmente se há um erro sistemático toda a gente tem que ser envolvida e estar atenta” (PE4).

Tabela 24. Atividades promotoras de diagnose

Categorias/Subcategorias	Unidade de Registo
E.1. Atividades promotoras de diagnose	<p data-bbox="595 936 1364 1010">Acredito que avaliarem-se assim pode ter algum sentido de contenção e auto controlo em termos de futuro. (PE1)</p> <p data-bbox="595 1055 1364 1256">Eu proponho que os alunos façam trabalhos de apresentação de matéria ainda não lecionada, em parceria comigo, quando eles têm piores resultados. De qualquer das formas o facto é que isto pode ser uma forma de aprenderem a fazer a sua diagnose. (PE2)</p> <p data-bbox="595 1301 1364 1503">Ao fazer com um os outros estão a pensar no seu caso. Tem a ver com a reflexão. Mas também do tipo: “Fiz isto. Fiz corretamente? Respondi exatamente aquilo que me era pedido? Fiz aquilo que me era pedido?” E isto é já uma autoavaliação. (PE3)</p> <p data-bbox="595 1547 1364 1796">É mais nesse sentido que a autoavaliação dos alunos conta, porque é evidente que se um aluno me diz que ainda não sabe, muito bem, multiplicar frações, então há que insistir nisso, não é? Começo por aquelas questões em que mais alunos erraram e obrigo-os a pensar o que é que falhou, porque é que falhou e como deveriam ter feito. (PE4)</p>

Todos os entrevistados mencionam a metacognição como apoio a uma avaliação reguladora que o aluno poderá depois desenvolver, por lhes dar a conhecer as razões: “Porque é que isto acontece?” (PE1); observar, comprovar e readaptar essas mesmas

estratégias quando necessário: “Começo por aquelas questões em que mais alunos erraram (PE4) ”; “pode até ser no sentido de apontar alternativas ou reorientar. (PE2) ”; no sentido de assegurar a continuidade formativa ao longo da vida “Eu corrijo sempre, dou a oportunidade de apresentarem aos colegas (...) faço uma correção com sugestões de melhoria. (PE3) Como atividades que visam a promoção da prática de diagnose por parte dos alunos, os entrevistados afirmam implementar momentos de reflexão sobre o que foi feito e como foi feito para detetar as dificuldades ou erros que urge ultrapassar, monitorizar situações ou tarefas, poder comprovar as estratégias e a sua eficácia de forma a utilizá-las e as readaptar se necessário: “pode ter algum sentido de contenção e auto controlo em termos de futuro” (PE1); “De qualquer das formas o facto é que isto pode ser uma forma de aprenderem a fazer a sua diagnose e a tornarem-se mais autónomos e mais ativos no seu próprio processo de aprendizagem”; (PE2); “Fiz isto. Fiz corretamente? Respondi exatamente aquilo que me era pedido? Fiz aquilo que me era pedido?” (PE3); “é evidente que se um aluno me diz que ainda não sabe, muito bem, multiplicar frações, então há que insistir nisso.” (PE4). Esta diagnose de situações problema ou de análise das estratégias constitui-se como aquilo que Simão (2007, p. 133) refere como “os procedimentos de aquisição metacognitiva que se referem ao seleccionar a estratégia adequada à tarefa, ao monitorizar a sua implementação e avaliar a sua eficácia.” É transversal aos discursos analisados, a ideia expressa por Boavida & Barreira (2006, p. 310) de “produzir uma verificação continuada do aproveitamento dos alunos, uma orientação que completa e vai fornecendo um feedback ao processo de ensino”

Tabela 25. Atividades promotoras de autorregulação

Categorias/Subcategorias	Unidade de Registo
E.2. Atividades promotoras de autorregulação	É mais aí, para regular o comportamento se são mais inquietos, e portanto fazem o registo às vezes de quinze em quinze dias, às vezes de mês a mês. faço uma mais informal a nível dos conteúdos e acho que essa, por ser mais próxima dos momentos da leção, permite um melhor acompanhamento dos conteúdos, da resolução das dificuldades se existirem (...)

	<p>O <i>funzine</i> que eu levo os alunos a fazer, não sendo uma intenção de estudo formal no sentido de aprender conteúdos e debitar fórmulas ou enunciar conceitos tem essas outras componentes que fazem parte das competências de autorregulação dos alunos, de eles se situarem em relação ao objetivo pretendido e irem fazendo ajustes. (PE1)</p> <p>Eu proponho que os alunos façam trabalhos de apresentação quando eles têm piores resultados. Terão que a preparar e ir apresentando os seus avanços, tirar as duas dúvidas se quiserem. (PE2)</p> <p>Depois de apresentarem uma atividade ou um texto, eu peço comentários aos colegas e às vezes o facto de ouvirem uma sugestão e, sugestões para melhorar, o facto de as ouvirem da parte dos próprios colegas em vez de ser da parte do professor acaba por ser mais positivo, estão ao mesmo nível, e também entram um bocadinho naquela situação de “Eu também fiz assim, mas se fosse agora fazia de outra maneira.” Ainda é melhor.</p> <p>Ou então eu própria sugerir outras formas de fazer de outra maneira mas salvaguardar a autonomia de eles decidirem como vão fazer. (PE3)</p> <p>Como reflexão, se eles têm que dizer quais são os conteúdos e em que é que tiveram dificuldades, aí, possivelmente, se eles pensarem, se refletirem com consciência tenho a certeza que vai melhorar. Ou arranjando outra maneira de estudar, muitas vezes não é à primeira. Portanto, ele acaba por depois também ter a percepção, não só ele como o professor, de que os objetivos foram ‘não cumpridos’ ou atingidos relativamente ao programa e estão a fazer uma autorregulação. (PE4)</p>
--	--

É transversal, na percepção dos entrevistados, quanto à importância da autorregulação dos alunos no processo de aprendizagem o uso de expressões que o denota como: “das competências de autorregulação dos alunos, de eles se situarem em relação ao objetivo pretendido e irem fazendo ajustes.” (PE1); “ir apresentando os seus avanços, tirar as duas dúvidas se quiserem” (PE2); “eu peço comentários aos colegas e às vezes o facto

de ouvirem uma sugestão e, sugestões para melhorar, o facto de as ouvirem da parte dos próprios colegas em vez de ser da parte do professor acaba por ser mais positivo,” (PE3); “ele acaba por depois também ter a perceção, não só ele como o professor, de que os objetivos foram ‘não cumpridos’ ou atingidos relativamente ao programa e estão a fazer uma autorregulação.” (PE4)

Para que esta autorregulação se opere os entrevistados mencionam promover atividades em que os alunos exerçam um mecanismo de regulação de efeito duplo, em relação ao objetivo e de reajustamento ou reorientação da ação após avaliação das mesmas: “O *funzine* que eu levo os alunos a fazer. Este trabalho de pesquisa que depois é discutido em vários momentos ao longo do período na sala de aula sugere ou propõe a análise de situações (PE1); “Eu proponho que os alunos façam trabalhos de apresentação quando eles têm piores resultados” (PE2); “eu peço comentários aos colegas e às vezes o facto de ouvirem uma sugestão e, sugestões para melhorar, o facto de as ouvirem da parte dos próprios colegas em vez de ser da parte do professor acaba por ser mais positivo,” (PE3); “Como reflexão, eles têm que dizer quais são os conteúdos mais fáceis e em quais tiveram dificuldades.” (PE4)

A tendência das respostas dadas parece refletir sobre o funcionamento das atividades implementadas como forma de promover diagnóstico e orientação dos alunos durante o processo de aprendizagem, passando os erros a ser fonte de informação sobre as dificuldades do aluno e são reveladoras das estratégias individuais que os alunos têm, pois a reflexão sobre o erro cometido proporciona novas aprendizagens, ajuda a desfazer equívocos e confusões e dá origem a novos saberes tanto de ordem metodológica como de conteúdos. O erro será um processo de construção do conhecimento que deve ser integrado na aprendizagem, como uma abertura para a multiplicidade dos modos de aprender, revelando diferentes estilos cognitivos e ajudando a diversificar as estratégias de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o erro ganha uma função pedagógica Hadji (1992), pois ajuda o aluno a refletir sobre a sua aprendizagem.

Tabela 26. Instrumentos utilizados pelo professor

Categorias/Subcategorias	Unidade de Registo
F.1. Instrumentos utilizados pelo professor.	<p>Eu já tenho um documento feito, tem vários itens que não têm todo o mesmo peso e portanto eles sabem, têm um registozinho, (PE1)</p> <p>(as fichas) são elaboradas por mim, de acordo com as necessidades, os itens a contemplar são aqueles que lhes foram fornecidos com critérios para a elaboração e/ou apresentação do trabalho. (PE2)</p> <p>Através de grelhas de verificação, que é a única maneira de poder fazer a autoavaliação. Por exemplo, os alunos têm que fazer uma carta. No início informo que vão ser avaliados por critérios específicos. No final, quando promovo a autoavaliação dos alunos, eles têm que preencher uma grelha em que conferiram todos os passos a cumprir, e aí é muito difícil, senão impossível, que eles não se apercebam do que fizeram certo ou errado. (PE3)</p> <p>Utilizo uma folhinha em branco, onde eles põem o nome em cima, coloco lá as médias aritméticas que eles têm que fazer. Eles têm que apresentar os cálculos e depois vão apresentar os argumentos para essa avaliação, dizem porquê e o que deve ser feito para melhorar. (PE4)</p>

Conclui-se da análise que os professores afirmam elaborar instrumentos para poder “guiar” os alunos na implementação de práticas autorregulatórias: “Eu já tenho um documento feito, tem vários itens que não têm todo o mesmo peso e portanto eles sabem, têm um registozinho” (PE1); “(as fichas) são elaboradas por mim” (PE2); “Através de grelhas de verificação, que é a única maneira de poder fazer a autoavaliação(...) têm que preencher uma grelha em que conferiram todos os passos a cumprir,” (PE3); “Utilizo uma folhinha em branco, onde eles põem o nome em cima, coloco lá as médias aritméticas que eles têm que fazer. Eles têm que apresentar os

cálculos e depois vão apresentar os argumentos para essa avaliação”. Verifica-se assim que os professores investem mais na regulação interativa ou, como lhe chama Hadji, na “regulação imediata ou contínua” (1994, p.126) ou “avaliação formativa por etapas, onde há adaptação imediata da atividade de aprendizagem do aluno.

Estes instrumentos servem para avaliação e para atividades de aprendizagem, uma vez que o sujeito “aprende quando é confrontado com uma situação que vai exigir a construção de um novo modelo de comportamento, quando o sistema de repostas já construído não permite superar o obstáculo” (Hadji, 1994, p.126) o que vai transformar as situações-problema no aspeto essencial de uma pedagogia de ajuda: “ e aí é muito difícil, senão impossível, que eles não se apercebam do que fizeram certo ou errado” (PE3); “vão apresentar os argumentos para essa avaliação, dizem porquê e o que deve ser feito para melhorar”. (PE4)

Tabela 27. Instrumentos disponíveis na escola

Categorias/Subcategorias	Unidade de Registo
F.2. Instrumentos disponíveis na escola.	<p>Não considero. Aliás, acho até que há uma contradição intrínseca quando temos definido critérios que implicam ponderar notas, classificações por exemplo a nível de testes, de trabalhos de pesquisa ou de trabalhos de casa, enfim, o que quer que seja, mais os trinta por cento. Há esse caminho que é suposto ser feito e depois, de repente, há uma pergunta que diz ”Que nível achas que vais ter?” parece que...há uma ênfase final na nota, num nível. Essas fichas acabam por retirar o poder de negociação com os alunos, porque são iguais para todos e não contempla os aspetos idiossincráticos que foram negociados. (PE1)</p> <p>São, somente, um instrumento possível (para se institucionalizar a prática da autoavaliação para facilitar a sua realização). Pessoalmente, apenas as utilizo no final de cada período, para a avaliação global e de final de período e mesmo assim é muito geral. (PE2) São um instrumento satisfatório para a prática de autoavaliação mas têm um problema.</p>

	<p>São muito globais, incorporam as disciplinas todas numa só tabela, e o momento também é muito lato. São aplicadas no final de cada período, os parâmetros aos quais os alunos têm que se auto avaliar podem diversificar-se muito de disciplina para disciplina. Tirando alguns, que eu acho que são mesmo gerais como a pontualidade, a assiduidade há questões em que eles podem ter performances completamente diferentes nas várias disciplinas e há questões que eu acho que são vagas demais. (PE3)</p> <p>Só utilizei as fichas daqui da escola quando era diretora de turma (PE4)</p>
--	--

Conclui-se da análise que os professores não utilizam os instrumentos de registo disponíveis na escola por não lhes encontrarem utilidade e apontando até aspetos que os tornam, inclusivamente, contraproducentes: “Essas fichas acabam por retirar o poder de negociação com os alunos, porque são iguais para todos e não contempla os aspetos idiossincráticos que foram negociados.” (PE1); “apenas as utilizo no final de cada período, para a avaliação global e de final de período e mesmo assim é muito geral.” (PE2); “São muito globais, incorporam as disciplinas todas numa só tabela, e o momento também é muito lato. São aplicadas no final de cada período, os parâmetros aos quais os alunos têm que se auto avaliar podem diversificar-se muito de disciplina para disciplina (...) e há questões que eu acho que são vagas demais”. (PE3). A PE4, não indica desvantagens mas refere que “Só utilizei as fichas daqui da escola quando era diretora de turma” o que leva a concluir que as considera inadequadas para utilizar como docente de uma área curricular.

As razões apresentadas para a não utilização das fichas disponíveis na escola referem-se à desvirtuação dos processos de negociação estabelecidos, terem enfoque demasiado na avaliação sumativa, não serem objetivas, serem demasiado globalizantes e referirem-se a um período de tempo demasiadamente lato: “Essas fichas acabam por retirar o poder de negociação (...) não contempla os aspetos idiossincráticos que foram negociados.” (PE1); “é muito geral.” (PE2); “São muito globais e o período de tempo avaliado também é muito lato. São aplicadas no final de cada período (...) há questões em que eles podem ter performances completamente diferentes nas várias disciplinas e há questões que eu acho que são vagas demais” (PE3)

Podemos concluir que a renitência dos professores em utilizar as fichas disponíveis na escola e de preenchimento obrigatório no final dos períodos letivos, e englobando todos as disciplinas, se deve ao facto de que “continuam a prevalecer modelos de avaliação pouco integrados no ensino e na aprendizagem, mais orientados para a atribuição de classificações do que para a análise do que os alunos sabem e fazem, para a compreensão das suas dificuldades e para a ajuda à sua superação” (Nóvoa, 2005, p. 15).

Tabela 28. Regularidade

Categorias/Subcategorias	Unidade de Registo
G. Regularidade	<p>Com alguma frequência. Posso dizer que objetivamente há um momento formal no princípio do ciclo, no sétimo ano, depois naturalmente. Vai-se conversando com os alunos. (...) mais próxima dos momentos da lecionação, (PE1)</p> <p>Sempre que os alunos realizam estas atividades. A autoavaliação formal, no final de cada período letivo. (PE2) Eu faço autoavaliação quase em todas as aulas nem que seja de momentos muito pequeninhos, e mesmo que não seja com todos os alunos, mas nessa altura os alunos estão a pensar. (...) mesmo quando há um trabalho de grupo, ou de pares a reflexão devia fazer sempre parte de qualquer atividade porque é uma maneira de interiorizarem aquilo que foi feito, ou que deveria ter sido feito, para encontrarem novos caminhos. (PE3)</p> <p>Faço-o em todas as aulas. Ou começo a aula, porque vejo o trabalho de casa, e onde os alunos erraram mais e aproveito (...). Quando fazem qualquer trabalho, uma atividade e eu pergunto como é que cada um resolveu, o que é que falhou aqui ou o que é que temos que complementar. Desta forma a autoavaliação é promovida com frequência e estão sempre a refletir sobre o seu processo de aprendizagem. (PE4)</p>

Todos os professores referem promover autoavaliação de forma contínua, revelando que ela é feita sempre que se desenvolve alguma atividade ou “quando fazem qualquer trabalho”: “Com alguma frequência” (PE1); “Sempre que os alunos realizam estas

atividades” (PE2); “Eu faço autoavaliação quase em todas as aulas nem que seja de momentos muito pequeninhos, e mesmo que não seja com todos os alunos, mas nessa altura os alunos estão a pensar. (...) Mesmo quando há um trabalho de grupo, ou de pares a reflexão devia fazer sempre parte de qualquer atividade” (PE3); “Quando fazem qualquer trabalho, uma atividade (...) a autoavaliação é promovida com frequência” (PE4). Cumpre-se, assim, o quesito de que “os professores devem avaliar cada uma das produções realizadas pelos alunos, para que a sua intervenção pedagógica se ajuste à competência cognitiva destes e (...) que a escola garanta a continuidade do processo de aprendizagem, desde que se inicia a aprendizagem até à sua conceptualização” (Nóvoa, 2005, p.83).

Constroem, assim, uma avaliação sistemática que, de acordo com Boggino (2009, p.80), pode ser considerada como uma estratégia de ensino “que permite reconhecer as teorias infantis e as hipóteses formuladas pelos alunos, os erros construtivos que cometem na resolução das tarefas e, em geral, os saberes previamente aprendidos (...) que possibilita o ajustar de estratégias didáticas às possibilidades de aprendizagem dos alunos e à complexidade do objeto de conhecimento” (*idem*, p.80). Os entrevistados sustentam esta ideia pois, tal como Boggino, propõem “que os alunos construam e reconstruam os seus conhecimentos” sempre “a partir do conhecimento acerca da produção do aluno” como se deduz da análise dos enunciados: “é uma maneira de interiorizarem aquilo que foi feito, ou que deveria ter sido feito, para encontrarem novos caminhos.” (PE3); “como é que cada um resolveu, o que é que falhou aqui ou o que é que temos que complementar (...) estão sempre a refletir sobre o seu processo de aprendizagem.” (PE4).

III. Dimensão - Implicações da autoavaliação na aprendizagem

Nesta dimensão, as palavras dos professores espelham a sua visão acerca das implicações que a prática de autoavaliação tem nas aprendizagens dos alunos. A única categoria de análise desta dimensão foi subdividida em duas subcategorias: implicações a nível da ação e implicações a nível cognitivo.

A prática de autoavaliação por parte do aluno permite que ele vá traçando um caminho sinuoso e repleto de contradições, erros e conflitos, mas este espaço de dúvidas e incertezas “permite avaliar as suas produções, sejam ou não realizadas de forma correta, e identificar os erros ou conhecimentos como indicadores didáticos que facilitem as

intervenções do docente e a produção de aprendizagens genuínas.” (Boggino, 2009, p. 81).

