

Maria de Fátima Neves Vasconcelos Dias

**AUTO-AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM
A PERCEÇÃO DOS ALUNOS DO 1º CICLO**



Universidade Portucalense – Infante D. Henrique

Porto 2008

Maria de Fátima Neves Vasconcelos Dias

AUTO-AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM A PERCEÇÃO DOS ALUNOS DO 1º CICLO



Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação

Orientador Científico: Professor Doutor António Luís Carvalho

Universidade Portucalense Infante D. Henrique
Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto 2008

Agradecimentos

Queremos prestar o nosso mais sincero e profundo agradecimento à Professora/Coordenadora do Mestrado em Administração e Planificação da Educação na Universidade Portucalense, a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pela sua incansável disponibilidade e, além de tudo, a forma como dia a dia nos disponibilizava uma palavra amiga de incentivo ao sucesso.

Ao Professor Doutor António Luís Carvalho, um obrigado especial, expresso na nossa eterna gratidão pela excelente e dedicada orientação que demonstrou em todos os momentos. Foi um enorme privilégio trabalhar sob sua orientação. Estamos gratos também pela disponibilidade, pelo carinho, pelo apoio e, sobretudo, pela forma entusiástica e AMIGA com que sempre nos presenteou. As inúmeras provas de confiança dadas, o incentivo permanente foram determinantes na nossa continuidade.

Um especial agradecimento ao Conselho Executivo do Agrupamento Soares dos Reis e a todos os professores e alunos do 3º e 4º ano do nosso Agrupamento, que se disponibilizaram a colaborar neste estudo, pelo tempo e contributos com a aplicação dos inquéritos.

A ti, António e ao nosso filho João que muito amamos e imprimem um sentido especial à nossa existência, obrigada pelo vosso respeito e pela vossa compreensão no acompanhamento deste trabalho.

RESUMO

A auto-avaliação é considerada por muitos autores, como um processo fulcral de regulação das aprendizagens. É nesta perspectiva que o nosso estudo se enquadra, tendo como objectivos identificar a participação dos alunos no processo de avaliação, o seu envolvimento na definição de critérios de avaliação e reconhecer se a auto-avaliação que se faz está ao serviço da aprendizagem.

Iniciámos o nosso trabalho de investigação abordando a Estrutura do Sistema Educativo Português para enquadrar o 1º Ciclo do Ensino Básico, compreender o seu funcionamento e saber quais as competências pretendidas para este grau de ensino. Realizámos uma breve perspectiva histórica da avaliação e abordámos normativos legais existentes em Portugal, enquadrando também, conceptual, teórica e legalmente as várias funções e modalidades de avaliação. Destacámos a abordagem conceptual da auto-avaliação, enquanto processo cognitivo de auto-regulação da aprendizagem, pelo interesse inerente ao nosso estudo, abordando também o conceito de motivação.

Optámos pelo modo de investigação estudo de caso, recorrendo a uma estratégia multimétodo. Como método central, utilizámos um questionário e como secundário, a observação participante e a análise documental.

Os resultados obtidos permitiram sustentar empiricamente a importância da auto-avaliação na participação do processo de avaliação. Constatámos um grau elevado de satisfação dos alunos com a escola que frequentam e um elevado número de alunos que participam no processo de avaliação. Identificámos os diversos instrumentos utilizados para realizarem auto-avaliação. Verificámos também que os alunos consideram realizar auto-avaliação em diferentes momentos permitindo-lhes identificar as aprendizagens realizadas, perceber o que precisam melhorar e fazer a abordagem positiva do erro. Comprovámos ainda, que os alunos não atribuem importância à auto-avaliação para a certificação ou classificação das suas aprendizagens. Constatámos que os alunos do 4º ano se sentem mais participativos no processo de avaliação do que os alunos do 3ºano. Verificámos que os alunos que colaboram na definição de critérios de avaliação consideram-se mais participativos no processo de avaliação e que os alunos que se sentem mais satisfeitos com a escola são aqueles que consideram participar no processo de avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: 1º Ciclo; avaliação; auto-avaliação; aprendizagem; participação.

ABSTRACT

The self-evaluation is considered by many authors as an essential process in what concerns the learning regulation. Our study fits this perspective and its aim is to identify the pupils' participation in the evaluation process, their involvement in the definition of evaluation, the criteria and the ability to recognise whether the self-evaluation that has been done is useful to learning.

We began our research with the approach of the Portuguese Educational System Structure to see if the Elementary School fits it, to understand how it is put in practice, as well as to know the competences needed to this level of instruction. We've presented a brief historical perspective of evaluation, we've mentioned some legal regulations that are put in practice in Portugal and we've also referred to several functions and aspects of evaluation in a conceptual, theoretical and legal perspective. We've decided to turn to the conceptual approach of self-evaluation as a cognitive process of self-regulation of the apprenticeship, as it's an important issue of our study, bearing in mind the motivation concept.

We've opted for the case study form of investigation, employing a multimethod strategy. We've used a questionnaire as a central method and the participant observation and documentary analysis as a secondary method.

The results obtained made it easy to sustain empirically the importance of self-evaluation to the participation in the evaluation process. We've verified that pupils are highly satisfied with the school they attend and a great number of them are participating in the evaluation process. We've also identified several instruments which are used to put the self-evaluation in practice. We've come to the conclusion that pupils consider they do self-evaluation in different moments to help them identify the apprenticeship they've accomplished, to understand what they need to improve, as well as to do a positive approach of the mistake. Besides that, we've also confirmed that pupils don't give much importance to self-evaluation in what concerns the certification or evaluation of their apprenticeships. Furthermore, we've discovered that pupils from the fourth grade feel they participate more in the evaluation process than the ones that attend the third grade. Finally, we've verified that the pupils who take part in the definition of the evaluation criteria consider they participate more in the evaluation process and that pupils who are satisfied with the school they attend confirm they participate in the evaluation process.

KEY-WORDS: Elementary School; evaluation; self-evaluation; apprenticeship; participation

SUMÁRIO

	Fls
ÍNDICE DE QUADROS	9
ÍNDICE DE GRÁFICOS	11
ÍNDICE DE FIGURAS	13
INTRODUÇÃO	15
1. ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS	20
1.1. ENSINO BÁSICO	20
1.2. ENSINO SECUNDÁRIO	26
1.3. ENSINO PÓS-SECUNDÁRIO	27
1.4. ENSINO SUPERIOR	28
2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	31
2.1. A AVALIAÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS	38
2.2. ENQUADRAMENTO LEGAL	41
3. AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM	47
3.1. A APRENDIZAGEM	47
3.1.1. OS CONTEÚDOS DA APRENDIZAGEM	51
3.2. A AVALIAÇÃO: CONCEITO E DEFINIÇÃO	55
3.2.1. AS FUNÇÕES EDUCATIVAS DA AVALIAÇÃO	59
3.2.2. AS MODALIDADES DA AVALIAÇÃO	62
3.2.3. A AVALIAÇÃO PARA A COMPREENSÃO	75
3.3. A FUNÇÃO MOTIVADORA DA AVALIAÇÃO	81
3.4. A AUTO-AVALIAÇÃO NO 1º CICLO	84
4. AUTO-AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM - ESTUDO DE CASO.....	93
4.1. QUESTÃO DE PARTIDA	94
4.2. OBJECTIVOS	94
4.3. VARIÁVEIS	95
4.4. HIPÓTESES	96
4.5. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	97
4.6. POPULAÇÃO E AMOSTRA	98
4.7. METODOLOGIA	98
4.8. RECOLHA DE DADOS	101

4.9. TRATAMENTO DE DADOS	104
5. ANÁLISE DE RESULTADOS.....	106
5.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	106
5.2. A PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO.....	109
5.3. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	113
5.4. IMPORTÂNCIA QUE O ALUNO DÁ À AUTO-AVALIAