

A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem

Isabel Maria Antunes Vieira

Lisboa, 2013

Mestrado em Supervisão Pedagógica

A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem

Isabel Maria Antunes Vieira

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Lúcia Amante

Lisboa, julho de 2013

RESUMO

Por ser uma componente indissociável do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação das aprendizagens dos alunos, e a forma como é implementada, decorre do desenvolvimento de todo o processo.

Várias investigações têm apontado para a discrepância entre a legislação e a sua implementação, mas também para algum distanciamento entre as conceções e as práticas dos professores, na avaliação das aprendizagens dos seus alunos, principalmente no que respeita à avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem. Por já conhecermos o trabalho da professora de inglês e a importância que atribui à autoavaliação e à autorregulação, pareceu-nos importante perceber como os alunos percecionavam esta forma de trabalhar e se a mesma se traduzia em aprendizagens e, para tal, recorreremos à observação participante, ao longo do ano letivo, e à realização de entrevistas semiestruturadas com grupos focais.

Ao realizar uma investigação de natureza qualitativa, com um estudo de caso na aula de inglês de uma turma do ensino secundário, pretendemos perceber se é possível ultrapassar as dificuldades e conseguir promover aprendizagens nos alunos, a partir do desenvolvimento, sustentado na autoavaliação, da sua capacidade de regular as próprias aprendizagens.

Sem pretender generalizar os resultados alcançados, verificámos que é possível ultrapassar as várias dificuldades identificadas em tantas investigações e trabalhar diariamente promovendo aprendizagens com sentido, pois ao ensinar o aluno a autoavaliar-se o professor tem como objetivo que ele aprenda a analisar o seu trabalho, desenvolvendo o sentido crítico e a autonomia, e com elas a autorregulação.

Mais do que consumidores, os alunos devem ser os criadores, assumindo a liderança na construção das suas aprendizagens. Ao professor cabe a tremenda responsabilidade de orientar o caminho a seguir, na direção apropriada, nunca esquecendo que a vivência escolar molda a vida dos alunos.

Cabe ao professor, com as suas práticas e a sua regulação, orientar o aluno no desenvolvimento da capacidade de autoavaliação. E é a partir desta autoavaliação, com os devidos ajustamentos, que o aluno regula o seu processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo.

Palavras-chave: Avaliação das Aprendizagens, Autoavaliação, Autorregulação, Ensino e Aprendizagem, Supervisão Pedagógica.

ABSTRACT

Due to its major importance on the teaching-learning process, students' assessment, and the way it is implemented, is a key factor on the whole process.

Several investigations have not only pointed out the discrepancy between legislation and its implementation, but also to some gaps between teachers' conceptions and practices in assessing their students' learning, especially when it comes to formative assessment or assessment for learning.

Because we already knew the English teacher's work and the importance she gives to self-assessment and self-regulation practices, it seemed very important to understand how students perceived these same practices and if they really had impact on students' outcomes.

To do this, we used participant observation, throughout the school year, and conducted semi-structured interviews with focus groups.

By doing a qualitative research, using a case study in a secondary English class, we are focused on understanding how difficulties are overcome and if it is, thus, possible to successfully promote learning in students, bearing in mind the sustainable development of students' self-assessment and ability to regulate their own learning.

Without wishing to generalize the results, we found that it is possible to overcome the many difficulties identified in a large number of investigations and work on a daily basis, thus promoting learning, because when teaching students' self-assessment, the teacher aims to help them learn to analyze their work, developing a critical sense and autonomy together with self-regulation.

More than consumers, students should be the creators, taking the lead in the construction of their learning. It is the teacher's tremendous responsibility to guide the way forward, in the appropriate direction, never forgetting that school experience shapes students' lives.

It is up to the teacher's practices and regulation, to guide the students' ability for self-assessment. Based on this self-assessment, with appropriate adjustments, students can take control of their learning process, making it more meaningful.

Key-Words: Learning-assessment; Self-assessment; Self-regulation; Teaching and Learning; Pedagogical supervision.

Agradecimentos

À Professora Doutora Lúcia Amante que, com um enorme sentido de oportunidade, fez as intervenções certas nos momentos certos.

Aos meus filhos, Ricardo e Alexandre, por tudo o que me ensinaram, nas suas vivências de estudantes e na sua construção como adultos autónomos e felizes.

À amiga e colega Lúcia, por me ter escancarado a porta da sua sala de aula e por todas as partilhas e reflexões que me ajudaram a crescer, pessoal e profissionalmente.

A todos aqueles que, de alguma forma, têm contribuído para o meu crescimento sustentável.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I -A AVALIAÇÃO AO SERVIÇO DA APRENDIZAGEM	3
Avaliação das aprendizagens - entre a medição e o papel formador.....	3
O percurso português em avaliação das aprendizagens	10
Relatório da OCDE – avaliação das aprendizagens em Portugal.....	15
A avaliação como um processo de assistência à aprendizagem.....	18
Autorregulação da aprendizagem – “aprender a aprender”	19
Avaliação Reguladora das Aprendizagens	25
Autoavaliação	27
O erro na aprendizagem – da punição à abordagem positiva	28
Feedback, oral e/ou escrito, com funções reguladoras	30
Explicitação/negociação dos critérios de avaliação	34
Recurso a instrumentos alternativos e diversificados de avaliação.....	35
Práticas de avaliação enquanto partilha de processos	42
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	45
Introdução.....	45
Enquadramento	46
Investigação Qualitativa como processo	50
Contexto em análise	52
Questões de Investigação	54
<i>Design</i> da Investigação.....	55
Paradigma teórico – Construtivista-Interpretativo	56
Estratégia de pesquisa – Estudo de caso.....	57
Métodos de Recolha de Dados.....	60
Entrevista não estruturada	68
Observação participante	69
Notas de campo.....	71
Análise documental.....	72
Métodos de Análise da Informação.....	73
CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	79
Introdução.....	79
Contexto do estudo.....	79
A importância da escola na vida dos alunos	80
Perceção dos alunos sobre a importância da disciplina de inglês	81

A aprendizagem e a avaliação na disciplina de inglês	82
Conceção de avaliação e de autoavaliação	88
A importância do erro	90
Feedback.....	95
Instrumentos de avaliação	97
Trabalhos a realizar autonomamente (tpc's).....	100
Autoavaliação	103
Autorregulação	114
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
Avaliação da Investigação.....	119
O que concluíram os alunos?.....	121
A avaliação ao serviço da aprendizagem.....	123
Autoavaliação e autorregulação.....	128
Que perfil de professor?	131
Aula tradicional versus Aula de inglês.....	132
Sugestões para futuras investigações	136
Conclusão.....	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	152
ANEXOS	153

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução da avaliação em função dos seus objetivos	5
Quadro 2 – Pedagogia da Dependência/Pedagogia para a Autonomia	21
Quadro 3 – Questões da investigação	54
Quadro 4 – <i>Design</i> da investigação	55
Quadro 5 – Paradigma construtivista	56
Quadro 6 -Comparação entre a metodologia usada na disciplina de inglês e na aula tradicional	102

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 – Relação entre o feedback e a avaliação formativa

Fig. 2 – Distribuição dos alunos da turma por gênero

Fig.3 – A investigação qualitativa como processo

Fig. 4 – Fontes da investigação

Fig. 5 – A disciplina de inglês, no presente ano letivo

Fig. 6 – A avaliação na disciplina de inglês

Fig. 7 – Porque foi o erro tão importante na disciplina de inglês

Fig. 8- Referências aos trabalhos realizados de forma autônoma

Fig. 9 – Exigências colocadas pela autoavaliação com o número de referências

Fig. 10 –Benefícios do uso da autoavaliação

Fig. 11- Distribuição das classificações dos alunos, em inglês, no 1º e 3º períodos.

Fig. 12- O organigrama da escola que atribui ao aluno o papel principal

INTRODUÇÃO

Em torno da avaliação das aprendizagens dos alunos decorre muito do trabalho que se desenvolve na escola. A avaliação, mais propriamente o que resulta da avaliação formativa, deve estar na base das decisões relativas ao **que, quando e como** se ensina, e de todos os ajustes que se devem introduzir para responder à diversidade de necessidades geradas na sala de aula. Mudar pontos de vista sobre a avaliação implica mudar radicalmente muitas das perceções que se tem sobre como ensinar para conseguir que os alunos aprendam. É imprescindível pensar a avaliação como um dos eixos centrais do currículo, e não como atividade secundária, sendo este um dos caminhos que mais mudanças introduz na prática letiva dos professores e no êxito das aprendizagens dos alunos.

Neste percurso difícil, de constantes adaptações, exige-se ao professor que adquira novas conceções, ou que reformule as anteriores, nomeadamente:

- compreender a avaliação totalmente integrada no processo de aprendizagem e evitar confundi-la com momentos particulares em que se aplicam testes, provas, exames;
- considerar que avaliar, antes de atribuir uma nota, é conhecer a estratégia utilizada pelo aluno na solução de uma tarefa e, dessa forma, identificar as causas das suas dificuldades;
- não entender a avaliação como uma mera atividade contabilística de somas, médias ou percentagens;
- romper com a ideia de que as provas indicam os alunos que fracassam e os que têm êxito na aprendizagem. Em muitos casos, são os próprios procedimentos de avaliação os responsáveis pelo fracasso dos alunos;
- acreditar que os próprios alunos podem ser capazes de reconhecer os seus êxitos e as suas dificuldades e deixar de pensar que a avaliação é somente da responsabilidade do professor;
- acreditar que todos os alunos, ou a maioria deles, são capazes de realizar aprendizagens significativas e mudar a ideia de que em todas as turmas existe sempre uma percentagem de alunos fortes, fracos e médios.

No primeiro capítulo, com a revisão da literatura, analisamos a evolução da avaliação dos alunos, a nível legislativo e nas práticas pedagógicas, identificando os vários aspetos a ter em conta numa avaliação ao serviço da aprendizagem. A avaliação formativa está subjacente ao desenvolvimento da autoavaliação que, por sua vez, vai permitir enriquecer a autorregulação.

No segundo capítulo apresentamos a metodologia do estudo e identificamos as questões de investigação:

- Como é que os alunos percebem os mecanismos de avaliação formativa nas suas aprendizagens?
- Como aferem os alunos o papel da autoavaliação na regulação da aprendizagem?
- Qual a perceção do erro por parte do aluno?
- De que forma a perceção do erro influencia a autorregulação?
- De que forma o erro é utilizado pela professora?

Prosseguimos com a justificação das opções metodológicas tomadas, uma investigação qualitativa centrada num estudo de caso, onde realçamos o recurso a entrevistas com grupos focais e à observação participante que deu lugar à construção de um diário de campo do período compreendido entre setembro de 2011 e maio de 2012.

No terceiro capítulo, ao proceder à apresentação e interpretação dos dados recolhidos, de acordo com a metodologia selecionada, constatámos quais as perceções dos alunos sobre a importância da autoavaliação no desenvolvimento das práticas autorregulatórias e sobre o papel que ambas podem desempenhar no processo de aprendizagem. Procurámos, ainda, responder às restantes questões de investigação formuladas.

Finalmente, no capítulo quarto, concluímos a nossa investigação com a avaliação do trabalho desenvolvido e damos a palavra aos alunos, mais uma vez, para realizarem um balanço do impacto, nas suas aprendizagens, da metodologia utilizada pela professora de inglês.

CAPÍTULO I - A AVALIAÇÃO AO SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

The primary purpose of assessment is to improve students' learning, as both student and teacher respond to the information that it provides. Information is needed about what knowledge, understanding or skills students need. By finding out what students currently know, understand and can do, any gap between the two can be made apparent. Assessment is the process of gaining information about the gap and learning is about attempts to reduce the gap.

New Zealand Curriculum 2007 (p.39)

Avaliação das aprendizagens - entre a medição e o papel formador

Muito ligada aos contextos históricos e sociais, aos propósitos a alcançar e às diferentes convicções político-filosóficas, o conceito de avaliação tem sofrido profundas alterações.

Criticadas por muitos investigadores por não terem acompanhado as mudanças sociais, culturais, filosóficas, educativas, políticas e económicas, que as sociedades têm vivido, as práticas avaliativas, dentro da sala de aula, carecem de uma nova visão mas, fundamentalmente, de um novo paradigma que lhes atribua o papel principal no processo de ensino e aprendizagem.

“A avaliação não é uma disciplina exacta e, muito provavelmente, nunca o poderá vir a ser. A avaliação que se faz nas salas de aula também não é uma questão técnica ou uma mera questão de construção e utilização de instrumentos, nem um exercício de encaixar conhecimentos, capacidades, atitudes ou motivações dos alunos numa qualquer categoria com o auxílio de uma qualquer taxonomia. A avaliação é um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política. No entanto, também parece que, não sendo matéria exacta, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão.” (Fernandes, 2006, p.36)

Quando na segunda metade do século XVIII se deu o alargamento da educação escolar a todas as classes sociais, em resultado da industrialização (Afonso, 1998), deu-se início à avaliação das aprendizagens. Centrada na medição dos resultados alcançados pelos alunos, esta avaliação deveria ser o mais objetiva possível e utilizar como instrumento os exames escritos, realizados no final do processo de ensino e aprendizagem e corrigidos e classificados de acordo com critérios normativos que se constituíam como seu referente (Figari, 1996). Esta avaliação com uma função sumativa, que se estendeu até à década de sessenta do século XX, visava “produzir um juízo final global de um

processo que terminou e sobre o qual se emite uma avaliação final” (Sacristán, 1993, pp.372-373).

Este juízo de valor era expresso nas notas atribuídas aos alunos, as quais decidiam a aprovação ou reprovação e, ao mesmo tempo, certificavam perante a sociedade e o mercado de trabalho a aquisição de um determinado conjunto de aprendizagens, corroborando o seu caráter exclusivamente sumativo: *“o significado mais usual de avaliação é dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a uma medida.”* (Pacheco, 1996, p.129).

Quando em 1967 Scriven propõe a distinção entre avaliação sumativa - aquela que mede os produtos da aprendizagem e, avaliação formativa - a que se ocupa essencialmente dos processos desenvolvidos para promover a aprendizagem, abre o caminho a vários modelos de avaliação alternativos ao da medida, que rapidamente passaram a ser utilizados na avaliação das aprendizagens dos alunos (Bloom, Hastings e Madaus, 1971).

“Estes investigadores tiveram um papel decisivo na introdução de práticas pedagógicas que, então, foram consideradas inovadoras tais como: a) as práticas de avaliação formativa nas salas de aula; b) as actividades de remediação; c) a auto-avaliação de alunos e professores; d) a diversificação de métodos de recolha de informação avaliativa; e ainda e) a diversificação de objectos de avaliação, considerando não só elementos relativos aos conhecimentos académicos mas também os que se referiam aos aspectos emocionais, afectivos e psicomotores.” (Fernandes, 2007, pp.263-264).

Black & Wiliam (1998b) definem a avaliação formativa como a avaliação que inclui todas as atividades que, professores e alunos, levam a cabo na recolha de informação, que possa ser utilizada diagnosticamente para ajustar o ensino e a aprendizagem, com vista à melhoria. Evidenciaram, através de um estudo realizado (Black & Wiliam, 1998a), que a avaliação formativa pode, efetivamente, produzir melhorias substanciais no desempenho dos alunos.

Uma utilização da avaliação formativa na sala de aula, não diz respeito, apenas, ao uso alternativo de determinados instrumentos de avaliação. Como salientam Gipps & Stobart, (2003, p.550) *“não é simplesmente a utilização de formas de avaliação alternativa, mas é também uma utilização alternativa da avaliação como parte do ensino e da aprendizagem”*.

Graças ao seu papel, no apoio às dificuldades dos alunos, a avaliação deverá ser entendida como um instrumento educativo por excelência, quer a nível pedagógico quer a nível da orientação e da regulação de todo o processo.

Avaliação como medida normativa	Medir as performances dos alunos
Avaliação como juízo de valor	Concluir se um aluno é bom ou é mau
Avaliação como auxiliar à tomada de decisões	Interpretar as informações, permitindo atribuir uma classificação, reconhecer um exame, declarar um êxito, decidir uma orientação
Avaliação como comunicação entre os atores da educação	Fornecer aos alunos, pais e outros professores informações sobre o nível e o trabalho dos alunos
Avaliação como verificação de congruência com o objetivo	Verificar se um objetivo foi atingido
Avaliação como acompanhamento da aprendizagem	Elucidar o aluno sobre as melhorias que ele deve introduzir na sua aprendizagem

Quadro 1 - Evolução da avaliação em função dos seus objetivos.

Avaliar para regular

Com uma função pedagógica que não deve limitar-se à observação mas que, deve, também, ser capaz de desencadear uma intervenção pedagógica de regulação, a avaliação formativa desempenha um papel crucial tanto no desenvolvimento do ensino como no da aprendizagem. Ao fornecer informações variadas através de pistas de retorno está a apoiar não só o aluno como o professor. Intencionalidade e ocorrência ao longo do percurso formativo, não apenas em momentos previamente calendarizados, são fundamentais nesta modalidade de avaliação.

Fernandes et al. (1994) destacam as seguintes características da avaliação formativa: é interna ao processo de ensino aprendizagem; interessa-se mais pelos processos do que pelos resultados; torna o aluno protagonista da sua aprendizagem; permite diferenciar o ensino; serve ao professor para, através das informações colhidas, reorientar o seu ensino; serve ao aluno para autorregular as suas aprendizagens, consciencializando-o de que a aprendizagem vai muito para além da aquisição de conhecimentos e de que ele próprio tem um papel fundamental nessa construção.

Já em 1991 Abrecht havia concluído não existir uma teoria unificadora sobre avaliação formativa. Ao analisar diferentes definições, apresentadas por vários autores, identificou um conjunto de pontos convergentes entre elas, de que podemos realçar:

- está direcionada para o aluno,
- visa uma consciencialização por parte do aluno sobre a sua aprendizagem;
- faz parte integrante da aprendizagem;
- ao pretender a adaptação da avaliação a uma situação individual, deve respeitar a pluralidade e a diversidade;
- foca a sua atenção não apenas sobre os resultados mas também sobre os processos;
- não se limita à observação, mas requer uma ação, uma intervenção sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, sobre o ensino;
- procura as razões que dão sentido às dificuldades, ao contrário de as sancionar;
- dirige-se, também, ao professor por ser um instrumento que permite orientar e reorientar a sua prática letiva.

Segundo Abrecht,

“a avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos. É antes o interrogar-se sobre um processo; é o refazer do caminho percorrido, para reflectir 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, levando-o, deste modo, a buscar, ou nos casos de menor autonomia, a solicitar, os meios para vencer as dificuldades.” (Abrecht, 1994, p.19)

Black & Wiliam (1998) analisaram um número elevado de artigos e livros publicados entre 1988 e 1997 e chegaram à conclusão que não existia um significado único e consensual de avaliação formativa, sendo esta uma referência a todas as ações desenvolvidas pelos professores e/ou pelos alunos, que fornecem informação a ser usada como feedback para modificar as atividades de ensino e de aprendizagem.

É uma ideia consensual, entre grande número de investigadores, que a avaliação utilizada na sala de aula deve ser capaz de fazer mais do que apenas medir o que os alunos aprenderam. O que avaliamos, como avaliamos e como comunicamos os resultados, devem fornecer aos alunos uma informação clara e objetiva sobre o que devem aprender, como deve ser aprendido e o que esperamos deles.

Pacheco (1995) considera que a avaliação formativa determina qualitativamente o progresso da aprendizagem ao permitir identificar as correções a realizar, com base no feedback fornecido

Atribuindo ao feedback uma enorme importância na qualidade das aprendizagens dos alunos, Black e William (1998) apresentaram conceitos de avaliação e avaliação formativa bastante pormenorizados. Assim, consideraram avaliação todas as atividades realizadas pelos professores e pelos próprios alunos quando estes realizam autoavaliação, que forneçam informações a serem utilizadas como feedback capaz de modificar o ensino e as atividades de aprendizagem. Essa avaliação só deverá ser considerada formativa se for realmente usada para adaptar o ensino às reais necessidades dos alunos. No mesmo sentido apontam Bell e Cowie (1999) quando designam por avaliação formativa o processo usado por professores e alunos para reconhecer e responder à forma como os alunos estão a realizar as suas aprendizagens, com o objetivo de as incrementar.

Perrenoud (1999) perspetiva a avaliação formativa como uma rutura na regulação que era realizada pelo professor e que assim passará para o aluno. Allal (1993) designa esta rutura por “*mudança de perspetiva*” e justifica-a com a passagem de uma avaliação ao serviço da sociedade - classificação, verificação e certificação, para uma avaliação ao serviço do aluno, ao permitir adequar as atividades de ensino às suas características e necessidades.

Segundo Looney (2011) avaliação formativa refere-se às frequentes avaliações dos progressos e compreensão dos alunos no sentido de identificar as suas dificuldades na aprendizagem e ajustar o ensino, de forma mais apropriada, à promoção da aprendizagem pretendida.

No mesmo sentido aponta Hadji ao considerar que a avaliação formativa “*é útil, em particular, quando há um fracasso, para permitir que sejam compreendidas as respectivas razões, detectando aquilo que não funcionou e o que ainda falta para o aluno ter êxito.*” (2011, p.21). E também Perrenoud “*A avaliação formativa assume todo o seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de combate ao fracasso e às desigualdades*” (Perrenoud, 1998, p.13, citado por Hadji, 2011, p.21).

William e Thompson (2007) apresentam cinco estratégias chave para a implementação da avaliação formativa:

- Clarificar, partilhar e compreender as intenções da aprendizagem – qual a filosofia do currículo?

-
- Proporcionar discussões eficazes na sala de aula, com tarefas e atividades capazes de promover uma efetiva aprendizagem – um ensino interativo para toda a turma!
 - Proporcionar feedback que incentive o progresso dos alunos – feedback efetivo!
 - Transformar cada aluno da sala de aula num recurso de aprendizagem de todos – aprendizagem colaborativa, ensino recíproco, coavaliação de pares!
 - Transformar cada aluno no promotor da sua própria aprendizagem – metacognição, motivação, interesse, autorregulação, autoavaliação.

Perspetivando como principal objetivo da avaliação a melhoria das aprendizagens dos alunos, consideramos determinante o uso que o professor deve fazer da informação que resulta da avaliação:

- ✓ Atribuir à avaliação, tanto formal como informal, um papel central no ensino e na aprendizagem, fazendo o seu uso constantemente numa perspetiva formativa, para situar os alunos, quer individualmente quer em grupo (classe) relativamente às aprendizagens alcançadas e a alcançar;
- ✓ Envolver sempre os seus alunos, através das várias modalidades de avaliação, relativamente ao que avaliar, como avaliar, quando avaliar e como usar os resultados para promover novas aprendizagens. Desta forma os alunos entendem a avaliação como atividade indispensável à monitorização das suas aprendizagens;
- ✓ Estar consciente do valioso contributo da autoavaliação e da avaliação entre pares para a autorregulação.

Para Cortesão (2002) a avaliação formativa desempenha um papel fundamental na reorganização do processo de ensino e aprendizagem (quer na sala de aula quer no processo de desenvolvimento do currículo), devendo-se obter o maior número de informações que ajudem alunos e professores a reorganizar o seu trabalho, no sentido de encontrar as falhas e, conseqüentemente, os aspetos a melhorar.

Cortesão (1993) considera que este tipo de avaliação, na sua dimensão reguladora, se processa em dois níveis: na regulação do dispositivo pedagógico, quando o professor, informado dos efeitos do seu ensino, modifica a ação ajustando as suas intervenções; na regulação da atividade do aluno, quando lhe permite tomar consciência das suas dificuldades, no percurso da sua formação, levando-o a reconhecer e corrigir os erros. Este tipo de avaliação é descrito por Cortesão como sendo “uma bússola orientadora” do processo ensino aprendizagem. Os dados recolhidos ajudam os alunos e professores

a reorientar o seu trabalho no sentido de apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas, aspetos a melhorar. Com os resultados desta avaliação, o aluno tem a possibilidade de fazer a autoavaliação das suas aprendizagens e o professor fica a conhecer os pontos fracos e fortes de cada um dos seus alunos. A avaliação formativa permite, ainda, que pais e encarregados de educação tenham conhecimento, atempadamente, do desempenho escolar dos seus educandos em termos de aprendizagens realizadas, o que será um de entre muitos aspetos, conducentes a um maior envolvimento dos vários intervenientes no processo educativo.

A própria coavaliação entre pares pode auxiliar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades, pois permite-lhes a partilha de saberes e a ajuda mútua, contribuindo para desenvolver a sua autonomia e responsabilidade (Santos, 2002).

“...o ponto de partida do ensino tem que ser a avaliação, e não os conteúdos curriculares (com toda a importância que têm), propondo que se avaliem não apenas os resultados (algo necessário), mas que também se avaliem os processos de aprendizagem. São estes últimos os que permitem aos professores oferecer aos seus alunos um apoio pedagógico sistemático e ajustado às suas possibilidades de aprendizagem e que garanta a continuidade dos seus processos de aprendizagem.” (Boggino, 2009, p.79).

Torna-se assim necessário, por parte do professor:

- a) recorrer a tarefas de avaliação o mais abertas e variadas possível;
- b) diversificar as estratégias, as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de informação;
- c) desenvolver uma avaliação que informe, tão claramente quanto possível, acerca do que, em cada momento cada estudante precisa de saber;
- d) analisar de forma deliberada e sistemática a informação avaliativa recolhida junto dos alunos.

Após uma análise de diferentes modelos e quadros da avaliação da aprendizagem, Margarida Serpa concluiu que a sua concretização/desenvolvimento dependem das prioridades educativas valorizadas pelos respetivos sistemas de ensino. *“A valorização da avaliação formativa, no quadro de uma escola democrática em que todos devem ter sucesso, contribui para o desenvolvimento de modelos de avaliação centrados na análise dos processos de aprendizagem e respectiva auto-regulação pelo aluno.”* (Serpa, 2010, p.77).

Só teremos avaliação verdadeiramente formativa se recorrermos às evidências de realização, para adaptar o trabalho realizado nas salas de aula à satisfação das necessidades dos alunos (William, 2011).

O percurso português em avaliação das aprendizagens ...

...à luz dos normativos.

Em Portugal, a partir de 1974, o sistema de educação e formação fez significativos progressos, com a transição gradual de uma avaliação quase exclusivamente associada à classificação e à certificação, baseada em exames, para uma avaliação mais associada à melhoria e ao desenvolvimento das aprendizagens e do ensino, realizada internamente a nível de cada escola.

Com o Despacho nº 162/ME/91, seguido pelo Despacho Normativo nº 98-A/92, surge o conceito de avaliação formativa na legislação educativa portuguesa onde “*assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.*”

Com o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, que aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, e posterior publicação do Despacho Normativo 338/93, que define o regime de avaliação dos alunos do ensino secundário, é dado um novo enquadramento à avaliação enquanto elemento integrante da prática letiva:

“A avaliação dos alunos é um elemento integrante da prática educativa que permite a recolha sistemática de informações e a formulação de juízos para a tomada de decisões adequadas às necessidades dos alunos e do sistema educativo. (...) A avaliação dos alunos no ensino secundário visa prosseguir as seguintes finalidades: a) Estimular o sucesso educativo dos alunos; b) Certificar os saberes adquiridos; c) Promover a qualidade do sistema educativo. (...) A avaliação dos alunos do ensino secundário tem por objecto verificar o grau de cumprimento dos objectivos globalmente fixados para o ensino secundário, bem como para os cursos e disciplinas que integram este nível de ensino. (...) A avaliação incide sobre os conhecimentos e competências adquiridos, tendo ainda em conta os valores e atitudes desenvolvidos pelos alunos.” (Ministério da Educação, 1993, p.5934).

Ao entender a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e realçar o papel a desempenhar pela avaliação formativa, a legislação veio incentivar

mudanças substanciais ao nível das práticas das escolas, mudanças essas que foram muitas vezes criticadas pela dificuldade da sua implementação. Relativamente à questão da exequibilidade da avaliação formativa nas salas de aula Vieira e Moreira defendem que *“quaisquer que sejam as circunstâncias de ensino/aprendizagem (das orientações oficiais ao estilo de ensino dos professores ou ao número de alunos por turma), é sempre possível realizar uma avaliação formativa centrada nos processos de aprendizagem”* (1993, p.10).

O objeto e finalidades da avaliação das aprendizagens no ensino secundário mantiveram-se, tanto no Decreto-Lei nº74/2004 como nas sucessivas alterações introduzidas desde então, até à mais recente Portaria nº 244/2011 de 21 de junho que veio regular o regime de avaliação do referido Decreto-Lei, entretanto substituído pelo Decreto-Lei nº50/2011 de 8 de abril. Também ao nível das modalidades de avaliação não é possível encontrar diferenças, identificando-se em ambos os casos, ensino básico e ensino secundário, a avaliação formativa e a avaliação sumativa e nesta última, a avaliação sumativa externa e sumativa interna.

Constata-se que, relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos, o sistema educativo português rege-se por uma legislação consentânea com as recomendações das investigações realizadas a nível nacional e internacional. Dessa legislação Domingues Fernandes (2007) realçou como aspetos fundamentais:

- A avaliação deve estar de acordo, dentro de cada sala de aula, com o desenvolvimento curricular que aí se pratica;
- A avaliação deve fazer parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem, refletindo os resultados, não só do produto mas também do processo;
- Avaliação formativa e sumativa devem articular-se de acordo com as funções de cada uma delas;
- A avaliação formativa deve ter um papel predominante dentro de cada sala de aula e deve visar a melhoria das aprendizagens e do ensino e, como tal, desenvolver-se com a plena aplicação pelos alunos de processos de autoavaliação e de autorregulação;
- A variedade deve ser a regra, tanto nas estratégias, como nas técnicas, como nos instrumentos e todos devem estar de acordo com as situações de ensino e aprendizagem implementadas;

- Devem envolver todos os intervenientes, principalmente os alunos, o que implica não só uma divulgação ampla de conteúdos, processos e critérios, como a sua apropriação por todos.

“O que sai no exame transforma-se com o tempo no próprio programa. O que é socialmente exigido ao professor, não é tanto que os alunos aprendam, mas que ele os prepare para terem êxito no exame, isto é que dê a matéria pronta a consumir e a utilizar na situação de exame. Fazer outra coisa é perder tempo.” (Pinto e Santos, 2006, p.39).

Os exames nacionais, a realizar no final do ensino secundário, foram introduzidos em 1996, visando sobretudo a certificação e a seriação dos alunos para acesso ao ensino superior.

No ensino básico a realização de provas sumativas externas estandardizadas estendeu-se, em 2005, ao final da escolaridade obrigatória, embora apenas para as disciplinas de língua portuguesa e matemática e com um peso de 30% na classificação final do aluno nas referidas disciplinas.

Com um peso reduzido na progressão dos alunos, estes exames externos estandardizados têm sido a base, desde 2001, da organização de rankings das escolas.

“Entre muitos outros efeitos, a preocupação das escolas pelo seu lugar nos rankings pressiona e reconfigura as funções quotidianas dos professores, não sendo por acaso que a avaliação do desempenho destes últimos também tende a ser associada aos resultados e performances dos estudantes. Um estudo sociológico recente confirma que os docentes do ensino secundário inquiridos passaram a levar em consideração os resultados dos rankings publicados nos mass media, encetando, a partir daí, processos de reflexão tendo como preocupações centrais a imagem que é projectada sobre a instituição de ensino e, também, a sua própria imagem enquanto docentes.” (Afonso, 2011, p.92)

A avaliação direcionada para a “prestação de contas” tem vindo a ganhar nova ênfase nos últimos anos, devido à influência das políticas neoliberais na educação e na avaliação. Influencia esta que se tem repercutido na exigência de avaliações por medida, com a hierarquização e a seleção, numa lógica de responsabilização dos professores e das escolas pela qualidade educativa proporcionada (Ferreira, 2007; Pacheco, 2009), visível, nomeadamente, pelo estabelecimento de rankings. No entanto, esta responsabilização pela qualidade educativa vem impor, por sua vez, a necessidade de se avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, de modo a que os resultados sejam os melhores possíveis.

“Existe a convicção generalizada de que os exames finais obrigatórios no 11º e no 12º anos de escolaridade condicionam de forma importante a forma como os professores ensinam e avaliam. Na verdade, muitos professores, nas suas práticas, tendem a fazer a emulação dos exames, preparando assim os alunos para responderem às perguntas desses mesmos exames. Os professores parecem ter dificuldade em articular a avaliação formativa com a avaliação sumativa, vendo nesta a melhor forma de contribuir para o sucesso dos alunos. Os testes são praticamente os únicos instrumentos de avaliação utilizados porque são os que mais facilmente se poderão construir à imagem dos exames obrigatórios. O dia-a-dia das salas de aula do Ensino Secundário parece ser bastante marcado pelo chamado efeito de backwash dos exames nacionais.” (Fernandes, 2007, p.592).

Com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, fica patente, logo nas suas disposições gerais, uma inversão nos objetivos, “avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos” e tem, como um dos seus princípios, a “Promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico”. Relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos, no ponto 2 do artigo 23º “A avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário”, o que mostra claramente a aposta numa educação centrada no ensino dos conhecimentos, promovendo um retrocesso de várias décadas a nível legislativo.

...no dia a dia das salas de aula.

Apesar do enquadramento legislativo, desde 1991, não têm sido privilegiadas as práticas de ensino e de avaliação que permitem aos alunos, de forma generalizada, desenvolver as competências necessárias a um bom desempenho escolar e/ou profissional.

“Continuam a prevalecer modelos que dão ênfase ao ensino de procedimentos rotineiros que pouco mais exigem dos alunos do que a reprodução de informação previamente transmitida. Continua a prevalecer uma avaliação pouco integrada no ensino e na aprendizagem, mais orientada para a atribuição de classificações do que para a análise cuidada do que os alunos sabem e são capazes de fazer ou para compreender as suas eventuais dificuldades, ajudando-os a superá-las. Continuam a reprovar largas dezenas de milhares de alunos todos os anos, logo a partir dos sete anos de idade, pondo em risco a sua integração na sociedade e a coesão social.” (Pacheco, 2009).

Em 2005, a Associação dos Professores de Matemática caracterizava, desta forma, a avaliação das aprendizagens escolares em Portugal:

- A avaliação sumativa continua a prevalecer nas escolas e nas salas de aula, correspondendo a um conjunto de práticas de ensino e de avaliação relativamente pobres, onde predomina a utilização de testes como principal meio de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer;
- Existe a convicção de que toda a avaliação que se “faz” nas salas de aula é formativa quando, na verdade, o que parece acontecer é uma avaliação de intenção formativa. Muitas das práticas correntes de avaliação dita formativa ocorrem após, e não durante, um dado período de ensino e de aprendizagem. Trata-se de uma avaliação formativa de regulação retroativa e, por isso, não integrada no processo de ensino e aprendizagem como é desejável e como decorre do que hoje sabemos acerca das formas como os alunos aprendem;
- Muitos professores consideram que a avaliação formativa é uma construção teórica interessante mas de muito difícil concretização prática. Além disso, parece existir a convicção de que a avaliação formativa é dificilmente conciliável com a necessidade de classificar os alunos no final do ano, ou no final de cada período letivo, e menos conciliável ainda com a necessidade de “preparar os alunos para os exames”.

Vão no mesmo sentido as conclusões de Domingues Fernandes.

“Continuam a prevalecer modelos que dão ênfase ao ensino de procedimentos rotineiros que pouco mais exigem dos alunos do que a reprodução de informação previamente transmitida. Continua a prevalecer uma avaliação pouco integrada no ensino e na aprendizagem, mais orientada para a atribuição de classificações do que para a análise cuidada do que os alunos sabem e são capazes de fazer ou para compreender as suas eventuais dificuldades, ajudando-os a superá-las. (Fernandes, 2007, p.587).

Pinto e Santos (2006), a propósito da avaliação numa perspetiva formativa, apontam algumas dificuldades, no desenvolvimento de práticas de avaliação formativa: a sistematização da informação, em situações mais informais de avaliação; a sobrecarga de trabalho que a avaliação formativa acarreta, porque, aumenta os momentos de avaliação; uma desconfiança nos instrumentos não tradicionais e nos processos informais de avaliação. Para os mesmos investigadores, mesmo nas situações em que se experimenta ou inova em avaliação, avaliar e aprender aparecem como duas dimensões

pedagógicas relativamente distintas. Assim, numa aula centrada no aluno e em que o professor, através do seu ensino, será o promotor das aprendizagens que se pretende que aquele adquira, deverá ser capaz de tomar novas decisões ou dar novos rumos à aula, indo ao encontro dos interesses e desenvolvimento intelectual dos referidos alunos.

Na prática letiva que desenvolve na sua sala de aula compete ao professor implementar uma série de ajustamentos ao plano traçado previamente, em função das aprendizagens alcançadas ou não pelos alunos. Se os alunos não aprenderam deverá o professor repensar o próprio processo de ensino mas tal só será possível se o ensino for acompanhado pela constante avaliação das aprendizagens. A avaliação tem aqui um duplo papel regulador pois enquanto que por um lado permite ao professor perceber como está a decorrer a aprendizagem dos seus alunos, permite a estes, em simultâneo, identificar os objetivos alcançados, as dificuldades encontradas, levando-os mesmo a reformular estratégias que ajudem a superar essas dificuldades.

“Assessment can help improve education, but as long as we use them only as a means to rank schools and students, we will miss their most powerful benefits.” (Guskey, 2003, p.11).

Relatório da OCDE – avaliação das aprendizagens em Portugal

Com a publicação, em abril de 2012, do relatório da OCDE, elaborado com base num estudo de 3 anos sobre políticas nacionais de avaliação em sistemas escolares, onde se procura ver a avaliação como um todo e perceber a sua coerência através de uma visão sistémica, faz todo o sentido assinalar alguns dos aspetos focados.

Ao longo de toda a escolaridade a avaliação dos estudantes é vista como parte integrante do trabalho dos professores. Esta é a conceção dos professores mas é partilhada por alunos, pais e pelos próprios líderes das escolas. Outro aspeto partilhado por todos é a grande importância atribuída aos resultados alcançados pelos alunos em avaliações sumativas externas, inicialmente só exames mas atualmente também os testes intermédios.

Neste relatório é realçada a contradição entre o peso que a avaliação formativa representa nas políticas educativas e aquelas que são as práticas nas salas de aula e suas consequências no sucesso pedagógico e na aprendizagem dos alunos. *“Os feedbacks estão mais focados nos resultados dos testes do que na própria aprendizagem.” (OCDE, 2012, p.57).*

Em sintonia com o que é defendido por vários autores “*Se a actividade desenvolvida na sala de aula se centra mais no teste do que no processo de aprendizagem então os professores, tal como os alunos, poderão fazer prevalecer uma orientação para o resultado a uma orientação para o conhecimento aprofundado*” (Dweck, 1986; Middleton and Midgely, 1997)” (citado em OCDE, 2012, p.58), o relatório refere o perigo de se definir como objetivo da turma “*alcançar um bom resultado no teste*” na medida em que pode pôr em causa a própria aprendizagem. Colocar a prioridade no resultado do teste pode comprometer o envolvimento e persistência na aprendizagem, a autorregulação, a autonomia do aprendente e a sua motivação. Poderá, ainda, levar o professor a adotar um estilo de ensino cujo enfoque é a transmissão de conhecimento e o desempenho dos testes.

Os fracos resultados alcançados pelos alunos resultam do seu baixo nível de motivação o qual, por sua vez, resulta da incapacidade de alguns estudantes para aprenderem de forma autónoma. Existe em Portugal a ideia generalizada de que tudo isto está diretamente dependente das características e capacidades individuais dos alunos e não tanto das práticas nas salas de aula. Contudo, muita da investigação realizada aponta em sentido contrário, os comportamentos de desinteresse e desmotivação dos alunos estão frequentemente associados à forma como decorre o ensino e a avaliação.

Tal como o próprio ensino realizado em cada sala de aula não coloca o aluno no centro do processo, também o quadro da avaliação tem lacunas e necessidade de uma maior coerência pois não ficou claro na investigação da OCDE que os alunos estejam no centro das preocupações avaliativas: o ensino ainda é muito tradicional; há uma utilização limitada do feedback; a retenção dos alunos ainda tem um peso demasiado elevado nas práticas das escolas.

Constata-se pois, que aspetos como a regulação, estão generalizadamente arredados das práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos portugueses.

A retenção dos alunos é um dos problemas realçados, pelas seguintes razões:

- Portugal apresenta uma das mais altas taxas de reprovação dos países da OCDE (a quarta maior) – 35% dos alunos de 15 anos já repetiram 1 ou mais anos;
- não é compatível com uma visão em que o aluno está no centro do sistema de ensino, quanto mais não seja pela estigmatização que provoca;
- trata-se de uma estratégia educativa ineficaz, entre outros aspetos por levantar importantes problemas de equidade;

-
- pode melhorar temporariamente o desempenho mas ao longo do tempo o atraso na aprendizagem acumula-se;
 - levanta problemas pessoais e sociais (baixa a autoestima, deteriora a relação com os pares, aumenta a alienação da escola e aumenta a probabilidade de abandono escolar);
 - aumenta o número de alunos por turma e todos os problemas daí decorrentes;
 - aumenta as necessidades orçamentais.

Com o trabalho realizado pela equipa chefiada por Paulo Santiago (2012) constatou-se uma limitada interpretação dos fins últimos da avaliação e alguma relutância, dentro do sistema, em exercer juízos profissionais, o que acontece também dentro da própria escola, sendo de realçar a dificuldade em “abrir a porta da sala de aula”. Conclui-se também da necessidade de fortalecer as competências para a avaliação a todos os níveis o que passa pela liderança pedagógica nas escolas.

A partir do diagnóstico elaborado foram apresentadas as seguintes recomendações:

- consolidar o quadro da avaliação;
- definir como princípio essencial a colocação do aluno no centro do quadro de avaliação;
- dar um maior relevo à função de melhoria da avaliação;
- promover a implementação eficaz das práticas de avaliação, a qual deve ser sustentada por alguns elementos fundamentais, nomeadamente a questão das lideranças nas escolas;
- desenvolver alguns dos elos entre diferentes componentes do quadro de avaliação;
- investir no desenvolvimento da capacidade de avaliação a todos os níveis.

Colocam-se ainda alguns desafios que devem ser encarados como aspetos de melhoria a serem trabalhados, nomeadamente:

- a avaliação formativa é visível nas intenções políticas mas está ainda longe de uma prática letiva generalizada;
- o formativo é muito dominado pelo sumativo e pela ênfase na geração de notas;
- é dada uma atenção obsessiva aos resultados;
- a prática é dominada pela preparação para o exame;
- a qualidade do ensino é frequentemente equiparada à qualidade dos resultados;

-
- a “modulação/moderação” de notas está mais centrada nos procedimentos do que nos resultados da aprendizagem;
 - a avaliação sumativa combina, erradamente, o processo de aprendizagem e o comportamento do aluno;
 - é frequente haver uma recolha dos dados dos alunos, principalmente os que resultam do desempenho em testes, mas os mesmos não são alvo de uma análise aprofundada nem tão pouco existe o hábito de fazer uma análise comparativa.

A avaliação como um processo de assistência à aprendizagem

High-quality assessments encourage further learning; low-quality assessments hinder learning. Understanding the emotional dynamics of the assessment experience from the student's perspective is crucial to the effective use of assessments to improve schools. (Stiggins, 2007, p.5)

Quando para uma boa parte de uma comunidade educativa, onde se incluem alunos, pais e professores, avaliação é a nota do teste, que muitas vezes tem um grande peso no sucesso ou insucesso do aluno, e numa eventual retenção no mesmo ano de escolaridade, podemos concluir que o principal papel da avaliação é detetar e realçar as diferenças entre os vários alunos, com o objetivo de os seriar em função dos seus resultados.

Na perspetiva dos alunos a avaliação é geralmente entendida como o fim do processo, isto é, devem esforçar-se por obter bons resultados e não por melhores aprendizagens. O seu tempo e a sua energia são despendidos na procura da resposta certa, evitando as tarefas de maior complexidade mesmo que levem a um acréscimo na aprendizagem (Black & William, 1998). A memorização ou a mecanização de procedimentos são privilegiados como métodos de estudo por serem muitas vezes reconhecidos como suficientes (Brown & Knight, 1994).

Black e Wiliam (1998) salientaram também três aspetos fundamentais que revelam fragilidades no processo de avaliação: i) a maior parte dos testes utilizados pelos professores encorajam uma aprendizagem superficial, mesmo quando dizem pretender estimular e desenvolver capacidades superiores; ii) a atribuição de notas e as classificações meramente quantitativas em detrimento da função formativa da avaliação, e iii) os resultados e informações transmitidos aos alunos servem muitas vezes outras funções que não as relacionadas com a aprendizagem, alimentando a comparação e a competição entre alunos.

Mas a missão da escola já mudou! O seu papel é criar as condições para que todos os seus alunos alcancem as aprendizagens pretendidas. Neste sentido, o papel da avaliação também tem que se alterar para se ajustar a essa nova missão – uma avaliação, com e para o aluno, que o ajude a construir e sedimentar as suas próprias aprendizagens.

A percepção que os alunos têm da avaliação, a importância que lhe atribuem, têm implicações na forma como se posicionam nas suas aprendizagens, a qual é também influenciada pelo ambiente de aprendizagem, mais do que pelo próprio currículo. Na perspectiva dos alunos, a avaliação tem um efeito positivo na aprendizagem quando: se relaciona com tarefas autênticas; encoraja a aplicação de conhecimento em contextos realistas; permite o desenvolvimento de várias competências; apresenta benefícios a longo prazo (Struyven et al., 2005, p. 337).

Rust et al. (2005), defenderam o desenvolvimento de uma abordagem construtiva da avaliação a qual poderia permitir ultrapassar muitos dos problemas evidenciados e relacionados com a avaliação. Para estes autores, um processo de avaliação de natureza construtivista implicará alguns pré-requisitos, tais como: i) a articulação com o ensino e a aprendizagem; ii) a definição explícita dos critérios de avaliação, associados aos objetivos da aprendizagem; iii) um envolvimento ativo de alunos e professores na utilização desses critérios; e iv) uma apropriação das orientações do professor, pelos alunos, relativamente às aprendizagens efetuadas.

Watts (2003, p. 454) defende que *“num sistema integrado todos os aspectos do ensino e da avaliação devem estar articulados para suportar uma aprendizagem de alto nível”*.

De acordo com Gijbels et al., (2005) a avaliação vai assumindo a sua relevância como ferramenta de aprendizagem à medida que o ensino, a aprendizagem e a avaliação se vão tornando mais articuladas.

Dori (2003), atribui uma considerável importância às diferenças individuais dos alunos pelo que defende uma avaliação articulada com o ensino e a aprendizagem sensível a essas mesmas diferenças individuais.

Autorregulação da aprendizagem – “aprender a aprender”

“O caminho para a autonomia é um caminho gradual e colaborativo, que parte de modelos mais dirigidos pelo professor para modelos onde o aluno tem um papel cada vez mais determinante...” e “considerar a autonomia como meta de aprendizagem implica salientar a importância da dimensão reflexiva dessa aprendizagem e a competência processual do aluno...”
(Vieira & Moreira, 1993, p. 33)

Objeto de muitas investigações no decorrer do século XX, a autorregulação da aprendizagem, considerada por muitos como um dos temas mais importantes e interessantes da área da educação, tem sido estudada como um processo de desenvolvimento dinâmico, que decorre não só dentro da sala de aula mas, também, nos mais variados contextos de aprendizagem.

Zimmerman (1989) apresentou a autorregulação da aprendizagem como um processo multidimensional por envolver componentes pessoais, as cognitivas e as emocionais, comportamentais e contextuais.

Subjacente às práticas de autorregulação está a forma como o processo de ensino e aprendizagem é implementado. Mais do que a transferência de conhecimentos, o ato de ensinar deverá possibilitar ao aluno a construção do seu próprio conhecimento (Freire, 1996). Cabe ao professor, ao colocar o aluno no centro do processo, dotá-lo das ferramentas que lhe permitam assumir essa centralidade, naquilo que alguns investigadores designam por “Pedagogia para a Autonomia”.

“Pedagogy for autonomy, whichever form it takes, must stimulate learners to develop an awareness of the aims and processes of learning, as well as a capacity for critical reflection, and help them to develop knowledge, skills, attitudes and beliefs that support self-regulation of the learning process. Furthermore, it must offer them opportunities to take control of the learning environment, through the delegation of responsibility for planning, monitoring and evaluating learning, as well as control of the content of learning, as far as possible within the constraints of a school curriculum.”
(Raya et col, 2008, p.69)

Vieira (1998) estabeleceu uma interessante comparação entre uma prática pedagógica onde toda a aprendizagem é feita numa total dependência do aluno, muito voltada para a reprodução do conhecimento que lhe foi transmitido, e uma prática pedagógica voltada para a transformação do aluno num sujeito autónomo, capaz de conduzir a construção da sua aprendizagem (Quadro 2).

Ao refletir sobre o conceito de autorregulação, Zabala (1998) salienta que a aprendizagem reguladora depende da forma como o sujeito aprende a lidar com os processos de ensino e de aprendizagem ao confrontar-se com a necessidade de construir novos conhecimentos. Perrenoud (1999) utiliza a expressão “regulação dos processos de aprendizagem”, para com ela designar o conjunto das operações metacognitivas e da interação realizada pelo sujeito com o meio, as quais provocam alterações na construção das suas aprendizagens. Define metacognição como o conhecimento que alguém tem da sua própria cognição e também o controle e a monitorização desta cognição.

	Pedagogia da Dependência	Pedagogia para a Autonomia
PPRESSUPOSTOS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O aluno é sujeito consumidor passivo do saber ▪ O professor é figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo o papel de transmissor ▪ O saber é estático e absoluto 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O aluno é sujeito consumidor crítico e produtor crítico do saber ▪ O professor é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica ▪ O saber é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito
FINALIDADES PRIORITÁRIAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a competência académica do aluno, principalmente traduzida na aquisição de conhecimentos e no domínio de capacidades de tipo cognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem ▪ Ajudá-lo a aprender a aprender, desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem ▪ Encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura proactiva no processo de aprender ▪ Desenvolver uma perspectiva crítica da escola, do saber e da aprendizagem ▪ Promover a relação entre a escola e a vida
TRAÇOS PROCESSUAIS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Focalização nos processos de transmissão e nos conteúdos de aprendizagem ▪ Clima potencialmente autoritário e formal ▪ Processos dominados pelo professor, único decisor e avaliador ▪ Forte dependência do aluno aos níveis do discurso e das tarefas, frequentemente associada a um enfraquecimento motivacional ou a motivações externas ▪ Tarefas determinadas pelo professor, tendencialmente dirigidas exclusivamente ao desenvolvimento da competência académica ▪ Ênfase na competição e no individualismo ▪ Práticas de avaliação normativas, tendencialmente segregadoras 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Focalização nos processos de aprendizagem e no aluno, teorias, estilos, aprendizagens, necessidades, estratégias, hábitos, experiências anteriores, sistema apreciativo ▪ Clima tendencialmente democrático e informal ▪ Participação do aluno na tomada de decisões e elaboração de projectos e contratos ▪ Tarefas de tipo reflexivo e experimental, desenvolvimento de tarefas de planificação, regulação e (auto)avaliação da aprendizagem ▪ Gestão colaborativa da informação e da palavra ▪ Construção colaborativa de saberes académicos, sociais e de aprendizagem ▪ Valorização da função formativa das práticas de (auto)avaliação, tendencialmente integradoras

Quadro 2 –Pedagogia da Dependência/Pedagogia para a Autonomia (Vieira, 1998, p.38)

Perceber a forma como os alunos se apropriam e controlam os seus próprios processos de aprendizagem e, através deles, conseguem alcançar os objetivos que traçaram é, sem dúvida, uma importante área de trabalho para os investigadores, pelas implicações que a autorregulação poderá ter numa sociedade cada vez mais competitiva e exigente.

Podemos caracterizar a autorregulação como um *“processo activo em que os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento, com o intuito de os alcançar”* (Rosário, 2004, p.37).

Seria muito desejável que o aluno tradicional, outrora visto como um passivo recetor de informação, desse lugar ao aluno da sociedade da informação e comunicação capaz de fazer a regulação e gestão da sua própria aprendizagem. Autorregulação não é uma habilidade mental ou uma mera melhoria das competências académicas mas antes um processo dirigido e controlado pelo aluno no sentido de transformar habilidades mentais em competências académicas (Zimmerman, 2000).

É hoje incontornável a importância alcançada pelos comportamentos de autorregulação no processo de ensino e aprendizagem pois deles depende, em grande parte, o sucesso de cada indivíduo, não apenas durante a sua escolarização mas, principalmente, no desenvolvimento da sua cidadania. Aprender a aprender será pois a capacidade a adquirir por cada aluno, na formação básica, para dessa forma adquirir uma aprendizagem estruturada e organizada e que permita uma gestão eficaz do tempo e da informação tratada. O construto da teoria da aprendizagem autorregulada contribui para que o sujeito seja mais participativo, ativo e dinâmico, em todo o processo de aprendizagem.

A partir da conjugação das suas destrezas e das suas vontades o aluno autorregulado é aquele que sabe como aprende, que está motivado para o fazer, que conhece as suas capacidades bem como as suas limitações e, a partir desse autoconhecimento, é capaz de controlar e regular os seus processos de aprendizagem de forma a que estejam adequados aos objetivos a alcançar em cada tarefa, em sintonia com o contexto em que esta decorre. *“(...) a capacidade de auto-regulação emerge naturalmente em climas sociais de dedicação e de objetivos comuns, tais como numa família ou numa escola eficaz”* (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996, p.8).

Através da autorregulação será possível ao aluno desenvolver uma aprendizagem autónoma e proativa onde, a partir da mobilização das suas características pessoais, as suas emoções, motivações e cognições, será capaz de desenvolver estratégias assertivas

que, por sua vez, maximizarão a sua aprendizagem. Ao consciencializar-se deste processo o aluno consegue ainda um maior envolvimento motivacional, facilitador da utilização de estratégias metacognitivas (Zimmerman, 2008).

Define-se, pois, autorregulação como um sistema auto organizado que dirige e estimula a ação para alcançar a meta pretendida pelo próprio sujeito e que envolve, necessariamente, cognições/metacognições, emoções e motivações.

A partir de estudos realizados por vários autores Montalvo e Torres (2004) concluíram que os estudantes que fazem autorregulação apresentam um conjunto de características que os distinguem daqueles que não são capazes de o fazer:

- Conhecem e sabem aplicar uma série de estratégias cognitivas (de repetição, elaboração e organização) que os ajudam a entender, transformar, organizar, elaborar e recuperar informação;
- Sabem como planificar, controlar e dirigir os seus processos mentais, dando uso às suas metas pessoais (metacognição);
- Apresentam um conjunto de crenças motivacionais e emocionais adaptativas, tais como o sentido de autoeficácia académica, a adoção de metas de aprendizagem, o desenvolvimento de emoções positivas face às tarefas (por exemplo: satisfação e entusiasmo), assim como têm capacidade para as controlar e modificar, ajustando-as às exigências da tarefa e da situação de aprendizagem concreta;
- Planificam e controlam o tempo e o esforço que precisam de aplicar nas tarefas e sabem criar e estruturar ambientes favoráveis de aprendizagem, como por exemplo, encontrar um lugar adequado para estudar e procurar ajuda dos professores e colegas quando têm dificuldades;
- Na medida em que o contexto permita, mostram uma intenção mais forte em participar no controlo e regulação das tarefas académicas, no clima e na estrutura da sala de aula (por exemplo: conhecimento dos critérios de avaliação, exigências da tarefa, planificação dos trabalhos em sala de aula e organização de grupos de trabalho);
- São capazes de fazer uso de uma série de estratégias volitivas orientadas para evitar distrações externas e internas, para manter a concentração, o esforço e a motivação durante a realização das tarefas académicas.

É pois possível caracterizar os alunos autorregulados como aqueles que se sentem os agentes do seu comportamento, que vêem a aprendizagem como um processo proativo,

que estão automotivados e que usam as estratégias apropriadas para alcançar os resultados académicos desejados (Montalvo e Torres, 2004).

Para promover a autorregulação da aprendizagem, é preciso criar uma cultura que valorize e promova o aprender a aprender, o desenvolvimento metacognitivo, a sistematização, a organização da aprendizagem, todos eles aspetos fundamentais do processo formativo inerente ao trabalho a desenvolver pela escola enquanto instituição construtora do conhecimento. Neste contexto, a participação autónoma, ativa e planeada do aprendente, nos processos de ensino e de aprendizagem, é componente indispensável.

A aprendizagem estratégica ajuda a desenvolver processos motivacionais, metacognitivos e comportamentais que estimulam e proporcionam a criação de condições para o exercício da autorregulação, a qual facilita a compreensão do significado do que se aprende, a perceção inovadora do conteúdo a ser aprendido e os processos de mudança pessoal durante o ato de aprender (Veiga Simão, 2008).

Para desenvolver uma aprendizagem autorregulada é necessário definir os objetivos a atingir e, durante o percurso, avaliar se é de facto esse o caminho a seguir ou se, pelo contrário, se torna necessário mudar o rumo, alterar as estratégias. *“A aprendizagem regulada pelo próprio estudante resulta da interação de conhecimentos, competências, e motivações, que são necessários ao planeamento, à organização, ao controlo e à avaliação dos processos adoptados e dos resultados atingidos.”* (Silva, 2004, p.13).

O papel do professor pode ser determinante nesta fase, mais pelas perguntas que coloca do que por eventuais respostas. Será este questionamento que provoca no aluno as inquietações ou as convicções, as quais, por sua vez, conduzem à confirmação ou reformulação do percurso formativo a seguir. Para Perrenoud (2001) o objetivo do professor deve ser o desenvolvimento de competências de autorregulação do aluno, uma vez que o aluno aprende quando, internamente, percebe e interpreta as informações do meio, interagindo com ele, física e socialmente. O sucesso dos alunos passa pela promoção da sua autonomia e eficácia nos diferentes espaços formais e informais de aprendizagem o que será o mesmo que dizer que o sucesso dos alunos depende da forma como eles adquirem, utilizam e desenvolvem estratégias de autorregulação das aprendizagens.

Avaliação Reguladora das Aprendizagens

“Teachers open the door, but you must enter by yourself.”

Provérbio Chinês (cit. por Costa & Kallic, 2004, p.147)

Os conteúdos curriculares formais são insuficientes para dotar os alunos de hoje, e os adultos de amanhã, das competências indispensáveis ao seu sucesso, quer pessoal quer coletivo. Com base em escolhas críticas e seletivas eles têm que estar preparados para os desafios que lhes serão colocados e aos quais terão que dar novas respostas, com autonomia e capacidade para gerir toda a informação disponível, de uma forma seletiva. *“(...) reconhece-se à incapacidade do homem consumir toda a informação, sendo por conseguinte indispensável desenvolver o indivíduo como um ser estratégico, gestor da multiplicidade de dados com que tem que lidar.”* (Simão, 2002, p.13).

Mais do que levar o aluno a reter um vasto conjunto de informação é necessário que ele consiga compreendê-la, atribuindo-lhe um sentido pessoal. Para além de guardar o conhecimento, o aluno deverá ser capaz de o aplicar, ou mesmo transformá-lo, de modo a produzir novos conhecimentos. Neste enquadramento, e no decorrer do próprio processo de ensino e aprendizagem, faz todo o sentido identificar aquilo que o aluno já faz corretamente, quais as dificuldades encontradas e o que pode fazer para melhorar não só o seu desempenho mas também as suas aprendizagens.

Apesar de a metacognição, entendida como a disposição do aluno para planear, monitorizar e regular as suas estratégias cognitivas (Pintrich, 1999), estar estreitamente relacionada com a aprendizagem autorregulada, não deixa de ser apenas uma das dimensões da autorregulação da aprendizagem. A própria ideia que o aluno tem de si é fator determinante nas suas exigências (Cardinet & Laveault, 2001) pois um aluno que se considera eficaz e produtivo tem tendência a lançar-se em maiores desafios e a ser mais persistente nas tarefas a cumprir do que o aluno com um baixo autoconceito. Este, pelo contrário, diminui as suas exigências do que pretende atingir e abandona facilmente as tarefas a realizar.

Tendo em conta que nem toda a atividade é automaticamente geradora de aprendizagem é muito importante que o aluno seja estimulado a regular os seus processos de pensamento, adotando uma atitude ativa e crítica face à sua aprendizagem. Com o aluno a desempenhar o “papel principal” caberá ao professor a organização e dinamização das

várias situações promotoras das aprendizagens do aluno, pressupondo o processo de ensino e aprendizagem como *“todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem”* (Santos, 2002, p. 77). Daqui poderá inferir-se que uma avaliação reguladora terá, obrigatoriamente, implicações nas aprendizagens futuras (Stobart, 2006).

Uma avaliação reguladora implica, portanto, uma adequada integração entre avaliação, ensino e aprendizagem. Esta integração é favorecida se as tarefas propostas reunirem três funções, frequentemente incluídas em dimensões pedagógicas distintas: integrarem as estratégias de ensino utilizadas pelo professor; constituírem-se como meio privilegiado de aprendizagem; terem associado um processo de avaliação (Fernandes, 2005).

Se quisermos sistematizar, de acordo com Santos (2003), poderemos apresentar como características da avaliação de natureza reguladora:

- fazer parte integrante do próprio processo de ensino e aprendizagem;
- ser intencional e continuada;
- desenvolver-se num ambiente de confiança, onde errar é visto como natural;
- privilegiar uma observação formativa em situação e no quotidiano;
- favorecer a metacognição como fonte de autorregulação.

De acordo com os documentos curriculares em vigor, é necessário repensar as práticas uniformes e pobres de avaliação dos professores (Abrantes, 2002), que não estão de acordo com as orientações preconizadas (Fernandes, 2005; Santos, s.d.) e não respondem, atualmente, às heterogeneidades dos sistemas educativos (Guimarães, 2003), substituindo-as por práticas de avaliação reguladora das aprendizagens, isto é, práticas marcadas por uma intencionalidade em reinvestir a informação recolhida e interpretada na melhoria do ensino e da aprendizagem (Pinto e Santos, 2006). Isto não significa que o desenvolvimento de uma avaliação reguladora seja um processo isento de dificuldades. Como obstáculos à sua concretização podemos destacar: a dificuldade de sistematizar a informação em situações mais informais de avaliação; a sobrecarga de trabalho que a avaliação formativa acarreta ao aumentar os momentos de avaliação; a desconfiança nos instrumentos não tradicionais e nos processos informais de avaliação (Pinto e Santos, 2006; Santos, 2003). Dadas as dificuldades que se colocam na implementação de uma efetiva avaliação reguladora, mesmo nas situações em que se experimenta ou inova em avaliação, avaliar, ensinar e aprender surgem, frequentemente,

como dimensões pedagógicas distintas (Pinto e Santos, 2006; Santos, 2003). Ao invés de ser algo que se acrescenta ao que já se fazia, a avaliação reguladora deve ser trabalhada como uma componente do currículo, nas nossas escolas, com as turmas normais, recheadas de alunos com diversos níveis de aproveitamento escolar. Ela deverá servir de orientação para a tão necessária articulação, em cada sala de aula, entre o currículo e a sua implementação, através da utilização de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação adequados (Santos, s.d.).

É-nos sugerido por vários estudos que o investimento numa avaliação reguladora da aprendizagem pode, efetivamente, produzir melhorias substanciais no desempenho dos alunos (Fernandes, 1994; Black & William, 1998), mas tal só será possível se estiverem criadas as condições favoráveis a que tal ocorra.

Autoavaliação

*É muito mais difícil julgar-se a si próprio do que julgar outros.
Se conseguires julgar-te a ti próprio bem, é porque és um verdadeiro sábio.*
Saint-Exupery O Príncipezinho

Entre as várias formas de regulação possíveis, a autoavaliação desempenha um papel privilegiado, em virtude de, neste caso, a regulação ser implementada pelo próprio aluno (Pinto e Santos, 2006; Hadji, 2011). Através de um processo de metacognição, o aluno apreende os vários momentos e aspetos da sua atividade cognitiva e exerce um autocontrolo consciente, refletido e crítico sobre as suas ações (Santos, 2002).

Só “olhando-se” criticamente, autoavaliando-se, será possível ao aluno selecionar as pistas que lhe permitam organizar as suas aprendizagens futuras. Com um papel acima de tudo orientador, o professor deve permitir ao aluno que assuma muitas das responsabilidades que antes eram suas. Quando realiza a autoavaliação o aluno desenvolve uma interação crítica consigo próprio visando alcançar o sucesso, o que Perrenoud (1999) designa como o conjunto de operações metacognitivas do sujeito e das suas interações com o meio modificando os seus processos de aprendizagem.

Numa primeira fase o aluno estabelece a comparação entre aquilo que fez e aquilo que se esperava que fizesse, dando conta das várias diferenças e, numa segunda fase, o aluno age de forma a reduzir ou eliminar essas diferenças (Santos, 2008). Na verdade a autoavaliação já se manifesta em cada indivíduo de forma espontânea, mas a

aprendizagem não deve descurar o seu aperfeiçoamento através de um processo que requer tempo, prática e intencionalidade (Black e William, 2003).

No QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas), a autoavaliação aparece com um papel de realce “*a autoavaliação pode ser um complemento eficaz dos testes e da avaliação do professor*” ajudando “*os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia*”. (Conselho da Europa, 2001, p.263).

Com uma participação ativa na discussão e negociação dos termos e efeitos da avaliação, o aluno que se autoavalia revela um grande envolvimento pessoal no processo de avaliação, gerindo o seu desempenho e refletindo sobre ele, tornando-se assim regulador da sua própria aprendizagem.

É possível adotar várias estratégias visando a promoção da aprendizagem dos alunos e, em particular, o desenvolvimento da sua capacidade de autoavaliação, nomeadamente: uma abordagem positiva do erro; o feedback oral e escrito; a explicitação/negociação dos critérios de avaliação e o recurso a instrumentos alternativos e diversificados de avaliação (Black et al., 2003; Santos, 2002; Wiliam, 2007). Essas estratégias, para além de potenciarem o desenvolvimento da autoavaliação, favorecem uma aprendizagem mais duradoura (Jorro, 2000; Nunziati, 1990).

O erro na aprendizagem – da punição à abordagem positiva

Em geral, o erro era observado pelo professor como um indicador do mau desempenho do aluno, sem jamais ser utilizado para o redimensionamento do ensino. O que permeava o ensino era uma “pedagogia da resposta” em que o erro era o sintoma visível do fracasso do aluno, assim como o acerto era o sinal mais evidente do seu sucesso. (Pinto, 2000, p. 8)

A evolução da avaliação tem sido acompanhada de uma alteração da forma como o professor se posiciona, face aos erros dos seus alunos – erro para punir ou erro para diagnosticar?

A eficácia do processo de ensino e aprendizagem é determinada por vários fatores em estreita relação entre si: quem ensina; quem aprende; o contexto em que decorre todo o processo. Esta eficácia está patente na aprendizagem alcançada pelo aluno, isto é, o seu crescimento cognitivo e afetivo e os conhecimentos, habilidades e competências adquiridos, mas está também dependente das estratégias de ensino utilizadas. Estas, por

sua vez, devem estar de acordo com a avaliação do processo, que vai sendo realizada à medida que o mesmo vai decorrendo. É aqui que o erro assume uma grande valia, muito para além da simples classificação da prestação do aluno, ao promover a reflexão e, com ela, a reconstrução da própria aprendizagem.

A forma como o professor trata o erro não ocorre isoladamente no processo de ensino e aprendizagem. Ela resulta da utilização dada à avaliação e da prevalência, ou não, de uma perspectiva formativa.

Mobilizar o professor para observar melhor o erro do aluno é instigá-lo a uma prática reflexiva, em que possa desenvolver sua criatividade, seu espírito crítico e cooperativo, no diálogo com todos os agentes escolares, rompendo com o individualismo e a rotina e, ao mesmo tempo, criando os laços de confiança necessários à sua autonomia docente. (Pinto, 2000, p. 173)

Numa escola tradicional, onde a avaliação tem como função principal classificar os alunos de acordo com os conhecimentos que conseguiram adquirir, encontramos um professor que avalia, fazendo provas com respostas uniformizadas, as quais corrige em busca do erro, em detrimento de proporcionar ao aluno o feedback. Quando usado apenas para classificar as suas prestações, o erro acaba por se “agarrar” ao aluno como um estigma. É o caso dos alunos que, pelas mais variadas razões, têm um desempenho mais fraco num determinado teste. Mesmo que o aluno corrija os erros e adquira claramente os conhecimentos que lhe faltaram antes, continuará a ser punido pelos erros cometidos. Em busca do rigor e da objetividade, muitos professores persistem em atribuir uma classificação fazendo a média dos vários instrumentos aplicados, levando a que o aluno seja “perseguido” todo o ano pelo erro cometido, mesmo depois de ultrapassado.

Perante o erro escolar, o professor pode adotar a punição, por entender o erro como um facto inaceitável. Existem muitos relatos, alguns mais antigos e outros nem tanto, das punições associadas ao erro, quer as físicas, de que são exemplo a temida régua ou a permanência de pé, por largos períodos de tempo, num dos cantos da sala, quer as psicológicas, como as “orelhas de burro”. Uma outra reação, que é de todas a menos frequente, será a do professor que entende o erro com complacência, por o considerar um acontecimento natural e que será corrigido com o passar do tempo. Uma terceira possibilidade será a abordagem construtivista, onde o erro não é tratado como uma questão reduzida ao resultado da operação, se acertou ou errou, mas sim de invenção e

de descoberta, como uma fonte de crescimento e não como uma ferramenta de exclusão ou marginalização.

O erro, muitas vezes, mais do que o acerto, revela o que a criança sabe, colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela ainda não sabe. (...) Neste sentido, passa a ser um estímulo (ou um desafio) ao processo de ensino-aprendizagem - estímulo para quem aprende e estímulo para quem ensina. (Esteban, 2004, p. 21)

Não basta entendermos o erro se não pensarmos em desenvolver mecanismos para que o professor possa intervir, junto do aluno, auxiliando-o a construir outras hipóteses capazes de alicerçar a sua aprendizagem.

Os erros detetados durante a recolha de informações devem ser encarados como parte integrante da aprendizagem, nada tendo, portanto, de culpável ou punível. Pelo contrário, devem ser aproveitados para revelar a natureza das representações lógicas e estratégias elaboradas pelo aluno. Porque não basta apontarmos o erro, é preciso identificar a sua causa. Só assim é possível ao professor adequar o seu ensino às necessidades de aprendizagem do aluno e a este tomar consciência dos seus erros de modo a poder corrigi-los.

Enquanto fenómeno indissociável da aprendizagem, o erro representa uma importante fonte de informação para o professor, permitindo-lhe formular hipóteses explicativas do raciocínio do aluno, seguidas da orientação que vai permitir identificar e corrigir o erro. A orientação dada pelo professor não deve, por isso, incluir a identificação nem a correção do erro, mas antes questionar e apontar pistas de ação futura, de modo a que seja o aluno a consegui-lo (Santos, 2002).

A elaboração consciente dos erros na aprendizagem, por parte do aluno, requer, também, o prévio conhecimento dos critérios de avaliação e o diálogo permanente com o professor, para favorecer a análise crítica do seu processo de construção do conhecimento.

Feedback, oral e/ou escrito, com funções reguladoras

“The research evidence is clear: great teachers give great feedback, and every teacher is capable of giving more effective feedback.” (Dinham, 2008).

Muito centradas, no passado, em identificar e punir os estudantes que não alcançavam resultados escolares satisfatórios, as escolas de hoje devem ter o seu foco apontado para apoiar todos os seus alunos, na aquisição das aprendizagens e competências que lhes permitam continuar a aprender. É nesta conceção de escola que o feedback assume um papel de grande importância. Mais do que fornecer ao aluno informação sobre os seus falhanços, deverá fornecer pistas para a sua ação futura.

Frequentemente utilizado para designar todo o tipo de comentários produzidos no seguimento de uma determinada ocorrência, os quais chegam a tomar a forma de conselhos, louvores ou avaliações, o termo feedback não pode, na verdade, limitar-se a comentar ou mesmo avaliar. Ao invés de fazer um julgamento, uma avaliação ou mesmo um aconselhamento, o feedback deve fornecer uma informação objetiva e rigorosa sobre a forma como foi desempenhada uma tarefa que visava cumprir um determinado objetivo.

O feedback adequado, fornecido pelo professor, pelos pares ou pela família, ajuda o aluno a identificar os seus acertos mas também os seus erros, o que já está aprendido ou que ainda precisa de ser trabalhado. Só modificará o seu comportamento o aluno que for capaz de identificar o que ainda não executa corretamente. Esta identificação leva ao autoconhecimento o qual, por sua vez, promove as mudanças comportamentais a introduzir no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Hattie (2009), que realizou inúmeras investigações sobre o “*enorme poder do feedback*”, este só será eficaz se for claro e intencional, se fizer sentido e se for compatível com o conhecimento prévio dos alunos. Se o feedback estiver direcionado para o nível certo poderá ajudar o aluno em três fases distintas: compreendendo, envolvendo-se e desenvolvendo estratégias eficazes para o tratamento das informações a serem aprendidas.

Combinado com uma instrução efetiva em sala de aula, o feedback pode ter uma enorme influência na melhoria da aprendizagem. Contudo, apesar da sua inquestionável importância, um feedback efetivo será sempre uma parte da equação e jamais um substituto ou uma panaceia para um ensino de pouca qualidade.

Sadler (1989) identificou três condições que considerou indispensáveis para que os alunos possam beneficiar com o feedback:

- Compreender claramente o objetivo que devem atingir;
- Perceber onde se posicionam face ao objetivo a atingir – para que essa perceção ocorra deve estar documentada por evidências;

- Entender as orientações, que devem ser claras e objetivas, sobre a forma de ultrapassar a decalage entre “onde está” e “onde deve chegar”.

Sadler defendeu ainda que os alunos só seriam capazes de comparar a sua prestação com a pretendida, e desenvolver as ações que levassem a ultrapassar esse fosso, se já estivessem na posse de algumas das capacidades de avaliação do professor. Esta é sem dúvida uma interessante associação da qualidade do feedback à capacidade de autoavaliação dos alunos, que tem sido também defendida por outros autores.

Fazendo a síntese do pensamento de vários investigadores, Butter e Winne (1995) construírem um modelo, onde o aluno assume um papel central e muito ativo na gestão do feedback, e que ilustra a relação entre este e avaliação formativa (Fig. 1).

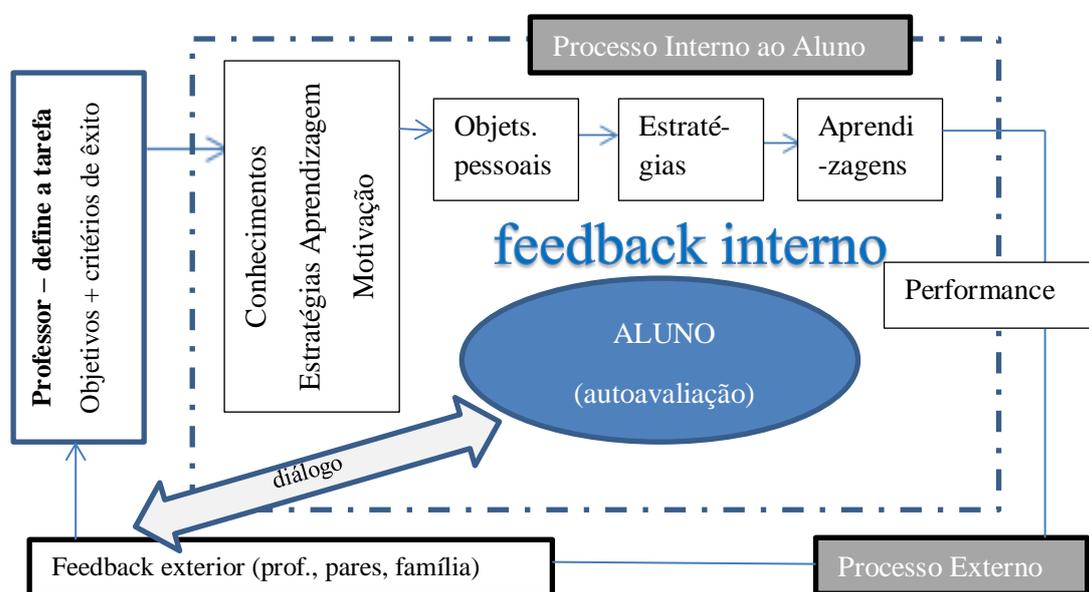


Fig. 1 – Relação entre o feedback e a avaliação formativa

Neste modelo o ponto de partida será sempre a tarefa solicitada pelo professor de cujas características e exigências o aluno se apropriará, levando-o a formular os seus próprios objetivos, que poderão ser diferentes dos estabelecidos pelo professor. Definirá também as estratégias que entende serem necessárias para alcançar os objetivos que traçou. A monitorização do processo através da autoavaliação do aluno, à medida que esta vai decorrendo, dará origem à produção de feedbacks internos que auxiliam na autorregulação de todo o processo de aprendizagem.

Santos (2003) reforça a importância de um feedback com funções reguladoras, alertando que, para cumprir esse propósito, “o feedback deve:

-
- a) *ser claro, para que possa ser compreendido pelo aluno;*
 - b) *apontar pistas de ação futura, que levem o aluno a prosseguir;*
 - c) *incentivar o aluno a reanalisar a sua resposta;*
 - d) *não incluir a correção do erro, para que o aluno o identifique e corrija;*
 - e) *identificar o que está bem feito, para que esse saber seja conscientemente reconhecido e a autoconfiança do aluno seja promovida.”(2003, p.18)*

William (2006) acrescenta que o feedback deve focar a sua atenção naquilo que é preciso ser feito para melhorar e, principalmente, deve dar indicações detalhadas sobre o modo como o aluno pode proceder. As orientações podem ser orais ou escritas e apresentar-se sob a forma de comentários com sugestões ou questões reflexivas, mas para que sejam eficazes, devem acontecer de forma continuada, promover uma postura de reflexão e autoquestionamento nos alunos e não incluir juízos de valor sobre o seu desempenho (Black et al., 2003; William, 2007).

Dean e colaboradores (2012) realçaram as quatro características que consideram fundamentais para que o feedback influencie positivamente a aprendizagem:

- Deve ter um papel essencialmente corretivo
 - Identificando o que os alunos já fazem corretamente
 - Identificando o que os alunos ainda não fazem bem
 - Promovendo as tarefas a realizar até que o sucesso seja alcançado
- Deve ser oportuno – um aspeto crítico do feedback
 - O ideal será o feedback ser dado no momento
 - Quanto maior for o tempo passado entre a ocorrência e o feedback menores serão os seus efeitos na aprendizagem
- Deve ser específico para cada critério
 - Estabelecido em referência a um determinado nível da capacidade ou do conhecimento a alcançar
 - Não deve ser estabelecido em relação a outros alunos
 - Se apresentar apenas um simples valor (nível ou percentagem) ou expressão (correto ou incorreto) não tem grande utilidade porque não ajuda a corrigir os erros
- Os alunos devem ser incentivados a realizar os seus próprios comentários
 - O que favorece a autorregulação e autoavaliação- não só pelo acerto ou erro mas principalmente analisando a qualidade da prestação
 - O professor deve ensinar os alunos a elaborar o feedback

Os efeitos dos feedbacks no desempenho dos alunos são mais significativos quando se centram nas exigências da tarefa, permitindo a compreensão da mesma, dando pistas para a sua resolução e incentivando a tentativa e erro, porque a correção do erro é uma importante promoção da aprendizagem.

Explicitação/negociação dos critérios de avaliação

Os critérios de avaliação desempenham um papel central no processo de autoavaliação, quer nas tarefas avaliativas realizadas pelo professor quer nas tarefas avaliativas realizadas pelo aluno (autoavaliação), na medida em que pressupõem o confronto entre as ações desenvolvidas na exploração de uma determinada tarefa e os seus critérios de realização (Jorro, 2000).

Já Hadji (1994) atribuía aos critérios de avaliação um papel fundamental, tanto no processo de autoavaliação realizado pelos alunos como na preparação da ação a desenvolver a partir dessa autoavaliação, com o objetivo de realizar a tarefa solicitada.

De acordo com Sá (2004, p.67) “*a existência de um objetivo, padrão, critério ou valor de referência, que pode servir de bitola para avaliar a ação (...) e orientar os processos de regulação*” é um dos aspetos indispensáveis à implementação da autorregulação pois só esse conhecimento permite ao aluno compreender o que é esperado de si.

Nunziatti (1990) distinguiu dois tipos de critérios de avaliação, os de realização, de incidência formativa, estão centrados na regulação das aprendizagens e sua possível reorientação e os de sucesso, de incidência sumativa, estão focados nos resultados. Por indicarem as ações concretas a desenvolver pelos alunos, quando lhes é pedida a execução de determinada tarefa, os critérios de realização favorecem uma aprendizagem autorregulada. Para que tal aconteça é necessário que satisfaçam as seguintes condições:

- indicar com clareza quais as operações a realizar para levar a termo determinada tarefa ou desenvolver adequadamente determinado processo;
- ser formulados o mais concretamente possível para que os alunos percebam claramente aquilo que deles se espera.

Os critérios de avaliação deverão resultar da implementação dos documentos estruturantes da escola e da reflexão realizada ao nível das estruturas de coordenação e gestão, nomeadamente os departamentos curriculares e o conselho pedagógico. Os critérios de avaliação gerais, de escola, partilhados por todas as disciplinas, permitem

que estas definam os seus critérios específicos. Ambos, critérios gerais e específicos, visam a uniformização dos procedimentos avaliativos.

A partir das linhas gerais traçadas, a nível de escola, os critérios de avaliação deverão “entrar” em cada sala de aula para que os alunos tenham conhecimento dos mesmos mas, principalmente, para que possam participar na sua discussão. Wolff refere que “*in order to self-assess, students need to have a very clear idea of what they are assessing - that is, they need to be clear about the objectives and the assessment criteria*”. (2002, p.71). Cabe ao professor, na sua sala de aula, com os seus alunos, promover a negociação e explicitação dos critérios de avaliação para as diferentes tarefas solicitadas.

Os alunos autorreguladores, na ausência de indicadores formais, quando pretendem avaliar o seu nível de sucesso escolar o mais objetivamente possível, comparam os seus resultados escolares com os dos pares (Zimmerman, 1990, 1994).

Torna-se indispensável que os alunos se apropriem dos critérios de avaliação e cabe ao professor facilitar essa apropriação. Para que isso ocorra não basta comunicar os critérios aos alunos. O professor deve começar por definir e explicitar, para si próprio, que critérios considera na avaliação da tarefa em causa e, posteriormente, partilhar esses critérios com os alunos, envolvendo-os no seu eventual aperfeiçoamento, recorrendo a um processo de negociação, que deve utilizar uma linguagem clara e acessível, permitindo-lhes compreender o que é esperado deles (Santos, 2002).

Uma avaliação transparente, sustentada em critérios claros e perceptíveis, ajudará os alunos a organizar o seu estudo, não só pela motivação que promovem para a aprendizagem mas também no desenhar de estratégias de aprendizagem e de envolvimento nas tarefas, quer sejam propostas pelo professor quer pelo próprio aluno.

Recurso a instrumentos alternativos e diversificados de avaliação

Entre os estudiosos da avaliação, Hadji (2000) considera que “*(...) não há um instrumento de avaliação (...). Há apenas instrumentos que podem servir para a avaliação. (...) a virtude formativa não está no instrumento, mas sim, se assim se pode dizer, no uso que dele fazemos.*” (p.32-35). Assim, o que mais importa, sob essa ótica, é que o instrumento selecionado ou construído permita, ao professor, investigar os erros dos alunos e melhorar as condições da aprendizagem.

O teste escrito, encarado como um dos vários instrumentos utilizados para avaliar as aprendizagens dos alunos, elaborado em concordância com as competências que se pretende desenvolver, tem o seu espaço. Mas essa não é a realidade da maioria das avaliações realizadas nas nossas salas de aula. Valadares engloba no teste as seguintes características: *“situação comum à qual todos os estudantes respondem; o mesmo conjunto de instruções para todos; o mesmo conjunto de regras para valorizar as respostas; uma descrição da performance de cada aluno, geralmente quantitativa”*. (Valadares, 1998, p.128).

O problema surge quando o teste escrito tradicional, com itens objetivos e de composição, realizado em tempo limitado, se torna o instrumento de avaliação prevalecente e cuja classificação se transforma na classificação final do aluno. É neste contexto que os testes são “acusados” de nada informarem sobre as aprendizagens alcançadas pelos alunos, limitando-se a fazer a seriação e seleção, realizada a partir da classificação.

No contexto de uma avaliação reguladora torna-se indispensável que o professor recorra a instrumentos alternativos aos testes tradicionais (Santos, 2002) e dos quais desenvolvemos alguns exemplos.

O relatório escrito

Instrumento privilegiado na monitorização da aprendizagem dos alunos, o relatório escrito apresenta potencialidades ao nível da comunicação e da argumentação e, sobretudo, da clarificação e reestruturação da experiência de aprendizagem realizada. À descrição do processo segue-se a identificação das estratégias usadas, as dificuldades sentidas e os erros cometidos, permitindo ao aluno refletir sobre o trabalho que desenvolveu e repensar essa experiência (Pinto e Santos, 2006).

A realização de um relatório escrito sobre o trabalho desenvolvido promove o desenvolvimento de competências reflexivas e de autoavaliação mas, para que tal aconteça, devem ser dadas indicações explícitas sobre aquilo que o professor pretende ver incluído no relatório, nomeadamente como foi desenvolvido o trabalho, quais as aprendizagens alcançadas e as dificuldades sentidas (Menino, 2004). Um instrumento desta natureza faz apelo ao desenvolvimento da comunicação escrita o que exige que sejam trabalhadas competências fundamentais nomeadamente a articulação de ideias, a explicação de procedimentos e a análise crítica dos processos utilizados e dos resultados obtidos (Dias, 2005). Porém, para que a elaboração de um relatório constitua um efetivo

momento de aprendizagem é desejável que seja feita em “duas fases”, isto é, que uma primeira versão do relatório seja sujeita à leitura e ao comentário do professor e que, posteriormente, o aluno elabore uma nova versão, tendo em conta o feedback dado pelo professor (Pinto e Santos, 2006).

O portefólio

Coleção organizada e planeada de trabalhos significativos, produzidos pelos alunos ao longo do ano letivo. A sua elaboração deve ser da responsabilidade tanto do professor como do aluno que decidem, em conjunto, o que incluir no portefólio, em que condições, com que objetivos e como será avaliado (Leal, 1997).

Um portefólio pode e deve incluir trabalhos que documentem as atividades realizadas pelo aluno, bem como a sua reflexão sobre esses mesmos trabalhos a qual favorecerá a tomada de consciência sobre as dificuldades e os progressos e o desenvolvimento de atitudes metacognitivas.

Existem claras vantagens no uso do portefólio como instrumento de avaliação, nomeadamente:

- desenvolver a capacidade de organizar a informação em função de critérios definidos pelo aluno, permitindo-lhe selecionar os materiais mais significativos para a sua aprendizagem;
- refletir sobre os trabalhos realizados, ao longo de um período alargado de tempo, numa perspetiva de desenvolvimento;
- divulgar o que valoriza nas aprendizagens realizadas;
- desenvolver a criatividade e capacidades de trabalho individual, aproveitando diferentes contextos de trabalho, que vão para além do que é feito na sala de aula;
- dar ao aluno a oportunidade de mostrar aquilo que melhor sabe fazer evidenciando, através do seu trabalho, as competências adquiridas e que dificilmente seriam perceptíveis em testes tradicionais;
- privilegiar o caráter positivo da avaliação ao favorecer capacidades reflexivas e a autoavaliação das aprendizagens.

Através da autorreflexão torna-se possível para os alunos identificar os pontos fortes e os pontos fracos do seu trabalho e perspetivar as estratégias que lhe permitam melhorar os desempenhos nos diferentes aspetos das competências trabalhadas.

O desenvolvimento de um portefólio é um processo continuado no tempo. Normalmente acontece ao longo de todo um ano letivo, requerendo, naturalmente, diversos momentos de aula para a realização de pontos de situação e de apoio por parte do professor. Deste modo, a função reguladora deste instrumento de avaliação é talvez a sua principal potencialidade. O aluno, ao interagir com o professor, terá mais oportunidades de intervir e de assumir responsabilidades no seu processo educativo (Santos, 2002). O portefólio pode definir-se como um instrumento pedagógico com o principal propósito de documentar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (Crowley, 1993).

O teste em duas fases

Produções escritas dos alunos, de carácter individual, que incluem questões de resposta curta ou fechada e de desenvolvimento ou abertas, as quais se realizam em dois momentos distintos: um primeiro teste com tempo limitado e itens de resposta curta; um segundo teste realizado na escola ou em casa e num período de tempo mais alargado, com itens de desenvolvimento. Trata-se de um instrumento que, enquanto se desenvolve, constitui uma nova oportunidade de aprendizagem e apenas quando terminado responde a um objetivo de avaliação de natureza sumativo. As suas características adequam-se ao desenvolvimento de capacidades de nível superior, permitindo ao aluno melhorar o seu desempenho e trabalhar num contexto de menor ansiedade e angústia quando comparado com outros momentos formais de avaliação. O seu uso pressupõe, no entanto, uma prática letiva consonante com o tipo de questões que se espera que nele sejam incluídas.

Alguns professores fazem uma correção dos testes em casa, classificando-os e assinalando, no teste dos alunos, os erros mais graves (Menino, 2004), enquanto outros optam por não classificar a primeira fase mas antes comentar, item a item, tendo por objetivo dar pistas aos alunos para a segunda fase do teste, não sendo do tipo “certo” ou “errado”, geralmente expressos na forma de outras perguntas. O professor também toma notas sobre a qualidade do trabalho realizado. Na segunda fase, o professor devolve os testes aos alunos com os seus comentários e, com o feedback dado pelo professor, o aluno volta a trabalhar no teste de forma autónoma, durante um período previamente estabelecido.

É muito importante que antes da aplicação do teste o professor explique o desenvolvimento do mesmo, nomeadamente: o funcionamento de cada uma das fases; o papel do professor na correção e classificação do teste; o papel do aluno nas duas fases,

principalmente no que se refere às indicações dadas pelo professor após a correção da primeira fase; o modo como será encontrada a classificação final.

Observação

A par dos testes escritos, em tempo limitado, a observação é uma das práticas de avaliação mais utilizadas pelos professores. Contudo, esta observação não é, regra geral, acompanhada dos respetivos registos escritos nem é feita de forma sistemática e focada, sendo muitas vezes meramente impressionista. Talvez por essa razão não seja vista pelos docentes como um instrumento fiável e daí a sua desconsideração, face aos resultados recolhidos pelos testes, no que toca ao peso que representa na classificação final de período.

Para Damas e De Ketele a observação é um *“processo fundamental que não tem um fim em si mesmo mas se subordina e se põe ao serviço de processos mais complexos, tais como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento no sentido da formulação de juízos, a investigação descritiva e a experimentação.”* (1985, p.20).

O papel fundamental da observação será o de permitir ao professor a recolha e organização criteriosa da informação, com a qual poderá proporcionar aos seus alunos o feedback sobre o trabalho desenvolvido. Através desse feedback, construído a partir do “tratamento” do observado, será possível desenvolver no aluno comportamentos autorregulados.

Mas a observação, *per si*, pode ser insuficiente, pelo que deverá ser complementada pelo professor, com um registo individual. A par de um inestimável contributo para um desenvolvimento de práticas reflexivas por parte do professor, a observação e respetivo registo serão, também, de grande relevância para as práticas avaliativas, se realizadas de forma sistemática.

Registar, numa primeira fase, através de anotações, o que o professor ouve e vê para, numa segunda fase, desenvolver essas anotações, será uma boa estratégia para garantir à observação o importante papel que deverá assumir entre os instrumentos alternativos de avaliação.

Interação professor/aluno

A interação professor/aluno, tanto oral como escrita, é sem dúvida uma forma privilegiada de implementar, no dia a dia das salas de aula, uma prática avaliativa reguladora. É importante fazer a distinção entre interação oral numa perspetiva

classificadora, de que são exemplo as assustadoras “chamadas orais” do passado, e questionamento verdadeiramente regulador, no qual o professor não deve corrigir os erros mas antes dar pistas, nem deve validar mas sim questionar, levando o próprio aluno a argumentar de forma convincente, em defesa do seu raciocínio.

A interação escrita, também designada por feedback ou escrita avaliativa, pode desempenhar um importante papel regulador. Esta interação decorre dos comentários do professor, tomando como referência os critérios de avaliação definidos para a tarefa a realizar pelos alunos.

Ferramentas web 2.0

Com uma enorme variedade de ferramentas disponíveis para serem usadas por professores e alunos, dentro e fora das salas de aula, a web tem-se tornado, cada vez mais, uma poderosa fonte de conteúdos, estratégias e instrumentos, para ensinar e para aprender. Defendendo nós uma avaliação ao serviço da aprendizagem, também aqui conseguimos ver as ferramentas web 2.0 como poderosos instrumentos de avaliação.

Ser letrado, no século XXI, não se limita a saber ler e escrever. Atualmente, este conceito integra também a web e os seus recursos e ferramentas, que proporcionam não só o acesso à informação mas também a facilidade de publicar e de partilhar online. Os trabalhos produzidos por professores e alunos deixam de estar limitados à turma e ao momento da aula. Há também um grande incremento do trabalho colaborativo.

Com as ferramentas web 2.0 é permitido aos alunos um maior envolvimento na sua formação permitindo-lhes refletir, demonstrar e partilhar o que já aprenderam e o que continuam a aprender de forma rápida e fácil, com vantagens no incremento da comunicação entre alunos, pais e professores, continuando a construir a sua aprendizagem fora da sala de aula e da própria escola.

A variedade de ferramentas web 2.0 é tão grande e tão mutável que se torna impossível fazer uma lista exaustiva, embora nos pareça oportuno realçar algumas. Usadas por professores e alunos, nos mais variados contextos, proporcionam excelentes ambientes de aprendizagem e, em simultâneo, constituem-se como eficazes e verdadeiros instrumentos alternativos de avaliação.

eportefólio - Permite fazer o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo aluno e não apenas constatar o produto final. Além disso, possibilita o feedback, não só do professor mas também dos pares e até da família.

Vialogues – A partir de vídeos produzidos pelo professor, ou até mesmo disponibilizados no Youtube, permite desenvolver um debate sobre o filme. O professor pode acrescentar informação adicional ou mesmo questões, que ajudem o aluno a orientar-se à medida que vai visionando o filme.

Wordle – Conjunto de palavras que associadas ao tema em estudo facilitam a sistematização dos conceitos aprendidos na aula. Poderá, por exemplo, ser um substituto das famosas checklists utilizadas no ensino das línguas para a aprendizagem de vocabulário.

Moodle – Plataforma de aprendizagem, com grande utilização no ensino a distância (elearning e blearning), suporta diversas abordagens e estilos de aprendizagem e adapta-se a diferentes formas de ensinar e aprender.

A plataforma moodle permite também uma grande variedade de procedimentos avaliativos, nomeadamente alguns tipos de teste com semelhanças aos tradicionais “teste de papel e lápis”. Proporciona uma enorme variedade de ferramentas e atividades, desde a partilha de ficheiros à realização de questionários.

Prezi – Pode ser utilizado: para apresentar conceitos; construir uma apresentação de trabalhos, individual ou coletiva; fazer resumos; ligar conceitos.

Vimeo – Permite: divulgar vídeos interessantes que complementem conceitos; encerrar capítulos ou unidades didáticas, complementando os seus conteúdos; dar feedback aos alunos.

WiziQ – Possibilita a realização de encontros síncronos: entre alunos de diferentes turmas, escolas ou países; entre professores. Também pode ser usado para esclarecimento de dúvidas entre professor/aluno ou aluno/aluno.

GoogleDocs – Facilita a produção de textos colaborativos; trabalhos individuais e em grupo; elaborar questionários; realizar pesquisas.

Youtube – permite gravar vídeos com diferentes conteúdos, incluindo feedbacks para os alunos. Permite aos alunos produzir os seus próprios vídeos. Sem dúvida uma excelente ferramenta tanto para promover aprendizagens como para avaliar competências de oralidade tão presentes em todas as disciplinas em geral e nas línguas em particular.

Para além dos instrumentos já referidos, outros poderão revelar-se apropriados para a avaliação na sala de aula, muito embora alguns sejam aplicáveis de forma mais imediata a determinados objetivos: testes com questões de resposta fechada ou de escolha múltipla - poderão indicar se os alunos sabem ou não aplicar os procedimentos; tarefas

de resposta fechada ou de desempenho - poderão esclarecer o professor sobre a capacidade que os alunos têm em aplicar os conceitos a situações complexas ou novas; questões abertas ou de desenvolvimento – possibilitam a utilização de diferentes estratégias de resolução e implicam a elaboração de justificações (Menino, 2004).

Em suma, a prestação do professor em sala de aula poderá, também ela, ficar comprometida, quando está limitada a instrumentos de avaliação tradicionais, no entanto, a apropriação e implementação de formas de avaliação tradicionais ou alternativas está intimamente associada à concepção que cada docente tem de educação, pois “*se não mudarem as finalidades, de nada adiantará sofisticar o instrumento*” (Vasconcellos, 2010, p.124) Todavia, “*(...) os instrumentos de avaliação não são componentes passivos do sistema educacional; sólidas experiências revelam que, sob certas condições, eles podem tanto influenciar como avaliar o ensino*” (Smithe e O’Day’s, 1990, citado por Khattri, Reeve e Kane, 1998, citado por Parente, 2004, p. 21).

The test of successful education is not the amount of knowledge that a pupil takes away from school, but his appetite to know and his capacity to learn. If the school sends out children with the desire for knowledge and some idea how to acquire it, it will have done its work. Too many leave school with the appetite killed and the mind loaded with undigested lumps of information. The good schoolmaster is known by the number of valuable subjects which he declines to teach.

The Future in Education (Livingstone, 1942, p. 28)

Práticas de avaliação enquanto partilha de processos

Dos estudos realizados em Portugal, no domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos, analisados por Domingos Fernandes (2009), foi possível a este investigador concluir, a partir das dissertações de mestrado analisadas, que as práticas de avaliação formativa estão ainda muito arredadas das salas de aula, com uma grande prevalência dos testes na classificação dos alunos e um claro domínio da “avaliação como medida”. Caracterizados pela falta de rigor e diversidade, nota-se falta de transparência nos processos avaliativos, que são “um assunto do professor”.

As teses de doutoramento que se debruçaram sobre esta área de investigação revelaram também, segundo Fernandes (2009), que o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos não ocorre de forma contínua e sistemática e tem como principal objeto de avaliação os conhecimentos transmitidos aos alunos sobre as várias matérias, através de testes na grande maioria, e outras produções escritas.

Refere-se também a pouca influência da formação inicial e contínua dos professores em contraponto às experiências vividas pelos professores enquanto alunos. É acima de tudo de salientar que a responsabilidade de avaliar pertence, quase que exclusivamente, ao professor.

Pela nossa prática letiva temos constatado a generalização de uma concepção errônea de autoavaliação. No final do período letivo, o aluno é muitas vezes chamado a fazer uma autoavaliação “pobre”, numa folha de papel entregue pelo professor com a fórmula matemática que permite fazer o cálculo da classificação da disciplina. Esta deverá ser construída, essencialmente, a partir dos resultados dos testes escritos.

Na perspetiva da escola para o século XXI, cujas competências a promover são a colaboração, a comunicação, a criatividade e o pensamento crítico, não é possível desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, onde a avaliação é um pilar fundamental, sem um professor identificado com estas novas exigências. É necessário um professor com um novo perfil, a quem se exige:

- Tentar manter-se informado sobre as novidades tecnológicas;
- Saber utilizar a tecnologia e usá-la para melhorar o seu ensino e as aprendizagens dos seus alunos;
- Admitir não ter as respostas todas mas ser capaz de as procurar quando dissonante necessidade;
- Ver o aluno como um parceiro no processo de ensino e aprendizagem, com quem pode aprender, nomeadamente no que respeita às tecnologias da informação e comunicação;
- Manter a autoridade nas relações que estabelece com os seus alunos, baseada no respeito mútuo e na busca conjunta das melhores soluções e, jamais, no autoritarismo e na prepotência.

“... o professor é um agente activo da educação dos alunos e não um recipiente passivo de normas e fórmulas de ensinar, ou de teorias emanadas dos meios académicos universitários.” (Vieira & Moreira, 1993, p. 41)

Enquanto agente promotor de mudanças, o professor tem um papel cheio de significado num processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno e, por essa razão, lhe dedicamos tanta atenção na nossa investigação.

Na sua sala de aula o professor tem que assumir-se como o líder que, muito mais que resolver as questões e necessidades do presente terá que ser capaz de promover o desenvolvimento, a longo prazo, das pessoas, da comunidade e das instituições. “*O objectivo fundamental de um professor é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informação*” (Cury, 2003, p.70). Só este desenvolvimento permitirá as adaptações, mudanças, prosperidade e crescimento, indispensáveis ao sucesso de todos (Kouzes e Posner, 2009).

Hattie (2003) faz a distinção entre professores especialistas “*expert teachers*” e professores experientes “*experienced teachers*”, a qual se reflete a diferentes níveis:

- na forma como diferenciam as suas salas de aula;
- nos desafios que lançam aos seus alunos;
- na profundidade das realizações alcançadas pelos seus alunos.

A partir das suas investigações, Hattie constatou que os alunos destes professores especialistas se distinguiam dos seus colegas, alunos de outros professores, por demonstrarem uma conceção e compreensão mais abrangentes e coerentes, ao mais alto nível de abstração. Concluiu que as escolas deveriam valorizar e encorajar os professores que defendem e implementam estas práticas.

“We do have excellent teachers in our schools in New Zealand, but we have a reticence to identify such excellence in the fear that the others could be deemed not-excellent. We work on the absurd assumption that all teachers are equal, which is patently not true to any child, any parent, any principal, and known by all teachers.” (Hattie, 2003, p.15).

Só conseguiremos transformar as nossas escolas em verdadeiros motores do desenvolvimento se conseguirmos que o foco do seu trabalho seja a aprendizagem e não o ensino. Não só sejam locais onde se ensina mas, acima de tudo, sejam locais onde se aprende.

O professor terá que ser capaz de implementar práticas avaliativas que garantam uma avaliação realmente ao serviço da aprendizagem dos alunos:

- Envolvendo os alunos em todo o processo avaliativo;
- Diversificando os modos e instrumentos de avaliação;
- Fazendo prevalecer a função formativa e reguladora da avaliação, dando grande importância ao feedback;
- Valorizando os modos e instrumentos de avaliação nas conceções dos alunos, acreditando no trabalho que está a ser feito e mostrando aos alunos que este é o caminho.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

“Nos projectos de pesquisa em educação, a coerência e a interação permanentes entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas constituem dimensões fulcrais do processo investigativo.”
(Aires, 2011, p.4)

Apresentamos, neste capítulo, a metodologia de investigação implementada, a partir do enquadramento teórico em que a referida investigação se desenvolve.

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, em que a opção metodológica é o estudo de caso, pelo que começamos por apresentar os aspetos teóricos que possibilitam concretizar um estudo desenvolvido no âmbito deste paradigma investigativo.

À partida, logo que escolhe o caso, o investigador está a determinar o referencial que vai orientar todo o processo de recolha de dados (Creswell, 2003).

Merriam (1988), citada por Carmo & Ferreira (1998, p. 217) define as características de um estudo de caso qualitativo, que se adaptam ao nosso estudo:

- Particular – porque ocorre em determinada situação, acontecimento ou fenómeno;
- Descritivo – porque o que se obtém é uma descrição do fenómeno estudado;
- Heurístico – na medida em que leva à interpretação do fenómeno em estudo;
- Indutivo – porque se baseia no raciocínio indutivo;
- Holístico – porque considera a realidade no seu todo e é dada ênfase ao processo, à compreensão e à interpretação.

Merriam (1998) identifica o fator tempo, a simplificação ou o exagero, a falta de imparcialidade, a fidelidade, a validade e a generalização como limitações frequentemente associadas ao estudo de caso.

Será objetivo da investigação, obter informação sobre a importância da autoavaliação, na perspectiva dos alunos, quer nas aprendizagens concretizadas quer na adoção de uma postura de autorregulação.

A limitação mais evidente será o estudo e os seus resultados estarem confinados apenas a uma turma de uma escola. A natureza hermenêutica do estudo pode colocar problemas

na análise de dados, ou seja, outros estudos, noutros contextos semelhantes, podem chegar a resultados diferentes; daí que a impossibilidade de generalização das conclusões seja outra limitação a ter em conta.

Enquadramento

Uma das principais dificuldades manifestadas pelo nosso sistema educativo é, sem dúvida, a implementação da avaliação formativa, em muitas escolas e salas de aula. Avaliar para aprender é, pois, uma prática muito secundarizada relativamente à avaliação das aprendizagens, em que a avaliação ocorre para classificar, para seleccionar ou para certificar.

A avaliação tem que estar orientada para a melhoria das aprendizagens e, para que tal aconteça, é indispensável que os alunos sejam participantes ativos e constantes na avaliação das suas próprias aprendizagens. Com este estudo de caso pretendemos verificar se e como isso acontece, dentro e fora da sala de aula, de que forma é levado a cabo por esta professora, com uma turma de alunos do ensino secundário.

A professora seleccionada para o estudo tem por norma, na sua prática avaliativa, desenvolver a capacidade de autorregulação das aprendizagens da língua estrangeira - inglês, pelos alunos.

Pelo que pudemos acompanhar ao nível do conselho de turma, no ano letivo anterior, esta professora revelou grande preocupação com a autonomia que deve ser dada ao aluno, considerando que cabe ao professor o papel de facilitador e orientador de processos. Pudemos ainda constatar o cuidado com a adaptação de práticas à singularidade dos alunos, quer na escolha dos instrumentos, quer na reflexão sobre os resultados. Convicta que todos os alunos têm algo de bom para dar e demonstrar nas suas prestações, defendeu que cabe ao professor ajudar a encontrar esta especificidade e torná-la uma oportunidade positiva e concreta de realização pessoal, tanto para o aluno como para si próprio. Pareceu-nos estarem criadas as condições para o presente estudo de caso, de acordo com Strauss e Corbin (1990) quando referem o cuidado inicial do investigador em escolher um grupo onde possa encontrar evidência dos fenómenos que quer estudar. Se por um lado a investigação poderá elucidar sobre eventuais boas práticas que possam contribuir para o desenvolvimento de uma avaliação reguladora,

interessa-nos, também, perceber as condições em que essas práticas ocorrem, aspeto muito apontado como limitador de procedimentos pedagógicos “mais inovadores”.

De realçar nesta investigação, por se tratar de um aspeto inovador, o facto de se fazer o estudo pela perspetiva dos alunos. Aos alunos é dado o protagonismo desta investigação e pretendemos perceber de que forma a professora facilita esse protagonismo, no próprio processo de ensino e aprendizagem. Seleccionámos a turma B do 10º ano por ser lecionada por esta professora.

A maior parte das aulas decorreram numa sala equipada com um computador, colunas de som e um videoprojector ou um quadro interativo. Algumas vezes era possível ocupar o centro de informática onde para além daqueles recursos existiam computadores permitindo o trabalho a pares num computador com acesso à internet.

Os alunos sentavam-se sem lugar marcado mas mantiveram praticamente os mesmos lugares ao longo do ano e o ambiente era muito descontraído mas com regras rigorosas de respeito pelos outros.

Não poderíamos deixar de abordar o papel assumido pela investigadora que, sendo professora na mesma escola embora em área curricular diferente, acumula as várias funções subjacentes a uma investigação de natureza qualitativa: observadora, entrevistadora, analista de dados e redatora.

A arquitetura deste projeto de investigação decorreu de um conjunto de preocupações que se foram avolumando ao longo de uma atividade profissional de trinta anos de prática letiva, geralmente associada ao cumprimento, na escola, de diferentes funções e responsabilidades.

O desempenho de cargos, como membro do conselho diretivo, presidente do conselho pedagógico ou coordenadora de departamento, deram-nos uma visão de escola que vai muito para além dos aspetos metodológicos da didática específica da disciplina que lecionamos e, por essa razão, tornou ainda mais estimulante desenvolver uma investigação numa especialidade que não é a nossa.

De acordo com Bogdan e Taylor (1986) este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes, o que requer um investigador completamente envolvido no campo de ação dos investigados. Os referidos autores defendem também uma maior diversificação nos procedimentos

metodológicos utilizados na investigação, devido à maior subjetividade do investigador, na procura do conhecimento, possibilitada pela investigação qualitativa.

Partindo, no início do século XX, de uma conceção que via no investigador uma figura “assética”, obrigada a manter uma total “independência” face aos observados, limitando-se a conciliar o relato das suas observações com as informações fornecidas pelos observados, foi-se evoluindo para uma “perspetiva multimetódica”, pela impossibilidade de um único método ser

“capaz de captar as subtis variações da experiência humana. (...) O investigador confronta-se com o desafio de se situar historicamente, de saber gerir a diversidade e o conflito que esta nova perspectiva lhe cria e de a adoptar como ponto de partida do seu projecto de pesquisa.” (Aires, 2011, p.18).

Vários autores alertam para a importância de uma postura ética por parte dos investigadores qualitativos. Aspectos como o consentimento informado ou a garantia do anonimato dos participantes devem estar assegurados desde o início.

“La práctica ética contribuye a la calidad de nuestro análisis. Al mismo tiempo, un análisis que se ejecuta mal o del que se informa mal es poco ético casi con toda seguridad. (...) La clave para la ética en la investigación es minimizar el daño o coste y maximizar el beneficio. (...) la relación investigador/informante es de mutua confianza y de cierta intimidad. Es importante que usted desarrolle una práctica de investigación que refleje esto.” (Gibbs, 2012, p.135)

Apesar de reconhecer que os investigadores qualitativos não conseguem evitar que o seu trabalho reflita, até certo ponto, o passado, o meio onde se insere e as preferências do investigador, Gibbs (2012) realça o contributo de uma postura ética na qualidade da investigação.

Procurámos sempre, ao longo de toda a investigação, não nos deixar influenciar pelo conhecimento profundo que temos da pessoa em si mas, principalmente, do trabalho que tem desenvolvido e que acompanhamos de muito perto há mais de vinte anos.

É óbvio que partimos para esta investigação, com este *design*, exatamente por conhecermos, de uma forma impressionista, o trabalho desenvolvido. Queremos agora conhecer esse trabalho a partir da aplicação de uma metodologia de investigação que confirmará, ou não, as nossas convicções de partida.

Turma

A turma de 10º ano em estudo é constituída por 27 alunos, a frequentar o curso de ciências e tecnologias do ensino secundário, numa escola urbana, situada na área metropolitana da grande Lisboa. Esta escola tem aproximadamente 1300 alunos, distribuídos entre o 7º e o 12º ano de escolaridade.

De acordo com os objetivos da nossa investigação tínhamos duas turmas de 10º ano lecionadas pela professora que, garantidamente, desenvolveria práticas de autoavaliação com os seus alunos. Seleccionámos aquela onde a professora de inglês desempenhava o cargo de diretora de turma, no sentido de facilitar o contacto com os encarregados de educação.

A escola está inserida numa zona residencial relativamente recente, constituída maioritariamente por população da classe média com idades muito variadas.

Com uma média de idades de 15 anos, a turma tem apenas dois alunos “mais velhos”, um que já concluiu o 12º ano em todas as disciplinas exceto inglês, uma outra que “reprovou” e está a repetir apenas três disciplinas, sendo uma delas inglês.

Relativamente ao género temos uma clara supremacia das raparigas, dezassete, em relação aos rapazes, dez, traduzida na figura 2.

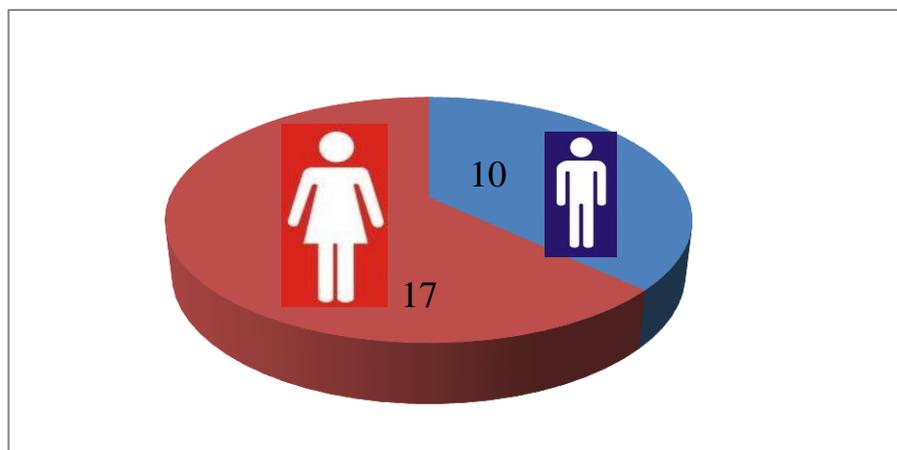


Fig. 2 – Distribuição dos alunos da turma por género.

Desta turma ainda fazem parte dois alunos com plano educativo individual (PEI), que desenvolveram a sua aprendizagem na disciplina de acordo com os respetivos planos.

Em anexo (I), no “Projeto de Turma”, apresentamos uma caracterização mais pormenorizada da mesma.

Investigação Qualitativa como processo

Surgindo inicialmente, finais do século XIX e princípios do século XX, para abarcar os projetos de “investigação não-quantitativa”, a investigação qualitativa foi desenvolvendo, principalmente nas duas últimas décadas, uma identidade própria.

“Onde antes dominavam estatísticas experimentais, passam a coexistir a análise textual, a entrevista em profundidade e a etnografia; onde a expressão “estamos a fazer ciência” era um princípio aceite por todos os investigadores, enfatiza-se, agora, a mudança social, a etnicidade, o género, a idade e a cultura e aprofunda-se o conhecimento da relação entre investigador e investigação.” (Aires, 2011, p.4)



Fig.3 – A investigação qualitativa como processo

Com recurso a métodos humanísticos e interessando-se mais pelo processo de investigação em si mesmo do que apenas pelos resultados ou produtos que dela derivam, os investigadores qualitativos usam descrições rigorosas que resultam, diretamente, dos dados recolhidos em transcrições de entrevistas, registos de observações, análises de documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias, gravações em vídeo, bem como das suas notas elaboradas no terreno ou produzidas a partir das reflexões sobre a investigação em si.

Sendo o principal “instrumento” de recolha de dados, o investigador tem, nesta metodologia, um papel muito importante no garantir da qualidade da investigação, pois a sua objetividade, principal problema da investigação qualitativa, está diretamente relacionada com a sua sensibilidade, conhecimento e experiência.

“Ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjectividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação” (Flick, 2005, p6).

Bogdan e Biklen (1994), atribuíram à investigação qualitativa cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, e investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são principalmente de carácter descritivo; (3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo em si, do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado, que os participantes dão às suas experiências. Para estes autores *“o processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.”* (Bogdan e Biklen, 1994, p.51).

Apesar da grande diversidade de perspectivas teóricas em que se apoia, a investigação qualitativa, que se realiza atualmente, socorre-se de uma enorme variedade de técnicas de recolha de informação (Aires, 2011). Ao invés de serem os pressupostos teóricos a determinar a investigação, eles vão sendo descobertos e formulados com o decorrer da própria investigação. Mais do que testar teorias pretende-se criar novas teorias, partindo do particular para o geral, através de uma lógica indutiva. Mais importante que a representatividade do estudo será o caso selecionado, cujas hipóteses vão sofrendo uma reformulação, ou mesmo uma elaboração, com o decorrer da investigação.

De acordo com Flick (2012), os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação. As próprias reflexões do investigador, as suas dúvidas e as suas impressões, tomam a forma de dados, na medida em que deverão fazer parte da interpretação documentada nos diários de investigação.

Ao estudar um determinado fenómeno no seu contexto natural, o investigador qualitativo vai desenvolver um processo interativo que, partindo de um contexto em análise, evoluirá até aos produtos finais da investigação, como retratamos na figura 3.

Existem algumas características que nos permitem atribuir à nossa investigação uma natureza qualitativa:

- A teoria não é “apriorística” na investigação – os pressupostos teóricos vão sendo descobertos e formulados;
- Não se pretende testar teorias mas antes descobrir novas teorias;
- O caso foi selecionado pela sua importância e não pela sua representatividade;
- A complexidade foi sendo aumentada à medida que se ia incluindo o contexto;
- As hipóteses foram sendo reformuladas e mesmo elaboradas;
- O principal instrumento de pesquisa foi a investigadora;
- A generalização está presente no sentido da replicação dos resultados noutros casos similares.

Contexto em análise

Strauss e Corbin (1990) referem o cuidado inicial do investigador não só na escolha do grupo mas também dos métodos de recolha de dados a utilizar: observação, tipo de entrevistas, documentação a analisar, gravações áudio ou vídeo. Ambas as decisões devem decorrer do que o investigador considerar que melhor se adequa à recolha da informação que pretende obter e podem ser posteriormente modificadas se o desenvolvimento do estudo o exigir.

Na fase de elaboração do projeto de investigação, enquanto esboçávamos as questões de partida, parecia-nos que, metodologicamente, a melhor opção seria o uso de questionários.

Contudo, já depois de elencarmos algumas questões a que a investigação supostamente deveria dar resposta, foi-se tornando cada vez mais claro que a informação que resultaria dos referidos questionários seria pobre, contrastando com a riqueza informativa que estava a ser coligida nas notas de campo, elaboradas em resultado da observação participante de pelo menos uma aula semanal. Surgiu então a ideia, que foi ganhando consistência, de recorrer às entrevistas com grupos focais para recolha de informação.

Ao contrário do que tinha acontecido com a construção do questionário, a elaboração do guião da entrevista deu-nos a confiança para prosseguirmos uma investigação que, acreditamos, será capaz de identificar algumas boas práticas no processo de avaliação da aprendizagem na disciplina e na turma objeto de estudo e, também, elencar alguns obstáculos e constrangimentos que se colocam nestes processo.

Ao questionarmo-nos sobre “o que se pretendia alcançar com a investigação?” identificámos dois aspetos que elegemos como os grandes pilares do projeto em construção:

Não sendo os alunos preparados nem incentivados a adotar práticas consistentes e objetivas de autoavaliação, como poderemos esperar que implementem a autorregulação enquanto pedra basilar da sua postura de aprendentes?

Serão as dificuldades intransponíveis ou, pelo contrário, são possíveis de ultrapassar, contribuindo, para tal, a identificação de boas práticas que poderão ser replicadas noutras salas de aula?

Partindo das inquietações apontadas, foi possível delinear as várias questões de investigação às quais tentaremos dar resposta com a investigação.

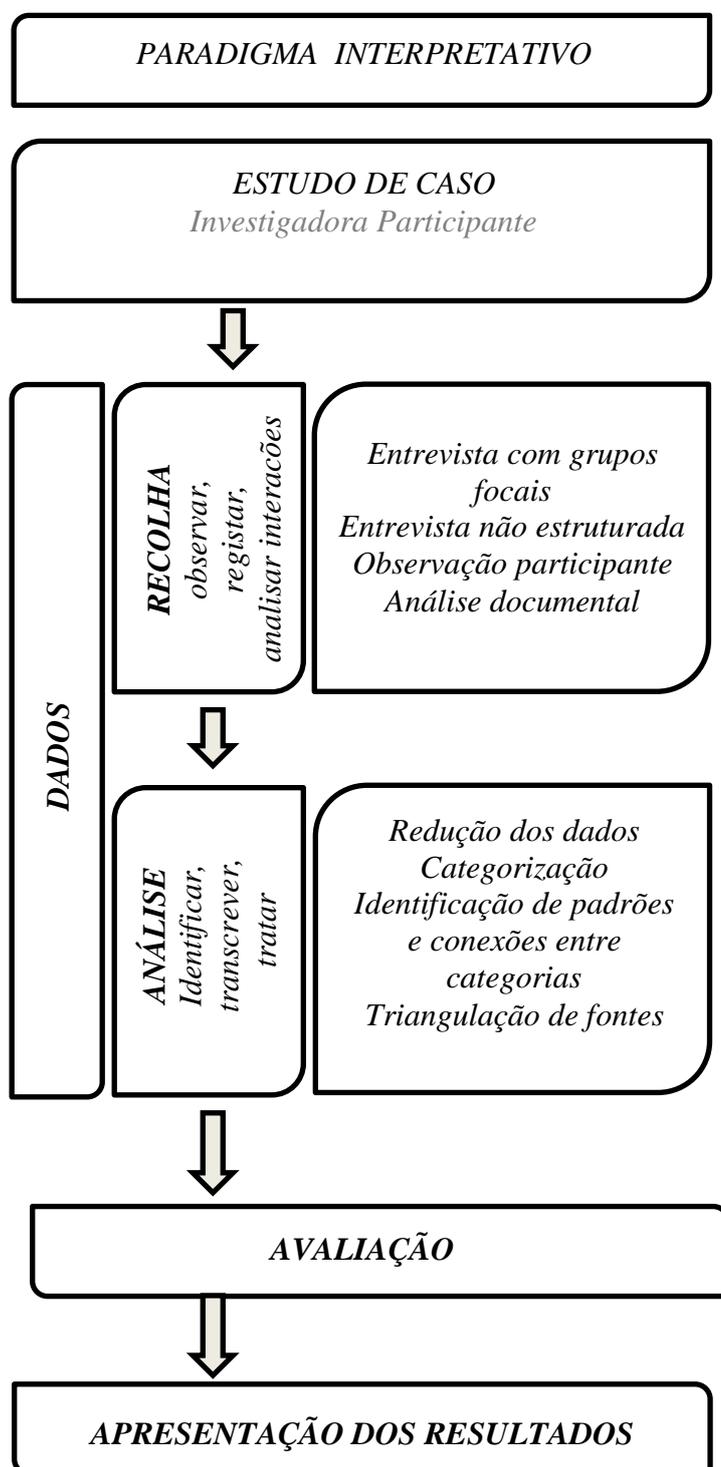
Questões de Investigação

Depois de identificado o contexto em análise, a investigação é iniciada com a elaboração das questões que se pretende serem respondidas no final do estudo. Serão as informações retiradas dos dados recolhidos e analisados que darão resposta às questões iniciais e a outras que eventualmente tenham sido acrescentadas no decorrer da investigação.

Questões	Objetivos
Como é que os alunos percecionam os mecanismos de avaliação formativa nas suas aprendizagens?	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as representações e práticas de avaliação formativa. • Identificar a participação dos alunos no processo de avaliação. • Perceber se os alunos identificam os mecanismos de avaliação formativa. • Associar avaliação formativa e autoavaliação.
Qual o papel da autoavaliação na regulação da aprendizagem?	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber de que forma a autoavaliação está associada a comportamentos autorregulatórios. • Perceber as possibilidades e os constrangimentos da autoavaliação. • Perspetivar práticas inovadoras, promotoras de autorregulação. • Gerar ideias, a servirem como recomendações, na replicação de boas práticas pedagógicas.
Qual a perceção do erro por parte do aluno?	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se os alunos conseguem ultrapassar os seus erros depois de serem identificados. • Associar a correção do erro à motivação do aluno para novas aprendizagens. • Associar a utilização do feedback à identificação do erro.
De que forma a perceção do erro influencia a autorregulação?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar possíveis relações entre a perceção dos erros e a autorregulação. • Assinalar constrangimentos associados à perceção do erro.
De que forma o erro é utilizado pela professora?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, nas práticas de ensino, a eficaz utilização do erro. • Identificar estratégias, utilizadas pela professora, que facilitam a identificação dos erros pelos alunos.

Quadro 3 – Questões da investigação

Design da Investigação



Quadro 4 - Design da investigação

Paradigma teórico – Construtivista-Interpretativo

Ao utilizar uma metodologia humanista-interpretativa, o paradigma interpretativo recorre a técnicas qualitativas, descritivas, nas quais o investigador, enquanto participante, se torna no principal instrumento de investigação, e os seus valores exercem uma grande influência. Daí decorre também o emprego de um tipo de análise de dados do tipo qualitativo, com a introdução da indução analítica e da triangulação.

Em resposta ao que consideram a desadequação dos critérios positivistas de validade, fiabilidade e generalização, Guba e Lincoln (1985) apresentaram quatro critérios alternativos para avaliar a qualidade da investigação qualitativa: credibilidade; fidelidade; transferibilidade; confirmabilidade.

Paradigma – conjunto de crenças que orientam a ação CONSTRUTIVISTA- INTERPRETATIVO

assume:	critérios de avaliação da pesquisa	procedimentos
<ul style="list-style-type: none"> • uma ontologia relativista- existem múltiplas realidades • uma epistemologia subjetiva- investigador e sujeito criam compreensões, conhecimento • um conjunto naturalista de procedimentos metodológicos- desenvolve-se a investigação no mundo natural 	transferibilidade- Grau em que podem aplicar-se as descobertas de uma investigação a outros sujeitos e contextos. (Aplicabilidade)	Descrição exhaustiva Recolha abundante de informação
	credibilidade- Isomorfismo entre o material empírico recolhido pelo investigador e a realidade. (Valor de verdade)	Observação persistente Triangulação Recolha de material
	confirmabilidade- Garantia de que as descobertas de uma investigação não estão enviesadas por motivações, interesses e perspetivas do investigador. (Neutralidade)	Triangulação Explicitar o posicionamento do investigador.
	fidelidade- Repetição de resultados quando se realizam investigações nos mesmos sujeitos e em igual contexto. (Consistência)	Identificação do status e do papel do investigador. Identificação e descrição das técnicas de análise de dados.

Quadro 5 – Paradigma construtivista (Denzin & Lincoln (1994) cit. Aires (2011, p.54)

Outros investigadores (Morse, 1994) (Spencer, Ritchie, Lewis & Dillon, 2003) (Johnson, Buehring, Cassell & Symon, 2006) têm apresentado sugestões de critérios

alternativos para a investigação qualitativa. Está generalizada a ideia que é muito difícil encontrar critérios consensuais para avaliar investigações baseadas em paradigmas qualitativos.

Gibbs (2012) admite a dificuldade de aplicar nas investigações qualitativas os critérios de validade, fiabilidade e generalização, pelo que aconselha o investigador qualitativo a ter alguns cuidados nomeadamente o de explicar claramente como chegou às suas conclusões, sugerindo mesmo o recurso frequente a citações dos participantes. O uso de fontes múltiplas e diversificadas sugere o uso da triangulação pela ajuda que pode prestar no garantir à investigação uma maior qualidade (Gibbs, 2012).

Independentemente dos critérios utilizados na avaliação da sua investigação, cabe ao investigador qualitativo garantir que a qualidade da mesma será sempre assegurada.

Estratégia de pesquisa – Estudo de caso

Sendo uma das estratégias de pesquisa mais comuns da investigação qualitativa, “*o estudo de caso consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento.*” (Aires, 2011, p.21).

Ao permitir estudar um fenómeno no seu real contexto, o estudo de caso tem-se revelado uma estratégia de investigação muito pertinente e adequada à realidade socioeducativa. As suas questões típicas são o como?, o porquê? e de que forma? e procuram respostas que evidenciem a unidade e identidade própria do caso ou seja, que estabeleçam uma relação entre os factos recolhidos e a sua interpretação.

Ludke e André (1986) afirmam que o interesse do estudo de caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, preservar e compreender o “caso”, no seu todo e na sua unicidade, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

O que é o “caso”? - Quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação.

Ao implicar um processo de indagação, esta forma de investigar, que alguns autores denominam de método (Latorre et al., 1996) e outros de estratégia (Stake, 2005; Yin, 2005; Aires, 2011), caracteriza-se por um exame minucioso, compreensivo, sistemático e profundo, do caso objeto de estudo.

Face às situações do quotidiano Stake (2005) defende que certos casos, como seja a curiosidade por novos procedimentos ou mesmo um programa de reforma, se impõem irrecusavelmente ao profissional de educação como uma plausível investigação, que designa por estudo intrínseco de caso. Afigurou-se pertinente ancorar neste tipo a nossa investigação.

Com estas características Yin (2005) considera tratar-se de um *estudo singular de caso*, ou estudo holístico, advertindo para a necessidade de uma particular atenção, por parte do investigador, de modo a conseguir captar as características holísticas e significativas do caso.

Yin alerta para a ideia errada de a amostra refletir um determinado universo. Defende, ao contrário, que “*ao fazer um estudo singular de caso, pode escolher-se um caso extremo ou único*” (2005, p.385). Aponta também a importância dos aspetos metodológicos complementares: a necessidade de triangulação das fontes dos dados, para dar robustez à análise, referindo concretamente o cruzamento dos dados resultantes das entrevistas com os que foram obtidos através dos registos das observações dos investigadores; a utilização de perspetivas alternativas para ajudar a tornar o estudo mais convincente; a confrontação das conclusões obtidas com as previsões baseadas nas hipóteses.

Stake realça, no estudo de caso, a importância do papel do investigador enquanto intérprete do que ouve e do que observa, referindo mesmo que se o caso é “*more human or in some ways transcendent, it is because the researchers are so, not because of the methods*” (2005, p. 443).

Para Yin (2001) o estudo de caso pode ser conduzido para um dos três propósitos básicos do investigador: explorar, descrever ou ainda explicar.

Guba & Lincoln (1994) consideram que, num estudo de caso, o investigador pode:

- relatar ou registar os factos tal como sucederam,
- descrever situações ou factos,
- proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado,
- comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

O investigador está pessoalmente implicado no estudo. Terá de trabalhar com uma metodologia que se adapta a muitas situações na investigação educativa (Punch, 1998) que é quase sempre possível de se levar a cabo (Gomez, Flores & Jimenez, 1996) para a qual todos nos sentimos minimamente habilitados (Yin, 1994).

Yin (1994) aponta as características que considera necessárias a um bom investigador:

-
- ser capaz de fazer boas perguntas e interpretar as respostas;
 - ser um bom "ouvinte" e não ser apanhado pelas suas ideologias ou preconceitos;
 - ser adaptável e flexível, de modo a que situações novas encontradas possam ser vistas como oportunidades e não como ameaças;
 - ter um domínio forte dos assuntos a serem estudados. Tal domínio permite concentrar-se nos acontecimentos e informações relevantes a serem procurados;
 - não deve ser preconceituoso nem ter ideias preconcebidas, incluindo aquelas que derivam da teoria. Assim, deve ser sensível e recetivo a provas contraditórias.

De acordo com Ponte

“Um estudo de caso visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. O seu objectivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspectos que interessam ao pesquisador. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.” (2006, p.2).

Apesar do âmbito do estudo de caso ser limitado e os seus resultados raramente poderem ser generalizados, esta estratégia de pesquisa pode fornecer informações valiosas e significativas nas investigações de natureza qualitativa.

Estudar a forma como uma turma aprende uma língua estrangeira é, em nosso entender, um exemplo de estudo de caso, enquanto estratégia de pesquisa, em que o foco, apesar de centrado numa turma e no trabalho desenvolvido por uma professora, com esse pequeno grupo de alunos, pode proporcionar-nos uma visão holística, sobre uma situação mais complexa, como é a autoavaliação enquanto estratégia promotora de comportamentos autorregulatórios.

Apresentamos os passos que consideramos determinantes num estudo de caso e que seguimos na nossa investigação.

▪ **Obter todos os documentos disponíveis** que descrevem o acontecimento ou fenómeno a estudar dando particular atenção: à situação; aos participantes e respetivos papéis; aos comportamentos evidenciados pelos diversos participantes; às motivações ou intenções dos participantes; à relação entre intenções e comportamentos; aos resultados ou consequências do comportamento.

▪ **Identificar e enquadrar o local** onde vai decorrer a investigação: fazer uma planificação prévia à deslocação; elaborar a calendarização das várias recolhas; construir previamente instrumentos para as entrevistas; selecionar e preparar um mecanismo para registar as respostas às questões da entrevista; fazer-se acompanhar de um caderno de notas onde se registam as observações no terreno; elaborar um plano da observação; estar preparado para responder às perguntas colocadas pelos observados.

▪ **Analisar os dados e preparar o relatório:** notas de campo; transcrições manuscritas das entrevistas; informações recolhidas dos documentos. Finaliza-se a investigação com a preparação do relatório.

Métodos de Recolha de Dados

Através da observação, do registo e da análise das interações reais entre os alunos da turma e entre os alunos e a professora de inglês (Liebscher, 1998), foi possível obter um conjunto de dados qualitativos (Patton, 1980) (Glazier, 1992) que serão posteriormente interpretados:

- Descrições detalhadas de fenómenos e de comportamentos;
- Citações diretas de pessoas sobre as suas experiências;
- Trechos de documentos, registos, correspondências;
- Gravações ou transcrições de entrevistas e discursos;
- Dados com grande riqueza de detalhes e profundidade;
- Interações entre indivíduos grupos e organizações.

Entrevistas com grupos focais - Porquê? Como?

As entrevistas com grupos focais, cuja origem se situa em meados do século XX, apareceram para, em parte, contrariarem o método do entrevistador-dominador, contrapondo com um entrevistador “*flexível, objectivo, persuasivo, bom ouvinte e capaz de criar empatia com o grupo.*” (Aires, 2011, p.37).

Muito usadas no mundo empresarial, como forma de as empresas auscultarem a opinião dos consumidores, as entrevistas com grupos focais foram, mais recentemente, introduzidas na investigação educacional, sendo atualmente aplicadas com bastante frequência. Permitem a recolha da informação que vai apoiar o desenvolvimento de determinadas ideias, a partir da comparação das experiências vivenciadas pelos diferentes participantes no grupo.

Kreuger & Casey (2000, p.24) atribuem cinco características principais às entrevistas com grupos focais:

- Envolvem as pessoas, o que implica a formação de grupos que não sejam nem demasiado grandes nem demasiado pequenos;
- Têm em conta características comuns dos participantes o que possibilita que todos forneçam informações acerca do mesmo assunto;
- Geram dados qualitativos que resultam das opiniões dos participantes;
- As questões colocadas no início, apesar de serem abertas, levam à abordagem do assunto que se pretende tratar e facilitam a interação entre os elementos do grupo. Com o avançar da entrevista as questões vão-se tornando mais específicas no sentido de se centrarem no assunto a estudar;
- Ao serem colocadas de uma forma simples e de acordo com uma sequência lógica as questões devem facilitar a compreensão dos assuntos tratados.

Acreditamos que a utilização deste tipo de entrevistas na nossa investigação facilitou o surgimento de informações mais ricas e variadas sobre as diferentes experiências vivenciadas pelos alunos. O facto de os alunos terem frequentado turmas e escolas diferentes até ao 9º ano de escolaridade permitiu-lhes fazer percursos diferenciados, razão pela qual as informações daí resultantes poderem ser muito enriquecedoras para uma investigação desta natureza, em que a opinião e perspectiva dos alunos é fundamental. Ao questionarmos a colocação do aluno no centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, faz todo o sentido realizar uma investigação em que os próprios alunos assumam o papel principal.

O facto de a investigação ter como alvo apenas uma turma, com um número reduzido de participantes, apenas vinte e quatro no final do ano letivo, também aconselhava à realização de entrevistas com grupos focais.

Tendo como principais objetivos a verificação e o aprofundamento dos dados recolhidos ao longo do ano letivo, através da observação participante realizada nas aulas da disciplina, as entrevistas com grupos focais com as características da entrevista semiestruturada (Fontana e Frey, 1994; Patton, 1980), especialmente adequadas a análises de tipo qualitativo (Goetz e LeCompte, 1984), desenvolver-se-iam procurando ter em conta os seguintes aspetos:

- Existência de guião previamente preparado, que serve de eixo orientador;
- Procurar garantir que os diversos participantes respondam às mesmas questões;
- O desenvolvimento da entrevista vai-se adaptando ao entrevistado.

Apesar de exigir uma boa preparação da entrevista por parte da moderadora, optámos por este método de recolha de informação pelos vários pontos fortes que lhe reconhecemos:

- Consegue a otimização do tempo disponível;
- Permite um tratamento mais sistemático dos dados;
- Aconselhada para entrevistas a grupos;
- Permite seleccionar temáticas para aprofundamento;
- Permite introduzir novas questões.

Deixámos ao critério dos participantes a formação dos grupos (cinco elementos por grupo) e permitimos que a participação fosse facultativa, isto é, só participariam nas entrevistas os alunos que o quisessem fazer. Curiosamente, a grande maioria, vinte e um, manifestou vontade de participar e os grupos, constituídos a partir das afinidades entre os seus membros, revelaram-se muito motivados para partilhar experiências e reflexões individuais.

A nossa participação na reunião da diretora de turma com os encarregados de educação, no início do terceiro período, para explicar os objetivos e os moldes em que a investigação estava a decorrer, facilitou o cumprimento dos formalismos e o acordo dos pais para um “consentimento informado” da participação dos seus educandos. Este consentimento (Fontana e Frey, 1994; Punch, 1994) deve resultar de uma informação clara por parte do investigador aos participantes, e aos seus encarregados de educação no caso de aqueles serem menores, quanto aos objetivos a que se propõe e os processos que pensa utilizar.

A realização das entrevistas na última semana de aulas do ano letivo, em que os alunos já estão libertos da grande carga emocional dos testes e avaliações finais nas várias disciplinas, proporcionou um ambiente mais descontraído e, em simultâneo, uns participantes bastante reflexivos sobre as suas vivências ao longo de todo um ano letivo, tanto na disciplina de inglês como nas restantes.

Relativamente ao papel do moderador na condução das entrevistas Kreuger & Casey consideram-no determinante pois ele será o responsável pela criação do “*permissive environment in the focus group that encourages participants to share perceptions and points of view, without pressuring participants to vote or reach consensus*”, (2000, p.4). Gauthier, complementa, referindo que o moderador deve conseguir realizar “*uma prova de atenção sustentada e exprimir subtilmente o seu desejo de compreender*” garantindo que “*os participantes devem ter plena confiança na neutralidade*” do

moderador para que, no caso de surgirem opiniões contraditórias, sintam que podem exprimir a sua opinião, independentemente de ser diferente ou mesmo contrária à exposta anteriormente (2004, p.332).

Enquanto moderadora das entrevistas, a nossa postura seria a de ouvir com toda a atenção, sensibilidade e respeito, no sentido de compreender a perspectiva de cada participante, mesmo nos contributos mais reduzidos ou mais tímidos, num ambiente propício à participação e partilha das diferentes opiniões.

Pelo que fomos acompanhando ao longo do ano letivo, partimos para as entrevistas com a convicção que todos os participantes tinham algo com que poderiam contribuir para a discussão, baseado nas suas experiências, umas mais positivas outras nem tanto mas, todas elas, enriquecedoras para a investigação em curso.

As entrevistas decorreram em períodos de aproximadamente 90 minutos, dentro do horário letivo da turma, contribuindo para uma postura descontraída e sem pressões de qualquer natureza dos participantes.

A sala onde se realizaram as entrevistas, situada no pavilhão gimnodesportivo, permitiu a disposição dos alunos em meio círculo, onde todos podiam manter o contacto visual e, em simultâneo, possibilitando a gravação em vídeo da totalidade das entrevistas.

Entregámos no início da entrevista um cartão, onde cada um escreveria o seu nome fictício, que seria colocado à sua frente para que os colegas utilizassem esse nome fictício. Este procedimento acabou por se revelar uma excelente opção, pelo contributo que trouxe para a boa disposição e descontração das posturas mais tensas e expectantes com que alguns alunos chegavam à sala.

A informação aos participantes, no início da entrevista, sobre os objetivos do estudo e da própria entrevista, e a garantia de que todas as opiniões são importantes, também ajudou a mostrar aos alunos o respeito que a sua participação nos merece pela importância que representa para a nossa investigação.

O facto de termos acompanhado o trabalho desenvolvido pela turma, ao longo do ano letivo, numa observação participante, foi uma mais-valia para esta fase das entrevistas pois os alunos não viam a entrevistadora como alguém estranho. Por outro lado, o facto de a entrevistadora não ser professora destes alunos permitiu criar algum afastamento e possibilitar uma “participação despreocupada”, sem temer qualquer “punição” pelas opiniões e ideias expressas.

Os nomes fictícios também ajudaram a transmitir aos alunos a salvaguarda da sua real identidade, mesmo apesar das gravações em vídeo, o que nos parece que pode ser

entendido como um sinal da confiança e respeito mútuos, estabelecidos entre alunos e investigadora.

Optámos por elaborar uma *checklist* de procedimentos, no sentido de facilitar a operacionalização das quatro entrevistas com grupos focais, realizadas com os alunos.

a) Aspectos preparatórios

Informar os encarregados de educação;

Solicitar a autorização por correio eletrónico;

Solicitar aos alunos que formassem grupos de 5 ou 6 elementos;

Solicitar aos professores da turma a dispensa da sua aula dos alunos envolvidos na entrevista, de acordo com o horário previamente elaborado;

Na véspera da entrevista lembrar o grupo da realização da mesma, bem como do respetivo horário e sala.

b) Questões

Início fácil e descontraído;

Devem surgir sequencialmente e focadas nos aspetos críticos da investigação;

Usar questões que retomem aspetos já abordados no diário de campo, mas que necessitem de esclarecimento ou desenvolvimento.

c) Aspectos logísticos

Selecionar a sala, que deve ser satisfatória e ter em conta aspetos como: dimensão; conforto; disposição das cadeiras; acessibilidade; condições acústicas; colocação da câmara de vídeo;

Confirmar a disponibilidade da sala de acordo com o calendário elaborado;

Preparar a câmara de vídeo garantindo o seu funcionamento durante toda a entrevista;

Preparar os cartões com as questões de transição e as situações fictícias a distribuir aos alunos;

Preparar os cartões onde os participantes vão escrever o seu nome fictício;

Instalar a câmara de vídeo de modo a garantir a captação, com qualidade, da imagem e som das entrevistas, mas também de modo que passe o mais despercebida possível, para que não seja nem intimidatória nem inibidora.

d) Cuidados da moderadora

Apesar do recurso a alguns termos mais específicos, com os quais os alunos já foram convivendo ao longo do ano letivo, deverá haver o cuidado de manter uma linguagem acessível;

- Utilizar do guião da entrevista apenas como orientação e sem rigidez;
- Preparar a introdução de modo a não necessitar de recorrer a apontamentos;
- Preparar algumas questões extras caso seja necessário introduzir ajustes no rumo da entrevista;
- Controlar o tempo ao longo da entrevista evitando, na medida do possível, a divagação;
- Manter sempre a calma e a serenidade evitando manifestações de aprovação ou reprovação;
- Não emitir opiniões pessoais ou juízos de valor evitando influenciar as respostas;
- Com uma atitude mais empática do que simpática recorrer à “estimulação da memória” quando tal pareça oportuno;
- Conceder o máximo de tempo possível para as questões mais importantes;
- Passar à questão seguinte quando se entra na fase da “saturação teórica”.

e) Após o término da entrevista

- Confirmar se a câmara de vídeo captou toda a entrevista;
- Elaborar um pequeno resumo sobre a forma como decorreu a entrevista e com registo de eventuais aspetos que mereçam realce.

Tendo em conta as idades e características dos participantes, bem como os objetivos da própria investigação, optámos por realizar entrevistas semiestruturadas, para as quais elaborámos um guião que garantiria alguma semelhança entre as diferentes entrevistas (quatro) a realizar. Dessa forma, estaríamos a traçar o caminho que cada entrevista deveria percorrer, com um início fácil e descontraído, fluindo natural e logicamente de umas questões para outras e partindo do geral para o particular, de acordo com os critérios de qualidade enumerados por Kreuger & Casey

“Use questions that are easy for everyone in the group to answer. (...) The questions naturally flow from one question to another (...) move from broad and general questions (...) to more specific questions of greater importance to the study. (...) The moderator must allow sufficient time for the important questions that are being asked during the latter part of the focus group.”
(2000, pp.42-43)

Condução e estrutura da entrevista

Em sintonia com os objetivos traçados, estruturámos a entrevista com grupos focais (anexo II), respeitando as categorias propostas por Kreuger & Casey (2000).

-
- I. Legitimação da entrevista – visando legitimar a entrevista e motivar os entrevistados para uma participação ativa.
 - II. Questões de Abertura – com o objetivo de ajudar a iniciar a discussão e promover um ambiente confortável, e não tanto o intuito de aprofundar informação, lançamos as seguintes questões:
 - ✓ Frequentar o ensino secundário resultou de:
 - uma vontade própria;
 - uma obrigação imposta pelos pais;
 - uma necessidade social.
 - ✓ Há disciplinas “mais importantes” que nem sempre são aquelas de que se gosta mais. Onde situam o inglês?
 - III. Questões introdutórias – tendo como função introduzir os tópicos da discussão, para que os participantes considerassem a sua relação com o assunto em causa, lançamos as seguintes questões:
 - ✓ No início do ano sentiram diferenças na forma como ia decorrer a avaliação em inglês?
 - ✓ Perceberam logo como ia decorrer o processo ou sentiram dificuldades em entender como seriam avaliados e qual o vosso papel?
 - IV. Questões de transição – o seu objetivo é servir de ligação entre as questões introdutórias e as questões chave. Estas questões têm igualmente o propósito de levar os participantes a aprofundar ligeiramente a sua relação com o tópico da investigação. Na nossa investigação optámos por lançar o debate a partir dos temas que consideramos como estruturantes: autoavaliação; autorregulação; a importância do erro; feedback; avaliação formativa; classificação. Para tal elaborámos cartões, um por cada tema, que seriam distribuídos aleatoriamente aos alunos com o tema a abordar. O aluno que tinha o cartão dava início a reflexão relativa a esse tema a qual seria, depois, alargada a todo o grupo.
 - V. Questões chave – com o objetivo de direcionar o estudo a partir da criação de várias situações fictícias comentadas pelos alunos. Encontram-se aqui as questões objeto de maior desenvolvimento, com o sentido de dar resposta ao que se pretende estudar. Nestas questões a moderadora atribuiu o tempo necessário para realizar uma discussão completa, terminando quando atingida a saturação.

Estas situações fictícias foram recriadas a partir do dia a dia de uma normal sala de aula. Elaborámos nove situações fictícias que seriam usadas em função da própria evolução da entrevista, com o objetivo de aprofundar ou esclarecer um ou outro aspeto. A sua utilização seria sempre em número reduzido, e variável de entrevista para entrevista. As situações fictícias criadas foram as seguintes:

- A Luísa anda muito aborrecida com a professora de francês pois acha que foi colocada de parte. Nunca lhe faz perguntas e quando a Luísa intervém diz-lhe “se é para mostrar ignorância vale mais ficar calada”.
- A professora de inglês divulgou os critérios de avaliação e pediu aos alunos uma autoavaliação rigorosa tendo em conta o Quadro Europeu de Referência e os respetivos níveis de proficiência. A turma está dividida. Uns acham que é uma boa forma de perceber o que cada um ainda pode melhorar mas outros acham que tudo isto dá demasiado trabalho.
- Na disciplina de economia o professor faz a média dos resultados dos testes e assim atribui a nota no final do período.
- Em geografia é habitual haver TPC’s em todas as aulas, mas a maior parte da turma diz que não vale a pena fazê-los porque a professora nunca os corrige.
- O professor de desenho explica muito bem a matéria mas fala muito e os alunos acabam por se distrair. É sempre ele que resolve os exercícios no quadro para os alunos poderem passar tudo para o caderno.
- Na disciplina de alemão “as notas são um bocado estranhas”. Os alunos discordam frequentemente e quando isso acontece a professora diz que é a ela que compete avaliar e que os alunos não estão preparados para o fazer. A Carolina tem uma opinião parecida. Sabe como deve autoavaliar-se mas “não acha muita graça” ter que assumir as suas falhas. “Essa tarefa é uma obrigação dos professores.”
- A professora de sociologia diz que a sua avaliação é contínua porque tem em conta todos os resultados obtidos nos vários testes e trabalhos realizados ao longo do ano letivo. O Micael conseguiu melhorar bastante mas o “seis” que teve no primeiro teste baixa-lhe muito a média final, o que “é injusto porque no teste do final do ano já acertei nas perguntas sobre a matéria do 1º teste”.

-
- Em formação cívica a turma esteve a analisar os resultados da avaliação do 2º período mas as opiniões dividem-se na disciplina de geometria devido aos fracos resultados. Uns acham que os alunos estudam pouco porque não entendem a professora; outros acham os testes muito mais difíceis que os exercícios que a professora manda fazer na aula; outros ainda acham que a professora deveria encontrar mais formas de avaliar e não apenas através de testes.
 - O professor de literatura assinalou os erros no teste mas não os corrigiu. Os alunos corrigiram os seus próprios erros. O Almerindo acha uma boa ideia mas já não gosta de ser corrigido pelos colegas quando é questionado na aula. Fica com muita vergonha e já não consegue dizer mais nada.
- VI. Questões finais – visam obter uma conclusão final, permitindo aos participantes refletir nos seus comentários. São relevantes para a análise de dados pois fornecem um pequeno resumo ao investigador. Perguntámos aos alunos se a autoavaliação poderia melhorar as suas aprendizagens e, para tal, deveriam concentrar-se na experiência do presente ano letivo, tentando encontrar exemplos que pudessem ilustrar a opinião manifestada. Pedimos também que apresentassem vantagens e inconvenientes da autorregulação.

Entrevista não estruturada

Optámos por realizar com a professora de inglês uma entrevista não estruturada, desenvolvida de acordo com os objetivos definidos, decorrentes não só das questões de investigação mas também das entrevistas com grupos focais previamente realizadas aos alunos.

As perguntas não foram definidas *a priori* pelo que foram surgindo com o decorrer da interação entre investigadora e entrevistada, de acordo com aquele que era o objetivo fundamental – recolher e aprofundar informações sobre as conceções e práticas da professora, relativamente à temática em estudo.

Embora o foco da investigação esteja apontado para os discentes, tornou-se imprescindível perceber o papel da professora na implementação de estratégias capazes de mobilizar os seus alunos. Resultou também da necessidade da investigadora perceber toda a intencionalidade das opções da professora, principalmente quando isso

significava “remar contra uma maré” recheada de constrangimentos e dificuldades, sobejamente identificados em anteriores investigações e já referidas no capítulo I.

Desenvolvemos a entrevista individual de acordo com as características de entrevista não estruturada de Ruiz Olabuenaga:

A entrevista: pretende compreender mais do que explicar; procura maximizar o significado; adopta o formato estímulo/resposta sem esperar a resposta objectivamente verdadeira, mas a resposta subjectivamente sincera; obtém com frequência respostas emocionais.

O entrevistador: formula perguntas sem esquema fixo de categorias de resposta; controla o ritmo da entrevista em função das respostas do entrevistado; explica o objectivo e motivação do estudo; altera frequentemente a ordem e forma das perguntas e acrescenta outras, se necessário; se lhe for pedido, não omite os seus sentimentos e juízos de valor; explica, quando é necessário, o sentido das perguntas; improvisa, frequentemente, o conteúdo e a forma das perguntas; estabelece uma relação equilibrada entre familiaridade e profissionalidade; adopta o estilo de ouvinte interessado mas não avalia as respostas. (1996, cit. por Aires, 2011, p.30)

Tratando-se de uma entrevista em profundidade, não nos preocupámos apenas em obter informação sobre as concepções da professora relativamente às temáticas em investigação mas, sobretudo, perceber a sua forma de atuação, sustentada nessas mesmas concepções, que estiveram na base do trabalho por si desenvolvido, com os alunos, ao longo do ano letivo.

Observação participante

Enquanto técnica direta de recolha de informação, a observação constitui-se como um dos meios mais importantes num estudo de caso como o nosso, de natureza qualitativa ou, como refere Santos (2000, p.185), que segue o “*paradigma interpretativo*”.

Se, por um lado, as entrevistas permitem obter, de uma forma direta e objetiva, a perspectiva dos participantes relativamente à realidade que está a ser estudada, atenuando enviesamentos próprios da observação (Maxwell, 1996), por outro lado, a observação permite constatar se há uma confirmação, ou não, dos dados obtidos com as entrevistas.

Para a nossa investigação, a observação participante (Ludke e André, 1986) realizada ao longo do ano foi muito útil, não só para fazer a triangulação dos dados mas também para:

- Conhecer as condições em que os conceitos e as apropriações desses mesmos conceitos, por parte dos alunos, foram evoluindo;

- Identificar as dificuldades sentidas por todos e as soluções encontradas para as ultrapassar;
- Definir ajustamentos e reformulações ao *design* de investigação inicialmente traçado;
- Elaborar o guião das entrevistas em grupos focais a realizar no final do ano.

Pelo facto de ter sido desenvolvida dentro da sala de aula, no contacto direto entre a investigadora e a realidade em análise, foi possível testemunhar, de uma forma livre e unicamente comprometida com o rigor e a objetividade, o desenrolar das atividades desenvolvidas.

“A observação é naturalista na sua essência, ocorre em contexto natural entre actores que naturalmente participam em actividades e seguem a seqüência natural da vida de todos os dias” (Adler & Adler, 1998, p. 81).

É variável, mesmo nos estudos de caso, o papel desempenhado pelo observador, que pode ir desde o participante completo até ao observador completo, o que leva a que as tipologias variem consoante os autores.

Alguns autores (Yin, 1994; Merriam, 1995) alertam para o risco do investigador que se posiciona como “observador participante”, por poder interferir e influenciar os próprios sujeitos, mas também para as excelentes oportunidades que esse papel pode proporcionar.

Para Angrosino (2012) é inevitável a participação do observador como membro do grupo. Observação é, para este autor, o ato de perceber as atividades e inter-relações das pessoas no terreno, tal como são captadas pelos cinco sentidos do investigador. Tal só é possível se imergir nas atividades para ganhar a profundidade da experiência vivida, tornando o investigador *“por definição, intrusivo, não no sentido negativo mas enquanto profundamente envolvido na vida e nas actividades do grupo que estuda.”* (Angrosino, 2000, pp. 690-691).

A observação proporciona o contacto direto do investigador com as pessoas no contexto natural do seu dia-a-dia, permitindo-lhe testemunhar tudo o que vai acontecendo. Para Bogdan e Biklen *“a forma como se participa depende de quem se é, dos seus valores e da sua personalidade.”* (1994, p.128).

Alguns autores (Goetz e LeCompte, 1984; Ludke e André, 1986) alertam para os riscos da observação, nomeadamente as distorções provocadas pelo envolvimento emocional do observador ou a sua influência no comportamento dos participantes, provocando-lhe alterações. Torna-se necessário tomar algumas medidas que possam minimizar esses

constrangimentos: desenvolver uma ação prolongada no tempo, confrontar as expectativas do investigador com o que vai observando (Ludke e André, 1986), manter alguma distância durante alguns períodos de tempo (Goetz e LeCompte, 1984) e utilizar em simultâneo vários métodos de recolha de dados (Adler e Adler, 1998).

Notas de campo

Os períodos de observação permitem-nos elaborar um conjunto de notas de campo, nas quais podemos registar observações factuais, dúvidas, ideias e impressões diversas. Estas notas revelam-se de grande utilidade quer para a descrição do caso, quer em fases posteriores de recolha e análise dos dados.

As notas de campo são “*o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.*” (Bogdan e Biklen, 1994, p.150). Ainda de acordo com estes autores as notas de campo são constituídas por dois tipos de materiais: uma parte descritiva onde há a preocupação de captar, através de palavras, a “*imagem*” do local; uma parte reflexiva onde é apresentado o ponto de vista do observador, refletido nas suas ideias e preocupações.

O que pode estar englobado na parte descritiva das notas de campo:

- Retratos dos sujeitos – a sua aparência física;
- Reconstruções de diálogos – englobando-se aqui as conversas entre os alunos, entre os alunos e a professora e entre estes e a investigadora;
- Descrição do espaço físico – o aspeto da sala de aula, o mobiliário, as condições do espaço, os materiais existentes nomeadamente os tecnológicos;
- Relatos de acontecimentos particulares – quem esteve envolvido e de que forma;
- Descrições de atividade – inclui descrições detalhadas do comportamento dos participantes;
- Comportamento da observadora – como se posicionou na sala de aula, que conversas manteve, se interagiu particularmente ou de uma forma geral com os sujeitos.

Na parte reflexiva das notas de campo podemos encontrar frases e parágrafos que reflitam uma análise pessoal sobre as observações, em si mesmas, ou relativas ao desenvolvimento da investigação, onde se poderão englobar especulações, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões ou mesmo preconceitos.

Tal como das entrevistas, também é possível retirar das notas de campo, resultantes da observação, os dados, que mais não são que “*materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise.*” (Bogdan e Biklen, 1994, p.149).

Mais importante do que aquilo que se observa é a qualidade dos registos do observador porque, na realidade, esses são os dados que serão sujeitos à análise do investigador (Angrosino, 2012).

Nesta investigação optámos por redigir notas de campo abertas, soltas, desordenadas e sem regras, de forma a que representassem livremente um acontecimento ou a ideia que retirámos do mesmo.

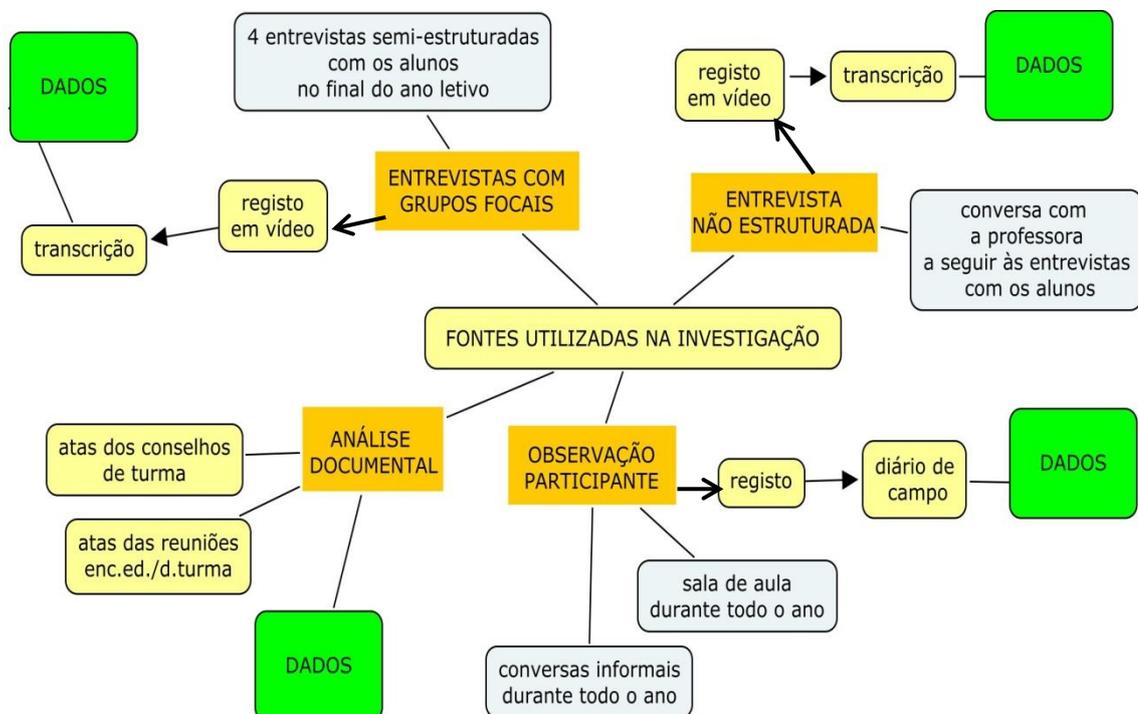


Fig. 4 – Fontes da investigação

Análise documental

Apesar de ter na nossa investigação uma importância muito reduzida, quando comparada com os métodos de recolha de dados já referidos, recorreremos à análise documental para clarificar algumas ideias e enquadrar alguns dos aspetos resultantes da aplicação das outras técnicas. Os documentos analisados foram, concretamente, as atas das reuniões de conselho de turma e das reuniões da diretora de turma com os encarregados de educação, bem como as três pautas de registo das classificações de final de período da turma.

Métodos de Análise da Informação

“A análise de dados 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 objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.205)

Após a recolha no terreno de toda a informação resultante da investigação em curso, é chegada a fase de passar ao seu tratamento ou seja, identificar, transcrever e tratar os dados registados.

A partir dos dados recolhidos procedemos à sua transcrição. No caso das observações, essa transcrição foi realizada individualmente, logo a seguir a cada registo. No que respeita às entrevistas, registadas em vídeo, a sua transcrição foi realizada só depois de concluída a última entrevista.

Concordamos com Strauss e Corbin quando consideram que *“a recolha e a análise de dados são processos estreitamente ligados”* (1990, p. 59). Graças à análise realizada a par da transcrição das observações, e respetivas notas de campo, foi possível realizar alguns ajustamentos ao design da investigação inicialmente traçado. A reflexão ocorreu também mais tarde, quando trabalhámos nas transcrições dos registos em vídeo das entrevistas.

Todas as tarefas, nomeadamente a gravação e transcrição, foram realizadas por nós, transformando em texto escrito os dados recolhidos.

Optámos por transcrever na íntegra os registos em vídeo, para não correremos o risco de omitir dados que, parecendo pouco pertinentes no início poderiam mais tarde virem a revelar-se muito importantes (Strauss e Corbin, 1990; Maxwell, 1996).

Esta fase da investigação tem algumas semelhanças com aquilo que ocorre no computador pessoal de um investigador, ao longo do seu trabalho de investigação. Vai criando algumas pastas à medida que vai fazendo as suas recolhas. Com os novos materiais, quer se trate de artigos de opinião ou trabalhos realizados por outros investigadores, quer se trate dos registos das suas observações ou da análise de dados obtidos a partir de outras fontes, vai criando novas pastas, numa rede que podemos designar por *“organização caótica”*. A contradição é aqui apenas aparente pois o que para o investigador tem uma ordem estruturada em critérios imaginários, que por vezes nem ele é capaz de explicar, mas onde se consegue movimentar com alguma facilidade,

para qualquer outra pessoa não é possível, de todo, movimentar-se rapidamente nesta amálgama de informação.

O mesmo se passou, em nosso entender, na investigação. A informação resultante da revisão bibliográfica, sobre a temática em estudo, bem como da organização e desenvolvimento do *design* da investigação, por um lado e, os dados recolhidos, por outro, originaram uma sensação contraditória de não saber o que fazer com tanta informação e, em simultâneo, não ter “mãos a medir” para registar tantas reflexões, observações e dúvidas que a toda a hora pairavam na nossa mente.

Bogdan e Biklen, consideram que este é o momento certo para fazer um intervalo “*partem para férias ou fazem as coisas que não puderam fazer por estarem tão ocupados com a recolha de dados*” (1994, p.220). Seguimos o conselho da pausa e aproveitámos para aplicar ao nosso computador aquilo que, mais tarde, foi implementado no processo de análise dos nossos dados:

1. Reduzimos os dados existentes – apagando tudo o que não interessava, que estava repetido ou que era redundante;
2. Categorizámos os dados a partir da atribuição de códigos ou etiquetas;
3. Identificámos padrões e conexões entre as categorias;
4. Fizemos a triangulação dos dados obtidos a partir das diferentes fontes.

Passámos então à fase de análise de conteúdo que, tal como Russ-Eft e Preskill (2001), entendemos como um processo sistemático para identificar temas e padrões nos dados, codificando e categorizando os temas de modo a compreender o que está a ser estudado. Iniciámos a análise da informação recolhida partindo em unidades menores as grandes massas de dados, num processo de redução dos dados, visando um melhor entendimento do que realmente tratavam as informações recolhidas e apresentadas na forma de texto escrito (Goetz e LeCompte, 1994). Ao identificar e registar uma ou mais passagens do texto procedemos à sua vinculação com um nome – o código. O mesmo código foi vinculado a diferentes frases, ao longo de todo o texto, traduzindo uma mesma ideia. Este processo designa-se por codificação. “*Codificar es una manera de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas temáticas sobre el.*” (Gibbs, 2012, p.64).

A atribuição de códigos permite, por um lado, analisar o conteúdo do texto e, por outro, fazer a recuperação ordenada das secções do texto que se relacionam tematicamente.

É muito importante que o processo de codificação seja fiável e para garantir que assim acontece tem de ser realizado de forma sistemática e coerente.

Bryman (2008) sugere um conjunto de etapas a respeitar quando se procede à análise qualitativa dos dados:

Etapa 1 - Fazer uma primeira leitura do texto como um todo e, no final, elaborar notas sobre o mesmo:

- Focar sobre o assunto abordado;
- Elencar os temas principais;
- Referenciar as questões menos comuns e os aspetos insólitos;
- Agrupar as situações por tipos ou categorias – tendo em conta as questões de investigação.

Etapa 2 – Ler outra vez.:

- Marcar o texto (sublinhado, círculo, *highlight*);
- Escrever anotações nas margens;
- Etiquetar os códigos;
- Identificar e assinalar palavras-chave;
- Anotar possíveis ideias analíticas sugeridas.

Etapa 3 – Codificar o texto:

- Marcar o texto de forma sistemática;
- Indicar o que aponta cada pedaço de texto – temas. Indexá-los;
- Rever os códigos;
- Eliminar as repetições e códigos semelhantes agrupando-os;
- Pensar em agrupamentos;
- É possível, numa fase inicial, a existência de um elevado número de códigos pelo que devem ser, mais tarde, reformulados e reduzidos.

Etapa 4 – Relacionar as ideias teóricas genéricas do texto:

- Codificar é apenas uma parte da análise;
- Deve ser adicionada a interpretação do investigador;
- Identificar os significados para os respondentes;
- Estabelecer interconexões entre os códigos;
- Estabelecer relações entre os códigos e: questões de investigação; pesquisa bibliográfica.

Pela codificação tornou-se possível a comparação constante de fenómenos, casos, conceitos, a partir de perguntas colocadas ao texto em análise. Assim, num primeiro momento procedemos à codificação do texto, com a atribuição de vários códigos concretos a várias porções do texto.

O facto de trabalharmos com o programa informático de análise e tratamento de dados qualitativos NVivo10, facilitou esta morosa tarefa de codificação e categorização. “*O Nvivo está para a investigação qualitativa tal como o SPSS está para a investigação quantitativa e tal como o processador de texto está para a escrita.*” Santos (2007).

O recurso ao programa informático Nvivo10 possibilitou o armazenamento e a manipulação dos textos, quer as transcrições das entrevistas, quer os registos construídos a partir da observação participante. A partir destes textos construímos e manipulámos um conjunto de códigos que facilitassem a reflexão e consequente elaboração dos respetivos relatórios.

Apesar de inicialmente termos algumas ideias, de possíveis códigos, que se adaptassem às diferentes secções trabalhadas, optámos sempre por ir introduzindo novos códigos, à medida que surgia o texto que apontava para essa necessidade. Através deste software foi possível atribuir a cada código uma sucinta descrição sobre o que representa, o que pensamos a seu respeito e quais os seus limites.

No programa Nvivo10 estes códigos designam-se por nós, os quais podem ser simples ou interrelacionados, e permitem organizar os dados de forma a facilitarem a sua análise.

A utilização de software específico na análise dos dados recolhidos veio trazer uma mais valia à nossa investigação. Reduzir o tempo necessário para a tarefa de codificação e categorização proporcionou mais tempo para a análise e reflexão, em torno do material obtido com a investigação e a sua triangulação.

Embora as tarefas de codificar, recuperar e analisar os dados tenham sido realizadas pela investigadora, a utilização do programa Nvivo10 revelou-se uma grande ajuda nesta exigente tarefa.

De uma forma muito simplista podemos dizer que fazer análise qualitativa é ler o texto e recolher informação (Gibbs, 2012). Na realidade a investigação qualitativa procede à análise dos dados qualitativos que dificilmente poderiam ser codificados em números. Aqui, mais do que os números, o realce vai para as palavras, as emoções, os sentimentos e, graças a eles, será possível ir para além de uma simples descrição. Temos um bom exemplo na expressão “*piscar de olhos*”, que pode ir da simples manifestação de uma

sincinesia (contração parasita de um músculo) até um código altamente elaborado e de variados significados em função da situação e dos interlocutores.

Gibbs (2012) faz referência a alguns cuidados que o investigador deve observar no processo de codificação:

- Saber qual o código e qual a sua definição, para o aplicar de forma semelhante ao texto;
- Identificar os pedaços de texto aos quais se aplica o código;
- Um mesmo código pode aplicar-se a frases, expressões simples, várias expressões ou mesmo parágrafos;
- É possível sobrepor passagens codificadas anteriormente com outros códigos.