Neste espaço, analisamos as percepções dos professores entrevistados sobre as consequências da autoavaliação nas ações e na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Tabela 29. Influência da autoavaliação na melhoria das aprendizagens dos alunos a nível da acção

Categorias/Subcategorias	Unidade de Registo
<p>H.1.Influência da autoavaliação na melhoria das aprendizagens dos alunos a nível da acção</p>	<p>(...) no sentido de mudar atitudes, de abrir caminhos para conseguir os objetivos e tomar atitudes por eles próprios. Está nas tuas mãos. Vê, pensa se vale a pena investir. (PE1)</p> <p>Bastante, na medida em que pode ser um espaço de crescimento individual a nível da iniciativa, de procurar e encontrar caminhos que os ajudem a melhorar. Para estimular mudança de atitudes e métodos de trabalho. (PE2)</p> <p>Os alunos verificam o que é que fizeram de errado para poderem corrigir. Se eles verificarem que num conteúdo há muita dificuldade em fazer o trabalho é óbvio que os próprios alunos também se vão aperceber que vão ter que se aplicar mais, estudar mais e, se calhar, também eu própria, professora vou ter que ver que se calhar tenho que sistematizar melhor a matéria, ou ensiná-la de uma outra maneira. Estes momentos promovem a melhoria até porque eles podem reformular o trabalho e voltar a entregar, se não o fizerem, é porque não querem. (PE3)</p> <p>É uma forma de os fazer pensar, ver o que é que</p>

	<p>falharam, e corrigir para melhorar. E porque eles se apercebem e corrigem estão a melhorar e, sem dúvida, arranjam uma estratégia de estudo, não funciona, há que arranjar outra, e outra, até conseguirem arranjar a sua maneira pessoal de colmatar dificuldades ou pedir ajuda ao professor ou a outra pessoa, e isso só é possível através de um auto conhecimento que a atitude reflexiva da autoavaliação proporciona. Este tipo de comunicação acaba por levá-los à autoavaliação e ser um trabalho formativo porque acabam por ver. Por isso, se os alunos estiverem mais motivados para a autorreflexão individual será mais fácil serem eles próprios a colocar-nos as questões em que têm dúvidas para que possamos ajudá-los a ultrapassar essas lacunas. (PE4)</p>
--	--

Verifica-se que os entrevistados constroem um quadro de relações articuladas entre a avaliação e a aprendizagem, de forma a ajudar o aluno na superação de dificuldades. A intenção dos entrevistados é levar os alunos a agir de forma a identificar pontos fortes e fracos, de forma a consolidar uns e a corrigir outros: “ (...) no sentido de mudar atitudes, de abrir caminhos para conseguir os objetivos e tomar atitudes por eles próprios.” (PE1); “Para estimular mudança de atitudes e métodos de trabalho.” (PE2); “Os alunos verificam o que é que fizeram de errado para poderem corrigir.” (PE3); “é uma forma de os fazer pensar, ver o que é que falharam, e corrigir para melhorar.” (PE4). Concluimos através da análise que os alunos são levados a fazer uma avaliação quotidiana o que configura a construção das aprendizagens baseada numa verificação em que o aluno é remetido para a análise da ação e do processo até chegar ao produto. Os professores afirmam: “pode ser um espaço de crescimento individual a nível da iniciativa de procurar e encontrar caminhos que os ajudem a melhorar” (PE2). “O que é que melhorou, o que é que foi esquecido na primeira parte. Estes momentos promovem a melhoria até porque eles podem reformular o trabalho e voltar a entregar, se não o fizeram é porque não querem.” (PE3); “acabam por ver que não chega, que os conceitos não são só o que eles pensavam. É uma forma de os fazer pensar, ver o que é que

falharam, e corrigir para melhorar. E porque eles se apercebem, e corrigem, estão a melhorar e, sem dúvida, arranjam uma estratégia de estudo” (PE4).

De acordo com Barreira & Pinto (2005) “este tipo de interação avaliativa está intimamente relacionada com a aprendizagem, porque em caso de erro permite ao aluno reconstruir a sua representação da tarefa ou reorientar a sua estratégia de ação chegando a um novo produto” e quando os professores envolvidos referem que pretendem: “abrir caminhos para conseguir os objetivos e tomar atitudes por eles próprios” (PE1) e que a avaliação é assim utilizada porque “pode ser um espaço de crescimento individual a nível da iniciativa de procurar e encontrar caminhos que os ajudem a melhorar.” (PE2), dando-lhes a hipóteses de ao “verificarem que num conteúdo há muita dificuldade em fazer o trabalho, (...) se vão aperceber que vão ter que se aplicar mais” (PE3) poder “reformular o trabalho e voltar a entregar” (PE3), e lhes permitir conseguir “arranjar a sua maneira pessoal de colmatar dificuldades ou pedir ajuda ao professor ou a outra pessoa, e isso só é possível através de um auto conhecimento que a atitude reflexiva da autoavaliação proporciona (...) e desenvolvem a utilização da metalinguagem apropriada” (PE4). Cumpridos estes quesitos, estará consolidado aquilo que Barreira & Pinto (2005) consideram como interagir de forma “desestabilizadora para com o aluno, induzindo-o num processo de aprendizagem metacognitiva (...). O importante é a construção do certo através da compreensão da causa do erro”. Uma das professoras entrevistadas, PE3, afirma “também os ponho a corrigir o trabalho do colega, dando-lhes os critérios de correção e as cotações de cada item de correção para o poderem fazer. Assim, vão começando a dominar os instrumentos de que precisam para avaliar e distinguir como deveria então ter sido feito” do que ressalta que tenta desenvolver um trabalho em que se promove a autonomia dos alunos pela apropriação dos alunos dos instrumentos e critérios de avaliação, condição necessária para que o aluno desenvolva competências metacognitivas “através da relação procedimentos da atividade e do fim visado, de modo a avaliá-lo continuamente, regule-lo e, finalmente avaliar o seu desempenho (Grangeat, 1999, p.23).

Salientamos o facto de se referir nestas entrevistas “se calhar também eu própria, professora vou ter que ver que se calhar tenho que sistematizar melhor a matéria, ou ensiná-la de uma outra maneira” (PE3) e “ será mais fácil serem eles próprios a colocar-nos as questões em que têm dúvidas e que não conseguem fazer bem, para que

possamos ajudá-los a ultrapassar essas lacunas.” (PE4), o que reporta para aquilo que Perrenoud refere como “uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação formativa, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Grangeat, 1999, p.145).

Tabela 30. Influência da autoavaliação na melhoria das aprendizagens dos alunos a nível cognitivo

Categorias/Subcategorias	Unidade de Registo
<p>H.2.Influência da autoavaliação na melhoria das aprendizagens dos alunos a nível cognitivo</p>	<p>Se os alunos realmente levarem a cabo esta reflexão de forma consistente, envolvendo-se na superação das dificuldades e na mudança de métodos e atitudes, a avaliação pode ser um bom instrumento para que eles evoluam a nível cognitivo, sem dúvida. (PE1)</p> <p>Não tem lógica que não reflitam sobre o que fizeram, como fizeram e o que auferiram do facto de o fazerem. Quando fazemos algo temos um objetivo, e por isso é necessário ponderar depois se o conseguimos atingir. (PE2)</p> <p>Eu acho que a capacidade de se autoavaliar e corrigir corretamente significa que aprenderam alguma coisa, porque desenvolveram competências e (...) o processo de aprendizagem foi bem construído. Tiveram conhecimento do que ia ser avaliado e reconheceram que foram bem ou mal. (...) Acho que a avaliação formativa é importante para dar aos alunos uma ideia mais específica do ponto em que se encontram a nível da sua aquisição ou não de conhecimentos. (...) há alturas em que os faço fazer isto em pares, porque quando estão a fazer isto a dois é mais fácil, ou então ponho-os a ler o trabalho dos colegas e fazemos o comentário ou sugestão sem saberem de quem é. O aluno que produziu escuta e melhora depois o trabalho. (PE3)</p> <p>Depois vão ver “Então o que é que eu tenho que fazer para trabalhar este?”, e aí isso exige uma reflexão e a uma maior autonomia dos alunos. E eles sabem, primeiro porque já fizeram.</p>

	<p>“Se deu resultado, continuo e melhora” Se a maneira como estavam a estudar não deu resultado, têm que ir por outro caminho e portanto isto cria autonomia e estruturação também. (...) Os alunos vão verificar os objetivos e verificam progressivamente tipo “atingi este, e este; não atingi este” e podem mesmo ir pondo um visto. Depois vão ver “Então o que é que eu tenho que fazer para trabalhar este?”, e aí isso exige uma reflexão e uma maior autonomia dos alunos. Eu acho que sempre que se reflete dá-se um passo à frente. Também os ponho a corrigir o trabalho do colega, dando-lhes os critérios de correção e as cotações de cada item de correção para o poderem fazer. (PE4)</p>
--	--

Advém da análise, o facto de os sujeitos entrevistados considerarem ter a autoavaliação resultados a nível da melhoria das aprendizagens em termos de conhecimento. Sustentam como Perrenoud (1999) que “uma regulação das aprendizagens passa principalmente por uma multiplicação e intensificação dos momentos de retroação e de reorientação da atividade dos alunos” (Grangeat, 1999, p.142), em que o professor se coloca ao lado do aluno para o ajudar, orientar para uma nova pista ou sugerir hipóteses outras de trabalho, e que o nível de cognição melhora se a avaliação se puser ao serviço da regulação da ação pedagógica dando “ao aluno elementos para analisar e compreender a sua situação a fim de progredir em direção ao objetivo pretendido” (Hadji, 1994, p.127). Esta ideia é partilhada pelos sujeitos entrevistados que referem: “envolvendo-se na superação das dificuldades e na mudança de métodos e atitudes, a avaliação pode ser um bom instrumento para que eles evoluam a nível cognitivo” (PE1); “Não tem lógica que não reflitam sobre o que fizeram, como fizeram e o que auferiram do facto de o fazerem. (...) É necessário ponderar depois se o conseguimos atingir”. (PE2); “Eu acho que a capacidade de se autoavaliar e corrigir corretamente significa que aprenderam alguma coisa, porque desenvolveram competências e (...) o processo de aprendizagem foi bem construído.” (PE3); “ E eles sabem, primeiro porque já fizeram. «Se deu resultado, continuo e melhora.» Se a maneira como estavam a estudar não deu resultado, têm que ir por outro caminho e portanto isto cria autonomia e estruturação também. (...) Eu acho que sempre que se reflete dá-se um passo à frente” (PE4).

Deverá haver uma articulação entre a ação e a avaliação como forma de conseguir alcançar o resultado desejado daí que “quando fazemos algo, temos um objetivo, e por isso é necessário ponderar depois se o conseguimos atingir.” (PE2). A PE3 refere que “a avaliação formativa é importante para dar aos alunos uma ideia mais específica do ponto em que se encontram a nível da sua aquisição ou não de conhecimentos” e que ao fazer uma reflexão sobre a sua ação de aprendizagem porque “tiveram conhecimento do que ia ser avaliado e reconheceram que foram bem ou mal. (...)”, os alunos estarão mais aptos a poder melhorar porque como sustenta Hadji (1994, p. 42) esta avaliação “não se limita a prescrever o que é necessário fazer mas também a dizer o que é razoável fazer para realizar o seu projeto de mudança tendo em conta a realidade atual, tal como se pode compreendê-la, e a realidade futura, tal como se pode prevê-la”

A verificação que os alunos vão fazendo as suas atividades, mencionada pelos professores entrevistados “os alunos vão verificar os objetivos e verificam progressivamente tipo “atingi este, e este; não atingi este” e podem mesmo ir pondo um visto. Depois vão ver “então o que é que eu tenho que fazer para trabalhar este?” (PE4), corresponde a um processo de ação que o professor deverá construir de forma a produzir as mudanças desejadas, “colocando o aluno face a uma situação-problema construída judiciosamente” (Hadji,1994, p. 42) o que facilitará a emergência da competência pretendida.

IV. Dimensão-Reações ao processo de implementação da prática de autoavaliação sistemática

Pretende-se, com esta dimensão, compreender como reagem os professores a aspetos específicos da implementação do processo de autoavaliação sistemática, num primeiro momento, quanto aos normativos constrangimentos que ocorrem e, num segundo momento, quanto aos resultados que geram e, num terceiro momento, analisamos as sugestões de mudança dos professores.

Analisamos de seguida a primeira destas categorias. As opiniões sobre os constrangimentos foram categorizadas em duas categorias: nível operatório e nível de resultados e são evidenciadas nas tabelas 31 e 32, respetivamente.

Tabela 31. Constrangimentos a nível operatório

Categorias/Subcategorias	Unidade de Registo
I.1 Constrangimentos a nível operatório	<p>Eu acho que blocos de 45 minutos são muito curtos, roubam muito tudo. Efetivamente é a questão tempo. A sistematização e a sistematicidade de todo o procedimento acaba por ...arrasta-se e depois atrasa-se, uma turma que vai a um passeio e depois há uma necessidade de recuperar tempo e os conteúdos por lecionar e tudo isso. E, às vezes, arrasta-se. (PE1)</p> <p>A principal dificuldade é, sem dúvida, a disponibilidade de tempo para poder fazê-la individualmente de forma eficaz (quer para a sua realização, em aula, quer para a sua análise, no tempo extra-aula). (PE2)</p> <p>Eu acho que as maiores dificuldades que eu sinto, como professora do terceiro ciclo, a falta de seriedade com que às vezes os alunos encaram a autoavaliação que eu acho que deriva também da falta de hábito. (...)Quando eles se autoavaliam imediatamente, depois da realização da tarefa, ele auto avaliam aquilo que estão a tentar fazer, não aquilo que fizeram.</p> <p>Eles tem dificuldade em, quando se auto avaliam, avaliar segundo os critérios que estavam estabelecidos. (PE3)</p> <p>É mais o facto de não se conseguir fazer a nível mais individualizado durante todas as aulas, como se faz a pares ou de forma extemporânea, quando aquele aluno cai naquele erro que acaba por ser explicado naquele momento. (...) Eu acho que com o andar dos anos, vamos melhorando, eu acho que hoje sou mais capaz de gerir a avaliação, que eu acho que é um bom pincel. Eu acho que a avaliação é muito complicada. (PE4)</p>

O principal constrangimento referido pelos sujeitos entrevistados é o fator tempo. O sistema de educação do nosso país continua a evidenciar dificuldades em concretizar práticas de ensino e de avaliação que contribuam para que os alunos possam desenvolver as competências indispensáveis para prosseguirem as suas vidas escolares com sucesso, num ensino que deveria ser mais diferenciado e baseado nas características individuais dos alunos. Concordamos com Nóvoa (2005, p. 15), quando

afirma que “continuam a prevalecer modelos de avaliação pouco integrados no ensino e na aprendizagem, mais orientados para a atribuição de classificações do que para a análise do que os alunos sabem e fazem, para a compreensão das suas dificuldades e para a ajuda à sua superação”, o que, inevitavelmente, produz “um generalizado mal-estar com os processos, os conteúdos e os resultados do sistema educativo português” (*idem, ibidem*).

Não deixa, no entanto, de ser importante realçar a opinião da PE3 que afirma ser também condicionador o facto da “falta de seriedade com que às vezes os alunos encaram a autoavaliação que eu acho que deriva também da falta de hábito. (...) têm dificuldade em, quando se auto avaliam, avaliar segundo os critérios que estavam estabelecidos” apontando para a pouca sistemacidade que esta prática parece ter tido na vida escolar dos alunos e para a falta de razões pessoais para a autorregulação.

Tabela32. Constrangimentos a nível de resultados

Categorias/Subcategorias	Unidade de Registo
I.1 Constrangimentos a nível de resultados	<p>(...) a tal falta de maturidade que já referi e que... também o fazer por fazer também não tem qualquer significado porque era um mero proforma e não tinha qualquer impacto. Também haverá bons alunos que o conseguem mas acho que não é uma consequência direta. Um bom aluno não é automaticamente um aluno crítico e reflexivo, não tenho essa perceção (...) No fundo eles querem participar na avaliação não de uma forma reflexiva, nem construtiva. É quando lhes dá jeito, se a disciplina corre mal e dá jeito porque eu fiz ou finjo que fiz aquele trabalho, ou até estou atento ou finjo que estou...! (PE1)</p> <p>O adolescente, intrinsecamente, não perspectiva com facilidade consequências a longo prazo, e por isso os efeitos são também pouco sentidos pois é difícil. (PE2)</p> <p>Quando eles se autoavaliam imediatamente, depois da realização da tarefa, eles auto avaliam aquilo que estão a tentar fazer, não aquilo que fizeram.</p>

	<p>Eles fogem à instrução mas depois dão a volta, (...) só pensam num aspeto. Por exemplo, muitas vezes quando têm tarefas cujo produto final é uma apresentação, eles sabem perfeitamente que dentro dos critérios de avaliação daquela tarefa o processo também conta para avaliação, mas eles pensam só a nível do produto. No processo durante a realização da tarefa até quebraram algumas regras como falar...se o trabalho é de pares falar com um terceiro que não tem nada a ver, ou se o trabalho é de grupo, falar com alguém que também não tem nada a ver com o grupo. (PE3)</p> <p>Não há tempo suficiente para se dar o apoio necessário às dificuldades mais individuais, que às vezes só detetamos mais tarde na resolução de testes onde todos os exercícios de todos os alunos são corrigidos individualmente. Só ao questionarmos o porquê é que conseguimos chegar à solução e se nem nos apercebermos do erro, também não questionámos o porquê do mesmo. O maior entrave é que os alunos ainda não estão habituados a este tipo de reflexão, acham que o professor é que deve prever ou “adivinhar” as suas dificuldades, o que é impossível com tantos alunos a quem temos que atender ao mesmo tempo. (PE4)</p>
--	--

Os professores consideram como “constrangimento a nível de resultados o facto de que “nem todas as intervenções cuja intenção é reguladora estimulam da mesma maneira e no mesmo grau os mecanismos de autorregulação do sujeito” (Perrenoud, 1999, p. 97). Na verdade afirmam: “também o fazer por fazer também não tem qualquer significado porque era um mero proforma e não tinha qualquer impacto.” (PE1); “o adolescente, intrinsecamente, não perspetiva com facilidade consequências a longo prazo, e por isso os efeitos são também pouco sentidos pois é difícil.” (PE2); “no processo durante a realização da tarefa até quebraram algumas regras como falar (...) se o trabalho é de pares falar com um terceiro que não tem nada a ver, ou se o trabalho é de grupo, falar com alguém que também não tem nada a ver com o grupo”; “o maior entrave é que os alunos ainda não estão habituados a este tipo de reflexão, acham que o professor é que deve prever ou “adivinhar” as suas dificuldades, o que é impossível com tantos alunos a quem temos que atender ao mesmo tempo.” (PE4)

Deriva também da análise que fizemos a ideia de que os próprios alunos estão pouco envolvidos ou cativados pelo “saber por si só, pelo sentido que ele dá à realidade, pelo enriquecimento pessoal que propicia, pela movimentação ou pela satisfação da mente que favorece” (Perrenoud, 1999, p. 69). O aluno realiza apenas as tarefas pelo facto de elas contarem para nota e nem repara no atropelo que faz à própria tarefa pois “os conhecimentos, as competências não são afinal valorizados a não ser que permitam levar a notas aceitáveis” (Perrenoud, 1999, p. 69). A referência a que “os alunos fogem à instrução mas depois dão a volta” (PE3) e que “eles querem participar na avaliação não de uma forma reflexiva, nem construtiva. É quando lhes dá jeito, se a disciplina corre mal e dá jeito porque eu fiz ou finjo que fiz aquele trabalho, ou até estou atento ou finjo que estou...” (PE1) remete para aquilo que Perrenoud define como o “*ofício do aluno* que consiste principalmente em desmontar as armadilhas colocadas pelo professor, para descodificar suas expectativas (...) Para isso, deve enganar, fingir ter compreendido e dominar por todos os meios” (Perrenoud, 1999,p.151).

Os entrevistados aludem ainda a outra questão que se refere ao facto de que a ação educativa só pode estimular o auto desenvolvimento e a autorregulação do sujeito se este entrar em interação com essa ação. “Só ao questionarmos o porquê é que conseguimos chegar à solução e se nem nos apercebermos do erro, também não questionámos o porquê do mesmo” (PE4). No entanto, os alunos “sabem perfeitamente que dentro dos critérios de avaliação daquela tarefa o processo também conta para avaliação, mas eles pensam só a nível do produto” (PE3). Perrenoud (1999, p.151) refere que “toda avaliação formativa baseia-se na aposta bastante otimista de que o aluno quer aprender e deseja ajuda para isso”, mas nem sempre isso acontece.

Concluindo, como refere um dos entrevistados: “os alunos ainda não estão habituados a este tipo de reflexão, consideram que o professor é que deve prever ou “adivinhar” as suas dificuldades,” o aluno nem sempre “está pronto para revelar suas dúvidas, suas lacunas, suas dificuldades de compreensão da tarefa” (*idem, ibidem*). Sustentamos com Perrenoud que “nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito” (*idem*, p. 96). Para além de tudo o que foi já referido, deduz-se que os entrevistados estão conscientes de que, para que a escola seja um lugar onde todos os alunos são igualmente servidos de forma efetiva e com sucesso, temos que considerar o facto de que os seres aprendentes são muito diferentes e têm interesses

diferentes, e a própria sociedade está em constante mudança, o que põe em causa a probabilidade de a escola se tornar efetivamente num lugar onde se promove a democratização do ensino “garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” como se preconiza no ponto 2 do artigo 2º da lei nº 46/86-LBSE.

Tabela 33. Sugestões de mudança

Categorias/Subcategorias	Unidade de Registo
J. Sugestões de mudança	<p>Aquela ideia que surge, o que é avaliado, pode ser reformulada, do que é avaliado pode ser alterado a forma como se vai avaliar. Eu, por preguiça, não o faço. Tenho um documento que me dá jeito. Já olhei para ele mas não o alterei ainda. (PE1)</p> <p>A autoavaliação sistemática pode permitir ao aluno uma tomada de consciência das consequências do seu desempenho no curto prazo, e por ser mais regular incute-lhes o hábito de pensar em termos de consequências com mais frequência em termos de ação/ reflexão. (PE2)</p> <p>Eu acho que se os alunos comessem logo no início, no primeiro ciclo, a ter momentos sistemáticos de autoavaliação, tornar-se-ia agora muito mais fácil trabalhar a autoavaliação e promover o efeito que á partida deveria ter e que é o de melhorar, criar autonomia, torna-los participativos no processo de construção do seu próprio conhecimento (...) e a autoavaliação, na minha opinião deve ser mais compartimentada, mais frequente, mais sistematizada, para ser produtiva. No final do período perguntar se o aluno esteve atento a quarenta ou cinquenta aulas, em doze ou treze disciplinas. (PE3) É preciso promover esta cultura de estarmos sempre a questionar o “porquê” das coisas, porque os alunos acabam por desenvolver capacidades de autonomia, veem onde têm dificuldades e aprendem a ter desenvoltura para as tentar ultrapassar. (PE4)</p>

As propostas que os professores entrevistados apresentam como sugestão de mudança referem-se, essencialmente, a uma maior regularidade dos momentos de reflexão crítica

implementados para que, tanto os alunos, como os professores, se possam dar conta dos saberes envolvidos na tarefa e da forma como os alunos os integram na resolução do problema. A avaliação só poderá trazer benefícios à aprendizagem se for uma avaliação interativa, se possibilitar alteração ou reorganização propiciadora de evolução do conhecimento: “a autoavaliação sistemática pode permitir ao aluno uma tomada de consciência das consequências do seu desempenho no curto prazo, e por ser mais regular incute-lhes o hábito de pensar em termos de consequências com mais frequência em termos de ação/ reflexão.” (PE2); “a autoavaliação, na minha opinião deve ser mais compartimentada, mais frequente, mais sistematizada, para ser produtiva. No final do período perguntar se o aluno esteve atento a quarenta ou cinquenta aulas, em doze ou treze disciplinas.” (PE3); “é preciso promover esta cultura de estarmos sempre a questionar o “porquê” das coisas, porque os alunos acabam por desenvolver capacidades de autonomia, veem onde têm dificuldades e aprendem a ter desenvoltura para as tentar ultrapassar.” (PE4).

A avaliação só poderá regular as ações dos alunos se se assumir como um meio de construção do sentido pessoal, quando ele se envolve na procura e construção dos seus próprios sistemas de aprendizagem. Para que tal possa acontecer, deverá haver um modelo de análise que proporcione uma avaliação de processo de resolução do problema, de uma forma interativa e dinâmica (Boavida & Barreira, 2006) o que poderá implicar que “aquela ideia que surge, o que é avaliado, pode ser reformulada, do que é avaliado pode ser alterado a forma como se vai avaliar.” (PE1).

Concluimos também haver um enfoque especial na sugestão de valorizar a utilização de estratégias de metacognição: “incute-lhes o hábito de pensar em termos de consequências com mais frequência, em termos de ação/ reflexão” (PE2); “eu acho que se os alunos comessem logo no início, no primeiro ciclo, a ter momentos sistemáticos de autoavaliação, tornar-se-ia agora muito mais fácil trabalhar a autoavaliação e promover o efeito que, à partida, deveria ter e que é o de melhorar, criar autonomia, torná-los participativos no processo de construção do seu próprio conhecimento” (PE3); “porque os alunos acabam por desenvolver capacidades de autonomia, veem onde têm dificuldades e aprendem a ter desenvoltura para as tentar ultrapassar.” (PE4). Esta opinião é partilhada por Simão (2007, p. 114) que refere que “se realizarmos uma prática regular e guiada, é possível tornar a utilização das competências metacognitivas

espontâneas.” O facto de se promover sistematicamente a autoavaliação dos alunos pode ajudar na “aquisição de competências que permitam a apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo e trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (Simão, 2007, p.115).

4.2. Síntese dos resultados da investigação face aos objetivos formulados

Nesta secção, são discutidos os resultados obtidos em articulação com os objetivos traçados para o estudo, de forma a concluir do seu grau de consecução. Sistematizamos alguns aspetos pertinentes para a implementação de práticas de autorregulação dos alunos, como forma de promover a melhoria. A conceção de ensino que defendemos, e que enformou este trabalho, claramente exposta no segundo capítulo, vai no sentido de entender a autoavaliação dos alunos como uma ação organizada, com intenção de orientar os alunos na aquisição de ferramentas e competências intelectuais necessárias à estruturação individual de modelos socioculturais, de comportamentos que promovam o seu desenvolvimento pessoal, académico e de preparação para a vida. Assim, a sua autoavaliação deveria ser implementada de forma a constituir-se como uma importante alavanca de mecanismos e estratégias para que a ação de cada aprendente se desenvolva rumo à prossecução desse objetivo, fornecendo, simultaneamente, pistas no sentido da melhoria da sua prestação individual e, ainda, como contributo para a melhoria das práticas dos professores. Embora a Lei defina como objetivo da avaliação dos alunos “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens”, os professores consideram que só se produzirá alteração na rentabilidade das aulas e nos resultados dos alunos se os alunos se envolverem e se a avaliação escolar conseguir “situar o aluno num determinado balanço, compreender a situação e orientá-lo” (Hadji, 1994).

4.2.1. Perspetivas sobre funções da autoavaliação

A educação exerce funções diferentes, que não são entendidas da mesma forma por todos os envolvidos. No entanto, a educação é globalmente considerada como potenciadora de uma aprendizagem com repercussões na vida futura dos alunos e que deve promover nos mesmos a capacidade de aprender no futuro. Para tal, faz-se apelo à promoção de estratégias que os tornem capazes de gerir as suas aprendizagens de uma

forma autónoma. Assim, urge fazer uma reconceptualização daquilo que é ensinar e aprender, pelo que este trabalho pretende estudar a forma como essa reconceptualização está a ser feita por alunos e professores.

Relativamente ao primeiro objetivo, obter dados quanto às perceções sobre a avaliação e suas funções, concluímos que os alunos atribuem à avaliação a função primordial de verificação ou classificação. No entanto, referem-se também às funções de diagnóstico, orientação e regulação, e à função de verificação, levando-nos a concluir que têm uma noção mais ou menos clara das funções da avaliação.

Da análise feita, conclui-se que os alunos consideram haver influência da avaliação na motivação para o estudo, por acharem existir uma relação entre estratégias de avaliação a nível de regulação, de orientação e a motivação para o estudo, configurando assim aquilo que Simão (2008, p. 127) define como “um processo regulador do comportamento que envolve a definição de objetivos e que dirige o comportamento para a concretização desses objetivos” e que torna os alunos ativos do ponto de vista metacognitivo, motivacional e comportamental.

Ainda dentro da categoria das perspetivas dos alunos sobre as funções do processo de avaliação, analisamos a subcategoria do apoio e monitorização dos alunos, que mereceu a nossa atenção, pela sua importância para a orientação da ação dos alunos, uma vez que o professor acompanha todo o processo e deve utilizar a avaliação para adequar as tarefas a cada situação específica. Assim, da análise feita, concluímos que é globalmente reconhecido pelos alunos entrevistados como processo impulsionador da melhoria das aprendizagens, assumindo um papel importante como regulador e orientador das suas estratégias de aprendizagem na forma como envolvem os alunos a tomarem parte ativa no processo. Como defende Simão (2007, p. 125) “deve-se ensinar aos alunos a atuar metacognitivamente em determinadas situações, o que poderá ser entendido como a contextualização do ensinar a pensar para que, noutras situações, os alunos consigam transferir as aprendizagens efetuadas.”

Os alunos revelam consciência de que a avaliação de que a avaliação formativa é um instrumento de regulação e orientação “que permite o ajuste da ajuda a partir da valorização continuada das atuações do aluno,” e “que promove a assunção progressiva por parte do aluno de um maior controlo e responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem” (Simão, 2008, p.126).

No entanto, evidencia-se um sentimento de insegurança e medo da reação dos colegas por parte de alguns entrevistados, que revelam ter receio de ser “gozados” por não perceberem o que se lhes pede, ou por não conseguirem fazer bem as coisas, pois estas razões são apontadas por quatro dos nove entrevistados. Não nos cabe aqui deduzir das causas de tal desconforto, pois poderão estar relacionadas com as características individuais de cada um dos alunos em questão, da sua dificuldade de compreensão dos enunciados dos professores, de dificuldades cognitivas, ou até das características do grupo turma em que se inserem, da falta de tolerância dos colegas ou professor, ou da sua inter-relação com os colegas, mas a ressalva é pertinente por ser comum a quase metade dos alunos entrevistados. Na verdade, tal facto pode corresponder àquilo que Hadji (1994, p. 111) refere como a “incerteza quanto aos critérios de apreciação do professor”, porque “aquele que vai ser julgado não tem nenhuma ideia precisa do que determina e fundamenta o juízo do avaliador” ou ao facto de que a “visibilidade em aula é tal que a comunicação não é muitas vezes senão um subterfúgio desastrado para negar a evidência, minimizar um erro, ou excusar uma falta à regra” (Perrenoud, 1999, p. 133).

Os entrevistados realçam a atuação do professor relativamente a situações e necessidades particulares de cada aluno, relatando verificar-se uma atenção individualizada pela especificidade dos alunos, facto que torna possível “ajudar os aprendentes na construção de um sistema pessoal de aprender” (Simão, 2008, p. 127). Realçam, também, o recurso ao apoio dos colegas de turma, numa partilha e interação, o que revela haver preocupação em entender os significados das dinâmicas de ação nos diferentes contextos. Também se constata que há, da parte dos entrevistados, uma abordagem interaccional de ensino, em que a intervenção de um par mais competente ou experiente é importante, pois consideram que “o professor é mais experiente” e ao ajudar o aluno, ao dar-lhe apoio e monitorização, está a contribuir para que o aluno possa realizar tais tarefas, ou deduções, em outros momentos de forma independente e autónoma pois, como afirma Simão (2007, p. 125) “se os alunos nunca forem confrontados com novas experiências cognitivas e metacognitivas, será mais difícil gerirem novas situações”. O facto de realizarem estas tarefas em conjunto com um colega poderá ajudar ainda mais neste caminho. Todos os alunos reconhecem que o professor tem uma importância significativa em todo esse processo e revelam ter consciência que a coavaliação se torna essencial neste contexto, por contribuir para uma

relação pedagógica mais frutuosa em termos de ensino e aprendizagem, e é vista como um processo de comunicação interpessoal, que ocorre num contexto determinado, como um processo essencialmente social. Também Vygotsky (1987) dá ênfase ao papel do professor, ao fazer da atividade de ensino uma forma de mediação pela qual o aluno, através da sua participação ativa e da intervenção do professor, passa de uma experiência social a uma experiência pessoal.

A avaliação vista nesta perspetiva preocupa-se com a adequação, a eficácia e o sentido das ações resultantes das decisões/juízos e ancora-se nos seus atores e contextos em que decorre. Por essa razão, e depois de ouvidos os alunos, é necessário analisar também as perspetivas dos professores. Da análise feita às entrevistas, concluímos que os professores encaram a avaliação como um processo “que permite aos professores recolher as informações necessárias para ajudar os alunos a desenvolver competências e deve ser planificada ao mesmo tempo que a situação da aprendizagem” (Alves, 2004, p. 77) pois declaram: “têm que dizer também os conteúdos em que tiveram mais dificuldades e porquê, os que tiveram mais facilidade e porquê, e também têm que apresentar sugestões para implementar nas aulas”; “é promover a reflexão da forma como aprendem, se aprendem”; “não é o professor apenas que debita matéria, mas o aluno tem que construir o seu próprio conhecimento”.

A avaliação que os alunos fazem tem, assim, na perspetiva dos entrevistados, uma função de “delimitar as aquisições e os modos de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos” (Perrenoud, 1999, p. 14) e em que se torna essencial que os alunos “aprendam a distinguir os seus pontos fortes e os seus pontos fracos” (Alves, 2004, p.86) como se deduz do discurso dos entrevistados que consideram que a autoavaliação é um momento de reflexão sobre as aprendizagens.

Os professores entrevistados encaram a autoavaliação como uma forma de os alunos diagnosticarem o que “falta fazer ou discutir para atingir os seus objetivos”, para “orientação da ação ou da estratégia a utilizar” e “possibilitar ao aluno orientar-se para poder construir o seu conhecimento. Ao mesmo tempo que o aluno se envolve, também se responsabiliza pela aquisição ou não do conhecimento”, “para poder aplicar e aprender porque assim percebe melhor as coisas, tem que fazer, tem que aplicar e aprende melhor”, levando-os a “elaborar e a conceptualizar critérios que dizem

simultaneamente respeito ao produto e aos procedimentos e que, em seguida, devem servir para a autoavaliação ou controlo da atividade” (Doly,1999, p. 31).

Desta forma, a autoavaliação poderá, de acordo com Develay (1999, p. 9), “contribuir para o desenvolvimento das capacidades de lucidez dos aluno, facilitar tomadas de consciência das suas ações, emancipá-los em relação às situações de aprendizagem nas quais o professor os colocou”. Isto só é possível num contexto de aprendizagem em que “a construção individual do conhecimento será inseparável da construção coletiva/compartilhada que faz em interação na sala de aula, num processo eminentemente social, cultural e interpessoal” (Simão, 2007, p.132).

A negociação dos critérios desempenha um papel fulcral neste aspeto, pois os alunos têm que entender as estratégias, observar e verificar a sua eficácia e, ao mesmo tempo, estarem envolvidos ativamente no processo. Os alunos irão “encontrar-se à volta de significações partilhadas, encontrar os meios de monitorizar melhor os seus próprios percursos de aprendizagem” (Cardinet, 1999, p. 158) e melhoram as aprendizagens porque a autonomia se coloca no centro da atividade pedagógica.

4.2.2. Compreender as perspetivas dos alunos e dos professores relativamente ao impacto da autoavaliação no processo de aprendizagem

As práticas de avaliação devem assistir as aprendizagens. A função reguladora da avaliação toma novo significado - o aluno passa a ser o agente regulador da sua aprendizagem (Hadji, 1997) e a prática sistemática de autoavaliação torna-se crucial neste processo.

Os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas permitiram a constatação de que os alunos assumem que a autoavaliação tem um papel preponderante no seu processo de aprendizagem. Os alunos entrevistados consideram a autoavaliação como sendo importante e útil para aferir dificuldades “refletimos sobre o que é que nós erramos e o que é que nós não erramos e o que fizemos bem e não fizemos”; “é muito importante eu perceber o que fiz de errado”.

A avaliação irá, assim, como afirma Hadji (1994, p.125) “permitir ajustar o tratamento didático à natureza das dificuldades constatadas e à realidade dos progressos realizados”. Relativamente à influência da autoavaliação na ação, verifica-se que os entrevistados consideram que a autoavaliação tem influência na mudança em hábitos ou

métodos de trabalho e estudo como consequência da constatação de existência de pontos fracos, que urge alterar para corrigir falhas, intensificando a sua atividade de estudo e procurando apoio para melhorar “se não souber que fiz mal, não vou poder mudar nada e não vou poder melhorar”; “vejo os pontos em que estive pior e posso estudá-los melhor”.

Sendo uma reflexão sobre si próprio, um autoquestionamento, será possível ao aluno exercer uma vigilância sobre aquilo que faz, como aporte de monitorização da atividade e esta tomada de conhecimento poderá caracterizar-se como metacognição, que situa o aluno “numa relação epistemológica com os saberes fazendo dele um sujeito construtor e não consumidor de saberes, o que lhe confere uma autonomia em relação ao seu próprio progresso e, conseqüentemente, às suas aprendizagens” (Doly, 1999, p. 20). Na verdade, constatamos que esta ideia está presente na mente dos alunos pois referem que “a partir daí posso ver as minhas dificuldades e ultrapassá-las fazendo trabalhos extra, e outras atividades”; “se fizemos as coisas bem, não é? E, depois, mudamos a maneira de fazer ou fazemos outros exercícios.”

Concluimos que os alunos reconhecem que o sucesso das suas aprendizagens é efetivo quando se torna “capaz de aplicar, de reinvestir, de transferir em variados contextos, um conhecimento já adquirido” (Grangeat, 1999, p.95) e isto só é possível se o sujeito se tornar mais autónomo pois aprender “é conseguir coordenar o seu próprio ponto de vista inicial com o de outrem a fim de enriquecer o seu repertório pessoal com processos cognitivos” (*idem*, p.96).

O professor deverá providenciar que o aluno possa desenvolver a sua autonomização focalizando a atenção nos “sujeitos aprendentes, alunos, as tarefas a efetuar e as estratégias a pôr em ação para o conseguir” (Grangeat, 1999, p.97). Da análise dos enunciados dos professores, infere-se que os alunos são envolvidos nas tarefas “esse tema é explorado de uma forma autónoma que depois lhes permite a capacidade para pesquisarem informação, selecionarem informação, tomar decisões, trabalhar em grupo e isso são formas de trabalhar a autonomia; “eu proponho que os alunos façam trabalhos de apresentação de matéria ainda não lecionada, em parceria comigo (...) isto pode ser uma forma de aprenderem a fazer a sua diagnose e a tornarem-se mais autónomos e mais ativos no seu próprio processo de aprendizagem.”

Estaremos perante situações que podem levar o aluno a pensar sobre a sua maneira de resolver o problema, que traduzem uma reflexão cognitiva, que os leve a regular a ação de forma a não serem dependentes do controlo do professor, mas a tomarem a seu cargo uma parte da regulação do progresso cognitivo e a ele recorrerem apenas quando se torna particularmente útil para a sequência do trabalho.

Esta reflexão propiciada aos alunos possibilita uma negociação intrínseca entre eles e os professores sobre “o sentido dos saberes escolares, regular os processos de aprendizagem e coordenar os seus pontos de vista” (Grangeat, 1999, p. 123), que promove uma melhoria das aprendizagens escolares.

A autoavaliação terá, assim, uma função reguladora porque põe em jogo “um mecanismo de duplo efeito: por um lado (mecanismo de feedback), o sujeito situa-se em relação à meta; por outro (mecanismo orientação), haverá ajustamento ou reorientação da ação” (Hadji, 1994, p.125).

Parece consensual, entre alunos e professores, a ideia de que a promoção da autoavaliação (ou uso da metacognição) é propiciadora de melhoria das aprendizagens, como podemos deduzir de intervenções como “os alunos verificam o que é que fizeram de errado para poderem corrigir: “Porque se eles verificarem que num conteúdo há muita dificuldade em fazer o trabalho é óbvio que os próprios alunos também se vão aperceber que vão ter que se aplicar mais”; “é uma forma de os fazer pensar, ver o que é que falharam, e corrigir para melhorar.

Destas intervenções, concluímos que os entrevistados partilham a ideia que há princípios reguladores que permitem favorecer o desenvolvimento da autonomia dos alunos no seu processo de aprendizagem, possível através de pausas metodológicas, “num questionamento sobre os percursos, numa suspensão provisória da elaboração dos saberes, numa interpelação à evolução intelectual” (Grangeat, 1999,p. 154).

De facto, como refere ainda Grangeat (*idem*, p.155), “quando o sujeito sabe que pode controlar a sua ação (...) acresce a sua motivação para aprender em vez de pretender sancionar sistematicamente os seus erros” levando-os a ganhar prazer em refletir, como referem os alunos: “íamos perceber o que fizemos pior e como devíamos fazer” e “depois de ver o que fiz mal, estudo mais para aprender melhor”. Mesmo os alunos com mais dificuldades podem compreender e influenciar diretamente a sua aprendizagem

através da atitude regulatória dos professores se estes promoverem momentos em que o trabalho realizado “é discutido em vários momentos ao longo do período na sala de aula sugere ou propõe a análise de situações. (...) Não sendo uma intenção de estudo formal, no sentido de aprender conteúdos e debitar fórmulas ou enunciar conceitos, tem essas outras componentes que fazem parte das competências de autorregulação dos alunos, de eles se situarem em relação ao objetivo pretendido e irem fazendo ajustes”; “começo por aquelas questões em que mais alunos erraram e obrigo-os a pensar o que é que falhou, porque é que falhou e como deveriam ter feito” .

Este episódios constituem, assim, momentos em que se podem confrontar, de acordo com Grangeat, “as operações dos alunos que pensam ter sido bem sucedidos com os procedimentos utilizados por aqueles que julgam ter fracassado. Graças à mediação do professor, torna-se então possível destacar diversas vias de regulação, respeitando as inclinações espontâneas de cada um, mas todas elas conduzindo ao resultado esperado (...). É assim que aumenta a motivação e surge o prazer de compreender”. (Grangeat, 1999,p. 155).

4.2.3. Analisar e compreender as práticas de autoavaliação implementadas

A avaliação feita pelo professor passa a ter uma função de ajuda no processo - é o sentido da avaliação formadora (Nunziati, 1990) em que o aluno tem que comparar os seus desempenhos reais com os esperados, e identificar os seus pontos de realização ou de não realização. Identificar os erros ou identificar dificuldades é um processo de aprendizagem através da regulação. Esta regulação poderá ser, de acordo com Hadji (1994, p.126) “imediate ou contínua, “no dia-a-dia, mais intuitiva, e integrada num método tateante; e a longo prazo, pontual que poderemos denominar de ‘avaliação formativa por etapas’, e que situa o comportamento em relação ao objetivo”.

Da análise dos enunciados do grupo de alunos entrevistados, concluímos haver hábitos de avaliação reguladora interativa, na medida que “há adaptação imediata da atividade de aprendizagem do aluno, consoante as interações professor-aluno, alunos-alunos ou alunos-material.” (Hadji, 1994, p.126) A regulação é feita de forma quase espontânea e totalmente integrada na situação vivida.

Concluímos, também, que os alunos entrevistados, embora maioritariamente por solicitação dos professores e correndo o risco de se tornar “uma mera tarefa caseira e

rotineira” realizam a regulação diferida que pode tomar duas formas: regulação retroativa e regulação proactiva. No primeiro caso, “implica um retorno aos objetivos não atingidos ou às tarefas não conseguidas e leva à remediação, destinadas a superarem, posteriormente dificuldades, ou a corrigirem erros” (*idem, ibidem*). A forma proactiva de regulação que “conduz à realização de novas ações de formação, diferentes e orientadas para a consolidação e o aprofundamento das competências” (*idem, ibidem*) é implementada pelos professores tendo, no dizer dos professores entrevistados, “como intenção ser reguladora” e “para reflexão sobre o próprio desempenho”.

Reportamos estas condições à “auto-observação de estratégias de aprendizagem, de informação sobre os próprios processos de aprendizagem, pelo que os sujeitos, mesmo que de uma forma incipiente, dispõem de alguma informação, adquirida ao longo do seu desenvolvimento” (Simão, 2007, p. 107) e que é posta em prática por estes alunos, como se deduz do tipo de atividades que, espontânea e autonomamente desenvolvem “muitas vezes vou à internet ...ver ...explorar”; “costumo fazer outras tarefas (...) que são aquelas em que tenho mais dificuldades, para melhorar os resultados”; “faço outros exercícios, doutros livros de exercícios sobre a mesma matéria”.

Para que haja sucesso na implementação da autoavaliação como reguladora da aprendizagem é necessário que os alunos se orientem frequentemente e que atuem em conformidade com essa orientação. Estas atividades desenvolvidas pelos próprios alunos levam cada um deles a “tomar consciência do que faz e para que se faz, potenciando mudanças no sentido da prossecução do (s) objetivo (s) definido(s) e, por outro, pode funcionar como um *feedback* interno, que lhe permite autoavaliar a sua aprendizagem” (Simão, 2008, p. 135). O aluno será capaz, ele mesmo, de solicitar apoio quando o professor desperta em si “em geral sem querer, processos inacabados de construção de certos saberes, por vezes adormecidos há muito tempo” (Perrenoud, 1999, p. 142), mas o facto é que “a aprendizagem é um processo complexo e caprichoso” (*idem, ibidem*) e nem sempre os alunos são capazes de solicitar apoio, por diferentes razões. Um dos entrevistados refere “há aqueles professores que nos respondem assim um bocadinho exaltados por já terem explicado aquilo. Mas às vezes eles explicam mas nós não percebemos logo à primeira, e então é um bocado complicado. Fico com medo que o professor pense que eu estava distraída”. Salienta-se, aqui, que o objetivo dos professores deverá ser explicitar “as suas estratégias, as suas maneiras de aprender e de

pensar sobre um tema, um assunto, um problema,...em que alguém (um professor, um aluno, um especialista), considerado competente na execução de uma tarefa, atue como um modelo” (*idem*, p. 135) para que os alunos aprendam a construir “ através da reflexão, os seus guias numa fase posterior, adaptando-os às suas características pessoais” para evitar afetar a concentração e o rendimento escolar e cercear o processo de aprendizagem. Daí que os professores refiram ser necessário que os alunos verifiquem “o que é que podiam ter feito melhor, como é que poderiam melhorar determinado aspeto do desempenho para que o resultado fosse mais positivo.”

O aluno só poderá evoluir se ele próprio for capaz de pôr em ação os processos de autorregulação, ou ser neles ajudado por um tutor, e o que concluímos da análise dos enunciados dos alunos é que esse processo de autorregulação é concretizado por este grupo de alunos pois afirmam que “a avaliação serve para os alunos melhorarem conforme as dificuldades dos alunos, os professores darem conselhos para eles melhorarem”; “para nós sabermos como é que nós progredimos e se não progredimos e isso”; “e também para nós refletirmos sobre aquilo que fizemos nas aulas” e referem o recurso ao professor, ou a outras pessoas, para ultrapassarem as dificuldades.

Ainda relativamente a este aspeto, realçamos as intervenções de dois alunos que afirmam “eu tenho alguma vergonha de falar ... e portanto tento perceber em casa. Depois de ele ter explicado fico com receio. Se toda a gente percebeu porque é que eu não percebi?”; “às vezes, sim. Mas normalmente não. Porque tenho vergonha de pedir ajuda.” Este poderá constituir-se como um problema, pois refere-se aos alunos com dificuldades “que não podem tirar proveito das aprendizagens e para os quais, na ausência de uma pedagogia diferenciada, o desvio em relação aos outros se vai pronunciando aumentando o fracasso” (Doly, 1999,p. 31). É necessário primeiro fazê-los progredir “em relação à sua capacidade de avaliar para seguidamente os fazer progredir na sua capacidade de produzir” concebendo sessões de reflexão e de avaliação dos alunos sobre as suas produções e dos procedimentos que as antecedem de forma a explicar-lhes porque é que uma coisa funciona e outra não.

Não obstante, os alunos entrevistados referem que os professores implementam a regulação de forma variada, quer através do feedback imediato e pontual, quer através de dois modelos de fichas, um mais descritivo e um com pontos de verificação, facto que consubstancia uma interação, uma mediação que “constitui

uma fonte para o desenvolvimento “ pois o professor intervém para que os alunos encontrem por eles próprios aquilo que ele sabe ser pertinente para progredirem” (*idem, ibidem*).

Na análise feita verificamos que os professores provocam “tomadas de consciência e apropriação de um modelo” numa tutela interativa, que pode tornar-se num meio de aprendizagem pois implementam o hábito do questionamento “há uma pergunta. O que é que...? Porque é que isto acontece? Há sempre um momento de discussão e a reflexão é feita dessa forma”, numa atividade coletiva “principalmente se há um erro sistemático toda a gente tem que ser envolvida e estar atenta, para verem como devem fazer direito”; numa atitude de contínua informação e comunicação “vou sempre fornecendo feedback aos alunos”, o que poderá contribuir para que o aluno desenvolva aquilo que Doly (1999, p.33) refere como regulações internas e que define como “a aplicação a si próprio dos controlos inicialmente exercidos por outrem”.

Relativamente às fichas de autoavaliação, os alunos consideram ser fáceis de entender e preencher. Embora poucos se declarassem envolvidos, a maioria dos entrevistados assumiu essa participação como uma obrigação que lhes foi imposta e afirmaram que à exceção de uma ou outra disciplina, essas fichas são pedidas apenas no final do período o que, na sua opinião, dificulta fazerem uma avaliação que lhes seja útil do ponto de vista regulatório. Para os entrevistados, estas fichas funcionam apenas para dizerem qual deve ser a nota que lhes é atribuída no final do período. Reconhecem que o instrumento é útil e fácil de usar mas que perde por ser usado muito espaçadamente confirmando a ideia de que, como Simão afirma (2008, p.138) as avaliações deverão ser organizadas ao longo do curso para que “a) os alunos as considerem como uma ocasião para aprender, b) se evite, na medida do possível, a comparação de uns com os outros e c) se acentue a confrontação do aprendente consigo mesmo para que se maximize a constatação dos avanços”.

Na verdade, esta conclusão dos alunos está de acordo com De Ketele (1986), para quem a avaliação contínua, deve ser integrada nas atividades de ensino e de aprendizagem, como forma de diagnóstico e orientação individualizados durante a aprendizagem para que o professor possa “facilitar uma progressão concreta e permitir que o aprendente construa um comportamento mais eficaz; o inobservável,

a que o avaliador deve reportar o real observado para o compreender e dar a compreender” (Hadji, 1994, p. 125) pois sem analisar e interpretar a realidade que é avaliada “não haverá nunca avaliação, mas simples fotografia” (*idem, ibidem*). Os alunos consideram, no entanto, as fichas de autoavaliação úteis porque servem para os orientar relativamente àquilo que eles erraram, que fizeram bem e para poderem melhorar promovendo assim “a assunção progressiva por parte do aluno de um maior controlo e responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem” (Simão, 2008, p. 126) e constituindo-se como um instrumento de adaptação constante das formas de aprendizagem para detetar e corrigir os seus próprios erros.

Embora os alunos afirmem que os professores lhes solicitam o preenchimento de fichas de autoavaliação apenas no final do período, verificamos algumas contradições: “sim, quando os professores mandam fazer a autoavaliação, a maior parte das vezes é no final do período. (...) A professora de Inglês faz outras vezes... Às vezes até faço autoavaliação em momentos menos espaçados”. De facto, os alunos dizem não fazer autoavaliação sistemática mas, logo a seguir, referem vários contextos e situações em que o fazem, o que nos leva a considerar que este processo se desenrola de forma inconsciente, por imitação, pois “graças à imitação sob a direção de adultos numa atividade coletiva, a criança está apta a realizar muito mais do que é capaz de fazer autonomamente” (Vigotsky, 1990).

Os professores, por seu lado, afirmam implementar momentos de autoavaliação, tentando, ainda que não formalmente, torná-la “mais próxima dos momentos da lecionação”; “sempre que os alunos realizam estas atividades. A autoavaliação formal, no final de cada período letivo”.

Destas intervenções, concluímos terem os professores preocupação em que o aluno apreenda, pela interação, como forma de construir e depois utilizar os saberes, pois se não tiverem “os conhecimentos de base necessários para apreender os dados e representar o fim, ainda que de forma elementar, não podem penetrar neles nem mesmo ter uma conduta de ensaios. Eles nada podem dizer acerca do que não compreendem” (Doly, 1999, p. 31). Por essa razão, os professores procuram propor-lhes tarefas ou retomar as mesmas “eles podem reformular o trabalho e voltar a entregar (...) Também os ponho a corrigir o trabalho do colega, dando-lhes os critérios de correção e as cotações de cada item de correção para o poderem fazer”; “arranjam uma estratégia de

estudo, não funciona, há que arranjar outra, e outra, até conseguirem arranjar a sua maneira pessoal de colmatar dificuldades ou pedir ajuda ao professor ou a outra pessoa, e isso só é possível através de um auto conhecimento que a atitude reflexiva da autoavaliação proporciona”, com uma tutela totalmente individualizada, “a qual começa por regular a tarefa para o aluno e em sua vez, mas falando daquilo que se faz, levando-o pouco a pouco a tomar a tarefa a cargo através de um processo de apoio e retirada de apoio” (Doly, 1999, p. 31).

Para além destes instrumentos, os professores informam utilizam também documentos de registo elaborados por eles, que são variados “de acordo com as necessidades, os itens a contemplar são aqueles que lhes foram fornecidos como critérios para a elaboração e/ou apresentação do trabalho”. Esta conduta levará a que o aluno desenvolva conhecimentos “metacognitivos que estejam disponíveis na memória para serem reutilizáveis” (Doly, 1999, p.24) e “o professor deve estar atento ao funcionamento cognitivo dos alunos e, para isso, deve centrar-se no próprio processo de aprendizagem e não na aquisição das boas respostas” (*idem*, p. 41), levando os alunos a raciocinar, a ter parte ativa no raciocínio de forma a tornarem-se conscientes propondo atividades que façam sentido para o aluno , pois isso permite “maior êxito na tarefa e melhor transferência das competências assim construídas” (Doly, 1999, p.31).

4.2.4. Reações ao processo de implementação da prática de autoavaliação e sugestões de mudança

Partindo da perspectiva do investigador, que tenta ter uma visão o mais objetiva possível relativamente à problemática que está a analisar, iniciamos a apresentação pelos constrangimentos que os alunos referiram relativamente ao processo de implementação da prática de autoavaliação.

O facto de alguns dos momentos da autoavaliação serem demasiado espaçados no tempo em relação à ocasião em que ocorreram, poderá impedi-los de “progredir em relação à sua capacidade de avaliar para seguidamente progredir na sua capacidade de produzir” (Doly, 1999, p. 31).

