MARGARIDA MARIA PEREIRA SOARES

AUTOAVALIAÇÃO *PARA* A APRENDIZAGEM

Um modelo para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

Orientador: Professor Doutor António Luís Carvalho

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

MARGARIDA MARIA PEREIRA SOARES

AUTOAVALIAÇÃO *PARA* A APRENDIZAGEM

Um modelo para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

Tese apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores no Curso de Doutoramento em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor António Luís Carvalho

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

É ilusória toda a reforma do colectivo que se não apoie numa renovação individual (…) Acima de tudo coloquemos a franqueza e os abertos corações; das dúvidas que se juntam podem surgir as fórmulas melhores; vem mais lento o triunfo, mas vem mais sólido; a ninguém se arrastou, todos chegaram por seu pé.

Agostinho da Silva

Dedico este trabalho a todos os meus alunos, verdadeiros heróis da escola, com quem aprendo, todos os dias, as pequenas e as grandes coisas da Vida.
Sem eles, nenhuma conquista teria valor.

Agradecimentos

Queria aqui dedicar-lhes uns versos lindos, mas, não sendo poeta, vou apenas louvar o bem que me fizeram...

A Professora Doutora Alcina Manuela Oliveira Martins, enquanto coordenadora do doutoramento em Educação da Universidade Lusófona do Porto, a oportunidade que me proporcionou de crescimento intelectual e pessoal, assim como toda a sua compreensão, através das palavras exatas nos momentos certos, nesta caminhada de estudante.

O Professor Doutor António Teodoro, diretor do curso, as mensagens sábias que tão bem nos soube passar, a propósito do doutoramento e da vida.

O Professor Doutor António Luís Carvalho, meu orientador, a competência, a meticulosidade, a exigência, mas sobretudo toda a compreensão demonstrada perante os meus avanços e recuos, assim como as palavras de incentivo, desde o primeiro dia, nos momentos de maior angústia.

Os Professores do ano escolar, a sabedoria com que inspiraram os seminários do curso.

A Dra. Maria Aurora Anastácio e a Dra. Maria Teresa Valério, diretora e subdiretora da escola onde realizei este trabalho, o sentido de oportunidade que viram na minha investigação e o apoio incondicional que me prestaram.

Os professores e os alunos que participaram no estudo, mesmo com uma agenda deveras sobrecarregada, a disponibilidade, a confiança e a naturalidade dos seus testemunhos.

Resumo

Este trabalho, resultante de um estudo sobre a autoavaliação *para* a aprendizagem, aborda a autoavaliação e a aprendizagem reguladas e os processos cognitivos como procedimentos determinantes para a melhoria das aprendizagens, fazendo o seu enquadramento legal no sistema educativo português. Perspetiva também o ato de ensinar e de aprender na escola à luz dos paradigmas pedagógicos existentes e das teorias que os sustentam, refletindo em torno da emergência de um novo paradigma pedagógico integrador da autoavaliação.

A opção metodológica de investigação recaiu no *estudo de caso*, realizado, numa escola básica dos 2.º e 3.º ciclos do concelho de Matosinhos, distrito do Porto, através de uma abordagem multimétodo distribuída pela observação participante, pela análise documental, por grupos de discussão e pela aplicação de questionários a alunos e a professores.

Os resultados da análise e da interpretação dos dados obtidos, posteriormente combinados pela triangulação da informação, contribuíram para perspetivar um modelo de autoavaliação para as aprendizagens, alicerçado no «paradigma pedagógico da comunicação» (Trindade & Cosme, 2010) e numa prática de «avaliação formativa alternativa» (Fernandes, 2006), como processo capaz de reverter o insucesso académico e de promover a melhoria das aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: autoavaliação; aprendizagem autorregulada; processos cognitivos; paradigma pedagógico da comunicação; avaliação formativa alternativa.

Abstract

This work is the result of a study on self-assessment for learning. It addresses the self-assessment and learning regulated and cognitive processes as procedures for determining the improvement of learning, making its legal framework in the Portuguese education system. It perspectives also the act of teaching and learning in schools according existing pedagogical paradigms and theories that underpin them, reflecting around the emergence of a new educational paradigm that integrates the self-assessment.

The methodology of research was about the case study that was conducted in a elementary school belonging to the municipality of Matosinhos, Oporto district, through an approach multimethod distributed by participant observation, analysis of documents, focus groups and by the application of questionnaires to students and teachers.

The results of the analysis and interpretation of data obtained by the methods mentioned later combined by the triangulation of information contributed in order to foresee a model of self-assessment for learning, based on «pedagogical paradigm of communication» (Trindade & Cosme, 2010) and a practice of «formative assessment alternative» (Fernandes, 2006), as a process able to reverse academic underachievement and to promote the improvement of student learning.

KEYWORDS: self-assessment, self-regulated learning, cognitive processes; pedagogical paradigm of communication; alternative formative assessment.

Lista de abreviaturas

ABREVIATURA	SIGNIFICADO
CERI	Centre for Educational Research and Innovation
FG	Focus Group
GEP	Gabinete de Estratégia e Planeamento
ME	Ministério da Educação
MEN	Ministério da Educação Nacional
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
OP	Observação Participante
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Índice geral

Introdução 13

Capítulo I

Ensinar e aprender na escola: perspetivas 18

1.1. Paradigmas pedagógicos 19

1.1.1. O paradigma pedagógico da instrução 20

1.1.2. O paradigma pedagógico da aprendizagem 22

1.1.3. O paradigma pedagógico da comunicação 26

Capítulo II

Avaliação: do conceito à qualidade das aprendizagens 35

2.1. Evolução do conceito 36

2.2. Avaliação no Sistema Educativo em Portugal: enquadramento legal 40

2.2.1. Modalidades de avaliação: da certificação à regulação 48

2.2.1.1. Avaliação sumativa 48

2.2.1.2. Avaliação diagnóstica 51

2.2.1.3. Avaliação formativa 53

2.2.1.4. Avaliação formativa alternativa 55

Capítulo III

A autoavaliação *para* a aprendizagem 61

3.1. Aprendizagem autorregulada 62

3.2. Processos de metacognição 65

3.3. A autoavaliação regulada 67

Capítulo IV

Procedimento empírico 72

4.1. Objetivos 73

4.2. Metodologia 75

4.3. Contexto escolar 78

4.4. Observação participante e análise documental 78

4.5. Entrevistas de *focus groups* 105

4.6. Inquérito por questionário 117

4.6.1. Inquérito aos alunos 118
4.6.2. Inquérito aos professores 127
4.7. Análise das hipóteses 136

Capítulo V
Autoavaliação *para* a aprendizagem – evolução do conhecimento 146
5.1. Contributos para a aprendizagem dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos 147
5.1.1 Pressupostos 156
5.1.2. Fases de desenvolvimento 157

Conclusão 162

Bibliografia 165

Apêndices i

Índice de tabelas

Tabela 1 – Modelo de análise para a observação participante e para a análise documental 80
Tabela 2 – Critérios gerais de avaliação 89
Tabela 3 – Modalidades de avaliação 93
Tabela 4 – Implicações da avaliação para os alunos no final dos 2.º e 3.º ciclos 98
Tabela 5 – Guião das entrevistas 107
Tabela 6 – Satisfação com a escola 120
Tabela 7 – Participação no processo de avaliação 120
Tabela 8 – Interação com os professores sobre a avaliação 121
Tabela 9 – Colaboração na definição dos critérios de avaliação 122
Tabela 10 – Momentos de autoavaliação 122
Tabela 11 – Instrumentos de autoavaliação 123
Tabela 12 – Instrumentos de autoavaliação (Média Ponderada) 124
Tabela 13 – Importância da autoavaliação 125
Tabela 14 – Importância da autoavaliação (Média Ponderada) 125
Tabela 15 – Expectativas quanto à avaliação 126
Tabela 16 – Progressão da aprendizagem 127
Tabela 17 – Satisfação com a escola 128
Tabela 18 – Satisfação com o modelo de avaliação adotado pela escola 129
Tabela 19 – Avaliação adotada conforme aos normativos legais 129
Tabela 20 – Implicação dos alunos no processo de avaliação 130
Tabela 21 – Participação dos alunos na definição dos critérios de avaliação 131
Tabela 22 – Colaboração dos alunos na escolha dos aspetos em que vão ser avaliados 132
Tabela 23 – Momentos de autoavaliação 133
Tabela 24 – Instrumentos de autoavaliação 134
Tabela 25 – Instrumentos de autoavaliação (Média Ponderada) 134
Tabela 26 – Importância da autoavaliação 135
Tabela 27 – Importância da autoavaliação (Média Ponderada) 135
Tabela 28 – Satisfação com a escola e participação no processo de avaliação 136
Tabela 29 – Interação e participação no processo de avaliação 137
Tabela 30 – Colaboração na definição dos critérios de avaliação e participação no processo de avaliação 138
Tabela 31 – Momentos e participação no processo de avaliação 139
Tabela 32 – Instrumentos de autoavaliação e participação no processo de avaliação 141

Tabela 33 – Perceção das dificuldades e participação no processo de avaliação 143
Tabela 34 – Perceção da função certificadora da avaliação
e participação no processo de avaliação 144
Tabela 35 – Expectativas e participação no processo de avaliação 144
Tabela 36 – Satisfação com a progressão da aprendizagem
e participação no processo de avaliação 145

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Satisfação com a escola 120
Gráfico 2 – Interação com os professores sobre a avaliação 121
Gráfico 3 – Colaboração na definição dos critérios de avaliação 122
Gráfico 4 – Momentos de autoavaliação 123
Gráfico 5 – Expectativas quanto à avaliação 126
Gráfico 6 – Progressão da aprendizagem 127
Gráfico 7 – Satisfação com o modelo de avaliação adotado pela escola 129
Gráfico 8 – Avaliação adotada conforme aos normativos legais 130
Gráfico 9 – Implicação dos alunos no processo de avaliação 131
Gráfico 10 – Participação dos alunos na elaboração dos critérios de avaliação 131
Gráfico 11 – Colaboração dos alunos na escolha dos aspetos em que vão ser avaliados 132
Gráfico 12 – Momentos de autoavaliação 133

Índice de figuras

Figura 1 – Desenho do estudo 76

Introdução

Os tempos que vivemos exigem de todos nós uma grande capacidade de entendimento, de ponderação e de compromisso pessoal para a construção de um futuro coletivo. Perante a incerteza do futuro, a educação torna-se indispensável à edificação dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social da Humanidade (Delors, 2001), na medida em que, "entendida como um processo de conhecer e intervir no mundo" (Canário, 2006, p. 12), se lhe pede que contribua, de forma decisiva, para encontrar soluções para os problemas que afetam a civilização.

As novas exigências feitas ao sistema educativo para resolver dispositivos sociais problemáticos fazem da educação um processo complexo e difícil e o sentimento geral é de que há uma "crise mundial da educação", ou seja, uma crise da instituição escolar (*idem*, p. 12). Crise da escola, mal-estar dos professores, desinteresse dos alunos, incerteza quanto à missão e finalidades da escola massificada são alguns temas da atualidade que se encontram em debate público e mediático (*ibidem*).

Em Portugal, este sentimento de crise, que inquieta investigadores, decisores políticos, escolas e outros setores da sociedade, tem eco nos programas internacionais que comparam resultados entre vários países europeus e que posicionam, ano após ano, os alunos portugueses de forma menos positiva, quer ao nível do sucesso académico, quer ao nível do abandono precoce.

É face a esta realidade que se reclamam conceções e práticas educativas que potenciem uma função crítica que permita "compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformador e lúcido no presente" (*idem*, p. 32). Trata-se de compreender para agir reflexivamente, compreender para poder decidir em liberdade e com autonomia, acabando com o pensamento único, compreender para resistir à manipulação e compreender, sobretudo, para enfrentar corajosamente a incerteza dos tempos, assumindo um compromisso na procura da verdade (Jares, 2005).

Não pudemos deixar de nos interrogar sobre o fenómeno, principalmente quando reconhecemos que, na vivência do quotidiano, alunos e professores acusam uma falta de sentido para o trabalho escolar comprovada pelo insucesso académico, pela indisciplina, pela violência, pelo absentismo e pelo abandono precoce.

É nossa convicção de que uma melhor compreensão dos processos e das variáveis que influenciam a aprendizagem dos alunos poderá tornar possível desenvolver e implementar intervenções melhores e mais eficazes, de modo a que a escola promova, de forma mais efetiva, o sucesso escolar.

Consideramos, por isso, pertinente estudar os processos que, dentro da escola, poderão ser capazes de reverter esta situação e, reconhecendo que a autoavaliação é um procedimento fundamental para o sucesso académico dos alunos, quando ao serviço do seu processo de aprendizagem, este trabalho tem como objetivo central estudar as práticas de autoavaliação dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, já que é nesta altura do seu percurso escolar que acontecem importantes transformações cognitivas, afetivas e motivacionais. Para além disso, parece-nos que uma visão abrangente das condições de aprendizagem, relativamente ao seu contexto, ambiente e afetos, poderia potenciar um estudo mais consistente e, por isso, a nossa investigação realizou-se na escola onde desenvolvemos a nossa atividade docente.

A problemática do nosso trabalho foi gerada nas experiências vividas nas estruturas de orientação e supervisão pedagógica da escola, enquanto professora do ensino básico e coordenadora do *Projeto Educativo de Agrupamento*, no órgão de direção, enquanto presidente do Conselho Geral, no Centro de Formação de Escolas Associadas do Concelho, enquanto consultora e formadora de professores, e enquanto encarregada de educação, trajeto que foi muito importante para a reflexão que nos propusemos fazer, porque nos obrigou a questionarnos sobre os processos reguladores da aprendizagem nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, mais especificamente sobre a autoavaliação.

Esta preocupação surge da constatação, sob os diferentes pontos de vista inerentes aos desempenhos supracitados, do manifesto desinteresse dos alunos pela escola, da dificuldade dos professores em criarem ambientes de aprendizagem propícios à multiculturalidade da escola e às novas exigências da sociedade, do paradoxo de alguns normativos relativamente a questões estruturantes da educação, da preocupação das famílias e da inoperância do sistema na resolução destes problemas.

A nossa experiência foi, assim, tornando evidente a necessidade de "abordar o trabalho educativo nas escolas em função de outras finalidades, de outro tipo de organização do trabalho pedagógico da sala de aula e de outras estratégias de mediação didática" (Cosme & Trindade, 2011, p. 11), já que reconhecemos a necessidade de se repensar o papel do professor, os ambientes de aprendizagem e os dispositivos de avaliação à luz de um "paradigma pedagógico da comunicação" (Trindade & Cosme, 2010, p. 57), segundo o qual "o centro da atividade educativa não são os alunos mas as interações que estes estabelecem com o património cultural que os planos de estudos consagram e, em função deste, uns com os outros e com o meio físico, social e cultural envolvente" (*idem*, p. 69), mediados por um "interlocutor qualificado" (*idem*, p. 82) que é o professor.

Reconhecendo a importância do papel dos alunos na sua aprendizagem e acreditando na autoavaliação como um processo capaz de reverter o insucesso escolar e o gosto pela escola, a pergunta de partida foi surgindo e configurando a lógica no nosso estudo:

Como desenvolver um processo de autoavaliação promotor da aprendizagem dos alunos?

e, posteriormente, um conjunto de questões foi mapeando o trilho a percorrer:

- Em que medida a avaliação praticada na escola cumpre os normativos legais?
- Será que os alunos participam no processo de avaliação?
- Qual é o envolvimento dos alunos na definição de critérios de avaliação?
- A prática da autoavaliação integra os processos de aprendizagem?
- Até que ponto a autoavaliação praticada dota o aluno dos meios necessários à autorregulação da sua aprendizagem?
- Quais são os procedimentos promovidos pelo professor para que o aluno realize a autoavaliação?
- Com que periodicidade se realiza a autoavaliação?
- Qual o processo de autoavaliação mais adequado à aprendizagem dos alunos?

Estas perguntas conduziram-nos ao estudo da autoavaliação dentro do vasto campo da avaliação, tema central do nosso trabalho. Falamos, por isso, de um processo regulador da aprendizagem que não se confina a um único fator, mas a um conceito central que acolhe um conjunto de outros elementos, tais como a responsabilidade e a motivação dos intervenientes, o perfil e as práticas pedagógicas dos professores, as características do ambiente da escola, dos planos de estudo, da organização escolar e da história de vida dos alunos.

Acreditando que é mudando a forma como avaliamos que podemos transformar, com eficácia, a aprendizagem dos alunos e o seu interesse pela escola, os objetivos do nosso trabalho visam conhecer, de forma aprofundada, as práticas avaliativas do nosso contexto de trabalho, para poder apontar caminhos e dispositivos que as possam melhorar. Assim, os objetivos da investigação emergiram pela sua pertinência com o conteúdo:

- Identificar a participação dos alunos no processo de avaliação;
- Identificar o envolvimento dos alunos na definição dos critérios de avaliação;
- Compreender a importância da autoavaliação na aprendizagem;
- Propor um modelo de autoavaliação.

É nossa convicção que este estudo pode ser relevante para o conhecimento da área, porque, por um lado, alia a prática da autoavaliação à luz de um novo paradigma pedagógico, "o paradigma pedagógico da comunicação" (*idem*, p. 57), que emerge no sentido de libertar as escolas do "paradigma da instrução" (*idem*, p. 14) e, por outro lado, porque pretende apontar direções para a que a autoavaliação concorra para o sucesso académico dos alunos e

transforme a escola num lugar onde estes querem ir para aprender. É, por isso, objetivo último deste trabalho propor um modelo de autoavaliação que possa contribuir para que as práticas desenvolvidas nas escolas se constituam como oportunidades para potenciar o crescimento pessoal, social e cultural dos alunos.

Cremos poder afirmar, por conseguinte, que estamos conscientes da especificidade do nosso objeto de investigação e da sua contribuição para o conhecimento desta área.

Neste cenário, descreveremos, refletindo, o quadro teórico que sustenta esta investigação, percorrendo essencialmente três polos que se interligam: a autoavaliação *para* as aprendizagens, a «avaliação formativa alternativa» (Fernandes, 2006) e o «paradigma pedagógico da comunicação» (Trindade & Cosme, 2010) e apresentaremos a análise e a interpretação dos resultados da fase empírica do nosso estudo.

O nosso trabalho será, assim, estruturado em cinco capítulos, sendo os três primeiros dirigidos ao quadro teórico e os restantes ao procedimento empírico.

No capítulo I perspetivaremos o ato de ensinar e de aprender na escola, caracterizando os diferentes paradigmas pedagógicos existentes ao longo dos tempos e as teorias que os sustentam, refletindo em torno daquilo que a escola foi e no que se tornou, defendendo a emergência de um «paradigma pedagógico da comunicação» (Trindade & Cosme, 2010) como alternativa a um «paradigma pedagógico da instrução» (*idem*), ainda muito vigente na prática dos professores, e como paradigma integrador da autoavaliação, tal e qual a perspetivamos.

No capítulo II estudaremos a avaliação enquanto processo capaz de melhorar a qualidade das aprendizagens, passando em revista a evolução do conceito nos últimos 100 anos e no sistema educativo português, por força, sobretudo, dos imperativos legais, de que elegemos as modalidades de avaliação e a forma como estão a ser postas em prática pelos professores. Explicaremos também porque adotamos o conceito de «avaliação formativa alternativa» (Fernandes, 2006) para o nosso trabalho e a razão pela qual esta modalidade de avaliação serve o propósito da nossa tese.

No capítulo III abordaremos a aprendizagem autorregulada e os processos cognitivos e apresentaremos uma descrição e uma análise da autoavaliação *para* a aprendizagem, abordando a autoavaliação regulada e o seu enquadramento legal no sistema educativo português. Analisaremos a autoavaliação como tema central do presente trabalho, a evolução da sua implementação ao longo do tempo e o que está subjacente aos imperativos legais que a regulamentam. Paralelamente descreveremos as práticas que este modo de avaliação pressupõe e a maneira com os professores o operacionalizam. Tratando-se de um processo regulador da aprendizagem que permite ao aluno, numa determinada situação de aprendizagem, desenvolver estratégias de análise e de interpretação das suas produções e da sua autonomia, potenciando a tomada de consciência do seu percurso de aprendizagem, estas abordagens contribuirão para o entendimento de como estes procedimentos se encontram interligados e ao serviço da melhoria das aprendizagens.

No capítulo IV abordaremos o procedimento empírico, explicitando os objetivos, o contexto e a metodologia que definimos para o nosso estudo. Ao querermos procurar compreender um problema concreto no contexto de trabalho em que exercemos a nossa profissão, convictas de que na sua complexidade existem fatores que concorrem para o insucesso escolar dos alunos, a nossa opção metodológica de investigação recaiu no *estudo de caso* que foi realizado através de uma abordagem multimétodo. Seguidamente analisaremos e interpretaremos os resultados da recolha dos dados obtidos através da observação participante e da análise documental, respeitando as categorias e subcategorias de análise definidas, e apresentaremos a análise e a interpretação dos dados obtidos através das entrevistas de *Focus Group*, abordagem qualitativa que permitiu compreender a relação existente entre os conceitos, as descrições, as explicações e as significações dadas pelos participantes e pela investigadora, relativamente ao fenómeno em estudo. De seguida apresentaremos a análise e a interpretação dos dados obtidos através dos questionários e faremos a análise das hipóteses, para compreendermos alguns fenómenos resultantes do cruzamento de variáveis. O método quantitativo permitiu-nos obter os dados numéricos que nos forneceram conhecimentos objetivos das variáveis em estudo e que se tornaram válidos através dos instrumentos metodológicos e da análise estatística.

O capítulo V tratará da triangulação da informação, meio de análise que nos permitiu combinar os diferentes métodos e confrontar as conceções teóricas abordadas com o material empírico recolhido, no sentido de aumentar a fiabilidade dos dados, e que nos deu os contributos necessários para perspetivarmos um modelo de autoavaliação *para* as aprendizagens mais dirigido à melhoria das aprendizagens e ao sucesso escolar.

Por fim, como conclusão, abordaremos, de forma retrospetiva, as principais ideias que nos permitem defender a autoavaliação *para* a aprendizagem como o processo regulador, por excelência, da modalidade de «avaliação formativa alternativa» (Fernandes, 2006) ao serviço do «paradigma pedagógico da comunicação» (Trindade & Cosme, 2010), sustentadas no marco teórico por nós selecionado e nos resultados da investigação empírica realizada.

Esta tese foi redigida segundo as normas da *American Psychological Association* (APA), nos termos da alínea a, do artigo 12.º dos *Estatutos da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, que hoje apresentamos e que se destina à obtenção do grau de doutor.

CAPÍTULO I
ENSINAR E APRENDER NA ESCOLA: PERSPETIVAS

1.1. Paradigmas pedagógicos

A noção de paradigma deve-se a Thomas Kuhn, para quem a ciência só se estrutura quando se adota uma maneira de resolver os problemas nela envolvidos e que considera que os grandes progressos da ciência não resultam de dispositivos de continuidade, mas sim de dispositivos de rutura, ou seja, a ciência progride quando os seus próprios paradigmas são postos em causa e são substituídos por novos paradigmas (Kuhn, 2003).

Este conceito remete-nos, assim, para um conjunto de conceções presentes numa determinada época, configurando o modo de pensar dos seres humanos e a forma como estes conhecem o mundo, em permanente construção histórica. Embora dirigido à ciência, trata-se de um conceito particularmente importante para compreender, também, a própria vida em sociedade e, atribuído à educação, constituiu-se como garante da coerência interna de qualquer proposta nesta área, através da articulação entre o que se faz e o que se pensa, permitindo-nos agir com intencionalidade. Por isso, os paradigmas são estruturas determinantes na forma de conceber a educação e na forma de agir educacionalmente e acabam por condicionar e determinar todo o pensamento, as ações e as propostas de um determinado momento histórico (Ferreira, 2003).

Foram várias as ciências que se dedicaram ao estudo do ato educativo, no entanto, constituindo-se a pedagogia como a forma de compreender a educação para além da sua existência física e o aprender como um processo que acontece sob a forma de relações que o sujeito estabelece entre a sua subjetividade e o ambiente, produzindo saberes (*idem*), abordaremos a literatura existente, à luz desta ciência, na tentativa de compreender, de forma crítica e reflexiva, o entendimento que orienta as ações pedagógicas, não ignorando, contudo, que são várias as disciplinas que lhe dão suporte teórico.

Para potenciar essa reflexão, delimitamos o nosso campo ao estudo de três paradigmas, na esteira dos investigadores R. Trindade e A. Cosme (2010) que, tendo por referência o triângulo pedagógico de Houssaye (1998), refletem sobre as práticas pedagógicas ao longo dos tempos, debatendo o ato de educar e o ato de aprender. Houssaye distribui os vértices do triângulo pedagógico pelos professores, pelos alunos e pelo saber, assumindo, de cada vez, uma relação privilegiada entre dois destes vértices e deixando o terceiro excluído (Nóvoa, 1995). À luz desta perspetiva, R. Trindade e A. Cosme (2010) circunscrevem o seu trabalho ao estudo de três paradigmas pedagógicos: no primeiro, que designam por «paradigma pedagógico da instrução», a ligação entre os professores e o saber configura uma perspetiva que valoriza o ensino e a transmissão de conhecimentos, sendo o aluno o terceiro excluído (Nóvoa, 1995); no segundo, o «paradigma pedagógico da aprendizagem», a ligação entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos, sendo o saber o terceiro excluído (Nóvoa, 1995); no terceiro, o «paradigma pedagógico da comunicação», a articulação

entre os alunos e o saber favorece uma lógica de (auto)aprendizagem (Nóvoa, 1995), não sendo, no entanto, nenhum dos vértices excluído (Trindade & Cosme, 2010).

1.1.1. O paradigma pedagógico da instrução

O «paradigma pedagógico da instrução», assim designado por R. Trindade e A. Cosme (2010), que privilegia a ligação entre os professores e o saber (Nóvoa, 1995), configura uma perspetiva que valoriza o ensino e a transmissão de conhecimentos e baseia-se nos pressupostos do empirismo e do comportamentalismo. O empirismo defende a corrente da *Tabula Rasa* que se deve ao filósofo John Locke para quem todas as pessoas nascem sem conhecimento algum, ou seja, a mente é, inicialmente, como uma "folha em branco" e todo o processo do conhecer, do saber e do agir é aprendido através da experiência. Por sua vez, o comportamentalismo, inserido na tradição das investigações empiristas em psicologia, parte do princípio de que o comportamento deve ser explicado através de processos experimentais e não por processos mentais, ou seja, o que é importante é a forma como agimos e não os processos mentais ligados a esse agir. Para esta escola da psicologia, protagonizada por Skinner, os pensamentos e os sentimentos não devem ser o objeto de estudo, pois estes não são diretamente observáveis (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Educar, neste contexto, corresponde a instruir, uma vez que o que está em causa é a apropriação de um saber entendido como imutável (Trindade & Cosme, 2010).

À luz destes pressupostos, o «paradigma pedagógico da instrução» caracteriza-se por pensar a escola como o lugar central para o acesso à verdade estabelecida, o que explica a importância que se atribui quer ao *modelo de ensino expositivo*, quer ao *modelo de ensino demonstrativo*, quer, ainda ao *modelo de ensino para a mestria* (*idem*), que permitem concretizar a ideia de que ensinar é transmitir, de forma exata, as verdades estabelecidas como imutáveis e aprender é assimilar passivamente essas verdades ensinadas (*ibidem*). A função do professor, o centro desta atividade educativa, consiste em divulgar magistralmente os conteúdos, cabendo-lhe o domínio exclusivo dos diversos momentos do processo ensino-aprendizagem (Barreira & Moreira, 2004). Por sua vez, a função do aluno é a de escutar a exposição do professor, registar apontamentos como produtos a memorizar e aguardar passivamente o momento em que o professor pede que responda às questões postas por si, estando estabelecido, *a priori*, que existe apenas uma resposta verdadeira para cada pergunta (*idem*).

Num ambiente de aprendizagem com estas características, os métodos resumem-se à exposição, à memorização e à repetição. A avaliação, em cumprimento dos princípios do conhecimento científico, devia permitir comparar os resultados dos diferentes alunos de forma neutra e objetiva, prever os resultados em situações semelhantes às estudadas e viabilizar a criação de leis generalizáveis sobre a aprendizagem, independentemente dos contextos so-

ciais, culturais e temporais. Para tal, a avaliação é padronizada ao nível dos conteúdos e ao nível da aplicação e os resultados são quantificáveis e descontextualizados (Martins, 2008), já que visam apenas compreender o cumprimento, por parte dos alunos, do programa de trabalho (Trindade & Cosme, 2010). Assim, numa perspetiva de avaliação sumativa, o instrumento de avaliação utilizado, porque cumpre aqueles pressupostos, é o teste escrito e a avaliação externa padronizada, leia-se os exames, serve fins certificativos e seletivos ao nível do prosseguimento de estudos e da empregabilidade (Gipps, 1999; Sturman, 2003) numa conceção de avaliação como *medida isenta de valores* (Scriven, 2003). Em síntese, através de uma avaliação de natureza psicométrica, as aprendizagens dos alunos são medidas através de instrumentos de formato fechado, de que são exemplos os testes e os exames, sendo os resultados de natureza quantitativa. O facto de a sua implementação se fazer padronizadamente deve-se à necessidade de garantir a fiabilidade que permita fazer comparações e generalizações dos resultados, de forma que se pretendia neutra, objetiva, rigorosa e justa (Martins, 2008).

É neste contexto que surge mais tarde, com o contributo de Tyler, *o ensino por objetivos* (Landsheere & Landsheere, 1981). Este modelo de ensino considera que o comportamento é o resultado da resposta a um estímulo, manifestando-se através do domínio cognitivo, que compreende o conhecimento, a compreensão e as faculdades do pensamento, o domínio afetivo, isto é, os valores, atitudes e interesses e o domínio psicomotor, ou seja, os movimentos corporais. Neste sentido e com vista a discriminar comportamentos, foram estabelecidas taxinomias, ou seja "ciências das leis da classificação das formas vivas" (*idem*), tendo sido as de Bloom as mais seguidas com vista ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação e à utilização de estratégias diferenciadas que avaliassem e estimulassem o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento. Assim, em cada domínio – cognitivo, afetivo, psicomotor – diferenciam-se categorias várias, com características próprias, hierarquizadas, de complexidade crescente (Barreira & Moreira, 2004).

Neste contexto, a aprendizagem é realizada por transmissão de nova informação por parte do professor, de modo cumulativo e sequencial que assenta na necessidade de se adquirirem capacidades básicas para alcançar outras mais complexas, sendo ainda a aprendizagem assistida pela associação de reforços positivos e/ou negativos às atitudes dos alunos em situação de aprendizagem. Trata-se de uma aprendizagem baseada na segmentação do currículo em parcelas pré-determinadas, que os alunos deverão atingir, e de uma avaliação que se preocupa em medir a situação de cada aluno face aos objetivos definidos (Coll, Martín & Onrubia, 2001; Shepard, 2001; Sprinthall & Sprinthall, 1993). Educar é, desta maneira, conduzir para um determinado objetivo, que é, por isso, o ponto de partida e o ponto de chegada da situação de aprendizagem (Barreira & Moreira, 2004), passando o currículo a ser diferenciado para se adequar aos papéis sociais pré-determinados e às capacidades individuais de cada aluno (Coll, Martín & Onrubia, 2001; Shepard, 2001).

Apesar de continuarem reféns dos pressupostos concetuais do paradigma da instrução, quer o *ensino para a mestria* (Schmidt, 1979; Marques, 1998, citados por Trindade & Cosme, 2010) quer o *ensino por objetivos* (Landsheere & Landsheere, 1981) admitem que os alunos podem aceder aos objetivos pedagógicos estabelecidos pelo professor através de percursos distintos, o que pressupõe um projeto de diferenciação pedagógica que só uma avaliação de caráter formativo pode assegurar. Por esta via, tendem a responder às necessidades políticas, sociais e culturais de uma escola que não pode continuar a assegurar as suas finalidades meritocráticas através da exclusão escolar de alguns dos seus alunos (Trindade & Cosme, 2010). Num tempo marcado pelo alargamento da escolaridade obrigatória e pela democratização da sociedade, impõe-se um outro modo de conceber e executar os projetos de educação escolar, distinto dos projetos de educação tradicionais. Tendo como referência a reflexão de R. Trindade e de A. Cosme (2010), pode afirmar-se que estamos perante um projeto que deixa de assegurar a normatividade educacional que sustenta o paradigma da instrução por via de práticas de ensino que prescrevem, homogeneizando, os percursos educativos dos alunos. Na via pedagógica que o comportamentalismo abriu, no campo do paradigma da instrução, aquela normatividade passa a ser concretizada através de estratégias pedagógicas que não deixam de prescrever tais percursos, ainda que, no caso específico em que os alunos manifestam dificuldades de aprendizagem, admitam a possibilidade de tais percursos serem definidos de forma diversa.

Seja como for, há que reconhecer que uma sociedade que exige a formação de cidadãos críticos e criativos, capazes de compreender problemas, teorias e os seus suportes e de lhes reagir de forma consequente, de modo a entenderem a complexidade do mundo em que vivem, a escola não pode continuar circunscrita às práticas do paradigma da instrução, independentemente da forma que este assuma, porque está longe de ser capaz de responder a desafios educativos desta grandeza.

1.1.2. O paradigma pedagógico da aprendizagem

O «paradigma pedagógico da aprendizagem», segundo o qual a ligação entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos, sendo o saber o terceiro excluído (Nóvoa, 1995), é o paradigma que, tantas vezes, é proposto como paradigma alternativo ao «paradigma da instrução» (Trindade & Cosme, 2010). Neste paradigma, defende-se que o aluno deveria ir à escola não para ser ensinado, mas para aprender, sendo necessária a sua libertação da figura tutelar do adulto para que a sua personalidade se realizasse autonomamente (Correia, 1997). Seria assim que se ultrapassariam as insuficiências do «paradigma pedagógico da instrução», nomeadamente aquelas que tinham que ver com a crença de que a aprendizagem nas escolas estava associada, sobretudo, à capacidade de repetir e

memorizar os conteúdos transmitidos pelo professor ou que o bom aluno era aquele que fosse capaz de reproduzir o mais fielmente possível tais conteúdos. Neste sentido, também o bom professor definir-se-ia mais pelo domínio destes conteúdos do que pela qualidade do tipo de relacionamento pedagógico que estabelecia com os alunos (Trindade & Cosme, 2010).

Esta nova forma de perspetivar o ato de educar deve-se, em primeira instância, aos pensadores do «Movimento da Escola Nova», dentre os quais Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852), Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Claparède (1873-1940) e Ferrière (1879-1960) que, numa tentativa de rutura com o modelo dominante, trouxeram para a pedagogia um novo olhar sobre os seus objetivos, fundamentos, finalidades e metodologias (Rocha, 1998). Assente na ideia de que o Homem cria o seu próprio universo científico separado do universo moral e que estes universos são dimensionados por uma racionalidade individual que tudo controla e coordena e que, para conhecer, o ser humano precisa constituir os objetos, transformá-los e representá-los, estes pensadores defendem a necessidade de que era necessário dar aos alunos oportunidades para experimentar, produzir, fazer, manipular e refletir sobre os resultados obtidos. Não se trata apenas de formação intelectual, mas de formação emocional e social, uma vez que o objetivo da educação era fomentar o desenvolvimento da pessoa e do cidadão para a construção de um mundo melhor e mais justo (Ferreira, 2003).

Apesar das diferenças entre as linhas teóricas de cada um destes pensadores, são comuns as preocupações marcadas pelo deslocar do centro da ação educativa do professor para o aluno, que deixa de ser tratado como objeto a modelar e a equipar, para se tornar sujeito, individual ou coletivo, do seu próprio desenvolvimento, cabendo ao professor, por referência às necessidades e interesses do aluno, proporcionar um ambiente favorável à autoeducação do mesmo. Assim, o professor "organiza o meio e esconde-se na sombra" (Snyders, 1974, p. 119).

Trata-se de pensar o aluno como alguém que possui condições para construir conhecimentos sobre os objetos que o rodeiam, agindo sobre ele e internalizando-o. Por isso é que Dewey (1971) defendia que "há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal" (p. 13). Segundo este autor, pelo princípio de continuidade há uma relação entre uma experiência presente e as experiências passadas. Isto é, o conhecimento que se adquire numa situação torna-se, assim, "instrumento para compreender e lidar efectivamente com a situação que se segue. O processo continua enquanto vida e aprendizagem continuem" (*idem* p. 37). É indispensável formar no educando aquilo que Dewey pensa ser o mais importante: "o desejo de continuar a aprender" (*idem* p. 42). É esta forma de pensar que requer métodos de ensino de natureza mais ativa, mais centrados no aluno do que no professor que deveria agir, não como o detentor do conhecimento, mas como um orientador das descobertas e das aprendizagens graduais dos alunos.

Assim, a experiência e a atividade do aluno deveriam estar na base de todo um conjunto de novos procedimentos educativos cujas características se explicam tanto em função do ambiente cultural que caraterizava o contexto histórico em que surgiu o Movimento da Escola Nova, como em função do papel de referência que a psicologia passou a ocupar no campo de trabalho que a pedagogia permite configurar. Trata-se de um fator a que aquele movimento conferiu visibilidade e centralidade (Trindade & Cosme, 2010), mas é igualmente um fator que contribuiu amplamente para que aquela tese se consolidasse, através da contribuição posterior do cognitivismo no campo da educação escolar. Um contributo que R. Trindade e A. Cosme valorizam, afirmando que o cognitivismo, ao eleger o estudo da mente como objeto teórico da Psicologia, acabará por permitir "configurar um campo conceptual que, sob a inspiração da "metáfora do computador" (Sierra & Carretero, 1996, p. 123), conferirá uma visibilidade inédita às dinâmicas e aos processos internos de mediação cognitiva como factores determinantes da actividade humana" (Trindade & Cosme, 2010, pp. 45-46).

A teoria cognitivista preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvido na cognição e procura regularidades nesse processo mental. O mesmo é dizer que trata da forma como o indivíduo conhece a informação, a processa, a compreende e lhe atribui significados. Será a partir daqui que os computadores servirão de analogia ao funcionamento cognitivo dos seres humanos que, tal como aqueles, codificam, armazenam e recuperam a informação. O recurso a Piaget e aos seus estudos explica-se, posteriormente, por esta via, nomeadamente quando se acentua que a capacidade de processamento do ser humano depende das dinâmicas cognitivas que se acionam quando os seres humanos se relacionam com o meio envolvente, as quais, por sua vez, dependem das possibilidades cognitivas do estádio de desenvolvimento em que os sujeitos se situam. Para este autor, toda a abordagem à realidade supõe um processo de assimilação e, sempre que a mente assimila, incorpora a realidade e os seus esquemas de ação, impondo-se ao meio. No entanto, defende também que, muitas vezes, os esquemas de ação da pessoa não conseguem assimilar determinada situação e, quando isto acontece, ou a mente desiste de tentar ou modifica-se, ocorrendo, assim, a acomodação, a qual está na origem de um momento de equilibração que constitui uma etapa do processo de desenvolvimento cognitivo dos seres humanos (Piaget, 1976). Dito por outras palavras, Piaget considera que a mente, sendo uma estrutura, tende a funcionar em equilíbrio, no entanto, quando este equilíbrio é rompido por experiências não assimiláveis, ela sofre um processo de acomodação a fim de construir novos esquemas de assimilação e atingir novo equilíbrio. Este processo de reequilíbrio a que Piaget chama «equilibração majorante» é determinante para o desenvolvimento mental do indivíduo. Portanto, na abordagem piagetiana, ensinar significa provocar o desequilíbrio na mente da criança para que ela, procurando o reequilíbrio, se reestruture cognitivamente e aprenda (*idem*).

Como referencial da reflexão sobre o processo da aprendizagem, o construtivismo piagetiano permite-nos compreender o que significa considerar o aluno o ator principal da sua aprendizagem e o construtor do seu conhecimento, assim como todo o processo que origina essas valências (Trindade & Cosme, 2010), resgatando, assim, "a aprendizagem de ser entendida como uma operação subordinada à operação de ensinar" (*idem*, p. 52).

Também Ausubel contribuiu para a nossa compreensão dos mecanismos que ocorrem na mente humana relativamente à aprendizagem e à construção do conhecimento. À semelhança da teoria de Piaget, a teoria de Ausubel defende que o desenvolvimento cognitivo é um processo dinâmico em que novos e velhos significados interagem constantemente transformando uma estrutura cognitiva, cada vez mais organizada e sofisticada, numa estrutura hierárquica de conceitos e proposições mais gerais, seguidos de conceitos menos inclusivos até alcançar dados e exemplos mais específicos (Ausubel, 1978). Ou seja, identificam-se as ideias que os alunos já possuem na sua estrutura cognitiva antes que tomem contacto com a nova aprendizagem e os conceitos contidos neste material que vão fazer a ligação com os já existentes, para que se construam "organizadores prévios" apropriados para cada situação de aprendizagem, tornando a aprendizagem significativa (*idem*). Sintetizando, o que é importante é que o professor tenha em conta aquilo que o aluno já sabe sobre o assunto a abordar, que descubra pontos de ancoragem nesse conhecimento para que a nova informação possa ser fixada e que ensine o aluno partindo de conceitos mais gerais em direção a conceitos mais específicos ou particulares.

Encontramo-nos, desta forma, perante uma perspetiva de aprendizagem que defende o aluno enquanto construtor do conhecimento, a que atribui significados, através de métodos diversos e complexos (Gipps & Stobart, 2003; Shepard, 2001). Esta perspetiva considera que: i) a aprendizagem é um processo ativo de construção mental e de atribuição de significados; ii) o desempenho cognitivo depende das caraterísticas do aluno, iii) as capacidades intelectuais dos alunos são desenvolvidas em contexto; iv) o conhecimento que o aluno possui é condicionado pelos seus valores intrínsecos, podendo dar lugar a novas aprendizagens; v) o autocontrolo, a metacognição e a automonitorização são determinantes para a aprendizagem; vi) o conhecimento é o resultado da forma de pensar, decorre dos processos mentais complexos e pode ser mobilizável (Shepard, 2001).

Para desenvolver uma dinâmica consentânea com este paradigma, é preciso um currículo adaptado à vida real, flexibilizado, que tenha em conta a interdisciplinaridade e que integre os conteúdos académicos e outros de desenvolvimento pessoal e social, com o intuito de preparar alunos autónomos e responsáveis pela sua aprendizagem, sendo o professor não mais o detentor do conhecimento, mas um facilitador da aprendizagem, cuja função principal é proporcionar aos alunos as condições para que estes possam aprender.

Esta maneira de entender a aprendizagem, que resulta, como dissemos, de uma construção de significados, pressupõe uma avaliação, social e culturalmente contextualizada, consentânea com o paradigma que a sustenta e, por isso, de natureza mais interpretativa que considere, ao longo de todo o processo, as necessidades e os interesses dos alunos, já que a construção da realidade, tal como a aprendizagem, dependem do sistema individual de crenças e de valores intrínsecos ao aluno. Acreditando que as capacidades dos alunos vão mudando, ao longo do tempo, resultado das aprendizagens e das interações sociais e culturais, a avaliação apenas dos resultados, como a que servia o «paradigma pedagógico da instrução», não dá conta da dinâmica envolvida pelo aluno na aprendizagem, tornando-se necessária também uma avaliação diversificada de todo o processo mental desenvolvido pelo aluno que abranja a sua estrutura, a sua compreensão, mas também a qualidade da sua aprendizagem (Fernandes, 2005; Gipps & Cumming, 2003; Shepard, 2001). Torna-se, pois, necessário avaliar as aprendizagens realizadas pelo aluno, o seu empenho votado nas tarefas, mas também o modo como ele realizou essas aprendizagens, o que significa que a avaliação não pode mais dissociar-se do processo de ensino e de aprendizagem, sendo a metacognição a pedra de toque para o desenvolvimento do pensamento complexo, através da qual o aluno deve ser capaz de monitorizar a sua aprendizagem. Ao contrário do que acontecia no «paradigma da instrução», cuja modalidade de avaliação era a avaliação sumativa e quantificativa, agora a avaliação é de natureza formativa e qualificativa.

1.1.3. O paradigma pedagógico da comunicação

O «paradigma pedagógico da comunicação» (Trindade & Cosme, 2010), embora privilegiando a articulação entre os alunos e o saber e favorecendo uma lógica de (auto)aprendizagem (Nóvoa, 1995), não exclui nenhum dos vértices do triângulo proposto por Houssaye (1998), como os paradigmas anteriores, favorece, antes, "relações de natureza mais plural, contingente e aleatória, entre esses três vértices do triângulo proposto por Houssaye (*idem*)" (Trindade & Cosme, 2010, p. 57).

Segundo estes investigadores, a partir dessas relações, vai ser possível eleger a comunicação como alternativa ao ato de instruir, uma vez que a sua realização depende das interações que se estabelecem entre os professores e os alunos ou entre os alunos e os professores com o saber. Este paradigma caracteriza-se, então

> "(…) por valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interacções que acontecem numa sala de aula como factor potenciador das aprendizagens dos alunos que, neste caso, são entendidas em função do processo de apropriação, por parte destes, de uma fatia decisiva do património cultural disponível, enquanto condição do processo

> de afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens no seio da sociedade em que vivemos" (Trindade & Cosme, 2010, p. 58).

R. Trindade e A. Cosme alicerçam a sua tese à luz de contributos de várias outras ciências. Começam por referir a importância da teoria de Baktin para a construção do «paradigma pedagógico da comunicação» segundo a interpretação de C. Pontecorvo (2003). Segundo Baktin (2003), a educação carece de ser pensada como prática social de interlocução, de troca, de construção no sentido de produzir singularidades. É, assim, por meio da relação dialógica que surgem as possibilidades, porque é ela que faz emergir a diversidade do modo de ser, de fazer e de construir dos sujeitos, visto que o contexto dialógico vive da argumentação e da contra-argumentação dos alunos e do professor, que em interação, constroem e (re) significam o objeto de estudo, mantendo cada um a sua individualidade e a sua integridade e enriquecendo-se mutuamente. Desta forma, para Baktin (*idem*), é através da interação dos sujeitos pelo discurso que a compreensão é assegurada, mas, segundo ele, o exercício de nos colocarmos perante o discurso de outra pessoa com uma atitude compreensiva é um acontecimento complexo que exige reciprocidade e a educação surge nesse acontecimento complexo do encontro entre a palavra de um e a palavra do outro, constituindo-se como a fronteira onde as diversas vozes dialogam, muitas vezes demarcadas por intensos conflitos dialógicos, onde se dá lugar ao confronto de ideias, cujas condições socio-históricas passam a exercer o papel fundamental na constituição dos significados que são produzidos.

Nesse encontro dialógico, o aluno ocupa uma posição de sujeito ativo, na interação com o professor e com os demais colegas, produzindo significados, ou seja, produzindo conhecimento. Tanto o professor como o aluno participam dialogicamente do processo educativo pondo em ação o seu pensamento e a sua individualidade. Não se trata de entender o aluno como objeto da consciência do professor, mas trata-se de admitir uma outra consciência por parte do professor. Baktin defende, assim, que a prática monológica da educação constitui sempre o outro como objeto da consciência e não a outra consciência, porque não é possível existir atitude compreensiva dos sujeitos envolvidos, nem mesmo se pode esperar uma resposta que modifique tudo no mundo da consciência do outro. Define, por isso, o monólogo como forma de autoritarismo que tem sempre a última palavra e que, por isso, não respeita a resposta do outro, impondo e generalizando o pensamento único e desqualificando a diversidade cultural, tendo, portanto, uma influência perversa para a produção do conhecimento, visto que ele impede a interação das múltiplas vozes que compõem o processo cognitivo, o que, consequentemente, bloqueia as possibilidades de se construir através da prática do ensinar/aprender, a valorização do discurso, no qual a palavra seja a base efetiva de apoio para a construção do conhecimento e interações sociais. Rejeitando os hábitos monológicos, tão contrários à natureza humana, Baktin (*ibidem*) faz a apologia do dialogismo:

> "Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível" (*ibidem*, p. 348).

Nesse sentido, defende a importância da comunicação entre o mundo da cultura e o mundo da vida para a formação de um único mundo no qual vivemos de acordo com os nossos atos que não podemos dissociar de nós próprios. Será a comunicação que possibilitará a união desses dois mundos, através do principal instrumento que é a palavra contextualizada com significados e com sentidos construídos na relação entre os sujeitos que aprendem/ensinam.

Segundo este enfoque, a sala de aula passa a ser o lugar privilegiado na promoção da integração dos múltiplos aspetos que envolvem a cognição, uma vez que aluno e saber avançam pela interação do discurso. Torna-se importante, então, perante a complexidade do mundo e das várias perspetivas de cada um sobre ele, aprender a questionar as verdades de cada um, o que envolve um grande esforço no reconhecimento de que a aprendizagem não é unilateral, mas que exige as interações produzidas por alunos e professores.

Com base nas premissas deste autor, é possível vislumbrar um ambiente educacional capaz de revelar o potencial de sentidos dos sujeitos envolvidos. Partindo do princípio de que a educação é, por natureza, dialógica, qualquer tentativa de contrariar as palavras será mal sucedida, porque elas não se fecham com a decisão que tomamos relativamente ao seu curso, já que são tecidas a partir de 'fios ideológicos' que servem de trama a todas as relações (*ibidem*), não sendo possível exercer qualquer tentativa de controlo sobre o curso que elas tomarão depois de proferidas.

Evidentemente que para o professor construir um discurso pedagógico na perspetiva bakhtiniana é necessário sobretudo que ele tenha em conta o discurso dos seus interlocutores, neste caso, os alunos. Esse interlocutor, reconhecidamente como um ser histórico e social numa perspetiva semiótica, tem como pressuposto a língua e a sua propriedade intrínseca, que é o dialogismo, condição de sentido do discurso. O enunciado que emerge no cotidiano da sala de aula, está obviamente afetado por "milhares de fios ideológicos vivos" (*ibidem*, p. 348) vividos pelos sujeitos pertencentes ao mesmo auditório social que precisam ser tidos em consideração, visto exercerem uma consciência também socioideológica em torno do conhecimento que é constituído por meio do diálogo social. Esses "fios dialógicos vivos" são os outros discursos colocados como constitutivos do tecido do discurso pedagógico donde emerge o sentido do conhecimento.

R. Trindade e A. Cosme (2010) concluem, a partir desta teorização, que

> "(…) se o saber não pode ser imposto, também não é produto de um processo que se possa desenvolver dissociado do património cultural que lhe confere um sentido e lhe fornece os meios e as referências matriciais em função das quais esse mesmo saber é construído" (Trindade & Cosme, 2010, p. 60).

Estes autores defendem esta ideia baseados na perspetiva culturalista de Bruner que, recusando a abordagem computacionista da mente humana (Bruner, 2000, 2002a, citado por Trindade & Cosme, 2010), defende, influenciado por Vigotsky, que esta se desenvolve pela utilização e pelo usufruto da cultura humana. É a partir deste pressuposto que, segundo estes autores, "o património de saberes acumulado e construído pela humanidade ao longo da História" (Trindade & Cosme, 2010, p. 63) se torna teoricamente importante para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

De acordo com Bruner (2001), a constituição social da mente realiza-se pela cultura e pela construção de significado, sendo representada pelo simbolismo compartilhado que organiza e interpreta a vida. Sendo assim, para este autor, não se deve pensar em psicologia individual, mas numa psicologia orientada para a cultura e para uma ação contextualizada que permita alcançar o seu objeto de estudo. O mesmo é dizer que o contexto cultural em que os seres humanos se encontram inseridos contribui para a construção do seu conhecimento e que, por isso, não existe conhecimento isolado no indivíduo. Desta maneira, para Bruner (*idem*) a linguagem é determinante para que o ser humano entenda o mundo e para que atualize a mente através do património cultural, uma vez que esta é proactiva, intencional e construcional. Assim, enquanto autor, o sujeito procura o diálogo no discurso conversacional e na colaboração, já que o significado da ação humana e dos seus conceitos se encontra nesse mundo e na capacidade de negociação entre as pessoas, porque a cultura, processo em constante desenvolvimento, advém do uso da linguagem e carece de interpretação pelos seus falantes. Dito isto, a linguagem não é apenas veículo transmissor, mas também tem a função de fazer com que o ser humano se torne consciente e criador para saber questionar, interpretar e explicar o mundo e "embora os significados estejam 'na mente', eles têm as suas origens e a sua importância na cultura na qual são criados. É esta localização cultural dos significados que garante sua negociabilidade e, no final das contas, sua comunicabilidade" (Bruner, 2001, p. 16).

R. Trindade e A. Cosme (2010) acrescentam à teoria dialógica de Bruner os estudos de B. Charlot, dando uma maior amplitude àquela reflexão, já que, para este investigador, o aprender está presente e é condição obrigatória no processo de construção do sujeito que deve tornar-se num membro da espécie humana, um ser humano único e um membro de uma comunidade ocupando nela o seu lugar. É através da aprendizagem que o sujeito se constrói,

em relação consigo próprio, com os outros e com o mundo em que está inserido. Por isso defende que existem várias formas de aprender: adquirir um saber, dominar um objeto ou uma atividade e estabelecer relações. Nesse contexto, o aprender não fica restrito à obtenção do conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para o adquirir. Assim, de acordo com Charlot (2000), o saber é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros: "não há saber que não esteja inscrito em relações de saber" (*idem*, p. 63), o que leva o autor a assumir a postura de que a educação deveria ter como objeto os processos que levam o sujeito a adotar uma relação com o saber e não apenas a acumulação de conteúdos intelectuais. Estamos, assim, perante uma nova perspetiva: a de que não existe apenas uma aprendizagem, mas várias aprendizagens (Trindade & Cosme, 2010):

> "Charlot refere-se, sobretudo, às aprendizagens que permitem capacitar os sujeitos para utilizar um objeto ou um instrumento de forma pertinente (…) trata-se de algo a ter em conta, na medida em que nos conduz para a discussão e reflexão sobre a qualidade das interações epistemológica e relacional, no âmbito das salas de aula, como um factor a gerir. Um factor em função do qual se evidencia a necessidade de compreender que, nas escolas, é por via da qualidade da comunicação entre os actores em presença, e subsequentemente entre estes e o património cultural, que se pode garantir a possibilidade de ocorrência dos mais diversos tipos de aprendizagem" (*idem*, p. 65).

Estes investigadores aludem ainda ao conceito de dispositivo pedagógico de Bernstein por se constituir como um valioso contributo para um modelo de análise da comunicação na sala de aula (Leite & Pacheco, 2008). Este dispositivo pedagógico não é ideologicamente neutro e a relativa estabilidade das suas regras deve-se à ligação que mantém com a distribuição do poder e das formas de manutenção da ordem social.

Este conceito é entendido como uma forma especializada de comunicação através da qual se justapõem poder, conhecimento e consciência, ou seja, trata-se de um conjunto de três regras relacionadas entre si que regulam internamente a comunicação pedagógica: as regras distributivas, cuja função é regular as relações entre o poder, os grupos sociais, as formas de consciência e a prática que se cumpre por meio da determinação de que conhecimento chegará e a que grupos de indivíduos; as regras recontextualizadoras, que regulam a formação do discurso pedagógico específico e as regras de avaliação que estabelecem os critérios para a prática e que absorvem todo o sistema (Bernstein, 1998). Pretende-se, deste modo, assegurar uma verdadeira integração, onde cada ator social tem direito à afirmação da sua pessoa, à autoemancipação e à autorrealização (Leite & Pacheco, 2008).

Para isso, em primeiro lugar, o conhecimento é redistribuído em função dos saberes dos alunos, das suas culturas e da sua história de vida, em segundo lugar a recontextualização

é realizada através de um novo discurso pedagógico, que valoriza os diferentes saberes e contribui, pela sua diversificação, para a descoberta de percursos diferentes de aprendizagem, na aquisição de conceitos e na procura de novas formas de organizar as informações e de as concetualizar; que acaba com a passividade do professor-objeto, mero transmissor de um currículo central, capacitando-o para a construção de um currículo que decorre dos processos de pesquisa em que participa; que acaba com a passividade do aluno, tornando-o construtor do seu próprio saber e coautor de uma pesquisa, na qual é reconhecido como observador da sua própria cultura, contribuindo para a produção de um conhecimento da diversidade. Em terceiro lugar, a avaliação que, ao condensar todo o processo pedagógico, nos permite ter uma visão que não se limita aos produtos finais, mas que acompanha e influencia todo o processo de aprendizagem dos alunos (*idem*).

Com base nestes pressupostos, a aprendizagem deixa de ser vista como um processo de acumulação linear, para ser vista como um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências, feita através de uma atividade individual (Pinto, 2007), favorecida pelo contexto social (Vigotsky, 1978). Assim, o entendimento daquilo que nos distingue enquanto humanos leva a considerar que não é apenas o tempo que pode explicar as diferenças de desempenho, mas também, e sobretudo, as formas diversas de pensar e de estabelecer relações entre o que sabemos e o que aprendemos de novo. Um exemplo que certamente nos pode ajudar a entender essas diferenças é o contributo da *Teoria das Inteligências Múltiplas* de Gardner (1994) que defende que há seres humanos que apresentam capacidades mais desenvolvidas do que outros, sendo, por isso, seres distintos. Assim, para além das diferenças cognitivas (nível de aquisição dos conhecimentos, riqueza dos processos mentais que se articulam em torno das representações, do desenvolvimento operatório e das estratégias de aprendizagem) é bom não esquecermos as diferenças socioculturais (valores, crenças, história de vida, código de linguagem, tipo de socialização, especificidades culturais), cada vez mais presentes nas escolas portuguesas, e as diferenças psicológicas (experiência vivida, motivação, interesses, à-vontade, prazer de aprender, motivação).

Desta forma de entender o ser humano e a aprendizagem, emerge o conceito de diferenciação pedagógica, a que R. Trindade e A. Cosme (2010) aludem, em consonância com Perrenoud, como prática emergente deste enfoque paradigmático. Porque, se, como vimos, os alunos apresentam características diversas, se têm formas distintas de aprender e se a aprendizagem é um direito de todos, o professor, enquanto principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem, deve gerir o currículo tendo em conta essas diferenças, já que é durante o processo de ensino e aprendizagem que se torna oportuno adequá-lo às características dos diferentes intervenientes da comunidade de aprendizagem, deixando ao esquecimento a matriz tradicional da escola, de ensinar a muitos como se de um só se tratasse.

Não podemos, contudo, segundo R. Trindade e A. Cosme, falar de diferenciação pedagógica, sem, em primeiro lugar, abordar o tema da inclusão, conceito mais abrangente que abriu as portas a setores da população a quem, até há algum tempo, estava vedado o acesso à escola. A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma *praxis* que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (Perrenoud, 2001). Apesar desta preocupação em diferenciar as aprendizagens consoante os públicos visados não parecer inovadora, a verdade é que a preocupação com a sua implementação foi sempre perspetivada na tentativa de construir uma alternativa paralela ao sistema regular, constituindo-se, assim, como uma diferenciação discriminatória e injusta, porque foi sempre excluindo (*idem*).

Por isso, trata-se, agora, de uma diferenciação pedagógica inclusiva que: i) parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes; ii) privilegia o aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante; iii) organiza o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar; iv) implica os alunos na construção dos saberes; v) abre a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos. Como nos diz Perrenoud:

> "É romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didácticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável (…) de organizar as interacções e as actividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didácticas mais fecundas para ele" (Perrenoud, 2001, pp. 26-27).

Para R. Trindade e A. Cosme, à luz deste paradigma, que se configura, essencialmente, pela importância dos contributos de Charlot, de Bernstein e de Perrenoud, emerge a necessidade de se repensar a função do professor, que passará a ocupar o lugar central no processo de comunicação, como mediador entre os alunos e o património cultural, devendo assumir-se, portanto, como «interlocutor qualificado». Para estes investigadores, um «interlocutor qualificado» deverá ser capaz de: i) ter em conta, no decurso dessa interação, os saberes e as competências que os alunos trazem consigo; ii) estar na posse de um conjunto de saberes e de competências; iii) assumir uma consciência pedagógica em relação aos saberes e às competências que tem; iv) gerir o processo de comunicação em interação com os saberes dos

alunos e os seus próprios saberes de forma pedagogicamente eficaz; v) assumir e definir as suas responsabilidades educativas; vi) refletir, interagindo com os seus pares, sobre: as modalidades de gestão curricular que adota; os processos de interação pedagógica e didática que promove; os dispositivos de avaliação que implementa; a filosofia de avaliação em que acredita; vii) ter em conta o grau de consonância entre essa filosofia, os dispositivos de avaliação que implementa e o impacto dos mesmos no percurso escolar dos alunos (*idem*).

De acordo com este entendimento, embora quer este paradigma quer o anterior comunguem da crença de que o aluno, enquanto ser singular, é o centro da ação educativa, o «paradigma pedagógico da comunicação», ao privilegiar a apropriação do património cultural como principal objetivo da escola, distancia-se do «paradigma pedagógico da aprendizagem», uma vez que considera que centrar a ação no aluno é uma condição necessária, mas não é suficiente para que estes contactem "com o património, procedimentos, informações e atitudes que temos ao nosso dispor e que podem, devem, constituir um factor promotor de desenvolvimento pessoal, social e cultural de todos os que frequentam as escolas" (Trindade & Cosme, 2010, p. 68).

Porém, o desafio que se coloca é o de como inserir nas escolas um sistema de comunicação que contemple ao mesmo tempo o científico e o humano, sendo este de caráter histórico e social. Um sistema que configure ao espaço educativo um lugar de fala e de escuta, de convívio dialógico, onde não se manipula nem se abafa a voz do outro. Um espaço educativo que se constitua um lugar privilegiado de encontro de pessoas livres por meio dos quais elas se transformam e se humanizam. E que, efetivamente, essa relação dialógica se estabeleça como um fenómeno articulador do discurso educacional, onde o agir pedagógico possa adquirir especificidade e criar condições básicas para a significação social do conhecimento, visando ampliar a cultura do aluno com o intuito de que ele possa intervir de modo crítico e atuante no Mundo.

À luz dos pressupostos enunciados, acreditamos que este paradigma pretende ir mais longe na questão da avaliação, favorecendo uma prática da autoavaliação tal e qual a defendemos. Não se trata, tão só, de uma avaliação mediadora inscrita no modelo construtivista, ou seja, uma avaliação que se constitui como dinamizadora de oportunidades de ação-reflexão, através do acompanhamento permanente do professor, que se preocupa em criar desafios para o aluno, para que este possa compreender as suas dificuldades e o seu processo de cognição, tendo como finalidade promover a construção e a organização do conhecimento, mas emerge, agora, a necessidade de uma avaliação dialógica, que, através da interação do aluno com o Mundo, permita a construção do conhecimento, assegurando não só o caráter aberto do construtivismo mas também a sua dialética.

É fundamental, assim, pôr de lado os preconceitos positivistas (medição, punição e exclusão) e a visão funcionista "do como se faz" (Pinto & Santos, 2006, p. 124) e interrogarmo-nos sobre o ponto de vista ético da avaliação e sobre o sentido do ato avaliativo no contexto pedagógico. Nesse sentido, abordaremos, no capítulo seguinte, a avaliação da aprendizagem, na demanda de uma *avaliação alternativa*, (*autêntica, educativa ou contextualizada*) (Fernandes, 2004), mais coerente com as características sociais e culturais das escolas e com os avanços da psicologia das aprendizagens, que utilize, de forma sistemática, mas também didática e pedagógica, o retorno (*feedback*) para apoiar, regular e melhorar os processos de aprendizagem e de ensino, e assim contribua para reverter o insucesso e melhorar a qualidade de vida de todos os que nela se encontram implicados.

CAPÍTULO II
AVALIAÇÃO: DO CONCEITO À QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS

2.1. Evolução do conceito

No capítulo anterior, demos conta que as mudanças sociais e culturais, ao longo dos tempos, deram origem a diferentes perspetivas de ensinar e de aprender e, consequentemente, a diferentes formas de avaliação. Entendemos, neste sentido, ser pertinente fazer uma referência à evolução do conceito ao longo dos tempos.

A avaliação é inerente à condição humana e, por isso, a sua história não é recente (Hdji, 1994), no entanto, quando na atualidade falamos em avaliação, estamos a referir-nos a um fenómeno que surgiu com o alargamento da escola a todos há pouco mais de um século (Pinto & Santos, 2006). Apesar de confinada a uma breve existência, são várias as concetualizações de avaliação. Associadas ao pensamento filosófico das pessoas que as conceberam, desenvolveram e concretizaram, aos fins que visavam e aos contextos históricos e sociais em que se integravam, os diferentes conceitos atribuídos à avaliação evoluíram de forma complexa (Guba & Lincoln, 1989).

A avaliação surge impulsionada pelas preocupações de natureza científica e pelas transformações sociais e da escola em particular, fruto do alargamento da escolaridade a todos, do insucesso manifestado por um número considerável de alunos e da articulação entre profissão e diplomas escolares (Pinto & Santos, 2006), e os autores que dedicaram os seus estudos a este constructo (Guba & Lincoln, 1989; Hadji, 1994), embora atribuindo-lhe nomes diferentes, consideram que a avaliação foi marcada por quatro períodos distintos, ao longo dos últimos 100 anos: *a avaliação como medida*, *a avaliação como descrição* ou *a avaliação como uma congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos*, *a avaliação como juízo de valor* ou *a avaliação como um julgamento de especialistas* e *a avaliação como negociação e como construção ou a avaliação como uma interação social complexa*.

Avaliação como medida

Segundo Guba & Lincoln (1989), a primeira geração de avaliação, que vigorou até aos anos 30, inspirou-se nos testes que se desenvolveram em França por Binet e que foram aplicados para fins de recrutamento de jovens para as forças armadas, tornando-se muito populares nos sistemas educativos do início do século XX, tendo ficado conhecida por *geração de medida* e, para a qual, avaliação e medida eram sinónimos. Este período sofreu várias influências: a afirmação dos estudos sociais e humanos e a emergência do movimento da gestão científica no mundo da economia (*idem*).

A afirmação dos estudos sociais e humanos que começavam a realizar-se em Inglaterra, nos Estados Unidos, na Alemanha e em França, nomeadamente no contexto da educação e da saúde, e o sucesso da matemática e das ciências experimentais, que decorriam durante

o século XVIII e início do século XIX, e do método científico, procuravam, através dos testes e de outros instrumentos, medir as capacidades ou as aprendizagens humanas, através da sua quantificação, comparação e ordenação em escala, seguindo, dessa maneira, o modelo científico, na tentativa de afirmar-se junto da comunidade científica e de obter a credibilidade exigida para os estudos sociais e humanos (Guba & Lincoln, 1989; Madaus & Stufflebeam, 2000).

Por sua vez, a emergência do movimento da gestão científica no mundo da economia, inspirado na teoria de Fredrick Taylor, foi considerado, assim, a *Idade da Eficiência e dos Testes* (Madaus & Stufflebeam, 2000), caracterizada pela sistematização, pela padronização e pela eficiência, que procurava, através de métodos de gestão, um trabalho eficiente, eficaz e produtivo por parte dos seres humanos (Fernandes, 2004).

A teoria de Taylor foi rapidamente adotada pelos sistemas educativos que passaram a ser vistos, por muitos, como organizações empresariais, tendo os testes um papel determinante na verificação e na medição dos níveis de eficácia dos sistemas educativos, a partir dos alunos, considerados a matéria-prima disponível (*idem*). Esta maneira de pensar pretendia que a avaliação fosse mais justa, rigorosa e objetiva, circunscrevendo a função do professor à transmissão dos conhecimentos que os alunos reproduziam em testes escritos ou exames pradonizados, de forma a medir a sua capacidade de reproduzir o que o professor ensinava, ou seja, o professor traduzia os conhecimentos adquiridos pelos alunos num valor numérico – a classificação, sendo a avaliação, assim, entendida como sinónimo de medida científica das capacidades e dos conhecimentos dos alunos (Shepard, 2000).

Avaliação como descrição ou a avaliação como congruência

A segunda geração, que vigorou dos anos 30 até ao final dos anos 50, procurou romper com algumas das crenças que sustentavam aquelas formas de avaliar, não só porque não se verificaram melhorias nos resultados do ensino, mas também porque valorizavam excessivamente os seus aspetos mensuráveis (Gipps & Stobart, 2003) e porque consideravam os alunos como os únicos objetos de avaliação, deixando de lado outros intervenientes passíveis de serem avaliados, como os currículos, por exemplo (Fernandes, 2004).

Assim, a nova geração não circunscreve a avaliação ao ato de medir e os termos *avaliação* e *medição* deixam de ser sinónimos. Medir passa a ser apenas um dos instrumentos ao serviço da avaliação que tem como objetivo principal descrever até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos, sendo, por isso, considerada a *geração da descrição* (Gipps & Stobart, 2003).

Esta geração foi muito influenciada por Ralph Tyler que defendeu que, para que se pudesse delimitar o objeto da avaliação, seria necessário proceder à formulação de objetivos, definindo currículo, já nos anos 30 e 40, como um plano de experiências formativas cuja fina-

lidade era potenciar que os alunos atingissem um conjunto de objetivos comportamentais previamente estabelecidos (Fernandes, 2004). Deve-se a Ralph Tyler o termo «avaliação educacional», que pretendia designar o processo de avaliar em que medida os objetivos eram ou não alcançados (Guba & Lincoln, 1989; Madaus & Stufflebeam, 2000).

O trabalho desenvolvido por Tyler neste período, designado por *Idade Tyleriana* (Madaus & Stufflebeam, 2000) trouxe um contributo muito importante à educação e à avaliação, sendo visível a sua presença ainda nos sistemas educativos da atualidade. Apesar das suas ideias se afastarem das da geração anterior pela tese da formulação de objetivos comportamentais e da verificação se eles são ou não atingidos pelos alunos, percebendo-se uma função reguladora da avaliação, e pela preocupação em conceptualizar o currículo de forma abrangente, todas as outras características da avaliação da geração anterior persistem (Fernandes, 2004).

Avaliação como juízo de valor ou a avaliação como um julgamento de especialistas

A terceira geração surge pela necessidade de fazer com que as avaliações permitissem formular juízos de valor ou julgamentos (Guba & Lincoln,1989) acerca do objeto de avaliação com vista a distinguir o valor e o mérito e, para tal, os avaliadores exerciam as funções técnicas e descritivas tal como nas gerações anteriores, mas, ao mesmo tempo, eram também juízes. A avaliação era, assim, entendida como sinónimo de medida científica das capacidades e dos conhecimentos dos alunos (Shepard, 2000).

Contextualizada pelo lançamento do *Sputnik*, em 1957, que advogava o avanço científico e tecnológico da União Soviética, esta geração fica marcada pelo medo de "ficar para trás na corrida ao espaço" (Fernandes, 2004, p. 11) que tenta ultrapassar através da promoção do ensino da matemática e das ciências. Neste sentido, verificou-se um grande investimento na avaliação dos currículos, dos projetos e das aprendizagens dos alunos por parte dos países mais desenvolvidos da Europa e os Estados Unidos na avaliação, a fim de se certificarem de que estes cumpriam os critérios de qualidade visados (*idem*).

Neste período, considerado a *Idade do Desenvolvimento* (Madaus & Stufflebeam, 2000), a avaliação expandiu-se de forma significativa. Em 1967, Scriven faz a distinção entre avaliação sumativa e avaliação formativa. Segundo D. Nevo (1986), a primeira aparece ligada à prestação de contas, à certificação e à seleção e a segunda surge associada à melhoria e à regulação da aprendizagem. A avaliação formativa aposta numa avaliação consubstanciada na recolha de informação que não deve circunscrever-se aos resultados obtidos pelos alunos nos testes e que tem em linha de conta os contextos de ensino e de aprendizagem. Esta modalidade de avaliação deve envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes, para facilitar a tomada de decisões, e deve trabalhar a partir da definição de critérios para que se torne possível apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação (Fernandes, 2004).

Em suma, poderá dizer-se que, naquela altura, era relativamente consensual conceber a avaliação como um processo deliberado e sistemático de recolha de informação acerca de um ou mais objetos, no sentido de se poder formular um juízo acerca do seu mérito e/ou do valor que permitisse a tomada de decisões (*idem*).

Avaliação como negociação e como construção

A quarta geração constituiu-se como rutura às anteriores, pela impossibilidade de estas darem resposta às exigências da avaliação, e caracteriza-se por ser *respondente* e *construtivista* (*Responsive constructivist evaluation*) (Fernandes, 2004). *Respondente* porque procura confrontar várias informações e chegar a um consenso através de um processo negociado e interativo com aqueles que, de algum modo, estão envolvidos na avaliação – *stakeholders* (*idem*, 2005) e *construtivista* porque designa a metodologia que é posta em prática na avaliação (Guba & Lincoln, 1989).

Segundo D. Fernandes (2004), a avaliação de quarta geração baseia-se num conjunto de princípios: i) ao conceito avaliação não corresponde uma definição própria e, por isso, avaliar vai depender de quem a executa e de quem a ela é submetido; ii) os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e com outros intervenientes, utilizando uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação; iii) a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem; iv) a função formativa é a principal função da avaliação e tem a função de melhorar, desenvolver, aprender ou motivar; v) as diferentes formas de retorno (*feedback*) constituem-se como determinantes na avaliação, uma vez que é através dessa forma de interagir que ela se integra no processo do ensino e da aprendizagem; vi) a avaliação deve ajudar os alunos a realizar as suas aprendizagens e não apenas a julgá-los ou a classificá-los; vii) a avaliação é um processo que deve considerar os contextos em que ocorre, o envolvimento dos participantes, a negociação, a construção social do conhecimento e os processos sociais e culturais na sala de aula; viii) a avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, embora possa utilizar, também, métodos quantitativos. Trata-se, como D. Fernandes descreve, de um processo de comunicação caracterizado pela interação entre observado e observador, de modo a potenciar a construção do conhecimento, em determinadas situações e num tempo determinado também. Tem início com a identificação partilhada dos interesses (*claims*) e das preocupações (*concerns*) dos grupos envolvidos (*stakeholders*). À medida que as preocupações vão sendo verbalizadas, ou são resolvidas ou vão sendo aprofundadas através de diferentes procedimentos de procura de informação de modo a eliminar as discórdias e chegar a um consenso para poder prosseguir (*issues*) (Guba & Lincoln, 1989).

2.2. Avaliação no Sistema Educativo em Portugal: enquadramento legal

Em Portugal, apesar de o termo «avaliação» ser hoje utilizado nos mais variados campos e como resolução para todos os problemas (Alves & Machado, 2008), só foi aplicado à educação a partir dos anos setenta (Freitas, 2001).

No período que antecede a década de 70, havia uma preocupação generalizada com as provas escritas e com a sua correção. Estas provas eram dirigidas à memorização dos conteúdos e à sua reprodução, mas a avaliação dos alunos era um problema secundário. Perante os elevados índices de reprovação que já existiam, a contestação era dirigida aos programas de estudo ou ao modelo de prova, não sendo os professores responsabilizados por isso. E, se por vezes o eram, as críticas eram dirigidas à forma de ensinar e não à avaliação (*idem*, 2001).

É com a internacionalização proporcionada pela integração na Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e na Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que o termo avaliação é utilizado, mais precisamente através do Centro para a Investigação e Inovação Educacional (CERI), criado em 1969. É nesta altura que se verifica uma mudança nas questões educativas no nosso país resultantes das relações privilegiadas com aquelas organizações que permitiram o alargamento de referências a áreas até então praticamente ignoradas (*ibidem*, 2001) de que a avaliação é exemplo.

Em 1971, fruto da internacionalização que pôs Portugal em contacto com as correntes pedagógicas dos diferentes países da Europa, Reino Unido e Estados Unidos, realiza-se um curso sobre "Avaliação do Rendimento do Ensino" no qual foram abordados temas como a definição de objetivos e a taxinomia de Bloom e tipo e construção de provas de avaliação com carácter objetivo (MEN, 1971). Posteriormente, no mesmo ano, no *VI Congresso do Ensino Liceal*, é proposto pelos congressistas que o sistema de exames seja revisto de modo a permitir que, de forma progressiva, fosse substituído por processos de avaliação contínua e objetivos que estimulassem a reflexão e a criatividade dos educandos (*idem*, 1971):

> "E não podemos continuar a aceitar os exames, sob pretexto de que são apenas um meio indispensável. Sabemos como, em qualidade, os meios importam tanto como os fins, porque os condicionam e modelam. Educadores e psicólogos conscientes propõem a substituição dos exames por outros meios, como os chamados processo de avaliação contínua, para que o adolescente (ou a criança) seja olhado como um caso humano.
> Assim, todo o sistema de notas e classificação, que enferma de males semelhantes aos dos exames, seria igualmente substituído. Termos com "aprovado" e "reprovado" desapareceriam do vocabulário escolar" (Branco, 1971, p. 191, citado por Freitas, 2001).

Verificamos, nestas palavras, uma vontade de alterar a avaliação dos alunos, chamada naquela altura, no entanto, e por mais algum tempo, rendimento escolar.

Com a publicação da *Lei n.º 5/73* de 25 de julho, que pretendia reformar o sistema educativo (Teodoro & Aníbal, 2008), deu-se o alargamento da escolaridade obrigatória com base numa conceção meritocrática de igualdade de oportunidades que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização, como podemos ler na passagem do normativo referido:

> "No domínio da acção educativa, incumbe especialmente ao Estado:
>
> a) Assegurar a todos os Portugueses o direito à educação, mediante o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos de cada um, (…);
>
> b) Tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos." (*Lei n.º 5/73* de 25 de Julho, Base II, Capítulo I)

Defende-se, assim, a importância da existência de uma escola meritocrática, ou seja, parte-se da ideia de que, oferecendo a todos o mesmo ensino, os que tivessem mais mérito , ou seja, os mais dotados, os mais esforçados e os mais organizados no seu desempenho obteriam melhores resultados. O aluno é, desta forma, responsável pelo seu êxito ou pelo seu fracasso, cabendo à escola a missão de ensinar e de selecionar os mais aptos (Abrantes, 2002). O facto de o currículo, as metodologias e/ou a relação pedagógica poder ser mais ou menos adequada àquele tipo de aluno não se questiona, desresponsabilizando-se, portanto, de certo modo, o sistema, a instituição e os professores do êxito ou do fracasso do aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Este tipo de avaliação surge assim relacionado com uma escola que entende cumprir o seu papel instruindo e comparando os alunos uns em relação aos outros, discriminando, em seguida, os alunos mais ou menos competentes. A avaliação teria então de preocupar-se em ser justa e meritocrática a fim de contribuir para que pelo menos alguns saíssem da escola competitivos e com capacidades de eficiência e de eficácia (Fernandes, 2000).

No ano de 1974, a revolução de abril permitiu centrar de novo as atenções nos problemas educativos (Teodoro & Aníbal, 2008) e, mais do que dar continuidade à reforma educativa constante da *Lei n.º 5/73*, foram abertas novas frentes nos planos da participação na gestão escolar e na reformulação das estruturas e conteúdos de ensino (*idem*).

Os órgãos centrais do Ministério da Educação Nacional (MEN) continuaram a divulgar estudos sobre avaliação e, em 1975, realizou-se um programa de cooperação entre a OCDE

e Portugal sobre "Student Assessement", no qual participaram professores portugueses e no qual foi debatida a avaliação sob várias perspetivas, tendo sido recomendado que a avaliação dos alunos, fazendo inevitavelmente parte de todas as reformas, fosse considerada de grande importância naquela altura em Portugal (OCDE, 1975). Na sequência desta recomendação, foi constituído um grupo de trabalho para estudar o problema da avaliação do rendimento escolar dos alunos (GEP, 1976), que se impôs como uma verdadeira revolução, ao querer romper com o modelo de avaliação em curso que fazia corresponder avaliar a classificar: "a avaliação é um conjunto complexo de actividades que ultrapassam largamente a classificação, pelo que as duas palavras não são sinónimas" (GEP, 1976, p. 14). É nesta altura introduzido o conceito de avaliação formativa, praticamente desconhecido dos professores (Freitas, 2001), com a intenção de fomentar a prática de uma observação de comportamento dos alunos, sobretudo em termos de "progressão na aprendizagem", que seria registada em termos de níveis – reduzido, médio, elevado –e que constituíam o ponto central da avaliação (GEP, 1976). Este estudo não colheu parecer favorável dos decisores políticos, tendo sido introduzidas alterações ao projeto original, numa tentativa de conciliar "inovação" com a tendência de "medida" (Freitas, 2001), instituindo níveis numa escala de 1 a 5, que ainda vigora no modelo de avaliação atual, no ensino básico, nos 2.º e 3.º ciclos, abrangendo também, atualmente, por imperativos legais recentes, o 4º ano do 1.º ciclo, apenas nas disciplinas de Português e Matemática (*Decreto – Lei n.º 139/2012*). No entanto, não podemos deixar de concordar com C. Freitas, que a este propósito escreve:

> "Para ser rigoroso, as consequências destas inovações não foram muitas: a maior parte dos professores continuou a "classificar" segundo a escala de zero a 20 valores e, depois a atribuir o nível aproximado. Os alunos e as famílias rapidamente traduziram as novas "notas" apercebendo-se de que o 2 era "negativo" e o 5 era "muito bom" (Freitas, 2001, p. 108).

Apesar deste grupo de trabalho ter considerado que era preciso dar formação aos professores para que estes pudessem acompanhar as profundas alterações realizadas e de ter havido um esforço nesse sentido, só em 1976 a avaliação se tornou tema central da educação e, consequentemente, se tornou inevitável para os professores. No entanto, a formação posta em prática foi sobretudo dirigida a professores em formação inicial, através dos estágios pedagógicos e dos cursos criados pelas universidades novas, tendo os outros professores ficado limitados a informações escritas provenientes dos serviços do ministério da educação, o que não era suficiente para produzir os efeitos desejados (*idem*).

Em 1978, aquando da publicação do *Despacho n.º 42/78*, de 11 de abril, são abolidas as provas de exame e é regulamentada uma avaliação de carácter formativo e sumativo. A avaliação formativa é entendida no despacho da seguinte forma:

> "em toda a sua actividade diária, o professor procede a uma cuidadosa observação individual dos alunos de modo a reconhecer e registar os elementos significativos acerca dos seus comportamentos nos domínios cognitivo, socioafectivo e psicomotor e reflecte sobre estes elementos, com vista à consciencialização da forma como estão a ser atingidos os objectivos da planificação e à definição de actividades para o dia seguinte" (*Despacho n.º 42/78*, ponto 2.1.2.).

Por sua vez, segundo o mesmo despacho, a avaliação sumativa ocorre quando:

> "na avaliação semanal/ou quinzenal se proceder ao arquivo dos documentos recolhidos durante a semana e /ou quinzena e houver uma reflexão e interpretação dos elementos recolhidos feitos individual ou colectivamente, com vista à consciencialização da forma como estão a ser atingidos os objectivos da planificação e à definição de actividades para os períodos seguintes" (*Despacho n.º 42/78*, cap. XII, 2.2.2).

Posteriormente, na década de 80/90, dá-se a *Reforma do Sistema Educativo* assente na *Lei de Bases n.º 46/86*, de 14 de outubro, na qual se defende o princípio da democratização, universalização e gratuitidade do ensino, deixando este de ser seletivo e dirigido a uma elite. Por força deste normativo, que tem subjacente os princípios básicos da promoção da igualdade de oportunidades, da promoção do sucesso, da continuidade, da positividade, da correção, da compreensão e, ainda, da promoção da participação de todos os envolvidos na definição de percursos escolares, o novo sistema de avaliação afirma-se em consonância com as correntes existentes, na altura, sobre a avaliação (*Lei de Bases n.º 46/86*). De acordo com a mesma lei, o *Decreto-Lei n.º 286/89*, que estabelece os planos curriculares dos ensinos básicos e secundário, atribui ao sistema de avaliação as funções de "estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão"(artigo 10.º, 2). Subjaz a esta conceção de avaliação o respeito pela individualidade de cada aluno, entendendo que nem todos têm os mesmos interesses, as mesmas capacidades, que nem todos aprendem da mesma maneira, devendo a prática pedagógica adequar-se às necessidades de cada um.

No decorrer do ano letivo 1990/91, torna-se público, para ser discutido e debatido, o primeiro projeto do Ministério da Educação conducente à avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário integrado num documento único para os dois níveis de escolaridade. Este projeto precedeu o primeiro normativo relativo à avaliação dos alunos (*Despacho n.º 162/ME/91*), tendo sido apresentado como um elemento essencial da reforma educativa. Os seus aspetos considerados mais positivos foram: a importância dada ao sucesso educativo (*idem*, 2.1), à avaliação formativa (*ibidem*, ponto 3.1), à necessidade de implementar medidas diversificadas de apoio educativo para os alunos com dificuldades de aprendizagem (*ibidem*, ponto 11) e ao princípio de que a retenção deve ser sempre uma medida de carácter excecional (*ibidem*, ponto 13)

(Afonso,1998; Boavida & Barreira, 1992). Apesar disso, são levantadas algumas questões relativas às incoerências entre as modalidades de avaliação formativa e sumativa e a literatura da especialidade que acabava por contrariar o pensamento dos autores que mais trabalharam e divulgaram esses conceitos (e.g. Scriven (1967) e Bloom *et al.*, (1971)). Segundo V. Trindade (1992), "[n]a avaliação formativa aparece uma nova função – a de "classificação" (*Despacho n.º 162/ME/91*, pontos 3.4 e 8.6, alínea b) – e na avaliação sumativa aparece também uma nova função – a de orientação (*idem*, pontos 4.1, 7.4 e 10.1)" (Trindade, 1992, p. 139).

Este normativo foi revogado em 20 de junho, pelo *Despacho n.º 98-A/92* que marcou a rutura em relação às modalidades de avaliação praticadas até então, ao aprovar que: "a avaliação deve considerar os processos de aprendizagem, o contexto em que a mesma se desenvolve e as funções de estímulo, socialização e instrução próprias do ensino básico" e ao dar uma inegável importância à avaliação formativa, quando explicita que "a avaliação deve considerar os processos de aprendizagem e o contexto em que a mesma se desenvolve" (*Despacho Normativo n.º 98-A/92*, capítulo I, n.º 2).

Foi introduzido, a partir da sua publicação, um conjunto de orientações para a avaliação coerentes com as alterações curriculares assentes em princípios cognitivistas e construtivistas das aprendizagens que defendia que a "avaliação dos alunos do ensino básico é um elemento essencial para uma prática educativa integrada, permitindo a recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades do aluno (*idem*, ponto 7), assumindo um carácter sistemático e contínuo (*ibidem*, ponto 8). Avaliar não é apenas medir ou validar (Alves, 2004) e pode desempenhar um papel ativo na melhoria da qualidade da aprendizagem (Shepard, 2000).

Em 1994, foram feitos alguns aditamentos ao *Despacho 98-A/92* pelo *Despacho normativo n.º 644-A* de 15 de setembro que pretendiam "induzir uma maior equidade, justiça e rigor na avaliação dos alunos" (p. 5556-2). Pretendia-se uniformizar os critérios para a retenção dos alunos de forma a atenuar as divergências na avaliação que se verificavam entre escolas e foram introduzidas as provas globais no 9.º ano de escolaridade (Barreira, 2001). No entanto, podemos dizer que estas medidas não eram ajustamentos mas "(...) mudanças estruturais que podiam atingir ou perverter vectores fundamentais do modelo e, por isso, a sua filosofia global" (Machado, 1994, p. 45, citado por Barreira & Pinto, 2006).

Com a obrigatoriedade da escolaridade básica a toda a população, o seu alargamento ao 9.º ano e a multiculturalidade, novos problemas e desafios foram colocados à escola (*idem*), tornando-se imperioso desenvolver esforços para construir uma mais eficaz, enquanto contexto de aprendizagem para os alunos, já que os estudos internacionais de educação comparada reconheciam uma fraca qualidade do nosso sistema educativo, pela grande percentagem de alunos que não concluía a escolaridade obrigatória até aos 22 anos (50%) e pelo abandono ou reprovação (*ibidem*).

É neste cenário que surge a *Reorganização Curricular do Ensino Básico* com a publicação do *Decreto-Lei n.º 6/2001*, de 18 de janeiro. Aqui se manifesta expressamente que currículo e avaliação são componentes "integradas de um mesmo sistema" e se considera que "a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos" (Abrantes, 2002, p. 10). É importante que o aluno compreenda aquilo que aprende, saiba aplicar o conhecimento em novos contextos e desenvolva o gosto por aprender de forma a tornar-se autónomo no seu processo de aprendizagem, o que contraria a ideia de escola transmissora de conhecimentos. Este normativo assenta em vários pressupostos e princípios dos quais é importante destacar um currículo nacional baseado em competências, gerais e específicas, e em experiências educativas. À escola cabe o dever de fomentar aprendizagens significativas no sentido de os alunos entenderem aquilo que aprendem e de modo a serem capazes de aplicar os conhecimentos, numa perspetiva integrada de currículo. Assim, a avaliação é entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos no ensino básico, bem como no desenvolvimento do currículo nacional, e "compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa" (*idem*, ponto 1, artigo 13).

Em consequência, é publicado o *Despacho Normativo n.º 30/2001* que, revogando todos os despachos anteriores de avaliação no ensino básico, regulamenta a avaliação nos ensinos básico e secundário, retomando e reforçando os princípios do *Despacho Normativo n.º 98-A/92*: "com a ênfase no carácter formativo da avaliação e a valorização de uma lógica de ciclo" (Preâmbulo do *Despacho Normativo 30/2001*), e surgiu, no entender de P. Abrantes (2002), para adequar os procedimentos de avaliação ao currículo, destacando:

> "A reafirmação da ênfase no carácter formativo da avaliação e a necessidade da sua plena integração nos projectos curriculares de escola e de turma; o reforço e uma maior coerência na afirmação da lógica de ciclo e, ao mesmo tempo, nas orientações curriculares e nas práticas de avaliação; a absoluta necessidade de repensar as práticas uniformes e pobres de avaliação que não estão de acordo com a actual formulação do currículo nacional; a atenção ao percurso e evolução de cada aluno do ensino básico e a importância da auto-avaliação regulada" (*idem*, p. 11).

A avaliação é entendida, assim, como uma prática social contextualizada, compreensível e significativa. Este despacho regulamenta os objetos de avaliação e a forma de os divulgar aos alunos e aos professores e potencia a avaliação formativa enquanto processo de recolha e análise de informação, como algo de dinâmico, longitudinal e flexível em situações e contextos diversos através de diferentes instrumentos, no sentido de ultrapassar a dicotomia existente entre esta e a avaliação sumativa. Pela primeira vez se atribui à avaliação sumativa, de forma

explícita, funções formativas, pois o conselho de turma pode, depois de refletir sobre os resultados da avaliação, por exemplo, no final de um período letivo, proceder a reajustamentos nos processos de ensino, com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos (Barreira, 2001).

No entanto, enquanto este despacho assenta na procura soluções para dar resposta aos problemas causados pelo aumento da população escolar, resultante do alargamento da escolaridade obrigatória (Barreira & Pinto, 2006), o *Despacho n.º 1/2005* de 5 de janeiro, que lhe sucede, embora com uma redação muito parecida, introduz alterações que destroem a sua lógica e coerência interna com o retorno aos exames nacionais padronizados, no 9.º ano, em nome da garantia da qualidade e do rigor (*idem*), fazendo assentar a avaliação em dois princípios opostos: o da classificação, como algo alheio ao processo ensino e aprendizagem e o de formação, como parte integrante desse mesmo processo (*Despacho-Normativo n.º 1/2005*, I, ponto 3).

Alguns meses mais tarde, no mesmo ano, a 9 de novembro, é publicado o *Despacho Normativo n.º 50/2005* que reafirma os princípios orientadores e de desenvolvimento do *Decreto-Lei n.º 6/2001*, de 18 de janeiro, como forma de garantir o sucesso escolar a todos os alunos, ao referir que "a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino, depois de esgotado o recurso a actividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da escola" (Preâmbulo do *Despacho n.º 50/2005*). Evidencia-se por este meio a necessidade de "diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re) orientar o processo educativo" e "atendendo às dimensões formativa e sumativa da avaliação, esta concepção determina, necessariamente, a reorganização do trabalho escolar de forma a optimizar as situações de aprendizagem, incluindo-se nestas a elaboração de planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento" (*idem*).

O ano de 2011 apresenta-se como um ano de rutura com as principais linhas de força dos últimos 30 anos (Afonso, 2012). Neste cenário, a primeira alteração é feita através do *Decreto-Lei n.º 94/2011* de 3 de agosto que altera e republica o *Decreto-Lei n.º 6/2001* e do *Despacho n.º 14/2011* de 18 de novembro que republica o *Despacho n.º 1/2005* de 5 de janeiro, reforçando o retorno aos exames, ao introduzir a avaliação externa no 6º ano. Seguidamente o *Decreto-Lei n.º 139/2012* de 5 de julho, que revoga o *Decreto-Lei n.º 6/2001* de 18 de janeiro, altera o desenho curricular, valorizando certas disciplinas em detrimento de outras e define como objetivo da avaliação:

> "(…) 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." (*Decreto-Lei n.º 139/2012, III, I, 23.º, 2*)

e avaliação como: "(…) um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno" (*Decreto-Lei n.º 139/2012, III, I, 23.º, 1*)

É notória a viragem para uma política educativa centrada, de novo, no ensino e nos conhecimentos.

Por fim, o *Despacho normativo n.º 24-A/2012* de 6 de dezembro revoga o *Despacho n.º 1/2005* de 5 de janeiro e o *Despacho n.º 50/2005* de 9 de novembro e regulamenta que "A avaliação dos alunos incide sobre os conteúdos definidos nos programas e tem como referência as metas curriculares em vigor para as diversas áreas disciplinares e não disciplinares no 1.º ciclo e disciplinas nos 2.º e 3.º ciclos" (*Despacho normativo n.º 24-A/2012*, I, 6.º,1), alargando os exames, agora, também ao 4.º ano de escolaridade, nas disciplinas de Português e de Matemática.

Estes normativos, ao substituirem o termo «competências» por «conteúdos», em consequência da erradicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico*, por força do *Despacho n.º 17169/2011* de 23 de dezembro, e ao definirem a avaliação como "(…) um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelo alunos" (*Decreto-Lei n.º 139/2012*, preâmbulo), que tem por objetivo "(…) a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos (...)" (*idem*, artigo 23.º, ponto 2), retiram o aluno do centro da ação educativa, revivalizando o modelo tradicional de escola já que a avaliação não se centra nas aprendizagens mas no ensino e na medição, numa tentativa de *back to basics* (Afonso, 2012; Teodoro, 2012), perspetivando

> "uma escola que deve continuar a ser gerida como um espaço de reprodução cultural (…) Um projeto que acaba por penalizar todos os alunos, na medida em que não só impede a possibilidade da escola se afirmar como uma instituição mais culta, mais inteligente e mais humana, como afirma até que a necessidade de transformação dessa escola passa (…) pelo refinamento dos seus mecanismos e dispositivos de seleção académica" (Cosme & Trindade, 2012, p. 20).

Dito isto, em nosso entender, a educação, para dar resposta às incertezas do futuro, precisa de ser perspetivada de forma diferente daquilo que é hoje. Porque, se ao perspetivá-la, usarmos muito do conhecimento e da experiência que nos trouxeram até aqui, terminaremos exatamente onde começamos (Allard, 2006). Parece-nos ser este o estado atual da educação, ainda que o volume de desafios que se colocam cada vez mais à sociedade e à escola não se compagine num regresso ao passado nem tão pouco às convicções de um momento e de uma vontade política.

2.2.1. Modalidades de avaliação: da certificação à regulação

Apesar desta tentativa de regresso ao passado, em nome do "rigor e da excelência" (*Decreto-Lei n.º 139/2012*, preâmbulo), a avaliação das aprendizagens continua a compreender as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa (*Decreto-Lei n.º 139/2012*, art.º 24), conceitos que tentaremos aqui destrinçar.

2.2.1.1. Avaliação sumativa

De acordo com o *Decreto-Lei n.º 139/2012*, de 5 de julho, "A avaliação sumativa no ensino básico (…) traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação (…) (ponto 1, artigo 26.º, secção II, cap. III) e inclui uma vertente interna "que se realiza no final de cada período letivo e é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola" (alínea a, ponto 1, artigo 26.º, secção II, cap. III) e uma vertente externa, "(…) da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito, que compreende a realização de provas finais nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade (…), nas disciplinas de Português, Matemática (…)" (alínea b, ponto 1, artigo 26.º, secção II, cap. III), dando "(…) origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno" (ponto 4, artigo 25.º, secção II, cap. III).

Em conformidade com o regulamentado, a avaliação sumativa interna, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, é da responsabilidade do conselho de turma e dos órgãos de gestão pedagógica da escola e corresponde à informação sobre a situação escolar do aluno, sendo traduzida, no ensino básico, ao próprio e ao respetivo encarregado de educação sob a forma de um símbolo, numa escala de níveis de 1 a 5, no final de cada período, por referência a critérios predeterminados, da responsabilidade do conselho pedagógico e operacionalizados pelo professor de cada disciplina (*Despacho-normativo n.º 24-A/2012*, artigo 4.º, secção II). Esse registo é feito num modelo inicialmente proposto pela tutela, mas adaptado pelo conselho pedagógico de cada escola ou agrupamento, em função da sua identidade, e indica a progressão ou retenção do aluno "através das menções, respetivamente, de *Transitou* ou *Não Transitou*, no final de cada ano, e de *Aprovado* ou *Não Aprovado* no final de cada ciclo" (*idem*, ponto 1, artigo 13.º, secção IV).

Por sua vez, o processo de avaliação sumativa externa corresponde à realização de provas nacionais com vista à obtenção "de resultados uniformes e fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares e dos conhecimentos dos conteúdos programáticos definidos para cada disciplina sujeita a prova final de ciclo" (*ibidem*, ponto 1, artigo 10.º, secção III) e tem como objetivo "aferir o grau de desenvolvimento da apren-

dizagem dos alunos, mediante o recurso a critérios de avaliação definidos a nível nacional" (*ibidem*, ponto 3, artigo 10.º, secção III).

Como podemos inferir da leitura do normativo, esta modalidade de avaliação "está ligada à medição e à classificação do grau de consecução do aluno no final de um processo (trimestre, semestre, ano), tendo a finalidade de certificar mediante a determinação de níveis de rendimento" (Pacheco, 1996, p. 76), aparecendo, assim, associada a um produto final, em geral, resultado de provas ou de testes realizados em determinados momentos, caracterizando-se por ser pontual e externa ao aluno (Fernandes, 2005; Rosales, 1992; Santos & Pinto, 2006) e visando tornar pública uma informação, traduzida num número, sobre o que o aluno sabe ou foi capaz de demonstrar. É, por essa razão, designada por alguns autores como «avaliação *das* aprendizagens» (Black & Wiliam, 2006; Gardner, 2006; Harlen, 2006; Sebba, 2006) ou como *regulação retroativa* das aprendizagens uma vez que as dificuldades dos alunos não são diagnosticadas durante o processo de aprendizagem, mas depois, como resultado desse processo (Allal,1986).