Com a codificação foi possível partir para um maior nível de abstração ao organizar estes conceitos em conceitos mais genéricos, estabelecendo relações entre uns e outros, no que se designa por categorização.

Categorizar é, na verdade, identificar temas, padrões, ideias, conceitos, comportamentos, interações, incidentes, terminologias, recorrendo a códigos que podem ser letras, palavras ou símbolos, de forma a organizá-los em categorias coerentes que resumem e dão sentido ao texto.

A categorização pode ser feita com categorias prévias, isto é, definidas antes de se proceder à análise dos dados, ou com categorias emergentes, ou seja, identificadas a partir da leitura dos dados, podendo mesmo refletir ideias ou conceitos que ainda não existiam no início da investigação.

Trabalhando com categorias prévias elas devem refletir os conceitos mais importantes resultantes da revisão bibliográfica ou da própria investigação. No nosso caso, foram identificados, antes de serem categorizados, os seguintes conceitos: feedback, erro, autoavaliação, autorregulação, instrumentos alternativos de avaliação.

Optámos por utilizar uma combinação dos dois tipos de categorias. Procedemos também à divisão de algumas categorias, divididas em subcategorias, o que possibilitou uma maior discriminação e diferenciação (Bogdan e Biklen, 1994).

Uma vez concluída a categorização passámos à etapa seguinte, a identificação de padrões e conexões entre categorias:

- Trabalhando no interior de cada categoria, resumindo a informação mais pertinente, identificando as ideias-chave e as semelhanças e diferenças reveladas nas respostas;
- Criando supercategorias que combinam várias categorias de menor dimensão;

- Atribuindo importância relativa às diferentes categorias em função do número de referências encontradas – apesar de revelar predominância não tem interesse numa perspectiva estatística;
- Identificando as relações que se vão estabelecendo ao longo da análise as quais podem conduzir ao estabelecimento de inferências ou de consequências.

O uso de diferentes tipos de dados possibilita ao investigador o recurso a diferentes perspectivas, o que contribui para o aumento da validade da investigação. No nosso estudo a conjugação de diferentes métodos de recolha de dados, observação e entrevistas, veio possibilitar a triangulação.

“A triangulação é uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa. O seu princípio consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspectivas para os contrastar e interpretar.” (Aires, 2011, p.55).

Nascido nas artes da navegação e na topografia, o conceito foi importado e apropriado pelas ciências sociais, sobretudo por Denzin (1989), que o amplia, apresentando quatro tipos diferentes de triangulação: de dados; do investigador; teórica; metodológica.

A triangulação tem sido percebida por muitos autores como um conceito central na integração metodológica, quer quando combina vários métodos qualitativos entre si (Flick, 2005) quer quando articula métodos quantitativos e qualitativos (Fielding e Schreier, 2001; Flick, 2005).

Fielding e Schreier vão mais longe quando referem que a mais-valia da “triangulação” mais do que retirar conclusões fidedignas e precisas, permite aos investigadores serem mais críticos, e até cétricos, face aos dados recolhidos

“Triangulation offers a mean for qualitative researchers to be more discriminating and discerning about their data, to take on the stance so often characteristic of the quantitative researcher, for whom conclusions are always ‘on test’, hold only under specific conditions, and whose relationship to the data is not uncritical ‘immersion’ but measured detachment” (2001, p.47). E acrescentam *“we do argue that when we look at triangulation its value lies more in its effects on ‘quality control’ than in its guarantee of ‘validity’”* (2001, p.48).

Recorremos à triangulação com o objetivo de confrontarmos a informação obtida a partir de fontes distintas.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Introdução

“Qualitative data analysis involves organizing, accounting for and explaining the data; in short, making sense of data in terms of the participants’ definitions of the situation, noting patterns, themes, categories and regularities.” (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p.461)

Apresentamos, neste capítulo, a análise dos dados recolhidos ao longo da investigação, tarefa que, apesar da sua complexidade, considerámos um emocionante e enriquecedor desafio. Já Patton (1980) defendia que trabalhar com dados qualitativos era uma experiência rica e esclarecedora, que se tornava mais fácil e gratificante à medida que se ia praticando e ganhando experiência.

Gibbs refere a importância que tem para a qualidade da investigação que os códigos sejam o mais analíticos e teóricos que seja possível. Cabe ao investigador, à medida que decorre o processo de codificação, ir substituindo os códigos puramente descritivos, baseados na visão do mundo dos sujeitos e avançar para códigos mais analíticos capazes de sugerir novas explicações teóricas (2012, p.82).

Contexto do estudo

O estudo desenvolveu-se com base na observação das aulas da disciplina ao longo do ano letivo. A nossa postura, em aula, foi essencialmente de observação mas por vezes ocorria também alguma participação, fundamentalmente quando se discutiam aspetos relacionados com a avaliação.

A observação participante num número considerável de aulas, pelo menos uma das duas aulas semanais, forneceu-nos uma informação consistente acerca do trabalho desenvolvido pelos alunos e pela professora, registada no respetivo diário de campo.

Esta observação participante levou-nos a optar por entrevistas com grupos focais, realizadas com quatro grupos, três deles com cinco alunos e um com seis, com questões iguais mas com desenvolvimentos diferentes (anexo II).

Sabendo nós que a professora em causa desenvolvia uma metodologia promotora de atitudes autorregulatórias, interessava-nos perceber como os alunos se adaptavam à mesma.

Será de realçar que estes foram os últimos alunos da “era” da escolaridade obrigatória apenas até ao 9º ano. A partir do ano letivo 2012-2013 os alunos são obrigados a frequentar a escola até à conclusão do 12º ano ou até atingirem os 18 anos de idade.

Em termos de escola tem sido regra, há vários anos, elaborar o calendário dos testes de todas as disciplinas na reunião de conselho de turma no final do período anterior. Ao marcar os testes não é possível marcar mais do que um teste no mesmo dia ou marcar mais do que três testes por semana.

A importância da escola na vida dos alunos

Aproveitámos a primeira questão da entrevista, com a qual se pretendia desconstruir os alunos, para perceber a razão que os tinha levado a frequentar o 10º ano.

Sabendo, à partida, que a postura de um jovem perante a aprendizagem é diferente, consoante a sua motivação para estar na escola, constatámos que, de facto, a grande maioria dos alunos está na escola por vontade própria. Esta vontade é, contudo, muito “empurrada” pela necessidade social de frequentar a escola e, dessa forma, conseguem não só uma certificação mas, mais importante ainda, adquirirem formação que lhes permita prosseguir estudos e ingressar na universidade, que é a vontade da maioria dos alunos, ou para estarem melhor preparados para entrarem no mercado de trabalho uma vez concluído o ensino secundário.

Apesar de a maior parte estar a frequentar a escola por vontade própria, encontrámos ainda alguns alunos, quatro, que referiram que os próprios pais não lhes dariam alternativa à escola. Foi realçado por vários, e esteve implícito no discurso de outros, que não descortinam qualquer alternativa à escola. O desemprego que grassa no país de um modo geral, sentido com maior intensidade e gravidade entre os jovens, retira-lhes qualquer hipótese de entrar no mercado de trabalho até porque, a grande maioria, tinha apenas 15 anos de idade e foram fazendo os 16 anos ao longo do ano letivo, idade mínima legal para entrar no mercado de trabalho.

É de realçar, pelo conjunto das ideias que registámos, quer para os alunos quer para as suas famílias, o importante papel da escola na qualificação dos jovens. Apesar de não terem a certeza se estudar lhes vai permitir ter uma vida com mais qualidade, principalmente pela falta de empregos ou pelo exagero dos empregos precários, sentem uma grande incerteza na possibilidade de alcançarem o que almejam, mas sabem que a falta de qualificações é, à partida, uma rampa muito apontada ao insucesso.

Foi referido, por seis alunos, a vontade e a necessidade de alterarem, no próximo ano letivo, o seu percurso escolar. Em dois casos foi nítida a incapacidade sentida pelas alunas para acompanhar o trabalho desenvolvido nas disciplinas específicas. Em quatro casos, por desmotivação ou falta de preparação para a exigência do décimo ano, foi manifesta a vontade dos alunos para mudarem de área de estudos ou mesmo de tipo de curso (ensino profissional).

Perceção dos alunos sobre a importância da disciplina de inglês

Na segunda questão introdutória, pretendíamos saber qual a importância atribuída pelos alunos à disciplina de inglês. Conseguimos identificar duas características “a disciplina mais importante” e “a disciplina que promove mais aprendizagens”, que mereceram realce nas referências. Se por um lado quatro alunos salientaram o facto de os resultados na disciplina não serem bons, dois alunos situaram-se no polo oposto referindo tratar-se da disciplina onde tinham a melhor classificação. De realçar, também, a ideia manifestada por quatro alunos, de que o currículo escolar não atribuía à disciplina a sua real importância, tendo em conta as implicações que as suas aprendizagens terão no futuro, tanto a nível académico como a nível profissional.

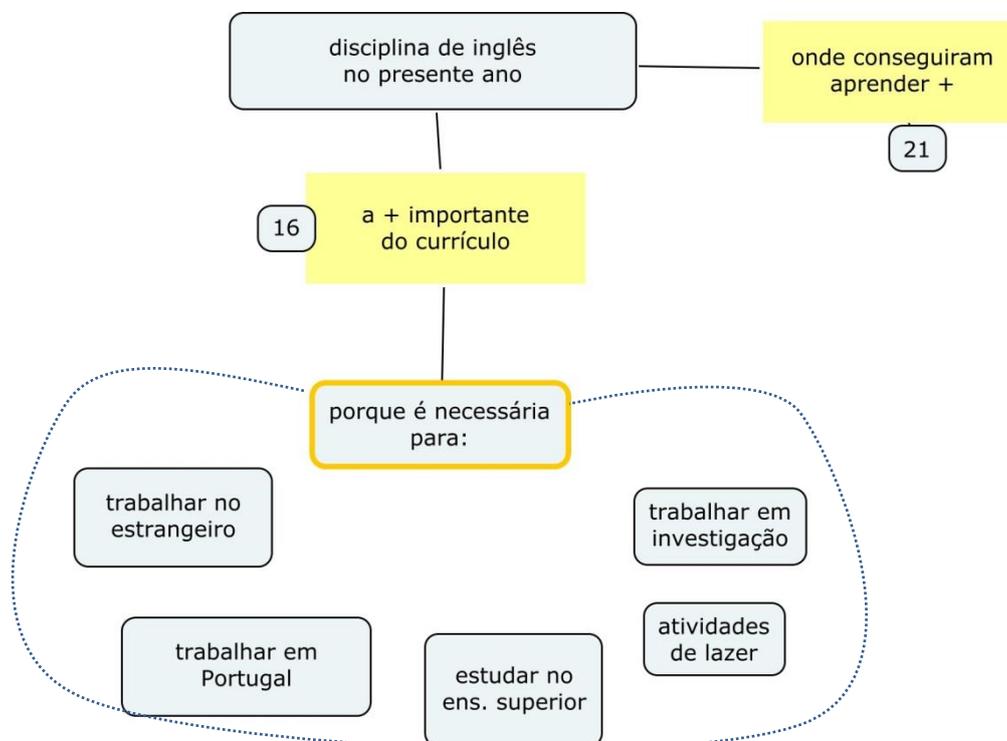


Fig. 5 – A disciplina de inglês, no presente ano letivo

Foram perentórios quando consideraram que deveria ser dado à disciplina um estatuto muito mais importante do que aquele que o sistema educativo lhe atribui. Curiosamente,

esta ideia contrasta com aquilo que tem sido veiculado pelo Ministério da Educação e Ciência ao colocar a disciplina de inglês numa segunda linha do “ranking das prioridades”.

As dezasseis referências à disciplina de inglês, como a mais importante do seu currículo, são de realçar, numa turma da área das ciências e tecnologias, onde as disciplinas de matemática, ciências físico-químicas e biologia e geologia, são habitualmente vistas, por professores e alunos, como as mais importantes e mais difíceis.

Não podemos deixar de chamar a atenção para o estatuto que os alunos atribuem à disciplina de inglês na qualidade da sua formação. Encontrámos vinte e uma referências que assinalam ser esta a disciplina que proporcionou uma maior aprendizagem ao longo do ano letivo. É sem dúvida um aspeto pertinente que vamos tentar aprofundar, não só pela análise das respostas às restantes questões mas também através da triangulação com os registos da observação realizada ao longo do ano letivo.

Este sentimento generalizado dos alunos, de ter sido nesta disciplina que mais aprendizagens conseguiram ao longo do ano letivo, resultou da importância que os alunos atribuíram ao inglês e, por essa razão, aplicaram-se mais, ou essa maior aprendizagem decorreu das práticas pedagógicas implementadas na disciplina?

Parece-nos esta uma dúvida pertinente a que vamos tentar responder no decorrer da nossa análise.

A aprendizagem e a avaliação na disciplina de inglês

Como introdução às questões mais importantes para a nossa investigação, procurámos perceber como os alunos entenderam a avaliação na disciplina de inglês e como se situaram na mesma.

Dos dados obtidos, na codificação das quatro entrevistas, encontrámos muitas referências às características da avaliação realizada, com grande destaque para o maior número de elementos de avaliação e de instrumentos utilizados

“C- até ao ano passado os dois testes por período englobavam tudo. Este ano temos um teste para cada item, gramática, reading, use of english, e depois ainda temos mais parâmetros em que somos avaliados, o que leva a que haja mais elementos de avaliação.” (Entrevista Grupo 2)

“temos mais parâmetros de avaliação, somos avaliados em mais coisas” - (Entrevista Grupo 3)

“J- nos anos anteriores a inglês até trabalhávamos mas a avaliação estava muito centrada nos resultados dos testes. Este ano tivemos mais elementos de avaliação e isso foi benéfico para mim pois se um teste corre menos bem isso pode ser atenuado graças aos vários elementos que são tidos em conta na classificação final. Com vários instrumentos de avaliação é mais fácil que o valor final esteja mais próximo dos nossos reais conhecimentos nessa disciplina.” (Entrevista Grupo 2)

e para a associação entre a melhoria da classificação e o aumento das aprendizagens dos alunos

“No início do ano senti algumas dificuldades mas as minhas classificações foram sempre melhorando o que se tornou uma boa motivação para que eu trabalhasse mais na disciplina pois o esforço foi sendo recompensado pelos resultados.” (Entrevista Grupo 2)

Ser obrigada a falar constantemente e ter vários testes foi uma ajuda para melhorar as aprendizagens e as classificações na disciplina.” (Entrevista Grupo 2)

Claramente assumidas por todos os alunos, sem exceção, foram as diferenças entre este ano e o ensino básico. As diferenças situaram-se a dois níveis, por um lado no trabalho desenvolvido dentro e fora da sala de aula

“este ano fiz grandes progressos graças ao que fizemos em sala de aula mas também ao trabalho que realizei em casa de forma autónoma” (Entrevista Grupo 2).

D- eu também senti uma grande evolução na minha aprendizagem desde o início do ano letivo. Entender os meus colegas nas suas apresentações e eu próprio ter que apresentar ajudou muito nos meus progressos.” (Entrevista Grupo 3)

“J- a minha maior dificuldade foi falar em inglês na sala de aula porque não estava habituada a fazê-lo com regularidade.” (Entrevista Grupo 2)

e, por outro, na forma como foi feita a avaliação na disciplina

“D- percebemos logo de início que ia ser diferente mas não percebemos como seria. Até ao 9º ano fazíamos dois testes por período com tudo. No 10º isso ia ser diferente e acima de tudo teríamos mais elementos de avaliação. Os próprios testes focam-se em cada uma das áreas.” (Entrevista Grupo 4);

“T- a avaliação para mim teve uma grande diferença. (...). Este ano a avaliação exige mais trabalho e aplicação da nossa parte.” (Entrevista Grupo 4);

“Só no teste me apercebi da grande diferença dos anos anteriores, em que se fazia a aplicação direta do que vinha nas fichas, para o teste escrito deste ano em que não dava para estudar na véspera pois era necessário saber realmente. Com as explicações que foram sendo dadas pela professora fui-me apercebendo de como seria a avaliação e acabei por ultrapassar as dificuldades que senti

inicialmente. Senti de facto que houve uma evolução ao longo do ano letivo.”
(Entrevista Grupo 3).

Algumas dificuldades vividas em anos anteriores foram de natureza administrativa, como

“ter storas que faltavam muito” (Entrevista Grupo 2) ou
“ao longo do ensino básico, na minha escola anterior, tive vários períodos sem professora de inglês” (Entrevista Grupo 1),
mas foram apenas referências pontuais.

As principais referências foram para as dificuldades a nível pedagógico, nomeadamente a pouca variedade do trabalho realizado na aula ou o facto de nunca falarem em inglês na aula. Estes dois aspetos foram focados pelos alunos, exatamente pelo contraste que vivenciaram este ano letivo quando comparado com as suas experiências anteriores:

“A- no início estranhei um pouco na forma como a professora dava as aulas. Falávamos muito mais do que fazíamos alguma coisa. Questionámo-nos, uns aos outros, se esta professora estava a ensinar algo de novo. Antes fazíamos fichas nas aulas e este ano praticámos mais a leitura e a fala, o speaking. A oralidade teve um peso muito grande e daí ser estranho para mim que antes não falava em inglês nas aulas e a avaliação da oralidade era feita a partir de um diálogo dado pela professora que nós tínhamos que decorar. Ao princípio foi realmente difícil.” (Entrevista Grupo 4).

“S- eu estranhei logo um bocado porque vim da escola amarela e era diferente! Não havia speakings, não havia listenings, não havia nada disso! Não fazíamos trabalhos para apresentar! Quando a professora disse, no início do ano, tudo aquilo que iríamos fazer, senti logo uma grande diferença de lá. Lá eram os testes, alguns exercícios nas aulas e nada mais. Não falávamos inglês nas aulas! A stora falava em inglês connosco mas logo a seguir traduzia tudo para português e isso teve logo um impacto forte no início. Os elementos de avaliação eram apenas os testes e a própria estrutura dos testes era muito diferente do que tivemos este ano. Deu logo para ver que havia mais coisas para fazer e também para ser avaliadas.” (Entrevista Grupo 1).

Será também de realçar a referência à sensação, verbalizada pela maioria dos alunos, de que aprenderam muito pouco nos cinco anos anteriores de escolaridade, mesmo por parte de alunos que sempre tiveram boas classificações na disciplina.

“Até ao 9º ano fazia o teste de inglês de olhos fechados sem a mínima dúvida em nada” (Entrevista Grupo 1).

“C- A sensação que eu tinha no ensino básico era que sabia muito pouco de inglês apesar dos bons resultados que tinha em termos de classificação”
(Entrevista Grupo 2).

“T- até ao 9º aprendi pouco inglês. O inglês era uma disciplina para ter boas notas.” (Entrevista Grupo 4).

“Até ao 9º ano não aprendi praticamente nada porque aquilo que me ensinavam era apenas gramática que em termos práticos não serve para nada. Este ano

penso que foi importante por ter aprendido a falar alguma coisa.” (Entrevista Grupo 4).

Algumas das alterações introduzidas pela professora de inglês tais como o uso do erro para ajudar o aluno a identificar as suas dificuldades e não para o penalizar, ser o aluno a decidir que tipo de tarefas deve realizar de forma autónoma, que possam promover as suas aprendizagens, ou a realização da autoavaliação ao longo de todo o ano letivo, originaram apreensão nos alunos ao longo do primeiro período letivo.

Esses constrangimentos foram verbalizados pelos alunos de forma diferente, com onze referências a sentimentos de incerteza, três referências a desconfiança e oito a revelarem mesmo medo em relação ao decorrer do ano letivo.

Algumas afirmações refletem as dificuldades sentidas inicialmente pelos alunos

“Com aquela folha de avaliação que a professora de inglês nos entregou, uma coisa nunca vista! (risos), comecei a perceber que a avaliação seria feita de forma completamente diferente do que estava habituado!” (Entrevista Grupo 1),

pelo facto de ser uma experiência completamente diferente para a totalidade dos alunos.

O início do 2º período é salientado como ponto de viragem na forma como se posicionaram na disciplina, a que não será alheia a classificação sumativa do final do 1º período

“S- eu acho que conseguimos ultrapassar as dificuldades. No início do ano não tão bem mas a partir do 2º período e principalmente neste período foi mais fácil para nós porque já sabíamos o que poderíamos fazer para melhorar, tornando-se tudo mais fácil.” (Entrevista Grupo 1)

“Penso que só mesmo no 2º período percebi claramente como seria feita a avaliação na disciplina.” (Entrevista Grupo 1)

“como no 1º período os resultados foram fracos optei por mudar a minha atitude.” (Entrevista Grupo 3).

Esta mudança de atitude foi, em parte, motivada pelo sentimento generalizado de que estavam a conseguir aumentar as suas aprendizagens como nunca tinha acontecido antes.

Os próprios resultados, expressos na pauta, acabaram por funcionar como motivação para que os alunos se esforçassem mais para os conseguir melhorar.

Por outro lado, ao serem incentivados a participar oralmente nas aulas, tinham um maior envolvimento e todos os progressos, mesmo os mais ínfimos, eram sempre vistos como sucessos:

“inicie o ano sem saber praticamente nada de inglês e o facto de ter que entender o que os meus colegas diziam nas apresentações e eu próprio ter que fazer as minhas apresentações obrigou-me a dar um grande salto nas minhas aprendizagens da língua inglesa” (Entrevista Grupo 3);

“esta forma de aprender faz muito mais sentido, porque está muito mais próxima da forma como as crianças aprendem a sua própria língua, comunicando e interagindo uns com os outros em inglês.” (Entrevista Grupo 2),

“ter uma boa nota mas isso não significar uma real aprendizagem acaba por ser um tempo perdido na nossa formação quer seja para continuar os estudos quer seja para entrar num emprego, onde estão pouco preocupados com a nota que tivemos na disciplina e interessa-lhes apenas os nossos conhecimentos e a nossa fluência da língua inglesa.” (Entrevista Grupo 2).

Independentemente das classificações, que até foram melhorando no decorrer do ano letivo, foi consensual (25 referências), a percepção de que houve uma melhoria significativa das aprendizagens conseguidas pelos alunos em inglês:

“evolui muito ao longo deste ano letivo” (Entrevista Grupo 1);

“C- A sensação que eu tinha no ensino básico era que sabia muito pouco de inglês apesar dos bons resultados que tinha em termos de classificação. Nas vésperas dos testes eu decorava a matriz que a professora nos dava e chegava ao teste e conseguia bons resultados. Mas, na realidade, não sentia que aprendia grande coisa em inglês. Este ano, pelo contrário, só conseguimos ter boa nota se realmente trabalharmos aprofundando a fluência, oral e escrita, da língua, porque não há nada onde decorar seja o que for.” (Entrevista Grupo 2);

“D- eu também senti uma grande evolução na minha aprendizagem desde o início do ano letivo. Entender os meus colegas nas suas apresentações e eu próprio ter que apresentar ajudou muito nos meus progressos.” (Entrevista Grupo 3).

“T- Este ano foi diferente porque permitiu-me praticar a oralidade o que não tinha acontecido antes. Para mim foi bom porque como eu tinha facilidade na escrita consegui aprender numa área muito importante a oralidade.” (Entrevista Grupo 4).

Será de realçar o parágrafo em que R. se manifesta adepta desta “nova” forma de aprender

“Este ano já temos que nos preparar de forma diferente, já não se justifica um estudo intensivo na véspera do teste mas é necessário um trabalho constante para realizar as várias tarefas ao longo do ano. Acabei por fazer outras coisas que não eram propriamente tpc’s mas que me ajudaram muito a melhorar, como exemplo, ver séries televisivas sem legendas ou ouvir com atenção as letras das músicas para perceber a mensagem de cada música. Com o trabalho deste ano também deu para perceber que se nós trabalharmos mais e melhor isso também se vai refletir na classificação final da disciplina.” (Entrevista Grupo 2)

assinalando a ideia referenciada pelos alunos (9 referências), sobre a necessidade de um trabalho constante ao longo de todo o ano e não apenas na véspera dos testes:

“é muito importante o que vamos fazendo ao longo do ano como o ouvir e o treinar a falar em inglês.” (Entrevista Grupo 4).

“Na disciplina de inglês não chega estudar para o teste para conseguir ter determinada classificação e quando o teste acaba já podemos esquecer tudo, como acontece noutras disciplinas como é o caso da FQ ou da Biologia. É preciso aprender de uma forma consistente para conseguir dominar a língua tanto quando escrevemos como quando falamos.” (Entrevista Grupo 3)

Com a tónica no facto de a avaliação realizada em inglês ser diferente daquela a que os alunos estavam habituados, chegou a ser referido que esta forma de trabalhar deveria ser adotada pelas outras disciplinas

“Penso que aquilo que fizemos este ano em inglês devia ser alargado às outras disciplinas porque iria permitir melhorar os resultados mas também aprender mais.” (Entrevista Grupo 1).

“M- no meu caso sentia uma boa evolução da minha nota que reflete a minha evolução em termos de conhecimentos. No primeiro período os meus resultados não foram tão bons porque eu também ainda não percebia bem o que se pretendia. À medida que me fui adaptando fui melhorando as classificações. Penso que todos deveriam ter este modelo de ensino e de avaliação logo desde o início pois penso que seria uma forma de se aprender mais e melhor. Se nós estivéssemos habituados a esta forma de trabalhar poderíamos ter feito progressos ainda maiores nas nossas aprendizagens, ainda mais do que o que evoluímos este ano.” (Entrevista Grupo 2).

“L- em inglês, este ano, aconteceu exatamente o contrário do que era habitual, ter um bom resultado no teste não significava ter uma boa classificação no final do período. Era necessário um trabalho constante ao longo do ano para ter boa nota nos vários elementos.” (Entrevista Grupo 3).

Apresentamos o mapa concetual elaborado a partir das diferentes categorias e subcategorias, sobre a forma como os alunos viveram a avaliação na disciplina de inglês, neste ano mas também a comparação com o ensino básico (Fig. 6). São ainda indicadas as referências para cada uma.

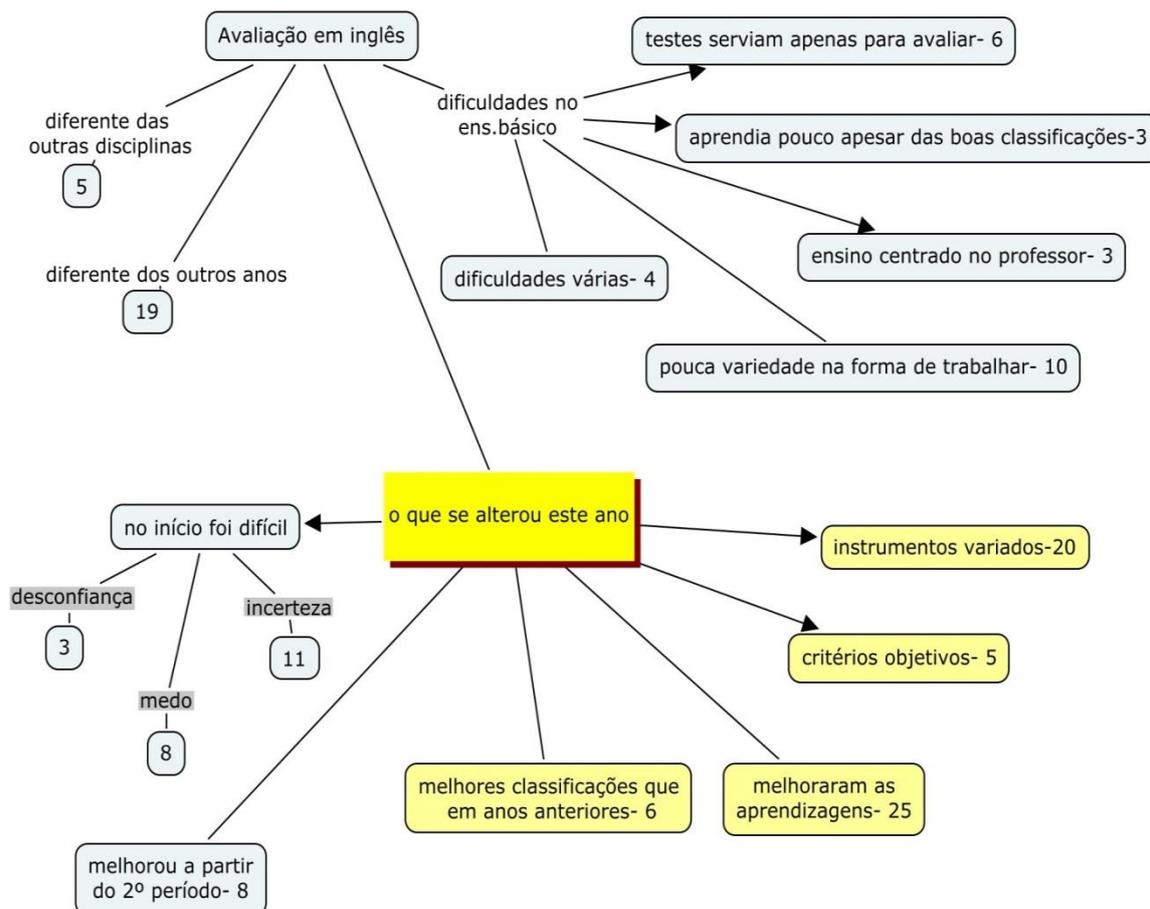


Fig. 6 – A avaliação na disciplina de inglês.

Conceção de avaliação e de autoavaliação

Já no diário de campo tínhamos assinalado as dificuldades sentidas pelos alunos, no início do ano letivo, resultantes das suas conceptions sobre avaliação e autoavaliação, construídas a partir das suas vivências, em que avaliar é atribuir uma nota e estudar é decorar conteúdos, e muito focados no objetivo de ter boas notas na disciplina, em que mais do que as aprendizagens realizadas, que de facto não podem ser medidas, o que conta é a classificação obtida. Essas dificuldades estão patentes neste excerto do **diário de campo relativo ao dia 6 de outubro**:

“Quando a professora referiu que os alunos teriam que fazer a autoavaliação em todas as atividades algumas questões se levantaram. Para a generalidade dos alunos fazer a autoavaliação era chegar ao final do período e dizer uma nota. Para uns, a nota era o que gostariam de ter, para outros deveria refletir o que mereciam em função do esforço que tinham desenvolvido. Para R. o facto de ter em casa um pai bilingue e ter, por essa razão, grandes facilidades com a língua, não tinha necessidade de fazer um grande esforço para ter bons resultados nas suas prestações e, como tal, não deveria ter notas mais baixas.”

Então a nota deveria refletir o quê? O esforço, os conhecimentos adquiridos, as aprendizagens feitas pelos alunos ou as competências linguísticas dos alunos? Questionou a professora. Aqui as opiniões ficaram um pouco mais divididas em função das características individuais.

R. achou que se fosse tido em conta, no final do período, não só a qualidade das intervenções e de todos os trabalhos produzidos pelos alunos mas também a forma como o aluno se empenhava na realização dos seus trabalhos, tanto os individuais como os de grupo, a nota obtida seria mais justa.

F. também concordava com essa ideia porque os bons alunos também deviam colaborar com os alunos com mais dificuldades pois todos saíam a ganhar.

A.C. confessava que se tinha sentido muito perdida no início mas achava que a pouco e pouco estava a começar a entender a importância de fazer uma boa autoavaliação. Se conseguíssemos identificar os nossos erros por serem o sintoma das nossas dificuldades então seria mais fácil ultrapassar essas dificuldades a partir da autocorreção dos erros. Por outro lado, saber onde deveríamos chegar facilitava a perceção do que tínhamos que fazer para lá chegar.”

Na investigação que realizámos tínhamos como primeira questão a seguinte: **Como é que os alunos percecionam os mecanismos de avaliação formativa nas suas aprendizagens?** Pela análise das entrevistas percebemos que não é claro para todos o papel a desempenhar pela avaliação no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, havendo mesmo opiniões contraditórias como constatámos na entrevista do grupo 4:

“P- a nossa maior preocupação é atingir a melhor nota no final do período. Pouco interessa se adquirimos os conhecimentos ou não.

Z – eu também acho que o mais importante é a classificação que conseguimos obter. Só uma parte do que aprendemos agora é que nos vai ser útil mais tarde por isso acho que aprender tudo é um desperdício de tempo. Em contrapartida as nossas classificações vão originar a nossa média de acesso para aceder à faculdade que nós queremos e por essa razão a nota torna-se o mais importante.

F – não concordo com a Z porque se nós aprendermos, se conseguirmos perceber bem, de certeza que vamos ter melhor classificação. Se só decorarmos quando chegamos ao teste e temos de relacionar várias coisas não conseguimos e facilmente acabamos por bloquear.”

Mas alguns alunos já revelaram uma perceção clara do papel da avaliação formativa na construção das suas aprendizagens:

“R- A avaliação formativa, que vai sendo realizada ao longo do ano, vai-nos dando conta de como nós estamos nessa disciplina. Os próprios testes podem ser usados como instrumentos de avaliação formativa porque nos vão dando informação sobre o nosso trabalho.” (Entrevista Grupo 2).

“J- A avaliação formativa também me parece muito importante para dar informação ao professor sobre a forma como a turma está a aprender. As turmas,

e os próprios alunos que delas fazem parte, aprendem de forma diferente.” (Entrevista Grupo 2).

“J- o teste em duas fases que realizámos é um bom exemplo da avaliação formativa que realizámos e que nos surpreendeu por não estarmos habituados a esse tipo de avaliação. Quando a professora nos mandou fazer um teste igual ao que tínhamos feito e que até já tinha sido dado para que cada um corrigisse os seus erros, foi a surpresa total. Neste caso só não melhorou tanto a aprendizagem como a classificação quem não quis porque tivemos todas as oportunidades. Foi de facto uma novidade porque nunca tínhamos feito um teste em duas fases e para mim foi muito positivo porque ajudou a aprender porque nos permitiu sermos nós próprios a corrigir os nossos erros depois de terem sido identificados pela professora.” (Entrevista Grupo 2).

“L- a avaliação formativa é para mim mais importante que a avaliação que nos vai dar uma nota no final do ano porque com a avaliação formativa nós vamos ter informação sobre a forma como estamos a aprender, o que já fazemos bem e aquilo em que temos que trabalhar mais para superar algumas dificuldades identificadas nessa avaliação. Penso que ainda fazemos pouca avaliação formativa principalmente nas disciplinas específicas e penso que seria favorável para os alunos se os professores fizessem mais avaliação formativa.” (Entrevista Grupo 3).

contrastando com a avaliação com funções apenas de classificação

“S- o que se verifica muitas vezes é que nem sempre os alunos que têm melhores classificações são os que ficam melhor preparados para ingressar na faculdade ou principalmente ingressar no mercado de trabalho.” (Entrevista Grupo 3).

“A- Há alunos que conseguem decorar tudo antes do teste e passado uns dias já não se lembram de nada. Estes alunos acabam por ter boas classificações nos testes mas nem sempre fazem grandes aprendizagens. Mas isto acontece quando os testes são praticamente o único elemento de avaliação usado pelo professor.” (Entrevista Grupo 3).

A importância do erro

Ao longo do ano letivo, os alunos foram fazendo várias referências à importância que a identificação dos erros alcançou na construção das suas aprendizagens na disciplina de inglês.

Quando logo na 3ª aula a professora se referiu ao erro como um dos mais importantes aspetos na promoção das aprendizagens e assim seria entendido na disciplina, sistematizou a sua conceção da seguinte forma:

- *“A importância de ter consciência dos erros cometidos pois só assim os conseguirá ultrapassar;*

- *Quem não erra não aprende, não avança;*
- *Quem não corrige os seus erros não consegue melhorar as suas prestações;*
- *O erro na aula de inglês não é fator de penalização para o aluno se este conseguir fazer a sua correção;*
- *O erro não é desculpado mas antes corrigido e como tal promotor de aprendizagem.”*

(Diário de campo, aula 3, 27/setembro)

Pudemos constatar que esta conceção esteve em plena sintonia com as práticas desenvolvidas pela professora, dando resposta à nossa quinta questão de investigação -

De que forma o erro é utilizado pela professora?

Alguns alunos começavam já a perceber algumas diferenças em relação ao tradicional uso do erro e isso foi sentido por nós logo no início da observação participante,

“A grande diferença que sentiam na avaliação na disciplina de inglês situava-se na forma como os seus erros eram tratados. Antes, quando erravam, os seus erros eram registados pelos professores e, a partir daí, as suas classificações eram obtidas a partir das penalizações resultantes desses erros.

J- Sendo os meus erros usados apenas para me corrigir e não para me penalizar na classificação final sinto-me muito mais disponível para participar na aula.

R- Também penso como o J. Nos anos anteriores eu ficava em silêncio para não ser penalizada pelos meus erros mas também ficava sem perceber como os corrigir. Agora já me sinto à vontade para mostrar as minhas dúvidas e dificuldades pois só assim poderei ultrapassá-las.

Neste início de ano já tinham percebido que o erro seria usado para corrigir as suas participações e não para penalizar e, por essa razão, estavam muito mais disponíveis para intervir oralmente na aula pois já nem se sentiam receosos.”

(Diário de campo, aula 5, 4/outubro).

Também nas entrevistas foi realçada a importância que o erro adquiriu na construção das aprendizagens, com um elevado número de referências (vinte e cinco) ao erro que ajuda a aprender,

“acho que o erro é uma boa forma de melhorarmos” (Entrevista Grupo 1),

“Se nós errarmos e através do feedback conseguirmos perceber o que errámos e dessa forma fizermos a sua correção então estamos a aprender com os erros que cometemos e, dessa forma, não voltarmos a cometer os mesmos erros. Os erros acabam por ser positivos se com eles nós aprendermos e não os voltarmos a cometer.” (Entrevista Grupo 2),

“os erros ajudam-nos a melhorar as nossas aprendizagens porque se não repetirmos os erros estamos a evoluir” (Entrevista Grupo 4).

“para mim o erro é muito importante porque conseguir perceber em que errei é uma forma de não voltar a cometer o mesmo erro” (Entrevista Grupo 3)

contrariando vivências anteriores dos alunos, onde o erro seria usado para “castigar” e, por essa razão, também um fator de inibição da participação ativa nas tarefas da aula pelo receio de falhar,

“R- alguns professores não veem o erro como uma forma de o aluno melhorar mas antes como uma forma de catalogar os alunos. Parece-me muito importante que logo desde o início do ano os professores se preocupem em passar aos alunos que o erro é importante para identificar as dificuldades e assim o aluno trabalhar no sentido de as ultrapassar. Agora parece-me que já há menos professores a penalizar os alunos pelos erros que cometem mas eu já tive um professor que andava com um caderninho onde anotava os erros dos alunos. Nessa aula toda a gente evitava abrir a boca para não “levar um sinal menos no caderninho”. (Entrevista Grupo 2).

Pelo facto de não ser usado, na aula de inglês, para penalizar as classificações dos alunos, o erro não é temido e, dessa forma, apoia os alunos na melhoria das suas aprendizagens quando este é corrigido e, principalmente, quando é corrigido pelo próprio aluno.

“C. levantou uma questão muito pertinente – se eu cometer erros e depois conseguir corrigi-los a minha nota não vai ser prejudicada por esses erros cometidos antes?

-Claro que não, respondeu a professora. Nem faz qualquer sentido que assim seja.

- Mas não é isso que acontece nas outras disciplinas! Quando nos fazem a média das notas dos vários testes continuamos a ser penalizados pelos erros que cometemos algures e que entretanto já superámos.

- Pois, mas o importante a reter é que na disciplina de inglês a avaliação vai ser feita nestes moldes, portanto, não têm razão para ter medo de falar em inglês pois não vão ser penalizados pelos vossos erros se os conseguirem ultrapassar.”

(Diário de campo, aula 3, 27/setembro).

“O facto de a professora identificar os meus erros e me orientar para a sua correção ajuda-me a ultrapassar esses mesmos erros e não voltar a cometê-los” (Entrevista Grupo 2).

“H- o erro é importante para corrigirmos o que fizemos mal e isso aplica-se bem ao que fazemos na escola. A inglês muita gente tem a ideia que não é preciso estudar muito. À conta disso o meu primeiro teste deste ano teve muito mau resultado mas na verdade eu também não tinha estudado porque achava que não era preciso. Esse erro acabou por se revelar positivo porque a partir daí tive mais cuidado e os resultados melhoraram.” (Entrevista Grupo 1).

“A- Na composição de inglês tivemos a possibilidade de corrigir os erros e voltar a fazer uma nova composição com outra qualidade porque corrigimos os erros que tínhamos feito anteriormente e ao mesmo tempo aprendi a não voltar a cometer os mesmos erros.” (Entrevista Grupo 3).

“L- em inglês, tanto com o teste em duas fases como com a composição também feita em duas fases, tivemos a possibilidade de corrigir os erros que tínhamos

cometido e com isso melhorarmos as nossas aprendizagens bem como as classificações.” (Entrevista Grupo 3).

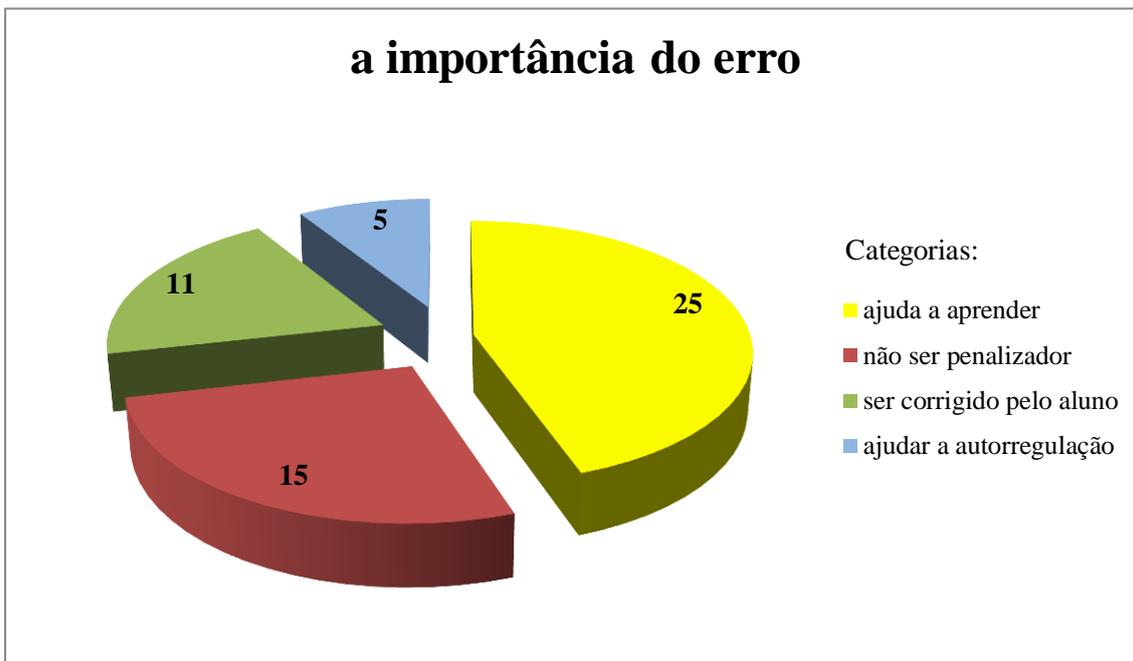


Fig. 7 – Porque foi o erro tão importante na disciplina de inglês- categorias.