Assim, sabendo que a prática de autoavaliação tem como intuito tornar-se um instrumento privilegiado de regulação das atividades de aprendizagem dos alunos, é importante que ela lhes possibilite a análise do seu trabalho, “na esperança de que um

melhor conhecimento e compreensão da sua atividade servirão para melhorá-la” (Hadji, 1994, p.124) mas, também, nunca perder de vista a dimensão concreta do comportamento a melhorar, para que possamos “gerir o erro para lá do desempenho registado, é preciso tentar determinar as razões que lhe deram origem, e dizer o que ele revela dos conhecimentos adquiridos ou das falhas do aluno” (Hadji, 1994, p. 125).

Os professores promovem alguns momentos de reflexão individual sobre as suas prestações e desenvolvem atividades que possibilitem aos alunos uma melhor sistematização ou compreensão das matérias/atividades, o que se coaduna com uma autoavaliação mais regular e autónoma em que o “aprendente vai gradualmente conseguir orientar de uma forma refletida os seus percursos cognitivos pessoais” e em que se estabelece “uma mediação entre as competências atuais do aprendente e os saberes ou as operações cuja futura apropriação é visada pelo perito” (Grangeat, 1999, p.155), aspeto que é revelador do entendimento dos entrevistados quanto à capacidade da autoavaliação levar à melhoria.

Relativamente a este aspeto, a análise do discurso dos professores entrevistados revela que a promovem com “alguma frequência. Posso dizer que objetivamente há um momento (...) depois naturalmente. Vai-se conversando com os alunos. (...) Mais próxima dos momentos da lecionação”; “sempre que os alunos realizam estas atividades. A autoavaliação formal, no final de cada período letivo.”

Da aparente contradição entre o discurso dos alunos, em que referem haver poucos momentos de autoavaliação, e o discurso dos professores, que referem promover a reflexão de forma contínua, poderá citar-se Grangeat (1999, p. 157) quando afirma que os procedimentos pedagógicos de ajuda à metacognição são temporários e transitórios, pois os alunos “desinteressam-se assim que dominam os conhecimentos específicos abrangidos pelo dispositivo de ajuda” e conclui que tal facto mostra “como este funcionamento pedagógico é exigente para o professor exigindo-lhe uma implicação constante na compreensão dos processos mentais de outrem “ (*idem, ibidem*).

Os alunos reagem de forma positiva à prática de autoavaliação pois permite-lhes situar-se em relação à meta pretendida e ajustarem ou reorientarem a sua ação, ou como Grangeat refere “a instauração de um momento de reflexão sobre o desenrolar do trabalho escolar que modifica as conceções dos alunos com dificuldades” (1999, p. 157), mas sugerem a mudança relativamente à periodicidade desse momentos,

afirmando que deveria ser feita mais vezes e mais próxima dos momentos a que se referem, o que se coaduna com uma regulação proactiva “que conduz à realização de novas ações de formação, diferentes e orientadas para a consolidação e o aprofundamento das competências” (Hadji, 1994, p.126), fazendo da avaliação o suporte ou um dos momentos da regulação que “corresponde ao processo de feedback, no qual assenta o mecanismo de orientação” (*idem, ibidem*).

Como constrangimento, os professores referem a falta de tempo “Eu acho que blocos de 45 minutos são muito curtos, roubam muito tudo. (...) Efetivamente é a questão tempo. A sistematização e a sistematicidade de todo o procedimento acaba por ...arrasta-se e depois atrasa-se”.

Um dos alunos refere também uma particularidade que, na sua opinião, constitui um constrangimento: “Há muitos alunos nas turmas e assim o método de saber se os alunos sabem é mais difícil”. Embora não refira a condicionante do tempo, o facto de as turmas serem muito grandes constitui um entrave e acaba por se configurar em falta de tempo para atender e apoiar os alunos mais individualmente.

Os constrangimentos articulam-se de forma intrínseca, pois a falta de tempo e o elevado número de alunos nas turmas não deixam “pôr em evidência as metas dos professores, ligar as diferentes etapas da sequência de ensino, precisar as atividades essenciais que devem ser estabilizadas por cada aluno, e por fim, a avaliar individualmente e por antecipação o seu próprio domínio das noções avaliadas” (Grangeat, 1999, p.158) situação que permitiria ao aluno adotar os seu caminhos de trabalho individual e pessoal. Trata-se da coartação de um processo de funcionamento pedagógico de diferenciação. Por esta razão, os alunos com dificuldades “ficam limitados na sua evolução porque são obrigados a abandonar a condução das suas próprias aprendizagens” (Grangeat, 1999, p.157).

No presente estudo, e pelos dados obtidos, resulta também evidente que os professores consideram os instrumentos adotados na escola como inadequados a uma correta avaliação do desempenho dos alunos. As grelhas de registo foram entendidas como demasiado abrangentes, vagas, não respeitam as idiosincrasias das várias negociações dos alunos com os professores e acabam por misturar propósitos formativos com propósitos de triagem e de seleção, num atropelo à primeira regra para quem quer avaliar com rigor que é “a de conhecer qual é, em cada caso ou em cada circunstância, o

jogo principal” (Hadji, 1994, p. 89). Como afirma um professor “ acho até que há uma contradição intrínseca quando temos definido critérios que implicam ponderar notas, classificações por exemplo a nível de testes, de trabalhos de pesquisa ou de trabalhos de casa, enfim, o que quer que seja (...) e há uma ênfase final na nota, num nível. Essas fichas acabam por retirar o poder de negociação com os alunos, porque são iguais para todos e não contemplam os aspetos idiossincráticos que foram negociados”, opinião que é também partilhada por outros professores entrevistados.

Conclui-se, por isso, que os professores entrevistados não reconhecem utilidade ou mesmo clareza de critérios, uma vez que não está assegurada a condição de que nem os avaliadores, nem os avaliados serão “ludibriados pensando que estão a fazer outra coisa que não aquela que realmente se faz; e, por outro, de se terem definido de forma clara os critérios de triagem” (Hadji, 1994, p. 89). De facto, da análise dos resultados obtidos, a partir das entrevistas realizadas, pudemos constatar que estes registos de avaliação não só não explicitam critérios de forma clara, como induzem nos sujeitos a confusão, pois misturam tarefas e até critérios seletivos com critérios formativos. Desta forma, é legítima a confusão em que os alunos são induzidos e compreensível que eles refiram que “Por isso a pessoa não sabe muito bem”; “se for feita só no final do período só serve para pensarmos no que já passou, não vai ajudar a alterar as coisas”.

Conclui-se que estas fichas não explicitam o sentido das suas intenções e finalidades, que não contribuem para a legitimidade das normas que elas próprias impõem e, por isso, não podem cumprir o seu papel de “estar ao serviço dos parceiros do processo de ‘instrução’, e que permitem a uns cumprir com rigor o seu trabalho de facilitador da aprendizagem; aos outros, beneficiar de informações úteis para o seu próprio desenvolvimento” (Hadji, 1994, p. 92).

Embora seja assumida a participação generalizada dos professores e dos alunos no processo de preenchimento desta ficha, essa participação é assumida como uma obrigação que lhes é imposta. Na verdade, os professores entrevistados referem que só utilizam a referida ficha como diretores de turma, pois é obrigatório arquivá-la no *dossier* da turma.

No entanto, os docentes referem ter desenvolvido grelhas referentes à avaliação dos alunos, que são estabelecidas e aplicadas de acordo com os objetivos das tarefas avaliadas “utilizo uma folhinha em branco, depois vão apresentar os argumentos para

essa avaliação, dizem porquê e o que deve ser feito para melhorar. (...) Dando-lhes os critérios de correção e as cotações de cada item de correção para o poderem fazer. Assim, vão começando a dominar os instrumentos de que precisam para avaliar e distinguir como deveria então ter sido feito”.

Também os alunos se referem a instrumentos diversificados que os professores utilizam: “há professores que nem utilizam fichas... dizem: têm que fazer a autoavaliação, dizem os parâmetros que nós temos que incluir (...) outros professores que têm assim uma ‘fichinha’ e dizem que nós temos que pôr cruzinhas”.

Unanimemente, todos os entrevistados referem que os instrumentos de regulação são úteis para a sua prática de autoavaliação e regulação de aprendizagens porque podem servir para verificar, diagnosticar e corrigir.

Analisamos, agora, as sugestões de mudança propostas por alunos e professores como forma de melhorar as práticas de autoavaliação e contribuir para as aprendizagens. Se a avaliação formativa tem como vocação contribuir para as aprendizagens e se opera numa lógica de ação, não deve resignar-se com as desigualdades e dificuldades, mas fazer o balanço e tomar decisões de orientação, estando inteiramente do lado dos alunos e dar-lhe recursos para enfrentar a seleção (Perrenoud, 1999, p. 89), fazendo com que eles próprios tomem decisões avisadas e, como referem os professores, “promover o efeito que à partida a avaliação deveria ter, e que é o de melhorar, criar autonomia, torná-los participativos no processo de construção do seu próprio conhecimento”, “porque os alunos acabam por desenvolver capacidades de autonomia, veem onde têm dificuldades e aprendem a ter desenvoltura para as tentar ultrapassar”.

De facto, esta perspetiva de avaliação implica um grande envolvimento dos alunos e a necessidade de recolher “informações mais precisas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e as aquisições dos alunos” (Perrenoud, 1999, p.149). Da análise dos enunciados dos alunos parece ressaltar a consciência desta questão pois referem, como sugestão de mudança, a promoção de mais momentos de autoavaliação como sendo uma ajuda para compreenderem a razão do seu erro, e alterar as coisas através da regulação individual.

A este propósito, salienta Perrenoud (1999, p. 142) “uma regulação das aprendizagens passa principalmente por uma multiplicação e uma intensificação dos momentos de

retroação e de orientação das atividades dos alunos”. Refere, ainda, que “para isso, basta que o professor esteja presente e se interesse pelo que faz um aluno, para poder, em caso de fracasso, ajudá-lo, orientá-lo para uma nova pista, propor-lhe uma hipótese ou um instrumento de trabalho” (*idem, ibidem*). Esta questão é também abordada pelos próprios professores que referem que “a autoavaliação sistemática pode permitir ao aluno uma tomada de consciência das consequências do seu desempenho no curto prazo, e por ser mais regular incute-lhes o hábito de pensar em termos de consequências com mais frequência em termos de ação/ reflexão”; “a autoavaliação, na minha opinião deve ser mais compartimentada, mais frequente, mais sistematizada, para ser produtiva”.

Um professor considera que “se os alunos começassem logo no início, no primeiro ciclo, a ter momentos sistemáticos de autoavaliação, tornar-se-ia agora muito mais fácil trabalhar a autoavaliação e promover o efeito que à partida deveria ter e que é o de melhorar, criar autonomia, torna-los participativos no processo de construção do seu próprio conhecimento”, o que se coaduna com a visão de Doly (1999,p. 28) de que “as crianças educadas de acordo com estas condições de situação e interação linguística desenvolvem competências metacognitivas duráveis” e, de acordo com Cullen (1985), “as primeiras experiências de socialização, particularmente as de interação com o adulto, contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança e ajudam-na a adaptar-se às aprendizagens escolares”.

Capítulo V. Conclusões do estudo

Chegamos ao momento de apresentar as conclusões do estudo, que procurou avaliar as perspetivas e as práticas de autoavaliação/ metacognição das aprendizagens, após triangular os dados obtidos de acordo com os objetivos definidos para este estudo e o enquadramento teórico convocado. Salientamos algumas limitações que são inerentes à natureza e especificidade da própria investigação, bem como ao momento em que esta decorreu.

5.1. Limitações do estudo

Foram várias as limitações que se nos impuseram ao longo desta investigação, desde condicionantes inerentes ao próprio investigador a outras relacionadas com o contexto. No entanto, todas fazem parte da história intrínseca ao próprio desenvolvimento do projeto.

Este trabalho, por ser uma investigação qualitativa, com recurso a entrevistas, está condicionado às interpretações do investigador porque é a este que cabe “estabelecer limites no momento de análise de dados (...) de distinguir e de selecionar respostas adequadas ao tema, pois estas, como explicitado, foram emitidas em momentos mais íntimos, repletos de sentimentos e, logicamente, de subjetividade de ambas as partes” (Rosa& Arnoldi, 2008, p. 24).

Assim, o investigador deverá funcionar por sucessivas aproximações porque “as hipóteses inicialmente formuladas podem ser influenciadas no decorrer do procedimento por aquilo que o analista compreende da significação da mensagem” (Bardin, 2009, p. 142). Não havendo dúvidas de que o rigor que se imprime a qualquer processo científico é fundamental, realçamos que é também destas subjetividades que o nosso trabalho de investigação qualitativa se fundamenta pois “a natureza dos fenómenos que acontecem na escola são de carácter social” (Santos Guerra, 2003, p. 54) e, ainda, se o avaliador ignora estes factos através da imposição das suas próprias convicções do que deve ser o ambiente de investigação, está a relevar factos valiosos (Bogdan & Biklen, 1974).

O facto do período de tempo destinado à investigação ser curto constitui-se também como um condicionalismo de qualquer pesquisa, pelo que também consideramos este fator como relevante na consecução do nosso estudo. A escassez de tempo destinado à

investigação é sempre um fator limitativo de qualquer pesquisa, pelo que também este facto é considerado relevante na consecução deste estudo. Acresce, ainda, o facto de a investigadora ser, ela própria, docente na escola onde o estudo se realizou o que implica que está envolvida na ação e é conhecida pelos sujeitos. No entanto, salientamos ter havido uma enorme preocupação em garantir “estar aberto a qualquer fluxo de informação imprevista que possa surgir durante a conversa, (...) para não parecer ameaçador, intrometido, curioso, irónico, provocador” (Santos Guerra, 2003, p.96) sem, no entanto, descuidar a emissão de juízos, por inerência da função de investigador.

A transcrição das entrevistas constituiu também uma limitação a considerar, por ser impossível reproduzir todas as marcas de natureza pragmática da linguagem oral e que constituem elementos essenciais para apreendermos o discurso oral de forma real.

Uma das limitações deste projeto está relacionada com a falta da perspectiva dos pais /encarregados de educação na medida em que a sua visão relativamente ao trabalho de autorregulação, feito em contexto de ambiente familiar e de procura de melhoria das aprendizagens, através da busca de outros caminhos alternativos e complementares aos da escola, e completando a dos professores e dos alunos, poderá ajudar a “entender-se como é que o mesmo problema pode ser visto, interpretado e valorizado de formas diferentes, conforme se interroguem os professores, os alunos, o pessoal da administração” ou outros (Santos Guerra, 2003, p. 90) e assim atribuir maior riqueza à análise em questão.

5.2. Conclusões

Este estudo proporcionou algumas conclusões que nos parecem pertinentes a nível da implementação da autorregulação e autoavaliação dos alunos como forma de melhorar as suas aprendizagens. A escola e a educação situam-se, atualmente, num enredo de contradições, tais como, o de ser o local de preservação da cultura e, simultaneamente, o lugar da inovação e de novos rumos, assim como o facto de se constituir como o local de construção de saberes e de aquisição de competências que se constrói numa lógica emancipatória “um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação e no qual o aprendente é visto como protagonista” (Alves, Estêvão & Morgado, 2006, p.263). Esta circunstância faz com que seja primordial intervir a nível do desenvolvimento do

conhecimento estratégico dos alunos para a promoção da autorregulação das aprendizagens.

A escola deve dar primazia à educação, proporcionando aos alunos uma aprendizagem baseada no aprender ao longo da vida, e no aprender a aprender. Para que tal objetivo se concretize, urge promover nos alunos a capacidade para gerirem as suas próprias aprendizagens e desenvolver a autonomia, que os torne capazes de usar e aplicar os conhecimentos que adquiriram ao longo das aprendizagens.

Consideramos que este trabalho não é apenas uma reflexão focalizada nos professores ou alunos, mas é principalmente uma forma de clarificar aspetos da avaliação de aprendizagens que, no atual contexto de promoção de autonomia dos alunos e da escola que aprende, se revela preocupação de relevância para as escolas, professores, alunos e pais/encarregados de educação.

Considerando que a informação deste estudo foi recolhida junto de um grupo específico de professores e alunos de uma determinada escola, não pretendemos que seja um produto acabado. Preferimos considerá-lo como uma contribuição para termos uma perspetiva mais ampla do que se está a passar, pois “o método qualitativo auxilia os educadores a tornarem-se mais sensíveis a fatores que afetam o seu próprio trabalho e a sua interação com os outros” (Bogdan & Biklen, 1999, p. 289). Porque acreditamos que é possível mudar a escola e melhorar a educação e sabemos insistir neste tipo de estudos empíricos que procuram identificar as conceções, os conhecimentos e as ações dos professores e dos alunos para que possamos “obter retratos tão nítidos quanto possível das realidades”, para “compreender melhor os problemas e a sua natureza e ir elaborando a teoria” (Fernandes, 2006, pp. 36-37).

Na verdade, alunos e professores têm visões diferentes daquilo que se passa na sala de aula, havendo mesmo entre os alunos e professores variações de interpretações, pois as suas experiências de vida pessoal, ou de formação técnica, afetam o seu modo de ver e pensar o mundo. Por essa razão, tentar compreender as suas visões, é compreender o seu papel na construção e na evolução da realidade escolar. Estas questões contribuíram para compreender a problemática da avaliação e da melhoria das aprendizagens que configuram o primeiro objectivo do nosso estudo: compreender as perspetivas de professores e de alunos relativamente à função da autoavaliação no processo de aprendizagem. Apurámos que tanto os professores como os alunos perspetivam a

avaliação como um processo através do qual pode ser feita a diagnose dos seus conhecimentos, o levantamento de dificuldades e conseqüente regulação que contribui para a melhoria, pois enquanto “centrada no aluno cria-lhe oportunidade de refletir sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem” (Pinto & Santos, 2006. P. 38). No debate de problemas, como por exemplo o da racionalidade curricular técnica, em que se incorpora uma ideia de compartimentação do ensino e da aprendizagem como “um processo de trabalho, dividido entre o momento da conceção e o momento da implementação, mas também do próprio conceito de currículo (Pacheco, 2003, p.74) e porque “num currículo totalmente nacional, dado que não há espaço para as decisões curriculares de professores e alunos, nem tão pouco para os contextos regionais e locais, a escola coloca-se no centro da transmissão de conhecimento, sustentado tanto pela predeterminação de conteúdos quanto pela previsão dos resultados marcadamente cognitivos, identificados na palavra mágica dos objetivos de aprendizagem e das competências” (*idem*, p.60). De facto, “na relação que cada pessoa mantém com o conhecimento, por conseguinte com o currículo, pelo que, pela nossa pertença social às estruturas de educação e formação, nos constituímos num ser-curricular, há novas perspetivas que são apresentadas e incluídas, de forma acumulativa e transformadora, como pressupostos que configuram a finalidade da educação, isto é, “permitir ao homem ser ele próprio vir a ser” (Pacheco, 2010, p. 3).