No entanto, apesar de associada a medidas seletivas, de promoção e certificação e a conceitos de resultado ou produtos de aprendizagem, pode funcionar, ao mesmo tempo, como um balanço, em momentos específicos, para determinar a tomada de decisões. Ao decorrer ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, sendo os resultados utilizados para, através de *feedback*, permitirem aos alunos que aprendam e que regulem a sua aprendizagem, conduzindo à adequação do ensino conforme as necessidades de cada aluno, com função de reorientação do percurso escolar, no final do período e no final de ciclo, é utilizada com função formativa (Neves *et al.*,1994).

É esta a filosofia em que assentava o *Despacho n.º 30/2001*, de 19 de julho, recentemente revogado, quando definia a avaliação sumativa como "formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina" (artigo 22.º) e o *Decreto-Lei n.º 6/2001* de 18 de janeiro, também recentemente revogado, e que remetia, da mesma forma, para o carácter globalizante da avaliação sumativa, ao estabelecer que a mesma se realiza "no final de cada período, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos" (ponto 4, artigo 13.º).

Poderíamos, assim, concluir que a avaliação, apesar de sumativa, tinha função formativa, porque decorria (?) da interpretação dos dados recolhidos ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, não se restringindo à verificação do grau de consecução de um objetivo de aprendizagem, como fase final de um processo ou à medição de um comportamento (Vieira & Moreira, 1993), contribuindo, dessa maneira, para regular o ensino e as aprendizagens. No entanto, na generalidade, este modo de avaliar era utilizado para atribuir classificações (Fernandes, 2008).

Esta afirmação é confirmada, segundo este autor (2004), pelos vários estudos realizados sobre avaliação das aprendizagens (Alves, 1997; Antunes, 1995; Boavida, 1996; Campos, 1996; Fernandes, Neves, Campos & Lalanda, 1996; Gil, 1997; Lobo, 1998; Neves, 1996; Archbald & Newman, 1992; Berlak, 1992a, 1992b; Broadfoot, 1994; Conceição, 1993; Fernandes, 1997; Gipps, 1994; Gipps & Stobart, 2003; O 'Connor, 1992; Raven, 1992; Stiggins & Conklin, 1992) que apontam para os testes como os instrumentos mais valorizados e utilizados pelos professores. De acordo com estes estudos, isto acontece porque os professores avaliam exclusivamente conhecimentos correspondentes aos conteúdos programáticos, acreditando que os testes lhes permitem medir de forma fiável as aprendizagens dos alunos e porque se sentem mais seguros e com a vida mais facilitada (Fernandes, 2004). É nossa convicção de que estes estudos terão contribuído para uma mudança de práticas por parte de alguns professores, mas, apesar de haver professores que encaram os testes como mais um meio de recolha de informação, dentre outros instrumentos, na generalidade, a atribuição de classificações depende, sobretudo, dos resultados dos testes que acabam por ter um peso eventualmente desproporcionado nas decisões que precedem a atribuição de classificações finais, apesar da crença sobre a sua validade, fiabilidade e objetividade (*idem*).

Pese embora o enorme contributo da investigação nesta área, a nova regulamentação da avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico volta a associar a avaliação sumativa aos resultados obtidos de acordo com uma meta estabelecida (*Despacho-normativo n.º 24-A/2012*, ponto 1, artigo 10.º, secção III) e os exames ganham uma enorme importância, apesar das críticas que têm surgido, em vários países do mundo, a este tipo de provas enquanto medidas de monitorização do desempenho dos alunos e de avaliação dos sistemas de ensino (Afonso, 2012; Fernandes, 2004).Trata-se de provas padronizadas com várias funções associadas à função sumativa da avaliação: a de *certificação* que comprova o conjunto de aprendizagens que o aluno realizou, durante um período de tempo; a de *seleção, associada à de certificação* que controla a progressão do aluno; a de *controlo* que permite ao governo, através de exames pradonizados, assegurar a lecionação dos mesmos conteúdos em todas as escolas do país de acordo com o previsto no currículo centralmente estabelecido; e a de *monitorização*, que utiliza os resultados dos exames para «pedir contas» às escolas e aos professores (*idem*).

Desta maneira, os exames "garantem a validade da medida, atribuindo à avaliação uma legitimidade social indiscutível" (Pinto & Santos, 2006, p. 120), em nome da exigência e do esforço e visam o controlo da qualidade, porque, por um lado, se os alunos não têm sucesso, veem o seu mérito desclassificado e o seu percurso escolar ameaçado e, por outro lado, os professores desses alunos que não têm sucesso veem o seu trabalho posto em causa e são vistos pela tutela como incompetentes (*idem*).

Ainda que admitindo que os exames, quando bem elaborados cientificamente e pedagogicamente, possam exercer um efeito moderador importante nas avaliações internas e possam dar um contributo importante na avaliação do sistema educativo (Fernandes, 2004), não podemos esquecer, no entanto, que estas provas, ao se circunscreverem aos conhecimentos programáticos, relegam para segundo plano outros conhecimentos também úteis à existência humana e condicionam todo o dispositivo pedagógico desenvolvido relativamente às aprendizagens dos alunos (*idem*), já que o que se torna importante é preparar para os exames. Para além disso, os exames custam somas elevadíssimas ao estado, determinam a vida dos alunos e retiram credibilidade ao trabalho dos professores, quando os resultados não são os almejados e se verifica um desfasamento entre a nota da avaliação sumativa interna, atribuída pelo professor ao aluno, e a nota do exame. Não podemos deixar de evocar, também, as atitudes pouco dignas que os exames geram, de que são exemplo a compra de enunciados, a troca de alunos (gémeos, muito parecidos) no dia da prova (*ibidem*) e o investimento em explicações, por parte daqueles que as podem pagar, para que os resultados apareçam.

Comungamos, por isso, da opinião de A. Afonso (2012), quando este afirma que: "Uma vez mais, tudo se resume aos exames e aos seus resultados, indo de encontro a um apelo saudosista de alguns setores interessados no reforço, cada vez mais precoce, da seletividade classista que vigorou noutros tempos na escola pública" (p. 476).

2.2.1.2. Avaliação diagnóstica

De acordo com o mesmo normativo (*Decreto-Lei n.º 139/2012*), "A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional" (ponto 2, artigo 24.º, secção I, cap. III), visando "facilitar a integração escolar do aluno, o apoio à orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino (ponto 2, artigo 25.º, secção II, cap. III). Aparecendo associada quer ao momento de avaliação inicial quer ao momento de avaliação pontual, esta modalidade de avaliação é considerada como vertente da avaliação formativa e consiste no levantamento de pré-requisitos para novas aprendizagens, funcionando como um indicador para a atuação diferenciada do professor (Pacheco, 1995). Quando realizada num momento inicial, pretende identificar os pontos fracos e os pontos fortes dos conhecimentos dos alunos em relação aos conteúdos programáticos a tratar durante o ano letivo, os recursos materiais, físicos e humanos da escola e as práticas dos professores, proporcionando a tomada de decisões relativamente à planificação do processo de ensino e de aprendizagem e, quando acontece de forma pontual, permite fazer "o levantamento de conhecimentos dos alunos considerados com pré-requisitos para abordar de-

terminados conteúdos" (Pacheco, 1996, p. 75), ajustar ou verificar a adequação dessa mesma planificação aos alunos e adotar procedimentos para a realização de atividades de remediação das dificuldades do aluno (Cortesão, Leite, 2002; Rosales,1992).

Dando diretivas para a ação pedagógica, serve propósitos de orientação e regulação do processo de ensino e de aprendizagem, e, por isso, tem uma natureza eminentemente formativa (*idem*). Lembramos aqui que esta modalidade, no *Despacho Normativo n.º 30/2001* de 19 de julho, recentemente revogado, não se constituía como mais uma modalidade, mas como parte integrante da avaliação formativa: "A avaliação formativa inclui uma vertente de diagnóstico tendo em vista a elaboração e adequação do projecto curricular de turma e conduzindo à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica" (ponto 17, II), o que fazia mais sentido já que deve ser realizada sempre que o professor inicia uma nova unidade didática.

Com carácter formativo, a avaliação diagnóstica é um procedimento importante de pré-avaliação (Heacox, 2006), uma vez que permite ao professor compreender o que os alunos já sabem e o que necessitam de aprender, para que possa diferenciar as estratégias de ensino e de aprendizagem, através da planificação de uma intervenção individualizada, explicitada e discutida com os alunos, que potencie atividades de desenvolvimento ou de trabalho autónomo aos mais avançados e atividades de recuperação para aqueles que têm mais dificuldades e ritmos de aprendizagem mais lentos (Perrenoud, 2001). A avaliação diagnóstica poderá também colocar o aluno num determinado patamar de aprendizagem, com o objetivo de fazer o prognóstico dos seus desempenhos futuros, a que Bloom e outros autores designam por «avaliação de colocação e preditiva ou prognóstica» (Cortesão, 2002).

Será bom lembrar que, quando nos referimos à avaliação de diagnóstico, não nos referimos apenas aos testes aplicados aos alunos em suporte de papel. Através da observação das respostas dadas pelos alunos em situação de interação com o professor e com os colegas, na sala de aula, da observação das atividades orientadas em pequenos grupos e da revisão dos trabalhos individuais, enquanto estes estão a ser realizados pelos alunos, da aplicação de questionários ou levantamento de interesses (Heacox, 2006), é também possível fazer um diagnóstico, já que estes instrumentos permitem uma rápida recolha de informação. É importente referir, no entanto, que as informações recolhidas são indicadores do nível a partir do qual professores e alunos devem progredir no processo de ensino e de aprendizagem e não uma característica que rotule o aluno ao longo do seu percurso escolar (Cortesão, 2002) como por vezes acontece.

Sendo um processo de avaliação das oportunidades de êxito de uma ação a desenvolver ou de uma escolha realizada em função de informações anteriores ao início do processo de formação, centrando-se nas características globais do aluno – aptidões intelectuais, personalidade, interesses e capacidades de trabalho individual ou em grupo e essencialmente prognóstica, porque fornece informações relevantes para a adequação das práticas pedagó-

gicas às características pessoais dos alunos, pretendendo melhorar as condições de trabalho, tem como funções educativas a função orientadora (Cardinet,1993) e a função reguladora (Cortesão, Leite, 2002; Rosales,1992).

2.2.1.3. Avaliação formativa

Segundo o *Decreto-Lei n.º 139/201*, "A avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias" (ponto 3, artigo 24.º). A redação deste ponto é a mesma do normativo anterior (*Despacho Normativo n.º 1/2005*, artigo 19), no entanto, a avaliação formativa deixa de ser considerada *a* principal modalidade de avaliação do ensino básico como acontecia no referido despacho (Secção II, ponto 19), passando a sumativa a assumir uma importância igual, se não maior.

Este conceito passou a ser utilizado a propósito da avaliação das aprendizagens dos alunos, depois de introduzido por Scriven, em 1967, no âmbito da avaliação de programas (Bloom, Hastings & Madaus, 1971), momento importante na história da avaliação educacional (Fernandes, 2004), pela introdução da *pedagogia para a mestria*, entre a década de 70 e 80, que potenciava a implementação de novas práticas pedagógicas na sala de aula, de que são exemplo a avaliação formativa, as atividades de remediação, a autoavaliação dos alunos e dos professores, a diversificação dos métodos de recolha de informação avaliativa e a diversificação de objetos de avaliação que não se restringiam ao conhecimento do currículo mas também abrangiam os aspetos emocionais e afetivos e psicomotores (*idem*, 2007). Tratava-se de uma avaliação formativa centrada nos objetivos comportamentais e muito dirigida aos resultados dos alunos, aplicada num dado momento do ensino e de aprendizagem e realizada no fim de cada unidade didática, como revisão da matéria dada, no momento anterior à avaliação sumativa (Bloom, Hastings & Madaus, 1971; Fernandes, 2004). Porém, como refere Hadji (1992), a avaliação formativa não deve circunscrever-se à revisão da matéria dada, mas deve também permitir identificar as dificuldades do aluno e proporcionar-lhe um clima de confiança, de forma a orientá-lo nas diferentes fases da sua aprendizagem, potenciando a criação de uma verdadeira relação pedagógica.

Assim, no início da década de 80, com o desenvolvimento das teorias da aprendizagem, das teorias do currículo e da aprendizagem e com o alargamento da escolaridade obrigatória, o mesmo conceito evoluiu, constituindo-se como um processo bem mais complexo e mais rico do ponto de vista teórico (Fernandes, 2006) que pouco tem que ver com a avaliação

formativa dos anos 60 e 70 do século XX (Earl, 2003; Torrance & Pryor, 2001). Trata-se de uma avaliação caracterizada pela interação, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens (Fernandes, 2006).

De acordo com alguns autores (James, 2006; Shepard, 2000, 2001), quando falamos em avaliação formativa, podemos designar conceções diferentes de avaliação e, por isso, é importante esclarecer de qual falamos quando a ela nos referimos, uma vez que para grande parte dos professores é a dos anos 60 e 70 do século XX que é posta em prática apesar do contributo dos estudos realizados (Fernandes, 2006).

Segundo este autor (*idem*), a partir dos anos 90 do século XX, com vista à clarificação do conceito, têm sido utilizadas por diferentes autores as expressões: *avaliação formadora* (Nunziati, 1990; Abrecht, 1991); *avaliação reguladora* (Allal, 1986; Perrenoud, 1999); *avaliação educativa* (Gipps, 1994; Gipps & Stobart, 2003; Wiggins, 1998); *regulação controlada dos processos de aprendizagem* (Perrenoud, 1999); *avaliação contextualizada* (Berlak, 1992a, 1992b); *avaliação autêntica* (Tellez, 1996; Wiggins, 1989) e *avaliação alternativa* (Berlak, 1992a, 1992b; Gipps, 1994; Gipps & Stobart, 2003) para designar uma avaliação alternativa àquela que se caracteriza por ser mais focada nos resultados obtidos pelos alunos, na utilização sumativa dos resultados dos testes ou na prestação de contas nos processos de classificação, de seleção e de certificação, para passar a desenvolver-se enquanto "todo e qualquer processo de avaliação destinado a regular e a melhorar as aprendizagens, focado nos processos, mas sem ignorar os produtos, participado, transparente, que não seja essencialmente baseado em testes de papel e lápis e integrado nos processos de ensino e de aprendizagem" (Fernandes 2006, p. 24). É assim uma avaliação que decorre durante o processo de ensino e de aprendizagem, a "sua característica essencial é ser integrada na acção de formação, ser incorporada no próprio acto de ensino" (Hadji, 1994, p. 63), tem carácter interativo e contínuo e potencia a participação ativa dos alunos, através dos processos de autoavaliação, de autorregulação e de autocontrolo (Fernandes, 2007).

Para este investigador (*idem*), todos os tipos de avaliação enunciados assentam numa avaliação formativa de raiz cognitivista, construtivista e/ou sociocultural da aprendizagem, não se circunscrevendo à raiz behaviourista, de carater mais restrito e pontual e quase limitada à verificação da consecução de objetivos comportamentais, aquele que, para muitos autores (Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Dwyer, 1998; Harlen & James, 1997) predomina nos sistemas educativos, ou seja, um tipo de avaliação formativa com *regulação retroativa* das aprendizagens, porquanto as dificuldades dos alunos não são detetadas *durante*, mas sim *após*, o processo de ensino e de aprendizagem (Allal,1986).

Na verdade, são vários os estudos referenciados por D. Fernandes (2006, p. 25) (Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Boavida, 1996; Dwyer, 1998; Fernandes *et al.*, 1996; Gil, 1997;

Harlen & James, 1997; Jorro, 2000; Stiggins & Conklin, 1992; Stiggins, 2002, 2004) que apontam para práticas pouco consistentes de avaliação, por parte dos professores, assentes na crença de que os testes servem para avaliar aprendizagens complexas, quando através da sua correção e classificação não são dadas orientações aos alunos para melhorarem as suas aprendizagens e de que praticam uma avaliação formativa, quando a confundem com avaliação sumativa, não avaliando, mas classificando (Fernandes, 2006).

Por isso, para este investigador, estas designações não contribuem para clarificar o conceito, já que podem referir-se a uma avaliação que ainda que utilizando instrumentos e estratégias de recolha de informação diversificados, não desenvolve processos de interação entre o professor e os alunos, nem entre os alunos, e não potencia o desenvolvimento dos processos autorregulatórios, como a autoavaliação, nem integra a avaliação nos processos de ensino e aprendizagem (*idem*).

> "Na verdade, é fundamental que se questionem uma variedade de crenças e de conceções acerca da avaliação que têm contribuído para que se perpetuem práticas que a confundem com a mera atribuição de classificações aos alunos. De fato, é comum utilizarem-se expressões tais como "já avaliei os meus alunos" querendo significar "já classifiquei os meus alunos" ou "amanhã temos avaliação" para significar "amanhã temos um teste que conta para a classificação do final de período" (Fernandes, s/d, pp. 85-86).

2.2.1.4. Avaliação formativa alternativa

Para fazer uma distinção que não deixe dúvidas, D. Fernandes (2007) utiliza a expressão «avaliação formativa alternativa» designando, assim, a emergência de uma avaliação formativa de raiz cognitivista e construtivista, que não seja passível de ser confundida com a avaliação de natureza mais técnica ou com práticas pouco claras de avaliação que se designam por formativas, mas que não o são (Fernandes, 2005, 2006, 2007; Hadji, 1992).

Com os enormes contributos dos vários estudos com origem na tradição de investigação francófona e anglo-saxónica (Fernandes, 2006) é possível ir mais longe quando falamos em avaliação formativa, principalmente se pensarmos nesta modalidade de avaliação como um processo destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos. Segundo este investigador, enquanto para a primeira tradição, a avaliação formativa designa os processos regulatórios da aprendizagem (Bonniol, 1989; Cardinet, 1991; Grégoire, 1996; Perrenoud, 1999), para a segunda, o *feedback* é a pedra de toque da avaliação formativa (Black & Wiliam, 1998a, 1998b, 2006; Gipps, 1994, 1999; Gipps & Stobart, 2003; Shepard, 2001; Stiggins, 2004).

Os investigadores francófonos consideram os processos cognitivos e metacognitivos como processos internos ao aluno, de que são exemplo o autocontrolo, a autoavaliação ou a

autorregulação. Segundo este ponto de vista, o importante é focalizar a atenção na maneira como os alunos aprendem, para que se possa pôr em prática uma avaliação formativa que os ajude a autorregular a aprendizagem. Embora considerem o *feedback* importante, defendem que este dispositivo não garante uma adequada orientação para as aprendizagens, uma vez que estas são influenciadas "por outros factores importantes (por exemplo, pela natureza das tarefas e pelos processos de regulação utilizados por professores e alunos)" (Fernandes, 2008, p. 352). De facto, para os autores francófonos, a avaliação formativa é um processo de autoavaliação, na qual os alunos têm um papel central e autónomo e o professor muito reduzido, a quem cabe promover uma regulação interativa que implique os alunos de forma responsável nas suas aprendizagens, através da autoavaliação (Perrenoud,1998). Trata-se de uma perspetiva de raiz claramente sociocognitiva (Fernandes, 2007).

Já os investigadores anglo-saxónicos consideram a avaliação formativa como um processo destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos mas muito orientado e controlado pelos professores, ou seja, "o apoio e a orientação que os professores podem prestar aos alunos na resolução de tarefas e no desenvolvimento das aprendizagens previstas no currículo" (*idem*, 2008, p. 353) é muito importante. Ao contrário dos investigadores francófonos, para os investigadores anglo-saxónicos o *feedback* é um conceito importante e central de avaliação formativa pois é através da sua distribuição que os alunos tomam consciência do ponto em que se encontram relativamente às suas aprendizagens e recebem as orientações necessárias para ultrapassar as suas dificuldades, se for o caso (Sadler, 1989). A própria autoavaliação, apesar de ser um processo interno ao aluno, aparece bastante associada ao *feedback*, nomeadamente à comunicação que o professor estabelece com cada aluno durante o processo de ensino e de aprendizagem. Para além disso, para estes investigadores, a avaliação formativa, através da utilização de tarefas que deem resposta às exigências do currículo, visa a melhoria dos resultados dos alunos.

Por se tratar de uma perspetiva da avaliação formativa na qual é visível uma preocupação com a regulação dos processos de interação pedagógica e com o processo de comunicação durante o processo pedagógico (Gipps, 1999; Shepard, 2000) com vista à melhoria das aprendizagens, é aquela que defendemos, no nosso trabalho, aliando-a ao «paradigma pedagógico da comunicação» (Trindade & Cosme, 2010), que já abordamos, e que considera o professor como um «interlocutor qualificado» (*idem*), capaz de

> "comprometer-se quer em assegurar um número algo restrito de aprendizagens dos alunos, quer em assegurar a sua participação activa na gestão do processo de comunicação que poderá criar condições para que, por um lado, outras aprendizagens possam ocorrer e, por outro lado, para que se possam potenciar os desafios e as experiências de suscitar um processo de formação mais amplo" (Trindade & Cosme, 2010, p. 72).

Adotando esta perspetiva alternativa de avaliação formativa, na esteira de D. Fernandes (2007), referimo-nos a um dispositivo pedagógico que deve proporcionar ao professor um diagnóstico consistente das competências dos alunos (conhecimentos, atitudes e capacidades) e do seu estádio de desenvolvimento. Desta forma ele estará em condições de planificar os domínios do currículo e de selecionar as tarefas a propor aos alunos, determinantes para o desenvolvimento do ensino, das aprendizagens e da avaliação. As tarefas são importantes, porque, através da sua concretização, os alunos relacionam conceitos e ideias, mobilizam conhecimentos de um ou mais domínios e apercebem-se, juntamente com o professor, dos progressos que conseguiram realizar e das dificuldades que foram surgindo durante o processo, ativando estratégias cognitivas e metacognitivas. Por sua vez, o professor, através da recolha, da síntese e do registo da informação avaliativa, é capaz de distribuir o *feedback* necessário à melhoria das aprendizagens (*idem*).

Através desse *feedback*, o professor vai negociando as diferentes etapas do percurso, procurando um consenso que ative os processos reguladores da aprendizagem de forma a melhorar a motivação e a autoestima do aluno que, através de processos cognitivos e metacognitivos, vai ser capaz de regular o trabalho desenvolvido, ao tomar consciência da distância a que se encontra do ponto de chegada planeado e do que precisa de fazer para eliminar os obstáculos à concretização das aprendizagens. A natureza do *feedback* é muito importante para que os alunos tomem consciência daquilo que sabem, da maneira como pensam e aprendem, da maneira como sentem e o que sentem para poderem tornar-se responsáveis pelas suas aprendizagens e para poderem devolver à comunidade de aprendizagem o que aprenderam e o caminho percorrido para tal. Assim,

> "nesta perspectiva, parece haver uma relação explícita entre a avaliação formativa e um referencial curricular bem determinado em que os professores assumem claramente o controlo de uma diversidade de incumbências tais como a identificação de domínios do currículo, a selecção de uma variedade de tarefas para propor aos alunos, a selecção de estratégias de avaliação e a planificação do ensino em geral" (Fernandes, 2007, p. 28).

Em suma, a «avaliação formativa alternativa» (Fernandes, 2006) prende-se com os processos regulatórios da aprendizagem no sentido de tomar decisões para a melhoria dos processos e dos resultados e todo o tipo de tomadas de decisão e de formas de regulação e de autorregulação que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. É assim uma avaliação que decorre durante o processo de ensino e de aprendizagem, a "sua característica essencial é ser integrada na acção de formação, ser incorporada no próprio acto de ensino" (Hadji, 1994, p. 63), tem carácter interativo e contínuo e potencia a participação ativa dos alunos através dos processos de autoavaliação, de autorregulação e de autocontrolo (Fernandes, 2007).

O seu objetivo é fazer com que o aluno tome consciência das suas dificuldades, através da autoavaliação, de forma a intervir no seu percurso de aprendizagem autonomamente, com vista à superação das suas dificuldades e dos seus erros, ou para desenvolver, cada vez mais, uma aprendizagem bem-sucedida (París, 2006). Procura-se, por outro lado, que o professor reflita sobre o grau de adequação das estratégias de ensino que implementa à situação de cada aluno, reformulando-as ou inovando-as sempre que não estejam a surtir o efeito desejado, ou seja, sempre que ensino e aprendizagem não ocorram (Bonboir, 1976).

Ao ser realizada para aperfeiçoar e reformular o processo de ensino e de aprendizagem (París, 2006), a avaliação formativa não se reveste de fins classificativos, leia-se seletivos, mas de meio de informação que serve de retorno (*feedback*) descritivo e pormenorizado (Crahay, 2007) ao aluno e ao professor, contribuindo para a compreensão do ritmo do aluno e para a descoberta da origem das suas dificuldades (Cardinet, 1993), não se limitando a avaliar o sucesso ou o insucesso, mas a corrigir o que está mal, para que ensino e aprendizagem aconteçam, ao contrário do que se verifica com a maioria das provas de avaliação dos resultados (Bonboir, 1976; Cardinet, 1993).

Entende-se aqui por regulação do ensino e da aprendizagem "um processo deliberado e intencional que visa controlar os processos de aprendizagem, para que possa consolidar, desenvolver ou redireccionar essa mesma aprendizagem" (Fernandes, 2005, p. 67). Para que este processo possa ser concretizado, é preciso definir um objetivo e orientar a ação em relação a esse objetivo; acompanhar o desenvolvimento da ação face a esse objetivo; garantir um retorno (um *feedback*, uma retroação) à ação; confirmar ou reformular o percurso da ação e/ou redefinir o objetivo (Allal, 2007). É, por essa razão, designada por alguns autores como «avaliação *para* as aprendizagens» (Black & Wiliam, 2006; Gardner, 2006; Harlen, 2006; Sebba, 2006), como «avaliação *como* aprendizagem» (Earl, 2003) e como «avaliação formadora» (Nunziati, 1990).

A «avaliação formativa alternativa» (Fernandes, 2006) tem, assim, uma função orientadora e uma função reguladora do ensino e da aprendizagem, porque se centra no processo de aprendizagem, porque as informações recolhidas são avaliadas em função de critérios de realização das tarefas, porque os erros do aluno são encarados como naturais à aprendizagem, e, por isso, são objeto de análise no sentido de compreender o que esteve na sua base e de os ultrapassar (Pinto & Santos, 2006), porque o professor reflete sobre o grau de adequação dos métodos e das estratégias de ensino que potencia aos percursos de aprendizagem de cada aluno e porque o aluno participa na avaliação e na regulação da sua aprendizagem, através da sua autoavaliação regulada (Doly, 1999; Santos, 2002). Por sua vez o aluno interioriza os critérios de avaliação da tarefa que vai concretizar, que devem ser devidamente clarificados e negociados (Pacheco, 2002), planifica a sua realização de modo a traçar um percurso que possibilite o seu cumprimento e, usando as suas competências metacognitivas

(Doly, 1999), vai autocontrolando o processo de realização da mesma, em função dos critérios delineados. A perceção da distância a que se encontra do cumprimento dos critérios de avaliação vai permitir-lhe reformular a forma como está a realizar a tarefa, acrescentando ou suprimindo informações, ou perspetivando-as de forma diferente, para que, depois de concluída a tarefa, o aluno possa verificar o grau de cumprimento dos critérios de avaliação que lhe serviram de referente na autoavaliação regulada (Allal,1999).

Em função destes critérios, o professor deve recolher, de forma continuada, informações sobre as aprendizagens dos alunos, através de modos adequados aos diferentes objetos avaliativos, de que são exemplo a observação dos alunos durante a realização de tarefas de aprendizagem com listas de verificação ou com grelhas de observação, a observação do questionamento do aluno sobre as estratégias e raciocínios realizados durante a tarefa, que possibilitam ao professor diagnosticar as dificuldades e os erros dos alunos no momento em que surgem e intervir neles atempadamente, o portefólio e outras estratégias de avaliação, desde que permitam compreender os raciocínios dos alunos (Ferreira, 2010).

A recolha de informação por parte do professor visa, desta maneira, apoiar e orientar os alunos na melhoria das suas aprendizagens, assumindo-se o retorno (*feedback*) como imprescindível no processo de avaliação, já que torna possível aos alunos tomar consciência do que já conseguem fazer e daquilo que precisam de melhorar de modo a que possam ser implicados na sua aprendizagem. Será a qualidade desse *feedback* realizado pelo professor, um «interlocutor qualificado» (Trindade & Cosme, 2010), "de forma inteligente tendo em conta aspetos tais como a distribuição e a frequência e a sua natureza mais descritiva ou mais avaliativa (Fernandes, 2005a)" (Fernandes, 2007, p. 264) que permitirá a cada aluno não só uma aprendizagem bem-sucedida, mas também uma melhor compreensão do Mundo.

Ao permitir ao professor ajustar a sua intervenção pedagógica e regular o seu ensino e ao permitir ao aluno rever o seu processo de aprendizagem, a avaliação formativa concretiza a sua função reguladora, de natureza diagnóstica, processual e diferenciada (Allal,1986; Vieira & Moreira, 1993), assumindo-se como "um instrumento de adaptação constante das formas de ensino às características e necessidades dos alunos e, por outro, um instrumento para facilitar a promoção do controlo e da responsabilidade por parte do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem" (Veiga Simão, 2005, p. 266). Quer isto dizer que o professor deve ter em conta que nem todos os alunos possuem o mesmo capital social e cultural, devendo a sua ação ser suportada no vivido de cada aluno de modo a potenciar a diferenciação, já que "só diferenciando as estratégias de ensino, proporcionadas por uma avaliação formativa com função reguladora do processo de ensino-aprendizagem, se torna possível gerir a diversidade" (Perrenoud, 1999, p. 121).

O ambiente de sala de aula daqui resultante potenciará "uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender" (*idem*). A «avaliação formativa alternativa» (Fernandes, 2006), assim praticada, potencia a melhoria das aprendizagens dos alunos (Black & Wiliam, 2006; Shepard, 2001; Stiggins, 2004) que se organizam e preparam de forma ativa para uma aprendizagem que compreendem e que tem sentido (Fernandes, 2006).

Apesar dos vários estudos realizados sobre avaliação formativa que divulgam que os alunos alvo de uma avaliação efetivamente formativa obtêm melhores resultados na avaliação externa e aprendem mais e melhor do que os alunos que são alvo de avaliação predominantemente sumativa (Black & Wiliam, 1998a, 1998b), sabemos que as práticas de avaliação formativa ainda se fazem de forma muito incipiente nas escolas portuguesas. É nossa convicção de que este facto se deve à falta de formação sólida dos professores nesta matéria, ao facto de os programas serem muito extensos e à ansiedade provocada pelos exames, mas sobretudo porque quando se fala em avaliação formativa a sua natureza não é clara para a maior parte dos professores (Fernandes, 2006).

Acreditamos, contudo, que só com práticas avaliativas como as descritas poderemos falar em avaliação formativa (Biggs, Perrenoud, 1999) como "bússola-orientadora" do processo de ensino e de aprendizagem (Cortesão,1993), no sentido de uma escola mais transparente, mais ética e mais propícia à melhoria das aprendizagens e, consequentemente, à melhoria dos resultados, que atenda a cada um na sua singularidade, para uma preparação para a vida num Mundo tão incerto e tão exigente:

> "Hoje sabemos que pode estar ao alcance das escolas, dos professores e dos alunos melhorar *o que* se aprende e, mais importante ainda, *como* se aprende. A avaliação formativa, não sendo a panaceia para os males dos sistemas educativos, é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social. É por isso que temos forçosamente que desbravar e aprofundar a ideia de *avaliar para aprender* se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea" (Fernandes, 2006, p. 43).

CAPÍTULO III
A AUTOAVALIAÇÃO *PARA* A APRENDIZAGEM

3.1. Aprendizagem autorregulada

Os autores que mais têm dedicado a sua investigação ao constructo da aprendizagem autorregulada consideram-na um processo ativo e construtor do conhecimento, através do qual o aluno, orientado pelos objetivos por si definidos para a realização da sua aprendizagem e pelas caraterísticas do contexto, vai regular e controlar o pensamento, a motivação e o comportamento (Pintrich, 2000), elementos fundamentais para uma aprendizagem de qualidade e para o sucesso académico (Boekaerts & Corno, 2005).

A autorregulação para uma aprendizagem de qualidade e de sucesso, segundo o modelo de Zimmerman (2000), processa-se através da implementação de uma dinâmica em três fases: planeamento, controlo volitivo e do desempenho e autorreflexão.

Na primeira fase, influenciada por crenças motivacionais, de que são exemplo as crenças de autoeficácia, as expectativas face aos resultados e as orientações motivacionais (Silva, 2004), é muito importante a análise da tarefa por parte do aluno, para que este possa estabelecer objetivos e selecionar estratégias para o desenvolvimento do seu trabalho. Vários estudos defendem que o grau de envolvimento do aluno na realização da tarefa proposta pelo professor vai depender das suas expectativas de autoeficácia, ou seja, da crença que ele tem sobre se é capaz de a realizar de acordo com os critérios definidos e da crença sobre os resultados que vai conseguir, o que o levará a investir na tarefa para ser bem-sucedido. Por outras palavras, a maneira de pensar do aluno sobre a tarefa e a sua motivação para a executar vão influenciar os processos psicológicos necessários ao planeamento de objetivos pedagógicos e à seleção e organização de estratégias e de métodos de estudo para alcançar um bom resultado (*idem*).

Na fase de controlo volitivo e do desempenho, são importantes o autocontrolo e a automonitorização. Enquanto o autocontrolo inclui as autoinstruções, as imagens mentais e a focalização da atenção, a automonitorização envolve o autorregisto e a autoexperimentação. Queremos dizer com isto que, nesta fase, o aluno recorre às estratégias por si definidas para a concretização do plano de trabalho que traçou para poder dirigir a sua ação. É, assim, necessário que este seja capaz de estar atento ao seu desempenho, para poder tomar consciência das ações que está a realizar, dos procedimentos que está a adotar e dos resultados que está a obter, para poder optar por soluções alternativas. Só desta maneira consegue realizar as tarefas propostas com sucesso, porque sem controlar a atenção, não é possível que este faça a automonitorização, outro processo crucial nesta fase de regulação da aprendizagem. Falar em automonitorização é falar na atenção intencional que o aluno vota aos seus pensamentos, às suas estratégias e aos seus sentimentos, às reações dos colegas e do professor e aos obstáculos que ocorrem durante a execução das tarefas. Este processo é condição *sine qua non* à implementação de estratégias adequadas para assinalar e controlar os

fatores pessoais, sociais e do contexto que possam dificultar a execução da tarefa e para detetar a distância entre o plano que o aluno traçou e os resultados que obteve. Assim, através da automonitorização, facilitada por instrumentos de autorregisto, e por autoinstruções, ou seja, através do diálogo interno do aluno consigo próprio (Simão, 2004), decorrente da verbalização do pensamento, este vai saber dos progressos conseguidos, do esforço e do tempo despendidos na utilização das estratégias selecionadas, desenvolvendo a perceção de eficácia pessoal e melhorando o seu empenhamento ativo e intencional na execução das tarefas (Zimmerman, 2000).

A fase de autorreflexão é importante na fase posterior de planeamento, em particular nas expectativas de eficácia pessoal e de realização e, consequentemente, no estabelecimento de objetivos. Nesta fase existem dois processos principais: o autojulgamento, que envolve as atribuições causais, a autoavaliação mediante critérios, e as autorreacções, que envolvem em particular a autossatisfação e as inferências adaptativas (*idem*).

O conceito que o aluno tem sobre si próprio, sobre a tarefa e sobre as estratégias, as suas expectativas de autoeficácia, a gestão do tempo e a sua persistência na execução da tarefa e o retorno recebido do professor e dos colegas vão ser determinantes para a apreciação do seu trabalho (Silva, 2004). É nesta fase que o aluno avalia a eficiência das estratégias de aprendizagem planeadas e implementadas anteriormente para garantir que estas são adequadas às exigências da tarefa. Este aspeto do autojulgamento é essencial para definição das crenças de autoeficácia do aluno, na medida em que ele ficará motivado se vir que o erro se deve a uma estratégia por si mal escolhida, mas que poderá substituir com sucesso, o mesmo não acontecendo se der conta que o fracasso se deve a uma incapacidade sua. Por isso é importante que o retorno do professor e dos colegas se faça de forma construtiva (*idem*).

Por sua vez, a autoavaliação permite ao aluno controlar as ações na realização da tarefa, em função dos critérios estabelecidos, referente indispensável para que este possa verificar, no fim da atividade, se o seu resultado foi bem conseguido. É através deste processo que ele reunirá condições para reformular o percurso estabelecido, criando alternativas ao fracasso.

Durante a fase de autorreflexão também ocorrem processos de autorreação que tomam a forma de respostas adaptativas ou defensivas. O aluno terá uma reação defensiva quando, perante o insucesso da sua atividade, se esforçar por proteger o seu autoconceito. Esta reação poderá fazer com que o aluno desista da atividade (Zimmerman, 2002). Por outro lado, terá uma reação adaptativa, quando reformula as suas estratégias para aumentar a eficácia do seu próprio método de aprendizagem.

De acordo com o modelo de autorregulação de Boekaerts (1992, 1996), qualquer situação de aprendizagem inicia um processo de trocas entre a avaliação que é feita da situação e um modelo dinâmico interno de trabalho que se baseia na informação recebida de três fontes: as expectativas de eficácia pessoal, a hierarquia de objetivos, os valores e crenças motivacio-

nais; a tarefa em contexto, que inclui a interpretação da tarefa em si, das instruções e do contexto físico e social da mesma; e, por fim, o conhecimento e as competências que o indivíduo domina, incluindo o conhecimento declarativo e procedimental, o conhecimento estratégico e, ainda, metacognitivo, relevantes para a situação. A avaliação que é feita da situação de aprendizagem é única para cada situação e orienta o estabelecimento de intenções de aprendizagem assim como a manutenção e procura de concretização das mesmas (Boekaerts & Niemivirta, 2000). Deste modo, o significado e a avaliação atribuídos pelos alunos às situações de aprendizagem estarão na base dos tipos de objetivos estabelecidos e no modo selecionado para os alcançar.

A implementação de uma dinâmica de aprendizagem autorregulada pressupõe que o aluno interiorize crenças positivas sobre as suas capacidades e sobre si próprio. Para além disso, é preciso que ele estabeleça objetivos para as diferentes fases da aprendizagem, que se envolva nas tarefas propostas pelo professor, que planeie e faça uma gestão eficaz do tempo, que selecione, organize e aplique estratégias válidas, que contribua para a criação de um ambiente de trabalho produtivo, que otimize os recursos disponíveis, que monitorize as suas ações, que preveja os resultados das suas atividades escolares e que, sempre que se justifique, procure a cooperação do professor e dos colegas.

Para que o aluno possa coordenar as aptidões cognitivas, metacognitivas e motivacionais, cruciais no processo de aprendizagem (Zimmerman, 1989), o papel do professor é também muito importante. Pressupõe-se que este tenha capacidade para abordagens diversificadas, que promova um ambiente de comunicação, estabelecendo momentos de interação entre alunos, ou entre professor e alunos, para fazer com que o aluno seja responsável pela concretização das suas aprendizagens (Perrenoud, 1999), potenciando, desta maneira, a sua capacidade para aprender. Para além disso, as tarefas devem ser desafiadoras, devem ter diferentes tipos de representação de modo a permitirem que o aluno possa evoluir e obter sucesso (Gardner, 2006; Fernandes, 2006; Santos, 2008).

Em suma, as práticas avaliativas que favorecem o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens são de natureza intencional e devem ter o caráter interativo (Santos, 2008). Esta interação permite ao aluno envolver-se no processo de aprendizagem, suscitando-lhe a curiosidade pelo saber, permite-lhe rever as suas produções, relacioná-las com trabalhos anteriores, corrigir os erros e clarificar critérios de avaliação. Ao utilizar estes processos de metacognição, o aluno torna-se agente ativo da sua aprendizagem. Estamos, assim, perante um constructo multidimensional que permite ao aluno coordenar as capacidades cognitivas, metacognitivas e motivacionais, determinantes no processo de aprendizagem (Zimmerman, 1989).

3.2. Processos de metacognição

Antes da década de 1970, os estudos no âmbito da aprendizagem tiveram enfoque nas capacidades cognitivas e nos fatores motivacionais como processos determinantes da realização escolar. Posteriormente, a investigação deu ênfase ao estudo dos processos metacognitivos que coordenam essas capacidades (Brown, 1978; Flavell & Wellman, 1977), defendendo como, em termos de aprendizagem, é tão importante o uso de estratégias, quanto o conhecimento sobre quando e como as utilizar. Ao conhecimento que temos dos nossos processos cognitivos e ao controlo e monitorização da nossa cognição chamou Flavell (1979) «metacognição».

Para este autor (*idem*), o conhecimento metacognitivo é o conhecimento sobre o conhecimento, ou seja, a tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização de uma tarefa; é o controlo ou autorregulação, que se traduz na capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário e é o controlo da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam os procedimentos cognitivos.

Flavell (*ibidem*) divide os processos cognitivos em conhecimentos metacognitivos e em experiências metacognitivas. Os primeiros dizem respeito ao conhecimento, por parte do aluno, de determinados conceitos, procedimentos e capacidades – ao produto cognitivo –, à compreensão dos processos cognitivos, ou seja, à forma segundo a qual o pensamento e as funções superiores – atenção, memória, raciocínio, compreensão – atuam na resolução de um problema. As experiências metacognitivas designam os processos pelos quais é possível ao aluno exercer controlo e autorregulação durante a tarefa de resolução de um problema, permitindo-lhe tomar consciência das sucessivas etapas da sua atividade. A gestão dessa atividade permite-lhe compreender e explicitar as relações entre os procedimentos utilizados, o objetivo traçado e o desempenho obtido. A partir daqui, este reúne condições para compreender a tarefa que está a realizar, para a formular e para a mobilizar, porque aprendeu. Assim, a metacognição envolve o conhecimento dos processos cognitivos e do produto desses processos, o conhecimento das propriedades pertinentes relativas à aprendizagem da informação ou dos dados e a regulação dos processos cognitivos. Brown (1985) sintetiza este processo em função das seguintes etapas: a planificação, a partir da qual o aluno vai prever as fases do seu trabalho, a escolha das estratégias que vai utilizar para a execução da tarefa e a antevisão dos resultados da sua ação; a monitorização, que permite ao aluno avaliar a sua atuação de modo a verificar se há desvios face aos objetivos traçados e reformulá-la se for esse o caso e a avaliação do resultado conseguido, em função dos critérios definidos.

Hoje o conceito «metacognição» vai mais longe. É entendido como "a consciência para definir o que é pensar como um 'cogito', isto é, também como um pensamento que se pensa ao mesmo tempo que se pensa o mundo, sendo a consciência a capacidade de reflexão que o aluno tem enquanto construtor de saberes e garante da sua verdade" (Doly, 1999, p. 19). Esta reflexão mental que o aluno faz sobre o conhecimento que tem da forma como ele próprio constrói os seus conhecimentos (Grangeat, 1999), tornando-se autónomo relativamente à própria aprendizagem e salvaguardando a sua cultura, é determinante para que a aprendizagem aconteça. É esta conceção que está subjacente à prática da autoavaliação como processo regulador da aprendizagem, consentânea com o que temos vindo a defender.

Segundo este enfoque, ao fazer uso da metacognição, o sujeito torna-se um espetador dos seus próprios modos de pensar e das estratégias a que recorre para resolver problemas, na tentativa de as melhorar. Por isso, este processo mental insurge-se como um aspeto crucial na implementação de uma cultura do pensamento, uma vez que é por seu intermédio que se torna possível construir conhecimentos e capacidades que tenham maior possibilidade de sucesso e de mobilização, aprender estratégias de solução de problemas que sejam passíveis de serem autorreguladas, adquirir autonomia na gestão das tarefas e nas aprendizagens, autorregulando-se, construir uma autoimagem de aluno produtivo e, com isso, obter motivação para aprender.

Assim, é suposto que a prática da «metacognição» conduza a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional e, portanto, a uma potencialização do processo de aprender. Isto é, o conhecimento que o aluno possui sobre o que sabe e o que desconhece acerca do seu conhecimento e dos seus processos parece ser fundamental para o entendimento da utilização de estratégias de estudo, pois presume-se que tal conhecimento o auxilia a decidir quando e que estratégias utilizar e a melhorar o seu desempenho escolar. Para além disso, a metacognição pode influenciar a motivação (Jones, 1988), pois, ao contribuir para que os alunos possam controlar e gerir os próprios processos cognitivos, fá-los tomar consciência da importância de ser responsável pelo seu desempenho escolar e torna-os confiantes nas suas capacidades (Morais & Valente, 1991).

Em suma, trata-se de dotar os alunos dos meios de que necessitam para progredir cognitivamente e autonomamente nas suas aprendizagens e na sua cultura, prevenindo e revertendo o insucesso escolar (Doly, 1999). Para isso, apontamos aqui a emergência de um novo paradigma pedagógico centrado na interação, já que é através deste procedimento que o professor faz a mediação entre o aluno e os planos de estudo, a partir da tarefa que lhe propõe desenvolver, permitindo-lhe avançar com segurança nas etapas sucessivas do problema ou da tarefa que tem pela frente e potencia um ambiente de aprendizagem propício à construção do saber, por parte do aluno, deixando para trás o ensino transmissivo e focalizado nos conteúdos, tão pouco adaptado à cultura da pessoa humana.

3.3. A autoavaliação regulada

A autoavaliação, designada por Hadji como "a actividade de autocontrole reflectido das acções e comportamentos do sujeito que aprende" (1997, p. 95), é um processo regulador da aprendizagem e permite ao aluno, numa determinada situação de aprendizagem, desenvolver estratégias de análise e de interpretação das suas produções e da sua autonomia, potenciando a tomada de consciência do seu percurso de aprendizagem. Através deste "olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de se ter feito" (Simão, 2005, p. 273), o aluno controla e gere os seus próprios processos cognitivos, responsabiliza-se pelo seu desempenho escolar, confia nas suas próprias capacidades (Leite & Fernandes, 2002) e, consequentemente, ganha motivação (Simão, 2005). Estamos perante dois processos que se interligam, mas que são distintos: autocontrolo e metacognição. Enquanto o autocontrolo é uma componente natural da ação e, por essa razão, é implícita e faz parte das ações complexas que o ser humano desenvolve (Nunziati, 1990), a metacognição é um processo consciente e refletido. Neste cenário, a utilização das estratégias é tão importante para o aluno quanto o conhecimento de quando e de como as utilizar e do que vai conseguir com elas.

Assim, a capacidade crítica que o aluno apresenta relativamente ao seu processo de aprendizagem permite-lhe planificar as tarefas a desenvolver, identificar e compreender as etapas que as constituem, analisar e compreender os erros cometidos e os sucessos alcançados, comparar a ação desenvolvida com o plano delineado, confrontar os resultados obtidos com os esperados e as operações realizadas com as conceções que delas tinha à partida (Barbosa & Alaiz, 1994).

A autoavaliação é, desta maneira, um processo de metacognição aplicado à aprendizagem, quer como estratégia cognitiva, quando se refere às reflexões pessoais do aluno sobre os motivos que dificultam a concretização da tarefa e sobre as estratégias para a resolução da mesma, quer como estratégia metacognitiva, quando se refere às reflexões pessoais relativas à forma como planificar e organizar a sua ação antes e durante a execução da tarefa proposta e às mudanças inerentes à consecução dos objetivos (Leite & Fernandes, 2002). A essa capacidade que o aluno revela para avaliar a execução da tarefa, antecipando as operações a realizar para que determinada aprendizagem aconteça e para a reformular, identificando os erros de percurso cometidos e a procura de soluções alternativas, chamamos autoavaliação regulada (Ribeiro, 2003).

É importante referir, no entanto, que o facto de estarmos perante um processo interno àquele que aprende (Santos, 2002) não invalida que o papel do professor se insurja como fundamental para a construção de um conjunto de ambientes de aprendizagem diversificados e facilitadores, com mecanismos e estratégias diferenciadas, condições imprescindíveis ao desenvolvimento da autonomia do aluno e da sua capacidade de autoavaliação.

Porém, este desafio é muito complexo, porque, se tempos houve em que os alunos se integravam num quadro homogéneo de atitudes, de comportamentos e de conhecimentos e, como tal, não punham em causa o saber do professor nem as classificações que este lhes atribuía, com o alargamento da escolaridade a todos, os alunos foram-se apresentando como seres singulares, com interesses e saberes muito diferentes e, consequentemente, novos desafios se colocam ao trabalho do professor, cada vez mais orientado para fazer com que os alunos se envolvam nos processos de aprendizagem, de forma a atingirem os resultados desejados (Shuell, 1986, citado por Lourenço, 2007, p. 2).

É esse imperativo que subjaz à filosofia dos diplomas legais sobre avaliação da aprendizagem que, ao longo do tempo, foram enfatizando a participação dos alunos no seu processo avaliativo. Em 1978, a fim de garantir o princípio da universalidade e gratuitidade do ensino básico e o dever de criar condições de promoção e sucesso escolar a todos os alunos, o *Despacho n.º 42/78* regulamenta a abolição dos exames e estabelece a prática de avaliação com carácter formativo e sumativo. Surge, assim, um dispositivo avaliativo que visa conviver com as mudanças que a escola sofreu e cujas finalidades são: "i) determinar as diversas componentes do processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente a selecção dos métodos e recursos educativos, as adaptações curriculares e as respostas às necessidades educativas especiais dos alunos; ii) orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos, com os outros professores e com os encarregados de educação; iii) auxiliar os alunos a formular, ou reformular, decisões que possam influir, positivamente, na promoção e consolidação do seu próprio processo educativo" (*Despacho Normativo n.º 98-A/92*, cap. I, ponto 7). De acordo com este despacho, a avaliação surge como um processo centrado na atividade do professor, como se infere da sua redação.