Parece-nos pertinente realçar uma ideia apontada, que também já tinha sido abordada numa aula e refletida no diário de campo, com o erro a ser sentido como um estigma de que o aluno nunca mais se livra.

“Apesar de a professora ter pedido que tentassem focar a sua reflexão na disciplina de inglês, os alunos fazem frequentes referências à forma como são avaliados nas restantes disciplinas. Mostraram-se bastante desagrados pelo facto de serem prejudicados por aquilo a que os professores designam por “avaliação contínua”. Na realidade os alunos sentem-se sistematicamente penalizados pelos erros que vão cometendo ao longo da sua aprendizagem, mesmo aqueles que conseguem superar com o seu esforço e o seu trabalho.

L. estava muito zangada com uma professora de outra disciplina porque não tinha tido em conta o seu esforço e o da sua família ao canalizar as economias para pagar as explicações da aluna. Na realidade L. tinha melhorado imenso as suas notas nos testes do 2º período mas a nota final tinha sido feita a partir da classificação dos testes antes das explicações e os testes depois das explicações e onde a aluna já tinha claramente superado as dificuldades e erros anteriores.”
(Diário de campo, aula 47, 10/abril).

Mesmo depois de ultrapassado, o erro continua a penalizar o aluno nas suas classificações ao longo do ano letivo. Na realidade um aluno que tenha uma prestação mais baixa num teste escrito, muitas vezes o único instrumento de avaliação usado, devido a determinados erros, continuará a ser penalizado por essa classificação pois ela

continua, sempre, a entrar na média final, isto é, o facto de o aluno, entretanto, já ter conseguido aprender e superar o seu erro, não deixa de ser penalizado por o ter cometido. Este aspeto foi muito bem descrito por A. a propósito do uso do erro

“acaba por nos prejudicar mesmo depois de nós o conseguirmos ultrapassar. Isso tem a ver com aquilo que os professores chamam de avaliação contínua. Já me aconteceu dar erros em determinados testes e depois perceber esse mesmo erro e conseguir ultrapassá-lo isto é, sem voltar a cometer o mesmo erro. Contudo, o que acontece é que esses erros nos perseguem até ao final do ano, mesmo depois de já os termos ultrapassado, porque os professores ao fazerem a média dos testes para nos dar a classificação final vão ter em conta os resultados de todos os testes e acabam por nos penalizar por um erro que cometemos no início e até já conseguimos ultrapassar. É por isso que eu digo que o erro é importante se nós o conseguirmos ultrapassar mas vai continuar a ser usado para nos penalizar.” (Entrevista Grupo 3).

Este é claramente um aspeto que deverá exigir dos professores uma profunda reflexão, principalmente nos grupos disciplinares de cada escola mas também nos diferentes conselhos de turma, de forma a que o erro seja encarado como um importantíssimo fator de apoio tanto para o aluno como para o professor e trabalhado de forma a promover as aprendizagens, quer pela sua ligação ao feedback quer pelo papel que pode desempenhar na autorregulação.

A sua importância na autorregulação dos alunos é também apontada,

“obriga-me a pesquisar para encontrar as respostas certas o que me permite aprender mais porque há um maior empenho da minha parte”, (Entrevista Grupo 2)

“o erro é importante para quem se dá ao trabalho de perceber porque errou e o que tem que fazer para passar a fazer bem, se assim não for a pessoa vai continuar a errar e a cometer os mesmos erros.” (Entrevista Grupo 1).

Em resposta à nossa quarta questão de investigação - **De que forma a perceção do erro influencia a autorregulação?**, demos conta da opinião de vários alunos apontando a importância da perceção do erro na realização da autorregulação.

Mais uma vez notamos uma grande concordância entre o que foi registado no diário de campo e as referências registadas nas entrevistas.

Ao longo do ano os alunos foram progredindo muito na forma como lidavam com os seus erros. Passaram do receio de errar

“C.-se eu cometer erros e depois conseguir corrigi-los a minha nota não vai ser prejudicada por esses erros cometidos antes?”

(Diário de campo, aula 3, 27/setembro).

até à correção dos seus próprios erros na aula 43, no 2º período,

“A professora devolveu aos alunos o teste escrito “use of english”, realizado na aula anterior, onde estavam assinalados os erros cometidos. Foi também entregue aos alunos uma grelha onde deveriam situar os seus erros e, de seguida, proceder à sua correção. Desta vez, ao contrário do que tinha acontecido no 1º período, a maior parte dos alunos realizou a correção com algum cuidado.”
(Diário de campo, aula 43, 13/março).

Uma evolução em relação ao 1º período onde essa possibilidade não tinha sido aproveitada pelos alunos

“A maior parte dos alunos realizou a 2ª fase do teste de writing sem aproveitar as vantagens que daí podiam advir. Apesar de a professora ter apontado individualmente os erros do teste de writing os alunos não se deram ao trabalho de fazer a sua correção. Apenas os alunos com resultados mais fracos se preocuparam em atingir o resultado de 50% (a positiva) mas não foram para além disso porque não investiram na correção dos erros identificados, ficando satisfeitos com a mediania.” (Diário de campo, aula 13, 3/novembro).

Quando, já no terceiro período, a professora de inglês promoveu um debate sobre as competências adquiridas pelos alunos na disciplina, ao longo do ano letivo, foi atribuída ao erro uma grande importância, por possibilitar melhorar as aprendizagens, ao invés de penalizar os alunos.

*“À questão -Qual a importância do erro na aprendizagem?, foram surgindo opiniões diversas por parte dos alunos:
D- Permitir corrigir esse mesmo erro;
E- Melhorar as competências linguísticas;
S- Evitar que se volte a cometer o mesmo erro;
P- Permitir a realização da autoavaliação e ter a noção de onde se situa a aprendizagem;
F- Depois da insatisfação inicial permite, ao ser corrigido, deixar o aluno melhor apetrechado e mais confiante.”*
(Diário de campo, aula 52, 26/abril).

Sem dúvida um dos aspetos mais marcantes para os alunos, a forma como o erro foi percecionado e abordado na disciplina de inglês teve uma enorme repercussão nas suas aprendizagens, sendo também uma resposta clara à terceira questão da investigação - **Qual a perceção do erro por parte do aluno?**

Feedback

Em estreita relação com o erro, e a forma como é trabalhado, está o feedback, que é apresentado como sendo indispensável ao processo de aprendizagem (onze referências):

“Através do feedback somos apoiados e ajudados a corrigir o que está mal e isso é muito importante para aprendermos mais.” (Entrevista Grupo 2).

“se o professor nos for dizendo o que está mal, sem nos deitar abaixo, nós conseguimos aprender mais.” (Entrevista Grupo 1).

“A- Se houver um feedback que corrija os nossos erros então o erro é importante porque permite que melhoremos ao corrigirmos esses erros. Nos testes se errarmos não dá muito jeito porque mesmos que ultrapássemos esses erros somos sempre penalizados por eles. Na composição de inglês tivemos a possibilidade de corrigir os erros e voltar a fazer uma nova composição com outra qualidade porque corrigimos os erros que tínhamos feito anteriormente e ao mesmo tempo aprendi a não voltar a cometer os mesmos erros.” (Entrevista Grupo 3).

Contudo, o seu papel é determinado pela qualidade intrínseca do feedback. Torna-se necessário que o feedback respeite um conjunto de características para que traga benefícios ao aluno, isto é, promova aprendizagens. Esta exigência de qualidade aplica-se também ao feedback produzido pelos pares mas principalmente ao produzido pelo professor.

“J- Para mim o feedback tem uma enorme importância porque é uma forma de nos corrigir no que não estamos a fazer tão bem. Só podemos melhorar se soubermos o que estamos a fazer mal. Através do feedback somos apoiados e ajudados a corrigir o que está mal e isso é muito importante para aprendermos mais.” (Entrevista Grupo 2).

“D- . O professor deve interagir com os alunos, deve ser dado o feedback aos alunos sobre as dúvidas.” (Entrevista Grupo 1).

Sentiu-se, por parte da professora, uma preocupação constante, ao longo do ano letivo, em fornecer aos alunos o feedback relativo ao trabalho que iam desenvolvendo, visando a melhoria das suas aprendizagens. Encontramos no diário de campo vários exemplos dessa preocupação.

“a professora sintetizou as linhas de orientação para que os alunos construíssem uma composição bem feita.” (Diário de campo, aula 8, 13/outubro)

“os alunos receberam o feedback por escrito aos seus testes e, a partir daí, deveriam corrigir os erros identificados.” (Diário de campo, aula 12, 27/outubro)

“A professora devolveu aos alunos o teste escrito “use of english”, realizado na aula anterior, onde estavam assinalados os erros cometidos. Foi também entregue aos alunos uma grelha onde deveriam situar os seus erros e, de seguida, proceder à sua correção.” (Diário de campo, aula 43, 13/março).

Se, por um lado, os alunos consideram que no “ensino tradicional” recebem pouco feedback, por outro lado, a maior parte do feedback que recebem serve apenas para realçar aspetos negativos. Embora, ao realizar o feedback, os professores ajudem a

identificar o erro, a forma como o fazem vai, frequentemente, mais no sentido da penalização do que na perspectiva de ajudar a superar esse mesmo erro.

“Esses feedbacks acabam muitas vezes por deixar no aluno a ideia de que não vale a pena investir na disciplina porque o professor não gosta de si.” (Entrevista Grupo 2).

“dão-nos mais feedbacks negativos do que positivos e isso acaba por nos desmotivar para a disciplina devido à atitude do professor ao contrário daquilo que seria sua intenção” (Entrevista Grupo 2).

“Os professores também devem ter algum bom senso mas isso nem sempre acontece, infelizmente (risos). Se o professor nos for dizendo o que está mal, sem nos deitar abaixo nós conseguimos aprender mais se tomarmos atenção e estivermos mesmo interessados em saber como se faz então vamos aprender e para a próxima já não cometemos o mesmo erro.” (Entrevista Grupo 1).

É importante que se evite um eventual contributo de muitos desses feedbacks para a desmotivação, o desinteresse e até algumas situações de indisciplina. Quando o professor diz a um aluno que ele até se esforçou mas a falta de bases não lhe permite atingir um nível positivo, está a dizer-lhe que não vale a pena trabalhar porque faça o que fizer nunca terá sucesso.

Na disciplina de inglês, sentimos a preocupação da professora em valorizar as várias aprendizagens realizadas pelos alunos, levando-os a perceber que o seu esforço valia a pena

“este ano fiz um grande esforço mas valeu a pena porque com a autoavaliação que fui fazendo ao longo do ano fui conseguindo identificar as minhas dificuldades e trabalhar cada vez melhor para as superar. Este superar de dificuldades acabou por se refletir também nas classificações de final de período acabando por me dar uma grande motivação para me empenhar e esforçar cada vez mais.” (Entrevista Grupo 2).

Este é, sem dúvida, o melhor incentivo para que o aluno trabalhe ainda com mais empenho pois esse esforço traduz-se em benefícios para o próprio.

O facto de ter privilegiado a oralidade nas suas aulas, o que faz todo o sentido numa língua estrangeira, também permitiu que a maior parte dos feedback's fossem feitos no momento e, também por isso, fossem muito mais eficazes.

Instrumentos de avaliação

O facto de a professora de inglês ter usado um elevado número de elementos de avaliação levou os alunos a concluir que a avaliação não só se tinha tornado mais

correta e mais justa, (seis referências), como tinha permitido aprender mais (doze referências). Temos aqui, mais uma vez, a associação clara entre avaliação e aprendizagem, colocando aquela ao serviço desta.

“Este ano tivemos mais elementos de avaliação e isso foi benéfico para mim pois se um teste corre menos bem isso pode ser atenuado graças aos vários elementos que são tidos em conta na classificação final.” (Entrevista Grupo 2).

“Apesar do choque do início eu até gosto desta avaliação porque temos vários elementos.” (Entrevista Grupo 1).

“Não é a nota de um teste que dita a nota final e para mim isso é muito favorável para os alunos que se esforçam em aprender mais.” (Entrevista Grupo 3).

“Penso que aquilo que fizemos este ano em inglês devia ser alargado às outras disciplinas porque iria permitir melhorar os resultados mas também aprender mais.” (Entrevista Grupo 3).

Mas estas não têm sido, infelizmente, as práticas vividas pelos alunos ao longo da sua escolaridade

“há alunos que até acompanham a matéria e são interessados nas aulas mas chegam aos testes e falham. Ora se a avaliação for feita apenas com as notas dos testes esses alunos vão ter sempre grande insucesso.” (Entrevista Grupo 4).

Associar os vários instrumentos e a própria avaliação à classificação é uma tendência bastante compreensível dos alunos porque essa é, na realidade, a sua vivência dos dez anos de frequência da escola, tal como é apontado.

“Não me parece que seja tanto pelo conteúdo mas mais pela atitude. Há muita gente que quando recebe o teste apenas olha para o resultado e pouco se importa em perceber o que errou e de que forma o poderia corrigir. E continuam a haver muitos alunos, também no ensino secundário, a pensar dessa forma.” (Entrevista Grupo 1).

“na minha antiga escola a avaliação era a média dos testes, apenas, e os testes só serviam para avaliar.” (Entrevista Grupo 1).

O simples facto de os professores aumentarem o número de testes, versando uma menor “quantidade de matéria”, é já visto como um fator de melhoria, nomeadamente por permitir obter melhores classificações.

“acho que seria melhor para nós termos várias minifichas com a matéria em menor quantidade do que termos 1 ou 2 testes por período com a matéria toda. Acabamos por estudar mais superficialmente cada tema por a matéria ser muita” (Entrevista Grupo 4).

“Temos o exemplo de fq, quando a professora começou a fazer as minifichas no 2º período a maior parte dos alunos conseguiu melhorar as notas.” (Entrevista Grupo 4).

“a mim ir ao quadro ajudou a subir a nota no final do período porque a stora percebeu que eu sabia fazer os exercícios mesmo quando os errava no teste.” (Entrevista Grupo 4).

Para que os instrumentos de avaliação estejam realmente ao serviço da aprendizagem eles devem ser usados com esse objetivo e esse aspeto foi sentido pelos alunos

“L- aconteceu em inglês, tanto com o teste em duas fases como com a composição também feita em duas fases, que nós tivemos a possibilidade de corrigir os erros que tínhamos cometido e, com isso, melhorarmos as nossas aprendizagens bem como as classificações.” (Entrevista Grupo 3).

“J- Quando a professora nos mandou fazer um teste igual ao que tínhamos feito e que até já tinha sido dado para que cada um corrigisse os seus erros, foi a surpresa total. (...) Foi de facto uma novidade: porque nunca tínhamos feito um teste em duas fases e para mim foi muito positivo; porque ajudou a aprender; porque nos permitiu sermos nós próprios a corrigir os nossos erros depois de terem sido identificados pela professora.” (Entrevista Grupo 2).

A utilização de instrumentos alternativos, só por si, não se traduz em melhoria de resultados ou em mais aprendizagens. Tivemos um bom exemplo, no primeiro teste realizado em duas fases, em que os alunos gostaram imenso da inovação mas alguns não se deram ao trabalho de corrigir os erros cometidos e identificados e, por isso, poucos benefícios retiraram do uso desse instrumento, embora estivessem alertados para tal.

Contudo, quando em março os alunos voltaram a realizar um teste em duas fases, a sua postura foi bem diferente, preocupando-se em corrigir os erros identificados e assinalados pela professora

Um outro aspeto, que marcou muito a diferença, foi a importância atribuída à oralidade tanto na avaliação como no decorrer das aulas. Foi na área da oralidade que os alunos sentiram maiores dificuldades no início mas também onde claramente sentiram que mais aprenderam, o que na verdade faz todo o sentido numa língua.

“A- A oralidade teve um peso muito grande e daí ser estranho para mim que antes não falava em inglês nas aulas e a avaliação da oralidade era feita a partir de um diálogo dado pela professora que nós tínhamos que decorar. Ao princípio foi realmente difícil.” (Entrevista Grupo 4).

“M- Até ao 9º ano a avaliação de inglês era feita com testes e uma avaliação oral por período em que os alunos tinham que decorar um diálogo fornecido pela professora e depois apresentá-lo à turma- esta tarefa era muito fácil e sem necessidade de grande investimento da nossa parte. Este ano passámos a fazer mais testes de acordo com os vários parâmetros em avaliação e tivemos também que fazer trabalhos onde a oralidade tinha um papel importante o que nunca tinha acontecido até aqui. Estas alterações tão significativas “assustaram-me” um pouco no início do ano. Comecei por ter classificações inferiores ao que tinha no ensino básico. Ao longo do ano já senti que os trabalhos que realizei me

ajudaram a melhorar o vocabulário e a forma como me explico em inglês e também consegui melhorar as minhas classificações na disciplina. No início senti um choque mas reconheço que o trabalho valeu a pena porque não só melhorei as classificações como senti que aprendi inglês ao longo deste ano.” (Entrevista Grupo 2).

“D- Antes nunca tinha sido avaliada na oralidade, só em testes escritos e quando comecei a ser avaliada na oralidade neste ano sentia muito medo de errar.” (Entrevista Grupo 2).

“A dificuldade tinha sido fazer a apresentação em inglês, mais por falta de hábito do que por falta de competência linguística, mas acreditava que esse aspeto iria melhorar ao longo do ano.” (Diário de campo, aula 4, 29/setembro)

Trabalhos a realizar autonomamente (tpc's)

O tpc, assunto frequentemente abordado no início do ano letivo, foi perdendo alguma importância à medida que os alunos entravam no espírito amplamente defendido pela professora – o trabalho a realizar autonomamente deve ser gerido pelo aluno. Curiosamente, estas características foram já incorporadas pelos alunos e refletidas nas entrevistas realizadas no final do ano letivo. Comparando com outras situações, em que os tpc's são vistos como uma sobrecarga, muitas vezes sem qualquer utilidade em termos de aprendizagem, os alunos passaram a encarar os tpc's da disciplina de inglês como uma mais valia. Para que tenham utilidade os tpc's devem satisfazer algumas condições como por exemplo

“se apenas servirem para o professor registar quem fez o tpc e dessa forma atribuir uma classificação no final do período nas atitudes e valores então não lhes vejo grande interesse” (Entrevista Grupo 2),

“o valor dos trabalhos de casa não decorre da professora ir verificar se os fizemos mas sim se na realidade eles serviram para melhorar a nossa aprendizagem” (Entrevista Grupo 1).

Encontrámos, em quatro referências, que o mais importante dos tpc's é a sua natureza

“Acabei por fazer outras coisas que não eram propriamente tpc's mas que me ajudaram muito a melhorar, como exemplo, ver séries televisivas sem legendas ou ouvir com atenção as letras das músicas para perceber a mensagem de cada música.” (Entrevista Grupo 2).

“seguir as sugestões dadas pela professora e visitar os endereços que ela nos deu. Eu segui essas sugestões e tenho a percepção que evolui muito ao longo deste ano letivo.” (Entrevista Grupo 2).

Ao fazer a análise de conteúdo das quatro entrevistas com grupos focais deparámo-nos

com uma clara perspectiva dos tpc's enquanto verdadeira prática autorregulatória, referido explicitamente por seis vezes e ainda implicitamente por cinco vezes quando os alunos defendem que devem ser eles próprios a fazer a sua gestão, ilustrada na figura 8,

“os tpc's podem ter interesse para o aluno se permitirem a sua autorregulação” (Entrevista Grupo 2)

“Devemos ser nós a gerir se temos necessidade de fazer os TPC's e não sermos penalizados por não os fazermos” (Entrevista Grupo 1).

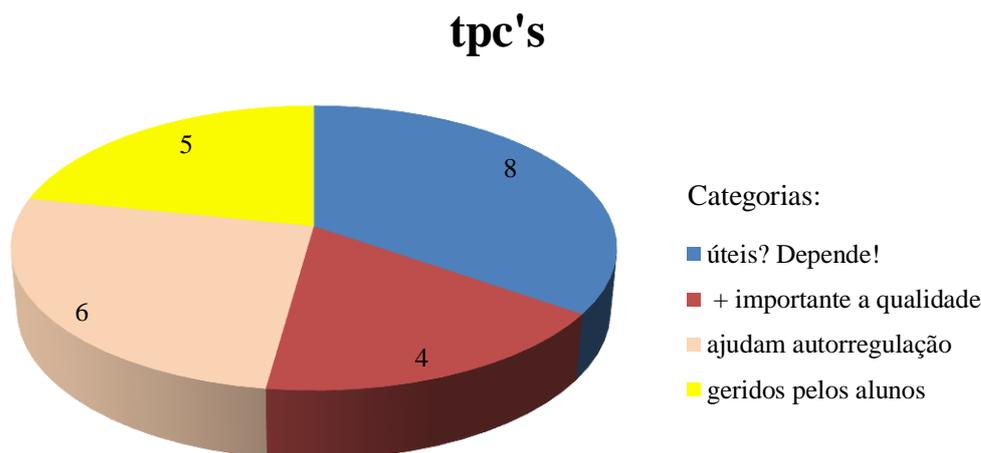


Fig. 8- Referências aos trabalhos realizados de forma autónoma

No decorrer da nossa observação participante ao longo do ano letivo foi também clara a evolução das conceções dos alunos sobre o tpc a que estavam habituados e a sua deriva para um trabalho autónomo, dentro e fora da sala de aula e, este sim, promotor da autorregulação do aluno.

Com um sentido crítico misturado com algum humor, revelado já fora da aula, o P. resumiu

“A nossa professora de inglês está a dar cabo do “jogo dos tpc's”. Habitúmo-nos ao longo dos últimos anos, principalmente no 3º ciclo, a uns quantos fazerem os tpc's em casa e, nos intervalos ou mesmo na aula anterior de outra qualquer disciplina, os alunos que não os tinham feito acabavam por fazer a cópia das soluções para o caderno. Uns não faziam porque se tinham esquecido, outros por falta de tempo, outros ainda por falta de vontade mas, na realidade, só meia dúzia de alunos retirava algum proveito dos tpc's. Ao não mandar fazer trabalhos de casa já não faz sentido andar a copiar os trabalhos que os outros fizeram porque a professora não vai confirmar isso. Mas ela também se apercebe bem de quem trabalha em casa, aliás, todos nós nos apercebemos disso.” (Diário de campo, aula 9, 18/outubro)

A professora foi sempre lembrando ao longo do ano que os alunos tinham liberdade para gerir o seu trabalho autónomo e deveriam solicitar a sua ajuda quando encontrassem dificuldades que não conseguiam solucionar

“Os trabalhos de casa, com aquele formalismo a que os alunos estão habituados, não têm cabimento nesta disciplina – foram referenciados um conjunto de instrumentos - manual da disciplina, endereços de sites para trabalho individual, visionamento de séries e filmes, visionamento dos noticiários dos canais por cabo em inglês (CNN e BBC, por exemplo, visto a maioria dos alunos ter televisão por cabo). (...) Cada um deve complementar o trabalho realizado em sala de aula de acordo com as suas necessidades. As tarefas a realizar não podem ser iguais para todos quando as capacidades de realização e os objetivos individuais são à partida distintos.” (Diário de campo, aula 24, 3/janeiro)

O trabalho autónomo, muitas vezes designado por tpc porque em muitas disciplinas os alunos só realizam trabalho autónomo fora da aula, teve, nesta disciplina, uma dimensão completamente diferente daquilo que tem sido a prática dos alunos. Quando o trabalho autónomo é entendido como uma penalização, (se o aluno está desatento na aula leva trabalhos de casa como castigo; se o aluno erra vai escrever em casa cem vezes a mesma palavra; errou a multiplicação? Como castigo faz vinte vezes a tabuada!) leva muitos alunos a procurarem desculpas e subterfúgios para não o realizar. Este discurso tem sido ouvido por várias gerações ao longo da sua escolaridade. Mais tarde, quando os alunos começam a ser críticos e a desenvolver alguma contestação ao que não lhes agrada, sofrem as penalizações decorrentes do facto de não realizarem os trabalhos de casa. São por um lado os recados para casa, na caderneta, como uma clara manifestação de incapacidade do professor de convencer o aluno a fazer os tpc's e, por outro, surge a penalização na classificação final. Em busca do tal rigor e uniformização no tratamento dos alunos, existem descrições pormenorizadas de critérios de avaliação do tipo – “a não realização de mais do que dois trabalhos de casa implica um desconto de X no domínio das atitudes e valores na classificação do aluno”.

É óbvio que alguns alunos encontraram forma de ultrapassar esta dificuldade, bastando para tal copiar por algum colega, o que não só não contribui em nada para a sua aprendizagem como, ainda por cima, o leva a estar distraído na aula da disciplina anterior quando está a fazer a referida cópia.

Quando no início do ano a professora de inglês comunicou aos alunos que não marcaria trabalhos para casa mas, em contrapartida, lhes forneceu uma lista de endereços eletrónicos onde poderiam encontrar muitas sugestões de tarefas a realizar para melhorarem a sua proficiência linguística, notou-se uma grande admiração. Tarefas

como ver filmes e séries sem legendas, consultar sites, conversar com os amigos em inglês, não eram entendidos pelos alunos como tpc's porque nem tão pouco tinham aquela conotação de castigo ou de aborrecimento a que sempre se habituaram. Ainda por cima não adiantava encontrar desculpas ou subterfúgios, apenas o aluno teria que assumir que não necessitava de fazer esse trabalho autónomo ou, então, se necessitava e não fazia não poderia culpar outros pelos seus insucessos.

Ficou, parece-nos, muito clara, uma distinção entre o tpc, igual para todos, com regras rígidas e sem qualquer utilidade e, em contrapartida, um trabalho autónomo realmente promotor de aprendizagens, tal como o que foi solicitado na disciplina de inglês, com as seguintes características:

- Procurou superar dificuldades ou fazer novas aprendizagens;
- Decorreu de necessidades sentidas pelos alunos;
- Esteve adequado às possibilidades do aluno, tendo em conta que cada aluno tem características e necessidades específicas;
- Foi gerido pelo aluno em função de outras tarefas ou atividades;
- Implicou a mobilização de várias capacidades do aluno sendo, por isso, estimulante e desafiador;
- Foi objeto da intervenção da professora sempre que os alunos encontravam dificuldades que não eram capazes de ultrapassar sozinhos, apesar de o tentarem.

Autoavaliação

Foi perceptível a grande confusão entre avaliação e classificação.

“Classificação passa pelos testes e por todos os parâmetros em que somos avaliados. Acho que sempre que há avaliação há classificação.” (Entrevista Grupo 4)

“nós estamos muito habituados a ser avaliados pelos resultados que conseguimos nos testes” (Entrevista Grupo 3).

Essa confusão, entre as duas conceções, traduz-se naquela que é uma das maiores dificuldades referidas pelos alunos – a realização da autoavaliação, que decorre, fundamentalmente, da pouca prática no desenvolvimento desta competência. A autoavaliação, realizada na disciplina de inglês, a partir dos critérios de autoavaliação previamente estabelecidos, acompanhada pelo registo nas grelhas de autoavaliação individuais (anexo III) analisadas nas aulas, revelou-se uma nova experiência para todos, sem exceção.

“toda a gente necessita de treino porque ninguém nasce ensinado e este ano fomos treinados para fazer autoavaliação e, por isso, parece-me que para o ano vou estar muito melhor preparado para a fazer” (Entrevista Grupo 1).

“este ano treinámos, mais do que em qualquer outro, a autoavaliação, principalmente através das listagens que nos foram distribuídas no 1º período.” (Entrevista Grupo 1).

“Quanto mais cedo se começa mais fácil é entender todo o processo e conseguir aproveitar os benefícios de fazer uma autoavaliação correta.” (Entrevista Grupo 4).

“Acho que a autoavaliação na escola é muito importante mas eu tenho muita dificuldade em fazê-la.” (Entrevista Grupo 3).

Muito por falta de treino, mas também o que os alunos referem como falta de maturidade, foram identificados uma série de constrangimentos, sentidos principalmente durante o primeiro período, que foram sendo ultrapassados ao longo do ano.

“A autoavaliação é um exercício onde a pessoa se considera muito acima do que realmente fez ou muito abaixo do que já conseguiu. É muito difícil fazer a autoavaliação. Acho mesmo mais fácil avaliar os outros do que nos avaliarmos a nós próprios.” (Entrevista Grupo 1).

“Este ano, cada disciplina tem uma forma diferente de fazer autoavaliação.” (Entrevista Grupo 2)

“os professores têm critérios de avaliação diferentes” (Entrevista Grupo 4).

“claro que fazer a autoavaliação dá algum trabalho mas é um trabalho que nos trás benefícios e por isso vale a pena.” (Entrevista Grupo 4).

De acordo com as opiniões formuladas a realização da autoavaliação faz algumas exigências, as quais estão representadas na fig. 9.

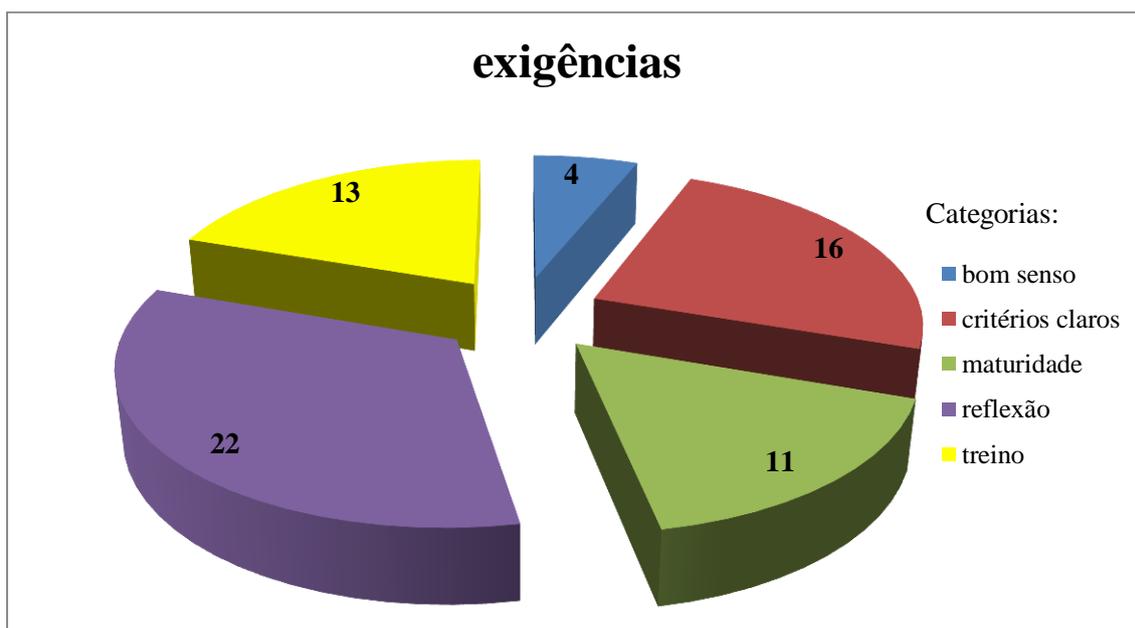


Fig. 9 – Exigências colocadas pela autoavaliação com o número de referências.

Os alunos sentiram, ao longo do ano letivo, uma grande necessidade de refletir constantemente sobre o trabalho desenvolvido, o que é uma novidade quando comparamos com as práticas a que os alunos estão habituados.

“Leva-nos a procurar perceber porque e como as coisas acontecem e por isso leva-nos a adquirir o conhecimento.” (Entrevista Grupo 1).

“Para fazer a autoavaliação é sempre necessário haver uma autorreflexão e isso é bom.” (Entrevista Grupo 1).

“os alunos devem fazer a sua autoavaliação porque isso também é uma forma de refletirem sobre o trabalho que fizeram e perceberem o que podem melhorar” (Entrevista Grupo 4).

“quando faço a autoavaliação estou a refletir sobre o trabalho que desenvolvi”, (Entrevista Grupo 4).

“Obriga-nos a refletir sobre o que aprendemos” (Entrevista Grupo 3).

A existência de critérios claros foi outro dos aspetos considerados indispensáveis à realização da autoavaliação, (dezasseis referências).

“O que nos ajudou muito a perceber onde já tínhamos chegado e qual o caminho que ainda estava por percorrer foi o facto de a professora de inglês nos ter dado a lista dos vários itens a alcançar. Torna-se muito difícil melhorar numa disciplina se nós não percebermos quais são os objetivos a alcançar nessa disciplina.” (Entrevista Grupo 1).

“as grelhas que nos foram dadas, no início do ano, deram-me uma grande ajuda para perceber exatamente o que ia fazendo e onde deveria chegar” (Entrevista Grupo 1).

“Estas grelhas na verdade foram o “empurrão” para a minha autorregulação ao longo do ano letivo, na disciplina de inglês.” (Entrevista Grupo 2).

“também me parece muito importante conhecer os critérios de avaliação de cada disciplina pois só assim podemos perceber o que se pretende do nosso trabalho.” (Entrevista Grupo 4).

“mas o aluno só pode fazer a autoavaliação se souber quais são os critérios de avaliação dessa disciplina e isso nem sempre acontece.” (Entrevista Grupo 4).

“Acho que a autoavaliação é muito importante mas para que seja bem feita é muito importante que os critérios de avaliação sejam claros e do conhecimento dos alunos.” (Entrevista Grupo 3).

As grelhas de autoavaliação, apresentadas em anexo (III) e várias vezes referidas, foram elaboradas pela professora a partir dos documentos de referência, o quadro comum de referência para a aprendizagem das línguas estrangeiras, em vigor na União Europeia e os critérios específicos de avaliação aprovados na escola, mas foram analisadas e discutidas com os alunos, tanto no início como no final do ano letivo. No início poucos alunos perceberam o verdadeiro alcance destas grelhas de avaliação mas esta postura foi-se alterando à medida que se iam familiarizando com o seu conteúdo, ao ponto de as

considerarem indispensáveis, não só para realizarem a autoavaliação mas também para perceberem qual o passo seguinte na sua aprendizagem.

Uma das justificações que os alunos apresentam para as dificuldades sentidas na autoavaliação é a falta de treino.

Para a grande maioria, fazer autoavaliação pouco mais era do que pedir a nota ao professor. Para outros era fazer a média das classificações obtidas nos testes.

Alguns alunos chegam mesmo a atribuir um maior rigor à autoavaliação quando lhes é dada uma fórmula, que completam com as classificações obtidas com os vários elementos de avaliação e a respetiva percentagem na nota final.

“na disciplina de fq temos uma grelha onde estão todas as classificações que tivemos em tudo o que realizámos e isso dá-nos uma ideia muito rigorosa do nosso trabalho porque estão ali as continhas todas feitas.” (Entrevista Grupo 4)

Foi dada uma grande importância ao treino desenvolvido pelos alunos ao longo do ano para conseguirem realizar uma autoavaliação correta, justa e útil, para a melhoria das suas aprendizagens, que não tem nada a ver com a simples atribuição de uma nota, independentemente do que ela signifique ou como seja obtida.

“toda a gente necessita de treino porque ninguém nasce ensinado e este ano fomos treinados para fazer autoavaliação e por isso parece-me que para o ano vou estar muito melhor preparado para fazer a autoavaliação.” (Entrevista Grupo 1).

“este ano treinámos, mais do que em qualquer outro, a autoavaliação, principalmente através das listagens que nos foram distribuídas no 1º período.” (Entrevista Grupo 1).

“Quanto mais cedo começarem mais fácil é entender todo o processo e conseguir aproveitar os benefícios de fazer uma autoavaliação correta.” (Entrevista Grupo 4).

Também a maturidade foi uma das características que os alunos referiram, por onze vezes, como um pré-requisito para a realização da autoavaliação.

“os que têm maior maturidade vão perceber mais facilmente e mais rapidamente como fazer a autoavaliação” (Entrevista Grupo 1);

“A sua eficácia depende muito da maturidade dos alunos e isto não acontece só no 10º ano pois podemos encontrar em todos os anos e até na universidade alunos que não têm maturidade para fazer a autoavaliação” (Entrevista Grupo 1);

“eu sinto que ainda não tenho maturidade para me autoavaliar corretamente” (Entrevista Grupo 1);

“penso que os alunos mais novos precisam ser orientados para fazerem a autoavaliação” (Entrevista Grupo 4);

“uma forma de melhorar mas para que isso aconteça é muito importante a nossa atitude” (Entrevista Grupo 3).

Parece-nos que treino e maturidade são duas características que estão interligadas pois se os alunos forem habituados, desde que iniciam a vida académica, a fazer a sua autoavaliação, estarão aptos para a realizar, independentemente da sua idade ou nível de escolaridade em que se encontram. Deverá fazer parte das nossas rotinas habituais e não só na escola, pois só desta forma será possível, mesmo nas rotinas diárias, ir superando as dificuldades com que deparamos nas mais diversas atividades.

“penso que aquilo que fizemos este ano, na disciplina de inglês, nos ensinou muito sobre a forma como deveríamos fazer a autoavaliação” (Entrevista Grupo 3).

A autoavaliação, a par das exigências que coloca, tem claros benefícios para os alunos que a realizam porque melhora as aprendizagens e permite identificar e superar os erros cometidos. Podemos perceber, na fig. 10, a associação entre autoavaliação e cada um destes aspetos.

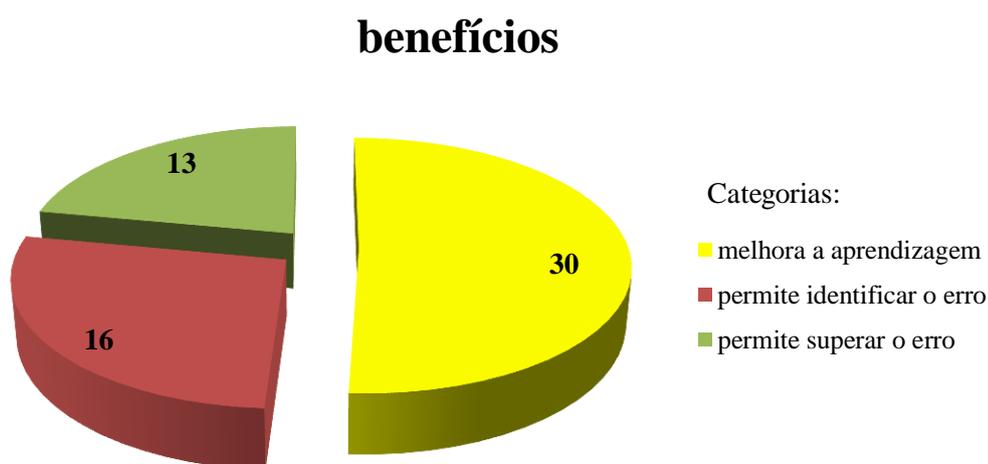


Fig. 10 –Benefícios do uso da autoavaliação

Foi clara e inequívoca, com trinta referências, a associação da autoavaliação à melhoria das aprendizagens, que é sem dúvida o verdadeiro valor da autoavaliação, como já tínhamos constatado na revisão da bibliografia. O seu reconhecimento pelos alunos é um sinal, muito forte, de que a mensagem veiculada continuamente, pela professora, passou.

“a autoavaliação ajuda-nos a melhorar a nossa aprendizagem”(Entrevista Grupo 1).

“A autoavaliação foi sendo feita ao longo de todo o período e de todo o ano e, dessa forma, foi-me dando informação daquilo em que eu tinha que trabalhar mais e sem a preocupação de atribuir um valor numérico ao meu desempenho.” (Entrevista Grupo 2).

“A autoavaliação que realizámos este ano na disciplina de inglês permite, por um lado, que cada um identifique claramente o que já aprendeu e o que ainda tem que aprender e, por outro lado, foi sendo feita ao longo do ano para nos ajudar a identificar o que ainda temos que fazer e não se limitou a identificar o que já tinha sido alcançado.” (Entrevista Grupo 2).

“Penso que de um modo geral a turma evoluiu muito porque os trabalhos foram ficando mais interessantes e com maior qualidade.” (Entrevista Grupo 4).

“a importância da autoavaliação resulta do facto de ela nos permitir perceber o que já conseguimos fazer e o que ainda precisamos de trabalhar para ultrapassar algumas dificuldades.” (Entrevista Grupo 4).

É também muito relevante a associação entre a identificação e superação do erro e a autoavaliação que, também por aqui, embora de forma indireta, a associa à melhoria das aprendizagens.

Mas a autoavaliação também tem, para os alunos, vários constrangimentos, quer os que resultam das práticas, ou da sua falta, ao longo da sua escolaridade, quer os que resultam das condições em que decorre o próprio processo de ensino e aprendizagem.

A pressão, ou a timidez perante os pares, leva alguns alunos a subestimarem as suas prestações e a fazerem uma autoavaliação incorreta, principalmente por a confundirem com autoatribuição de uma classificação.

“Agora já não mas já houve alturas em que não me sentia à vontade para dizer em voz alta que achava que merecia nível 5 e acabava por dizer 4 para não sentir esses olhares de inveja de alguns colegas. Por isso acho errado que a autoavaliação se limite a dizer a nota que achamos merecer.” (Entrevista Grupo 2).

A vontade ou necessidade de ter uma melhor classificação leva alguns alunos, por outro lado, a sobrevalorizarem as suas prestações autoavaliando-se acima do que realmente produziram.