Como consequência o currículo deixa de ser apenas instrumental e passa a tentar “construir-se numa lógica emancipatória, assumindo-se como um campo dinâmico de construção de saberes e de aquisição de competências, um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação e no qual o aprendente é visto como protagonista” (Alves, Estêvão e Morgado, 2006, p.263) e os professores têm que assumir funções “de conceção e gestão curriculares, imprescindíveis para mudarem as práticas de ensino e melhorarem a qualidade das aprendizagens que propiciam”, pois é necessário que o domínio dos conhecimentos se integrem “num processo de formação mais amplo de cada indivíduo.” (Alves, Estêvão e Morgado, 2006, p.263).

A acentuada preocupação demonstrada pelos professores com a necessidade de implementar actividades que promovam momentos de reflexão dos alunos sobre os seus modos de aprendizagem, de formulação de estratégias e iniciativa, bem como do levantamento das suas dificuldades, enquadra-se no terceiro objectivo de análise a que

nos propusemos, que é o de estudar as práticas de auto avaliação implementadas no grupo estudado, objectivo que tem subjacente também a identificação dos instrumentos utilizados. De facto, os professores referem perceberem os alunos como agentes ativos da sua aprendizagem, fator essencial num quadro de estratégias de ensino emancipatórias, em que se torna essencial uma interação ativa entre professores e alunos e uma reconceptualização das práticas pedagógicas dos professores, como ensinam e como podem ajudar os alunos a aprender pelo que “a preocupação não deve ser a obtenção de mudanças imediatas mas antes o preparar de um terreno que estará otimizado quando for necessário desenvolver determinadas aprendizagens” (Simão 2007, p. 125).

Relativamente ao objetivo de inferir das representações que professores e alunos têm da influência da autoavaliação como estratégia de melhoria, há a noção de que os alunos devem ser envolvidos no seu processo de aprendizagem numa prática em que o professor não se anula “mas passa de transmissor de saber a organizador dos contextos e a acompanhante privilegiado dos alunos na aprendizagem” (Pinto & Santos, 2006, p. 38). Esta representação é, também, partilhada pelos alunos o que indicia que eles também começam a “adquirir um conceito mais estável do processo cognitivo e deles próprios, como atores na atividade cognitiva” (Simão, 2007, p. 125), uma vez que a questão central se coloca justamente nos processos de aprendizagem e na forma em que eles se relacionam com os saberes.

Parece-nos legítimo concluir que o aluno “ao acionar os seus processos metacognitivos e de autocontrolo, toma consciência dos erros, da maneira como se confronta com os obstáculos, regulando o seu processo de ensino-aprendizagem” (Simão, 2008, p. 134), pelo que o professor deverá “auxiliar os alunos a construírem, através da reflexão, os seus guias numa fase posterior, adaptando-os às suas características pessoais” (*idem*, p. 135) e estes guias poderão levar o aluno a tomar consciência do que faz e para que faz “potenciando mudanças no sentido da prossecução dos objetivos definidos e, por outro, pode funcionar como um feedback interno, que lhe permite autoavaliar a sua aprendizagem” (*idem, ibidem*). Este facto, que se reporta ao segundo objetivo do nosso estudo, relaciona-se com os instrumentos utilizados para a implementação da autoavaliação dos alunos. A utilização de instrumentos de metacognição, que apela à reflexão e estruturação do problema, e desenvolvimento de estratégias regulatórias e

autorregulatórias constituem os instrumentos em questão. A envolvimento dos alunos em momentos de autoavaliação, heteroavaliação, coavaliação e até na reelaboração de tarefas cuja resolução não era a mais correta, pareceu-nos ser basilar nas práticas de professores e alunos. Embora os alunos inicialmente afirmassem que os professores não promoviam essas práticas, ficou demonstrado, depois, pelo próprio discurso dos alunos, que essas práticas foram desenvolvidas de formas várias, embora não formalmente registadas.

Através das várias formas de trabalhar nas aulas, através de trabalhos de grupo e em redor de tarefas de resolução de problemas e desenvolvimento de projetos, como referem os professores entrevistados e de estratégias de resolução de problemas que os alunos implementam quando sentem dificuldade nalguma tarefa ou na compreensão de algum conteúdo/ conceito, caracterizamos as estratégias de autorregulação implementadas, sendo um dos objetivos do nosso estudo, concluindo que as mesmas se caracterizam por serem promotoras do trabalho autónomo “orientado para a sistematização dos novos saberes ou para ultrapassar os pontos fracos de cada um” (Pinto & Santos, 2006, p. 38). Assim, permitir-se-á aos alunos que trabalhem “sobre as suas necessidades mais prementes e também sobre saberes abordados pelo coletivo dos alunos” (*idem, ibidem*).

Relativamente ao objetivo do nosso estudo, inferir as variáveis que os atores invocam com fatores de interferência na promoção da autoavaliação como forma sistemática de regulação do ensino/aprendizagem, concluímos que o fator tempo constitui uma das dificuldades apontadas, tanto pelos professores, como pelos alunos, para a implementação de uma autoavaliação mais consistente, que se alia, ou mesmo agrava, as dificuldades que os alunos sentem ao avaliar o seu próprio trabalho, a dificuldade em se aterem aos objetivos das tarefas, de acharem o valor das mesmas; a preocupação com a opinião dos outros e o medo do ridículo e a pouca prática que têm no campo da autoavaliação, assim como a periodicidade da mesma, também são constrangimentos mencionados pelos alunos.

A participação neste estudo poderá contribuir para que estejamos mais atentos à ideia da sala de aula como um local onde “as aprendizagens se vão construindo em conjunto e individualmente ao ritmo de cada um, em que se reflete e se pensa, em que

se valorizam as experiências, intuições e saberes de cada aluno” (Pinto & Santos, 2006, p. 38) pois só assim realmente se aprende.

Parece-nos assim ser necessário continuar a investigar neste campo das estratégias de ensino-aprendizagem, do conhecimento estratégico e da metacognição, pois parece ser o único caminho de ajuda para quem quer aprender e para quem quer ensinar. Devemos ver o aluno, como Dias e Simão (2007, p. 94) postulam “ativo na sua aprendizagem e proporcionar-lhe um ensino “transparente” onde possa, por modelagem, aprender as estratégias de que necessita para desenvolver as suas aprendizagens, atuais e futuras, possibilitando-lhe um conhecimento estratégico, sobre quando e porquê utilizar essas estratégias”. Desta forma, a avaliação transforma-se numa forma de ajudar o indivíduo a não só reconhecer os seus pontos fracos, mas a percebê-los e a ser capaz de encontrar meios para os ultrapassar. Como afirmam Pinto & Santos (2006, p. 38) “encarar o aluno como protagonista da sua própria avaliação, determina que a autoavaliação apareça como forma de avaliação privilegiada pois está centrada no aluno e cria-lhe a oportunidade de refletir sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem” (*idem, ibidem*).

Seria assaz pertinente alargar esta investigação junto de uma amostra mais significativa de professores e alunos, recorrendo a uma metodologia mista, que tornasse possível uma maior e mais apurada generalização de conclusões relativamente às práticas e perspetivas de auto avaliação, autorregulação e metacognição, como forma de promover a melhoria das aprendizagens. Poderia ser, também, relevante comparar as práticas e concepções de auto avaliação em escolas e níveis de ensino diferentes para compreender de que forma os docentes e os alunos lidam com estas modalidades de avaliação, que valores lhes atribuem e de que forma as perspetivam como potenciadoras de sucesso escolar e de desenvolvimento pessoal. Isto permitiria uma confrontação entre concepções e práticas de professores e alunos de diferentes ciclos de escolaridade e de diferentes realidades contextuais.

Referências Bibliográficas

- ABRECHT, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Asa.
- ALLAL, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud, *A avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Almedina, 175-210.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2000) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*, Braga: Psiquilíbrios
- ALVES, M. P. (2004) *Currículo e Avaliação. Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora
- ALVES, M. P., ESTÊVÃO, C. V. & MORGADO, J. C. Questões sobre a avaliação das competências: os princípios e os pressupostos em confronto. In G. FIGARI, P. RODRIGUES, M.P. ALVES & P. VALOIS (2006) *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa - Formação (pp255-275)
- ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (2008) *Avaliação com Sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto editores.
- BARDIN, L. (2009) *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições Setenta
- BARREIRA, C. & PINTO, J. (2005). A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005) In *Investigar em Educação*, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, junho 2005, nº4
- BOAL, M. E.; HESPANHA, M. C. & NEVES, M. B. (1996). Educação para todos. Para uma pedagogia diferenciada. In M. M. Trigo (Dir. e coord.). *Programa Educação para todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- BOGGINO, N (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp 79-86. Consultado em julho, 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- BONNIOL, J.-J. & VIAL, MICHEL, (2001). Modelos de Avaliação - A Pesquisa em Psicologia-Análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretenda científico. In *Diálogos Metodológicos sobre a prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summ

- BOAVIDA, J. & BARREIRA, C.. (2006). Como promover a avaliação de competências em professores e alunos. In G. FIGARI, P. RODRIGUES, M.P. ALVES & P. VALOIS (2006) *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa - Formação
- CARDINET, J. (1986). A avaliação formativa, um problema atual. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina
- CRAHAY, M. (2000). *Poderá a escola ser justa e eficaz?*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CLÍMACO, M. C. (2007), *Avaliação de Sistemas em Educação*, Temas Universitários, Universidade Aberta
- DE KETELE, J. M. & ROEGIERS, X. (1993). *Metodologia de Recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget
- DEVELAY, Michel (1999). Prefácio In Michel Grangeat (coord), (1999) *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto: Porto Editora
- DIAS SOBRINHO, José (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *in Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004, disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> (acedido em 14 de Outubro de 2011)
- DINIZ DA SILVA, E. M., (2008). A Virtude do Erro: Uma visão construtiva da avaliação, *in Estudos em Avaliação Educacional*, v.19, n.39, Jan/Abr. 2008), pp 91-113.
- DOLY, Anne-Marie, (1999). Metacognição e mediação na escola. In Michel Grangeat, (coord), (1999) *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto: Porto Editora
- ESTRELA, A. & RODRIGUES, P. (1995). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*, Lisboa: Edições Colibri
- FERNANDES, Domingos, (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafio às Teorias, Práticas e Políticas*, Lisboa: Texto Editores
- FERNANDES, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 21-50
- FERNANDES D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens, *in Revista Portuguesa de Educação*, v.19, n. 41, set./dez. 2008 (pp347-372)

- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- FIGARI, G.(1995) A auditoria: acto prévio à avaliação de um dispositivo de formação? *in* A. Estrela & P. Rodrigues (coord.) (1995), *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp37-51
- FIGARI, G., RODRIGUES, P., ALVES, M. P. & VALOIS, P.(2006). (Eds). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa- Formação
- GRANGEAT, Michel (coord), (1999). *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto: Porto Editora
- HADJI, Ch. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora
- JORRO, A. (1995) Aprendizagem estratégica e autoavaliação na escola primária. *In* A. Estrela & P. Rodrigues (coord.) (1995). *Para uma fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri
- LESSARD, M., GOYETTTE, G. & BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- LEZON, M. I. (2008). Autoavaliação das Aprendizagens. Uma ponte entre o ensino e a aprendizagem”. *In* M.P. Alves, E.A. Machado, J.A. Fernandes & S. Correia (orgs). *Atas do Seminário de Avaliação: Contributo da investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curricular das escolas*. Braga: Cied, Universidade do Minho
- MARTINS, Â. M. (2002). Autonomia e educação: a trajetória de um conceito *in* *Sciello. Cad. Pesquisa*, 115. São Paulo (207-232). <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100008> (acedido em 4 de agosto de 2011)
- MEIRIEU, P. (1994). *A Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora (Prefácio).
- MOREIRA, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Edição do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- Menga, A. Marli E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU

- PACHECO, J. A. (2003). Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. *Revista de Estudos Curriculares*, acessado em 3 de Outubro de 2011.
- PACHECO, J. A. (2010). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora
- PERRENOUD, P. (1999). *A Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed
- PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!. *Cad. Pesqui.* [online]. 2003, n.119 [cited 2011-10-15], pp. 09-27 . <http://www.scielo.br/scielohttp://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000200001>.
- PINTO, J. & SANTOS, L. (2006), *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta
- PLANTEVIN, Yanni Emmanuelle, (1999). Metacognição e relação com o saber, in Grangeat, Michel, (coord), (1999). *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto: Porto Editora, pp. 127-149
- POSTIC. M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Gradiva, Lda.
- ROEGIERS, Xavier, (2006). Implementing a pedagogy of integration: Some thoughts based on a textbook elaboration experience in Vietnam. *Planning and Changing*, Vol. 37, No. 1&2, 2006, pp. 37–55 (acessado online em 18 de Outubro de 2011) <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ756214.pdf>
- ROSA, M. V. & ARNOLDI, M. C. (2008). *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica
- SÁ, V. (2009) A (auto)avaliação das escolas: “Virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 87-108, jan./mar. 2009

- SCRIVEN, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Fourth Edition. California: Sage Publications Inc
- SCRIVEN, M. (1999). The nature of evaluation part I: relation to psychology. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(11). (acedido em 15 de Outubro 2011 em <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n=11>)
- SIMÃO, A.M., SILVA, A. L. & Sá, I. (2007). *Autorregulação da aprendizagem: das concepções às práticas*. Lisboa: Educa
- SIMÃO, A. M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens”. In M. P. Alves & E. A. Machado. *Avaliação com Sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores
- STAKE, R. (2006). *Evaluación Comprensiva y Evaluación basada en Estándares*. Barcelona: Editora Graó
- STUFFLEBEAM D. L. & SHINKFIELD, A. J. (1989) *Evaluación Sistemática, Guía Teórica y Práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- VALADARES, J. & GRAÇA, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Edições Técnicas.
- VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. SILVA & J. PINTO (Orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- VIAL, Michel, (2008) “Organizar a participação dos formandos na avaliação da sua formação - duas entradas possíveis: as tarefas e os critérios do projeto de formação” In M. P. Alves & E. A. Machado. *Avaliação com Sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores
- VIGOTSKY, L.S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- ZIMMERMAN, B. J. (1990). Model of self-regulated learning and academic achievement: An Overview, http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/zimmerman90.pdf (acedido online a 3 de julho de 2011)

Referências Legislativas

Decreto-lei nº115-A/98 de 4 de Maio, define a autonomia das escolas e a descentralização

Decreto-lei nº 46/86-LBSE define o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares

Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de Outubro

Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro define o sistema de avaliação das aprendizagens no ensino básico.

ANEXOS

Anexo 1. Guião da Entrevista aos professores

<p>OBJETIVOS GERAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as perspetivas de professores e alunos relativamente à função da autoavaliação no processo de aprendizagem • Evidenciar as práticas de autoavaliação implementadas pelo grupo a estudar • Caracterizar as estratégias de regulação implementadas pelos alunos e professores envolvidos no estudo; • Conhecer a regularidade dos momentos de autoavaliação; • Inferir as variáveis que condicionam a prática de autoavaliação como forma sistemática de regulação do processo de Ensino/ Aprendizagem; • Analisar a influência da autoavaliação no processo de Ensino /Aprendizagem 		
Dimensões	Objetivos	Princípios Éticos param a Realização das Entrevistas
	Específicos	
I. Legitimação da entrevista e motivação dos implicados	<p>- Legitimar a entrevista</p> <p>- Motivar o entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informar os professores acerca dos objetivos do estudo e dos procedimentos a adotar (a entrevista); • Solicitar o consentimento para gravar a entrevista em áudio e licença para citar na íntegra, ou em pequenos excertos, os dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados na investigação em questão. • Informar os professores que será possível, no final do estudo, disponibilizar toda a informação recolhida bem como a sua análise; • Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas (nomes e locais fictícios).
Dimensões	Objetivos	
	Específicos	Formulário de Perguntas

II. Perspetivas de Autoavaliação	- Recolher informações sobre as perspetivas dos professores sobre avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião qual é a principal função da autoavaliação dos alunos? • Os alunos participam na construção dos critérios de avaliação? • A autoavaliação dos alunos tem algum peso na sua avaliação final? • Considera que a avaliação formativa valoriza a autorregulação dos alunos? • A autoavaliação dos alunos promove a autonomia? Se sim, de que forma? • Qual a importância que dá à prática da autoavaliação dos alunos?
III. Práticas de Autoavaliação	<p>-Caracterizar as estratégias de regulação implementadas pelos alunos e professores envolvidos no estudo;</p> <p>-Conhecer a regularidade dos momentos de autoavaliação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promove momentos de reflexão por parte dos alunos? Quais? • Realiza tarefas para consolidação de conhecimentos? Quais? • Sugere formas ou estratégias de estudo autónomo? Se sim, quais? • Proporciona feedback aos alunos sempre que realizam tarefas de modo próprio? Como o faz? • Com que frequência promove a autoavaliação?
IV. Implicações da Autoavaliação na Aprendizagem	Analisar a influência da autoavaliação na Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • A Autoavaliação sistemática promove a melhoria das aprendizagens dos alunos? Porquê?
V. Constrangimentos na implementação da prática de Autoavaliação sistemática	Inferir as variáveis que condicionam a promoção da prática de autoavaliação como forma sistemática de regulação do processo Ensino/ Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as maiores dificuldades na implementação da autoavaliação sistemática? • As fichas de autoavaliação, em vigor na escola, são um bom instrumento para se institucionalizar a prática da autoavaliação? Porquê?