Anos depois, e entendida à luz de uma prática de avaliação formativa, foi regulamentada a obrigatoriedade da realização da autoavaliação por parte do aluno (*Despacho Normativo n.º 30/2001*). As regras deste processo eram definidas pelo professor e o aluno era chamado a fazer o balanço do trabalho realizado durante um ano letivo, para o qual propunha uma nota, que podia coincidir, ou não, com a do professor. Mais tarde, com a publicação do *Decreto-Lei n.º 6/2001*, recentemente revogado, e do *Despacho Normativo n.º1/2005*, também recentemente revogado, a autoavaliação é regulamentada como um processo integrado nas práticas da avaliação formativa, com a finalidade de melhorar as aprendizagens dos alunos e as práticas pedagógicas do professor. Este processo de crescente participação do aluno na sua avaliação tem sido concretizado através de outros meios e de outros procedimentos. Com efeito, hoje, a autoavaliação faz-se com mais frequência, dada a contribuição dos manuais escolares que apresentam algumas propostas de autoavaliação para o trabalho realizado na aula e no trabalho de grupo e a dos professores que, individualmente ou colaborativamente, constroem fichas autocorretivas que orientam o aluno para a melhoria da sua aprendizagem e outras que

lhe permitem fazer o balanço do trabalho por si desenvolvido na aula, no fim do período e no final do ano letivo, e propor um nível para o seu desempenho.

Não podemos deixar de considerar estes passos de grande importância no combate ao insucesso escolar, no entanto, pese embora a participação ativa de muitos alunos nestes processos, com alguns efeitos positivos na sua atitude perante o estudo e, consequentemente, na sua aprendizagem, a verdade é que os resultados escolares não são os almejados (Barbosa & Alaiz, 1994), quando chega a hora de prestar contas. Consideramos, assim, que é necessário promover uma forma mais profunda de autoavaliação que passa por reconhecer o aluno como ator principal do seu processo de aprendizagem e pela implementação de estratégias metacognitivas, motivacionais e comportamentais, através das quais este possa monitorizar a eficácia dos seus métodos de estudo e/ou estratégias de aprendizagem (Rosário *et al*, 2006; Simão, 2002). Por outras palavras, é urgente dotar os alunos dos meios de que necessitam para serem capazes de regular a sua aprendizagem.

Quando falamos numa ação sobre os mecanismos de aprendizagem, estamos a considerar o papel central do sujeito, daquele que aprende e, por isso, todo o ato de regulação tem necessariamente de passar por um papel ativo do aluno, já que regular a aprendizagem é um ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui diretamente para a progressão e/ou reformulação dessa aprendizagem (*idem*).

Pôr em prática este dispositivo avaliativo pressupõe que o professor construa, com os seus alunos, uma relação pedagógica assente no diálogo e na negociação de todas as etapas do trabalho a desenvolver: a explicitação dos critérios de avaliação; a planificação das tarefas de aprendizagem; a avaliação dos processos desenvolvidos e dos resultados obtidos, para que os alunos, sujeitos ativos no processo, sejam capazes de interiorizar os critérios de avaliação da tarefa para poder planificar a sua realização, traçando o percurso, através do exercício de competências metacognitivas (Doly, 1999), que lhe permitam cumpri-la e, assim, realizar a aprendizagem. Neste sentido, à medida que vai realizando a tarefa, o aluno vai autocontrolando o processo de realização da mesma, em função dos critérios estabelecidos, mantendo a distância relativamente à realização da tarefa de aprendizagem e fazendo a sua análise crítica (*idem*). Só assim este reúne condições para reformular o percurso por si delineado, criando alternativas, ao tomar consciência de que não está a cumprir os critérios de avaliação, ou de que incorreu nalgum erro que obstaculize a concretização da tarefa. Os critérios de avaliação são, assim, o referente para o aluno verificar, depois de concluída a tarefa, se o seu resultado foi bem conseguido (Figari, 1996).

Esta relação pedagógica requer um ambiente de aprendizagem que potencie uma constante interação social, como partilha, cooperação e confronto da informação para facilitar a representação mental das tarefas e assim ter repercussão no controlo das atividades e nas atividades metacognitivas (Roux, 2003). A conversação constitui-se, desta maneira, como ma-

triz primária do cumprimento das relações sociais e do próprio pensamento, por meio do uso da linguagem (Trognon, 1999).

Podemos depreender, assim, que a interação social é o cerne do desenvolvimento cognitivo, porque se processa através de uma internalização de uma regulação externa, tendendo a linguagem a ser o instrumento simbólico e, acima de tudo, cultural, que melhor permite e promove o desenvolvimento de outras funções cognitivas, de que é exemplo a autorregulação cognitiva. Servindo-se do pensamento e da linguagem, a interação promove a conversão da fala, como função comunicativa, em fala interior, passando a linguagem a organizar o pensamento do aluno (Vygotsky, 2003) que passa a acreditar nas suas capacidades e no valor do seu trabalho e a fazer com que o seu empenho pessoal resulte numa aprendizagem com qualidade (Boekaerts & Corno, 2005), já que a linguagem, a comunicação e a interação social são o principal fator de aprendizagem enquanto construção e transformação progressiva de conhecimento, tornando-se decisivas para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo do aluno (Doise & Mugny, 1979, 1997; Vygotsky, 1978).

Somos sensíveis, apesar de tudo, ao facto de o panorama da escola portuguesa não ser o mais adequado a um desafio desta natureza, nomeadamente devido à falta de formação de grande parte dos professores, que operam ainda segundo os pressupostos do modelo da escola em que aprenderam; à forma como está organizado o espaço escolar, onde os alunos estão sentados de costas voltadas uns para os outros ouvindo o professor e às diretrizes superiores atuais que tentam, de forma paradoxal com os planos de estudos em vigor, alguns recentemente homologados, voltar a centrar o ato educativo no ensino e no conhecimento, quando a investigação tem demonstrado que é motivando os alunos para o facto de que são capazes de aprender que a escola se torna atrativa e humanizada (Leite & Fernandes, 2002; Simão, 2005).

Consideramos, por isso, ainda que correndo o risco de nos posicionarmos em contracorrente com o discurso dominante, que a dinâmica de um paradigma pedagógico menos transmissivo e mais centrado na interação social que vise ajudar o aluno a compreender a complexidade do Mundo, será a resposta sensata à tão propalada crise da escola e aos resultados que distanciam os alunos portugueses dos alunos dos restantes países da Europa, mas sobretudo, será a resposta para a formação do aluno enquanto pessoa.

Defendemos, assim, a promoção de uma forma mais profunda de autoavaliação, que pressupõe uma aprendizagem regulada e que: i) reconhece o aluno como ator principal do seu processo de aprendizagem, considerando que nenhuma intervenção externa age, se não for percebida, interpretada e assimilada pelo próprio (Santos, 2002); ii) ativa estratégias metacognitivas, motivacionais e comportamentais, através das quais o aluno pode monitorizar a eficácia dos seus métodos de estudo e/ou estratégias de aprendizagem (Rosário *et al*, 2006; Simão, 2002); iii) carece da implementação de um "paradigma pedagógico da comunicação"

(Trindade & Cosme, 2010, p. 57) cuja ação central é o *feedback* distribuído pelo professor (Fernandes, 2007) como recurso fundamental na construção do conhecimento, por potenciar situações em que os alunos trocam opiniões e informações de modo a poderem decidir, planeiam ou dividem o trabalho, expõem as suas ideias, argumentando, e obtêm recursos (Perrenoud, 1999); iv) se preocupa com o processo de aprendizagem, no sentido de o poder regular, e não apenas sobre os seus resultados, assumindo-se como um modo de avaliação formativa *para* a aprendizagem (Fernandes, 2005); v) motiva o aluno (Simão, 2005) que, controlando o seu comportamento, gere os seus processos cognitivos, confia nas suas capacidades, se responsabiliza pelo seu desempenho (Leite & Fernandes, 2002) e realiza as suas aprendizagens com sucesso.

Um dispositivo avaliativo desta natureza carece da implementação de práticas que possibilitem ao aluno, aquando da realização das tarefas propostas pelo professor, tomar consciência dos seus pontos fortes e fracos, avaliar a qualidade dos resultados alcançados, rever a produção conseguida e perceber como pode ultrapassar as suas dificuldades. Não se trata, por isso, apenas de autoavaliar os resultados conseguidos, ou seja, de uma autoavaliação *das* aprendizagens, mas trata-se sobretudo de autoavaliar todo um processo com diversas fases, isto é, de autoavaliar *para* aprender. Estes momentos de autoavaliação vão permitir-lhe ver os progressos conseguidos, os objetivos a atingir e os esforços a envidar para ter êxito (Silva, 2004), ou seja, para aprender. Só assim podemos falar em aprendizagem autorregulada.

É neste cenário que a autoavaliação, enquanto processo regulador da aprendizagem, pode concorrer para uma cultura de escola e para uma aprendizagem efetiva, na medida em que é na interação que o professor, enquanto ajudante de compreender o Mundo, mantém com os alunos, dotando-os de estratégias cognitivas e metacognitivas e, dessa maneira, contribuindo para o aumento dos seus potenciais de aprendizagem, que os leva a tomar consciência dos seus atos, tornando-os capazes de resolver os problemas com que se deparam no dia-a-dia enquanto cidadãos desse Mundo, no trilho do contentamento, da ética, da verdade e, consequentemente, do sucesso escolar, mas sobretudo, da humanização da escola.

CAPÍTULO IV
PROCEDIMENTO EMPÍRICO

4.1. Objetivos

A fase empírica do trabalho decorreu de acordo com o planeado, para o que muito contribuiu o quadro teórico selecionado, que nos permitiu explorar três polos essenciais para a compreensão dos fenómenos que agora tentamos descrever.

Começámos no capítulo I por perspetivar, à luz dos estudos de R. Trindade e A. Cosme (2010), o ato de ensinar e de aprender na escola, caracterizando os diferentes paradigmas pedagógicos existentes ao longo dos tempos e as teorias que os sustentam, defendendo a emergência de um «paradigma pedagógico da comunicação» (Trindade & Cosme, 2010) como paradigma integrador da autoavaliação, tal e qual a perspetivamos.

No capítulo II, estudamos a avaliação enquanto processo capaz de melhorar a qualidade das aprendizagens, perspetivando a evolução do conceito ao longo do tempo, e no sistema educativo português, elegendo as modalidades de avaliação sumativa, diagnóstica e formativa e apresentando, na esteira de D. Fernandes (2006) a «avaliação formativa alternativa» como modalidade de avaliação alternativa à melhoria das aprendizagens e que, por essa razão, serve o propósito da nossa tese.

No capítulo III, estudamos a autoavaliação regulada, tema central do presente trabalho, enquanto processo de metacognição aplicado à aprendizagem, quer como estratégia cognitiva, quando o aluno reflete sobre os motivos que dificultam a concretização da tarefa que lhe foi proposta e sobre as estratégias a acionar para a resolver, quer como estratégia metacognitiva, quando o aluno reflete sobre a forma como tem de planificar e organizar a sua ação antes e durante a execução da tarefa proposta e sobre as mudanças inerentes à consecução dos objetivos.

Uma vez realizada a revisão bibliográfica, comprovamos a inexistência de trabalhos específicos sobre a autoavaliação *para* a aprendizagem. A abordagem a esta área concreta insere-se em estudos mais abrangentes sobre avaliação, uma vez que se trata de um processo de autorregulação das aprendizagens decorrente das práticas da modalidade de avaliação formativa, e fomos confrontados com a existência de uma bibliografia significativa, relativamente recente, dedicada à autoavaliação de escola e autoavaliação do desempenho docente. Podemos afirmar, por conseguinte, que estamos conscientes da especificidade do nosso objeto de investigação.

Este estudo foi efetuado com o objetivo de validar conhecimentos já adquiridos e de produzir outros que pudessem transformar as práticas instituídas (Burns & Grove, 1993, citado por Fortin, 2010). Neste sentido, o seu carácter exploratório e descritivo (Fortin, 2010) requalificou o nosso conhecimento sobre autoavaliação e sobre aprendizagem à medida que fomos descrevendo os factos e os fenómenos observados numa escola básica de 2.º e 3.º ciclos, durante vinte e nove meses. O contacto com vários tipos de documentação constituiu-se de

grande importância para este trabalho e tornou muito significativa a reflexão profunda e gradual sobre os aspetos que envolvem este modo de avaliação.

Enquanto professora do ensino básico, uma das preocupações com que nos temos debatido é a falta de sentido para o trabalho escolar (Canário, 2006) traduzido, neste caso particular em estudo, em insucesso escolar. Defendemos, por isso, a prática da autoavaliação como meio de comunicação capaz de reverter essa falta de sentido e esse insucesso escolar.

O nosso trabalho inseriu-se, por conseguinte, na temática que temos vindo a estudar: **"Autoavaliação *para* a aprendizagem, um modelo para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico"** e realizou-se, não a partir de um saber adquirido do exterior, mas do sistema de que fazemos parte (Berger, 1992). O nosso objeto de estudo integra-se, assim, num conjunto de práticas com que nos encontramos familiarizadas e que dizem respeito ao ato educativo.

Assumimos, por isso, um posicionamento epistemológico aberto, caracterizado por um espírito de questionamento permanente que tentou perceber os fenómenos numa lógica interpretativa dando especial atenção aos discursos informais através dos quais nos fomos apercebendo de algumas convicções e rotinas instaladas, que, embora não assumidas, se tornam significativas quando correlacionadas com outros fatores estudados. Não podemos deixar de reconhecer que se tratou de um processo humanamente rico, na medida em que se desenvolveu numa perspetiva de interação com o outro, o que permitiu uma maior compreensão dos fenómenos.

Segundo alguns estudos, o objetivo de qualquer investigação é conhecer cada vez mais o ambiente que nos rodeia, para poder transformar o mundo num lugar melhor (Graue & Walsh, 1998). Nesta linha de pensamento, a nossa investigação pretende conhecer as práticas educativas ligadas à autoavaliação *para* a aprendizagem, de forma aprofundada, na tentativa de fazer da escola um espaço de convivência atrativo, harmonioso, onde o belo, a transparência e a verdade possam coabitar.

Dando continuidade ao processo de construção do conhecimento iniciado, foram definidos os objetivos do trabalho.

Identificar a participação dos alunos no processo de avaliação

Para atingir este objetivo, procurámos saber: O grau de perceção que alunos e professores têm da participação dos alunos na própria avaliação; o grau de frequência com que os alunos interagem com os professores sobre a avaliação; o grau de satisfação dos alunos relativamente à avaliação.

Identificar o envolvimento dos alunos na definição dos critérios de avaliação

De forma a estudar o envolvimento dos alunos na definição dos critérios de avaliação, procurámos conhecer: o grau de frequência com que o aluno colabora com o professor na escolha dos aspetos em que vai ser avaliado; os instrumentos utilizados para realizar a autoavaliação.

Compreender a importância da autoavaliação na aprendizagem

Na tentativa de compreender a importância da autoavaliação na aprendizagem, procurámos conhecer: a frequência com que a autoavaliação é realizada; a importância da autoavaliação para os alunos e para os professores; o grau de consonância entre as expectativas dos alunos e a sua avaliação.

Propor um modelo de autoavaliação

Todo o trabalho desenvolvido procurará encontrar as respostas para o problema com que nos debatemos. A partilha das nossas reflexões servirá de sugestão a uma prática educativa mais eficaz no sentido de dar respostas ao problema de insucesso que continua a estigmatizar a escola, enquanto instituição, que acreditamos pode ser revertido a partir da prática de autoavaliação tal qual a defendemos neste estudo. Temos consciência de que nada muda por decreto e que qualquer mudança começa em cada um de nós, propagando-se exponencialmente, mas estamos em crer que o estudo desenvolvido na escola terá contribuído para a criação de um ambiente de partilha, porque de confiança, com muitas pessoas, o que poderá permitir, num futuro próximo, um trabalho efetivamente colaborativo, uma vez que foi possível, durante este trajeto, verificar que as angústias de uns são as angústias dos outros e que ninguém está satisfeito com o resultado do seu trabalho, porque existe, de facto, uma falta de sentido para a vivência escolar.

4.2. Metodologia

A investigação quantitativa foi o paradigma dominante da investigação em educação. Só a partir dos anos sessenta é que o paradigma da avaliação qualitativa conseguiu afirmar-se (Biklen & Bogdan, 1994) para dar resposta às limitações do paradigma quantitativo.

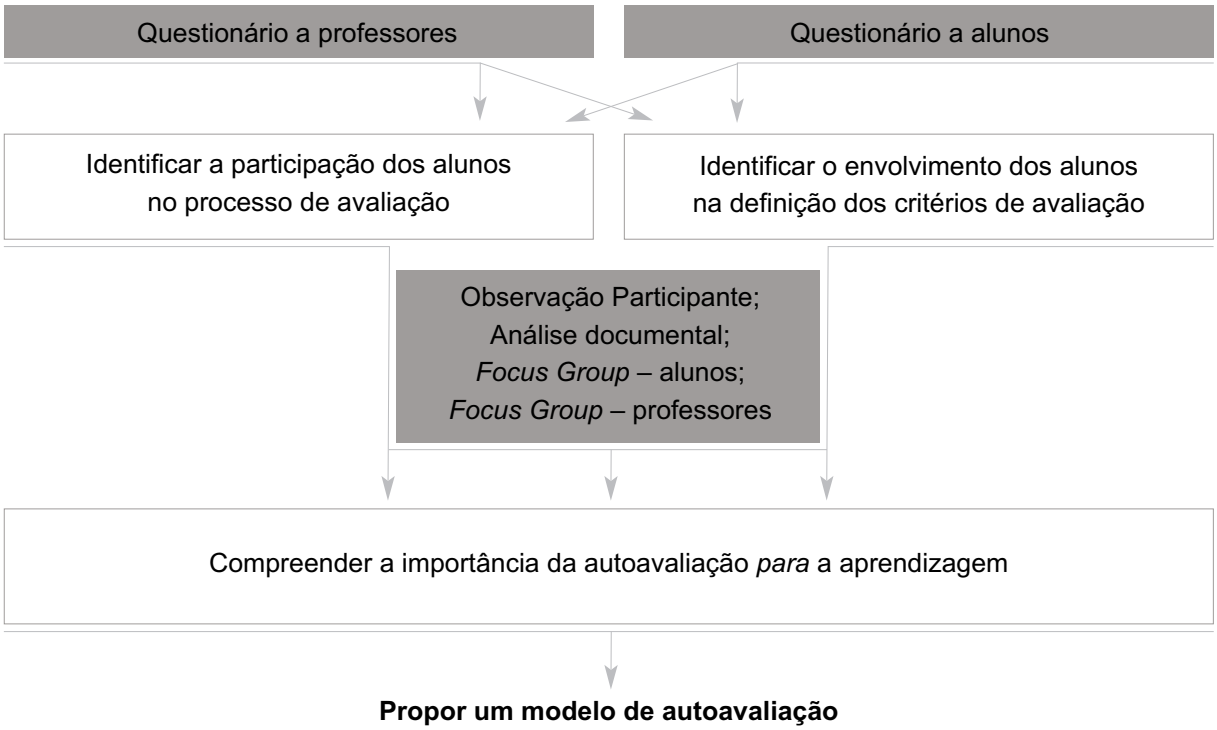
Sustentado no positivismo de Comte, o paradigma quantitativo considera que existe uma realidade objetiva e que cada fenómeno deverá ter apenas uma interpretação objetiva, ou seja, científica. Por outro lado, o paradigma qualitativo, baseado no idealismo de Kant, não con-

sidera a existência de uma interpretação objetiva da realidade, mas muitas interpretações da mesma realidade, quando observadas de ponto de vista de diferentes investigadores. Esta visão "antagónica" de perspetivar o mundo levantou problemas de investigação de que são exemplo a neutralidade do investigador, a significância estatística e a generalização, entre outros, e, por isso, há investigadores que defendem a incompatibilidade dos métodos (Fernandes, 2001).

Reconhecendo que ambos os paradigmas possam apresentar vantagens e limitações, decidimos utilizar no nosso trabalho métodos e técnicas variadas, enquadradas quer no paradigma quantitativo quer no paradigma qualitativo, de forma complementar, com o objetivo de compreender e descrever os fenómenos em estudo, possibilitando, desta maneira, a construção de conhecimentos científicos.

O desenho do nosso estudo empírico, que podemos ver na figura seguinte, estabelece a relação entre os objetivos da investigação e a forma como a informação necessária à avaliação do quadro concetual e das hipóteses foi recolhida.

Figura 1 – Desenho do estudo



A opção por uma abordagem multimétodo permitiu olhar para a problemática em estudo sobre diferentes perspetivas. Através da abordagem quantitativa, obtivemos os dados numéricos que nos forneceram conhecimentos objetivos no respeitante às variáveis em estudo e os instrumentos metodológicos e a análise estatística tiveram como objetivo tornar esses dados válidos. Por sua vez, a abordagem qualitativa permitiu compreender a relação existente entre os conceitos, as descrições, as explicações e as significações dadas pelos participantes

e pela investigadora, relativamente ao fenómeno em estudo (Fortin, 2010). Através deste método, investigamos o que está para além de certos comportamentos, atitudes ou convicções, servindo-nos da nossa sensibilidade, mas da nossa integridade também (Fernandes, 2001).

No sentido de aumentar a fiabilidade dos dados (Fortin, 2010), utilizamos a triangulação da informação como meio de análise e combinamos os diferentes métodos que permitiram confrontar as conceções teóricas abordadas nos primeiros capítulos deste trabalho com o material empírico que fomos recolhendo através dos seguintes instrumentos: a observação participante, a análise documental, os questionários e os grupos de discussão.

A opção metodológica de investigação pelo *estudo de caso* teve em conta o facto de querermos procurar compreender, explorar e descrever um problema concreto no nosso contexto de trabalho, pressupondo que na sua complexidade estarão envolvidos diversos fatores (Yin, 1994) que obstam ao sucesso escolar dos alunos. Das leituras que fizemos, ressalta o facto de este tipo de abordagem não ser consensual entre os investigadores, no entanto, parece-nos poder constituir-se como uma importante contribuição para a problemática que nos propusemos estudar, já que, e embora a generalização dos resultados obtidos não seja uma preocupação central deste estudo, as suas conclusões poderão ser válidas para outros contextos com características similares (Duarte, 2008).

Assim, e tendo plena consciência de que "nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética" (Biklen & Bogdan, 1994, p. 75), entendendo por ética "as normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo" (*idem*), definimos, à partida, um conjunto de regras que pudessem garantir um trabalho sério e transparente, até porque o trabalho de investigação se desenvolveu, como foi referido, na escola em que exercemos a nossa profissão. Neste sentido, foram cumpridos todos os pressupostos éticos associados a este tipo de estudo, tendo sido garantido à comunidade escolar que:

- A presença da investigadora nas reuniões das diferentes estruturas de orientação e supervisão tinha carácter de observação participante e era do conhecimento de todos os colegas;
- Os questionários eram aplicados a todos os professores e a todos os alunos;
- As informações recolhidas eram sempre tratadas no contexto de trabalho, cumprindo os princípios éticos e de confidencialidade, sem juízos de valor relativamente ao trabalho dos colegas.

4.3. Contexto escolar

A nossa investigação foi realizada na escola-sede de um Agrupamento de Escolas do concelho de Matosinhos, pertencente ao distrito do Porto (cf. Apêndice I). Este Agrupamento, constituído por três unidades orgânicas, duas com ensino pré-escolar e 1.º ciclo e uma com 2.º e 3.º ciclos, incluindo Cursos de Educação Formação, apresenta um elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, e serve uma população oriunda de dois bairros económica e socialmente desfavorecidos. Por esta razão, foi considerado pelo Ministério da Educação um Território Educativo de Intervenção Prioritária, ao reconhecer-se que:

> "Os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como factores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta." (*Despacho normativo n.º 55/2008*)

Em consequência, o Agrupamento foi chamado a apresentar um Projeto Educativo prevendo diversas medidas de intervenção, na escola e na comunidade local, de modo a promover o sucesso educativo dos alunos, especialmente daqueles que se encontram em situação de risco de exclusão social e escolar e que tem como objetivo principal a otimização dos recursos disponíveis no território, privilegiando a articulação das intervenções dos vários parceiros e a afetação de outros atores educativos, uma vez que a educação é um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e em primeiro lugar, uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos e grupos.

A sua população escolar está distribuída por dois Jardins-de-Infância (114 crianças na Educação Pré-Escolar), duas escolas do 1.º Ciclo (372 estudantes no 1.º Ciclo do Ensino Básico) e uma do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (218 estudantes no 2.º Ciclo e 193 estudantes no 3.º Ciclo), com 75 estudantes nos Cursos de Educação Formação. Na sua totalidade este agrupamento é composto por 972 estudantes e por 94 professores.

4.4. Observação participante e análise documental

A observação participante é uma técnica de recolha de informações que pressupõe uma interação entre o pesquisador, os sujeitos observados e o contexto ao qual eles pertencem. Ao investigador cabe a tarefa de observar e de participar a fim de alcançar o seu objetivo de pesquisa (Fernandes, 2001). Foi através desta técnica dinâmica e envolvente que nos foi possível compreender as pessoas e as suas atividades no contexto da ação já que se desen-

volveu em contacto direto, frequente e prolongado com os pares, no nosso contexto profissional. Procuramos, deste modo, a criação de um saber-estar com os colegas, com um olhar neutro, claro e paciente, para que melhor pudéssemos compreender o nosso objeto de estudo.

A observação foi-se desenvolvendo de forma mais descritiva, no início, uma vez que procurávamos obter uma perspetiva geral dos aspetos sociais, das interações e do contexto, e continuou focalizada em determinadas situações decorrentes de uma análise detalhada das primeiras descrições, tendo-se tornado, por fim, depois de repetidas observações, seletiva para aferir aspetos ainda inconclusivos. No entanto, em alguns momentos e aproveitando a riqueza de algumas situações, estes três formatos de observação deram-se de forma concomitante para o que muito contribuiu o guião orientador (cf. tabela 1) elaborado para o efeito que nos permitiu evitar a dispersão e a ansiedade (Correia, 2009).

Por sua vez, a análise documental, instrumento metodológico complementar de seleção e de verificação de dados, permitiu-nos ter presente o contexto no qual foram produzidos os documentos em análise, o universo social dos seus autores e dos seus destinatários e assim avaliar de forma mais fidedigna o seu conteúdo, a interpretação que é dada de alguns factos e algumas tomadas de posição, para nos ser possível (re) produzir conhecimentos, criar novas maneiras de compreender os fenómenos e dar a conhecer a forma como estes foram desenvolvidos (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009).

Apesar de alguns autores serem de opinião que a falta de distanciamento do investigador pode ter algumas implicações na sua tarefa, não podemos deixar de referir que através da observação participante foi possível conhecer, de forma satisfatória, o contexto em que tal documento foi produzido, o que tornou possível apreender os esquemas concetuais subjacentes ao discurso, os seus argumentos e convicções. Conseguimos, deste modo, reunir as condições necessárias à compreensão das particularidades da forma de organização do contexto e, sobretudo, evitar interpretar o conteúdo do documento em função de crenças instituídas. Consideramos esta etapa, apesar disso, importante de mais para podermos prescindir dela (Cellard, 2008).

A observação participante e a análise documental serviram de apoio quer à aproximação ao objeto de estudo quer à estruturação do questionário, porque nos proporcionou, como já referimos, um contacto pessoal e próximo com o fenómeno que nos propusemos investigar e uma tomada de consciência de determinadas situações no respetivo contexto e no momento exato da sua ocorrência. Por isso fomos dando forma a um diário de bordo no qual registamos, de forma descritiva, reflexiva e sistemática, o que nos foi dado observar quer em contextos formais quer em contextos informais. Estivemos presentes nas reuniões do Conselho Geral, do Conselho Pedagógico, dos Departamentos Curriculares, dos Conselhos de Turma, com responsáveis da Direcção Regional de Educação do Norte e da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e tivemos encontros informais com alunos e professores.

Para além disso, analisámos todos os documentos estruturantes da escola: *Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, Projetos Curriculares de Turma e Regulamento Interno* e todas as atas e documentos referentes a essas reuniões.

O modelo de análise para a observação participante e para a análise documental foi o seguinte:

Tabela 1 – Modelo de análise para a observação participante e para a análise documental

CATEGORIAS DE ANÁLISE	**SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE**
O modelo de autoavaliação que alunos e professores defendem	Modelo de avaliação legislado Modelo de avaliação adotado pelo Agrupamento
O modelo de autoavaliação que os professores praticam	Modelo de autoavaliação Modalidades de avaliação Finalidades e funções da avaliação
A coerência entre a autoavaliação e o modelo de autoavaliação que alunos e professores defendem	Objetivos e critérios da avaliação Instrumentos de avaliação Implicações da avaliação
A contribuição da avaliação para o sucesso educativo dos alunos	Teorias da aprendizagem Aprendizagem autorregulada Metacognição Autoavaliação
Alternativas para adequar a autoavaliação para que possa contribuir para o sucesso educativo dos alunos	Propostas para melhorar o processo de avaliação

Pensamos ter adquirido, com este procedimento, uma visão ampla e pormenorizada da realidade que nos propusemos explorar e que poderá servir de base ao desenhar de estratégias para a melhoria das práticas da comunidade em estudo, uma vez que partilhamos também as dificuldades das situações vivenciadas.

A análise e a interpretação dos resultados obtidos foram realizadas através das categorias e subcategorias de análise definidas.

O modelo de autoavaliação que alunos e professores defendem

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
O modelo de autoavaliação que alunos e professores defendem	Modelo de avaliação legislado Modelo de avaliação adotado pelo Agrupamento

Modelo de avaliação legislado

Os normativos que regulamentam a avaliação das aprendizagens do ensino básico em que se sustentam os documentos estruturantes da escola, no momento em que desenvolvemos o nosso estudo, são o *Decreto-Lei n.º 94/2011* de 3 de agosto, que altera e republica o *Decreto-Lei n.º6/2001*, de 18 de janeiro, o *Despacho normativo n.º 14/2011*, de 18 de novembro, que altera e republica o *Despacho normativo n.º 1/2005*, de 5 de janeiro, e o *Despacho normativo n.º 50/2005* de 9 de novembro[1].

O primeiro "estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, reajustando a organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos" (Artigo 1.º) e indica que "a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico" (Artigo 12.º).

Por sua vez, o segundo "estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos (Anexo, artigo 1: ponto 1). Já o terceiro "no âmbito da avaliação sumativa interna, define os princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e de desenvolvimento de estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos" (Artigo 1.º: ponto 1).

De acordo com estes diplomas legais, a avaliação tem como objeto as aprendizagens e competências definidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, expressas no *Projeto Curricular de Escola* e no *Projeto Curricular de Turma*, por ano de escolaridade, e tem como finalidades:

> "a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;

[1] Apesar de estes normativos terem sido revogados pelo *Decreto-Lei n.º 139/2012*, de 5 de julho, e pelo *Despacho normativo n.º 24-A/2012*, de 6 de dezembro, na altura em que fizemos o nosso estudo eram eles que davam suporte legal aos documentos estruturantes da escola.

b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;

c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento." (Despacho normativo n.º 1/2005, I, 2)

Assim, o processo de avaliação obedece à definição, pelo Conselho Pedagógico, de critérios de avaliação, no início do ano letivo, para cada ciclo e ano de escolaridade, que se constituem como referenciais comuns na escola, e as modalidades de avaliação são a avaliação diagnóstica, que conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno e apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa.

É importante referir, no entanto, que confrontando a redação do *Despacho normativo n.º 1/2005 com a redação do Decreto-Lei n.º 6/2001*, vemos que, neste último, a avaliação diagnóstica deve realizar-se no início de cada ano de escolaridade. Por sua vez, a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem, e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho. Esta modalidade de avaliação é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores, designadamente no âmbito dos órgãos coletivos que concebem e gerem o respetivo projeto curricular e, ainda, sempre que necessário, com os serviços especializados de apoio educativo e os encarregados de educação, devendo recorrer, quando tal se justifique, a registos estruturados. Os seus efeitos prendem-se com a conceção de medidas de diferenciação pedagógica adequadas às caraterísticas dos alunos e às competências a desenvolver. Por fim, a avaliação sumativa interna, que consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área disciplinar, que dá origem a uma tomada de decisão sore a progressão ou a retenção do aluno e a avaliação sumativa externa nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática para os alunos de 6.º e de 9.º anos (*idem*).

Os princípios da avaliação das aprendizagens e competências respeitam a consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem; na utilização de técnicas e instrumentos de avalia-

ção diversificados; na primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de autoavaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa; na valorização da evolução do aluno; na transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adotados; na diversificação dos intervenientes no processo de avaliação (*ibidem*).

Posteriormente, o *Despacho Normativo n.º 50/2005*, de 9 de novembro, vem reforçar o caráter formativo e formador da avaliação, instituindo que a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino, depois de esgotado o recurso a atividades ao nível da turma e da escola, o que determina, necessariamente, a reorganização do trabalho escolar de forma a otimizar as situações de aprendizagem, incluindo-se nestas a elaboração de planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento.

Este modelo de avaliação assenta numa perspetiva construtivista, modelo que defende o aluno como construtor do seu próprio conhecimento, realçando o seu protagonismo no processo de aprendizagem e reconhecendo que as novas aprendizagens só serão possíveis a partir dos conceitos, das crenças, das representações e dos conhecimentos que o aluno construiu no decorrer das suas experiências anteriores (Ausubel, 1978). Pressupõe, por isso, a participação ativa e global do aluno, na qual o professor atua como «interlocutor qualificado» (Trindade & Cosme, 2010), ou seja, como guia e mediador entre o aluno e a cultura.

Modelo de avaliação adotado pelo Agrupamento

Para estudarmos o modelo de avaliação adotado pela escola, analisamos o seu *Projeto Curricular de Agrupamento*, entendendo-o como:

> "(…) a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto" (Roldão, 1999, p. 44).

Através da observação participante e da análise documental, pudemos acompanhar a concretização das orientações do *Projeto Curricular de Agrupamento*. Da sua análise, comprovamos que não existe nenhuma alusão ao objeto da avaliação nem às suas finalidades. No entanto, em conformidade com a lei, o Conselho Pedagógico deliberou sobre os critérios de avaliação do Agrupamento:

> "(…) De seguida, a presidente da reunião, de acordo com o disposto no *Despacho normativo n.º 1/2005*, de 5 de 15 de Fevereiro, artigos 15 e 16 referentes aos critérios de avaliação dos alunos, propôs que cada coordenador em reunião de departamento

> procedesse à análise dos critérios de avaliação existentes, que constam do Projecto Curricular de Agrupamento, e que caso houvesse propostas de mudanças estas deveriam ser entregues atá ao dia sete de outubro para, posteriormente, serem analisados em Conselho Pedagógico“ (Ata n.º 1 do Conselho Pedagógico, de 2 de setembro de 2010).

Por sua vez, as diferentes estruturas de orientação e supervisão educativas deram seguimento à orientação:

> “(…) Após análise dos documentos orientadores, nomeadamente o *Despacho normativo n.º 1/2005*, que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens a competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico, a coordenadora informou que os critérios de avaliação para este ano lectivo serão os mesmos do ano transacto. Contudo, o docente que pretenda seguir critérios diferentes, deverá apresentar a respectiva proposta à coordenadora do seu departamento curricular, por escrito, a qual deverá ser analisada e aprovada na próxima reunião de Departamento e, em seguida, ser entregue na Direcção Executiva até sete de outubro para ser apresentada no Conselho Pedagógico do dia 12 do referido mês” (Ata n.º 1 do Departamento de Línguas, de 3 de setembro de 2010).

Podemos inferir, quer da leitura do segundo excerto, quer da nossa participação na reunião, que apesar das diretrizes do Conselho Pedagógico não houve uma reflexão conjunta dos professores sobre a questão, tendo o assunto ficado confinado a cada um, individualmente.

Para além disso, parece-nos tardia a abordagem desta questão, uma vez que os critérios de avaliação foram aprovados apenas no dia 12 de outubro, tendo as atividades letivas começado entre oito e treze de setembro (*Despacho n.º 11120-A/2010*), o que pressupõe que não tenha havido negociação dos mesmos com os alunos, nem tão pouco a sua divulgação, no início da atividade escolar.

Pudemos comprovar, também, que os critérios definidos não se constituem como referenciais dentro da escola, uma vez que nunca foram abordados em nenhum conselho de turma de avaliação, apesar de algumas atas registarem que a avaliação “teve em conta os critérios de avaliação”, o que é contraditório com a descrição do “aproveitamento e do comportamento da turma”, referência padronizada em todas as atas dos conselhos de turma de avaliação.

No que diz respeito à avaliação, lê-se no *Projeto Curricular de Agrupamento* que as modalidades de avaliação são a avaliação de diagnóstico, a realizar no início do ano letivo como ponto de partida para a elaboração do Projeto Curricular de Turma, a avaliação formativa, de caráter contínuo e sistemático, que ensina o aluno a fazer, a avaliação sumativa interna, resultado do processo, a realizar no final dos períodos, e avaliação sumativa externa.

Verificamos, no entanto, nos diferentes documentos analisados, que não existe nenhuma referência à avaliação diagnóstica, nem nas reuniões do Conselho Pedagógico, nem

nas de Departamento Curricular do primeiro período. Apenas as reuniões de coordenação de 2.º e 3.º ciclos preveem esse tipo de avaliação. É notória aqui a falta de articulação entre a coordenação de ciclo e a coordenação dos departamentos curriculares, o que significa que cada professor realizou a sua avaliação diagnóstica sem uma reflexão conjunta sobre a matéria. Para além disso, poderíamos perguntar até que ponto uma avaliação diagnóstica disciplinar específica ajudaria à operacionalização, dentro do conselho de cada turma, do seu projeto, mas estamos conscientes de que, pelo menos por agora, essa discussão não cabe no nosso trabalho.

Relativamente à avaliação formativa "de caráter contínuo e sistemático, que ensina o aluno a fazer" (*Projeto Curricular de Agrupamento*, 2010, p. 40), não existe nos documentos nenhuma referência a propósito, nem nenhum trabalho desenvolvido pelos professores dos diferentes departamentos sobre o assunto. No entanto e apesar de nunca terem sido explorados nem discutidos pelos professores, o *Projeto Curricular de Agrupamento* e os *Projetos Curriculares de Turma* registam diferentes instrumentos de avaliação:

- grelhas de registo de observação;
- listas de verificação;
- caderno diário;
- fichas formativas;
- relatórios;
- portefólios;
- diários de bordo;
- grelhas de autoavaliação;
- grelhas de heteroavaliação

(*Projeto Curricular de Agrupamento*, 2010, p. 40).

Por sua vez, os modos de avaliação que se enunciam nos mesmos documentos supracitados também se constituem como referenciais na escola:

- observação direta;
- trabalho individual;
- trabalho de pares;
- trabalho de grupo;
- autoavaliação;
- heteroavaliação

(*idem*, *ibidem*).

Pudemos comprovar que relativamente à autoavaliação dos alunos, este modo de avaliação se operacionaliza na escola, uma vez, no final de cada ano letivo, em documento próprio, uniformizado, que tem como único objetivo integrar o processo individual do aluno, como podemos verificar do registo do excerto da ata de coordenação dos 2.º e 3.º ciclos na qual consta que "o aluno deverá fazer uma autoavaliação, no final do ano, preenchendo uma ficha para o efeito que a Diretora de Turma deverá fornecer e que depois será arquivado no processo individual do aluno" (*Ata de coordenação de 2.º e 3.º ciclos*, de 3 de junho de 2011, p. 6).

Pela análise documental, e pese embora não exista nenhum registo de trabalho realizado em sede de departamento sobre processos (auto) reguladores da aprendizagem, não nos restam dúvidas de que a maioria dos professores pratica a autoavaliação. Observamos até que uma das estratégias de resolução de problemas de insucesso académico constantes da maioria dos planos de recuperação é "implicar os alunos na sua avaliação", mas não é possível descortinar, pela leitura desses documentos, a forma como os professores pretendem operacionalizá-la.

No entanto, ouvindo o seu discurso, vemos que a expressão supracitada não integra nenhum processo (auto) regulador das aprendizagens, mas existe apenas enquanto processo regulador da atitude, do comportamento e do saber:

> "(…) eu faço a autoavaliação uma vez por semana, mais ou menos, ou de quinze em quinze dias, ao empenho, à atenção, concentração, se estiver relacionada com o trabalho de grupo, a participação de cada um dos elementos, também há a heteroavaliação" (OP – reunião informal com professores).

> "Eu normalmente também uso aqueles parâmetros do comportamento, das atitudes, pontualidade, assiduidade e depois normalmente faço, por vezes nem faço, porque eu só tenho no 7.º e no 8.º tenho 90 minutos por semana e não dá quase nada. Faço ponto por ponto aquilo que eles não conseguiram e depois faço (…) oralmente, a maior parte das vezes e sempre no final do período, faço-lhes uma autoavaliação, peço-lhes para refletirem sobre o comportamento e as atitudes" (OP – conselho de turma).

> "(…) para mim é muito importante que eles cheguem por eles à conclusão de que disseram que tinham trabalhado naquela aula, que se tinham empenhado naquela aula, ou que por outra razão não estiveram empenhados, para mim é muito mais interessante do que estarem a fazer cruzes (…) eu já experimentei fazer tabelas com os parâmetros e eu vejo que as cruzes foram postas por eles de maneira a dar o resultado" (OP – reunião informal com professores).

> "Quem tem uma aula de 90 minutos, uma vez por semana, é complicado, eu até faço revisões, e eles até sabem (…) mas é complicado, uma vez por semana" (OP – reunião informal com professores).

> "Eu faço uma tabela e os meus só põem "mais" ou "menos" naqueles parâmetros: pontualidade, assiduidade, empenho, comportamento, mas ficam um bocadinho viciados, eles começam a fazer de cor (…) mas isto é só uma tentativa de autoavaliação diária" (OP – reunião informal com professores).

Sintetizando os dados enunciados e os documentos analisados, verificamos que os professores não defendem nenhum modelo de autoavaliação em particular, e somos até tentadas a dizer que se contentam com o existente, ou com aquele que praticam, porque lhes serve de garantia para legitimarem a falta de atitude e a falta de estudo dos alunos. Parece-nos justo, no entanto, afirmar que na base deste facto está a falta de formação dos professores nesta área, ou a inexistência de trabalho sobre esta matéria na formação inicial dos professores. Mesmo os recém-formados, foi-nos possível comprovar que não trazem práticas diferentes das instituídas desde sempre nas escolas ainda que alguns teoricamente saibam falar delas de forma considerada «politicamente correta». Alguns manuais escolares recentes começam a apresentar, finalmente, grelhas de autoavaliação integradas nas tarefas de desenvolvimento das competências, que alguns professores utilizam, contudo, sem saberem como revertê-las em favor da aprendizagem dos seus alunos e da melhoria das suas práticas pedagógicas.

Estamos perante uma perspetiva de educação que, apesar dos estudos em número significativo sobre as teorias da aprendizagem adaptadas ao Mundo da atualidade, assume ainda a transmissão do conhecimento, ou seja, que valoriza "a difusão da informação e a aquisição de aptidões específicas por parte dos alunos, através da utilização de metodologias que se caracterizam pela sua sistematicidade estandartizada e se polarizam, sobretudo, nos conteúdos a aprender" (Trindade & Cosme, 2010, p. 32). Este modelo denominado «paradigma pedagógico da instrução» (*idem*) não respeita o aluno como protagonista da sua aprendizagem, regulando, antes, o processo de reprodução do saber, através de práticas de avaliação normativa, hoje muito redutoras da aprendizagem.

Os alunos, no entanto, como podemos verificar pelos seus relatos, e apesar de inseridos no mesmo contexto e ainda que alvos desta maneira de avaliar, têm uma opinião muito diferente da dos professores:

> "Se pudéssemos trabalhar em todas com o método da disciplina de (…), era espetacular. O professor faz sempre testes diagnósticos, tenta saber o que sabemos melhor e o que sabemos pior" (OP – reunião informal com alunos).

> "Esse professor nunca faz testes. Estamos sempre a trabalhar e depois a gente avalia e fala com o professor. Aprendemos mais com uma avaliação contínua porque estamos mais motivados, vamos aprendendo" (OP – reunião informal com alunos).

> "Até a relação com o professor é melhor. A maior parte dos professores faz fichas, mas podemos baixar de umas para as outras, e nessa disciplina aprendemos sempre mais" (OP – reunião informal com alunos).

> "Para termos notas altas, nessa disciplina, temos de nos esforçar muito mais (…) é mais fácil tirar quatro numa disciplina que tenha testes do que nessa" (OP – reunião informal com alunos).

> "Nessa disciplina nós aprendemos e não esquecemos e, por vezes, noutras, aprendemos no momento, mas depois esquecemo-nos e há gente que nem aprende" (OP – reunião informal com alunos).

Focalizando a nossa atenção nestes enunciados, comprovamos que estes alunos têm uma opinião bem fundamentada do que representa a autoavaliação. Sentem-se apoiados na sua aprendizagem por um professor que os motiva, vão para as aulas sabendo que estão a tratar do seu processo de construção da aprendizagem, têm consciência de que o percurso de cada um é singular, e, por isso, diferente do dos outros colegas, e, na nossa perspetiva, o mais importante, vão para a aula com o intuito de aprender e sabem que aprendem cada vez mais.

O modelo de autoavaliação que os professores praticam

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
O modelo de autoavaliação que os professores praticam	· Modelo de autoavaliação · Modalidades de avaliação · Finalidades e funções da avaliação

Modelo de autoavaliação

Os princípios da avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino básico, consagrados na lei, assentam entre outros, na "Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa" (Republicação do *Despacho Normativo n.º 1/2005*, anexo I, artigo 6).

Na tabela seguinte, cuja fonte é o *Projeto Curricular de Agrupamento*, verificamos que a autorregulação das aprendizagens faz parte dos critérios de avaliação do Agrupamento, concretizando-se em diversos indicadores.

Tabela 2 – Critérios gerais de avaliação

CRITÉRIOS	INDICADORES
Autorregula as aprendizagens	Avalia o cumprimento das tarefas
	Deteta falhas no cumprimento das tarefas
	Apercebe-se das suas dificuldades
	Identifica as suas áreas fortes
	Ultrapassa dificuldades

(Fonte: *Projeto Curricular de Agrupamento*, 2011/2012, p. 41)

e que, apesar de não estar explicitamente expressa, a autoavaliação decorre da avaliação formativa:

> "Com um comentário redigido pelo professor nos diferentes instrumentos de avaliação, fornecendo ao aluno e ao encarregado de educação informação sobre a realização de aprendizagens e o desenvolvimento de competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho, levando aluno a refletir, a reformular e a ultrapassar as suas falhas" (*Projeto Curricular de Agrupamento*, 2011/2012, p. 38).

Apesar disso, da análise dos documentos estruturantes do Agrupamento e da observação participante, a escola não tem um modelo de autoavaliação. O único documento existente é uma grelha de autoavaliação que é dada aos alunos para preencher no final do ano, mas que não é alvo de reflexão por parte dos professores, o que o torna um documento vazio de sentido, já que apenas serve para arquivar no processo individual do aluno. Para além disso, muitos professores utilizam grelhas de autoavaliação com indicadores sobre o comportamento dos alunos e sobre o seu desempenho nos testes para os responsabilizarem, desse modo, pela sua avaliação, mas não a articulam com a avaliação formativa.

A Inspeção Geral da Educação efetuou uma ação de acompanhamento de dois dias ao Agrupamento e reportou que "a escola não faz a autoavaliação e que quando a faz não a articula com a avaliação formativa, ou seja, a autoavaliação que é feita não serve para melhorar as práticas pedagógicas face aos resultados escolhidos" (*Relatório de Avaliação Externa*, 2009, p. 5).

Assim, e com base nos dados recolhidos, quer a partir da análise documental, quer a partir da observação participante, pensamos poder afirmar que a autoavaliação, para a maioria dos professores, se traduz no cumprimento da lei:

> "A coordenadora lembrou depois que o aluno deverá fazer uma autoavaliação no final do ano, preenchendo uma ficha para o efeito que a diretora de turma deverá fornecer e que em seguida deve ser arquivado no processo do aluno" (AD – ata do conselho de coordenação de ciclos).

> "Estás a falar daquela folha que a (…) pediu para eles preencherem? Sinceramente, pensei que era para arquivar no processo, era para trazer para aqui, para quê?" (OP – conselho de turma).

> "Eles pedir, pedem, mas eu não dou nenhuma importância ao que eles pedem, porque eles não o fazem de maneira séria. Até faço também a heteroavaliação, para eles verem que até os colegas sabem que eles não merecem aquilo que pediram" (OP – conselho de turma).

Para além disso, foi-nos possível observar que esta prática de autoavaliação é reguladora, sobretudo, do comportamento e do conhecimento:

> "Eles preenchem uma grelha de autoavaliação onde têm de dizer se se portaram bem ou não na aula e depois já sabem como é (…)" (OP – conselho de turma)

Depois de realizarem aquilo a que os professores chamam ficha formativa, os alunos preenchem, em algumas disciplinas, uma grelha de autoavaliação com respostas fechadas:

> "A quantas perguntas não respondeste? _____
> Porquê? (Assinala com um X a resposta que mais se te adequa)
> ☐ Porque não estudei;
> ☐ Porque não me lembrava da matéria;
> ☐ Porque não tive tempo."
> (AD – instrumentos de avaliação)

Estes relatos tornam evidente a noção de conceito de autoavaliação para os professores. Embora a pratiquem, ela serve-lhes de salvaguarda uma vez que responsabiliza o aluno pela sua falta de atitude e de empenho, não tendo intenção, em nenhum momento, de regular nem a prática dos alunos nem a dos professores.