“o problema é quando os alunos fazem autoavaliação apenas dizendo a nota que gostariam de ter e não avaliando o trabalho que realizaram ao longo do período.” (Entrevista Grupo 4).

A falta de critérios de avaliação claros, e perceptíveis por todos, leva os alunos a avaliarem-se mal, muitas vezes por comparação com os pares.

“O que nos ajudou muito a perceber onde já tínhamos chegado e qual o caminho que ainda estava por percorrer foi o facto de a professora de inglês nos ter dado a lista dos vários itens a alcançar. Torna-se muito difícil melhorar numa

disciplina se nós não percebermos quais são os objetivos a alcançar nessa disciplina.” (Entrevista Grupo 2).

O facto de a sua realização não ter qualquer implicação na melhoria das aprendizagens leva muitas vezes o aluno a desinteressar-se.

“é importante fazer autoavaliação se ela não se limitar a dizer uma nota mas sim a analisar parâmetro a parâmetro tudo aquilo que o aluno vai aprendendo na disciplina.” (Entrevista Grupo 4).

A autoavaliação realizada apenas para “*cumprir calendário*” é uma pura perda de tempo.

“nós estamos muito habituados a ser avaliados pelos resultados que conseguimos nos testes e acabamos por calcular a nossa autoavaliação a partir desses resultados fazendo a sua média.” (Entrevista Grupo 3).

É um contrassenso dizer que os alunos fazem a autoavaliação quando estes se limitam a indicar um número, que tanto pode resultar de um cálculo aritmético como da expressão de um desejo.

“em Física e Química é muito fácil porque sabemos as notas dos testes todos e basta aplicar a fórmula que a professora nos deu para sabermos a nota exata.” (Entrevista Grupo 1)

Há pois, frequentemente, uma prática completamente distorcida do que é a autoavaliação, que acaba por reforçar, nos próprios estudantes, concepções erróneas sobre a mesma e, simultaneamente, o desinvestimento nesta tarefa.

Foram apontadas, pelos alunos, várias dificuldades resultantes da grande heterogeneidade da turma, em termos de maturidade. Apesar da semelhança das idades notou-se algum desfasamento no entendimento do espírito e dos princípios da própria autoavaliação.

“Na nossa idade vê-se bem que há uma enorme diferença de maturidade entre cada um de nós e, por isso, torna-se difícil conciliar maturidades tão distintas numa mesma sala de aula, razão pela qual este me parece um ponto fraco, aliás o único, da autoavaliação e de uma avaliação feita desta forma.” (Entrevista Grupo 1)

A falta de treino, e a concepção errónea do que é a autoavaliação, leva os alunos a encararem-na como uma grande dificuldade ou como uma tarefa com pouco interesse.

“quando no 1º período a professora nos entregou as listas, com o que nós tínhamos que alcançar, para fazermos a autoavaliação em cada parâmetro, foi tão diferente do que estávamos habituados que nem lhe atribuímos grande importância.” (Entrevista Grupo 4).

A inexistência de critérios de avaliação pode mesmo levar os alunos a desinteressarem-se da disciplina.

“Eu tive uma professora de EV que me dizia que eu merecia o 5 mas no 1º período ela não dava 5 a ninguém e a nota acabava por nunca refletir aquilo que eu conseguia aprender.” (Entrevista Grupo 2).

O preconceito de muitos professores e alunos, que acham ser a avaliação um assunto exclusivamente dos professores, leva ao não envolvimento dos alunos nas tarefas de avaliação.

“não concordo que os alunos fiquem de fora da avaliação e por isso acho que a autoavaliação é muito importante e deve ser feita ao longo do ano em todas as disciplinas o que raramente acontece.” (Entrevista Grupo 2).

A enorme variedade de critérios e estratégias de avaliação, entre as várias disciplinas, é também sentida como um constrangimento à implementação da autoavaliação por parte dos alunos.

“Este ano cada disciplina tem uma forma diferente de fazer autoavaliação.” (Entrevista Grupo 2).

“O que nos dificulta um bocadinho é o facto de a forma de avaliar ser muito diferente de disciplina para disciplina, mesmo naquelas disciplinas onde há uma maior afinidade como a matemática e a fq.” (Entrevista Grupo 4).

No decorrer da observação participante foi possível confirmar uma grande evolução na forma como os alunos se foram envolvendo na autoavaliação ao longo do ano letivo, à medida que iam treinando a sua realização e ultrapassando as dificuldades iniciais.

No início do ano letivo a conceção de autoavaliação dos alunos era muito variada, o que resultava muito das suas vivências anteriores, obrigando a várias intervenções da professora para ajudar os alunos na sua operacionalização .

“Quando a professora referiu que os alunos teriam que fazer a autoavaliação em todas as atividades algumas questões se levantaram. Para a generalidade dos alunos fazer a autoavaliação era chegar ao final do período e dizer uma nota. Para uns a nota era o que gostariam de ter, para outros deveria refletir o que mereciam em função do esforço que tinham desenvolvido.” (Diário de campo, aula 6, 6/outubro).

“Foram apresentadas as três grelhas de autoavaliação relativamente aos três domínios – Understanding, Writing e Reading, e explicado como deve ser feito o respetivo preenchimento. Sempre que cada aluno identifica um momento importante na construção da sua aprendizagem deve registar na ficha respetiva essa evolução.” (Diário de campo, aula 11, 25/outubro).

Foi-se notando uma evolução ao nível da conceção da própria autoavaliação mas, principalmente, do papel que ela poderia desempenhar na construção das aprendizagens individuais.

“Quando questionados sobre a importância que atribuíam a este registo da sua autoavaliação os alunos referiram:

- *Identificar o que já aprenderam*
- *Identificar e superar as dificuldades com que se depararam*
- *Aprender a aprender*

Depois de disporem de algum tempo para analisarem as grelhas de autoavaliação (anexo III) que lhes tinham sido apresentadas, os alunos foram solicitados a pronunciar-se sobre as referidas grelhas:

- *Iam ser de grande utilidade porque permitiam identificar claramente as áreas onde sentiam dificuldades ou que poderiam ser melhoradas;*
- *Permitiam saber exatamente o que se pretendia que cada um alcançasse em cada um dos domínios o que era bastante estimulante e tornava mais fácil e transparente o processo de autoavaliação.”*

(Diário de campo, aula 11, 25/outubro)

Mas apesar de começarem a entender o real papel da autoavaliação era ainda muito difícil mudar hábitos adquiridos ao longo de tantos anos e de experiências tão diversificadas como as que os alunos resumiram na aula 23:

- *“Em algumas disciplinas nunca foi solicitado aos alunos que fizessem a sua autoavaliação, nem no final de cada período nem no final do ano letivo;*
- *Foi solicitado pelo professor que cada um dissesse oralmente a nota que queria ter no final do período;*
- *Foi solicitado pelo professor que os alunos dissessem oralmente a nota que mereciam e, para tal, deveriam ter em conta as classificações obtidas nas várias provas realizadas;*
- *Foi solicitado pelo professor que os alunos dissessem oralmente a nota que mereciam e para tal deveriam fazer uma média simples das notas dos testes realizados ao longo do ano letivo, sendo esta uma prova irrefutável de que a avaliação seria contínua;*
- *O professor fornecia aos alunos uma pequena folha de papel com a fórmula que seria aplicada para calcular a sua classificação. Fazer a autoavaliação significava, neste caso, os alunos preencherem a fórmula com as suas próprias classificações obtidas com cada um dos instrumentos. O facto de os alunos se terem esquecido de alguma classificação, nem que fosse da casa decimal, era sinal de desleixo ou desinteresse da sua parte;*
- *Notavam-se sempre algumas injustiças porque enquanto alguns alunos apontavam a nota que na realidade mereciam outros autoavaliavam-se com a nota de que necessitavam para passar de ano ou com a nota que gostariam de ter;*

- *Ocorreram algumas situações, muito desagradáveis, de alunos que se comparavam com os colegas para justificar a razão de terem uma nota melhor.*”
(Diário de campo, aula 23, 15/dezembro)

Quando, a pedido da professora, os alunos se focaram apenas na disciplina de inglês, e nas dificuldades sentidas desde o início do ano, na realização da autoavaliação, concluíram o seguinte:

- *“Uma tarefa muito difícil porque era necessário estar sempre a avaliar o seu trabalho;*
- *Só os professores tinham tido formação para avaliar portanto era a eles que deveria caber essa tarefa;*
- *Os alunos não tinham ainda a maturidade suficiente para se autoavaliarem corretamente;*
- *Para quê tanto trabalho se no fim seria sempre a opinião da professora a prevalecer;*
- *Não tinham dados suficientes para fazerem uma correta autoavaliação porque não sabiam as notas que a professora tinha atribuído à oralidade;*
- *Era muito difícil porque não tinham seguido a indicação da professora de ir preenchendo as grelhas de autoavaliação.*”

(Diário de campo, aula 23, 15/dezembro)

Contudo, pudemos observar que quatro alunos tinham uma opinião diferente da veiculada pela maioria dos colegas:

“Não tinham estado tão preocupados em encontrar um número. Tinham usado com frequência as grelhas fornecidas pela professora, o que tinha ajudado muito a melhorar alguns aspetos em que nunca tinham pensado antes. Passaram a gerir melhor o seu tempo de trabalho da disciplina, que foi diluído ao longo do período e não concentrado nos momentos antes do teste. Acabaram por fazer algumas tarefas, que não sendo propriamente estudar, ajudaram a aprender mais, e deram exemplos, ver as séries ou os filmes sem legendas, realizar jogos eletrónicos em inglês, ler notícias em inglês, procurar as letras das canções em inglês, ou mesmo de vez em quando falar inglês em casa ou com amigos.” (Diário de campo, aula 23, 15/dezembro)

Foi clara a necessidade sentida pela professora de ir “pressionando” os alunos, ao longo do ano, para a realização da autoavaliação. Era no final dos períodos letivos que mais se notavam as dificuldades sentidas.

“Foram notórias algumas dificuldades na realização da autoavaliação porque os alunos não fizeram os registos ao longo do período. Na maior parte dos casos socorriam-se apenas do que tinha ficado na memória e esta era insuficiente para fazer uma correta autoavaliação. A professora responsabilizou os alunos por esta falha que considerou grave porque estes não devem estar sistematicamente à espera que ande sempre alguém a chamar a sua atenção para o cumprimento das tarefas que são da sua responsabilidade. A autoavaliação é simultaneamente um

dever e um direito pois só um aluno que faz a sua autoavaliação pode justificar porque não concorda com a avaliação realizada pelo professor quando isso ocorre. Ora sem registos não há conteúdo para os alunos formularem objetivamente uma avaliação do trabalho desenvolvido, o que já aprenderam e o que ainda têm que alcançar.” (Diário de campo, aula 45, 20/março).

No final do segundo período as concepções dos alunos revelavam evolução,

“tarefa muito difícil; tarefa muito trabalhosa; tarefa que vai muito para além da simples atribuição de uma nota” (Diário de campo, aula 45, 20/março), embora ainda sentissem algumas dificuldades na realização da autoavaliação.

Em resposta à nossa segunda questão de investigação - **Qual o papel da autoavaliação na regulação da aprendizagem?** parece-nos interessante a opinião manifestada por T na entrevista do grupo 1

“a autorregulação não é possível quando ainda não temos maturidade para a fazermos. Um aluno que ainda não consegue organizar-se não pode ser deixado por sua conta porque não vai ser capaz de ultrapassar as suas dificuldades sozinho. Conheço pessoas que não são suficientemente maduras para se autorregular e só fazem as coisas quando são obrigadas pelos pais ou pelos professores.”

e para que essa autorregulação seja possível será indispensável uma autoavaliação que a sustente.

A autoavaliação não só contribuiu para a melhoria das aprendizagens mas também das classificações dos alunos, notória na comparação entre o 1º e o 3º períodos (fig. 11).

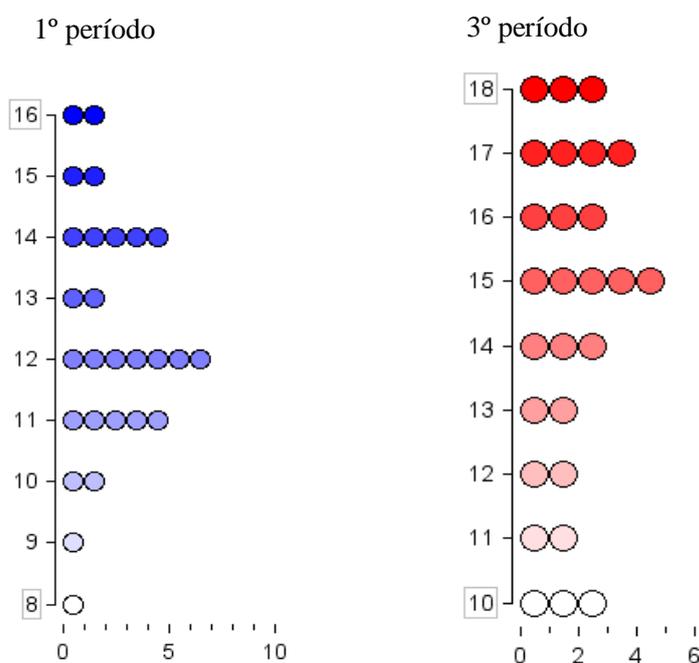


Fig. 11- Distribuição das classificações dos alunos, em inglês, no 1º e 3º períodos.

Autorregulação

Apesar de ter sido abordada de forma transversal, ao longo de todo o ano letivo, a autorregulação foi mais abordada como uma capacidade a ser trabalhada por todos do que como um conceito em si. Foi logo na aula 6 que uma aluna verbalizou aquilo que a professora identificou como autorregulação:

“A.C. confessava que se tinha sentido muito perdida no início mas achava que, a pouco e pouco, estava a começar a entender a importância de fazer uma boa autoavaliação. Se conseguíssemos identificar os nossos erros por serem o sintoma das nossas dificuldades então seria mais fácil ultrapassar essas dificuldades a partir da autocorreção dos erros. Por outro lado, saber onde deveríamos chegar facilitava a percepção do que tínhamos que fazer para lá chegar. Exatamente! – exclamou a professora. E a isto chama-se autorregulação – cada um ser capaz de traçar o seu próprio caminho de aprendizagem com o objetivo de aprender sempre mais.” (Diário de campo, aula 6, 6/outubro).

Voltamos a encontrar nas nossas notas de campo uma referência na aula 9 –

“O silêncio foi geral, em perfeita sintonia com o ar mais duro da professora, reflexo da “luta” constante contra a falta de hábitos de autorregulação dos alunos. A falta de hábitos de autorregulação era notória numa elevada percentagem dos alunos da turma que se refletia a vários níveis, entre eles a própria autoavaliação.” (Diário de campo, aula 9, 18/outubro).

Das entrevistas realizadas com os alunos conseguimos identificar duas subcategorias que estão subjacentes à categoria da autorregulação. A importância assumida pelo erro, tal como já tinha acontecido para a categoria da autoavaliação, em que aquele aparece não no sentido da penalização mas antes como o acontecimento que vai despoletar a autorregulação, pois envolve o aluno na gestão da sua própria aprendizagem.

“a autorregulação acaba por nos ajudar a encontrar o caminho para superar as dificuldades que vão surgindo.” (Entrevista Grupo 2).

“a autorregulação permite-nos aprender com os nossos erros” (Entrevista Grupo 2).

Apresentada como uma capacidade ainda a alcançar por muitos,

“fazer a autorregulação total ainda não consigo!!! Totalmente não! Quem me dera conseguir!” (Entrevista Grupo 1),

a autorregulação é percebida como estando na dependência da maturidade alcançada pelo aluno. É necessário, dizem os alunos, que atinjam uma determinada maturidade para que consigam realizar a autorregulação.

“para uma pessoa perceber que errou, onde está o erro e, por iniciativa própria procurar superá-lo para fazer sempre melhor é difícil e só com muita maturidade consegue lá chegar” (Entrevista Grupo 1).

“Ainda não temos maturidade para nos autorregularmos e se fosse na aula

estávamos todos a fazer” (Entrevista Grupo 1).

“Um aluno que ainda não consegue organizar-se não pode ser deixado por sua conta porque não vai ser capaz de ultrapassar as suas dificuldades sozinho.”, (Entrevista Grupo 1).

Tantas referências, trinta e uma ao longo das quatro entrevistas, é sintomático do valor que os alunos atribuem à maturidade e da influência que esta tem na sua autorregulação.

“Ouve de facto uma mudança da minha forma de estar na escola e acompanhar em casa o trabalho feito dia a dia e isso é uma forma de eu fazer a autorregulação do meu trabalho.” (Entrevista Grupo 3).

“Eu tenho uma grande preocupação de todos os dias, ao acordar, definir claramente o que vou fazer nesse dia, muitas vezes não consigo fazer tudo por falta de tempo” (Entrevista Grupo 3).

“Sempre me preocupei em estudar e encontrar a melhor forma de o fazer. Habituei-me a fazer resumos e dessa forma consigo organizar melhor o meu estudo. De facto sempre consegui fazer a minha autorregulação e isso tem-me ajudado no 10º ano e não senti um choque tão grande como alguns colegas que não tinham estes hábitos de trabalho.” (Entrevista Grupo 3).

Tornou-se habitual, principalmente entre os alunos do ensino secundário, o recurso a explicações individuais, implicando, muitas vezes, enormes sacrifícios económicos para as suas famílias. Esta explicação tem, muitas vezes, o papel de “obrigar” o aluno a estudar pois durante aquele período de tempo o aluno trabalha sem se distrair com nada mais. Na maior parte dos casos as dificuldades dos alunos resultaram não de qualquer incapacidade de natureza cognitiva mas da falta de envolvimento do aluno na aprendizagem, pelas mais variadas razões. Isto significa que, muitas vezes, a ajuda de que os alunos necessitam é a de orientação do seu trabalho no que toca a definir regras e a cumpri-las, em suma, faltam-lhes os hábitos de autorregulação.

“Só recentemente percebi que se eu trabalhar alguma coisa em matemática os resultados melhoram. Desde que comecei a ir à explicação os resultados começaram a melhorar porque lá eu sou obrigado a trabalhar matemática durante duas horas seguidas, duas vezes por semana.” (Entrevista Grupo 3).

Os próprios alunos referem a importância do papel dos pais na capacidade de autorregulação do aluno pois esta depende muito dos hábitos criados não só ao longo de toda a sua escolaridade, mas também nas suas vivências fora da escola, no fundo aquilo que os alunos referem como maturidade.

“Não é necessário que os meus pais estejam sistematicamente a controlar o meu estudo e a mandar-me estudar. O meu pai também me diz que tenho que ser eu a definir o que preciso de trabalhar pois se não o fizer estou a prejudicar-me a mim próprio e eu também concordo com isso.” (Entrevista Grupo 3)

“eu própria tinha o cuidado de fazer as coisas bem para não necessitar da intervenção da minha mãe” (Entrevista Grupo 2).

e, em sentido contrário,

“eu tive necessidade que a minha mãe me fizesse um horário de estudo a partir do segundo período porque eu não estava a conseguir controlar a situação.” (Entrevista Grupo 4).

Apesar da ideia de ser algo que dá trabalho, os alunos entendem a autorregulação como uma capacidade a alcançar porque os benefícios conseguidos recompensam esse esforço

“fazer a autorregulação dá trabalho e implica um esforço diário mas o resultado que se alcança é muito motivante e recompensador do esforço desenvolvido” (Entrevista Grupo 2)

“Um aluno que ainda não consegue organizar-se não pode ser deixado por sua conta porque não vai ser capaz de ultrapassar as suas dificuldades sozinho.” (Entrevista Grupo 1)

Apesar de algumas vezes confundida com a idade, a maturidade foi apresentada, na maioria das referências, como uma capacidade trabalhada pelos alunos em conjunto com os seus pais:

“quando somos pequenos, talvez até ao 8º ano, necessitamos da regulação dos pais mas atualmente eu já faço a autorregulação.” (Entrevista Grupo 2).

“quando conseguimos fazer a autorregulação significa que somos mais adultos que muitos adultos que andam por aí.” (Entrevista Grupo 1).

“Como nunca precisei que os meus pais regulassem o meu trabalho eu acho que sempre fiz a autorregulação.” (Entrevista Grupo 2).

“Os meus pais são muito ocupados e nunca tiveram muito tempo para andarem atrás de mim a controlar o meu estudo e por isso eu sempre me habituei a fazer a minha autorregulação até porque via o que se passava com o meu irmão que tinha a minha mãe sempre a pressioná-lo para estudar.” (Entrevista Grupo 3).

Sendo a autorregulação um processo intrínseco ao aluno, é indispensável que ela seja trabalhada pelo professor de forma a que, por um lado, possa ser ativada pelo aluno e, por outro lado, seja orientada na direção certa. Esta exigência aplica-se ao que se passa em todo o processo de ensino e aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, sendo indispensável para trabalhar as várias competências que hoje são exigidas ao aluno, não só enquanto frequenta a instituição escolar mas ao longo de toda a sua vida.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a crise económica instalada nas sociedades com um modelo neoliberal que privilegia o mercado em detrimento das pessoas, assiste-se atualmente à necessidade de valorizar as competências individuais, por estas permitirem a adaptação às novas exigências, que aparecem e desaparecem com uma enorme volatilidade.

Mais do que preparar o jovem para uma profissão ou uma função específica, caberá à escola dotar os seus “*clientes*” das competências que lhes permitirão adaptar-se aos sucessivos desafios. Os conhecimentos mudam a cada instante e muitos dos conceitos que eram tidos como verdades absolutas quando estávamos nos bancos da escola são, alguns anos passados, meras recordações. Não faz, pois, qualquer sentido, continuar a aplicar os mesmos procedimentos pedagógicos, quando a realidade em que a escola se insere se alterou radicalmente.

A principal razão que impõe uma alteração na forma como se trabalha na escola é, sem dúvida, a necessidade de promover o sucesso. Em nosso entender promover o sucesso significa que todos e cada um dos professores da escola terá que trabalhar de forma a que todos e cada um dos seus alunos aprenda a aprender, sendo que esta aprendizagem deverá estar sustentada pelos quatro pilares da educação que a UNESCO elegeu para o século XXI:

- Aprender a conhecer – sendo o conhecimento entendido como uma ferramenta para atingir novos conhecimentos;
- Aprender a fazer – desenvolvendo habilidades operacionais também elas apoiadas pelo conhecimento, que atribuem ao trabalho um enorme valor;
- Aprender a conviver - indispensável nesta aldeia global em que todos vivemos juntos e cuja viabilidade depende da salvaguarda de valores fundamentais como o meio ambiente, a democracia, a liberdade ou os direitos humanos;
- Aprender a ser - necessidade de fazer prevalecer os valores morais aos valores materiais, com a prevalência do ser sobre o ter.

Ao colocarmos no aprender o grande objetivo do processo de ensino e aprendizagem, estamos a considerar que, ao contrário do que se passa em muitas das salas de aula, o protagonismo recairá, na totalidade, sobre o aluno. Ao professor caberá um papel mais

secundário mas cheio de significado – ser o agente promotor das mudanças que deverão ocorrer no aluno, em resultado das suas aprendizagens.

As práticas avaliativas, que devem resultar de uma interação baseada na confiança e na cumplicidade entre o professor e cada aluno e entre os alunos e os seus pares, possibilitam aos alunos equipar-se com as ferramentas que lhes permitirão fazer uma autoavaliação crítica e objetiva a qual, por sua vez, está na génese de competências de autorregulação.

Mais do que uma vinculação com uma nota, a autoavaliação deverá permitir ao aluno uma reflexão sobre o que aprende e, fundamentalmente, sobre a sua postura perante essa aprendizagem, de que forma se envolve na mesma, que competências adquire. Trata-se, na realidade, de uma corresponsabilização do aluno com a sua própria aprendizagem.

Sendo a aprendizagem um processo, não basta colocar o aluno na escola para que ele aprenda. Além disso há uma enorme necessidade de rentabilizar, por um lado, o tempo que o aluno passa na escola, pelo menos doze anos e, por outro lado, o enorme investimento económico feito pela sociedade.

Quando na escola ouvimos alguém comentar que “o professor deu umas aulas excelentes mas os seus alunos não aprenderam nada” é o mesmo que identificar um bloco operatório onde a cirurgia teve um enorme sucesso mas o paciente morreu. A qualidade do processo de ensino e aprendizagem resulta, claramente, das conquistas alcançadas pelos alunos, ao nível das suas aprendizagens.

Fazendo parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, pois dela depende o que e como se ensina mas também o que e como se aprende, a avaliação terá como finalidade a regulação de todo o processo, ao permitir aos alunos que sejam capazes de identificar as suas dificuldades e implementar estratégias para as superar, isto é, sejam capazes de se autorregular.

Se tivermos em conta que a avaliação escolar, que deverá estar de acordo com a forma como o currículo vai sendo trabalhado, ganha muito do seu sentido na interação pedagógica, é fácil perceber que a sua análise vá muito para além dos aspetos técnicos, ou de uma simples aplicação de instrumentos. É todo o ato pedagógico, com a multiplicidade de fatores que envolve, os variados procedimentos resultantes, por sua vez, de uma determinada filosofia de intervenção, que devem ser pensados e repensados e, por vezes, mesmo reinventados.

As concepções e práticas dos alunos apresentam-se, em nosso entender, como um importante constrangimento à aplicação plena da avaliação formativa e da autoavaliação, dentro e fora da sala de aula,

Ao longo da sua escolaridade os alunos, no geral, nunca foram treinados a realizar uma verdadeira autoavaliação, limitando-se, na maior parte dos casos, a atribuir um valor quantitativo às suas prestações. Como os instrumentos utilizados são maioritariamente os testes escritos, que visam a atribuição de uma nota no final do período, os mesmos acabam por ser quase que a única forma de feedback ao trabalho que desenvolvem. Sendo esta a prática mais frequente, os alunos acabam por criar hábitos que vão provocar algumas resistências quando são confrontados com novas formas de trabalhar e que exigem uma maior responsabilidade da sua parte.

Avaliação da Investigação

Tal como ficou claro na fundamentação teórica com que iniciámos esta investigação, a autorregulação e o seu grande pilar, a autoavaliação, têm um papel muito importante na promoção das aprendizagens dos alunos. Mas se já sabíamos isso o que nos trouxe de novo esta investigação?

- Perceber que, apesar das dificuldades apontadas por várias investigações, é possível fazer a autoavaliação;
- Perceber como se pode fazer a autoavaliação, de forma a que esta desencadeie, nos alunos, comportamentos autorregulatórios;
- Identificar algumas estratégias que sejam capazes de ajudar a implementar a autoavaliação;
- Apesar de ser um estudo circunscrito a uma única sala de aula, uma turma e às práticas e concepções de uma única professora, apresentam-se evidências de que é possível ultrapassar os vários constrangimentos identificados noutras investigações;
- Perceber a importância de colocar o aluno no centro da investigação para, a partir dos seus sentidos, das suas percepções e das suas reflexões, facilitar o trabalho do professor na identificação quer dos constrangimentos quer das oportunidades do processo de ensino e aprendizagem.

Sem querer fazer generalizações pretendemos, a partir de um estudo descritivo e

respetiva análise qualitativa, mostrar que é possível, apesar dos constrangimentos, percorrer o que muitos investigadores (Dinham, 2008; Hattie, 2007; Stiggins, 2007; William, 1998; Pacheco, 2002; Veiga Simão, 2005; Santos, 2007; Fernandes, 2009) consideram ser “o caminho a seguir”.

Com as imprescindíveis adaptações à sua realidade de sala de aula, de alunos, de pares, de estruturas, é possível repensar um conjunto de práticas e procedimentos, já validados em função da experiência analisada nesta investigação, considerando a perspetiva dos próprios alunos.

Apesar de estudarmos uma realidade única, os resultados alcançados permitem-nos sugerir que a aplicação de procedimentos semelhantes noutras salas de aula poderá contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos,

Este estudo permitiu estabelecer o que Van Zanten (2004, p.38) designa por “*Teoria de médio alcance*”. Através da descrição de um estudo de caso é possível perceber de que forma se pode intervir em muitas outras salas de aula, de modo a que os alunos sejam ensinados a trabalhar a sua autoavaliação, permitindo-lhes conduzir as suas próprias aprendizagens.

Nos dados analisados foi notória a referência dos alunos às enormes diferenças entre a avaliação realizada na disciplina de inglês quando comparada com a avaliação realizada habitualmente. Embora à partida não fosse nosso objetivo estabelecer essa comparação, cedo se tornou óbvio que a mesma seria inevitável porque os alunos já transportam consigo um vasto conjunto de vivências que naturalmente serão sempre evocadas nas suas reflexões. Através dessa comparação foi possível compreender a importância da autoavaliação na autorregulação dos alunos.

O método comparativo foi uma excelente forma de perceber as diferenças resultantes de uma prática avaliativa voltada para os processos em vez de uma outra centrada nos produtos e perceber, de que forma, a sua implementação consistente poderá introduzir consideráveis alterações na forma como os alunos se posicionam face às aprendizagens a desenvolver.

A triangulação entre o diário de campo, construído a partir da observação aula a aula, ao longo do ano letivo, e as entrevistas com grupos focais, realizadas no final do ano, permitiu-nos constatar aquilo que também nos foi dito pela professora, no balanço do trabalho por si desenvolvido.

Foi a conjugação de diferentes tipos de dados, recolhidos através de diversos métodos, a partir de diversas fontes, que tornou possível uma análise de diferentes perspetivas e,

dessa forma, garantir a validade da investigação, graças à triangulação que muitos investigadores consideram a essência do estudo de caso.

O que concluíram os alunos?

Também na nossa investigação atribuímos ao aluno o papel principal. Já no corrente ano letivo, quando informalmente fomos abordadas por um grupo de seis alunos que participaram neste estudo, recebemos uma contribuição relevante quando estes fizeram um balanço do impacto, nas suas aprendizagens, da metodologia utilizada pela professora de inglês. Dessa conversa foi possível sintetizar o seguinte:

- *“Apesar de a professora ter desenvolvido, de forma intencional, todo o trabalho que tem realizado connosco, pensamos que, ela própria, não tem noção da enormidade das mudanças que provocou em nós;*
- *Temos pena de não ter encontrado mais cedo, ao longo da nossa escolaridade, outros professores que nos tivessem submetido a esta metodologia de trabalho, contudo, felizmente que passámos por esta experiência;*
- *Pela primeira vez sentimos que a nossa opinião não só era ouvida mas era aproveitada e, dessa forma, também estávamos a contribuir para melhorar as nossas aprendizagens porque a própria professora ia melhorando a forma como ensinava;*
- *Sentimos que, ao contrário das outras disciplinas em que os professores estão a todo o momento a lembrar-nos que, quer concordemos quer não, quem tem o poder são eles, nesta aula foi precisamente o oposto, o poder é nosso, isto é, sentimos que, cada vez mais, somos nós que decidimos o que fazer e como fazer, no completo respeito das regras discutidas e aceites por todos;*
- *Nunca se colocaram problemas de indisciplina, ou de comportamentos menos apropriados, porque temos sempre tanta coisa para fazer que não há tempo a perder nas aulas. Por exemplo, nas aulas ninguém perde tempo a ir às redes sociais porque estamos sempre tão ocupados que nem nos lembramos que isso existe;*
- *Apesar da enorme liberdade que sentimos, e principalmente por isso, temos uma maior responsabilidade. Se alguma coisa correr mal não nos podemos desculpar com ninguém e daí também decorre uma maior aplicação da nossa parte porque queremos estar à altura dessa responsabilidade;*

-
- *Como não temos necessidade de estudar na véspera dos testes, na verdade nem sentimos necessidade que eles sejam marcados antecipadamente, percebemos que acabámos por trabalhar muito mais para esta disciplina sem termos a sensação de que estamos a estudar;*
 - *No mesmo sentido temos os trabalhos de casa porque trabalhámos muito mais de forma autónoma e por nossa iniciativa. Não nos lembramos de um único trabalho de casa marcado pela professora, do tipo “exercícios da página tal”;*
 - *Certamente que aprendemos alguma coisa ao longo dos cinco anos anteriores mas não temos dúvidas que aprendemos muito mais neste ano letivo do que em todos os outros juntos;*
 - *Quando no final do ano letivo a professora disse que não precisávamos de comprar manual para este ano já não nos surpreendeu mas, na realidade, nunca sentimos a sua falta;*
 - *Temos sido nós, os alunos, que pedimos à professora mais tempo de aula para apresentar os trabalhos que chegam a durar mais de uma hora e em que toda a gente participa de forma muito interessada porque os trabalhos são, de facto, cada vez mais interessantes;*
 - *Já pedimos à professora algumas aulas extra para podermos fazer tudo aquilo que queremos;*
 - *Quando falamos entre nós, muitas vezes até fora da aula, ou quando trocamos emails com a professora, apenas usamos o idioma inglês e, com a maior das naturalidades, sem qualquer medo de cometer erros, que são logo corrigidos pela professora ou pelos colegas;*
 - *A autoavaliação é tão natural que já faz parte de todas as nossas realizações, porque também nos habituámos a uma reflexão constante sobre o nosso trabalho, tanto o produto final como a forma como o processo decorreu;*
 - *Quando fazemos a autoavaliação é que temos a real noção do que trabalhámos na disciplina e das aprendizagens que conquistámos. Como a autoavaliação está sempre a mostrar os nossos progressos é sempre positiva e em si um grande incentivo para que a façamos regularmente;*
 - *Como o trabalho realizado tem sido sempre muito direccionado para a melhoria das nossas aprendizagens, tem-se traduzido na melhoria dos resultados*

acadêmicos, o que significa melhores classificações. Esta é uma importante recompensa para o nosso esforço.”

Pensamos que a clareza e objetividade estão bem patentes nas conclusões realizadas pelos alunos e aqui sintetizadas.

A avaliação ao serviço da aprendizagem

Embora a nossa investigação se tenha centrado nos alunos, nas suas conceções, anseios, expectativas, ela só foi possível, nos moldes por nós delineados, porque encontramos uma professora que implementou uma prática pedagógica que permitiu aos alunos assumirem o protagonismo que lhes deve estar reservado.

Esta ideia de escola, que tem como objetivo que o aluno aprenda a aprender, onde esse mesmo aluno tem o papel principal, leva-nos a construir o organigrama que, em nosso entender, melhor reflete o modo como a escola se deve organizar (fig. 12).

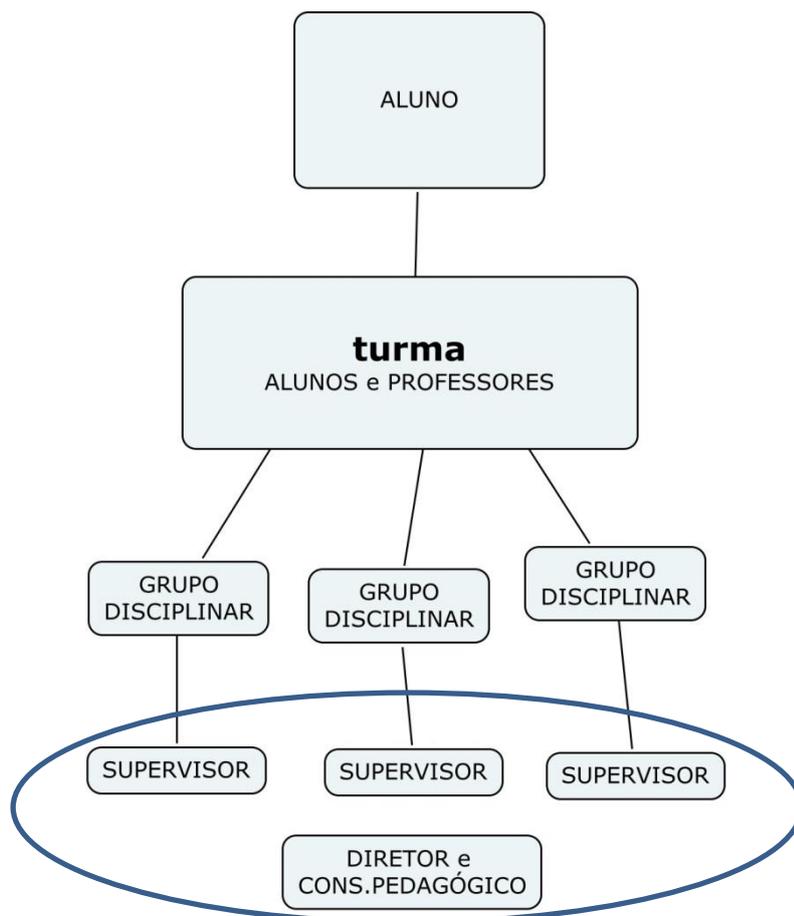


Fig. 12- O organigrama da escola que atribui ao aluno o papel principal.

Uma escola que focaliza o seu trabalho no aluno, e nas suas aprendizagens, elege o conselho de turma como a sua principal estrutura, pois é lá que deve ser monitorizado o constante desenvolvimento de cada aluno. Ao invés, os nossos currículos continuam muito organizados numa perspetiva multidisciplinar, com os seus conteúdos distribuídos por “compartimentos estanques”, as disciplinas.

É pois ao nível do conselho de turma que todo o trabalho a desenvolver com os alunos deve ser organizado pelos diferentes professores, a partir dos projetos curriculares das suas disciplinas. Só adequando esses projetos aos alunos concretos, de cada turma, será possível levar a cabo a diferenciação pedagógica.

Mas para que o professor desenvolva o projeto curricular da sua disciplina ele deve estar enquadrado num grupo disciplinar que, em conjunto, faça a articulação tanto horizontal, com os vários professores que lecionam cada ano de escolaridade, como vertical, isto é, o desenvolvimento curricular da disciplina pelos vários anos de escolaridade. Esta estrutura, que no nosso organigrama (fig. 12) assume também uma grande importância, aparece coordenada pelo supervisor pedagógico que começa a ganhar na escola um papel de grande importância enquanto liderança intermédia.

O supervisor pedagógico deverá ser capaz de liderar o seu grupo de professores no desenvolvimento do seu objeto de trabalho – as aprendizagens dos alunos.

Porque se preocupa com o sucesso de todos os alunos, o supervisor deve manter uma grande proximidade com todos os seus professores, com quem desenvolve uma enorme interação e partilha, de recursos mas também dos sucessos obtidos e, principalmente, dos erros cometidos porque estes, quando partilhados, ajudarão a que não voltem a ser cometidos, pelos próprios ou pelos pares.

O supervisor pedagógico deve levar os “seus professores” a ouvirem as vozes da escola criando os espaços para a comunicação dialógica.

Mas o professor necessita de uma estrutura curricular que o apoie não só na orientação e na definição e implementação das suas práticas pedagógicas mas, também, na avaliação das aprendizagens dos seus alunos.

É preciso assegurar que os testes medem aquilo que é importante que os alunos aprendam. Contudo, é inquestionável que as avaliações não se podem limitar a medir o que os alunos conseguem “imitar” mas, antes, devem refletir o que os alunos realmente aprenderam investigando, explorando, descobrindo. Isto aplica-se à aprendizagem das ciências, mas também da língua materna, da língua estrangeira, da matemática ou de qualquer outra área do saber ou do saber-fazer.

Não basta criar legislação inovadora ou estruturas administrativas mais ou menos descentralizadas. É necessário que a cada professor sejam dadas todas as possibilidades de uma aprendizagem profissional que lhe permita dar o salto qualitativo no trabalho com os seus alunos.

Tal como defende Stiggins (2007), mais do que dividir os alunos em dois grupos, ganhadores ou perdedores, a avaliação para a aprendizagem deve colocar todos os alunos no caminho do sucesso, onde a ação do professor assume particular importância, apoiando o aluno que falha, de modo a que recupere a confiança nas suas capacidades.

É hoje um dado adquirido que é fundamental o envolvimento dos alunos na construção da sua própria aprendizagem e tal só será pleno se a avaliação formativa acompanhar todo o processo porque ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar.

É inquestionável a absoluta necessidade de todos os professores implementarem a avaliação formativa na sua prática pedagógica, com todos os alunos, em todos os graus de ensino.

"if you're serious about changing teachers, you have to get them to look at assessment for learning. It's more important than anything else. It's more important than classroom management, because classroom management without anything to direct it is effectively blind. It appears to be the most powerful focus for enabling teachers to change." (William, 2006, p.10).

Já a forma como cada professor implementa as várias estratégias de avaliação formativa deverá ser variável, dependendo de aspetos como as características dos alunos, a matéria ensinada ou mesmo o tipo de escola onde se ensina.

Dylan William (2006) defende que a avaliação ao serviço da aprendizagem - avaliação formativa ou "*assessment for learning*", deve ser o grande foco da intervenção do professor e, para que tal ocorra, apresenta cinco estratégias:

- Clarificar e compreender os objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso;
- Conceber discussões efetivas em aula, questionamentos e tarefas que extraiam as evidências da aprendizagem;
- Dar feedback que leve os alunos a avançar;
- Rentabilizar os alunos enquanto recursos de aprendizagem uns para com os outros;
- Dar aos alunos o papel de detentores da sua própria aprendizagem.

Estas estratégias balizam as práticas a desenvolver pelos professores, mas a forma como a avaliação formativa será implementada, as várias opções que têm que ser feitas, as

técnicas que têm que ser operacionalizadas, caberão sempre ao professor. O caminho a percorrer deve ser traçado a partir de um princípio inquestionável – a avaliação ao serviço da aprendizagem.

Ao longo da investigação conseguimos identificar algumas “ameaças” ao desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem onde a avaliação esteja ao serviço da própria aprendizagem:

- Enormes incertezas, a nível do poder político, com alterações sistemáticas das regras, muitas vezes descontextualizadas;
- Falta de sensibilidade da administração escolar, fazendo prevalecer os aspetos administrativos aos pedagógicos;
- Fraca formação pedagógica dos professores, inicial e contínua;
- Fraca preparação das lideranças escolares para os aspetos pedagógicos;
- Prevalência das funções de seriação e certificação à função formadora.

Identificámos ainda algumas dificuldades que, apesar de não impedirem a realização da autoavaliação, podem revelar-se como constrangimentos importantes:

- A falta de treino dos alunos, em práticas autoavaliativas, leva-os a encarar a autoavaliação como uma grande dificuldade;
- A atitude do próprio professor quando não consegue fazer a mediação entre os reais constrangimentos e o direito dos alunos à sua autonomia;
- Aspetos decorrentes da política educativa: programas curriculares; legislação e orientações do M.E.C;
- Aspetos decorrentes da própria organização da escola: papel das lideranças; organização dos grupos disciplinares; orientações pedagógicas.

No decorrer da nossa investigação pudemos constatar como a necessidade de ultrapassar estes constrangimentos, e implementar uma prática de autoavaliação, deu lugar à implementação de uma metodologia diversificada no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, de que fez parte integrante a avaliação das aprendizagens.

Vários estudos realizados (Means e Golan, 1998; Cox et al., 2002) apontam para uma relação de causalidade entre o uso da tecnologia e a utilização de modelos de ensino que colocam o aluno no centro de todo o processo. Esta utilização tecnológica não só cria uma maior motivação dos alunos para a aprendizagem mas é também propiciadora de práticas autorreguladoras na construção das suas aprendizagens.

Não transpor para a sala de aula as tecnologias da informação e comunicação (TIC), num claro “divórcio” entre o dia a dia dos alunos e o seu percurso escolar, é uma prática inaceitável numa sociedade cada vez mais sustentada no conhecimento e na aprendizagem autónoma.

Cada vez mais se exige aos cidadãos que sejam capazes de se adaptar às novas exigências que lhes vão sendo colocadas, tanto a nível profissional como social.

É aceite, por muitos professores e investigadores, que as TIC têm um enorme potencial educativo. Houve uma massiva introdução de equipamentos nas escolas que, apesar da sua utilização generalizada pelos professores, ainda não se traduz numa utilização pedagógica capaz de possibilitar aos alunos práticas inovadoras e, simultaneamente, que disponibilizem as ferramentas indispensáveis à construção e regulação das suas próprias aprendizagens. Ao longo da nossa investigação demos conta da sua frequente utilização pelos alunos, tanto nas aulas como autonomamente, não como um fim em si mesmo mas antes como instrumentos capazes de promover aprendizagens.

A utilização de um conjunto variado de instrumentos de avaliação foi sem dúvida um aspeto importante. Sabendo nós que uma turma é composta por uma grande heterogeneidade de capacidades e de conhecimentos, mas também de autonomia e de motivação, não é possível levar os alunos a alcançar os mesmos resultados trabalhando de forma semelhante com todos. O mesmo se passa em relação aos instrumentos de avaliação. Se o professor utilizar apenas um ou dois instrumentos de avaliação não conseguirá perceber se a falta de sucesso decorre de não terem ocorrido aprendizagens ou de o instrumento estar desadequado aos alunos e ao que se pretende testar.

A variedade de instrumentos utilizados deu uma informação muito mais completa sobre as aprendizagens alcançadas e, simultaneamente, permitiu aos alunos obter melhores resultados por lhes possibilitar testar as aprendizagens construídas. Contudo, os instrumentos de avaliação têm que estar de acordo com o tipo de ensino e de aprendizagem realizados pois não é apenas por mudar os instrumentos que as aprendizagens ocorrem.

A par dos instrumentos foi indispensável a existência de critérios de avaliação objetivos e claros, trabalhados pelos alunos no sentido de serem bem entendidos.

A definição de indicadores minuciosos, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para a aprendizagem das línguas estrangeiras, levou a que os alunos criassem um compromisso com a própria aprendizagem, focando a sua atenção nos aspetos específicos de cada domínio e, em simultâneo, se apropriassem dos significados

e da linguagem adequada à expressão das suas aprendizagens. Este aspeto também contribuiu para a conquista de uma maior credibilidade e validade para os resultados da autoavaliação.

Com uma relação forte entre si, o erro e o feedback tiveram também um papel de enorme importância, bem patente nas numerosas referências dos alunos. Muito mais que uma atividade puramente holística ou um simples cálculo matemático de médias, a autoavaliação realizada baseou-se nas aprendizagens que os próprios alunos foram construindo a partir dos inúmeros feedbacks e onde o erro foi encarado de uma forma muito positiva. Este feedback, também sobre a autoavaliação, acabou por proporcionar aos alunos um enorme apoio na realização da autorregulação.

Autoavaliação e autorregulação

À semelhança do que se passa com a avaliação realizada pelo professor, faz todo o sentido analisar a autoavaliação, realizada pelos alunos, no sentido de responder às questões práticas tantas vezes colocadas e, em simultâneo, identificar três características que tornam a autoavaliação um instrumento indispensável à realização da autorregulação por parte dos alunos: confiança, validade e utilidade.

A autoavaliação realizada pelos alunos da turma é de confiança?

A forma como a autoavaliação foi realizada não nos suscita dúvidas sobre a sua confiança. Ao fazerem a autoavaliação com base nos descritores, previamente analisados e trabalhados na aula, tornou-se claro, para os alunos, qual o caminho a percorrer. O facto de a professora ter dado vários feedbacks sobre o trabalho desenvolvido, e a própria autoavaliação, permitiu aos alunos implementar as estratégias que lhes permitiriam ultrapassar as várias dificuldades.

Parece-nos que a monitorização realizada ao longo do ano letivo, tanto pela professora como pelos alunos, forneceu ao processo de autoavaliação a credibilidade necessária e indispensável para que o aluno tenha confiança na sua utilização. Só assim será possível que a autoavaliação desempenhe o papel de componente fundamental da autorregulação.

A autoavaliação forneceu evidências válidas relativas à performance dos alunos?

Ao entendermos a validade da autoavaliação como o acordo entre a avaliação realizada pela professora e a avaliação realizada pelos alunos, sobre o trabalho por si desenvolvido, foi clara a concordância entre ambas ao longo do ano letivo.

Foi a própria professora que, no final do ano, confirmou o rigor da autoavaliação realizada pelos alunos, que se refletiu na concordância da mesma com os seus próprios registros.

A autoavaliação melhorou os resultados dos alunos, tendo sido útil ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem?

Outra característica importante, que devemos analisar, é se a autoavaliação foi útil, fornecendo evidências válidas relativamente à prestação dos alunos.

Com efeito podemos afirmar que a autoavaliação permitiu aos alunos identificar as suas dificuldades e, dessa forma, procurar o melhor caminho para as ultrapassar. Permitiu também identificar os progressos realizados os quais proporcionaram motivação para ir mais longe, muitas vezes mesmo para além do que era definido pelos descritores, havendo casos em que os alunos criaram novas metas a alcançar. *“O interesse maior da autorregulação é a sua contribuição para o circuito de autorregulação que está em jogo e se desenvolve em cada aluno.”* (Hadji, 2011, p.56).

Com a nossa investigação percebemos que os alunos nunca tinham realizado a autoavaliação, na verdadeira aceção da palavra, tal como foi realizada no presente ano letivo na disciplina de inglês.

Mais do que uma vinculação com uma nota, a autoavaliação deverá permitir ao aluno uma reflexão sobre o que aprende e, fundamentalmente, sobre a sua postura perante essa aprendizagem, de que forma se envolveu na mesma, que ferramentas adquiriu. Trata-se, na realidade, de uma corresponsabilização do aluno com a sua própria aprendizagem.

De acordo com os dados obtidos é possível concluir que ao realizar a autoavaliação os alunos obtiveram informação sobre a forma como foram aprendendo. Quando constataram que não estavam a fazer progressos conseguiram identificar as dificuldades e procuraram ultrapassá-las, quer autonomamente quer solicitando o apoio da professora. Quando os alunos não sentiam dificuldades tinham uma perceção clara dos seus progressos e, dessa forma, conquistavam a motivação para continuar a trabalhar e alcançar novas aprendizagens, tal como é referido por Stiggins.

“When we use assessment for learning, assessment becomes far more than merely a one-time event stuck onto the end of an instructional unit. It

becomes a series of interlaced experiences that enhance the learning process by keeping students confident and focused on their progress, even in the face of occasional setbacks.” (2007, p.3).

Ao envolver os alunos no processo de avaliação a professora atribuiu-lhes uma maior responsabilidade na forma como conduziam as suas próprias aprendizagens, levando-os a desenvolver comportamentos autorregulatórios e, em simultâneo, capacidades individuais como a reflexão crítica, a autonomia, a argumentação e a autoestima.

É através da autorregulação que o aluno consegue construir a sua autonomia perante a aprendizagem. E uma vez instalada a capacidade de autorregulação ela possibilitará um desenvolvimento pessoal que vai muito para lá das “tarefas de aluno”, passando pelo desenvolvimento de um importante conjunto de capacidades nomeadamente, ser capaz de:

- Lidar com as dificuldades;
- Desenvolver o pensamento crítico;
- Levantar questões pertinentes;
- Negociar ideias e estratégias;
- Refletir e, por isso, ser capaz de mudar de opinião;
- Aceitar o erro como ponto de partida para novos acertos;
- Tomar decisões, pesando os riscos.

A autorregulação implica que o aluno seja capaz de identificar os seus sucessos mas, também, as suas dificuldades e, partindo destas, seja capaz de regular e reorientar a sua ação, visando ultrapassá-las.

“O aluno tem que ser o condutor do seu processo de aprendizagem embora eu possa fornecer-lhe um ou outro mapa para o ajudar a ultrapassar obstáculos que entretanto vão surgindo no percurso. Mas cabe ao aluno refletir sobre o seu percurso de forma a que consiga, autonomamente, por si próprio, ultrapassar os obstáculos que vão surgindo. Identificar as suas próprias dificuldades para as ultrapassar.” (Entrevista com a Professora de Inglês)

Só será possível que o aluno adquira estas capacidades se as mesmas forem trabalhadas dia a dia e a escola não pode alhear-se da sua responsabilidade nesta construção.

Que perfil de professor?

Cabe ao professor, quando assume a liderança da sua sala de aula, fazer a diferença, compreendendo que cada aluno é único e que, por essa razão, tem que trabalhar respeitando essa individualidade. É nesse sentido que aponta Benson ao afirmar que *“in order to foster autonomy among students, teachers must be free and able to assert their own autonomy in the practice of teaching”* (2001, p.174).

Podemos concluir a nossa investigação identificando um conjunto de procedimentos que podem ser implementados pelos professores:

- Refletir sobre o seu passado enquanto estudantes, principalmente o que sentiam com as práticas dos professores e não imitando as práticas desses professores;
- Conversar com os seus alunos sobre o que eles pensam das aulas, tanto dos conteúdos como da forma como eles são ensinados;
- Utilizar uma linguagem que seja perceptível pelos alunos;
- Ajustar o que ensinam, às vivências diárias dos seus alunos, exemplificando, relacionando, tornando os conceitos vivos e atuais;
- Jamais trabalhar para o aluno médio – este aluno não existe pelo que se arrisca a não fazer sentido para nenhum. Cada aluno é diferente de todos os outros;
- Agir pensando sempre que o objetivo é o sucesso de todos e não de uma determinada percentagem. Por essa razão pensamos ser um erro estipular metas de sucesso com percentagens;
- Colocar sempre os seus alunos no centro de todo o processo, dando-lhes cada vez mais autonomia. O objetivo de qualquer professor deve ser que cada um dos seus alunos consiga aprender sozinho;
- Trabalhar em equipa, sempre! Porque permite replicar boas práticas, identificar erros e, ao mesmo tempo que alivia o peso da carga individual, tem apoio no ultrapassar das dificuldades.

“Os alunos que eu tenho hoje conseguem aprender mais e obter melhores classificações do que os alunos que eu tive no passado. Então o que mudou? Na realidade fui eu e a forma como trabalho na sala de aula que proporcionou essa melhor aprendizagem dos meus alunos” (Entrevista com a Professora de Inglês).

Mas, atenção! Ninguém consegue mudar tudo de uma só vez. É necessário introduzir pequenas mudanças a pouco e pouco, mas mudanças convictas, com as quais os professores se identifiquem e nas quais acreditem.

A educação para o século XXI coloca exigências aos alunos que vão muito para além dos conhecimentos transmitidos pelos professores especializados nas várias matérias.

Com constantes inovações ao nível dos recursos tecnológicos colocados à disposição dos alunos, estes necessitam de novas competências que lhes permitam continuar a aprender ao longo da vida e capacitando-os para dar resposta às exigências profissionais mas também às sociais, que uma cidadania responsável exige.

Mais do que aquilo que sabem, importa o que os nossos alunos são capazes de fazer com aquilo que sabem. As competências hoje exigidas são tremendas: o pensamento crítico e a capacidade para resolver problemas; a colaboração entre membros da equipa, que pode estar afastada fisicamente mas que tem que estar próxima na forma como trabalha e onde a capacidade de liderança é um aspeto da maior importância; a agilidade na resposta que decorre também da forma como se adapta às diferentes situações; a iniciativa e o empreendedorismo; as capacidades de comunicação, tanto a nível da oralidade como da escrita, em português e em inglês; o acesso e o processamento da informação; a curiosidade e a imaginação na forma como aborda e resolve os problemas com que se depara.

Aula tradicional versus Aula de inglês

A partir do muito que fomos vendo e ouvindo, ao longo da nossa investigação, foi possível construir um quadro (quadro 6) onde se expressam conceções, contrastantes, sobre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, na aula de inglês, objeto de estudo, e numa aula com as características tradicionais.

Aula tradicional	Na disciplina de inglês
<p>Memorizar os conteúdos da disciplina, principalmente na véspera do teste; Acontece com frequência os alunos faltarem às aulas da manhã, com consentimento dos pais, para ficarem em casa a estudar para o teste da tarde.</p>	<p>Todo o trabalho realizado, dentro ou fora da sala de aula, individualmente, a pares ou em grupo; O facto de o aluno sentir agrado ou satisfação enquanto estuda não significa que não esteja a aprender, pelo contrário.</p>

Aula tradicional		Na disciplina de inglês
<p>Serve para mostrar ao aluno que ele não estudou o suficiente e, como tal, será penalizado; Acontece sempre por culpa do aluno.</p>	Erro	<p>Permite identificar as dificuldades para as conseguir superar; Tem uma enorme importância na construção da aprendizagem e por isso não é penalizador; Depois de identificado pelo professor deve ser corrigido pelo aluno para ser ultrapassado; Pode ser identificado pelo aluno nalgumas situações; A sua correção faz parte do processo de autorregulação.</p>
<p>Da aprendizagem Tudo o que implique a atribuição de uma classificação Na realização de algumas tarefas, mesmo que não sejam contabilizadas na classificação do aluno, os professores usam o argumento de que “conta para a avaliação” para “obrigarem” os alunos a trabalhar; Acontece, por vezes, que o professor faz a média das classificações do aluno, obtém uma “nota” mas atribui uma avaliação sumativa com uma nota mais baixa porque acha que o aluno “não se vai aguentar”.</p>	Avaliação	<p>Para a aprendizagem Tem diferentes funções: diagnóstica; formativa; sumativa. Depende do objetivo que se pretende alcançar. Visa sempre a melhoria das aprendizagens dos alunos. É ela que permite constantemente monitorizar a forma como os alunos vão construindo as suas aprendizagens para que logo que surgem dificuldades elas possam ser colmatadas através de estratégias apropriadas. Sempre que um aluno falha na sua avaliação compete à professora trazer esse aluno rapidamente para o caminho do sucesso para, dessa forma, recuperar a confiança nas suas capacidades.</p>
<p>São positivos mas não têm peso na avaliação se não ocorrerem nos testes escritos.</p>	Acertos	<p>São sempre valorizados porque são sintomáticos da aprendizagem; São contabilizados na avaliação sumativa.</p>
<p>Papel principal; É o “dono da aula” e por isso decide o que é melhor para os seus alunos – é o regulador; Detentor do conhecimento que os alunos devem reproduzir; Preparar os alunos para realizarem os testes, os testes intermédios e os exames.</p>	Papel do professor	<p>Papel secundário porque deixa o papel principal para os alunos que serão os construtores do seu próprio conhecimento; Orientar o percurso mostrando as facilidades e os constrangimentos das várias opções mas deixa ao aluno a escolha do caminho – o aluno é o regulador.</p>
<p>Serve para adquirir as classificações que permitem dar acesso ao curso pretendido- rampa de acesso à universidade; Adquirir uma boa preparação para realizar os exames de acesso; Os alunos que se dão mal com esta metodologia devem frequentar o ensino profissional.</p>	Ensino secundário	<p>Serve para adquirir as aprendizagens necessárias ao sucesso, enquanto alunos, mas também como cidadãos; Deve promover as competências que permitam continuar a aprender mesmo fora da escola: autonomia, autorregulação, autoavaliação, atitude crítica, capacidade reflexiva.</p>

Aula tradicional		Na disciplina de inglês
<p>Conjunto de conteúdos que devem ser assimilados pelos alunos; Em cada ano existem um conjunto de pré-requisitos implícitos; Dividem-se em dois grupos: aquelas onde o que se aprende importa, por exigência profissional ou académica; aquelas onde apenas interessa, a nota que se obtém e não o que se aprende porque em princípio vão seguir estudos nesta área e aí vão aprofundar estes assuntos.</p>	Disciplinas	<p>Devem trabalhar em conjunto para promover as aprendizagens dos alunos e, por essa razão, se reúnem na estrutura mais importante da escola – o conselho de turma; Devem privilegiar aquilo que faz algum sentido para os alunos; Devem promover as aprendizagens não se limitando a seguir cegamente o manual.</p>
<p>Para os “bons” alunos é vantajoso porque permite-lhes avançar na matéria e não perder tempo enquanto os alunos com mais dificuldades avançam mais devagar; Para os alunos com dificuldades é prejudicial porque são discriminados e não conseguem ir tão longe como os outros.</p>	Ensino diferenciado	<p>Não coloca os alunos em dois grupos, os ganhadores ou os perdedores. Proporciona a todos os alunos o caminho do sucesso, embora possam lá chegar de diferentes formas; Cabe ao professor apoiar o aluno que “falha”, para que este possa recuperar a confiança nas suas capacidades.</p>
<p>São usados para penalizar os alunos que não estudam; Devem ser iguais para todos para garantir a igualdade de tratamento; São diversificados se o professor fizer vários tipos de teste, por exemplo minifichas, embora tenham um peso menor na classificação final; o seu rigor é garantido por atribuírem um valor numérico que permite realizar cálculos e ponderações.</p>	Instrumentos de avaliação	<p>Utilizados de forma diversificada e que se adaptem aos alunos de acordo com as suas especificidades; Fornecem o feedback indispensável à correção dos erros; Permitem ao aluno escolher o instrumento que melhor se adapte às suas características individuais Valorizam as aprendizagens realizadas pelos alunos; Estão adequados ao que se pretende avaliar.</p>
<p>Fazer a média das classificações dos vários instrumentos, desde o início até ao fim do ano (a média dos vários testes ou a média das minifichas); Atribuir a classificação de cada período e no final do ano fazer a média das três classificações; A avaliação é rigorosa porque se arredonda até às décimas- 13,4 é treze e 13,5 é catorze; Os erros “colam-se” ao aluno ao longo de todo o ano, mesmo depois de ultrapassados, porque as classificações continuam sempre a entrar nas médias.</p>	Avaliação contínua	<p>Tem em conta os progressos dos alunos; Como os erros são vistos como positivos, os alunos são avaliados pelo que conseguem e não pelo que não conseguem; Se a aprendizagem é construída o aluno não vai desaprender o que já aprendeu, por isso, salvaguardando as situações excecionais como o absentismo prolongado, o aluno vai sempre aumentando as suas aprendizagens e a avaliação deve refletir isso mesmo.</p>

Aula tradicional		Na disciplina de inglês
<p>São utilizadas para facilitar a transmissão da informação – o professor constrói o powerpoint com os conteúdos que pretende transmitir à turma;</p> <p>O ppt é igual para todas as turmas do professor;</p> <p>Os slides estão “carregados” de texto que por vezes nem se consegue ler bem;</p> <p>O professor obriga os alunos a copiar o que está no ppt para o caderno porque assim não se distraem;</p> <p>Estão ao serviço do professor.</p>	Tecnologias inf. e comunicação	<p>O aluno é incentivado a “descobrir” várias ferramentas web 2.0 e utilizar a que melhor se adequa ao trabalho a realizar;</p> <p>O aluno ensina o professor a trabalhar com novas ferramentas;</p> <p>Estão ao serviço da aprendizagem;</p> <p>Promovem a autonomia e a autorregulação.</p>
<p>É dado pouco feedback aos alunos, das suas produções;</p> <p>Muitas vezes o pouco feedback dado é fora de tempo e, por isso, sem utilidade;</p> <p>Na maior parte dos casos trata-se de feedback negativo, só para assinalar falhas e não proporcionar a sua correção;</p> <p>Quando desrespeita o aluno, tem um efeito negativo, levando ao desinteresse e ao desligar da disciplina.</p>	Feedback- FB	<p>Em função da situação foi dado FB oral ou escrito, proporcionando ao aluno a possibilidade de corrigir os seus erros;</p> <p>O FB usado tinha sempre uma perspetiva positiva- “ estás quase lá mas ainda falta qualquer coisa”;</p> <p>Foi notória a preocupação de direcionar o FB para a situação e o aluno concretos, evitando a generalização;</p> <p>Houve uma grande utilização de feedbacks para assinalar acertos e melhorias e mesmo em situações de falhas, principalmente a nível da oralidade, notou-se a preocupação de assinalar as conquistas;</p> <p>Foi notório, com alguns alunos, o uso do FB para incentivar as prestações orais.</p>
<p>Nem sempre os critérios de avaliação são divulgados mas, nesta escola, eles estão disponíveis, para todas as disciplinas, no site da escola;</p> <p>Apesar de existirem não são trabalhados em todas as salas de aula de modo a ficarem claros para os alunos.</p>	Critérios de avaliação	<p>Têm um papel fulcral, tanto na avaliação realizada pelo professor, como na autoavaliação dos alunos;</p> <p>São do conhecimento dos alunos desde o início do ano letivo e permitem que os alunos vão traçando o seu percurso de aprendizagem, de acordo com estes critérios;</p> <p>Foram analisados em conjunto, para esclarecer eventuais dúvidas;</p> <p>Constituem-se como um documento de trabalho dos alunos onde realizam a autoavaliação;</p> <p>Estão organizados por descritores no sentido de possibilitar aos alunos que estabeleçam os objetivos que pretendem alcançar.</p>

Aula tradicional	Na disciplina de inglês
<p>São usados pelo professor para obrigar os alunos a estudar; Geralmente são iguais para todos os alunos da turma; Muitas vezes são o castigo para comportamentos fora da tarefa ou inapropriados; Às vezes os alunos são penalizados em termos de classificação, caso não realizem os tpc's, no parâmetro "atitudes e valores" que corresponde a 10% da classificação final; O seu incumprimento repetido pode levar à marcação de falta de material.</p>	<p>Na disciplina da turma, na plataforma moodle, a professora disponibilizou um conjunto largo de endereços com interesse para a aprendizagem da língua e com diferentes graus de dificuldade; Os alunos fazem a autogestão dos tpc's, selecionando os que mais se adequam às suas necessidades, e só solicitam a ajuda da professora em caso de dificuldade; Os tpc's são úteis para superar dificuldades ou aprofundar determinada área de interesse para o aluno.</p>

Tpc's

Quadro 6 – Comparação entre a metodologia usada na disciplina de inglês e na aula tradicional.

Se atentarmos apenas na coluna da direita temos uma descrição pormenorizada daquela que foi a metodologia usada na disciplina de inglês e que foi objeto da nossa investigação.

Sugestões para futuras investigações

A autoavaliação possibilita ao aluno o exercício do protagonismo no processo de ensino e aprendizagem e, a partir daí, uma maior responsabilização na construção da sua aprendizagem. Este envolvimento responsável do aluno vai proporcionar-lhe uma maior autonomia face ao professor e estimular os comportamentos autorregulatórios. Assim, à semelhança do que já foi defendido por vários investigadores (Veiga Simão, 2005; Vieira, 1998), a capacidade do aluno para autorregular as suas aprendizagens resulta do desenvolvimento de competências de autoavaliação, o que só ocorrerá se o aluno desenvolver uma prática que vá nesse sentido porque, como diria a sabedoria popular, “ninguém nasce ensinado”.

Pensamos que serão sempre de privilegiar as investigações que se centrem nos alunos, porque eles têm ideias muito válidas sobre o que está bem, o que precisa ser melhorado ou, pelo contrário, deve ser definitivamente posto de parte por ser uma verdadeira “perda de tempo”.

As várias disciplinas, ao longo dos vários anos de escolaridade, devem implementar práticas avaliativas que a nossa investigação concluiu estarem ao serviço das aprendizagens dos alunos.

A nossa professora de inglês foi eleita recentemente, pelos seus pares, como coordenadora do departamento de línguas estrangeiras da escola, por um período de quatro anos. Parece-nos que estão criadas as condições para desenvolver um trabalho de supervisão pedagógica, junto dos pares, que permita o privilegiar do aprender e, conseqüentemente, a autoavaliação e as práticas autorregulatórias

Parece-nos, pois, que seria muito interessante investigar como todo o trabalho de supervisão pedagógica poderá ser desenvolvido, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos, mas agora já num âmbito muito mais vasto – ao nível da escola.

Conclusão

Entendemos que uma investigação desta natureza é sempre uma mais valia, para a professora objeto da investigação bem como para a investigadora, mas, principalmente, para a escola onde a investigação decorre. Esse foi, também, o entendimento de todos os envolvidos, nomeadamente do diretor da escola, o que contribuiu para que não tivéssemos sentido constrangimentos na sua realização.

As estratégias de mudança das práticas de avaliação, por si só, não serão eficazes se não fizerem parte de uma mudança das práticas na sala de aula e das expectativas e crenças que os professores possuem relativamente ao ensino e à forma de ensinar, bem como às crenças que possuem sobre as capacidades de aprendizagem dos alunos. A eficácia e a eficiência da avaliação, enquanto tarefa coletiva, só ocorrerão se esta for feita de forma interativa entre o aluno e o professor.

Sendo certo que todos possuem alguma capacidade de autorregulação, caberá à escola fazer com que a mesma seja trabalhada e desenvolvida de modo a dar ao aluno uma autonomia progressiva, primeiro nas suas aprendizagens escolares mas depois também nas suas realizações pessoais e profissionais.

As mudanças nesta área, à semelhança do que acontece em tantas outras, são difíceis, morosas e de alguma complexidade e, acima de tudo, impõem o envolvimento dos vários intervenientes no processo, não só conhecendo mas, acima de tudo, vivenciando

na prática as implicações e os benefícios que essas mudanças poderão ter no processo de ensino e aprendizagem.

Apoiar as inovações individuais de professores, e influenciar os pares com essas práticas eficazes, poderá ser um dos caminhos possíveis. Torna-se pois necessário encontrar respostas, quer de natureza coletiva quer de natureza individual. Coletiva, porque é necessário que se utilize a colegialidade, para aproveitar e disseminar os bons exemplos que existem nas escolas e, individual, porque é preciso que se proteja e promova o indivíduo, a sua criatividade, a sua diferença, e o seu desenvolvimento profissional.

Se se pretende que o processo de ensino-aprendizagem-avaliação seja eficaz, as escolas também terão de o ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2002). Avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens* (pp. 9-15). Lisboa: Ministério da Educação, DEB.

Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições ASA.

Adler, P.A., Adler, P. (1998). Observational Techniques, In Denzin & Lincoln (eds.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage. (pp. 79-110).

Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Afonso, A. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. In M.P. Alves & J-M. De Ketele (orgs.). *“Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo”*. Porto: Porto Editora. (pp. 83-101).

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*.

Universidade Aberta. Disponível em

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educativa.pdf>

Consultado em fevereiro de 2012.

Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina. (pp. 175-210).

Angrosino, M., Pérez, K., (2000). Rethinking observation: From method to context. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage. (pp. 673-702).

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y Observación Participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

APM (2005). *Parecer da Associação de Professores de Matemática acerca do desenvolvimento da avaliação formativa..* Disponível em

http://www.apm.pt/files/Avaliacao_formativa_doctrab01_436e2f80621f1.pdf

Consultado em janeiro de 2012.

-
- Bell, B., Cowie, B., (1999). *The Characteristics of Formative Assessment in Science Education*. Disponível em <http://edtl4480.bgsu.wikispaces.net/file/view/Formative+assessment.pdf>. Consultado em janeiro de 2012.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Pearson Education.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at University*. Buckingham: Open University Press
- Black, P., Wiliam, D. (1998a). *Assessment and classroom learning: theory and practice*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1. UK: Carfax Publishing. (pp.7-73).
- Black, P., Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. *Phi Delta Kappan*, 80 (pp. 139–148).
- Black, P., Wiliam, D. (2003). In praise of educational research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), (pp. 623-637).
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09. (pp 79-86). Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> . Consultado em novembro de 2011.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, S., Knight, P. (1994). *Assessing Learners in Higher Education*. London: Kogan Butter.
- Cardinet, J. (1983). *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*. Neuchâtel: IRDP.
- Cardinet, J., Laveault, D. (2001). L'activité évaluative en education: évolutions des preoccupations des deux côtés de l'Atlantique. In G. Figari & M. Achouche (Cords).

L'activité évaluative réinterrogée: Regards scolaires et socioprofessionnels. Bruxelles: De Boeck Université. (pp. 15-29).

Carmo, H., Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A. (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. ME-DGIDC. Disponível em http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf Consultado em junho de 2012.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Disponível em http://www.carlosmoreno.info/upn/pdf/cohen_research_sixth.pdf. Consultado em janeiro 2012.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA.

Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. In P. Abrantes & F. Araújo (orgs.). *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa:, Ministério da Educação -DEB. (pp.37-42).

Cortesão, L.(1993). *A Avaliação formativa: que desafios?* Porto: ASA.

Costa, A. L., Kallick, B. (2004). *Assessment strategies for self-directed learning*. California: Corwin Press.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Crowley, M.L. (1993). Student Mathematics Portfolio: More than a Display Case. In *The Mathematics Teacher*, 87. (pp. 544-547).

Cury, A. (2003). *Pais brilhantes professores fascinantes*, Rio de Janeiro: Editora Sextante.

Dean, C., Hubbell, E., Pitler, H., Stone, B. (2012). *Classroom Instruction That Works : Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*, 2nd edition. Denver: ASCD.

Delors, J. (org.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: ASA.

De Ketele, J. M. (1986). A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualização e de diferenciação. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina. (pp.211-219).

Denzin, N.K. (1989). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Dias, P. (2005). *Avaliação reguladora no Ensino secundário. Processos utilizados pelos alunos em investigações Matemáticas*. (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa).

Dinham, S. (2008). *Effective Feedback and E Assessment*. Disponível em www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/ Consultado em junho 2012.

Dori, Y.J. (2003). From Nationwide Standardized Testing to School-Based Alternative Embedded Assessment in Israel: Students' Performance in the Matriculation 2000 Project. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(1). (pp. 34-52). Disponível em: http://edu.technion.ac.il/chemical-education/judy/publications/no1_JRST%202003%20Dori%20Assessment.pdf. Consultado em junho de 2012.

Esteban, M. T. (2004). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A.

Fernandes, D. (coord.) (1994). *Pensar avaliação, melhorar aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Cacem: Texto Editores, Lda.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2). (pp. 21-50). Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5495/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%CC%A7a%CC%83o%20formativav19n2a03%283%29.pdf>. Consultado em outubro 2011.

Fernandes, D. (2007). Avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, pp. 581-600, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf> Consultado em junho de 2011.

-
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal. Investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9 (pp. 87-100). Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> Consultado em maio de 2011.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Fielding, N., Schreier, M. (2001). Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. *Forum: Qualitative Social research [on-line Journal*, 2(1)], Disponível em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/965/2107> Consultado em janeiro 2012.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?*. Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos Na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora
- Gauthier, B. (2004). *Investigação Social - da problemática à recolha de dados*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F. (2005). Integrating assessment tasks in a problem-based learning environment. In *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(1). New York: Routledge. (pp.73-86).
- Gipps, C., Stobart, G. (2003). Alternative assessment. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer. (pp. 549-575).
- Glazier, J.D., Powell, R. (1992). *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Goetz, J.P., LeCompte, M.D.(1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.

-
- Gomez, G. R., Flores, J., Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1985). *Effective evaluation*. New York: Jasey-Bass Publishers.
- Guba, E. , Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. (pp. 105-117).
- Guimarães, H. M. (2003). *Concepções sobre a Matemática e a actividade matemática: Um estudo com matemáticos e professores do ensino básico e secundário* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa).
- Guskey, T. (2003). How classroom assessment can improve learning. *Educational Leadership* 60, nº5 (Feb. 2003). (pp. 7-11) Disponível em http://www.learner.org/workshops/tfl/resources/s7_assessments.pdf Consultado em junho de 2012
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (2000). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hadji, C. (2011). *Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como?* Pinhais: Editora Melo.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hattie, J. (2003) *Teachers Make a Difference: What is the research evidence? Seven Keys to Effective Feedback*. Disponível em <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept12/vol70/num01/Seven-Keys-to-Effective-Feedback.aspx> Consultado em junho de 2012.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*,77(1). (pp. 81-112).
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. New York: Routledge.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Juwah,C & col. (2004). Enhancing student learning through effective formative feedback. In *The Higher Education Academy Generic Centre*. Disponível em: http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/database/id353_senlef_guide.pdf Consultado em junho 2012.

-
- Ketele, J.M., Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos. Coleção Epistemologia e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget
- Kouzes, J., Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Kreuger, R. A., Casey, M. A. (2000). *Focus Groups - A Practical Guide for Applied Research*. 3rd ed. Sage Publications, Inc,
- Kvale, S. (1996). *Qualitative Research in Science and in Practice Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks California. Recurso disponibilizado online pela UA.
- Latorre, A., Del Rincon, D., Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Leite, C. (1993). Um Olhar Curricular Sobre a Avaliação. In C. Leite (Org.). *Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições ASA. (pp. 7-23).
- Liebscher, P. (1998). Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. *Library Trends*, v. 46, n. 4. (pp. 668-680).
- Livingstone, R. (1942). *The Future in Education*. Michigan: The University Press.
- Looney, J. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System? In *OECD Education Working Paper No. 58*. Disponível em <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5kghx3kbl734.pdf?expires=1368736018&id=id&accname=guest&checksum=D0DFA6B02436EF7> consultado em janeiro 2012.
- Ludke, M., André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Means, B., Golan, S. (1998). Transforming Teaching and Learning with Multimedia Technology. *Challenge 2000 Program. San Mateo County Office of Education and the U.S. Department of Education*. Disponível em: <http://pblmm.k12.ca.us/News/Challenge2K.pdf> Consultado em janeiro de 2012.

-
- Menino, H. (2004). *O relatório escrito, o teste em duas fases e o portefólio como instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática – um estudo no 2º ciclo do Ensino Básico*. (tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. S. Paulo: Cortez Ed.
- Morse, J.M. (1994). Emerging from data: The cognitive processes of analysis in qualitative inquiry. In J.M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods*. Newbury Park, CA: Sage. (pp.23-43).
- Montalvo, F., Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), (pp.1-34).
- New Zealand Curriculum (2007). Disponível em: <http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-documents/The-New-Zealand-Curriculum> Consultado em junho 2012.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280. (pp. 47-62).
- OECD (2005). *Formative assessment – improving learning in secondary classroom*. Paris: OECD Publishing. Disponível em <http://www.oecd.org/edu/ceri/35661078.pdf> consultado em setembro de 2011.
- Olabuenaga, J. I.R. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pacheco, J.A., Zabalza, M. A. (1995) (org.). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J.A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (1998). Avaliação da aprendizagem. In Leandro Almeida & José Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora. (pp. 111-132). Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8967/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem.pdf> Consultado em junho de 2012.

-
- Pacheco, J.A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação- DEB. (pp. 55-64).
- Pacheco, J.A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1). (pp. 105-143).
- París, E. (2006). La regulación en la fase de desarrollo de la secuencia formativa. In M. Béltran et al. *La secuencia formativa. Fases de desarrollo y de síntesis*. Barcelona: Editorial Graó. (pp. 15-24).
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. In *Éducateur*, n° 2. (pp. 19-25).
- Pinto J., Santos L. (2006). *Auto-avaliação Regulada em Matemática: Dizer antes de Fazer*. Disponível em: <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/342378.PDF> Consultado em fevereiro de 2012.
- Pinto, J., Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, J., Santos, L. (2009). Lights and shadows of feedback in mathematics learning. *Proceedings of the 33rd Conference of International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 5. (pp. 49-56).
- Pinto, N.B. (2000). *O erro como estratégia didática: Estudo do erro no ensino da matemática elementar*. Campinas, S.Paulo: Papirus.
- Pintrich, P. R. (1999). Taking control of research on volitional control: challenges for future theory and research. In *Learning & Individual Differences*, 11 (3). (pp. 335-355).
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. In *Bolema*, 25, (pp. 105-132).
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications

-
- Raya, M. J., Vieira, F. (2008). Teacher development for learner autonomy: images and issues from five projects. In Raya, M.J. & Lamb, T., (eds.), *Pedagogy for autonomy in language education – theory, practice and teacher education*. Dublin: Authentik Language Learning Resources, Lda. (pp. 283- 302).
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Russ-Eft, D., Preskill H. (2001). *Evaluation in Organizations: A Systematic Approach to Enhancing Learning, Performance, and Change*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Rust, C., O'Donovan, B., Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows this could be the best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3). (pp. 231-240).
- Sá, I. (2004). Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada. In A. L. Silva; A. M. Duarte; I. Sá & A. M. V. Simão (Eds.), *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante*. Porto: Porto Editora. (pp.55-75).
- Sacristán, J. G. (1993). La Evaluación en la Enseñanza. In Sacristán, J. G. & Gómez, A. P. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, (pp. 334-429).
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18, (pp. 119–144).
- Sadler, D.R. (1998) Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*. 5 (1). (pp. 77–84).
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*. Paris: OECD Publishing.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB (pp. 77-84).
- Santos, L. (2003). Avaliar competências: uma tarefa impossível? In *Educação e Matemática*, 74. (pp. 16-21). Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/Comp.pdf> Consultado em fevereiro de 2012.

-
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios*. Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. (pp. 11-35).
- Santos, L. (s.d.). *A avaliação das aprendizagens em Matemática: Um olhar sobre o seu percurso*. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/apa.pdf> consultado em junho de 2012.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação – fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, A., Duarte, A., Sá, I., Simão, A. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora. (pp. 11-39).
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin, & Y.S Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. (pp. 236-247).
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. (pp. 443-466)
- Stiggins, R. (2007). Assessment Through the Student's Eyes. *Educational Leadership* Vol. 64- Number8. Disponível em <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may07/vol64/num08/Assessment-Through-the-Student's-Eyes.aspx> Consultado em julho 2012.
- Stobart, G. (2006). The validity of formative assessment.. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* London: Sage. (pp. 133-146).
- Strauss, A.L., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. (2005). Students perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), (pp. 325-341).
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Valadares, J., Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Plátano Edições técnicas.

-
- Van Zanten, A. (2004). *Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização*. Disponível em http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_01/03_artigo_zanten.pdf Consultado em junho de 2012.
- Veiga Simão, A.M. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Veiga Simão, A. M. (2005). Reforçar o Valor Regulador, Formativo e Formador da Avaliação das Aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (2), (pp. 265-289).
- Veiga Simão, A. M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In M. Alves & E. Machado. *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores. (pp: 125-151).
- Vieira, F., Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes. A avaliação processual na aula de Inglês*. Universidade do Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Vieira, F. (2006). No caleidoscópio da supervisão. In Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa. Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Yin, R.K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Yin, R. K. (2005). Introduction. In R. K. Yin (Ed.), *Introducing the world of education: A case study reader* (pp. xiii-xxii). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Watts, M. (2003). The Orchestration of Learning and Teaching Methods in Science Education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 3(4), (pp. 451-464).

William, D. (2006). Assessment for Learning: why, what and how. In *Excellence in Assessment: Assessment for Learning*. Cambridge: University of Cambridge.

Disponível em: [http://www.assessnet.org.uk/e-learning/file.php/1/Resources/Excellence in Assessment/Excellence in Assessment - Issue 1.pdf](http://www.assessnet.org.uk/e-learning/file.php/1/Resources/Excellence%20in%20Assessment/Excellence%20in%20Assessment%20-%20Issue%201.pdf) Consultado em fevereiro de 2012.

William, D., Thompson, M. (2007). Integrating Assessment with Instruction: what will it take to make it work? In Dwyer (Ed.), *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. (pp. 53-82). NY: Erlbaum Associates.

Wolff, L. B. (2002). Assessment: changing assumptions and attitudes. In F. Vieira et al. *Pedagogy for autonomy and english learning*. Centro de Investigação em Educação: Universidade do Minho. (pp.65-74).

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, (3), (pp. 329-339).

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, (pp. 3-17).

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, (pp. 3-21). Hillsdale, NY: Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington DC: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic Studying and Development of Personal Skill: a Self-Regulatory Perspective. *Educational Psychologist*, 33 (2/3), (pp. 73-86).

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press. (pp. 13-39).

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, no. 1, (pp. 166 –18).

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986 – Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo. Estabelece que todos os portugueses têm direito à educação e à cultura.

Decreto-Lei n.º 286/89 - Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 162/ME/91, de 23 de outubro – Primeiro normativo relativo à avaliação dos alunos.

Despacho Normativo n.º98–A/92, de 20 de junho – Estabelece o regime de avaliação dos alunos do ensino básico (alterado pelo Desp. Norm. n.º 644 – A/94, de 15 de setembro).

Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de outubro – Define o regime de avaliação dos alunos do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º74/2004 , de 24 de Março, retificado pela Declaração de Retificação n.º 44/2004, de 25 de Maio – Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo e da avaliação das aprendizagens de nível secundário de educação.

Portaria n.º 550-D/2004 de 21 de maio - Aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos de nível secundário de educação.

Portaria n.º 244/2011 de 21 de junho - procede à quinta alteração da Portaria n.º 550-D/2004, de 21 de maio.

Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril - procede à quarta alteração do Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março, introduzindo o exame final nacional optativo de Filosofia, eliminando a disciplina de Área de Projeto e criando a disciplina de Formação Cívica no currículo dos cursos científico-humanísticos.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho – estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos.

ANEXOS

I – Projeto de Turma

II – Guião das entrevistas com grupos focais

III – Grelhas de autoavaliação individuais

IV – Diário de Campo

V - Entrevistas com grupos focais (Grupo 1; Grupo 2; Grupo 3; Grupo 4)

VI – Entrevista não estruturada com a Professora