Anexo 2. Guião da Entrevista aos alunos

OBJETIVOS GERAIS

- Compreender as perspetivas de professores e alunos relativamente à função da autoavaliação no processo de aprendizagem
- Evidenciar as práticas de autoavaliação implementadas pelo grupo a estudar
- Caracterizar as estratégias de regulação implementadas pelos alunos e professores envolvidos no estudo;
- Conhecer a regularidade dos momentos de autoavaliação;
- Inferir as variáveis que condicionam a prática de autoavaliação como forma sistemática de regulação do processo de Ensino/ Aprendizagem;
- Analisar a influência da autoavaliação no processo de Ensino /Aprendizagem

Dimensões	Objetivos Específicos	Princípios Éticos para a Realização das Entrevistas
I. Legitimação da entrevista e motivação dos implicados	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar os alunos acerca dos objetivos do estudo e dos procedimentos a adotar (a entrevista); • Informar os alunos e respetivos encarregados de educação acerca dos objetivos do estudo e dos procedimentos a adotar (a entrevista); • Pedir a autorização dos encarregados de educação e a colaboração dos alunos (essenciais ao êxito do trabalho); • Solicitar o consentimento para gravar a entrevista em áudio e licença para citar na íntegra, ou em pequenos excertos, os dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados na investigação em questão. • Informar os professores que será possível, no final do estudo, disponibilizar toda a informação recolhida bem como a sua análise; • Informar os pais e encarregados de educação que, no final do estudo, será possível disponibilizar toda a informação recolhida bem como a sua análise; • Assegurar o carácter confidencial das

		informações prestadas (nomes e locais fictícios).
Dimensões	Objetivos Específicos	Formulário de Perguntas
II.Perspetivas de Autoavaliação	- Obter dados relativos às percepções dos alunos sobre a avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Para ti, qual é a função principal da avaliação? • Achas que o modo como és avaliado tem influência no teu gosto pelo estudo? • Na tua opinião, o que é que os professores valorizam mais nas aulas? • E a que é que dão mais valor, na avaliação? • Os teus professores falam contigo acerca dos teus progressos, das tuas aprendizagens? • Achas que os professores te apoiam para melhorares as tuas aprendizagens? Como? • Achas que a avaliação corresponde ao que tu sabes? • Como é que gostarias de ser avaliado?

<p>III</p> <p>Práticas de Autoavaliação</p>	<p>-Caracterizar as estratégias de regulação implementadas pelos alunos envolvidos no estudo;</p> <p>-Conhecer a regularidade dos momentos de autoavaliação;</p> <p>-Inferir as variáveis que condicionam a promoção da prática de autoavaliação como forma sistemática de regulação do processo de Ensino/ Aprendizagem;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Segues as explicações dos professores com atenção? • Cumpres as orientações dos professores? • Como aprendes melhor nas aulas? • O que costumas fazer quando não entendes o que estás a estudar nas aulas? • Empenhas-te na realização dos trabalhos escolares? • Consideras-te bom ou mau aluno? • Realizas tarefas que te ajudem a melhorar e a corrigir os erros? • Fazes autoavaliação? Como e com que frequência?
<p>IV. Implicações da Autoavaliação no processo de Ensino /Aprendizagem</p>	<p>Analisar a influência da autoavaliação no processo de Ensino /Aprendizagem</p>	<p>Porque é que a autoavaliação te ajuda a estudar melhor?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque é que a autoavaliação te ajuda a estudar melhor? • Achas que a autoavaliação te ajuda a melhorar? De que forma?
<p>V. Constrangimentos na implementação da prática de Autoavaliação sistemática</p>	<p>Inferir as variáveis que condicionam a promoção da prática de autoavaliação como forma sistemática de regulação do processo de Ensino/ Aprendizagem;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as maiores dificuldades que sentes quando tentas fazer a tua autoavaliação? • Achas que as fichas de autoavaliação que os teus professores te fornecem são úteis? Porquê?

Anexo 3. Protocolo da Investigação- Professores

Protocolo de Investigação/Professores

Esta investigação insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialidade em Avaliação, na Universidade do Minho, tendo como enfoque o estudo das Perspetivas e Práticas de Professores e Alunos no que diz respeito à Autoavaliação das Aprendizagens.

É realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Palmira Alves, docente no Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

Para a recolha de dados, optámos pela realização de entrevistas semiestruturadas.

Neste sentido, solicito a V. Ex. a sua colaboração e disponibilidade.

O registo da entrevista será efetuado em áudio e posteriormente transcrito. Após transcrição, o texto ser-lhe-á disponibilizado para verificação da sua precisão e/ou retificação do que considerar pertinente.

Os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para efeitos desta investigação, podendo ser publicados na íntegra ou em pequenos excertos.

Será assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.

Braga, 11 de Janeiro de 2011

A investigadora,

O (A) docente,

Anexo 4. Protocolo de Investigação/Pais Ed.

Protocolo de Investigação/Pais Ed.

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialidade em Avaliação, na Universidade do Minho, subordinada ao tema a **Autoavaliação das Aprendizagens: Perspetivas e Práticas de Professores e Alunos**, pretendo conhecer as perspetivas de professores e de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico sobre a autoavaliação, indagar sobre práticas de autoavaliação e analisar a pertinência da autoavaliação na regulação e melhoria das aprendizagens.

O trabalho será realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves, docente no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Para recolher informação sobre a temática realizaremos uma entrevista a alguns alunos e a alguns professores.

Neste sentido, solicito a V.^a Ex.^a autorização para a participação do seu educando na entrevista .

O registo da entrevista será efetuado em áudio e posteriormente transcrito. Após transcrição, o texto será disponibilizado ao seu educando, para verificação da sua precisão e/ou retificação do que considerar pertinente.

Será assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas.

Antecipadamente grata pela autorização, subscrevo-me com elevada estima e consideração,

Braga, 4 de Janeiro de 2011

A investigadora,

(Maria Manuela da Silva Peixoto)

Anexo 5. Exemplo de codificação das entrevistas

Inv.: Na sua opinião qual é a função principal da auto-avaliação dos alunos?

PE3: Eu acho que a auto-avaliação permite aos alunos essencialmente, envolverem-se mais directa e activamente participativos no processo de aprendizagem. **(A.2)** partir de determinada altura o ensino deixou de estar centrado no professor e o aluno passou a ser um agente mais activo nesse processo. Serve para envolver os alunos uma vez que, ao contrário do que se passava antigamente, os alunos agora fazem parte integrante da criação do próprio conhecimento. Não é o professor apenas que debita matéria, mas o aluno tem que construir o seu próprio conhecimento **(A.1)** e por isso a auto-avaliação é um dos aspectos, ou um dos elementos que vai facilitar essa responsabilização e envolvimento e possibilitar ao aluno orientar-se para poder construir o seu conhecimento. Ao mesmo tempo que o aluno se envolve, também se responsabiliza pela aquisição ou não, e desenvolvimento ou não, das competências que deverá atingir. **(A.3)**

Inv.: Então os alunos participam na construção dos critérios de avaliação?

PE3: Participam, mas eu não concordo que eles participam directamente na construção dos critérios de avaliação gerais a nível de conteúdos. Eu acho que eles devem participar na questão de critérios de avaliação de trabalhos e de momentos de avaliação de determinadas competências. **(B)** Portanto, vamos avaliar a competência da oralidade relativamente a uma qualquer tipologia textual, por exemplo, a entrevista. É importante que eles saibam que vão ter que ser avaliados a nível de tom de voz, adequação de discurso a entrevistador/entrevistado...É importante que eles participem nisso, mas em momentos muito precisos, agora em relação aos critérios de avaliação da disciplina de Língua Portuguesa acho que é um bocadinho excessivo dar-lhe essa ... porque é necessário primeiro dar-lhes a conhecer quais são os critérios. **(D.1)** Participar na construção deles só, não a nível geral, mas em momentos específicos, porque eles também não dominam a metalinguagem do que é que têm que saber e de como é que têm que fazer. **(B)**

Inv.: E a nível de postura e de atitude?

PE3: Perfeitamente. A nível das atitudes, dos valores, do comportamento acho que realmente devem participar, até para depois se responsabilizarem. **(B)**

Inv.: A nível do comportamento eles já sabem ou entendem as regras ou o discurso, aquilo que se relaciona com a sua postura social?

PE3: Sim, e até para melhorarem os comportamentos, não é? Se souberem que eles próprios fizeram parte e virem que determinados comportamentos vão influenciar positivamente ou negativamente a nota ou nível atribuído, mais facilmente vão cumprir regras que foram estipuladas também por eles. **(C.1)**

Inv.: E a autoavaliação que eles fazem tem algum peso?

PE3: Às vezes acho que até lhe dou uma importância excessiva porque os alunos não estão habituados nem muito bem preparados para uma auto-avaliação rigorosa e correcta. **(C.2)** Portanto eu acho que dou muita. Eu faço auto-avaliação quase em todas as aulas nem que seja

de momentos muito pequeninhos, e mesmo que não seja com todos os alunos, mas nessa altura os alunos estão a pensar. **(G)** Ao fazer com um os outros estão a pensar no seu caso. Tem a ver com a reflexão. Mas também do tipo: “Fiz isto. Fiz correctamente? Respondi exactamente aquilo que me era pedido? Fiz aquilo que me era pedido?” E isto é já uma auto-avaliação. **(E.1)** E os alunos normalmente chegam à conclusão que não, porque eles não são nada rigorosos nas tarefas e reconhecem que não responderam, fugiram ao tema, e eu tento que esse não que eles dão lhes sirva mais tarde para estarem mais atentos aquilo que lhes é solicitado. Eu acho que a auto-avaliação é uma das maneiras mais fáceis de reconhecerem sucessos e insucessos. **(H.1)**

Eu dou até uma importância enorme à auto-avaliação dos alunos porque acho que a capacidade de se auto-avaliar e corrigir correctamente significa que aprenderam alguma coisa, não é? Porque desenvolveram competências e que o processo de aprendizagem foi bem construído. Tiveram conhecimento do que ia ser avaliado e reconheceram que foram bem ou mal. **(H.2)** Se um aluno chegar ao fim de uma actividade qualquer e se auto avaliar mal significa que algo correu mal: ou não percebeu os critérios de avaliação, ou não percebeu bem o que era para fazer e no final não se avaliou correctamente. **(E.2)** Eu faço muito, (principalmente a nível de trabalhos de grupo e pares na sala de aula, ou de oralidade) a hetero e auto-avaliação **(D.2)** e acho que ela só é possível através de grelhas de verificação, que é a única maneira de poder fazer a auto-avaliação. Por exemplo, os alunos têm que fazer uma carta. No início informo que vão ser avaliados por critérios específicos: a carta tem que ter local e data, no canto superior direito, todos esses elementos essenciais da carta. No final, quando promovo a auto-avaliação dos alunos, eles têm que preencher uma grelha em que conferiram todos os passos a cumprir, e aí é muito difícil, senão impossível, que eles não se apercebam do que fizeram certo ou errado. **(F.1)** Assim, é óbvio que se um aluno, com instruções tão específicas se avalia incorrectamente, eu tenho que avaliar isso também e tenho que o pesar na sua avaliação, não é? **(C.2)**

Inv.: Porque ele nem sequer percebeu o que era suposto fazer...

PE3: Sim. Nem o que se pedia nem que fez tudo errado. Nem tinha consciência de que não tinha sequer seguido as instruções. **(C.2)**

Inv.: E a avaliação formativa valoriza este tipo de avaliação em que se dá importância à autoavaliação?

PE3: Eu acho que sim. E nesse aspecto aquilo de que eu estava a falar, as grelhas de verificação funcionam muito bem como trabalho de avaliação. As actividades que vou avaliar, actividades formativas. Acho que a avaliação formativa é importante para dar aos alunos uma ideia mais específica do ponto em que se encontram a nível da sua aquisição ou não de conhecimentos. **(H.2)** Normalmente sempre que dou um conteúdo a nível de funcionamento da língua, que é onde faço muitas fichinhas para eles aplicarem os conhecimentos, ou tipologias textuais novas, eu faço sempre trabalhos de compreensão formativa. Então. essas grelhas podem não contar para a avaliação sumativa mas no fundo contam como uma avaliação formativa em que os alunos verificam o que é que fizeram de errado para poderem corrigir.

(H.1) Não é uma avaliação sumativa porque os alunos têm que treinar, é mais um exercício de treino, e ao mesmo tempo de consolidação também e de autorregulação dos alunos, não é? Porque se eles verificarem que num conteúdo há muita dificuldade em fazer o trabalho...por exemplo, se estamos a falar da voz activa e da voz passiva e se houver muitas dificuldades na realização da ficha a formativa sobre esse conteúdo, é óbvio que os próprios alunos também se vão aperceber que vão ter que se aplicar mais, **(H.1)** estudar mais e se calhar também eu própria, professora vou ter que ver que se calhar tenho que sistematizar melhor a matéria, ou

ensiná-la de uma outra maneira. Acho que é uma excelente forma de os alunos verificarem em que ponto está a sua aprendizagem. **(E.2)**

Inv.: E nesse sentido é formativa?

PE3: Sim, sim. Sim.

Inv.: E a autoavaliação que os alunos fazem, essa auto-avaliação que fazem é promotora da autonomia deles?

PE3: Promove. Acho que é uma das práticas que mais promove a sua autonomia. Ao contrário do que seria de esperar eu acho que os alunos, hoje em dia, estão menos autónomos do que deveriam estar e essa auto-avaliação será capaz de promover essa autonomia. **(C.2)** A nível de escrita, de oficinas de escrita, ou apresentações orais eles têm um momento para reflectir sobre o seu trabalho, e a reflexão tem que ser sempre no sentido de ..às vezes até sou um bocadinho... tento sempre que eles reflectam no sentido de procurarem os aspectos negativos para melhorar. **(E.2)** É claro que para a auto-estima o reforço positivo é muito importante também, mas normalmente peço-lhes para verificar o que é que podiam ter feito melhor, como é que poderiam melhorar determinado aspecto do desempenho para que o resultado fosse mais positivo. **(A.3)** Mais importante ou tão importante como a reflexão é dar-lhes tempo depois da reflexão para poderem melhorar o trabalho e, se quiserem, voltar a escrever o trabalho, fazer correcções e melhorias, voltar a apresentar o trabalho, voltar a reflectir sobre ele. **(C.2)** Portanto, mesmo quando há um trabalho de grupo, ou de pares a reflexão devia fazer sempre parte de qualquer actividade porque é uma maneira de interiorizarem aquilo que foi feito, ou que deveria ter sido feito, para encontrarem novos caminhos. **(G)** O que é que melhorou, o que é que foi esquecido na primeira parte. Estes momentos promovem a melhoria até porque eles podem reformular o trabalho e voltar a entregar, se não o fizerem é porque não querem. **(H.1)**

Inv.: E em termos de estratégias de estudo? Sugere algumas?

PE3: Para consolidar? As estratégias que eu utilizo, mas que não sou só eu que utilizo. Mais importante, às vezes até é engraçado, depois de apresentarem uma actividade ou um texto, eu peço comentários aos colegas e às vezes o facto de ouvirem uma sugestão e, sugestões para melhorar, o facto de as ouvirem da parte dos próprios colegas em vez de ser da parte do professor acaba por ser mais positivo. **(E.2)**

Inv.: Por ser de um igual?

PE3: Sim, estão ao mesmo nível, e também entram um bocadinho naquela situação de “Eu também fiz assim, mas se fosse agora fazia de outra maneira.” Ainda é melhor. **(E.2)**

Inv.: Um cunho pessoal, no fundo.

PE3: Ou então eu própria sugerir outras formas de fazer de outra maneira mas salvaguardar a autonomia de eles decidirem como vão fazer. Acho que todas estas estratégias exigem muito treino e que os alunos tenham uma certa maturidade para poderem trabalhar de forma correcta em termos dos comentários que fazem. **(D.1)**

Inv.: Porque há alunos que têm medo de se expor ao ridículo ou à crítica.

PE3: Sim, e depende muito da turma também. Há turmas que há alunos que não aceitam muito bem a crítica ou sugestão da parte de um colega, e que já aceitariam se fosse o professor a fazê-la. Por isso há alturas em que os faço fazer isto em pares, porque quando estão a fazer isto a dois é mais fácil, ou então ponho-os a ler o trabalho dos colegas e fazemos o comentário

ou sugestão sem saberem de quem é. O aluno que produziu escuta e melhora depois o trabalho. **(H.2)**

Inv.: E quando os alunos realizam tarefas extra? Não há alunos que pedem outras tarefas? Quando eles as realizam é-lhes dado feedback?

PE3: Tento, mas normalmente, pela minha experiência eles nem apresentam assim tantas tarefas por livre iniciativa quanto isso, porque normalmente eu também lhes dou no início de cada período um conjunto de tarefas que vão de encontro às tipologias de exercícios orais ou escritas, vão de encontro aquilo que se dá, como por exemplo a apresentação crítica de um livro, que eles poderão levar a cabo. **(C.2)**

Inv.: Mas não são obrigatórias? São realizadas só se eles quiserem?

PE3: Sim.

Inv.: Então poderão ser consideradas como extra porque embora indicadas pelo professor os alunos optam por fazê-las ou não?

PE3: Sim, e para além destas que poucos realizam não me pedem mais nenhuma.

Inv.: Nesse caso o feedback é fornecido aos alunos?

PE3: Sim. Eu corrijo sempre, dou a oportunidade de apresentarem aos colegas. Então se é dramatizações há alturas em que eles pedem para apresentar aos colegas, e dou feedback imediatamente na altura da apresentação, e por escrito sempre que há um trabalho escrito, faço uma correcção com sugestões de melhoria. **(D.2)**

Inv.: Quais são as maiores dificuldades que este tipo de prática apresenta?

PE3: Eu acho que as maiores dificuldades que eu sinto, como professora do terceiro ciclo, a falta de seriedade com que às vezes os alunos encaram a auto-avaliação que eu acho que deriva também da falta de hábito. **(I.1)** Eu acho que se os alunos comessem logo no início, no primeiro ciclo, a ter momentos sistemáticos de auto-avaliação, tornar-se-ia agora muito mais fácil trabalhar a auto-avaliação e promover o efeito que á partida deveria ter e que é o de melhorar, criar autonomia, torna-los participativos no processo de construção do seu próprio conhecimento. **(J)** Porque o que eu acho é que quando se dá uma tarefa aos alunos seja escrita, seja oral, seja de que tipo for, e define-se que aquela tarefa vai ser avaliada neste parâmetro, e neste, e naquele, em parâmetros que são muito específicos, e que vão ter que fazer a tarefa com isto, isto e isto, ... Quando eles se auto-avaliam imediatamente, depois da realização da tarefa, eles auto avaliam aquilo que estão a tentar fazer, não aquilo que fizeram. **(I.1)**

Inv.: Quer dizer então que mesmo quando fazem eles já não estão a cumprir os parâmetros que era suposto seguirem? Não seguem as instruções que lhes são dadas?

PE3: Eles fogem à instrução mas depois dão a volta... Eles só pensam num aspecto. Por exemplo, muitas vezes quando têm tarefas cujo produto final é uma apresentação, eles sabem perfeitamente que dentro dos critérios de avaliação daquela tarefa o processo também conta para avaliação, mas eles pensam só a nível do produto. **(I.2)** No processo durante a realização da tarefa até quebraram algumas regras como falar...se o trabalho é de pares falar com um terceiro que não tem nada a ver, ou se o trabalho é de grupo, falar com alguém que também não tem nada a ver com o grupo. Normalmente eu dou tempos para a planificação da tarefa, a realização a preparação da apresentação e a apresentação da tarefa que não são cumpridos, por

variadíssimas razões ou porque houve dispersão. Mas no final, aparentemente a apresentação foi uma maravilha e eles auto avaliam o trabalho como um trabalho que está óptimo.