Relativamente aos alunos, apesar de terem assento nos conselhos de turma, verificamos que não lhes é dada a palavra sobre as questões de avaliação e que os documentos estruturantes da escola não são elaborados com a sua participação. No entanto, foi possível, em contexto informal, recolher relatos ilustrativos da importância que tem, para os alunos, a autoavaliação como processo de autorregulação da sua atividade escolar:

> "A autoavaliação é para a gente saber se se sabe avaliar" (OP – reunião informal com alunos).
>
> "A autoavaliação serve para superarmos as nossas dificuldades" (OP – reunião informal com alunos)
>
> "(…) quando nos autoavaliamos, vamos saber quais são as nossas dificuldades e vamos trabalhar nesses pontos, nos pontos que a gente acha que necessita, nos pontos em que temos mais dificuldades" (OP – reunião informal com alunos).
>
> "Ó setora, eu acho que nós já somos crescidos, já não devemos só autoavaliar-nos quando os setores nos pedem, mas sim quando a gente acaba um trabalho, para sabermos o que fizemos, para sabermos quais são as nossas dificuldades e tentarmos melhorar" (OP – reunião informal com alunos).
>
> "Escrevíamos as coisas que tínhamos que melhorar. Às vezes [os professores] davam-nos trabalhos-extra para nós fazermos, e assim íamos mostrar ao professor que nos esforçamos por melhorar e ajuda-nos à nota final" (OP – reunião informal com alunos).
>
> "Numa disciplina, fazemos assim: depois de realizarmos o trabalho, fazemos a autoavaliação e vemos quais são as nossas dificuldades, porque é que erramos, se foi falta de atenção, se não sabíamos, se não tivemos tempo, e depois fazemos um plano de melhoria, e dizemos o que vamos fazer para melhorar nesses aspetos" (OP – reunião informal com alunos).
>
> "Até podemos dizer que precisamos do professor para conseguirmos ultrapassar as nossas dificuldades. Aí o professor vai saber do que nós precisamos e quais são as nossas dificuldades e nas aulas vai-nos ajudar, escolhe atividades mais simples, para nos motivar, e depois, quando nós ganhámos confiança, já conseguimos acompanhar a turma noutros trabalhos" (OP – reunião informal com alunos).

Como podemos verificar, dotar os alunos de competências autorregulatórias (Bandura, 1982) é uma missão que o educador deve abraçar na escola de hoje uma vez que se trata de algo imprescindível quer à motivação do aluno, durante o processo de aprendizagem, quer à sua capacidade de se tornar autónomo depois da escolaridade (Rosário, 2006).

Modalidades de avaliação

Em conformidade com os normativos legais, "A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa" (*Decreto-Lei n.º 6/2001*, ponto 1, art.º 13).

Avaliação diagnóstica

Se analisarmos a redação dos diplomas em vigor que regulamentam a avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino básico (*Decreto-Lei n.º 6/2001* e *Despacho Normativo n.º 1/2005*), vemos que as indicações relativamente ao momento em que a avaliação de diagnóstico deve ser realizada são contraditórias. No primeiro normativo lê-se:

> "A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional" (*Decreto-Lei n.º 6/2001*, ponto 2, art.º 13).

Porém, no segundo, redigido quatro anos mais tarde, já se prevê que:

> "A avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa" (*Despacho Normativo n.º 1/2005*, II, ponto 18).

Segundo este despacho normativo, a avaliação diagnóstica não se processa apenas no início do ano, mas também durante e no fim da formação. Desta maneira, esta modalidade de avaliação tem como objetivo identificar, o mais cedo possível, as dificuldades e potencialidades dos conhecimentos dos alunos em relação aos conteúdos curriculares a tratar durante a formação, os recursos materiais, físicos e humanos da escola e as práticas dos professores, ao ajudar a planificar, ajustar ou verificar a adequação dessa mesma planificação aos alunos (Leite, 2002).

Ao analisarmos o *Projeto Curricular de Agrupamento*, verificamos que a escola se rege pelo *Decreto-Lei n.º 6/2001*, de 18 de janeiro e que, por isso, realiza a avaliação de diagnóstico apenas no início do ano letivo como ponto de partida para a elaboração dos Projetos Curriculares de Turma "Avaliação de diagnóstico – no início do ano letivo, como ponto de partida para a elaboração do PCT" (*Projeto Curricular de Agrupamento*, 2011/2012, p. 40).

Avaliação Formativa

Relativamente à avaliação formativa, nos normativos legais lê-se que:

> "(…) 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."(*Decreto-Lei n.º 6/2001*, Artigo 13.º, ponto 3)

e que:

> "(…) é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem." (*Despacho Normativo n.º 1/2005*, II, ponto 19)

Podemos dizer que, neste caso, o *Despacho Normativo n.º 1/2005* complementa a informação dada no *Decreto-Lei n.º 6/2001*, introduzindo o conceito de instrumentos de recolha de informação.

Relativamente a esta questão, as modalidades de avaliação registadas no *Projeto Curricular de Agrupamento* são as seguintes:

Tabela 3 – Modalidades de avaliação

AVALIAÇÃO DE DIAGNÓSTICO		A realizar no início do ano letivo como ponto de partida para a elaboração do PCT.
AVALIAÇÃO FORMATIVA		De caráter contínuo e sistemático, que ensina o aluno a fazer.
AVALIAÇÃO SUMATIVA	**INTERNA**	Resultado do processo, a realizar no final dos períodos.
	EXTERNA	Realização de exames nacionais às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no 6.º e no 9.º ano.

(adaptado do *Projeto Curricular de Agrupamento*, 2011/2012, p. 38)

Somos obrigados a referir, no entanto, que a maior parte dos professores não realiza a avaliação formativa, pese embora os documentos estruturantes do Agrupamento possam ser suficientemente esclarecedores relativamente a esta matéria. Nas diferentes reuniões em que estivemos, durante o trabalho de campo, foi possível recolher os seguintes testemunhos:

> "Ele baixou muito nesta ficha, está abaixo dos 30%" (OP – reunião de conselho de turma).

> "Ele não estuda nada, nunca faz os trabalhos de casa, não quer saber" (OP – reunião de conselho de turma).

> "Entregou a ficha em branco, esteve 90 minutos sem fazer absolutamente nada" (OP – reunião de conselho de turma).

> "Como esta matéria é mais fácil, pode ser que consiga (…)" (OP – reunião de conselho de turma).

Podemos depreender, então, que a avaliação é feita através testes sumativos, denominadas fichas formativas pelos professores, terminologia constante do *Projeto Curricular de Agrupamento*.

No entanto e apesar de terem conhecimento de outras formas de avaliar, é notório, pelas opiniões manifestadas, o facto de os professores defenderem a existência de testes por ser menos trabalhoso, porque não sabem avaliar de outra forma e por ser mais tranquilizador em termos de consciência.

> "Avaliar assim é que devia ser, mas dá muito trabalho, e é preciso muita tarimba. Não é qualquer professor que faz isso" (OP – reunião informal com professores).

> "Eu aprendi assim e é assim que faço, nem vejo como se faça de outra maneira. Eu também tenho em conta o comportamento, a pontualidade, a assiduidade e a pontualidade, mas em relação às matérias, eles já sabem, eu faço testes ou fichas" (OP – reunião informal com professores)

> "Os números são muito elucidativos daquilo que eles sabem. É aquilo, é aquilo. Eu fico mais tranquila se fizer assim (…) tenho a percentagem (…) é aquilo" (OP – reunião informal com professores).

Finalidades e funções da avaliação

O *Despacho Normativo n.º 1/2005*, de 5 de janeiro, na versão atual, enuncia como finalidades da avaliação:

> "a) Apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
>
> b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;
>
> c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento." (Anexo1, ponto 3)

Quanto às funções da avaliação, não se encontram explicitadas na lei enquanto tal, mas cada modalidade de avaliação tem correspondência direta com cada uma das funções, como pudemos ver nos normativos que regulamentam a avaliação. São três as funções fundamentais da avaliação: a função orientadora, a função reguladora e a função certificadora (Cardinet,1993).

A função orientadora é a que se constitui como processo de avaliação das oportunidades de êxito de uma ação a desenvolver ou de uma escolha realizada em função de informações anteriores ao início do processo de formação, centrando-se nas características globais do aluno – aptidões intelectuais, personalidade, interesses e capacidades de trabalho individual ou grupal; é essencialmente prognóstica, porque fornece informações relevantes para a adequação das práticas pedagógicas às características pessoais dos alunos e ao pretender melhorar as condições de trabalho. Esta função da avaliação está clara na definição de avaliação diagnóstica do *Despacho Normativo n.º 1/2005*, de 9 de dezembro, quando refere que "A avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa" (*idem*, II, ponto 18).

Por sua vez, a função reguladora permite decidir a remediação mais adequada para as dificuldades de cada aluno, com o intuito de o fazer progredir, ou melhorar na sua progressão. Serve para corrigir ou ajustar o funcionamento de um processo com vista a melhorá-lo, por isso, assume o cariz de avaliação formativa. O *Despacho n.º 1/2005*, já referido, indica esta modalidade de avaliação como a principal modalidade de avaliação do ensino básico, atribui-lhe carácter contínuo e sistemático com o objetivo de regular o ensino e a aprendizagem, através de instrumentos variados de recolha de informação, respeitando a natureza das aprendizagens e dos contextos em que estas ocorrem. Diz ainda que deve fornecer ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho (*ibidem*, II, ponto 19).

Por fim, a função certificadora, que é um processo avaliativo que termina numa decisão dicotómica de êxito ou de insucesso, relativo a um período de aprendizagem, de aceitação ou rejeição de uma progressão, da continuação ou suspensão de uma ação, funciona como balanço final e está relacionada com a avaliação sumativa, porque pretende certificar as aquisições feitas pelo aluno.

A coerência entre a autoavaliação e o modelo de autoavaliação que alunos e professores defendem

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
A coerência entre a autoavaliação e o modelo de autoavaliação que alunos e professores defendem	· Objetivos e critérios de avaliação · Instrumentos de avaliação · Implicações da avaliação

Objetivos e critérios de avaliação

Quanto aos objetivos da avaliação, *lê-se no Projeto Curricular de Agrupamento* que a avaliação tem função pedagógica, é um processo regulador das aprendizagens e orientador do percurso escolar, incide sobre as aprendizagens e competências essenciais definidas no *Currículo Nacional* para as diversas áreas de cada ciclo e é operacionalizada através do desenvolvimento de projetos curriculares de turma. No entanto, os objetivos da avaliação não estão expressos neste documento, assim como, de resto, também a lei os omite. (cf. *Projeto Curricular de Agrupamento*: 2011/2012 e *Despacho Normativo n.º 1/2005*, na versão republicada pelo *Despacho n.º 14/2001*).

Já no que diz respeito aos critérios de avaliação, estes parecem-nos conformes à lei, já que se encontram definidos para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta dos departamentos curriculares e conselho de diretores de turma (cf. *Despacho Normativo n.º 1/2005*, na versão republicada pelo *Despacho n.º 14/2001*, cap. II, ponto, 15).

Instrumentos de avaliação

O Agrupamento tem registado, no seu *Projeto Curricular*, uma variedade significativa de instrumentos de recolha de informação (cf. *Despacho Normativo n.º 1/2005*, II, ponto 19):

- grelhas de registo de observação;
- listas de verificação;
- caderno diário;
- fichas formativas;
- relatórios;
- portefólios;
- diários de bordo;
- grelhas de autoavaliação;
- grelhas de heteroavaliação.

(*Projeto Curricular de Agrupamento*, 2011/2012, p. 40)

No entanto, apesar de se verificar esta variedade significativa de instrumentos de recolha de dados, o instrumento mais utilizado para avaliação é o teste tradicional, que não figura nesta lista, mas a que os professores chamam ficha formativa, como já tivemos oportunidade de referir.

Implicações da avaliação

No fim de cada período, nas reuniões de avaliação sumativa, a avaliação nas diferentes áreas (curriculares e não curriculares) é da responsabilidade do conselho de turma (CT), sob proposta apresentada pelo respetivo professor, devendo ser ponderada a articulação entre as disciplinas e as áreas integradoras do saber. Nos anos terminais de ciclo, a decisão de progressão é uma decisão pedagógica e deverá ser tomada sempre que o professor titular de turma, ouvido o conselho de docentes, ou o conselho de turma, considere que as competências demonstradas pelo aluno permitem o desenvolvimento das competências essenciais definidas para o final do respetivo ciclo (*Projeto Curricular de Agrupamento* 2011/2012). A tabela seguinte informa, respetivamente, das condições que sustentam, no final do 2.º ciclo a decisão de progressão mesmo quando um aluno não desenvolveu as competências essenciais e, no final do 3.º ciclo, as situações que impedem o aluno de progredir ao ciclo consequente.

Tabela 4 – Implicações da avaliação para os alunos no final dos 2.º e 3.º ciclos

2.º CICLO	**3.º CICLO**
O aluno **pode progredir** se tiver obtido:	O aluno **não progride** se estiver numa das seguintes situações:
Classificação inferior a 3 nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;	Tenha obtido nível inferior a 3 nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática;
Classificação inferior a 3 em três disciplinas, ou em duas disciplinas e a menção de Não Satisfaz na Área de Projeto, desde que não integrem cumulativamente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (esta decisão tem de ser tomada por unanimidade).	Tenha obtido nível inferior a 3 em três disciplinas;
	Tenha obtido nível inferior a 3 em duas disciplinas e a menção de Não Satisfaz em Área de Projeto.

(Fonte: *Projeto Curricular de Agrupamento* 2011/2012: 40)

Confrontando este documento com o normativo legal, verificamos que as implicações da avaliação se encontram conformes à lei (Cf. *Despacho Normativo n.º 1/2005*, na versão republicada pelo *Despacho n.º 14/2001*).

A contribuição da avaliação para o sucesso educativo dos alunos

CATEGORIAS DE ANÁLISE	**SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE**
A contribuição da avaliação para o sucesso educativo dos alunos	· Teorias da aprendizagem · Aprendizagem autorregulada · Metacognição · Autoavaliação

Teorias da aprendizagem

A revisão da literatura tornou evidente a existência de diferentes teorias da aprendizagem. Assentes em pressupostos filosóficos, científicos e técnicos, as diferentes teorias remetem para a necessidade de repensar a educação nos seus diferentes paradigmas. Utilizamos esta noção para estabelecer uma diferenciação entre três momentos do processo do conhecimento científico, relativamente às práticas educativas: o «paradigma pedagógico

da instrução», o «paradigma pedagógico da aprendizagem» e o «paradigma pedagógico da comunicação» (Trindade & Cosme, 2010).

Embora tendo consciência de que os paradigmas se interpenetram e não se sucedem apenas, consideramos que aquele que serve o propósito do nosso estudo é o «paradigma pedagógico da comunicação» (*idem*), uma vez que permite encarar a prática da autoavaliação tal qual a temos defendido ao longo deste trabalho, ao potenciar a comunicação enquanto componente fundamental do processo de cognição e não como uma componente acessória. Nesta perspetiva, a construção do conhecimento e a sua comunicação não são duas etapas sucessivas, mas sim o resultado de uma interação através da qual o aluno organiza o conhecimento com clareza, de modo a torná-lo comunicável, necessitando, para isso, de interlocutores reais: os colegas e o professor (Moreira, 2005). Será através da interação que acontece no ambiente de aprendizagem que vai ser possível ao aluno compreender o Mundo de que faz parte.

Se este paradigma se constitui como o desejável para tornar a escola num local interessante e com sentido, a verdade é que, segundo o que nos foi dado observar, alguns professores participantes no nosso projeto de investigação continuam a considerar a aprendizagem como um mecanismo de registo e o ensino como transmissão de conhecimentos. Exigem que o aluno seja um bom recetor da informação que eles veiculam, que esteja atento e que seja bem comportado. O resultado desta relação linear entre professor e aluno traduz-se na memorização da informação e a avaliação assegura o sucesso do modelo, recaindo o insucesso no aluno que não foi capaz de reproduzir a informação (Giordan, 1998). Lembramos aqui a necessidade que estes professores têm, e que já foi referida, de que o aluno faça, com frequência, a autoavaliação ao comportamento e que justifique o facto de não ter respondido a determinadas questões do teste, a fim de o responsabilizar por aquilo que ele não aprende, por estar desatento. Outros, embora também considerando o aluno recetor, já atribuem muita importância às tarefas que este realiza, uma vez que o sucesso do modelo é assegurado pela quantidade de aprendizagens realizadas, ignorando, contudo, a mente e os processos mentais que sustentam essa realização, visando apenas o resultado e não o processo.

Aprendizagem autorregulada

A autorregulação da aprendizagem é o processo através do qual os alunos estabelecem metas conformes às suas expectativas, desenvolvem estratégias para as alcançar e criam condições para que a atividade se concretize (Simão, 2004). É um processo que exige que a aprendizagem esteja alicerçada na reflexão consciente do aluno sobre a compreensão do significado dos problemas que tem de resolver, em interação consigo próprio. O aluno é, assim,

o construtor da sua aprendizagem e o professor é alguém que orienta o trabalho deste com vista à concretização dos objetivos delineados, respeitando as hipóteses que o aluno vai equacionando. Ambos integram informações sobre o assunto, sobre si próprios e sobre as estratégias de que necessitam para lidar com o problema (Frison, 2007).

A interação social como partilha, cooperação e confronto de informação é, nesta perspetiva, o núcleo do desenvolvimento cognitivo, porque facilita a representação mental das tarefas e repercute-se no controlo das atividades e nas atividades metacognitivas (Roux, 2003). Através do pensamento e da linguagem, esta interação transforma a função comunicativa da fala em fala interior, ou seja, a linguagem, através da sua «função mental interna» (Vygotsky, 2003, p. 117), organiza o pensamento da criança e, por isso, o discurso conversacional, através da linguagem, instrumento simbólico e cultural, é determinante nas relações sociais e no próprio pensamento (Trognon, 1999), porque potencia o desenvolvimento dos processos cognitivos de que é exemplo a autorregulação cognitiva.

Estamos perante um modelo que potencia o desenvolvimento de estratégias autorreguladoras da aprendizagem, de forma a torná-las intencionais. Os alunos definem um objetivo para a sua ação, tendo em conta o contexto de ensino e de aprendizagem em que ela ocorre, e conscientes daquilo que têm de fazer, vão controlando e monitorizando de forma sistemática essa ação, recorrendo à metacognição (Almeida, 1993; Boekaerts, 1992, 1996; Monereo, Pozo & Castelló, 2001; Rosário, 2004; Simão, 2004). Este modelo defende uma aprendizagem menos passiva e mais assente na construção autónoma, passando pela descoberta guiada (Novak & Gowin, 1999).

Na escola onde fizemos este estudo, verificamos que não existem outros processos autorreguladores da aprendizagem para além da autoavaliação praticada no formato atrás descrito.

Metacognição

Metacognição é o conhecimento que o aluno tem sobre os próprios processos cognitivos e produtos ou qualquer coisa relacionada com eles, isto é, a aprendizagem das propriedades relevantes da informação ou dos dados. Ao fazer uso da metacognição, o aluno torna-se um espetador de seus próprios modos de pensar e das estratégias a que recorre para resolver problemas, na tentativa de as melhorar. Os processos cognitivos dizem respeito à maneira pela qual o pensamento e as funções superiores – atenção, memória, raciocínio, compreensão – atuam na resolução de um problema. As experiências metacognitivas são os processos pelos quais é possível exercer controlo e autorregulação durante a tarefa de resolução de um problema, permitindo ao aluno tomar consciência do desenrolar da sua própria atividade. A gestão dessa atividade deve permitir a compreensão e a explicitação das relações entre os procedi-

mentos, o objetivo e o desempenho obtido. Quando se consegue isso, é possível alcançar um nível mais abstrato e explicativo de compreensão da situação-problema, formulando-a em termos generalizáveis e, portanto, transferíveis (Flavell, 1976).

Assim, a metacognição é um aspeto central na implementação de uma cultura do pensamento, uma vez que é por seu intermédio que se torna possível construir conhecimentos e destrezas que tenham maior possibilidade de sucesso e de transferência, aprender estratégias de solução de problemas que sejam passíveis de serem autorreguladas, adquirir autonomia na gestão das tarefas e nas aprendizagens, autorregulando-se, e construir uma autoimagem de aprendente produtivo e, com isso, obter motivação para aprender (*idem*, 1976).

Trata-se de um processo que não é compatível com um modelo de escola centrado nos conteúdos e com uma avaliação dos resultados, como aquele que a escola onde realizamos o nosso estudo pratica. Não podemos esquecer, no entanto, que, de acordo com os relatos dos alunos, há professores que criam ambientes de aprendizagem potenciadores de uma cultura de pensamento que torna possível a construção de conhecimentos, a aprendizagem de estratégias de solução de problemas passíveis de ser autorreguladas e a autonomia na gestão de tarefas.

Autoavaliação

A autoavaliação é um processo mental interno ao aluno, através do qual ele toma consciência do ponto em que se encontra relativamente ao desenvolvimento das suas aprendizagens, de modo a superar as suas dificuldades (Alves, 2004; Fernandes, 2008; Santos, 2002). Serve, por isso, propósitos cognitivos e responsabiliza o aluno pela própria aprendizagem, tornando a relação professor-aluno mais colaborativa (Black & Wiliam, 1988a, 1988b, Gipps & Stobart, 2003; Shepard, 2000).

Este dispositivo avaliativo ocupa um lugar determinante no desenvolvimento da capacidade do aluno autorregular o seu processo de aprendizagem. Será através da sua participação ativa em tarefas de autoavaliação, enquanto dispositivo de consciencialização do modo como aprende e das suas lacunas, que o aluno encontrará estratégias para as ultrapassar (Alves, 2004). Ao pensar nas estratégias que selecionou para a realização das suas aprendizagens, o aluno alarga o campo da sua consciência sobre o fazer e sobre os conceitos e noções implícitos a esse saber (Hoffmann, 2004)

Para que o aluno realize a autoavaliação, a função do professor é muito importante, a quem cabe dotar os alunos dos meios e das condições para que gradualmente vão desenvolvendo a capacidade de organização, de controlo e de avaliação da sua própria aprendizagem, e impulsionar as aprendizagens que permitirão ao aluno ter uma parte considerável de liberdade para que possa adquirir um olhar crítico sobre si mesmo (Alves, 2004), sendo soli-

citado a intervir, a negociar, a tomar decisões e a assumir essas mesmas decisões cada vez com maior responsabilidade e autonomia.

Relativamente à autoavaliação pudemos comprovar que a maioria dos professores a pratica, tal qual já a descrevemos, no entanto, vimos também que, embora em número muito reduzido, há professores que trabalham este processo autorregulador como prática integrada da aprendizagem.

Alternativas de autoavaliação para o sucesso educativo dos alunos

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
Alternativas de autoavaliação para o sucesso educativo dos alunos	Propostas para melhorar o processo de avaliação

Propostas para melhorar o processo de avaliação

A nossa amostra, questionada sobre processos alternativos ao insucesso escolar, mostrou-se muito preocupada. Os professores são de opinião, na generalidade, que os alunos e as famílias não valorizam a escola e que a vertente social inibe a aprendizagem: "Eu acho que o insucesso depende do contexto familiar, muitas vezes" (FG2 – professor1). Relembramos aqui o facto de a escola ser um *Território Educativo de Intervenção Prioritária*, por a sua população se inserir num contexto socialmente muito desfavorecido, o que poderá justificar esse desinteresse apontado pelos professores.

Ressalta, no entanto, dos seus discursos, um cansaço aparente sobre a questão do insucesso: "O que é que vamos fazer numa escola deste género?" (FG2 – professor 2) e, ao mesmo tempo, uma vontade de mudança. Os professores consideram que a falta de interesse pela escola legitima o insucesso académico e a indisciplina, contudo, também são de opinião que "os alunos são seres passivos" (FG2 – professor 1). Podemos inferir destas palavras uma relação de causa e de efeito, embora não possamos garantir quem é quem nesta dialética: se é a passividade que produz insucesso ou se é o desinteresse que produz a passividade.

Desse estado de alma emergem algumas sugestões que giram em torno de um ambiente de aprendizagem construtor da aprendizagem e, por isso, motivador, em que os alunos são atores ativos no processo.

> "As turmas que têm estes meninos com mais dificuldades de aprendizagem deviam trabalhar em torno de um projeto que os motivasse, que abrangesse todas as disciplinas, acho que poderia mudar alguma coisa, ou pelo menos seria uma tentativa" (FG – professor 1).

> "Não é só nesta escola que os meninos são complicados e que precisam de ter um projeto que os alicie. Estes meninos aqui até podem ter menos apoio em casa do que os outros, mas nós aqui apoiámo-los. Agora o problema, isto custa-me imenso dizer, é que alguma coisa está muito errada (…). Não são só estes que precisam de um projeto que os ligue mais à escola, é em todas as escolas, porque aquilo que eu estou a ver é que não é só numa escola que os meninos cada vez se interessam menos pelas matérias de História, de Físico-Químicas, porque realmente, no meu caso, eu tento dar um ar de brincadeira àquilo, tento que eles façam experiências e realmente eles interessam-se mais, mas há conteúdos, há aquilo que vocês quiserem chamar, em todas as disciplinas, incluindo a minha, que sinceramente, aos 13 e 14 anos já não os aliciam, já não os cativam, mas isto não é um problema desta escola" (FG – professor 2).

> "Não podes mudar estas famílias (…)" (FG – professor 3).

> "Não, mas eu não quero mudar estas famílias, se não tinha que me mudar a mim também, por amor de Deus, eu todos os anos olho para as turmas e invento alguma coisa, mas não pode ser cada um de nós a tentar "O que é que eu vou fazer agora?" porque há tanta coisa que está errada e nós andamos todos há tantos anos a ver o que podemos fazer" (FG – professor 2).

> "Nós estamos numa época completamente diferente, os alunos já nascem com computadores, eu vejo pelas minhas disciplinas, nós sabemos todos que eles estão mais ocupados a mexer no computador, não estão parados, mesmo nas minhas aulas, que são praticamente todas práticas, naquelas que são um pouco mais teóricas, ou mesmo nas práticas, no intervalo entre tarefas, eles já estão (…) eles têm de estar sempre em movimento. Não estou a dizer que os professores tenham de ser todos reformados agora [risos], mas eu concordo com o que a colega disse, ela faz o seu papel, eu faço o meu, mas se os professores não puxam todos para o mesmo lado, eles não têm o mesmo ritmo (…)" (FG – professor 4).

> "Se os programas fossem mais atrativos (…)" (FG – professor 3).

> "Dois professores, o mesmo programa, cada um expõe e ensina o seu método. Os resultados e a turma vão ter relações diferentes com cada professor" (FG – professor 6).

Apesar de muito pouco consistentes, estas propostas traduzem a realidade que se vive atualmente na (s) escola (s) e a falta de sentido para o trabalho escolar, tema que já tivemos ocasião de abordar anteriormente.

Não nos podemos esquecer, no entanto, de que há sempre algum receio relativamente à necessidade de se perspetivarem os alunos no centro da sua atividade de aprendizagem: "Não vamos fazer da escola aquilo que eles querem (…)" (FG – professor 2). Esta afirmação faz sentir um braço de ferro entre professores e alunos que não é favorável a nenhum contexto que se pretende humanizado e em harmonia.

Quanto aos alunos, os seus discursos fizeram-se a uma só voz e as sugestões que apresentam circunscrevem-se às práticas de um ou dois professores.

> "Se os professores mudassem as aulas de acordo com as nossas dificuldades (…) Só que há professores que nos veem com dificuldades e dizem que perdem (…) que atrasam as aulas para nos tirarem as dificuldades" (FG1 – aluno 1).

> "A avaliação devia ser como ela é na disciplina de (…) uns trabalham uma coisa, outros trabalham outra coisa, mediante as dificuldades de cada um. A gente faz a autoavaliação durante o trabalho e não depois. Às vezes também faz depois, mas o que ajuda mesmo é falar com o professor para perceber o que está mal e para poder melhorar. Os outros professores só avaliam pelos testes e a autoavaliação é para controlar o comportamento, por exemplo, se dizemos hoje que nos portamos mal, já sabemos que depois temos de nos portar bem" (FG1 – aluno 2).

> "Temos melhores notas nas disciplinas em que não temos testes, porque nessas trabalhamos mais, é mais fácil você aprender, temos de trabalhar do início ao fim, porque essa avaliação sem testes é mais rigorosa, a nota vai depender do nosso trabalho e para além de a gente já ter trabalhado, a gente trabalha ainda mais para poder atingir a nossa meta" (FG 1 – aluno 3).

> "A escola podia ser bem mais interessante, se fosse assim (…) só porque o estudo é mais fácil de aprender, por exemplo, você já tem o seu nível de conhecimento daquela matéria. Alguns já estão mais à vontade, já fizeram o que você fez, então eles podem ajudar você a subir também. Quando você está a estudar para um teste, nem sempre o outro pode ajudar você. Com testes você é forçada a lembrar de tudo obrigatoriamente, nas outras aulas, as coisas vão sair naturalmente, porque como não é obrigação para o teste, você vai ter gosto por aquilo e vai querer lembrar-se por gosto mesmo" (FG1 – aluno 3).

> "Quando temos teste, temos a percentagem, ou suficiente, bom pequeno, e na outra disciplina temos sempre indicações que nos fazem refletir sobre como fazer melhor" (FG1 – aluno 4).

Não temos dúvidas de que estes testemunhos preconizam um ambiente de aprendizagem que potencia a construção do conhecimento, em que o aluno utiliza a metacognição, tomando consciência do modo como pensa e das estratégias a que recorre, em interação com os colegas e com o professor, para resolver as suas dificuldades. Podemos concluir destas palavras que os alunos preferem um modelo de aprendizagem que potencie estratégias autorreguladoras da aprendizagem, de que é exemplo a autoavaliação.

4.5. Entrevistas de *focus groups*

As entrevistas de *focus group* preveem a obtenção de dados por meio de discussões em grupo, nas quais cada participante expressa a sua perceção, as suas opiniões, os seus valores, as suas atitudes e as representações que tem acerca do objeto de estudo do investigador. Por isso, apresenta carácter exploratório voltado para a compreensão das dimensões subjetivas dos professores e dos alunos acerca desse objeto. Como já foi referido, e com base na classificação proposta por Morgan (1997), o *focus group*, neste estudo, foi trabalhado como técnica associada a outros métodos e resultou, fundamentalmente, pela adequação da técnica de entrevista e porque já havia informação suficiente para se definirem, de modo contextualizado, os objetivos e os tópicos orientadores da entrevista, já que os objetivos e tópicos orientadores permitem a sequencialização do caminho percorrido de acordo com a especificidade do contexto e as características pessoais e discursivas dos professores e dos alunos e pela intenção de recolher junto de todos os entrevistados um conjunto de informações relativas aos mesmos tópicos.

Neste sentido, decidimos, de acordo com o desenho do estudo previamente elaborado, organizar três *focus groups*, um com professores e dois com alunos, o primeiro dos quais com o objetivo de familiarizar estes com a terminologia dos questionários, para abordarmos a questão da autoavaliação *para* a aprendizagem nos 2.º e 3.º ciclos. Este processo foi cuidadosamente preparado e teve como objetivo antecipar as grandes decisões (Morgan, 1998; Beyea & Nicoll, 2000; Harvey-Jordan & Long, 2002). Os objetivos foram definidos, o instrumento de recolha de dados e o respetivo local, a equipa de professores e a equipa de alunos, assim como os recursos técnicos exigidos pela circunstância. Os participantes eram alunos da referida escola, o estudo foi planeado de junho a dezembro de 2010 e os dados foram recolhidos nos meses de março a julho de 2011.

Os grupos de discussão foram compostos por oito alunos, e por nove professores, tendo em conta a literatura consultada, que indica que cada grupo deve ser composto por um mínimo de seis e por um máximo de doze participantes (Morgan, 1997; Suter, 2004), uma vez que a experiência mostra que grupos acima de doze pessoas reduzem as possibilidades de intervenção de todos os participantes e que grupos com menos de oito têm tendência a ser menos dinâmicos, potenciando que a discussão seja dominada apenas por alguns dos participantes (Mattar,1993).

Foram convidados professores representativos dos quatro departamentos curriculares, designadamente o Departamento de Línguas, o Departamento de Ciências Socias, o Departamento de Ciências Exatas e o Departamento de Expressões, dentre os que manifestaram a sua disponibilidade, e foram recrutados os delegados alunos de cada turma, elementos, por inerência, representantes do grupo. No entanto, e de modo a garantir o número suficiente de alunos para

realizar o *focus group* com a qualidade que se impunha, uma vez que o recrutamento é um processo sistemático fundamental para evitar o fracasso desta técnica (Morgan, 1998), foram convidados também os subdelegados de turma, na condição de suplentes. Esta seleção visou que a composição dos *focus groups* tivesse uma representação aproximada da realidade global da escola e permitisse a identificação e a compreensão das diferenças de perceção sobre o tema.

As entrevistas foram agendadas previamente, fora do horário das atividades curriculares, tendo sido realizadas numa sala de aulas da escola preparada para o efeito. Cada *focus group* durou aproximadamente duas horas, sem intervalo, a pedido dos participantes, e decorreu em ambiente agradável, descontraído, de modo a encorajar, sobretudo, a participação dos alunos (Mattar, 1993). Após todos os esclarecimentos sobre a dinâmica a ser implementada no decorrer da discussão, demos espaço às dúvidas manifestadas pelos participantes sobre alguns aspetos das entrevistas de *focus group*. Tivemos a preocupação de reforçar a ideia de que não haveria respostas certas ou erradas, apenas opiniões diferentes, todas válidas e muito importantes, e que a investigadora era uma professora que precisava daquele contributo para a realização de um estudo de investigação. Por fim, fizemos alguns esclarecimentos quanto a regras e considerações éticas que esta metodologia envolve.

Assim, no decurso do *focus group*, as questões (cf. Apêndices IV e V) foram colocadas de modo a responder ao plano e aos objetivos definidos, tendo sido necessário, no entanto, reforçar algumas delas com o objetivo de uma melhor compreensão e aprofundamento do foco da discussão. Decorreram com uma boa adesão dos participantes, quer professores quer alunos, que se mantiveram muito interessados e participativos, demonstrando grande satisfação com a abordagem do tema. No que diz respeito ao *focus group* com os professores, é de salientar que o facto de as pessoas se conhecerem tornou a partilha muito produtiva, o que se revelou de grande importância para o estudo. Para além disso, o envolvimento dos participantes e a homogeneidade dos mesmos, quanto aos aspetos de interesse para gerar dados de natureza qualitativa, de acordo com os objetivos definidos, (Krueger, 1991) foi um dos aspetos mais marcantes.

A riqueza dos dados obtidos com os grupos de discussão exigiu da investigadora um procedimento metódico e muito rigoroso, de forma a poder garantir a objetividade no seu tratamento. Assim, analisamos todas as impressões e observações (Aaker, Kumar & George, 2001) de forma sistemática, verificável e focalizada na nossa área de interesse, tentando conseguir uma interpretação fiável, respeitando, para o efeito, o contexto em que as palavras ocorreram, ao serviço de que ideais foram proferidas e a sua consistência interna.

Embora o guião construído para os professores (Apêndice V) seja diferente daquele que foi elaborado para os alunos (Apêndice IV), em algumas questões orientadoras, como podemos verificar pela leitura da tabela seguinte, optamos por fazer uma análise interligada das respostas, de uns e de outros, tentando evitar, dessa forma, que esta parte do trabalho se tornasse repetitiva.

Tabela 5 – Guião das entrevistas

PROFESSORES	ALUNOS
1. O que é avaliar? 2. Estão de acordo com o modelo de autoavaliação adotado pelo Agrupamento? 3. Consideram que o objetivo da autoavaliação se concretiza nesse modelo? 4. Qual seria o modelo de autoavaliação desejável? 5. Consideram que os alunos participam na autoavaliação de que são alvo? 6. O que pensam que significa, para os alunos, a autoavaliação? 7. Consideram que a autoavaliação contribui para o processo de aprendizagem dos alunos? 8. Que importância dão à autoavaliação? 9. Promovem momentos de reflexão sobre as situações de aprendizagem? 10. Que estratégias utilizam para que os alunos possam regular a sua aprendizagem? 11. Existem na escola momentos de reflexão sobre as dificuldades dos alunos?	1. O que é avaliar? 2. Consideram a autoavaliação importante no processo de avaliação? 3. Consideram que a escola pratica a autoavaliação? 4. Quando é que realizam a vossa autoavaliação? 5. Consideram que o professor toma em consideração, na avaliação, a vossa autoavaliação? 6. Consideram que a autoavaliação contribui para o vosso processo de aprendizagem? 7. O professor interage com vocês, na aula, sobre as situações de aprendizagem? 8. O professor proporciona-vos, nas aulas, momentos de reflexão sobre as vossas dificuldades?

A importância da autoavaliação no processo de aprendizagem

O quadro teórico percorrido permitiu perceber que as alterações económicas, sociais, políticas e sociais que se têm verificado na sociedade deram origem a diferentes conceções de educação e, consequentemente, de avaliação, termo que, por essa razão, ao longo dos tempos, adquiriu uma grande variedade de significados (Alves, 2004).

Num modelo tradicional de escola, a avaliação controla a aquisição de conhecimentos pelos alunos, afere a forma como estes reproduzem esses mesmos conhecimentos, segundo normas e critérios definidos uniformemente e aplicados também de uma forma homogénea e averigua a eficácia do ensino. É, por isso, "objectiva, terminal, individual, excessivamente selectiva e classificatória" (Santos,1997, p. 37). Este tipo de avaliação é ainda muito utilizada pelos professores, para quem avaliar é dar notas, atribuir uma classificação integrada numa escala, ou seja, medir (Pacheco, 1996). Estamos perante uma aceção de avaliação "normativa, sancionária, hierarquizadora, quantitativa, sumativa, aferida e da responsabilidade do professor, que possui um conjunto de características que servem fins mais de ordem política e social do que do domínio pessoal do sujeito que é o aluno" (Leite e Fernandes, 2002, p. 21).

Associada a medida ou vista como um ato técnico remetido para os peritos, a avaliação vem sendo entendida como o ato de comunicação, de interação entre pessoas e objetos de avaliação, que ocorre num dado contexto social e que é por ele determinado (Leal, 1992). O avaliador deixa de ser um instrumento de medida e passa a ser um interlocutor social (Hadji, 1994). Estamos perante um perspetiva que considera a avaliação como um sistema de comunicação entre professores e alunos através de um processo sistemático de recolha de informações (Cardinet, 1993).

A avaliação é perspetivada desta forma no *Despacho Normativo n.º 1/2005*, de 9 de dezembro, quando define avaliação como "um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adquadas à promoção da qualidade das aprendizagens" (ponto 2).

Apesar da mudança de aceção do termo avaliação e dos documentos que regulamentam a avaliação educacional, pudemos ouvir os alunos e os professores participantes no grupo de discussão verbalizar que, para eles, a avaliação é:

> "Atribuir um valor ao trabalho dos colegas" (FG 2 – aluno 1).
>
> "Dar nota ao desempenho" (FG 2 – aluno 2).
>
> "Observar" (FG 2 – aluno 3).
>
> "Dizer a pontuação" (FG 2 – aluno 4).
>
> "É a nota" (FG 2 – aluno 5).
>
> "É atribuir o valor que o aluno merece (…) se a gente trabalhou bem, merece boa nota, se a gente trabalhou mal, merece má nota" (FG 2 – aluno 6)
>
> "Tenho dificuldade em responder. Eu acho que avaliar é medir" (FG – professor 1).
>
> "Avaliar é isso, é medir, é pesar, é comparar, é medir metas" (FG – professor 2).

Estas palavras remetem-nos para a prática de uma avaliação classificativa, na medida em que "o significado mais usual de avaliação, é dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a medida" (Pacheco, 1996, p. 63). O mesmo é dizer que:

> "A avaliação acontece em forma de percentagem de questões bem respondidas, a comparação dos resultados dos alunos da mesma turma com os dos alunos de turmas diferentes, ou de anos diferentes e as consequências previsíveis sobre a motivação ou a promoção de um ou de outro aluno" (Perrenoud, 1993, p. 127).

No entanto, tem-se verificado, ao longo dos tempos, que os normativos sobre a avaliação preconizam, cada vez mais, a participação dos alunos no seu processo avaliativo, deixando ao esquecimento o tempo em que estes cumpriam obedientemente as ordens do professor, sem pôr em causa o que ele dizia, e se submetiam, sem contestar, às classificações por ele atribuídas (Barbosa & Alaiz, 1994).

O *Despacho Normativo n.º 1/2005*, na versão atual, regulamenta a avaliação das aprendizagens e competências e os seus efeitos, cujos princípios, entre outros, assentam na "primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de autoavaliação regulada (…)" (*Despacho Normativo n.º 1/2005*, I, 6, c).

A autoavaliação é, então, um processo regulador da aprendizagem e deverá ser entendida como basilar para o desenvolvimento do sentido reflexivo, crítico, de questionamento e de controlo, permitindo ao aluno, desta maneira, melhorar a qualidade das suas aprendizagens.

Questionados sobre a importância deste ato regulador da aprendizagem, alguns professores não consideram que seja importante: "Eles também não percebem o que é que está errado"; "Não, eles limitam-se a fazer cruzinhas" (FG – professores) e são de opinião que os alunos não lhe atribuem grande importância como podemos verificar:

> "Eu acho que quando eles fazem a autoavaliação já fazem no sentido de a nota que eles dão no final que seja a nota que vá corresponder à do seu professor" (FG – professor 3).

> "Eu acho que isto da autoavaliação final, tudo aquilo que a gente possa fazer antes, oral, para eles não é. Para eles, a autoavaliação é aquilo que eles fazem na última semana de aulas, em que eles nos pedem a nota que querem ter. Independentemente da nota que merecem, ou não, isto, para eles, e eu posso estar muito enganada, para eles a autoavaliação é isso, é a nota que eles pedem a uma semana [do final] das aulas" (FG – professor 2).

> "Eu acho que a autoavaliação não serve para nada, ele pede um 3, tu dás 2, ele pede 4, tu dás 3, se quiseres, não serve para nada. Nós não fazemos a autoavaliação, se calhar uns até nem sabem, outros não fazem (…) e outros dizem que dá trabalho" (FG – professor 3).

Outros, porém, parecem entender qual o objetivo da autoavaliação, assim como os alunos:

> "A autoavaliação é necessária. No meu caso, há sempre pormenores que me escapam, por exemplo, eu posso olhar para um aluno, conhecê-lo, não é? "Não fizeste aquele trabalho, já erraste uma vez porque não estás com atenção" e ele pode dizer "Ó professor, de facto, eu não consigo perceber" e, nesse caso, eu ajudo-o, nem sempre conhecemos os alunos (…) a atitude que o aluno demonstra ajuda-o ou não

> a concluir a tarefa, ou seja, não preciso de estar sempre a avaliar isso. Eles no fim dizem onde tiveram dificuldade, como podem resolver isso e porque é que não o conseguiram fazer" (FG – professor 4).
>
> "Aprendemos a saber o que é que temos que melhorar, os defeitos que temos. Comportamento, caderno diário, os TPC, o estudo, a assiduidade e a pontualidade (…)" (FG1 – aluno 1).
>
> "(…) o respeito, o cumprimento das tarefas dadas na sala de aula, a participação (…)" (FG1 – aluno 2).
>
> "Depois tentamos melhorar, estudando mais, portando-se melhor, estando com mais atenção na aula" (FG1 – aluno 3).
>
> "Às vezes os professores dão-nos uma ficha de trabalho e nós não conseguimos fazer e perguntamos e o professor esclarece as dúvidas e ajuda-nos a fazer" (FG1 – aluno 3).
>
> "Mas outros dizem que não estamos atentos à aula" (FG1 – aluno 2).
>
> "Para o professor saber a nota que nós queremos" (FG2 – aluno 1).
>
> "Para o professor ver se aprendemos a matéria que demos" (FG2 – aluno 2).
>
> "Para o professor saber se nós nos sabemos avaliar" (FG2 – aluno 3).
>
> "Sim, serve para sabermos em que é que estamos mal e em que é que podemos melhorar" (FG1 – aluno 4).
>
> "É importante para tomar consciência, para sabermos se sabemos avaliar-nos" (FG1 – aluno 3).
>
> "[Com a autoavaliação] aprendemos a ser mais sinceros" (FG1 – aluno 2).

Apesar das respostas serem esclarecedoras quanto à importância que tem para eles a autoavaliação, temos claramente nesta informação uma prática autoavaliativa muito voltada para a regulação do comportamento, da atitude e do saber, e muito pouco para a regulação da aprendizagem.

Por força do *Despacho Normativo n.º 30/2001*, que retoma e reforça os princípios do *Despacho Normativo n.º 98-A/92*, dando enfâse ao caráter formativo da avaliação, a autoavaliação surge pela primeira vez como impositivo legal.

Este processo regulador da aprendizagem começa por corresponder a "uma auto-avaliação do aluno, no final de cada ano, com excepção dos 1.º e 2.º anos, de acordo com critérios definidos pelo estabelecimento de ensino" (*Despacho Normativo n.º 30/2001*, I,11, g), sendo atualmente um processo integrado nas práticas da avaliação formativa, cuja finalidade é melhorar as aprendizagens dos alunos e as práticas pedagógica do professor: "A avaliação formativa 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" (*Decreto -Lei n.º 6/2001*, III, 13.º,3).

Os alunos constituintes da nossa amostra são de opinião que a escola pratica a autoavaliação, no entanto, os professores, questionados sobre o modelo de autoavaliação adotado pelo Agrupamento, responderam:

> "Aquilo que pergunta qual é a disciplina de que gosta mais ou de que gosta menos?" (FG – professor 2).

> "Na escola não conheço" (FG – professor 4).

> "Eu acho que há qualquer coisa para os diretores de turma (…) pronto, está aqui a folha, é institucional, tem para os três períodos, mas só se faz no último período. Nunca levei [ao conselho de turma], nunca vi ninguém levar, portanto, sinceramente (…) Essa folha é para juntar ao registo deles" (FG – professor 2).

Estes testemunhos reforçam a ideia de que a autoavaliação praticada na escola visa, sobretudo, o cumprimento da lei, como já tivemos oportunidade de referir, assentando, porém, na conceção em que esta é regulamentada pela primeira vez (cf. *Despacho Normativo n.º 30/2001*, I,11, g), uma vez que este processo, nos normativos posteriores, se constitui como uma dinâmica que decorre das práticas da avaliação formativa, com o intuito de melhorar as aprendizagens dos alunos e as práticas pedagógicas do professor (cf. *Decreto-Lei n.º 6/2001*, III, 13.º,3).

É importante salientar, no entanto, que os professores consideram que o objetivo da autoavaliação não se concretiza no modelo adotado pela escola:

> "Eu acho isso completamente fora de tudo porque aquilo é o nível final, eles vão avaliar com um nível, mas no fim do ano. Eu pensava que [a autoavaliação] era uma reflexão do aluno, daquilo que ele fez no período" (FG – professor 2).

> "Não percebo para que é esse papel no final do ano. O que é que me adianta, a mim, que o aluno no fim do ano escreva aí "nem sempre respeito as normas", ou "nem sempre cumpri as tarefas que tinha de cumprir, etc., etc.", se vai ter dois meses e meio de férias e vai esquecer tudo que pôs aí?" (FG – professor 3).

> "Se a avaliação é um processo contínuo, se estamos a avaliar continuamente, a autoavaliação também deve ser um processo contínuo" (FG – professor 2).

> "Não, eles limitam-se a fazer cruzinhas (…) depois não há discussão, eles também não percebem o que está errado (…) não têm o *feedback* daquilo que fizeram, não têm sequer tempo de reflexão" (FG – professor 1).

Apesar disso, quando inquiridos sobre o modelo de autoavaliação que consideravam desejável, responderam apenas: "O que se poderia fazer, era no registo de avaliação, os professores registarem a autoavaliação dos alunos" (FG – professores). Esta sugestão vem corroborar a nossa convicção de que a formação nesta área é urgente para dotar os docentes de meios que lhes permitam realizá-la como processo integrador da aprendizagem.

Momentos de realização da autoavaliação

Decorrendo a autoavaliação de uma prática avaliativa de caráter formativo, que visa "a regulação do ensino e da aprendizagem" (*idem*), esta deve ser realizada de forma contínua e sistemática, "de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho" (*Despacho Normativo n.º 1/2005*, II, 20).

As vozes dos alunos foram consonantes, relativamente a esta questão:

> "Fazemos no fim dos períodos, para os professores saberem o que nós andamos a fazer" (FG1 – aluno 1).

> "Quando acabamos o trabalho, no final do período, no fim da aula, do ano. Depende das aulas. Em duas disciplinas fazemos no final das aulas, nas outras o professor observa e vai apontando" (FG2 – aluno 4).

> "Quando a disciplina está a acabar, no fim dos períodos" (FG2 – aluno 4).

> "Os professores recolhem as fichas [de autoavaliação] e depois dizem a sua opinião e, se não concordam, o professor muda e depois veem em conselho de turma" (FG1 – aluno 6).

Estas respostas remetem-nos, maioritariamente, para uma conceção de autoavaliação regulatória de um resultado e não de um processo, independentemente da frequência com que é realizada, e de como se subentende na filosofia subjacente à avaliação formativa.

Perceção de que a autoavaliação contribui para o processo de avaliação e para a aprendizagem

Em conformidade com a lei, os alunos devem participar no seu processo de avaliação (*Despacho Normativo n.º 1/2005*, I, 9), sendo um dos princípios desse processo a "transparência e rigor no processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adotados" (*Despacho Normativo n.º 1/2005*, I, 6, e).

Assim, a autoavaliação é a perspetiva do aluno relativamente ao seu processo de aprendizagem tendo em conta os critérios de avaliação definidos, clarificados e explicitados. Alguns alunos presentes no segundo grupo de discussão consideram que o professor toma em consideração a autoavaliação que eles fizeram, quando os avalia: "Numa disciplina, por exemplo, a nota que a gente põe no relatório coincide com a da professora" (FG 2 – aluno 3). No entanto, o número de opiniões dissonantes é maior:

> "Há professores que não concordam e dizem. Por exemplo, se a gente se portou mal e diz que se portou bem, ele diz que não" (FG 2 – aluno 1).
>
> "A autoavaliação é uma opinião nossa, depois o professor é que dá a nota final" (FG 2 – aluno 2).
>
> "No fim do período pomos lá a nota e ela depois dá a opinião dela" (FG 2 – aluno 4).
>
> "Há alguns casos em que não acertamos porque não sabemos avaliar-nos bem" (FG 2 – aluno 5).
>
> "Há sempre aquela dúvida, eu mereço um 2, mas vou pedir 3 para ver se a setora me dá o 3, a pensar que eu me vou esforçar mais" (FG 2 – aluno 6).

Os professores, por sua vez, também reconhecem que a autoavaliação não contribui para o processo de avaliação: "Não, eles limitam-se a fazer cruzinhas"; "Eles também não percebem o que é que está errado" (FG – professores).

Verificamos, com estas respostas, que, por um lado, a participação do aluno no seu processo avaliativo é muito débil, sendo o professor o detentor da verdade. Por outro lado, percebemos que a divergência entre aluno e professor, relativamente a esta questão, poderá dever-se ao facto de os critérios de avaliação não terem sido aferidos entre uns e outros.

Se este processo regulador da aprendizagem pretende "rever e melhorar os processos de trabalho" (*Despacho Normativo n.º 1/2005*, II, 20), parece-nos clara a sua contribuição para o processo de aprendizagem dos alunos e, de uma maneira geral, os alunos que constituem a nossa amostra consideram que a autoavaliação contribui para o seu processo de aprendizagem:

> "Sim, claro que contribui" (FG 2 – aluno 5).

> "Trabalhamos de acordo com os planos de melhoria que fazemos. E isso resulta porque trabalhar assim é mais fácil para a gente poder melhorar" (FG 2 – aluno 6).

> "Tomamos consciência dos nossos erros e no próximo trabalho já não os fazemos" (FG 2 – aluno 5).

> "Para podermos atingir outro nível" (FG 2 – aluno 3).

É curioso verificar que, apesar de vivenciarem o mesmo contexto, os professores pensam de forma bem diferente:

> "No geral, não contribui. Como é que eles têm capacidade de entender o que é a autoavaliação e de refletir sobre os erros que cometem?" (FG – professor 3).

> "Se a autoavaliação for um reconhecimento semanal do trabalho deles, contribui para o processo de ensino aprendizagem, mas eles têm de ter consciência disso. O problema aqui é que eu acho que eles não têm consciência do que é uma autoavaliação" (FG – professor 4).

> "A autoavaliação para eles é pedir a nota" (FG – professor 3).

> "Contribui pouco, eu acho que a maior parte deles não aprende nada com os erros, não" (FG – professor 5).

Na verdade os professores não acreditam no valor que a autoavaliação tem para a aprendizagem dos alunos e, ainda que a pratiquem, fazem-no de uma forma muito pouco consistente, como podemos depreender das suas respostas quando inquiridos sobre as estratégias que utilizam para os alunos regularem a sua aprendizagem:

> "Eles próprios sabem a sua evolução, pela autoavaliação" (FG – professor 4).

> "Eu tento diversificar imenso as atividades na sala de aula, fichas de trabalho, (…), o desenho dos mapas, em papel vegetal, trabalhos de grupo, trabalhos de pares, a apresentação de trabalhos, em que nem todos os miúdos estão à vontade, aquele miúdo que se sente mais à vontade faz, aquele que é mais introvertido faz outra coisa para evitar que o miúdo se sinta um bocadinho posto à margem" (FG – professor 2).

> "Eu escrevo um comentário. Prefiro do que oralmente, porque os outros estão todos a ouvir" (FG – professor 3).

É importante ressaltar, apesar de tudo, o facto de os alunos terem uma conceção do ato regulatório como garante da melhoria das suas aprendizagens.

Interação professor/aluno, na aula, sobre as situações de aprendizagem

O quadro teórico mostrou-nos que a "avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou a melhorar a formação dos alunos" (Abrantes, 2002, p. 46). Vimos que o papel do professor seria a de um «interlocutor qualificado» (Trindade & Cosme, 2010) que servisse de mediador entre o saber e o aluno, de forma a ajudá-lo a compreender a complexidade do Mundo de que este faz parte. Assim, na interação com os colegas e com o professor, o aluno vai, com mais facilidade, compreender esse Mundo, resolvendo os problemas que se lhe apresentam no dia-a-dia, nas suas múltiplas formas.

A esta questão os alunos responderam que "a maioria dos professores" (FG 2) interage com eles, na aula, sobre situações de aprendizagem e os professores também comungam desta opinião: "Sim, quando se proporciona falo logo, não tenho momentos para o fazer" (FG2 – professor 8). No entanto, quando explicam a maneira como essa interação é feita, os alunos dizem: "Os professores chamam-nos à atenção porque não estudamos, porque tiramos negativa no teste, dizem-nos que temos que estudar e que temos de participar mais" (FG2 – aluno 3); "Quando a gente não percebe a pergunta alguns professores preocupam-se e repetem, outros dizem que não percebemos porque não estivemos atentos, eles falam sobre isso nas aulas" (FG2 – aluno 4). Por sua vez, os professores respondem: "Eu estou sempre a avisá-los que têm de estudar, eu depois tiro-lhes as dúvidas, mas se não estudarem, não vale a pena" (FG – professor 6); "Eu ajudo-os, mas não lhes digo, eles têm que estudar" (FG – professor 6). Decorre destes testemunhos a ideia de que a interação realizada visa, mais uma vez, a responsabilização do aluno pelo seu fracasso escolar, não sendo uma ação planeada com a intenção de ajudar o aluno a tomar consciência das suas dificuldades de forma a poder equacionar outras hipóteses de desenvolvimento da sua tarefa e de infletir ou reorientar o seu trabalho no sentido da reformulação das estratégias para conseguir os objetivos definidos *a priori*. Sabemos que se o aluno não refletir sobre as suas dificuldades, não poderá tomar consciência da compreensão do significado dos problemas que tem que resolver, em interação consigo próprio. Só quando controla e gere os seus processos cognitivos ele pode ir equacionando as diferentes hipóteses para a realização do processo que o leve à construção da sua aprendizagem, confiante nas suas capacidades. Portanto, qualquer ato avaliativo formador terá em conta estes momentos de reflexão e os alunos da nossa amostra responderam que isso acontece, mas não em todas as aulas:

> "Esse professor dá muita opção de escolha sobre o que nós queremos fazer para sermos avaliados, ela deixa a gente arranjar uma forma melhor de o conseguir, ela dá esse espaço para a gente escolher" (FG 2 – aluno 3).

> "Por exemplo, nós combinamos que eu ia trabalhar de tal forma e o professor vai acompanhando e então ele vê que eu estou conseguindo, se eu vou melhorando, senão aí vamos pensar e vamos reformular (…)" (FG 2 – aluno 5).

Na nossa opinião, da análise global de toda a informação, é notório que esta prática se circunscreve a uma ou a duas disciplinas dentro da escola onde realizamos o nosso trabalho. No entanto, estamos perante uma reflexão do aluno partilhada com o professor, no sentido de ultrapassar um problema, o que é muito importante, atendendo a que na escola não haverá momentos para tal, como podemos inferir das respostas dos professores a esta questão:

> "Teoricamente há. Estamos todos de acordo" (FG – professor 3).

> "Em conselho de turma também se analisam as dificuldades dos alunos, em departamento" (FG – professor 4).

> "No meu é zero vírgula zero. As percentagens de negativas das disciplinas do meu departamento são poucas e por isso não são precisas grandes análises" (FG – professor 6).

> "Eu faço, em casa, farto-me de preencher grelhas. As grelhas são para levar para departamento, mas não posso chegar ao departamento e estar a fazê-las. Depois aquilo é analisado (…). As grelhas são feitas mediante os resultados que nós temos no final do período e de cada turma e temos de pôr lá os problemas todos detetados, turma a turma, aluno a aluno, a quem nós demos nível 2, porque se dermos nível 3 não temos problemas nenhuns. Aluno a aluno. Depois dizemos o que é que estamos a fazer (…) as estratégias" (FG – professor 3).

> "Cada professor põe as negativas que deu em cada turma, põe as razões e põe as estratégias a adotar, mas isso não é partilhado, depois juntam-se as tabelas dos grupos todos" (FG – professor 6).

> "Nós, cada professor preenche as suas tabelas, mas na reunião só vemos os números, os resultados finais, depois quem quiser dizer alguma coisa sobre a sua turma diz, e se ninguém quiser dizer nada, aquilo passa à frente" (FG – professor 5).

Parece-nos, destes discursos, que a reflexão que é realizada no Agrupamento sobre as dificuldades dos alunos se prende com os resultados, no fim de cada período, para justificar o insucesso escolar. No entanto, nas turmas dos Cursos de Educação Formação, cujas equipas pedagógicas reúnem quinzenalmente, ao contrário das do ensino regular, que reúnem de

dois em dois meses, os professores têm a oportunidade de abordar o problema de forma mais partilhada e no sentido de melhorar as práticas pedagógicas:

> "No meu caso, (...) nós temos reuniões quinzenais e as equipas pedagógicas analisam a situação dos alunos, conforme os cursos, e vão dar a nota: este aluno é A, este é B, de 15 em 15 dias, analisamos a situação da turma, temos de ver quais são as estratégias que vamos aplicar" (FG – professor 5).

4.6. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é um instrumento de investigação que pretende colher dados junto de uma população, ou de uma amostra de uma população, com o objetivo de examinar atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos (Fortin, 2010). Neste sentido, utilizamos esta técnica como apoio complementar à observação participante e à análise documental, a fim de recolhermos informações sobre a opinião dos indivíduos constantes da amostra e sobre um conjunto de variáveis. A aplicação deste método de colheita de dados possibilitou-nos uma maior sistematização dos resultados obtidos e uma análise rigorosa das informações pretendidas (*idem*).

O questionário foi realizado a partir do referencial teórico e das questões orientadoras que nos conduziram à formulação das seguintes hipóteses de estudo:

1. Existe relação estatisticamente significativa entre o grau de satisfação dos alunos com a escola e a sua participação no processo de avaliação;

2. Existe relação estatisticamente significativa entre a frequência com que os alunos conversam com os professores sobre a própria avaliação e a sua participação no processo de avaliação;

3. Existe relação estatisticamente significativa entre a frequência com que os alunos colaboram com os professores na definição dos critérios de avaliação e a sua participação no processo de avaliação;

4. Existe relação estatisticamente significativa entre os momentos em que os alunos realizam a autoavaliação e a sua participação no processo de avaliação;

5. Existe relação estatisticamente significativa entre os instrumentos utilizados para fazer a autoavaliação dos alunos e a sua participação no processo de avaliação;

6. Existe relação estatisticamente significativa entre a perceção das dificuldades dos alunos e a sua participação no processo de avaliação;

7. Existe relação estatisticamente significativa entre a perceção da função certificadora da avaliação e a sua participação no processo de avaliação;

8. Existe relação estatisticamente significativa entre as expectativas dos alunos quanto à sua avaliação e a sua participação no processo de avaliação;

9. Existe relação estatisticamente significativa entre a perceção dos alunos quanto à progressão da sua aprendizagem e a sua participação no processo de avaliação.

Os dados obtidos no presente estudo foram tratados através da utilização do programa de análise estatística SPSS® v.18.0 (Statistical Package for Social Sciences). Na análise descritiva dos dados obtidos, foram aplicadas estatísticas de sumário apropriadas.

Numa primeira fase, procedemos à análise descritiva univariada que permitiu medir o comportamento de cada variável separadamente através da distribuição das frequências e das medidas de tendência central e de dispersão das variáveis estudadas. Assim, as variáveis categóricas foram descritas através de frequências absolutas (n) e relativas (%) e as variáveis contínuas utilizando a média e o desvio padrão ou a mediana, percentil 25 e percentil 75, consoante a distribuição destas fosse simétrica ou assimétrica, respetivamente.

Numa segunda fase, realizamos a análise analítica bivariada para testar a homogeneidade da distribuição pelas categorias e para analisar a associação entre as variáveis categóricas. Para tal, foi usado o teste de independência do Qui-Quadrado e quando a frequência esperada de alguma célula da tabela de contingência relativa à análise de associação de duas categóricas foi inferior a 5, utilizou-se o teste exato de Fisher. Para além disso, foi usado o teste de Mann-Whitney para testar hipóteses relativas a variáveis contínuas, com distribuição assimétrica e foi utilizado um nível de significância de 0,05 para todos os testes de hipótese.

4.6.1. Inquérito aos alunos

A amostra é constituída pelos 421 alunos que frequentam os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e a sua caracterização foi feita pela análise das seguintes variáveis (cf. Apêndice II):

- Idade
- Ano de escolaridade
- Sexo

- Retenção
- Satisfação com a escola
- Participação no processo de avaliação
- Interação com os professores sobre a própria avaliação
- Colaboração na definição dos critérios de avaliação
- Momentos de autoavaliação
- Instrumentos de autoavaliação
- Importância da autoavaliação
- Expectativas quanto à avaliação
- Progressão da aprendizagem

É de realçar a participação da maioria esmagadora dos alunos. Como se poderá verificar nos dados apresentados a seguir, algumas perguntas não tiveram respostas dos alunos.

Caracterização sociodemográfica

A idade dos alunos que constituem a amostra situa-se entre os 11 e os 14 anos. É de salientar, no entanto, que não haja nenhum aluno com 10 anos, idade natural dos alunos que se encontram no 5.º ano e que iniciaram a escolaridade com 6 anos. Esta situação pode explicar-se pelo facto de os alunos com melhores resultados académicos procurarem um estabelecimento de ensino com outras características para o prosseguimento de estudos.

Os alunos encontram-se distribuídos por todos os anos de escolaridade dos 2.º e 3.º ciclos, no entanto, o 6.º e o 8.º anos concentram um número mais elevado de alunos.

Existe na escola 53% de alunos do sexo masculino e 47% do sexo feminino. Apesar disso, podemos afirmar que há um equilíbrio de género na escola.

Caracterização do processo de autoavaliação

Da totalidade dos alunos respondentes, 56% afirma nunca ter ficado retido e 44% afirma já ter sido alvo de retenção. É visível nestes resultados um índice elevado de retenção cuja tendência pode justificar-se pelo contexto socialmente desfavorecido em que o Agrupamento se insere.

Tabela 6 – Satisfação com a escola

	N	**(%)**
Muito insatisfeito	16	(4)
Insatisfeito	35	(8)
Sem opinião	101	(24)
Satisfeito	186	(45)
Muito satisfeito	77	(19)

Analisando a tabela 6, apuramos que 64% dos alunos afirma estar satisfeito com a escola (45%) e muito satisfeito (19%). Não podemos deixar de considerar expressivo, no entanto, que 24% afirme não ter opinião relativamente a esta questão mas, sobretudo, que 12% se encontre insatisfeito (8%) e muito insatisfeito (4%) com a escola que frequenta. O gráfico seguinte ilustra de forma evidente estes resultados:

Gráfico 1 – Satisfação com a escola

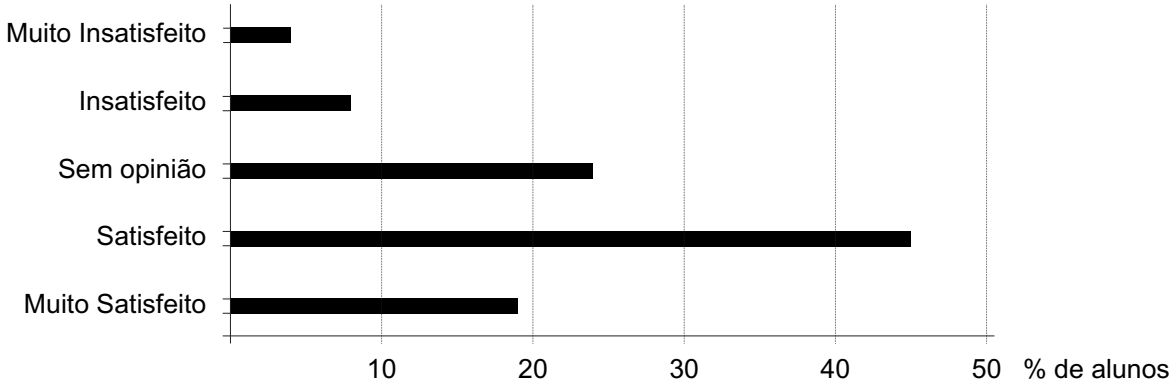


Tabela 7 – Participação no processo de avaliação

	N	**(%)**
Não	17	(4)
Sim	394	(96)

Da análise da tabela 7, verificamos que 96% dos respondentes considera que participa no seu processo de avaliação.

Tabela 8 – Interação com os professores sobre a avaliação

	N	**(%)**
Nunca	27	(7)
Poucas vezes	117	(28)
Algumas vezes	201	(49)
Bastantes vezes	35	(8)
Sempre	35	(8)

Pela leitura da tabela 8, aferimos que dos alunos respondentes, 35% afirma nunca interagir com os professores sobre a própria avaliação (7%) e que 28% afirma interagir poucas vezes. Por outro lado, 65% diz interagir sempre (8%), bastantes vezes (8%) e algumas vezes (49%). Estes resultados têm expressão clara no gráfico seguinte:

Gráfico 2 – Interação com os professores sobre a avaliação

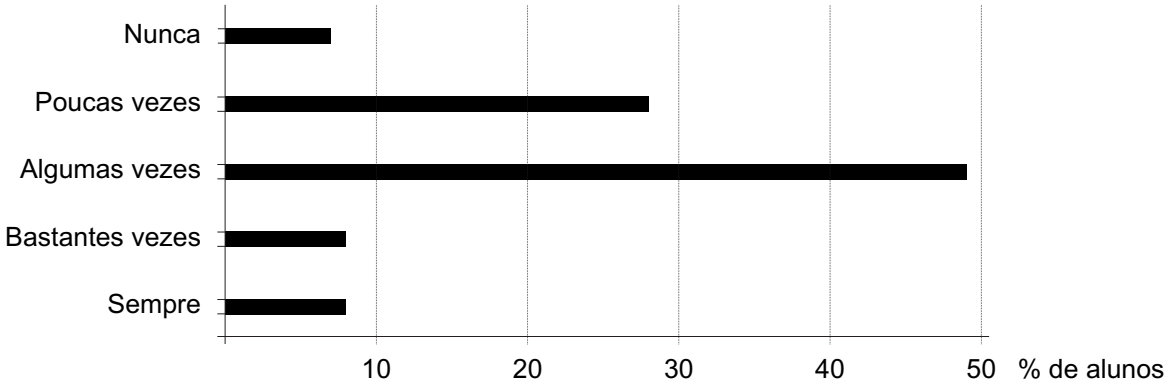


Tabela 9 – Colaboração na definição dos critérios de avaliação

	N	**(%)**
Nunca	42	(10)
Poucas vezes	123	(30)
Algumas vezes	177	(43)
Bastantes vezes	50	(12)
Sempre	19	(5)

Verificamos, pela análise da tabela 9 que 40% dos respondentes afirma colaborar na definição dos critérios de avaliação poucas vezes (30%) e nunca (10%). Porém, 60% diz que colabora algumas vezes (43%), bastantes vezes (12%) e sempre (5%). O gráfico seguinte ilustra bem a informação:

Gráfico 3 – Colaboração na definição dos critérios de avaliação

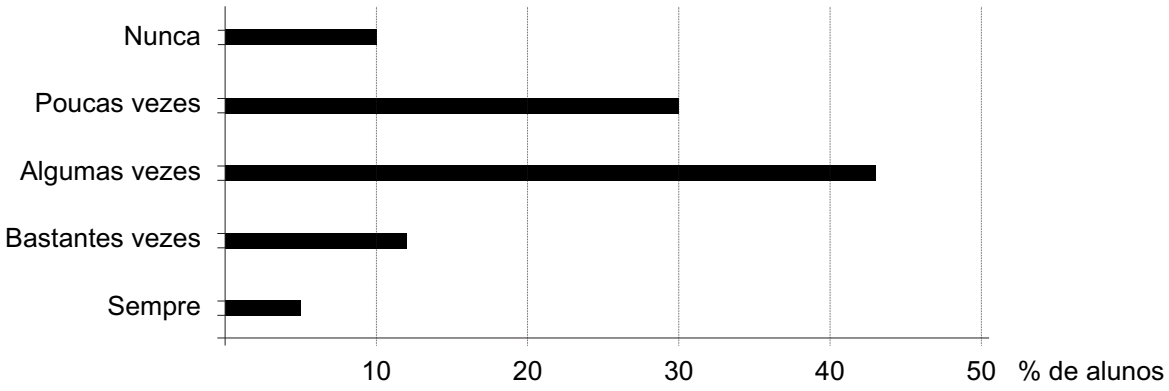


Tabela 10 – Momentos de autoavaliação

	n	(%)
Nunca	3	(1)
No fim do ano	4	(1)
No fim dos períodos	287	(72)
No fim do mês	24	(6)
1 vez por semana	0	(0)
Todos os dias	79	(20)

É visível, na tabela 10, que a grande maioria dos respondentes afirma que realiza a autoavaliação no fim dos períodos (72%). É importante no entanto referir que 20% dos alunos afirma realizá-la todos os dias. Podemos comprovar esta descrição através do gráfico seguinte:

Gráfico 4 – Momentos de autoavaliação

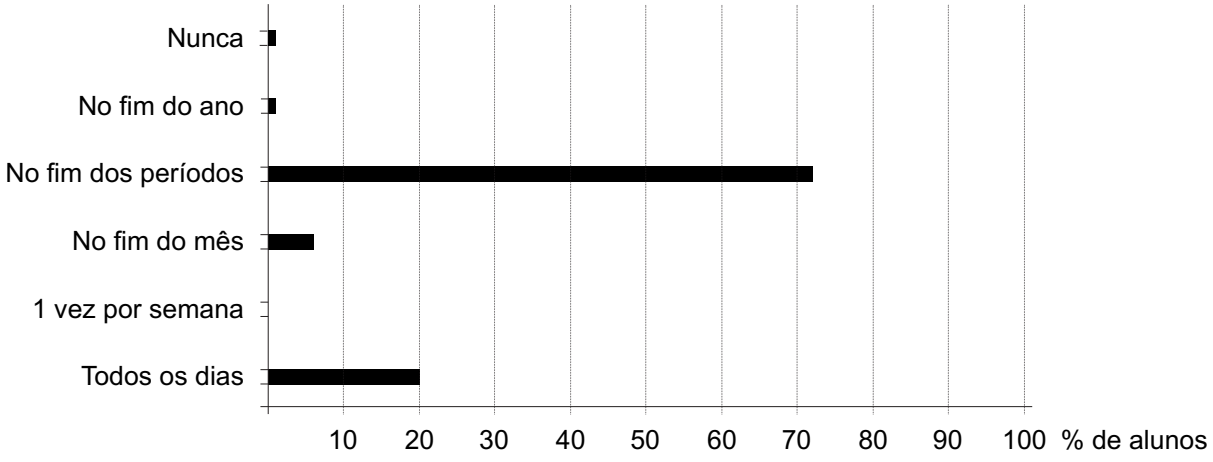


Tabela 11 – Instrumentos de autoavaliação

	NUNCA		POUCAS VEZES		ALGUMAS VEZES		BASTANTES VEZES		SEMPRE	
	N	**(%)**	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**
Grelhas de autoavaliação	8	(2)	39	(10)	100	(25)	81	(20)	178	(44)
Registos da interação do aluno com os colegas e com o professor	23	(6)	77	(19)	106	(26)	103	(26)	93	(23)
Correção/reformulação por escrito dos trabalhos	28	(7)	55	(14)	115	(29)	76	(19)	128	(32)
Respostas dos alunos às perguntas sobre o que estão a fazer	25	(6)	71	(18)	142	(36)	99	(25)	63	(16)
Discussão dos erros com os alunos	50	(12)	85	(21)	124	(31)	88	(22)	54	(13)
Capa com os trabalhos mais importantes	57	(14)	80	(20)	97	(24)	56	(14)	110	(28)
Contratos na turma	143	(36)	81	(21)	69	(18)	44	(11)	55	(14)
Outros*	62	(54)	13	(11)	23	(20)	5	(4)	12	(10)

*Dois referiram Assiduidade

Tabela 12 – Instrumentos de autoavaliação

INSTRUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO	**MÉDIA PONDERADA**
Grelhas de autoavaliação	3,9
Registos da interação do aluno com os colegas e com o professor	3,4
Correção/reformulação por escrito dos trabalhos	3,5
Respostas dos alunos às perguntas sobre o que estão a fazer	3,2
Discussão dos erros com os alunos	3
Capa com os trabalhos mais importantes	3,2
Contratos na turma	2,4
Outros	2

A tabela 12 fornece-nos uma estimativa do valor central do conjunto de dados apresentados na tabela 11, cujos elementos possuem pesos diferentes. De forma a melhor percebermos o peso relativo de cada instrumento de avaliação, calculamos as médias ponderadas. Da sua análise verificamos que os alunos afirmam que os instrumentos de autoavaliação mais utilizados são as grelhas de autoavaliação (3,9), seguidos da correção/reformulação por escrito dos trabalhos (3,5), dos registos de interação do aluno com os colegas e com o professor (3,4), das respostas dos alunos às perguntas sobre o que estão a fazer (3,2) e da capa com os trabalhos mais importantes (3,2).

Tabela 13 – Importância da autoavaliação

	NUNCA		POUCAS VEZES		ALGUMAS VEZES		BASTANTES VEZES		SEMPRE	
	N	**(%)**	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**
Poder pedir ao professor a nota que entendes ser justa	27	(7)	26	(6)	118	(29)	116	(28)	125	(30)
Ajudar o professor a dar as notas	82	(20)	61	(15)	111	(27)	82	(20)	69	(17)
Ajudar o professor a saber o que tu já aprendeste	25	(6)	44	(11)	127	(31)	131	(32)	81	(20)
Ajudar-te a saber o que já aprendeste	13	(3)	48	(12)	122	(30)	125	(31)	97	(24)
Ajudar-te a perceber quais as tuas dificuldades	5	(1)	25	(6)	93	(23)	143	(35)	138	(34)
Poder servir para passar ou reprovar	67	(17)	46	(11)	104	(26)	78	(19)	107	(27)
Outra*	49	(65)	2	(3)	12	(16)	3	(4)	9	(12)

*Destes 3 referiram ver filmes; 2 referiram dar graxa; outros; 1 assinalou a ver como é que eu me sinto nas aulas; 1 assinalou avaliar os trabalhos; e outro assinalou poder mandar nos alunos.

Tabela 14 – Importância da autoavaliação

IMPORTÂNCIA DA AUTOAVALIAÇÃO	**MÉDIA PONDERADA**
Poder pedir ao professor a nota que entendes ser justa	3,6
Ajudar o professor a dar as notas professor	2,9
Ajudar o professor a saber o que o que tu já aprendeste	3,4
Ajudar-te a saber o que já aprendeste	2,7
Ajudar-te a perceber quais as tuas dificuldades	3,9
Poder servir para passar ou reprovar	3,2
Outra	1,9

Pela leitura da tabela 14, aferimos uma estimativa do valor central dos elementos do conjunto de dados apresentados na tabela 13. Como podemos verificar, os respondentes consideram que a importância da autoavaliação está sobretudo relacionada com ajudar os alunos a perceber quais as suas dificuldades (3,9) e corresponde a poder pedir ao professor a nota que entende ser justa (3,6).

Tabela 15 – Expectativas quanto à avaliação

	N	**(%)**
Está muito abaixo	16	(4)
Está abaixo	48	(12)
Está adequada	274	(66)
Está acima	62	(15)
Está muito acima	13	(3)

Podemos aferir, da análise da tabela 15, que 84% dos alunos respondentes afirma que a avaliação está adequada às suas expectativas (66%). No entanto, é importante salientar o facto de 15% dos alunos respondentes afirmarem que a avaliação está acima das suas expectativas e 3% que está muito acima das suas expectativas. O gráfico seguinte evidencia estes resultados:

Gráfico 5 – Expectativas quanto à avaliação

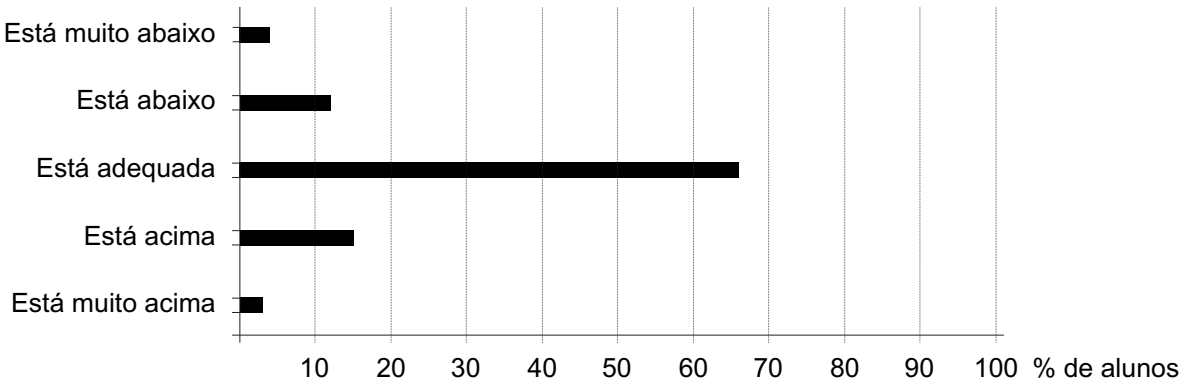
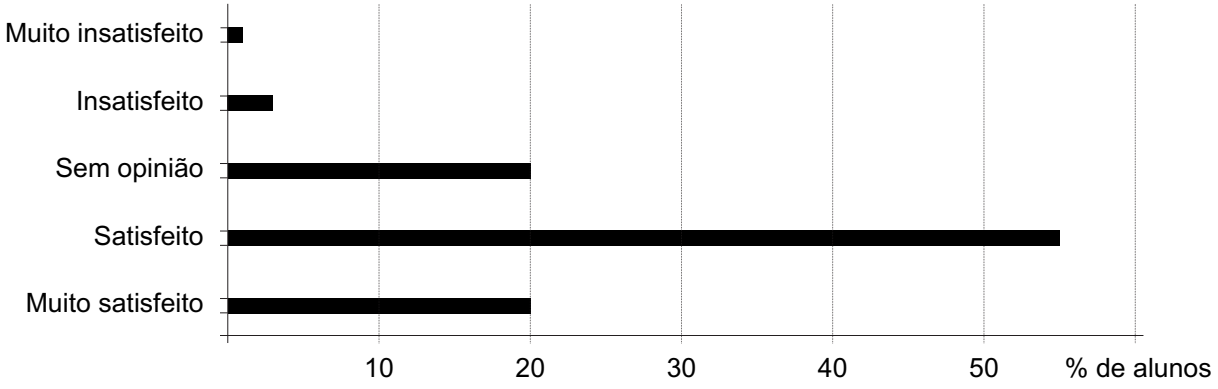


Tabela 16 – Progressão da aprendizagem

	N	**(%)**
Muito insatisfeito	6	(1)
Insatisfeito	13	(3)
Sem opinião	84	(20)
Satisfeito	224	(55)
Muito satisfeito	84	(20)

A tabela 16 mostra-nos que 75% dos alunos que responderam afirma que se encontra satisfeito (55%) e muito satisfeito (20%) relativamente à progressão da sua aprendizagem. É de registar, no entanto, que 20% não tem opinião. Estes resultados são evidentes, se analisarmos o gráfico seguinte:

Gráfico 6 – Progressão da aprendizagem



4.6.2. Inquérito aos professores

A amostra é constituída pelos 72 professores que lecionam nas turmas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e a sua caracterização foi feita pela análise das seguintes variáveis:

- Idade
- Sexo
- Anos de serviço
- Satisfação com a escola
- Satisfação com o modelo de avaliação da aprendizagem

- Avaliação adotada conforme aos normativos legais
- Implicação dos alunos no processo de avaliação
- Colaboração dos alunos na definição dos critérios de avaliação
- Colaboração dos alunos na escolha dos aspetos em que vão ser avaliados
- Momentos de autoavaliação
- Instrumentos de autoavaliação
- Importância da autoavaliação

Caracterização sociodemográfica

A idade dos professores que constituem a amostra é compreendida entre os 30 e os 41 anos. 90% pertence ao sexo feminino e 10% ao sexo masculino. Estes números não causam espanto, uma vez que é do senso comum o facto de esta profissão ser desempenhada, maioritariamente, por mulheres.

Quanto aos anos de serviço, responderam apenas 51 professores que, em média, possuem 10 anos de serviço com uma amplitude interquartil entre 1 e 34 anos. Desta leitura podemos inferir que o corpo docente é heterogéneo uma vez que tem professores muito recentes na profissão e outros com muita experiência.

Caracterização do processo de autoavaliação

Tabela 17 – Satisfação com a escola

	N	**(%)**
Muito insatisfeito	1	(1)
Insatisfeito	4	(6)
Sem opinião	5	(7)
Satisfeito	50	(69)
Muito satisfeito	12	(17)

Da análise da tabela 17, verificamos que a maioria dos professores (86%) afirma que se encontra satisfeito (69%) e muito satisfeito (17%) com a escola onde trabalha.

Tabela 18 – Satisfação com o modelo de avaliação adotado pela escola

	N	**(%)**
Muito insatisfeito	4	(6)
Insatisfeito	16	(22)
Sem opinião	10	(14)
Satisfeito	37	(51)
Muito satisfeito	5	(7)

Verificamos, a partir da leitura desta tabela e do gráfico seguinte, que 58% dos professores respondentes afirma estar satisfeito (51%) e muito satisfeito (7%) com o modelo de avaliação adotado pela escola. É de salientar o facto, no entanto, de 14% afirmar não ter opinião e 28% se encontrar muito insatisfeito (6%) e insatisfeito (22%).

Gráfico 7 – Satisfação com o modelo de avaliação adotado pela escola

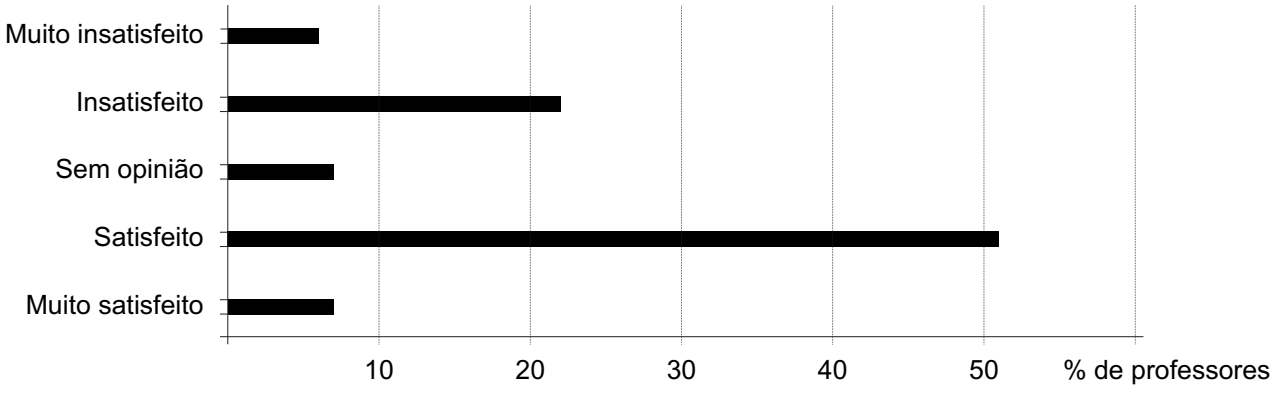


Tabela 19 – Avaliação adotada conforme aos normativos legais

	N	**(%)**
Nunca	2	(3)
Poucas vezes	20	(28)
Algumas vezes	13	(18)
Bastantes vezes	25	(35)
Sempre	12	(17)

A tabela 19 confere que 52% dos professores respondentes é de opinião que a avaliação adotada é bastantes vezes (35%) e sempre (17%) conforme aos normativos legais. No entanto, é de salientar que 49%, percentagem muito aproximada à atrás referida, afirme que a avaliação adotada é algumas vezes (18%) e poucas vezes (28%) conforme aos normativos legais, e, sobretudo, que 3% afirme que a avaliação adotada nunca cumpre os normativos legais. Estes resultados têm visibilidade no gráfico seguinte:

Gráfico 8 – Avaliação adotada conforme aos normativos legais

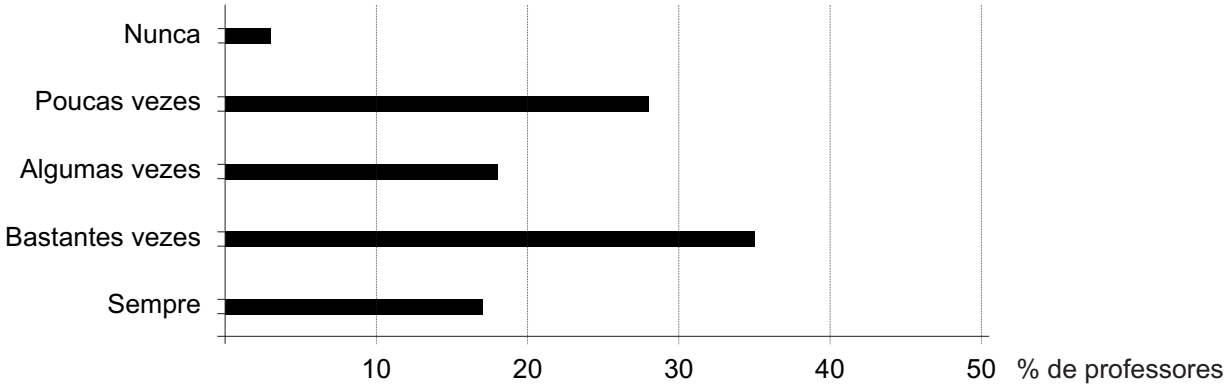


Tabela 20 – Implicação dos alunos no processo de avaliação

	N	**(%)**
Nunca	4	(6)
Poucas vezes	22	(31)
Algumas vezes	12	(17)
Bastantes vezes	26	(36)
Sempre	8	(11)

Quanto à implicação dos alunos no processo de avaliação, podemos verificar na tabela 20 e no gráfico seguinte que 52% dos professores respondentes afirma que implica bastantes vezes (36%) e sempre (11%) os alunos no processo de avaliação. No entanto, 49% é de opinião que os implica algumas vezes (18%), poucas vezes (28%) e nunca.

Gráfico 9 – Implicação dos alunos no processo de avaliação

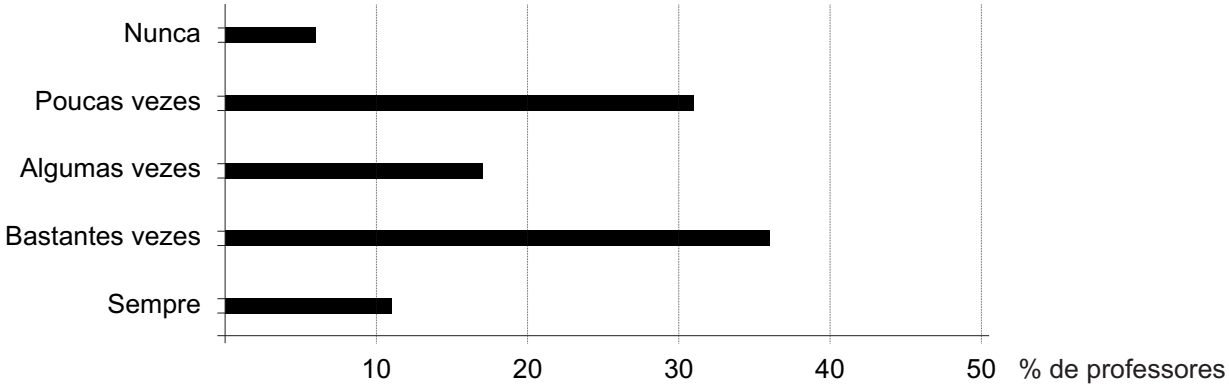


Tabela 21 – Participação dos alunos na definição dos critérios de avaliação

	N	**(%)**
Nunca	27	(38)
Poucas vezes	19	(26)
Algumas vezes	16	(22)
Bastantes vezes	10	(14)
Sempre	0	(0)

Como podemos verificar, da análise da tabela 21, 48% dos professores respondentes é de opinião que os alunos participam poucas vezes (26%), algumas vezes (22%) e bastantes vezes (14%). É de salientar no entanto, o facto de 38% afirmar que os alunos nunca participam na definição dos critérios de avaliação. O gráfico seguinte evidencia estes valores:

Gráfico 10 – Participação dos alunos na elaboração dos critérios de avaliação

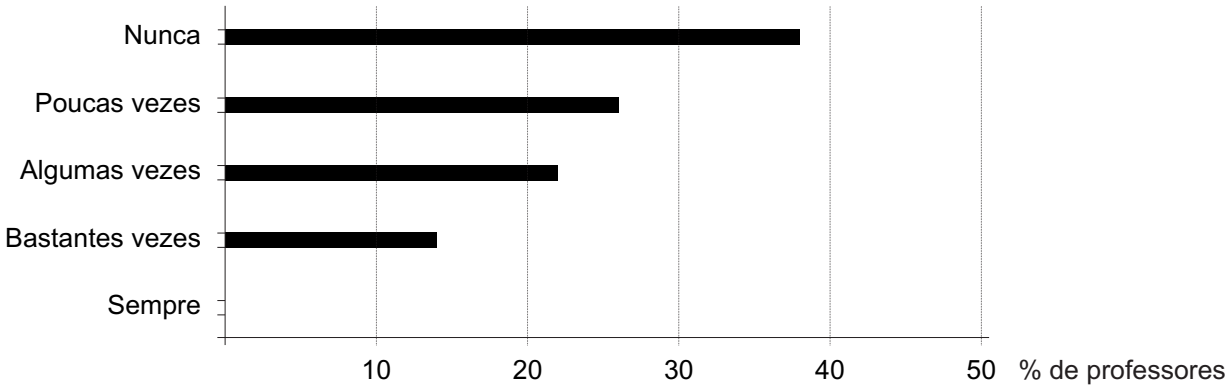


Tabela 22 – Colaboração dos alunos na escolha dos aspetos em que vão ser avaliados

	N	**(%)**
Nunca	23	(32)
Poucas vezes	11	(15)
Algumas vezes	19	(27)
Bastantes vezes	17	(24)
Sempre	1	(1)

Da análise da tabela 22, apuramos que 66% dos professores respondentes considera que os alunos colaboram consigo poucas vezes (15%), algumas vezes (27%) e bastantes vezes (24%) na escolha dos aspetos em que vão ser avaliados. É importante destacar o facto, no entanto, de 32% afirmar que os alunos nunca colaboram consigo nesse processo. O gráfico seguinte permite uma leitura clara deste facto:

Gráfico 11 – Colaboração dos alunos na escolha dos aspetos em que vão ser avaliados

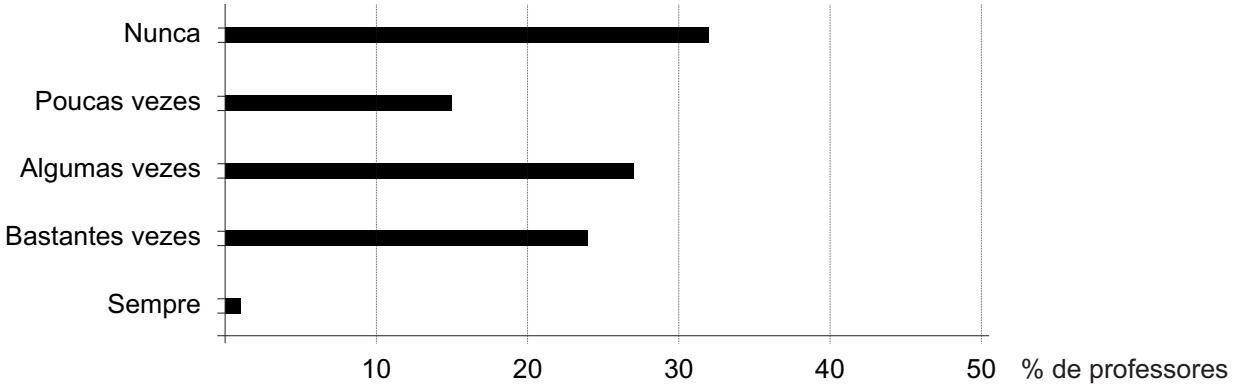


Tabela 23 – Momentos de autoavaliação

	N	**(%)**
Nunca	2	(3)
No fim do ano	20	(28)
No dos períodos	19	(27)
No fim do mês	8	(11)
1 vez por semana	8	(11)
Todos os dias	14	(20)

Como podemos aferir da leitura quer da tabela 23 quer do gráfico seguinte, 55% dos professores que respondeu considera que os alunos praticam a autoavaliação no fim do ano (28%) e no fim dos períodos (27%). É de salientar que 11% afirma fazer a autoavaliação 1 vez por semana e que 20% afirma fazê-la todos os dias.

Gráfico 12 – Momentos de autoavaliação

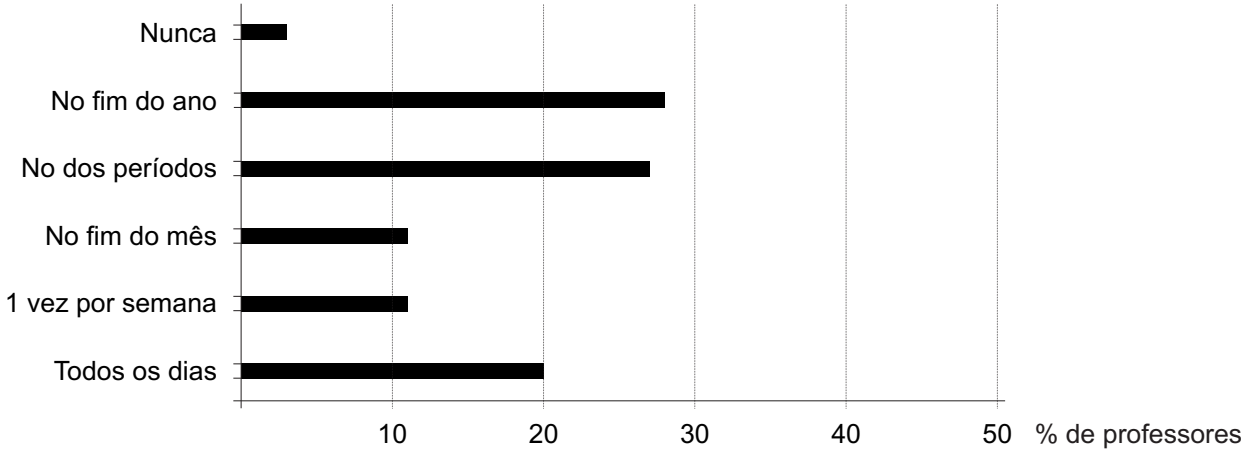


Tabela 24 – Instrumentos de autoavaliação

	NUNCA		POUCAS VEZES		ALGUMAS VEZES		BASTANTES VEZES		SEMPRE	
	N	**(%)**	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**
Grelhas de autoavaliação	11	(16)	19	(27)	17	(24)	8	(11)	15	(21)
Registos da interação do aluno com os colegas e com o professor	30	(46)	9	(14)	12	(18)	9	(14)	5	(8)
Correção/reformulação por escritos dos trabalhos	8	(12)	8	(12)	8	(12)	12	(18)	32	(47)
Respostas dos alunos às perguntas sobre o que estão a fazer	13	(19)	10	(15)	12	(18)	11	(16)	21	(31)
Discussão dos erros com os alunos	17	(25)	14	(20)	5	(7)	18	(26)	15	(22)
Capa com os trabalhos mais importantes	18	(30)	17	(28)	9	(15)	10	(17)	6	(10)
Contratos na turma	27	(49)	9	(16)	6	(11)	7	(13)	6	(11)
Outros	1*	(50)	0	(0)	0	(0)	1	(50)	0	(0)

*Referiu: Portefólio

Tabela 25 – Instrumentos de autoavaliação

INSTRUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO	**MÉDIA PONDERADA**
Grelhas de autoavaliação	2,9
Registos da interação do aluno com os colegas e com o professor	2,2
Correção/reformulação por escrito dos trabalhos	3,7
Respostas dos alunos às perguntas sobre o que estão a fazer	3,2
Discussão dos erros com os alunos	3
Capa com os trabalhos mais importantes	2,4
Contratos na turma	2,2
Outros	2,5

A tabela 25 fornece uma estimativa do valor central do conjunto de dados apresentados na tabela 24, cujos elementos possuem pesos diferentes. Da sua análise verificamos que os professores referem que os instrumentos de avaliação mais utilizados na autoavaliação são a correção/reformulação por escrito dos trabalhos (3,7), seguido das respostas dos alunos às perguntas sobre o que estão a fazer (3,2), da discussão dos erros com os alunos (3), das grelhas de autoavaliação (2,9), de outros (2,5), da capa com os trabalhos mais importantes (2,4) e dos registos de interação do aluno com os colegas e com o professor (2,2) e dos contratos na turma (2,2).