Inv.: Assim quase que nem precisariam então de fazer o trabalho, poderiam pegar num trabalho já pronto e limitar-se a apresentá-lo, se o que contam é só a apresentação.

PE3: Pois, é isso que eu acho. Eles tem dificuldade em, quando se auto avaliam, avaliar segundo os critérios que estavam estabelecidos. **(I.1)** Há tarefas, por exemplo eu lembro-me de uma tarefa em que eu disse que o conteúdo do discurso –é um discurso oral –não me interessava. A intenção era a utilização de conectores do discurso e que o conteúdo, a linguagem cuidada, a colocação de voz não interessava, mas interessava-me a forma.

Alguns alunos na auto-avaliação referiram que não correu muito bem a parte de a linguagem cuidada mas o meu texto era coerente do ponto de vista do conteúdo. **(I.2)**. Portanto é aqui que falha um bocado. Eles vêem as coisas como um todo e às vezes, para chegar ao todo, tem que se avaliar todos os passinhos que se dão. Eles sabem disso mas depois têm muita dificuldade em, acho eu que têm muita dificuldade, em avaliar. **(H.2)** É quase como se lhes mandasse fazer uma sopa de agriões e eles fizessem uma sopa de tomate. Ainda que não tivessem feito o que lhes disseram para fazer o que lhes interessa é que fizeram uma sopa. Às vezes a vontade de fazer uma coisa é muito bonita mas depois ...

Inv.: Então no fundo as dificuldades não se prendem com o tempo. É mais com o facto de os alunos não estarem habituados a lidar com os critérios?

PE3: Eles não estão habituados e também não ouvem com cuidado quando se diz “este aqui vai ser avaliado.” **(I.1)**

Inv.: Não estão atentos ou não perceberam a mensagem, é?

PE3: Não perceberam porque não estiveram atentos.

Inv.: E as fichas para auto-avaliação dos alunos que estão em vigor nesta escola? São um bom instrumento de trabalho?

PE3: Eu acho que as fichas de auto-avaliação que eu conheço são ... não posso dizer que não são um bom instrumento. São, são um instrumento satisfatório para a prática de auto-avaliação mas têm um problema. São muito globais, incorporam as disciplinas todas numa só tabela, e o momento também é muito lato. São aplicadas no final de cada período, os parâmetros aos quais os alunos têm que se auto avaliar podem diversificar-se muito de disciplina para disciplina. Tirando alguns, que eu acho que são mesmo gerais como a pontualidade, a assiduidade há questões em que eles podem ter performances completamente diferentes nas várias disciplinas e há questões que eu acho que são vagas demais **(F.2)** e a auto-avaliação, na minha opinião deve ser mais compartimentada, mais frequente, mais sistematizada, para ser produtiva. No final do período perguntar se o aluno esteve atento a quarenta ou cinquenta aulas, em doze ou treze disciplinas, primeiro é muitas disciplinas e o espaço de tempo também é muito vasto o que torna difícil. **(J)** Será um bom ponto de partida para fazer uma avaliação global? **(F.2)** Duvido, até porque já presenciei a alunos que nem lêem os parâmetros ou que até espreitam para o colega do lado para ver o que puseram. Não chega para implementar a auto-avaliação como um sistema que pode dar frutos. Ela tem que ser feita em mais momentos. **(J)**

Inv.: A reflexão dos alunos pode promover a autonomia e a melhoria das aprendizagens?

PE3: Sim. Por exemplo, na fase do início do período também faço sempre , os alunos têm que fazer uma reflexão por escrito, que também tem a ver com as competências de Língua Portuguesa, e explicar porque é que os resultados foram negativos ou positivos e tentar também

propor metas. O próprio aluno tem que propor metas para si próprio do género “Eu quero subir. **(C.1)** Quais são os problemas que tive e o que é que eu tenho que fazer? “ É um momento de auto reflexão, promove autonomia. Fazem uma diagnose e isso responsabiliza-os. **(E.1)**

Inv.: E estes momentos que têm sido proporcionados aos alunos têm mesmo promovido a melhoria deles?

PE3: Não posso dizer que têm surtido efeito só por os promover. Eles têm surtido efeito quando são levados a sério e os alunos o fazem de forma correcta, cumprindo as etapas do processo. Quando os alunos não o fazem como sendo mais uma tarefa mas como um momento sério de reflexão, em que eles têm que fazer algo por eles próprios sem estarem à espera que outros lhes apresentem as coisas já feitas. **(I.2)**

A autonomia implica um certo esforço, um ter que conquistar, fazer uma construção mental e passar por todo um processo e eles não se aplicam durante o processo. A nível de autonomia até acho que cada vez têm menos, porque lhes damos a papinha toda feita. **(H)**

A

nexo 6. Transcrição de uma entrevista

Investigadora : Para ti, qual é a função principal da avaliação? Porque é que os professores avaliam?

AE8: Eu penso que a avaliação penso que serve para nos ajudar, serve para sabermos em que ponto nos encontramos nos estudos e principalmente para nos ajudar, não para nos prejudicar, porque se fosse para nos prejudicar supostamente não existiria.

Investigadora: Porquê?

AE8: Porque ...é assim...a escola é a base da nossa vida. Mais ou menos... Ela serve para nos ajudar. Mesmo que eu não goste disso, ela serve para nos ajudar e a avaliação pode prejudicar as pessoas mas é porque elas não se esforçam o suficiente, penso eu.

Investigadora: Então para ti a avaliação é boa?

AE8: Sim, porque nunca serve para prejudicar. É para nos ajudar, para nos dizer como é que podemos melhorar.

Investigadora: E achas que o modo como és avaliada pode influenciar o facto de tu gostares de estudar ou não?

AE8: Eu penso que sim, se eu achar...isto até agora nunca aconteceu...mas ...se eu achar que a avaliação está a ser feita de uma maneira errada, os parâmetros costumam ser os mesmos mas há professores que avaliam mais uns do que outros. Se acharmos que estão mal, se houver demasiado peso para aquele quando a gente se esforçou mais para aquele porque achou que era mais importante, ... sim. Penso que influencia o meu gosto pelo estudo.

Investigadora: Pode afectar a tua motivação então?

AE8: A minha motivação e mesmo o meu empenhamento.

Investigadora: E o que é que os professores valorizam mais nas aulas, na tua opinião. Nas aulas mesmo, a que é que tu achas que eles dão mais valor?

AE8: Acima de tudo talvez seja a participação e o modo como participam. Ahn...se a gente estiver sempre...se souber sempre a resposta mas em vez de responder ordenadamente e não começar a gritar a resposta até prejudica, há...eu penso que é o que contam mais. Tem a ver com o auto controlo do aluno e com as capacidades que a pessoa tem de formular a resposta. O saber responder mas de forma adequada. É tudo isso e mais, um bocadinho mais os testes.

Investigadora: Só os testes ou a componente cognitiva, dos conhecimentos que os alunos mostram?

AE8: A componente cognitiva. Os testes, as aulas, aquilo que eles sabem das aulas, a forma de participar, a qualidade de participar, os testes, a capacidade de formular as questões e de responder às questões da aula quando não estamos à espera delas, fazer os trabalhos de casa, mas também estar atento e não prejudicar os colegas.

Investigadora: Os teus professores costumam falar sobre as tuas aprendizagens, sobre como estás e o que deves fazer para aprender melhor? Costumam felicitar-te quando tens bons resultados?

AE8: Alguns...alguns...mas eu até prefiro que eles não me felicitem quando eu consigo chegar à margem que eu quero mas me... me digam “Isto não está bem” quando estou um bocado abaixo porque quando estou acima e me dizem isso ...quer dizer....até agora nunca me disseram, mas ...

Investigadora: Hum , de certeza que já te disseram.

AE8: Uma ou duas vezes, mas... eu não acho tão importante quando é muito bom, porque pensa-se sempre que se consegue melhorar. Mas quando se está em baixo, se os stores não dão aquela ajudinha tipo “Vá, Luísa. Tu consegues melhor. Isto é muito baixo para ti” a pessoa não tem a tal força de subir.

Investigadora: Então o incentivo dos professores, o apoio ...

Aluno: Pois. O apoio é muito importante.

Investigadora: E tu achas que os professores te apoiam?

AE8: Acho.

Investigadora: E como é que te apoiam? Com esse tipo de incentivos só?

AE8: Sim, e a meio da aula ...sei lá...estou a falar para o lado...hem...”Luísa, tu não eras assim, tu vais baixar as notas, naha...” e a pessoa cala-se logo.

Investigadora: Então tu não levas a mal que os professores te chamem a atenção?

AE8: Não. Só há uma situação extraordinária que é quando penso que...os professores podem ter 100 % de razão em não querer acreditar, mas quando a gente está a falar da matéria e os stores nos interrompem. Aí, sim, é um bocado chato mas a gente tem que engolir porque na verdade nós estamos a falar e a interromper as pessoas. Portanto,....

Investigadora: Estás a falar de quando estás a tirar dúvidas com um colega, é?

AE8: Sim e o professor pensa que estamos a falar de outras coisa. Aí enerva um bocado, e é um bocado mau porque até podemos ser prejudicados por uma coisa que até estávamos a fazer bem porque estamos a ajudar o colega.

Investigadora: Achas que a avaliação que é feita corresponde àquilo que realmente sabes?

AE8: Acho que corresponde. Acho que não sei mais do que aquilo que mostro.

Investigadora: E como é que tu gostavas de ser avaliada? Gostas da forma como és avaliada? É uma forma correcta ou gostavas de ser avaliada de outra forma?

Aluno: Eu não tenho nada contra a avaliação porque não estou a imaginar outro tipo de avaliação. Desde que comecei a escola tive esta avaliação. Nunca tive outra maneira por isso não sei se haverá uma forma melhor.

Investigadora: Nunca te sentiste injustiçada? Nunca sentiste que isto estava errado?

AE8: Senti. Por acaso em Educação Física no período passado, quando eu...sempre fui assim uma aluna de notas boas em Educação Física, e no período passado eu nunca tinha chegado a esta nota, nunca tinha chegado ao três. Tirava sempre cinco, cinco, cinco, cinco, quatro, cinco, cinco...mas nunca tinha chegado ao três e cheguei. E penso que não foi um resultado muito bom também, porque os “stores” estavam sempre a mudar, e eles nem nos conheciam.

Investigadora: Ah, tiveste mais do que um professor?

AE8: Tivemos.

Investigadora: Então tu achas que é muito importante os professores conhecerem bem os alunos?

AE8: Depende, depende. Isso é uma forma de avaliar, os professores já conhecerem os alunos porque, por exemplo, aquela matéria pode não ser aquela em que o aluno não é tão bom e porque já o conhecem percebem isso e não lhe baixa tanto a nota. Por exemplo, eu gosto de corrida mas não gosto de salto em altura, e naquele período é mais salto. Eu tenho três, mas no próximo período já é corrida, e eu sou muito boa mas o professor já não me vai dar o cinco porque me deram o três no período anterior.

Investigadora: Porque a avaliação não é estanque, não é?

AE8: Pois.

Investigadora: Então tu achas que a avaliação assim acaba por te prejudicar?

AE8: Sim, um bocado, mas por outro lado também acaba por me ajudar um pouco quando eu estou estável no primeiro e segundo período e no terceiro eu desço um bocado por algumas razões, e a nota dos dois períodos anteriores ajuda-me.

Investigadora: Costumas seguir as explicações que os professores te dão na aula? Costumas estar atenta?

AE8: Sim. Quer dizer, depende das aulas mas tento. Tento sempre.

Investigadora: E como é que tu achas que é mais fácil aprender nas aulas?

AE8: Quando há muita explicação da parte do professor. Quando explica muito bem

Investigadora: E o que é explicar muito bem para ti?

AE8: É...ter o ...tal...a tal parte da matéria...a explicação da parte teórica da matéria, a gente passa para o caderno e ele aprofunda aquilo mais até a gente perceber. Quando a gente perceber dá assim umas dicas para a gente escrever no caderno e não se esquecer daquilo por exemplo.

Investigadora: Então no fundo o professor mostra como se faz, é isso?

AE8: É...mais ou menos.

Investigadora: É a componente prática? Faz o exercício à vossa frente e explica-vos os passos?

AE8: Por exemplo, há cinco exercícios. Faz o primeiro e explica como é que se faz.

Investigadora: E depois como é que tu aprendes melhor? Só a olhar para ele?

AE8: Tenho que ir pela lógica do primeiro. Mas isso...fazendo, é? Depois de aprender a teoria aplicar a matéria.

Investigadora: Então achas que é assim que tu aprendes melhor?

AE8: Eu acho que sim.

Investigadora: O que é que costumavas fazer quando não percebes, nas aulas?

AE8: Eu tenho alguma vergonha de falar ... e portanto tento perceber em casa.

Investigadora: Não dizes nada ao professor na aula porque tens vergonha de quê?

AE8: Não sei. Porque... por várias razões. Se toda a gente percebeu porque é que eu não percebi? Se... e mesmo...não é medo. É mais assim um bocadinho de receio de enfrentar o professor, de dizer que tenho dificuldades e não sei como fazer aquilo. Depois de ele ter explicado fico com receio.

Investigadora: Tens medo que o professor te considere “burrinha”, é?

AE8: Sim

Investigadora: E então como é que tu fazes? Tu vais para casa ...e em casa... quando não percebes? Como fazes?

AE8: Tento pedir ajuda aos meus pais, mas quando eles não estão ou por exemplo em Inglês, que eu acho que já estou ao nível deles porque vejo muitos filmes em inglês e oiço música em inglês, vou à internet, leio aquilo tudo, tento fazer uma série de exercícios, e às vezes também vou a livros que tenho lá em casa.

Investigadora: Então tu no fundo empenhas-te na realização dos trabalhos. Ou só fazes os trabalhos quando tens mais dúvidas e te apetece?

AE8: Eu sou um bocadinho preguiçosa. É só quando me apetece.

Investigadora: E achas que és uma boa aluna?

AE8: Média.

Investigadora: Quando vês que tens erros tentas utilizar outras coisas para ultrapassar as tuas dificuldades?

AE8: Huhum. Há certas disciplinas em que eu vejo que já não consigo e então já desisti.

Investigadora: Já desististe? Tão cedo?

AE8: É. Tento dar...sempre que há teste tento dar uma vistinha de olhos para ...mas....

Investigadora: Não tentas arranjar outras maneiras de aprender?

Aluno: Eu agora tenho um apoio para as disciplinas em que tenho mais dúvidas.

Investigadora: Então já arranjaste uma outra forma, um contexto que te pode ajudar.

Aluno: Já, mas nas disciplinas... Eu costumo...basicamente, gosto de todas as disciplinas. Não é por causa da disciplina ...Por exemplo eu gosto muito de línguas, não por causa de ser línguas mas por causa da maneira como são ensinadas. Por exemplo História, eu gostava muito de

História, mas da maneira que é dada, eu já não gosto muito. Não é uma das disciplinas que eu mais goste. Portanto, para mim é ..., tem a ver com aquilo que os professores dão e quando eu não percebo tento ultrapassar em casa, e quando não consigo ultrapassar em casa tento ultrapassar no apoio.

Investigadora: Costumas fazer autoavaliação?

AE8: Costumo.

Investigadora: De que forma? E quando?

AE8: A autoavaliação global faço no fim do período. Mas quando tenho, numa disciplina que gosto, ou que me importo muito, uma nota baixa aí penso sobre o que é que se passou, porque é que eu tive aquela nota, o que é que falhou e vou perceber o que fiz de errado e porquê? Esta aqui, faço quando as notas são baixas, e tento modificar.

Investigadora: Fazes então uma reflexão crítica?

AE8: É uma auto-avaliação crítica mesmo.

Investigadora: Porque dizes isso?

AE8: Porque depois de ver o que fiz de errado e como devia ter feito o único remédio é tentar fazer direito da próxima vez. Naquele momento já não há nada a fazer. É seguir em frente e melhorar, não é?

Investigadora: Então a que fazes no final do período é em papel para todas as disciplinas?

AE8: Em princípio.

Investigadora: E a que fazes mais amiúde, quando reflectes no final das unidades parece-te útil?

AE8: Sim. Para poder corrigir ou perceber o que fiz de errado ou até mesmo para perceber que não me empenhei o suficiente.

Investigadora: E quais são as maiores dificuldades que sentes quando tens que fazer as fichas de auto-avaliação, que os professores te fornecem?

AE8: É...sei lá...como hei-de dizer?

Investigadora: É fácil perceberes as fichas? Não tens dificuldades?

AE8: A ficha até é útil porque nos ajuda a perceber sobre o que temos que analisar na nossa maneira de estar e no que sabemos, mas costumo ter algumas dúvidas. Quando por exemplo aparece processo de... por exemplo melhoramento, eu como não me estou a ver nas aulas, não me vejo como era, não consigo ver e para mim é um bocado difícil essas situações.

Investigadora: E isso tem a ver com o facto de ser feita com muita distância no tempo?

AE8: É, e porque através dos olhos do professor que já tem muita experiência, e através de quem nos vê pode não estar muito bem feita.

Investigadora: Mas a auto-avaliação é tua, é pessoal, não tem que ver com o que os professores vêem mas com o que tu achas quando reflectes sobre o que fazes.

AE8: Pois, ...

Investigadora: Então tens dificuldade em perceber ou pensar sobre o que fizeste, é isso?

AE8: Não. Tenho dificuldade em distinguir as coisas que eu fiz, em que eu era e que agora sou má, ou as coisas em que eu era má e agora estou mais ou menos, é um bocado difícil distinguir.

Investigadora: Então tens dificuldade em perceber como é que foi a tua evolução. Evolução que pode ser positiva ou negativa. Em perceber o processo, como dizias há bocado?

AE8: É. Precisava de uma reflexão mais imediata, mais frequente.

Investigadora: Achas que a auto-avaliação é importante para que os alunos possam melhorar?

AE8: Penso que mais importante que isso é a palavra do professor quando fala connosco no fim da aula e nos diz o que fizemos de incorrecto e nos diz como devemos fazer para melhorar.

Investigadora: Então tu achas que o apoio do professor, o feedback, o encaminhamento que o professor te indica é mais importante. Porquê? Achas que o professor é mais capaz do que tu, é isso?

Aluno: Sim, acho que sim.

Investigadora: Okay. Muito obrigada pela tua participação.