Tabela 26 – Importância da autoavaliação

	NENHUMA		**POUCA**		**ALGUMA**		**BASTANTE**		**MÁXIMA**	
	N	**(%)**	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**
Cumprir os normativos legais	4	(6)	22	(32)	19	(28)	22	(32)	1	(1)
Saber que nível o aluno pretende que lhe seja atribuído	1	(1)	14	(21)	17	(25)	22	(32)	14	(21)
Ajudar o aluno a perceber as suas dificuldades	4	(6)	17	(24)	14	(20)	14	(20)	21	(30)
Ajudar o aluno a saber o que já aprendeu	11	(16)	19	(28)	5	(7)	13	(19)	21	(30)
Responsabilizar o aluno pela avaliação	7	(10)	13	(19)	6	(9)	15	(22)	27	(40)
Outra	1	(50)	0	(0)	0	(0)	0	(0)	1	(50)

*Referiu: ajudar o aluno a perceber o que pode ainda aprender

Tabela 27 – Importância da autoavaliação

IMPORTÂNCIA DA AUTOAVALIAÇÃO	**MÉDIA PONDERADA**
Cumprir os normativos legais	2,9
Saber que nível o aluno pretende que lhe seja atribuído	3,5
Ajudar o aluno a perceber as suas dificuldades	3,4
Ajudar o aluno a saber o que já aprendeu	3,2
Responsabilizar o aluno pela avaliação	3,6
Outra	3

A tabela 27 dá-nos uma perspetiva comparativa calculada com base na média ponderada. Para 3,6 dos professores respondentes, a importância da autoavaliação é responsabilizar o aluno pela avaliação e para 3,5 é saber que nível o aluno pretende que lhe seja atribuído. No entanto, para 3,4, a importância da autoavaliação é ajudar o aluno a perceber as suas dificuldades e para 3,2 significa ajudar o aluno a saber o que já aprendeu.

4.7. Análise das hipóteses

Depois de analisarmos os dados obtidos com os questionários, tornou-se importante compreender alguns fenómenos resultantes do cruzamento de variáveis, e, por isso, as hipóteses definidas anteriormente foram testadas. Para tal, selecionamos o teste de independência do Qui-Quadrado para analisar a associação entre variáveis categóricas e, quando a frequência esperada de alguma célula da tabela de contingência relativa à análise de associação de duas categóricas foi inferior a 5, utilizou-se o teste exato de Fisher. Foi utilizado um nível de significância de 0,05 para todos os testes de hipótese.

Existe relação estatisticamente significativa entre o grau de satisfação dos alunos com a escola e a sua participação no processo de avaliação.

Variáveis: «O grau de satisfação dos alunos com a escola» (pergunta n.º 5); «A participação dos alunos no processo de avaliação» (pergunta n.º 6).

Tabela 28 – Satisfação com a escola e participação no processo de avaliação

	PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO				
	NÃO (N=17; 4%)		**SIM (N=394; 96%)**		
	N	**(%)**	**N**	**(%)**	**P**
Grau de satisfação com a escola					
Muito insatisfeito/Insatisfeito	3	(18)	46	(12)	0,134***
Sem opinião	7	(41)	93	(24)	
Satisfeito/Muito satisfeito	7	(41)	254	(65)	

***Teste Exato de Pearson (do qui-quadrado)

O valor de *p* (0,134) indica-nos que não existe relação de significância estatística entre as variáveis em análise. Assim, o grau de satisfação que os alunos demonstram relativamente à escola que frequentam não tem relação direta com a sua participação na avaliação. Podemos dizer, então, que esta hipótese não se confirma.

Existe relação estatisticamente significativa entre a frequência com que os alunos conversam com os professores sobre a própria avaliação e a sua participação no processo de avaliação.

Variáveis: «A frequência com que os alunos conversam com os professores sobre a própria avaliação» (pergunta n.º 7); «A participação dos alunos no processo de avaliação» (pergunta n.º 6).

Tabela 29 – Interação e participação no processo de avaliação

	PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO				
	NÃO (N=17; 4%)		**SIM (N=394; 96%)**		
	N	**(%)**	**N**	**(%)**	**P**
Interação dos alunos com os professores sobre a própria avaliação					
Nunca/Poucas vezes	11	(65)	130	(33)	0,015*
Algumas vezes	6	(35)	192	(49)	
Bastantes vezes/Sempre	0	(0)	70	(18)	

*Teste de independência do qui-quadrado

Da leitura da tabela, verificamos que a frequência com que os alunos conversam com os professores sobre a própria avaliação tem relação direta com a perceção da sua participação na avaliação, como é confirmado pelo valor de *p* (0,015), o que nos permite concluir que existe relação de significância estatística entre as variáveis em análise e que esta hipótese se confirma.

Existe relação estatisticamente significativa entre a frequência com que os alunos colaboram com os professores na definição dos critérios de avaliação e a sua participação no processo de avaliação.

Variáveis: «A frequência com que os alunos colaboram com os professores na definição dos critérios de avaliação» (pergunta n.º 8); «A participação dos alunos no processo de avaliação» (pergunta n.º 6).

Tabela 30 – Colaboração na definição dos critérios de avaliação e participação no processo de avaliação

	PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO				
	NÃO (N=17; 4%)		**SIM (N=394; 96%)**		
	N	**(%)**	**N**	**(%)**	**P**
Colaboração com o professor na definição dos critérios de avaliação					
Nunca/Poucas vezes	11	(65)	151	(39)	0,093*
Algumas vezes	5	(29)	170	(44)	
Bastantes vezes/Sempre	1	(6)	67	(17)	

*Teste de independência do qui-quadrado

Nesta tabela o valor de *p* (0,093) indica-nos que não existe relação de significância estatística entre as variáveis em análise. Por isso, podemos afirmar que a participação dos alunos na definição dos critérios de avaliação não tem relação direta com a sua participação na avaliação e que esta hipótese não se confirma.

Existe relação estatisticamente significativa entre os momentos em que os alunos realizam a autoavaliação e a sua participação no processo de avaliação.

Variáveis: «Momentos de realização da autoavaliação» (pergunta n.º 9); «A participação dos alunos no processo de avaliação» (pergunta n.º 6).

Tabela 31 – Momentos e participação no processo de avaliação

	PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO				
	NÃO (N=17; 4%)		SIM (N=394; 96%)		
	N	(%)	N	(%)	P
Momentos de autoavaliação					
Todos os dias?					
Não	16	(94)	312	(80)	0,214**
Sim	1	(6)	78	(20)	
1 vez por semana					
Não	16	(94)	375	(96)	0,501**
Sim	1	(6)	15	(4)	
No fim do mês					
Não	15	(88)	368	(94)	0,265**
Sim	2	(12)	22	(6)	
No fim dos períodos					
Não	5	(29)	113	(29)	1,000**
Sim	12	(71)	277	(71)	
No fim do ano					
Não	16	(94)	385	(99)	0,227**
Sim	1	(6)	5	(1)	
Nunca					
Não	16	(94)	388	(99)	0,120**
Sim	1	(6)	2	(1)	

**Teste Exato de Fisher

Relativamente ao momento «todos os dias», o valor de *p* (0,214) indica-nos que não existe relação de significância estatística entre as variáveis em análise. Assim, o facto de os alunos fazerem a autoavaliação todos os dias não tem relação direta com a perceção da sua participação na avaliação pelo que esta hipótese não se confirma.

Quanto ao momento «1 vez por semana», o valor de *p* (0,501) indica-nos que não existe relação estatisticamente significativa entre as variáveis em análise. O facto de os alunos fazerem a autoavaliação 1 vez por semana não tem relação direta com a sua participação na avaliação. Concluímos, por isso, que esta hipótese não se confirma.

No que diz respeito ao momento «no fim do mês», verificamos que não existe relação de significância estatística entre as variáveis em análise (o valor de *p* é 0,265). Podemos assim dizer o facto de os alunos fazerem a autoavaliação no fim do mês não tem relação direta com a sua participação na avaliação e que esta hipótese não se confirma.

O facto de os alunos fazerem a autoavaliação «no fim dos períodos» tem relação direta com a sua participação na avaliação, como podemos verificar pela relação estatisticamente significativa entre as variáveis em análise, traduzida pelo valor de *p* (1,000). Assim, podemos dizer que esta hipótese se confirma.

Já o facto de os alunos fazerem a autoavaliação «no fim do ano» não tem relação direta com a sua participação na avaliação, como nos indica o valor de *p* (0,227). Podemos assim afirmar que não existe relação de significância estatística entre as variáveis em análise e que esta hipótese não se confirma.

Por fim e no respeitante ao momento «nunca», o valor de *p* (0,120) indica-nos que não existe relação estatisticamente significativa entre as variáveis em análise. Desta maneira, o facto de os alunos «nunca» fazerem a autoavaliação não tem relação direta com a sua participação na avaliação e, por isso, esta hipótese não se confirma.

Existe relação estatisticamente significativa entre os instrumentos utilizados para fazer a autoavaliação dos alunos e a sua participação no processo de avaliação.

Variáveis: «Instrumentos utilizados para fazer a autoavaliação» (pergunta n.º 10.1; 10.2; 10.3; 10.4; 10.5; 10.6; 10.7); «A participação dos alunos no processo de avaliação» (pergunta n.º 6).

Tabela 32 – Instrumentos de autoavaliação e participação no processo de avaliação

	PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO				
	NÃO (N=17; 4%)		SIM (N=394; 96%)		
	N	(%)	N	(%)	P
Instrumentos de autoavaliação					
Grelhas de autoavaliação					
Nunca/Poucas vezes	4	(25)	42	(11)	0,232***
Algumas vezes	3	(19)	97	(25)	
Bastantes vezes/Sempre	9	(56)	246	(64)	
Registos da interação do aluno com os colegas e com o professor					
Nunca/Poucas vezes	5	(29)	94	(25)	0,853
Algumas vezes	5	(29)	101	(27)	
Bastantes vezes/Sempre	7	(41)	185	(49)	
Correção/reformulação por escritos dos trabalhos					
Nunca/Poucas vezes	6	(35)	77	(20)	0,061
Algumas vezes	7	(41)	106	(28)	
Bastantes vezes/Sempre	4	(24)	197	(52)	
Respostas dos alunos às perguntas sobre o que estão a fazer					
Nunca/Poucas vezes	8	(47)	88	(23)	0,081*
Algumas vezes	4	(24)	136	(36)	
Bastantes vezes/Sempre	5	(29)	154	(41)	
Discussão dos erros com os alunos					
Nunca/Poucas vezes	7	(44)	126	(33)	0,361*
Algumas vezes	6	(38)	117	(31)	
Bastantes vezes/Sempre	3	(19)	137	(36)	
Capa com os trabalhos mais importantes					
Nunca/Poucas vezes	9	(53)	126	(33)	0,205*
Algumas vezes	2	(12)	95	(25)	
Bastantes vezes/Sempre	6	(35)	157	(42)	
Contratos na turma					
Nunca/Poucas vezes	14	(82)	208	(56)	0,104***
Algumas vezes	1	(6)	66	(18)	
Bastantes vezes/Sempre	2	(12)	97	(26)	
Outros					
Nunca/Poucas vezes	3	(60)	71	(65)	0,156***
Algumas vezes	0	(0)	23	(21)	
Bastantes vezes/ empre	2	(40)	15	(14)	

*Teste de independência do qui-quadrado; ***Teste Exato de Pearson (do qui-quadrado)

Da análise desta tabela, verificamos que relativamente às «grelhas de avaliação», não existe relação de significância estatística entre as variáveis em análise, como nos confirma o valor de *p* (0,232). O facto de os alunos utilizarem as grelhas de autoavaliação para fazerem a autoavaliação não tem relação direta com a sua participação na avaliação, por isso, esta hipótese não se confirma.

O mesmo acontece quanto aos «registos da interação do aluno com os colegas e com o professor». O valor de *p* (0,853) indica-nos que não existe correspondência estatisticamente significativa entre as variáveis em análise. Podemos assim dizer que o facto de os alunos utilizarem registos da interação do aluno com os colegas e com o professor para fazerem a autoavaliação não tem relação direta com a sua participação na avaliação. Assim, podemos dizer que esta hipótese não se confirma.

Também no que diz respeito à «correção/reformulação por escritos dos trabalhos», verificamos que não existe correspondência de significância estatística entre as variáveis em análise e que a hipótese não se confirma como podemos inferir do valor *p* (0,061). Assim, o facto de os alunos utilizarem a correção/reformulação por escritos dos trabalhos para fazerem a autoavaliação não tem relação direta com a sua participação na avaliação.

Igualmente no que concerne às «respostas dos alunos às perguntas sobre o que estão a fazer», o valor de *p* (0,081) indica-nos que não existe conjugação estatisticamente expressiva entre as variáveis em análise, pelo que a hipótese não se confirma. O facto de os alunos utilizarem respostas dos alunos às perguntas sobre o que estão a fazer para fazerem a autoavaliação não tem relação direta com a sua participação na avaliação.

Quanto à «discussão dos erros com os alunos», inferimos do valor de *p* (0,361) que não existe relação de significância estatística entre as variáveis em análise. A utilização da discussão dos erros com os alunos para fazerem a autoavaliação não tem relação direta com a sua participação na avaliação. Assim, podemos dizer que esta hipótese não se confirma.

Relativamente à «capa com os trabalhos mais importantes», não existe correspondência de significância estatística entre as variáveis em análise como podemos comprovar pelo valor de *p* (0,205). Inferimos, então, que o facto de os alunos utilizarem a capa com os trabalhos mais importantes para fazerem a autoavaliação não tem relação direta com a sua participação na avaliação não se confirmando, por isso, esta hipótese.

Também o valor de *p* (0,104) referente aos «contratos na turma» nos revela a inexistência de relação estatisticamente expressiva entre as variáveis em análise. Deduzimos, por isso, que o facto de os alunos utilizarem contratos na turma para fazerem a autoavaliação não tem relação direta com a sua participação na avaliação, razão pela qual esta hipótese não se confirma.

Por fim, e no que respeita a «outros», o valor de *p* (0,156) confirma que não existe relação de significância estatística entre as variáveis em análise. Podemos assim dizer que o facto de os alunos utilizarem outros instrumentos para fazerem a autoavaliação não tem relação direta com a sua participação na avaliação. Assim, podemos dizer que esta hipótese não se confirma.

Existe relação estatisticamente significativa entre a perceção das dificuldades dos alunos e a sua participação no processo de avaliação.

Variáveis: «A perceção das dificuldades dos alunos» (pergunta n.º 11.5); «A participação dos alunos no processo de avaliação» (pergunta n.º 6).

Tabela 33 – Perceção das dificuldades e participação no processo de avaliação

	PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO				
	NÃO (N=17; 4%)		**SIM (N=394; 96%)**		
	N	**(%)**	**N**	**(%)**	**P**
Perceção das dificuldades dos alunos Ajudar-te a perceber quais as tuas dificuldades					
Nenhuma/Pouca	3	(18)	27	(7)	0,254***
Alguma	3	(18)	90	(24)	
Bastante/Máxima	11	(65)	265	(69)	

*Teste de independência do qui-quadrado

O valor de *p* (0,254) indica-nos que não existe relação de significância estatística entre as variáveis em análise. Podemos assim dizer que a importância da autoavaliação – ajudar-te a perceber quais as tuas dificuldades – não tem relação direta com a participação dos alunos na avaliação, pelo que esta hipótese não se confirma.

Existe relação estatisticamente significativa entre a perceção da função certificadora da avaliação e a sua participação no processo de avaliação.

Variáveis: «A perceção da função certificadora da avaliação» (pergunta n.º 11.2); «A participação dos alunos no processo de avaliação» (pergunta n.º 6).

Tabela 34 – Perceção da função certificadora da avaliação e participação no processo de avaliação

	PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO				
	NÃO (N=17; 4%)		SIM (N=394; 96%)		
	N	(%)	N	(%)	P
Perceção da função certificadora da avaliação					
Ajudar o professor a dar as notas					
Nenhuma/Pouca	9	(53)	132	(34)	0,274*
Alguma	4	(24)	105	(27)	
Bastante/Máxima	4	(24)	146	(38)	

O valor de *p* (0,274) indica-nos que não existe relação de significância estatística entre as variáveis em análise. Inferimos, pois, que a importância da autoavaliação – ajudar o professor a dar notas – não tem relação direta com a sua participação na avaliação. Assim, podemos dizer que esta hipótese não se confirma.

Existe relação estatisticamente significativa entre as expectativas dos alunos quanto à sua avaliação e a sua participação no processo de avaliação.

Variáveis: «As expectativas dos alunos quanto à sua avaliação» (pergunta n.º 13); «A participação dos alunos no processo de avaliação» (pergunta n.º 6).

Tabela 35 – Expectativas e participação no processo de avaliação

	PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO				
	NÃO (N=17; 4%)		SIM (N=394; 96%)		
	N	(%)	N	(%)	P
Expectativas dos alunos sobre a própria avaliação					
Está muito abaixo/Está abaixo	7	(41)	55	(14)	0,009***
Está adequada	9	(53)	261	(67)	
Está acima/Está muito acima	1	(6)	74	(19)	

*Teste de independência do qui-quadrado

O valor de *p* (0,009) indica-nos que existe relação de significância estatística entre as variáveis em análise. Podemos assim dizer que as expectativas dos alunos relativamente à própria avaliação têm relação direta com a sua participação na avaliação e que, por isso, esta hipótese se confirma.

Existe relação estatisticamente significativa entre a perceção dos alunos quanto à progressão da sua aprendizagem e a sua participação no processo de avaliação.

Variáveis: «A perceção dos alunos quanto à progressão da sua aprendizagem» (pergunta n.º 14); «A participação dos alunos no processo de avaliação» (pergunta n.º 6).

Tabela 36 – Satisfação com a progressão da aprendizagem e participação no processo de avaliação

	PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO				
	NÃO (N=17; 4%)		**SIM (N=394; 96%)**		
	N	**(%)**	**N**	**(%)**	**P**
Satisfação dos alunos com a progressão da sua aprendizagem					
Muito insatisfeito/Insatisfeito	3	(18)	15	(4)	0,001***
Sem opinião	8	(47)	73	(19)	
Satisfeito/Muito satisfeito	6	(35)	301	(77)	

***Teste Exato de Pearson (do qui-quadrado)

O valor de *p* (0,001) indica-nos que existe relação de significância estatística entre as variáveis em análise. Podemos assim dizer que o grau de satisfação que os alunos demonstram relativamente à progressão da sua aprendizagem tem relação direta com a sua participação na avaliação razão pela qual esta hipótese se confirma.

CAPÍTULO V
AUTOAVALIAÇÃO *PARA* A APRENDIZAGEM – EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO

5.1. Contributos para a aprendizagem dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos

O quadro teórico por nós selecionado tornou evidente o facto de, ultimamente, terem surgido, na história da investigação social, diferentes formas de combinar metodologias, com o objetivo de ultrapassar a já referida visão "antagónica" de perspetivar o Mundo, ou seja, a dicotomia positivismo/idealismo (Fernandes, 2001).

Deste ponto de vista, a triangulação da informação é, para muitos autores, a pedra de toque da integração metodológica, uma vez que combina entre si os vários métodos qualitativos utilizados e articula-os com os métodos quantitativos, com vista à integração das diferentes perspetivas resultantes da recolha e análise desses dados, permitindo, dessa forma, garantir uma visão holística do fenómeno estudado (Flick, 2005).

Baseando-se a nossa investigação nas conceções de *estudo de caso* de Yin (1994), Duarte (2008) e Fortin (2010), utilizamos, em todo este percurso, diferentes métodos de recolha e análise de dados e a triangulação da informação surgiu, assim, da necessidade de aumentar a fiabilidade dos dados (*idem*, 2010) e da necessidade de associar e articular os diferentes métodos, integrando os resultados dos dados recolhidos e analisados (Flick, 2005).

O propósito do nosso trabalho visou uma reflexão sustentada sobre as práticas de autoavaliação no ensino básico, com o objetivo de apresentar contributos na procura de alternativas para esse exercício. Para tal, os dados foram reunidos através de estratégias múltiplas. Começamos com a observação participante e com a análise documental, o que nos permitiu conduzir o estudo através da aproximação ao seu objeto. Seguidamente reunimos com os alunos para esclarecer a terminologia utilizada nos inquéritos, aplicamos os inquéritos a professores e a alunos e finalmente fizemos os grupos de discussão.

A triangulação da informação fundamentou-se na interceção de todos os dados obtidos, organizados segundo as subcategorias de análise definidas para cada uma das metodologias. As questões orientadoras e as unidades de análise partiram da mesma base concetual, de forma a permitir o desenvolvimento do trabalho nesta etapa.

Não podemos deixar de mencionar o contributo inexcedível dos alunos e dos professores em todo o processo de recolha de dados, o que muito contribuiu para esta etapa do processo. Apesar da agenda de trabalhos carregadíssima que foi preciso contornar, sobretudo para os encontros com os professores, a disponibilidade de uns e de outros foi total.

O resultado deste estudo tornou possível responder às questões levantadas no início do nosso trabalho, quando definimos como objetivos:

1. Identificar a participação dos alunos no processo de avaliação;
2. Identificar o envolvimento dos alunos na definição dos critérios de avaliação;
3. Compreender a importância da autoavaliação na aprendizagem;
4. Propor um modelo de autoavaliação.

Identificar a participação dos alunos no processo de avaliação

Para atingir este objetivo, procurámos saber:

- A perceção que alunos e professores têm da participação dos alunos na própria avaliação;
- A frequência com que os alunos interagem com os professores sobre a avaliação;
- A satisfação dos alunos relativamente à avaliação.

A avaliação no ensino básico, como já foi referido anteriormente, é o processo que regula as aprendizagens, que orienta o desenvolvimento do processo e que comprova as diferentes aquisições realizadas pelo aluno durante o seu percurso escolar (cf. *Decreto-Lei n.º 6/2001*, ponto 1). Neste sentido, a escola deve garantir a participação dos alunos na própria avaliação (*idem*, ponto 3).

Ao analisarmos os documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas em que desenvolvemos o nosso estudo, verificamos que, relativamente a esta matéria, estes se encontram consentâneos com a lei, e estabelecem que "a avaliação tem função pedagógica e é um processo regulador das aprendizagens e orientador do percurso escolar (*Projeto Curricular de Agrupamento 2011/2012*, p. 38).

Os questionários aplicados revelam que a maioria dos alunos – 96% –, considera que participa no seu processo de avaliação, facto confirmado nos grupos de discussão, quando, questionados sobre a sua participação no processo de avaliação, os alunos responderam afirmativamente, em uníssono, explicando, seguidamente, a forma como o faziam, como podemos inferir do relato seguinte: "ao autoavaliarmo-nos" (Alunos – FG).

Por sua vez, da recolha dos dados dos questionários aplicados aos professores, a opinião destes, embora se divida, com percentagens muito aproximadas, entre os que consideram que implicam bastantes vezes/sempre os alunos no processo de avaliação (52%) e os que afirmam que os implicam algumas/poucas vezes/nunca (55%), torna evidente o facto de que a maioria implica os alunos na própria avaliação. O *focus group* foi esclarecedor sobre esta questão:

> "[Os alunos] têm uma grelhazinha de observação, que eles preenchem, onde vão dizer porque não realizaram, ou porque é que não correu bem o trabalho. Eles vão ter mais ou menos a noção de como a avaliação deles está a decorrer. Penso que com isso eles já estão a participar no seu processo de avaliação" (professor 1 – FG).

Para além disso, os alunos, maioritariamente – 85% –, também consideram que interagem algumas/poucas vezes com os professores sobre a própria avaliação, sendo 24% de opinião que interage bastante e sempre. O estudo das hipóteses permitiu-nos concluir que a

relação estatística entre as variáveis em análise é significativa (p=0,015), pelo que podemos confirmar que a frequência com que alunos interagem com os professores sobre a própria avaliação tem relação direta com a perceção da sua participação na avaliação.

Apuramos também que 84% dos alunos afirma que a avaliação está adequada às suas expectativas e 15 % afirma, até, e é importante referir, que a avaliação está acima e muito acima das suas expectativas. Também neste caso pudemos confirmar uma relação de significância estatística entre as variáveis em análise (p=0,009), o que potencia que as expectativas dos alunos relativamente à própria avaliação têm relação direta com a sua participação na avaliação.

Assim, e com base no apuramento que fizemos de toda a informação recolhida, verificamos, através dos diferentes métodos de recolha de informação utilizados, que os alunos participam no seu processo de avaliação e que as opiniões destes e dos professores sobre esta questão são convergentes.

Identificar o envolvimento dos alunos na definição dos critérios de avaliação

De forma a estudar o envolvimento dos alunos na definição dos critérios de avaliação, procurámos conhecer:

- O grau de frequência com que o aluno colabora com o professor na escolha dos aspetos em que vai ser avaliado;
- O grau de consonância entre as expectativas dos alunos e a sua avaliação.

Os critérios de avaliação são definidos pelo conselho pedagógico, ouvidos os departamentos curriculares (*Despacho Normativo n.º 1/2005*, II, 15, na versão republicada pelo *Despacho n.º 14/2011*), constituem-se como "referenciais comuns na escola" (*idem*, II, 16) e devem ser orientadores da ação avaliativa.

O Agrupamento em estudo tem os critérios de avaliação definidos e registados no seu Projeto Curricular.

Porém, dos resultados apurados com os questionários, 73% dos alunos é de opinião que colabora poucas vezes/algumas vezes com o professor na definição dos critérios de avaliação e 10% afirma nunca colaborar. Por sua vez, 48% dos professores inquiridos é de opinião que os alunos participam poucas/algumas vezes e 38% afirma, até, que os alunos nunca participam na definição dos critérios de avaliação. Ao analisarmos as hipóteses, confirmamos que não existe relação de significância estatística entre as variáveis em estudo (p = 0,093), ou seja, a participação dos alunos na definição dos critérios de avaliação não tem relação direta com a sua participação na avaliação.

Os documentos analisados confirmam os dados obtidos. Para além de os critérios terem sido aprovados tardiamente, como já referimos no capítulo da análise documental, os alunos, na generalidade, não conhecem os critérios de avaliação. Tendo sido colocada a questão sobre se conheciam estes referenciais na escola, na generalidade, os alunos dizem que não (FG). Obtivemos as seguintes respostas: "Esses critérios entregaram agora e são só os de (…) e de (…)" (FG1 – aluno 7); "Nós sabemos mais ou menos o que temos de fazer: sei que tenho de tirar boas notas e fazer tudo bem para ter a melhor nota" (FG1 – aluno 5); "A minha professora de (…) e de (…) dizem que conta mais a participação na aula do que ter os testes bons" (FG1 – aluno 7); "Os diretores de turma dizem as regras no início do ano, mais nada" (FG1 – aluno 4). Por sua vez, alguns testemunhos de professores dizem o seguinte:

> "Eu uso os critérios definidos no *Projeto Curricular de Agrupamento*. Nus e crus" (FG – professor 1).
>
> "Sou eu que faço os meus próprios critérios" (FG – professor 3).
>
> "No nosso Departamento (…) existem critérios de avaliação com percentagens. Portanto, para além de ser uma avaliação contínua e formativa, nós temos critérios para cada parâmetro" (FG – professor 5).
>
> "Isso não existe. Critérios diferenciados, não" (FG – professor 7).
>
> "Eu faço isso [divulgar os critérios] de forma ditatorial. Tudo o que diz respeito à avaliação também me é ditado e eu também a cumpro (FG – professor 1).
>
> "Na 1.ª aula digo-lhes quais são os instrumentos que vou usar para avaliar, quais são os critérios, como é que é a ficha de observação diária, como é que eles registam a autoavaliação. Não negoceio (FG – professor 1).

Em face do exposto, verificamos que existe uma deriva relativamente a esta matéria, quer terminológica, quer operatória. Os alunos confundem regras comportamentais com critérios de avaliação (cf. FG1 – aluno 4), é nítida a confusão que este conceito lhes transmite, e os professores não são muito flexíveis quanto à participação dos alunos na definição dos critérios de avaliação.

No entanto, existe consonância entre as expectativas dos alunos e a sua avaliação. Como já pudemos observar, 84% dos alunos afirma que a avaliação está adequada às suas expectativas e 15 % afirma que a avaliação está acima e muito acima das suas expectativas e, por outro lado, 75% encontra-se também satisfeito e muito satisfeito relativamente à progressão da sua aprendizagem.

Compreender a importância da autoavaliação na aprendizagem

Na tentativa de compreender a importância da autoavaliação na aprendizagem, procurámos conhecer:

- A frequência com que a autoavaliação é realizada;
- Os instrumentos utilizados para realizar a autoavaliação;
- A importância da autoavaliação para os alunos e para os professores.

A autoavaliação, tal qual a temos vindo a defender, ao longo deste trabalho, constitui-se como processo regulador da aprendizagem do aluno e das práticas pedagógicas do professor. O primeiro, em interação com os seus interlocutores, professor e colegas, toma consciência das suas dificuldades na realização da uma tarefa e traça um plano que lhe permita ultrapassá-las. O segundo, da interação com o aluno, vai aprender a redirecionar a sua ação a esses mesmos problemas de forma a ajudar o aluno a compreender os seus obstáculos e a ultrapassá-los. Esta prática é, por isso, importante para ambos e não pode existir dissociada da aprendizagem.

A análise documental, e já o dissemos, permitiu-nos verificar que o Agrupamento em estudo inclui, nos seus critérios de avaliação, este processo autorregulador da aprendizagem em consonância com a lei (cf. *Despacho Normativo n.º 1/2005*, II, 19;20, na versão republicada pelo *Despacho n.º 14/2011*)

Apesar disso, a maioria dos alunos – 72% – e dos professores – 55% – afirma realizar a autoavaliação no fim dos períodos e no fim do ano letivo. Verificamos, pela análise das hipóteses, que existe relação de significância estatística entre as variáveis em análise (p= 1,000), por isso, podemos dizer que o facto de os alunos fazerem a autoavaliação no fim dos períodos tem relação direta com a sua participação na avaliação. Já no que respeita o facto de os alunos fazerem a autoavaliação no fim do ano, o mesmo não se verifica (p= 0,227).

Os instrumentos mais utilizados para a realização da autoavaliação, segundo os alunos são as grelhas de autoavaliação, com uma média ponderada de 3,9, seguidos da correção/reformulação por escrito dos trabalhos (3,5), dos registos de interação do aluno com os colegas e com o professor (3,4), das respostas dos alunos às perguntas sobre o que estão a fazer (3,2) e da capa com os trabalhos mais importantes (3,2). Quanto aos professores, estes referem que os instrumentos mais utilizados são a correção/reformulação por escrito dos trabalhos (3,7), as respostas dos alunos às perguntas sobre o que estão a fazer (3,2), a discussão dos erros com os alunos (3), as grelhas de autoavaliação (2,9), seguido de outros (2,5), da capa com os trabalhos mais importantes (2,4) dos registos de interação do aluno com os colegas e com o professor e dos contratos na turma (2,2).

Analisadas as variáveis, vemos que estas hipóteses não se confirmam. Podemos assim dizer que: (i) o facto de os alunos utilizarem as grelhas de autoavaliação para fazerem a autoavaliação não tem relação direta com a sua participação na avaliação; (ii) o facto de os alunos utilizarem a correção/reformulação por escritos dos trabalhos para fazerem a autoavaliação não tem relação direta com a sua participação na avaliação; (iii) o facto de os alunos utilizarem registos da interação do aluno com os colegas e com o professor para fazerem a autoavaliação não tem relação direta com a sua participação na avaliação; (iv) o facto de os alunos utilizarem respostas dos alunos às perguntas sobre o que estão a fazer para fazerem a autoavaliação não tem relação direta com a sua participação na avaliação; (v) o facto de os alunos utilizarem a capa com os trabalhos mais importantes para fazerem a autoavaliação não tem relação direta com a sua participação na avaliação.

Podemos concluir que os alunos praticam a autoavaliação, mas não de forma autorreguladora da aprendizagem, já que a maioria é realizada apenas no final dos períodos e do ano letivo, perfeitamente dissociada da aprendizagem. Este facto é corroborado pelos inquiridos, professores e alunos, na referência que fazem aos instrumentos que utilizam. Verificamos que, para os alunos, a interação professor/colegas aparece em terceiro lugar, a seguir às grelhas de autoavaliação e à correção/reformulação por escrito dos trabalhos e para os professores em último lugar, a seguir à correção/reformulação por escrito dos trabalhos, às respostas dos alunos às perguntas sobre o que estão a fazer (3,2) e a discussão dos erros com os alunos também têm pouco peso (3), assim como as grelhas de autoavaliação (2,9) e a capa com os trabalhos mais importantes (2,4).

Assim, a importância da autoavaliação, para os alunos, corresponde a ajudá-los a perceber quais as suas dificuldades e a pedir ao professor a nota que este entende ser justa. Podemos afirmar, no entanto, que, a importância da autoavaliação, que corresponde a ajudá-los a perceber quais as suas dificuldades, não tem relação direta com a sua participação na avaliação, assim como a que corresponde a ajudar o professor a dar notas. Para os professores, a importância da autoavaliação também é saber o nível que o aluno pretende que lhe seja atribuído, mas com um peso maior, é responsabilizá-lo pela avaliação.

Alguns registos adquiridos sobre a autoavaliação, durante as diferentes etapas do trabalho empírico, sustentam a conclusão a que chegamos, como podemos observar:

> "Os professores recolhem as fichas [de autoavaliação] e depois dizem a sua opinião e, se não concordam, o professor muda e depois veem em conselho de turma" (FG1 – aluno 6).

> "Isso é uma opinião nossa, como eu disse, mas o professor depois é que dá a nota final" (FG1 – aluno 6).

> "Nem sempre os professores mudam [se a opinião não for coincidente]" (FG1 – aluno 8).
>
> "[Com a autoavaliação] aprendemos a ser mais sinceros" (FG1 – aluno 7).
>
> "Fazemos no fim dos períodos, para os professores saberem o que nós andamos a fazer" (FG1 – aluno 1).
>
> "A professora tinha o papel e perguntava: nível do comportamento, estudo, empenho, participação. Nós dizíamos oralmente e a professora preenchia, guardava e depois no final desse período ela queria a nossa avaliação com a nota que nós achávamos que merecíamos e ela ou concordava ou não concordava" (FG2 – aluno 5).
>
> "Eles quando fazem a autoavaliação sabem tudo" (FG – professor 1).
>
> "Quando eu lhes entrego os testes, faz-se a correção geral e no final há sempre um momento em que há conversas com os alunos" (FG – professor 6).
>
> "Eu uso a folha de autoavaliação e tenho isso em conta para a avaliação final" (FG – professor 8).
>
> "Já tentei, fichazinhas, não consegui nunca que nada resultasse direitinho. O único processo de autoavaliação que eu consigo nos Cursos de Educação Formação é enviar por email" (FG – professor 7).

Estes testemunhos tornam evidente uma prática avaliativa muito centrada no resultado e muito realizada do ponto de vista do professor. Esperamos que o contributo do nosso trabalho possa alterar estas práticas pedagógicas em prol de uma avaliação mais transparente, que possa reverter, ainda que a médio prazo, o insucesso académico e a falta de motivação pela escola, beneficiando assim os seus atores, pela motivação e pelo sentido do seu trabalho.

Propor um modelo de autoavaliação

Todo o trabalho até aqui desenvolvido teve como objetivo primordial encontrar contributos para uma prática pedagógica e avaliativa que pudesse reverter o insucesso académico dos alunos, para o que muito contribuiu a triangulação de toda a informação recolhida.

Este estudo centra-se no papel atribuído à autoavaliação integrada no processo de ensino e de aprendizagem e incluída na avaliação formativa, assumindo uma função reguladora nesse processo, com o fim de aprender mais e melhor (Fernández, 2011). Não se trata de um fim em si mesmo, mas de uma estratégia que responsabiliza o aluno pela própria aprendizagem e que lhe possibilita, enquanto sujeito ativo, tomar decisões relativamente a esse pro-

cesso. Assim, a sua motivação pessoal imprime dinamismo ao processo, rentabilizando o tempo e as capacidades pessoais que intervêm nessa aprendizagem (*idem*). Trata-se de um dispositivo avaliativo integrado no processo de ensino e de aprendizagem, dirigido à sua melhoria, porque, caracterizando-se como um processo reflexivo, permite aperfeiçoar e reformular as estratégias com vista ao sucesso, cumprindo, assim, a sua função reguladora, na promoção da responsabilidade e no desenvolvimento da autonomia (*ibidem*).

Consideramos, assim, a autoavaliação *para* a aprendizagem, tal qual a temos vindo a defender, o processo regulador, por excelência, da aprendizagem. O nosso estudo revelou-nos, contudo, que apesar de os professores e os alunos afirmarem que a praticam, ela não regula a aprendizagem nem permite "rever e melhorar os processos de trabalho" (*Despacho Normativo n.º 1/2005*, II, 20, na versão republicada pelo *Despacho n.º 14/2011*).

Esta nossa conclusão é corroborada pelo relatório da Inspeção Geral da Educação, que entretanto tivemos oportunidade de referir, fruto da ação de acompanhamento que realizou a este Agrupamento, onde se lê: "a escola não faz a autoavaliação e que quando a faz não a articula com a avaliação formativa, ou seja, a autoavaliação que é feita não serve para melhorar as práticas pedagógicas face aos resultados obtidos" (*Relatório de Avaliação Externa*, 2009, p.5).

Conseguimos, no entanto, através dos diferentes métodos de recolha de informação utilizados, nomeadamente através dos grupos de discussão, em que foi preciso redirecionar e estender as perguntas para garantir que os alunos as compreendessem em contexto e não de forma isolada, que estes se pronunciassem de forma espontânea e apresentassem algumas sugestões relacionadas com as suas práticas pedagógicas e avaliativas. Através dos questionários, e numa percentagem com pouca expressão, verificamos que 20% dos alunos e 20% dos professores afirma que pratica a avaliação diariamente. Ao analisar algumas sugestões dos alunos, percebemos que estes números ganham outra expressão e que, afinal, embora em número muito reduzido, os alunos são alvo de uma avaliação diferente, inscrita num paradigma pedagógico que se apresenta como inovador no contexto geral.

Para alguns dos alunos da nossa amostra, como podemos verificar pelos seus testemunhos, é clara a sua participação nos critérios de avaliação:

> "A professora dá muita opção de escolha sobre o que nós queremos fazer para ser avaliados, ela deixa a gente arranjar uma forma melhor de a gente conseguir, ela dá esse espaço para a gente escolher." (FG2 – aluno 6).

a autoavaliação decorre de uma avaliação formativa e realiza-se para que os alunos aprendam:

> "Aprendemos com uma avaliação contínua. Porque estamos mais motivados, nós vamos aprendendo" (FG2 – aluno 6).

> "Para ver se evoluímos, de aula para aula" (FG2 – aluno 1).
>
> "Para ver os erros que cometemos e reformularmos" (FG2 – aluno 2)
>
> "Serve para nós sentirmos as nossas dificuldades e melhorar os nossos pontos fracos" (FG2 – aluno 3)
>
> "A professora vai-nos ajudar nos pontos fracos" (FG2 – aluno 4).
>
> "Os outros avaliam através de testes e este professor está sempre a avaliar o nosso esforço, por exemplo, nós combinamos que eu ia trabalhar de tal forma e o professor vai acompanhando e então ele vê que eu estou conseguindo, eu vou melhorando, senão aí vai reformular (…)" (FG2 – aluno 6).
>
> "Esse professor nunca faz testes. (…) como a gente faz os nossos trabalhos e depois a gente avalia tudo e fala com o professor, é muito mais fácil do que a pessoa ter um teste na frente, (…) esquece tudo, depois fica naquele pânico (…)" (FG2 – aluno 6).
>
> "Nessa disciplina nós aprendemos e não esquecemos e, por vezes, noutras aprendemos no momento, mas depois esquecemo-nos e há gente que nem aprende" (FG2 – aluno 6).

a avaliação recorre a instrumentos de recolha de informação diferentes:

> "Temos uma [disciplina] em que a gente faz um plano de melhoria e no fim de cada período fazemos um relatório de autoavaliação" (FG2 – aluno 6).
>
> "[No relatório] temos que escrever dados que nos comprovem aquela nota, temos de juntar argumentos para aquela nota" (FG2 – aluno 7).
>
> "Os argumentos são os trabalhos que nós vamos buscar ao nosso portefólio em que nós queremos ser avaliados. Há trabalhos em que a gente não quer ser avaliado porque ainda não sabemos e a gente fala com a professora e ela deixa" (FG2 – aluno 8).
>
> "Nessa disciplina, a nota que a gente põe no relatório coincide com a da professora. A professora leva para casa os portefólios e avalia-os" (FG2 – aluno 6).

e o ambiente de aprendizagem já perspetiva uma cultura comunicacional, com um professor que se apresenta como mediador entre os alunos e a aprendizagem:

> "Temos um professor que trabalha com cada um as suas dificuldades" (FG2 – aluno 5).
>
> "Nessa disciplina é muito mais fácil a gente superar as nossas dificuldades (…) por causa da professora também (…) porque nos ajuda a superar as dificuldades, porque

> nos motiva, porque são aulas dinâmicas e dá vontade de trabalhar. A gente trabalha muito nessa disciplina" (FG2 – aluno 6).

> "A professora dessa disciplina pergunta para a gente e a gente diz se não entendeu (…) nessa disciplina a autoavaliação é mais voltada para o escolar, também porque nessa disciplina nós gostamos de trabalhar assim e não temos problemas de comportamento. Até a relação dos alunos com o professor é melhor" (FG2 – aluno 6).

Estes testemunhos fazem-nos acreditar que é possível, ainda que de forma muito lenta e gradual, uma mudança das práticas instituídas e anquilosadas no tempo, que tornam a escola obsoleta e sem interesse para jovens desfiados todos os dias pelo imenso mundo das novas tecnologias.

É nossa convicção de que a implementação de uma prática de autoavaliação *para* a aprendizagem será o motor para a alteração da ação avaliativa praticada pela grande maioria dos professores da nossa amostra e, consequentemente, para uma mudança de paradigma pedagógico.

Assim, e fazendo uma análise retrospetiva dos polos essenciais que nos propusemos estudar, consideramos importante referir que a implementação de um dispositivo avaliativo desta natureza, capaz de melhorar a qualidade das aprendizagens e de reverter o insucesso educativo, assenta em pressupostos de grande importância que não deverão ser ignorados.

5.1.1 Pressupostos

Entender a escola como espaço de influência educativa no qual os professores têm um papel determinante (Trindade & Cosme, 2010);

Considerar a educação como fator decisivo para que o aluno tenha acesso ao património cultural da humanidade e possa, através dele, superar as suas "predisposições naturais" e ir mais longe" (Bruner, 2000, citado por Trindade & Cosme, 2010);

Pensar a sala de aula como um espaço educativo privilegiado, de encontro de pessoas livres, que coloque cada aluno, sujeito ativo da sua aprendizagem, perante a situação que lhe é mais favorável (Perrenoud, 2001);

Ter presente que o ato educativo, para se realizar, depende de interações entre os professores e os alunos e o património cultural, uma vez que é essa capacidade de interação que torna possível que as aprendizagens se realizem (Trindade & Cosme, 2010);

Reconhecer a importância do professor como "interlocutor qualificado" com formação que o capacite para fazer a mediação entre esse património cultural e os seus alunos (Trindade & Cosme, 2010);

Perspetivar que o aprender é condição obrigatória no processo de construção do aluno como ser único e membro da espécie humana (Charlot, 2000);

Entender o aluno na sua singularidade pessoal e cultural, reconhecendo que o contexto cultural em que este se encontra inserido contribui para a construção do seu conhecimento (Bruner, 2001);

Ter em conta que há alunos que têm capacidades mais desenvolvidas do que outros e que por isso são seres distintos. Que para além das diferenças cognitivas, existem as diferenças socioculturais (Gardner, 1994);

Considerar o saber como forma de representação de uma atividade de relações do sujeito com o mundo e não apenas a acumulação de conteúdos intelectuais (Charlot, 2000);

Reconhecer a emergência de uma prática avaliativa mais transparente, mais ética e mais propícia à melhoria das aprendizagens, que acolha a regulação dos processos de interação pedagógica de que faz parte a autoavaliação, visando a melhoria das aprendizagens (Fernandes, 2006).

Tendo em conta este cenário, cientes de que nenhuma proposta servirá, do mesmo modo, todas as situações e de que, permita-se-nos a analogia, não se aprende a nadar memorizando as instruções do manual, apresentamos seguidamente algumas sugestões que, à luz do corpo teórico selecionado, se poderão constituir como contributos determinantes à implementação de uma prática de autoavaliação *para* a aprendizagem.

5.1.2. Fases de desenvolvimento

Explicitação e negociação dos critérios de avaliação

Os critérios de avaliação são as regras selecionadas pelo professor para poder avaliar a forma como o aluno realizou a tarefa que lhe propôs e adquiriu um conhecimento ou estabeleceu relações positivas com os colegas (Santos *et al.* 2010). Tratando-se de qualidades, só são observáveis através de indicadores que permitam recolher informação significativa e,

por isso, os critérios devem ser precisos e desdobrados em indicadores passíveis de ser observados. Se o professor não se preocupar com esta questão, terá muita dificuldade em orientar o aluno na sua aprendizagem (De Ketele, 2008).

Através da explicitação dos princípios e das regras que os sustentam, o professor orienta a sua atividade avaliativa e a dos alunos e torna a avaliação homogénea, objetiva e transparente, porque os alunos, através da interação com o professor e com os colegas, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, vão apropriar-se dos meios de que os professores se servem para avaliar e ficam preparados para dominar as tarefas de antecipação e de planificação das ações que necessitam desenvolver para obter os resultados esperados, ou seja, para desenvolver o trabalho metacognitivo (Pacheco, 2002).

O aluno torna-se, dessa maneira, o protagonista da própria avaliação, cuja forma privilegiada é a autoavaliação, um processo de metacognição e, por isso, um meio para aprender (Santos, 2002).

Assim, para desenvolver a prática da autoavaliação de forma eficaz, é determinante que os critérios sejam definidos e negociados, logo no início do ano e sempre que o aluno esteja perante a realização de uma nova tarefa/problema, num ambiente de comunicação que o propicie, de modo a que as regras sejam claras e os professores e os alunos possam entender-se através delas, sabendo antecipadamente qual é o objeto de avaliação e o que se pretende com a informação recolhida (idem).

Não envolver os alunos neste processo, não clarificar os critérios de avaliação que visam apreciar o seu desempenho, não só não favorece a prática consciente de autoavaliação como pode contribuir para o seu insucesso escolar (Pacheco, 1998).

Análise da tarefa por parte do aluno

Para que o aluno possa coordenar as suas capacidades cognitivas, metacognitivas e motivacionais, tão importantes no seu processo de aprendizagem (Zimmerman, 1989), é determinante que o professor tenha abordagens diversificadas, que promova um ambiente de comunicação, com momentos de interação entre alunos, ou entre professor e alunos, para que, dessa maneira o aluno se torne responsável pela concretização das suas aprendizagens (Perrenoud, 1999), potenciando, desta maneira, a sua capacidade para aprender. Para além disso, as tarefas devem ser desafiadoras, devem ter tipos de representação diversificadas de modo a permitirem que o aluno progrida na sua aprendizagem e obtenha sucesso (Gardner, 2006; Fernandes, 2006; Santos, 2008).

Uma vez interiorizado aquilo que o professor lhe pede em termos avaliativos, o aluno encontra-se preparado para desenvolver as tarefas de antecipação e de planificação das ações que necessita desenvolver para obter os resultados esperados, ou seja, para desenvolver o

trabalho metacognitivo (Pacheco, 2002). Nesse sentido, torna-se muito importante que o aluno analise a tarefa, para que possa definir objetivos e selecionar estratégias para o desenvolvimento do seu trabalho, porque, a sua maneira de pensar sobre essa ação e a sua motivação para a executar vão influenciar os processos necessários ao planeamento de objetivos pedagógicos e à seleção e organização de estratégias e de métodos de estudo para alcançar um bom resultado (Silva, 2004).

Planeamento das estratégias a desenvolver: identificar e compreender as etapas que constituem a tarefa

Partindo do pressuposto de que, em termos de aprendizagem, é tão importante o uso de estratégias, quanto o conhecimento sobre quando e como as utilizar (Brown, 1978; Flavell & Wellman, 1977), nesta fase, o aluno, ao fazer uso da metacognição – reflexão mental sobre o conhecimento que tem da forma como ele próprio constrói os seus conhecimentos (Grangeat, 1999), torna-se espetador da maneira como pensa e das estratégias a que recorre para resolver um problema, na tentativa de as melhorar. Este processo mental permite-lhe construir conhecimentos e capacidades que tenham maior possibilidade de sucesso e de mobilização, aprender estratégias de solução de problemas que sejam passíveis de serem autorreguladas, adquirir autonomia na gestão das tarefas e nas aprendizagens, construir uma autoimagem de aluno produtivo e, com isso, obter motivação para aprender (Jones, 1988), pois, ao gerir os próprios processos cognitivos toma consciência da importância de ser responsável pelo seu desempenho escolar e passa a confiar nas suas capacidades (Morais & Valente, 1991).

Desta maneira, e procurando, sempre que seja necessário, a cooperação do professor e dos colegas e assim contribuindo para a criação de um ambiente de trabalho produtivo, o aluno: envolve-se nas tarefas propostas pelo professor; estabelece objetivos para as diferentes fases da aprendizagem; planeia a gestão eficaz do tempo; seleciona e organiza estratégias válidas; otimiza os recursos disponíveis; monitoriza as suas ações e prevê os resultados das suas atividades escolares (Zimmerman, 2002).

Realização da tarefa

Na fase posterior ao planeamento, é necessário que o aluno esteja atento ao seu desempenho, para poder tomar consciência das ações que está a realizar, dos procedimentos que está a adotar e dos resultados que está a obter, para poder optar por soluções alternativas. Só desta maneira consegue realizar as tarefas propostas com sucesso, porque sem controlar a atenção, não é possível que este faça a automonitorização do seu trabalho, ou seja, não é possível que esteja atento àquilo em que está a pensar, às estratégias de que se está a servir,

aos seus sentimentos, às reações dos colegas e do professor e aos obstáculos que ocorrem durante a execução das tarefas (*idem*). Este processo é determinante para a implementação de estratégias adequadas ao controlo dos fatores pessoais, sociais e do contexto que possam dificultar a execução da tarefa e para detetar a distância entre o plano que o aluno traçou e os resultados que obteve. Para tal, o aluno, em diálogo interno consigo próprio (Simão, 2004), cria instrumentos de autorregisto e de autoinstruções, para que possa ter a noção dos progressos conseguidos, do esforço e do tempo despendidos na utilização das estratégias selecionadas, desenvolvendo a perceção de eficácia pessoal e melhorando o seu empenhamento ativo e intencional na execução das tarefas (Zimmerman, 2000).

Comparação da ação desenvolvida com o plano delineado: análise e compreensão dos erros cometidos

A autoavaliação que o aluno faz de si próprio, da tarefa e das estratégias, das suas expectativas de autoeficácia, da gestão do tempo e da sua persistência na execução da tarefa e o *feedback* recebido do professor e dos colegas vão ser determinantes para a apreciação do seu trabalho (Silva, 2004). Esta interação permite ao aluno envolver-se no processo de aprendizagem, sentir curiosidade pelo saber, rever as suas produções, relacioná-las com trabalhos anteriores, corrigir os erros e clarificar critérios de avaliação. Ao utilizar estes processos de metacognição, o aluno torna-se agente ativo da sua aprendizagem.

É nesta fase que o aluno avalia a eficácia das estratégias de aprendizagem planeadas e implementadas anteriormente, para saber da sua adequação às exigências da tarefa. Este aspeto da autoavaliação é essencial para que o aluno possa definir as suas crenças de autoeficácia, uma vez que ele ficará motivado se vir que o erro se deve a uma estratégia por si mal escolhida, mas que poderá substituir com sucesso. É preciso ter em atenção, no entanto, que se o erro se dever a uma incapacidade sua, o aluno pode desmotivar e, por isso, é importante um *feedback* construtivo por parte do professor e dos colegas (*idem*). A autoavaliação permite ao aluno controlar as ações na realização da tarefa, em função dos critérios estabelecidos, referente indispensável para que este possa verificar, no fim da atividade, se o seu resultado foi bem conseguido. É através deste processo que ele reunirá condições para reformular o percurso estabelecido, criando alternativas ao fracasso (Santos, 2002).

Um ambiente de ensino e de aprendizagem desta natureza, em que os alunos têm uma participação ativa, em que se propõe um conjunto diversificado de tarefas, em que se utilizam diferentes dinâmicas de trabalho, potencia aos alunos oportunidades para analisarem o seu trabalho e, por isso, a autoavaliação pode ser uma prática constante. Desta maneira, os alunos têm mais oportunidades para mostrar o que sabem e o que são capazes de fazer e os

professores têm mais oportunidades para conhecer as dificuldades dos alunos e para os ajudar a superá-las, sendo o poder da avaliação do professor partilhado; geram-se também mais oportunidades para que os alunos se habituem a rever os seus trabalhos de forma crítica, consciente e sistemática. Para além disso, os alunos entrarão na sala de aula cientes do trabalho que vão desenvolver, motivados porque têm consciência de que são capazes de realizar as suas tarefas e, se não for o caso, certos de que algo acontecerá que vai fazer com que o seja.

No entanto, é bom recordar que os professores, de uma maneira geral, não possuem formação em avaliação e que, por isso, agem de acordo com a memória que têm da escola que frequentaram e na qual tiveram sucesso, não compreendendo a necessidade de mudar os métodos, também porque não os conhecem.

Contudo, é nossa convicção de que é tempo de aprender a lidar com a complexidade do Mundo e com tempos tão conturbados e tão cheios de incertezas, onde, a cada momento, os nossos alunos são confrontados com múltiplos desafios atrativos, e perceber que a vida ativa não são testes, não são exames, são sim situações-problema, cada vez mais complexas, que é preciso resolver a cada momento, de acordo com os valores que cada um interiorizou, enquanto pessoa humana.

Queremos, assim, acreditar que os contributos que aqui deixamos,

> "podem dar origem a uma outra cultura, a uma outra ideia, de sala de aula: um espaço em que as aprendizagens se vão construindo em conjunto e/ou individualmente ao ritmo de cada um, em que se reflecte e se pensa, em que se valorizam as experiências, intuições e saberes de cada aluno, em que se acredita que as dificuldades podem ser superadas e em que, essencialmente, se ensina e se aprende. Com mais ou menos esforço, mas sempre com gosto." (Fernandes, 2004, p.22)

Conclusão

Ao terminarmos este trabalho, cientes de todas as inquietações por ele geradas, queremos afirmar a nossa crença no papel determinante da escola no desenvolvimento harmonioso e autêntico da pessoa humana. Só assim o sonho de um mundo melhor pode *comandar a vida*, numa altura tão marcada pela agitação e pela violência. Situadas entre a angústia e a esperança, pensamos que é muito importante que a escola, para além de um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, seja também o trilho privilegiado de construção da pessoa humana e das suas relações e "um espaço que entende a apropriação do património cultural de que, hoje, dispomos como um bem comum a partilhar, enquanto compromisso de uma sociedade que se define como democrática" (Cosme & Trindade, 2005, p. 29). Pensamos, por isso, que a missão da escola pública não se revê nem em exames padronizados, nem no controlo dos resultados nem na implementação de estruturas de avaliação e de prestação de contas. E aqueles que defendem a exigência, mitificam um modelo de ensino pensado para um universo escolar demograficamente reduzido, socialmente homogéneo e proveniente das classes média e alta, modelo que já há algumas décadas produzia exclusão, e que, por essa razão, seria impossível de transpor para a sociedade atual (Benavente, 2001).

Assim, o investimento na educação tem de ter em conta as constantes mudanças na sociedade que afetam a escola que tem um papel decisivo de bem social e constitui investimento e recurso para uma sociedade mais competitiva, mais culta, mais livre, com mais cidadania (*idem*).

A escola, enquanto instituição, tem acompanhado estas mudanças, pelo menos ao nível do cumprimento dos diplomas legais que sustentam a sua ação. É preciso reconhecer, no entanto, que os professores são a favor, em geral, da escola que conheceram e na qual tiveram sucesso, pondo em causa as inovações, já que as desconhecem (*ibidem*) e, na escola onde fizemos o nosso estudo, os professores, na generalidade, não são exceção.

Da análise documental e da observação participante, passando pelos questionários até aos grupos de discussão, foi-nos possível verificar que a escola vê a educação ainda à luz do paradigma do saber, praticando uma "pedagogia bancária" (Paulo Freire, 2005, p. 67), na qual predomina o discurso e a prática, totalmente verbalista, dirigida para a transmissão e avaliação de conhecimentos abstratos, numa relação vertical, em que o saber é dado.

Decorrente dessa forma de educar, a prática avaliativa é realizada através de testes sumativos, padronizados, e encara todos os alunos como se de um se tratasse, já que o currículo não se encontra de acordo com a realidade cultural do educando nem com a qualidade da educação, medida pelo potencial de transformação do mundo (*idem*).

Torna-se, por isso, imperioso envidar esforços no sentido de uma mudança de práticas que encontre um sentido para a escola. Para tal, a formação dos professores será a pedra de toque para que essa mudança, assente num paradigma comunicacional, se torne real. Tanto

mais que, como já vimos, há docentes, nesta escola, que praticam uma avaliação centrada no aluno e que assenta num paradigma comunicacional, onde é possível aprender de forma diferenciada, segundo as necessidades de cada um, na sua visão singular. O trabalho colaborativo, de que tanto se fala, poderá potenciar o estudo de alternativas e a partilha de práticas, cultura ainda tão pouco instituída na escola, onde, no entanto, os professores passam horas infindas no desempenho de funções sociais e burocráticas.

Esta situação preocupa-nos uma vez que assistimos, e já o dissemos, a uma espécie de braço de ferro entre alunos e professores, que os primeiros teimam em ganhar, já que "os professores nunca trabalharam tanto para ver tão poucos resultados do seu trabalho" (Teodoro, 2006).

Assim, o presente trabalho pretende identificar as situações que provocam a falta de sentido para o trabalho escolar e apresentar alternativas para as ultrapassar. Na primeira parte procuramos contextualizar o fenómeno do ponto de vista teórico, de que decorreram contributos importantes para o procedimento empírico, desenvolvido através de um estudo multimétodo, para que os diferentes métodos e técnicas fossem complementares e as informações recolhidas tivessem fiabilidade.

Desenvolvemos um *estudo de caso* na escola básica de 2.º e 3.º ciclos onde desempenhamos funções de professora, no sentido de contribuir para a melhoria da ação educativa. Relembramos a colaboração de toda a comunidade escolar neste trabalho, destacando o sentido de oportunidade da diretora e da subdiretora do Agrupamento. O desenvolvimento do *estudo de caso* foi desenvolvido percorrendo a seguinte trajetória:

- Definição dos objetivos;
- Definição das subcategorias de análise;
- Planificação da recolha de dados;
- Recolha de informação;
- Análise e interpretação dos resultados.

Os objetivos decorreram do quadro teórico por nós selecionado e foram ganhando significado à medida que decorria a observação participante e a análise documental, em contexto que nos era familiar. Entretanto definimos as subcategorias de análise para podermos ir ao encontro da resposta ao objetivo, o que nos permitiu um estudo mais dirigido.

Assim, a recolha de informação realizou-se através das seguintes metodologias:

- Observação participante;
- Análise documental;
- Questionários;
- Grupos de discussão.

Recolhida a informação, seguiu-se a sua análise e interpretação e, por fim, a triangulação da informação. Mantivemos sempre as mesmas subcategorias de análise, para nos ser possível confinar os resultados obtidos, e recorremos também à validação de significância e a testes estatísticos.

Os objetivos e as subcategorias de análise estudadas permitiram-nos refletir de forma aprofundada sobre os resultados obtidos, objeto de triangulação no capítulo precedente.

Este trabalho é, assim, o resultado de um estudo meticuloso e de grande exigência intelectual que, partindo de uma análise aprofundada do marco teórico que nos propusemos estudar, possibilitou o alargamento do nosso conhecimento sobre autoavaliação *para* a aprendizagem. Consequentemente, novas interrogações se formaram, abrindo novos horizontes e outras perspetivas motivadoras de investigação futura, porque "Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre" (Paulo Freire, 1989, p. 43).

Assim, e parafraseando Miguel Torga, continuará "Aparelhado o barco e reforçada a fé de marinheiro" para "cortar as ondas sem desanimar", já que, "Em qualquer aventura,/o que importa é partir não é chegar".

Bibliografia citada

Aaker, David, Kumar, V. & George, D. (2001). *Pesquisa de Marketing*. Editora Atlas: São Paulo.

Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens: das Concepções às Práticas*, 9-15. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Abrecht, R. (1991). *L'évaluation Formative: une Analyse Critique*. Bruxelles: De Boeck.

Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, *33* (119) 471-484.

Afonso, A. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.

Agrupamento de Escolas Matosinhos Sul [AEMS]. (2008/20012). *Projeto Educativo*. [AEMS].

[AEMS]. (2011/2012). *Projeto Curricular de Agrupamento*. [AEMS].

Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal; L. Mottier López (Dir.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23. Bruxelles: De Boeck Université.

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et piéges de l'autoévaluation. In C. Depover; B. Nöel (Eds.). L'évaluation des competences et des processus cognitifs. *Modéles, pratiques et contexts* (pp. 35-56). Bruxelles: De Boeck Université.

Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Orgs.), *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Almedina.

Allard, J. (2006). The Soul of A New Microsoft, by Jay Greene. *Bloomberg BusinessWeek*, *4*, 56.

Almeida, L. S. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In L. S. Almeida (Ed.), *Capacitar a escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa* (pp. 59-110). Vila Nova de Gaia: Edipsico.

Alves, J. (1997). *Representações da avaliação por parte dos professores dos 2.º e 3.º ciclos em três escolas do distrito de Setúbal*. Tese de mestrado em ciências da educação, não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Alves, P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Alves, P. & Machado, E. (Org.). (2008). *Avaliação com sentido (s): contributos e questionamentos*. V. N. Famalicão: de Facto.

American Psychological Association. (2001). *Publication manual of American Psychological Association* (5th ed.). Washington, D. C.: Author.

Antunes, R. (1995). *Concepções de alunos do 11.º ano em relação à disciplina de Filosofia*. Tese de mestrado em ciências da educação, não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Archbald, D. & Newmann, F. (1992). Approaches to assessing academic achievement. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burgess, J. Raven e T. Romberg (Eds.), *Toward a new science of educational testing and assessment* (pp. 139-180). Albany, New York: State University of New York Press.

Ausubel, D. (1978). In defense of Advance Organizers: A Reply to the Critics. *Review of Education Research*, *48* (2), 251-257.

Baktin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, *37*, 122-147.

Barbosa, J. & Alaiz, V. (1994). Caminho Percorrido... Percurso a Construir... Auto-Avaliação. In *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E. Editora.

Barreira, A. & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências. Da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.

Barreira, C. (2001). *A avaliação das aprendizagens em contexto escolar: estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra, Coimbra.

Barreira, C. & Pinto, J. (2006). *A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005)*.

Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre Democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero Americana de Educación*, *27*, 99-123).

Berger, G. (1992). A Investigação em Educação. Modelos Socioepistemológicos e investigação institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, *3/4*, 23-36.

Berlak, H. (1992a). The need for a new science of assessment. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burgess, J. Raven e T. Romberg (Eds.), *Toward a new science of educational testing and assessment* (pp. 1-22). Albany, New York: State University of New York Press.

Berlak, H. (1992b). Toward the development of a new science of educational testing and assessment. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burgess, J. Raven e T. Romberg (Eds.), *Toward a new science of educational testing and assessment* (pp. 181-206). Albany, New York: State University of New York Press.

Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia: sociologia de la transmisión cultural*. Santiago de Chile: Cide Ediciones.

Beyea S. & Nicoll L (2000) Learn more using focus groups. *The Association of Peri-operative Registered Nurses*, *71* (4), 897-900.

Biggs, J. (1998). Assessment and classroom learning: A role for summative assessment? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5*, 1, 103-110.

Black, P. & Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 81-100). London: Sage.

Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5*, 1, 7-74.

Black, P.& Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Consultado em 22 de outubro de 2009 através de http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.html

Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGaw-Hill.

Boavida, J. (1996). *Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens de professoras do 1.º ciclo do ensino básico: Três estudos de caso*. Tese de mestrado em ciências da educação, não publicada, Universidade Católica Portuguesa. Lisboa.

Boavida, J. & Barreira, C. (1992). Nova avaliação no ensino básico – Análise dos Despachos 162/ME/91 e 98-A/92. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *26* (2), 345-366.

Boekaerts. M. (1996). Personality and the psychology of learning. *European Journal of Personality*, *10*, 307-404.

Boekaerts. M.(1992). The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology: An International Review*, *41* (4), 377-397.

Boekaerts. M. & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, *54* (2), 199–231.

Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). Self-regulation in learning: Finding a balance between learning-and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R Pintrich, and M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Bonboir, A. (1976). *Como avaliar os alunos*. Lisboa: Seara Nova.

Bonniol, J. (1989). Sur les regulations du fonctionnement cognitif de l'élève: Contribution à une theorie de l'évaluation formative. *Atelier de recherché sur l'évaluation des résultats scolaires: Motivations et réussite des élèves*. Liège, 12-15 Septembre). Strasbourg: Conseil de L'Europe. Consultado em 12 de setembro de 2012 através de http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR034.pdf

Bonniol, J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Paris: De Boeck & Larcier S.A.

Broadfoot, P. (1994). Les résultats de l'enseignement. In OCDE (Ed.), *Évaluer l'enseignement: De l'utilité des indicateurs internationaux*, pp. 260-286. Paris: OCDE. Consultado em 12 de setembro de 2012 através de http://www.ciep.fr/bibliographie/evalsyseduc.php #inter

Brown, A. (1985). Metacognition: the development of selective attention strategies for learning from texts, in H. Singer e R. B. Rudell (eds.), *Theorical models an processes of reading*, Newark, IRA.

Brown, A. (1978). Knowing when, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (org.), *Advances in instructional psychology*, *1*, 77-165. Hills, N.J.: Erlbaum.

Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.

Bruno, I. (2006). *Avaliação das aprendizagens: O processo de regulação através do feedback – um estudo em Físico-Química no 3.º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado, não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Campos, C. (1996). *Concepções e práticas de professores sobre avaliação das aprendizagens: Dois estudos de caso*. Tese de mestrado em ciências da educação, não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições Asa.

Cardinet, J. (1991). L'apport sociocognitif à la régulation interactive. In J. Weiss (Ed.), *L'évaluation: Problème de Communication* (pp. 199-213). Cousset (Fribourg): Delval.

Ceia, C. (2010). *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos* (8.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Cellard, A. (2008). A análise documental. In: Poupart, J. *et al*. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.

Coll, C., Martín, E & Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. In, C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Coords.). *Desarrolo psicológico y educación escolar* (pp. 549-572). Madrid: Alianza.

Conceição, J. (1993). Ainda o novo sistema de avaliação. *Noesis*, *25*, 64-67.

Correia, J. (1997). A antinomia educação tradicional – educação nova: uma proposta de superação. *Millenium*, *6*. Consultado em 12 de setembro de 2012 através de http://hdl.handle.net/10400.19/695

Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, *13* (2), 30-36.

Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar – Breve análise das práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (pp.37-42). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

Cortesão, L. (1993). *A Avaliação Formativa: Que Desafios?* Porto: ASA

Cosme A. & Trindade, R. (2012). O cratês: entre o dizer e o fazer. *A Página da Educação*, *197*, pp. 20-21.

Cosme, A. & Trindade, R. (2011). *Aprender a aprender na escola. Porque? Como? Quando?* Pinhais: Melo Editora.

Cosme, A., & Trindade, R. (2005). A Diferenciação e a Autonomia como Tópicos da Agenda do Debate em torno da Escola Pública. *A Página Da Educação*, *146* (14), 29.

Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissages des élèves: revue critique de la literature de recherché. In L. Allal; L. Mottier López (Dir.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). Bruxelles: De Boeck Université.

Delors, J. (2001). Educação um Tesouro a Descobrir: *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (7.ª ed.) Porto: Asa.

Dewey, J. (1971). *Vida e Educação*. São Paulo. Edições Melhoramento.

De Ketele, J. M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 109-124). V. N. Famalicão: de Facto.

Doly, A. (1999). Metacognição e mediação na escola. In Grangeat, M. (Coord.). *A metacognição: um apoio ao trabalho dos alunos* (pp. 17-59). Porto: Porto Editora.

Doise, W. & Mugny, G. (1979). Individual and collective conflicts of centrations in cognitive development. *European Journal of Social Psychology*, *9*, 105-108.

Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.

Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, *11*, 113-132.

Dwyer, C. (1998). Assessment and classroom learning: Theory and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5* (1), 131-137.

Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press. Consultado em 9 de setembro de 2009 através de http://books.google.pt/books?id=DbDEuqBsn-gC&printsec=frontcover&hl=pt

Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban e A. J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*, (pp. 15-44). São Paulo: Cortez.

Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, *19* (41), 347-372.

Fernandes, D. (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação: Teorias e práticas* (1960-2005), (pp. 261-306). Lisboa: Educa.

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

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2004). Avaliação das aprendizagens: *Uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2001). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, *18*, 64-66.

Fernandes, D. (2000). *Revisão curricular no ensino secundário: Cursos gerais e cursos tecnológicos*. (1.ª ed.). Lisboa, Portugal: Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.

Fernandes, D. (1997). Avaliação na escola básica obrigatória: Fundamentos para uma mudança de práticas. In Pedro da Cunha (Org.), *Educação em debate* (pp. 275-294). Lisboa, Universidade Católica Portuguesa.

Fernandes, D., Neves, A., Campos, C. e Lalanda, J. (1996). Das concepções, práticas e organização da avaliação das aprendizagens à formação de professores. In *Relatório do 1.º ano do Projecto PI/12/94 financiado pelo Instituto de Inovação Educacional*. Consultado em 17 de setembro de 2009 através de http://www.dgidc.min-edu.pt/

Fernández, S. (2011) *La autoevaluación como estrategia de aprendizaje*. *Marcoele: Revista de Didáctica de Lengua Extranjera*, *13*, 3-13.

Ferreira, C. (2010). *Avaliação das aprendizagens: entre a certificação e a regulação*. Consultado em 15 de agosto de 2011 através de http://correiodaeducacao.asa.pt/72863.html

Ferreira, L. (2003). Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão. *Revista Ibero-americana de Educação*. Consultado em 20 de agosto de 2009 através de http://www.rieoei.org/teo_edu1.htm

Figari, G. (1996). *Avaliar, que Referencial?* Porto: Porto Editora.

Flavell, J. (1979). Metacognição e monitoramento cognitivo: Uma nova área de investigação de desenvolvimento cognitivo. *American Psychologist*, *34*, 906-911.

Flavell, J & Wellman, H. (1977). Metamemory. In R. V. Kail & J. W. Hagen (Eds.). *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3–33). Hillsdale. NJ: Erlbaum.

Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (2.ª ed.). Ed. Monitor.

Fortin, M. (2010). *O Processo de Investigação. Da concepção à realização* (6.ª ed). Lisboa: Lusociência.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (43.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez.

Freitas, C. (2001). Contributo para a História da Avaliação Educacional em Portugal: os anos 70. *Revista Portuguesa de Educação*, *14* (1), 95-130. Universidade do Minho: Braga.

Frison, L. (2007). Auto-Regulação da Aprendizagem. Ciência e Conhecimento. *Revista Eletrônica da Ulbra*, 2, 1-14. São Jerônimo: Brasil.

Gabinete de Estratégia e Planeamento [GEP]. (1976). *Avaliação do Rendimento Escolar*. Lisboa: MEIC. Consultado em 15 de agosto de 2009 através de http://www.gep.msss.gov.pt/biblioteca_emprego.php

Gardner, J. (2006). Assessment and learning: An Introduction. *In* Gardner, J.(ed.). *Assessment and learning* (pp. 1-5). London: Sage.

Gardner. H. (1994). *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: ArtMed.

Gil, D. (1997). *Reflexões de professores do 2.º ciclo do ensino básico sobre avaliação das aprendizagens*. Tese de mestrado em ciências da educação, não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Paris: Belin.

Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, *24*, 355-392.

Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Londres: Falmer.

Gipps, C., &. Cumming, J. (2003). *Assessing Literacies*. Paper presented at the the International Literacy Conference: Literacy Policies for the Schools We Need, Toronto. Consultado em 18 de setembro de 2009 através de http://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0018/341802/8GippsCumming2005submitted.pdf

Gipps, C. & Stobart, G. (2003). Alternative assessment. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 549-576). Dordrecht: Kluwer.

Grangeat, Michel (org.). (1999.) *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto: Porto Editora.

Graue, M.E. & Walsh, D.J. (1998). Studying children in context. In *Theories, methods & ethics*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Grégoire, J. (Ed.) (1996). *Évaluer des Apprentissages: Les Apports de la Psychologie Cognitive*. Bruxelles: De Boeck.

Guba, E. e Lincoln,Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.

Hadji, C. (1997). *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.

Hadji, C. (1994). *Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos*. Lisboa: Porto Editora.

Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.

Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. *In* Gardner, J. (ed.). *Assessment and learning* (pp. 103-118). London: Sage.

Harlen, W. & James, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. Assessment in Education: *Principles, Policy and Practice*, *4* (3), 365-379.

Harvey-Jordan, S., & Long, S. (2002). Focus groups for community practitioners: A practical guide. *Community Practitioner*, *75* (1), 19-21.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Hoffmann, J. (2004). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. (5.ª ed.) Porto Alegre: Mediação.

Houssaye, J. (1998) Le Triangle Pédagogique. *Théorie et Pratique de l'Education Scolaire* (vol. 1). Berne: Peter Lang.

Inspeção Geral da Educação – Delegação Regional do Norte (2010). *Avaliação Externa das Escolas* – Relatório de escola. Inspeção Gerald a Educação. Porto. (Documento fotocopiado).

James, M. (2006). Assessment, teaching and theories of learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 47-60). London: Sage.

Jares, X. (2005) *Educação para a verdade e para a esperança em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos*. Porto Alegre: Artmed.

Jones, B. (1988). Text learning strategy instruction: Guidelines from theory and practice. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Orgs.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 233-260). New York: Academic Press.

Jorro, A. (2000). *L'Enseignant et l'Évaluation: Des Gestes Évaluatifs en Question*. Bruxelles: De Boeck.

Kuhn, T. (2003). *Estrutura das Revoluções Científicas* (7.ª ed). São Paulo: Perspetiva.

Krueger, R. (1994). *Focus Groups: a Practical Guide for Applied Research*. Sage, Thousand.

Krueger, R. (1993). Quality control in focus groups. In D. Morgan (ed.), *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art* (pp.65-85). Sage, London, Oaks, CA, USA.

Landsheere, V. & Landsheere, G. (1981) *Definir os objectivos da educação* (3.ª ed). Lisboa: Moraes.

Leal, L. (1992). *Avaliação das aprendizagens num contexto de inovação curricular*. Tese de mestrado, não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Leite, C. (2002). Princípios e implicações da gestão curricular local. *Revista do CIPEM*, *4*, 5-11.

Leite, C., Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.

Leite, C. & Pacheco, N. (2008). Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. Multicultural. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, *27*, 109-117.

Lobo, A. (1998). *Aprendizagem Assistida pela Avaliação: Um sorriso difícil sobre o novo sistema de avaliação do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Lourenço, Abílio (2007). Processos auto-regulatórios em alunos do 3.º. ciclo do ensino básico: contributos da auto-eficácia e da instrumentalidade. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Madaus, G., Stufflebeam, D. (2000). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* (2.ª ed.). Dordrecht: Kluwer.

Martins, C. (2008). *Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens: Reflexões a partir da avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria… da análise de dissertações de mestrado*. Mestrado em Ciências da Educação, não publicada, Universidade de Lisboa: Lisboa.

Mattar, F. (1993) *Pesquisa de Marketing* (1, pp.171-174). São Paulo: Editora Atlas. Consultado em 12 de setembro de 2009 através de http://sabi.ufrgs.br/F/HIISK67F1SQ7VU2MCPQHQMS3RP55J941LQQVQT2195CTHIJ86P-26132?func=find c&local_base=URS01&adjacent=N&ccl_term=sys=

Menino, H. & Santos, L. (2004). *Instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática. O uso do relatório escrito, do teste em duas fases e do portefólio no 2.º ciclo do ensino básico*. Actas do XV SIEM (Seminário de Investigação em Educação Matemática) (pp. 271-291). Lisboa: APM.

Ministério da Educação Nacional (MEN). (1971). *VI Congresso do ensino liceal*, *1* (2). Aveiro. Consultado em 17 de agosto de 2009 através de http://www.sg.min-edu.pt/pt/patrimonio-educativo/patrimonio-arquivistico/acervo-documental/

Monereo, C., Pozo, J. I., & Castelló, M. (2001). La enseñanza de estratégias de aprendizaje en el contexto escolar. In C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 2, y psicologia de la educación escolar* (pp. 235-258). Madrid: Alianza Editorial.

Morais, M. & Valente, M. (1991). Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa. *Revista de Educação*, 2 (1), 35-56.

Moreira, M. (2005). *Aprendizagem significativa crítica*. Porto Alegre: Instituto de Física, UFRGS.

Morgan D. (1997) *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). London: Sage.

Neves, A. (1996). *Observação nas concepções e práticas de dois professores do ensino básico*. Tese de mestrado em ciências da educação, não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Neves, A., *et al.* (1994). Observe! Vai ver que encontra. In Instituto de Investigação Educacional (Ed.). *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.

Nevo, D. (1986). The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. In E. R. House (Ed.). *New directions in educational evaluation* (pp.15-29). Philadelphia, USA: The Falmer Press.

Novak J., & Gowin, D. (1999). *Aprender a aprender* (2.ª ed.). Colecção Plátano Universitária. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, *280*, 47-64.

O'Connor, M. (1992). Rethinking aptitude, achievement, and instruction: Cognitive science research and the framing of assessment policy. In B. Gifford e M. O'Connor (Eds.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction* (p. 9-36). Norwell, MA: Kluwer.

Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (1975). Cooperative Action Programme 1975 – Portugal – Project (75) 13, *Student Assessement: Conclusions from the Mission To Portugal* by Ian McMullen. Paris. Consultado em 13 de setembro de 2009 através de http://www.academia.edu/653090/Integrating_work-ready_learning_into_the_university_curriculum_contextualised_by_profession

Pacheco, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes; F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 55-64). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Pacheco, José (1996). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.

París, E. (2006). La regulación en la fase de desarollo de la secuencia formativa. In. M. Béltran *et al. La secuencia formativa. Fases de desarollo y de síntese*s (pp. 15-24). Barcelona: Editorial Graó.

Perrenoud, Ph. (2001). *Évaluation formative et évaluation certificative: postures contraditoires ou complémentaires? Formation profissionnelle suisse*, *4*, 25-28.

Perrenoud, Ph. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Edições Artmed.

Perrenoud, Ph. (1988). La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue. In M. CL. Dauvisis (dir.). *Évaluer l'évaluation*. INRAP: Dijon.

Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas Pedagógicas. Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.

Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Pinto, J. (2007). Individualização e diferenciação: Duas gestualidades para lidar com a diferença. In J. Pinto; J. Lopes; L. Santos & J. Brilha. *Diferenciação Pedagógica na Formação*, (pp. 53-63). Lisboa: IEFP.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 92-104.

Raven, J. (1992). A model of competence, motivation, and behavior, and a paradigm of assessment. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burgess, J. Raven e T. Romberg (Eds.), *Toward a new science of educational testing and assessment* (pp. 85-116). Albany, New York: State University of New York Press.

Ribeiro, C. (2003) Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 109-116. Porto Alegre: Brasil

Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Estante.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.

Rosário, P. (2004). *(Des)venturas do TESTAS: Estudar o estudar*. Porto: Porto.

Rosário, P., Mourão, R., Salgado et al. (2006). Trabalhar e Estudar Sob a Lente dos Processos e Estratégias de Auto-Regulação da Aprendizagem. *Psicologia Educação e Cultura*, *10* (1), 77-88.

Roux, J. (2003). Analyse interlocutoire, dynamiques interactives et étude des mécanismes des progrès cognitifs en situation asymétrique de résolution de problèmes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *32* (3), 475-50.

Sá-Silva, J., Almeida, C., Guindani, J. (2010). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*. São Leopoldo: Brasil.

Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, *18*, 119-144.

Santos, F. (1997). *Eu Professor Me Penso*. Coimbra: Tipografia Lousanense.

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* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.). *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.

Santos, L. *et al.* (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré--escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.

Santos, L. & Pinto, J. (2006). É mesmo possível uma regulação no quotidiano do trabalho do professor e do aluno? *Actas do ProfMat2006*. (CD-ROM). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Scriven, Michael (2003). Evaluation theory and metatheory. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.). *International Handbook of Educational Evaluation* (pp.15-30). Boston:Kluwer.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives on curriculum evaluation* (pp. 39-83). *American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation*, *1*. Chicago, IL: Rand McNally.

Sebba, J. (2006). Policy and practice in assessment for learning: The experience of selected OECD countries. In Gardner, J. (ed.). *Assessment and learning* (pp. 185-196). London: Sage.

Shepard, L. (2001). The role of classroom assessment in a teaching and learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th Edition). American Educational Research association. New York: Macmillan.

Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, *29* (7), 4-14.

Sierra, B., & Carretero, M. (1996). Aprendizagem, Memória e Processamento da Informação: A Psicologia Cognitiva da Instrução. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), (A. M. Alves, trad.) *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação* (pp.122-137). Porto Alegre: Artes Médicas.

Silva, A. (2004). A auto-regulação na aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In: Silva, Adelina Lopes da; Duarte, António Manuel; Sá, Isabel; Simão, Ana M. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.

Simão, A. (2005). Reforçar o valor regulador, formativo, e formador da avaliação das aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (2), 265-289. Braga: Associação Portuguesa de Estudos Curriculares.

Simão, A. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem – implicações em contexto escolar. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá, I., & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante – perspectivas psicológicas e educacionais* (77-94). Porto: Porto Editora.

Simão, A. (2002). *Aprendizagem estratégica: Uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Snyders, G. (1974). *Pedagogia progressista*, Coimbra. Livraria Almedina.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional, uma abordagem desenvolvimentista*. Alfragide: McGraw-Hill.

Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappa*, *86* (1), 22-27.

Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, *83* (10), 758-765.

Stiggins, R. & Conklin, N. (1992). In *Teachers' Hands: Investigating the Practices of Classroom Assessment*. Albany, NY: State University of New York Press.

Sturman, L. (2003). Educar para o teste: ciência ou intuição. *Jornal Título: Pesquisa Educacional*, *45* (3), 261-273.

Suter, E. A. (2004). *Focus Group in Ethnography of Communication: Expanding Topics of Inquiry Beyond Participant Observation*. Consultado em 26 de julho, 2009, através de http://www.nova.edu/ssss/QR/QR5-1/suter.html

Tellez, K. (1996). Authentic assessment. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd Edition, pp.704-721). Association of Teacher Educators. New York: Macmillan.

Teodoro, A. (2012, 22 de outubro). Uma escola democrática, inclusiva e exigente. *Jornal Público*, *47*, p. 47.

Teodoro, A. (2011). *A educação em tempos de globalização neoliberal. Os novos modos de regulação das políticas educacionais*. 1.ª ed. Brasília: Liber Livro.

Teodoro, A. & Aníbal, G. (2008). A educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, *48*, pp. 73-91.

Teodoro, A. (2006). Todos os problemas sociais passaram a ser escolares. *A Página da Educação*, *161*, 35-37.

Torrance, H. & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, *27* (5), 615-631.

Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Trindade, V. (1992). Proposta para um sistema de avaliação escolar. In C.R.S.E (Ed.), *Documentos preparatórios*, *1*, 75-142.

Trognon, A. (1999). Eléments d'analyse interlocutoire. In Gilly, M., Roux, J.P., Trognon, A. *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques* (pp. 69-94). Aix--en-Provence et Nancy, Presse Universitaire de Aix-en-Provence et Presse Universitaire de Nancy.

Vieira, F. & Moreira, M. (1993). *Para além dos testes… A avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho: CEEDC.

Vygotsky, L. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Wiliam, D. (1999). Formative assessment in mathematics. *Equals: mathematics and Special Educational Needs*, *5* (3), 8-11.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wiggins, G. (1989). *A true test: Toward more authentic and equitable assessment*. Phi Delta Kappa, *70*, 703-714.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2.ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, *41* (2), 64-72.

Zimmerman, B. (2000). Attaining selfregulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). New York: San Diego: Academic press.

Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, *81*, 29-339.

Bibliografia de referência

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. O. Formosinho (Org.) *A supervisão na formação de Professores. Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (p. 21-30). Porto: Porto Editora.

Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.

Alves, M. & De Ketele, J.(Orgs) (2011). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.

Alves, M. & Machado, E. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: ASA.

Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

Baptista, I. (1998). *Ética e educação*. Porto: UPT.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bernstein, B. (2001). Das Pedagogias aos Conhecimentos. *Educação, Sociedade e Cultura*, *15*, 9-17.

Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D' Água.

Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. S. Paulo: Editora UNESP.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

Carneiro, R. (2000). *O futuro da educação em Portugal, tendências e oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Ministério da Educação.

Carvalho, A. L. (2004). *Avaliação da aprendizagem em Ensino Clínico*. Lisboa: Instituto Piaget.

Corno, L. (2004). Work habits and work styles: Volition in education. *Teachers College Record*, *106*, 1669-1694.

Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, *11*, 333-346

Corno, L. (1993). The best-laid plans. Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Research*, *22*, 14-22.

Cortesão, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção?* Porto: Edições Afrontamento.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade*. Lisboa: Relógio d´Água.

Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (2007). *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (12.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1981). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Grangeat, M. (Coord.). *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto: Porto Editora.

Guerra, M. (2006). *Arqueologia dos Sentimentos. Para uma Educação de Afetos*. Porto: ASA.

Guerra, M. (2003). *Uma Seta no Alvo. Avaliação para a Aprendizagem*. Porto: ASA.

Guerra, M. (2003). *No Coração da Escola. Estórias sobre Educação*. Porto: ASA.

Guerra, M. (2003). *Os Desafios da educação*. Porto: Porto Editora.

Guerra, M. (2002). *Para uma Pedagogia da Libertação. Crónica Sentimental de uma Experiência*. Porto: ASA.

Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: ASA.

Guerra, M. (2002). *A Escola que Aprende*. Porto: ASA.

Giddens, A. (2009). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

Haecht, A. (2008). *Sociologia da Educação. A Escola Posta à Prova* (3.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.

Hargreaves, A. Earl, L. & Rayn, J. (2001). *Educação para a Mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.

Hill, A.& Hill, M. (2009). *Investigação por Questionário* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Homem, A., Carvalho, L. & Atanásio, J. (2001). *Legislação de Educação*. Coimbra: Coimbra Editora.

Jardin, G. (2007). *Foucault e Educação*. Mangualde: Edições Pedago.

Kincheloe, J. & Kathleen, B. (2007). *Pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Artmed.

Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Meirieu, Ph. (2006). *Escolheremos a Escola Pública para as nossas Crianças*. Porto: ASA.

Meirieu, Ph. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o fazer. A coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed.

Meirieu, Ph. (1998). *Aprender… sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed.

Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Monteiro, A. (2005). *História da Educação. Uma Perspetiva*. Porto: Porto Editora.

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.

Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Nóvoa, A. (Org.) (1994). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (Org.) (2000). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares. *Revista Educação Inclusiva*, *1*, 15-18.

Perrenoud, Ph. (20048). *A Pedagogia na Escola das Diferenças* (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Ph. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: Um caminho para combater o insucesso escolar*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de Pesquisa*, *119*, 7-26.

Perrenoud, Ph. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Ph. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Ph. (2000). *Construire des compétences dès l'école* (3.ª ed.). Paris: ESF.

Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre : Artmed.

Perrenoud, Ph. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Ph. (1998). *L'Évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.

Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa : Dom Quixote.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS* (3.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Pontecorvo, C. (Coord.). (2003). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Editorial Popular.

Primo, J. & Mateus, D. (2008). *Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento. Aplicáveis às dissertações de Mestrado*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J., & Rúbio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, *8* (1), 141-157.

Sá, I. (1999). O desenvolvimento das orientações motivacionais em estudantes do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Psicologia*, *33*, 159-182.

Santos, B. S. (1987). *Um Discurso sobre as Ciências* (15.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Senge, P. (2005). *Escolas que Aprendem*. Porto Alegre: Artmed.

Setton, M. G. J. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, *20*, 60-70.

Silva, A., Duarte, A., Sá, I. & Simão, M. (2004). *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante. Perspetiva psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.

Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2003). “Don’t do it for me. Do it for yourself.” Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport Exercice Psychology*, *25*, 145-160.

Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of differnt types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you’llknow what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, *74*, 343-360.

Simons, J., Vansteenkist, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective. *Educational Psychology Review*, *16* (2), 121-139.

Stake, R.E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand Editora.

Teodoro, A. & Torres, C. A. (Orgs.) *Educação Crítica & Utopia. Perspetiva para o século XXI*. S. Paulo: Cortez Editora.

Timothy, J. C., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-Regulation Empowerment Program to Enhance Self-Regulated and Self-Motivated Cycles of Student Learning. *Psychology in the Schools*, *41*, (5), 537-550.

Turner, B. (1996). *Teoria Social*. Algés: DIFEL

Turner, J. W. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, *30*, 410-441.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary, Educational Psychology*, *31*, 125-141.

Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa. Sua Fundamentação e Implementação. Coimbra*: Almedina.

Vigotsky, L. (2005). *Pensamento e Linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes.

Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *2* (23), 89-116.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Research for the future. Becoming a selfregulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, *22*, 73-101.

Zimmerman, B. J.(1990). Self-regulated learning and academic achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, *25* (1), 3-17.

Zimmerman, B. J.1989). *A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. Journal of Educational Psychology*, *81* (3), 329-339.

Legislação citada

Lei n.º 5/73 de 25 de julho. *Diário da República n.º 173*, I Série.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, *Diário da República n.º 129*, I Série.

Despacho n.º 42/78 de 11 de abril, *Diário da República n.º 90*, II Série.

Lei de Bases n.º 46/86 de 14 de outubro, *Diário da República n.º 237*, I Série.

Despacho Normativo n.º 162/ME/91 de 23 de outubro. *Diário da República n.º 244*, II Série.

Despacho n.º 98-A/92 de 20 de junho. *Diário da República n.º 140*, I Série B.

Despacho normativo n.º 644-A/94 de 15 de setembro. *Diário da República n.º 214*, I Série B.

Decreto-Lei n.º 6/2001de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15*, I Série A.

Despacho Normativo n.º 30/2001de 19 de julho. *Diário da República n.º 166*, I Série B.

Despacho n.º 1/2005 de 5 de janeiro. *Diário da República n.º 3*, I Série B.

Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de novembro. *Diário da República, n.º 215*, I Série B.

Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto. *Diário da República n.º 148*, I Série.

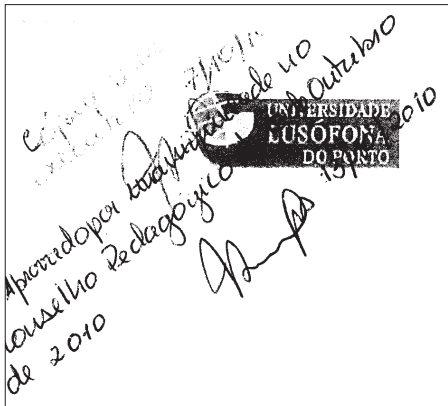
Despacho nº 14/2011 de 18 de novembro. *Diário da República n.º 222*, II Série.

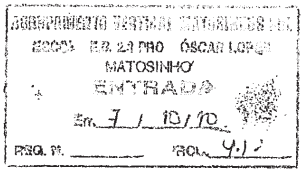
Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129*, II Série.

Despacho normativo nº 24-A/2012 de 6 de dezembro. *Diário da República n.º 236*, II Série.

Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro. *Diário da República n.º 245*, II Série

Apêndice I – Autorização de consentimento





Exma. Senhora

Directora do Agrupamento de Escolas Matosinhos Sul,

Dra. Maria Aurora Anastácio

Matosinhos, 6 de Outubro de 2010

Assunto: Investigação sobre a auto-avaliação dos alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico

Serve a presente para solicitar a V.Exa autorização para a realização de três grupos de discussão, dois com alunos e outro com professores, para a análise de documentos e para a aplicação de um inquérito, sob a forma de questionário, a todos os alunos e professores do 2º e 3º ciclos de escolaridade da Escola Básica 2.3 Professor Óscar Lopes.

Os grupos de discussão, a análise documental e a aplicação do questionário fazem parte de um trabalho de investigação sobre a auto-avaliação dos alunos do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e pretendem recolher dados susceptíveis de conduzir à elaboração de uma tese de Doutoramento em Educação.

Trata-se de uma investigação que tem vindo a ser orientada pelo Professor Doutor António Luís Carvalho, e que, estamos certos, constituirá um contributo científico relevante no sentido de uma maior compreensão dos processos relacionados com a auto-avaliação dos alunos no contexto educativo em que se inserem.

Cumpre-nos informar V.Exa de que o cumprimento de todos os pressupostos éticos relacionados com este tipo de estudo será garantido.

Antecipadamente grata pela atenção dispensada, subscrevo-me com respeitosos cumprimentos,

De V.Exa,

Atentamente,

(Professora Margarida Maria Pereira Soares)

Apêndice II – Questionário aplicado aos alunos

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação sobre o que os alunos pensam da auto-avaliação no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Tem por objectivo a recolha de dados para a elaboração de uma tese de Doutoramento em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores.
A tua contribuição é extremamente útil, por isso, deves responder com muita sinceridade.
O ANONIMATO É GARANTIDO.

QUESTIONÁRIO

1. Idade _____

2. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

3. Ano de escolaridade: ☐ 5º Ano ☐ 6º Ano ☐ 7º Ano ☐ 8º Ano ☐ 9º Ano

4. Já reprovaste alguma vez? ☐ Sim ☐ Não

5. Qual é o teu grau de satisfação relativamente à escola que frequentas?

Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Sem Opinião	Satisfeito	Muito Satisfeito

6. Achas que participas no teu processo de avaliação? ☐ Sim ☐ Não

7. Com que frequência conversas com os teus professores sobre a tua avaliação?

Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Bastantes Vezes	Sempre

8. Com que frequência colaboras com o teu professor na escolha dos aspectos em que vais ser avaliado?

Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Bastantes Vezes	Sempre

9. Em que momentos realizas a auto-avaliação?

☐ Todos os dias ☐ Uma vez por semana ☐ No fim do mês

☐ No fim dos períodos ☐ No fim do ano ☐ Nunca

10. Que instrumentos utilizas para fazer a auto-avaliação?

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
Grelhas de auto-avaliação					
Diálogo com os colegas e com o professor					
Correcção escrita dos trabalhos					
Respostas às perguntas do professor sobre o que estás a fazer					
Discussão dos erros com o professor					
Capa com os trabalhos mais importantes					
Contratos na turma					
Outros:					

11. Qual é, para ti, a importância da auto-avaliação?

	Nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Máxima
Poder pedir ao professor a nota que entendes ser justa					
Ajudar o professor a dar as notas					
Ajudar o professor a saber o que tu já aprendeste					
Ajudar-te a saber o que já aprendeste					
Ajudar-te a perceber quais as tuas dificuldades					
Poder servir para passar ou reprovar alunos					
Outra:					

12. Qual é o teu grau de satisfação relativamente à tua avaliação?

Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Sem opinião	Satisfeito	Muito Satisfeito

13. Achas que a tua avaliação está de acordo com as tuas expectativas?

Está muito abaixo	Está abaixo	Está adequada	Está acima	Está muito acima

14. Qual o teu grau de satisfação relativamente à progressão da tua aprendizagem?

Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Sem Opinião	Satisfeito	Muito Satisfeito

Por favor, verifica se respondeste a todas as questões.
Obrigada pela tua colaboração.

Apêndice III – Questionário aplicado aos professores

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação sobre o que os professores pensam da auto-avaliação no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Tem por objectivo a recolha de dados para a elaboração de uma tese de Doutoramento em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores. A sua contribuição é extremamente útil, por isso, pode responder com sinceridade porque O ANONIMATO É GARANTIDO.

QUESTIONÁRIO

1. Idade _____

2. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

3. Anos de serviço _____

4. Ciclo de escolaridade que lecciona: ☐ 2º Ciclo ☐ 3º Ciclo

5. Ano (s) de escolaridade que lecciona? ☐ 5º Ano ☐ 6º Ano ☐ 7º Ano ☐ 8º Ano ☐ 9º Ano

6. Qual é o seu grau de satisfação relativamente à escola onde trabalha?

Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Sem Opinião	Satisfeito	Muito Satisfeito

7. Como se sente com o modelo de avaliação adoptado pela escola?

Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Sem opinião	Satisfeito	Muito Satisfeito

8. Considera que a avaliação adoptada cumpre com os normativos legais?

Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Bastantes Vezes	Sempre

9. Considera que implica os estudantes no processo de avaliação?

Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Bastantes Vezes	Sempre

10. Os estudantes participam na elaboração dos critérios de avaliação?

Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Bastantes Vezes	Sempre

11. Os estudantes colaboram consigo na escolha dos aspectos em que vão ser avaliados?

Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Bastantes Vezes	Sempre

12. Com que frequência praticam os estudantes a auto-avaliação?

☐ Todos os dias ☐ Uma vez por semana ☐ No fim do mês

☐ No fim dos períodos ☐ No fim do ano ☐ Nunca

13. Que instrumentos utiliza para que os estudantes realizem a auto-avaliação?

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
Grelhas de auto-avaliação					
Registos da interacção do aluno com os colegas e com o professor					
Correcção/reformulação por escrito dos trabalhos					
Respostas dos alunos às perguntas sobre o que estão a fazer					
Discussão dos erros com os estudantes					
Capa com os trabalhos mais importantes					
Contratos na turma					
Outros:					

14. Qual é, para si, a importância da auto-avaliação?

	Nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Máxima
Cumprir com os normativos legais					
Saber que nível o estudante pretende que lhe vai ser atribuído					
Ajudar o estudante a perceber as suas dificuldades					
Ajudar o estudante a saber o que já aprendeu					
Responsabilizar o estudante pela avaliação					
Outra:					

Obrigada pela sua colaboração.

Apêndice IV – Guião das entrevistas realizadas aos alunos

ENTREVISTAS

Guião com perguntas para estudantes

1. O que é, para ti, avaliar?

2. Consideras a auto-avaliação importante no processo de avaliação?

3. Consideras que a escola pratica a auto-avaliação?

4. Quando é que realizas a tua auto-avaliação?

5.Consideras que o professor toma em consideração, na avaliação, a tua auto-avaliação?

6. Consideras que a auto-avaliação contribui para o teu processo de aprendizagem?

7.O professor interage contigo, na aula, sobre as situações de aprendizagem?

8. O professor proporciona-te, nas aulas, momentos de reflexão sobre as tuas dificuldades?

Apêndice V – Guião das entrevistas realizadas aos professores

ENTREVISTAS

Guião com perguntas para professores

1. O que é, para si, avaliar?

2. Está de acordo com o modelo de auto-avaliação adoptado pelo Agrupamento?

3. Considera que o objectivo da auto-avaliação se concretiza nesse modelo?

4. Qual seria, para si, o modelo de auto-avaliação desejável?

5. Considera que os estudantes participam na auto-avaliação de que são alvo?

6. O que pensa que significa, para os estudantes, a auto-avaliação?

7. Considera que a auto-avaliação contribui para o processo de aprendizagem dos estudantes?

8. Que importância dá à auto-avaliação?

9. Promove momentos de reflexão sobre as situações de aprendizagem?

10. Que estratégias utiliza para que os estudantes possam regular a sua aprendizagem?

11. Existem na escola momentos de reflexão sobre as dificuldades dos estudantes?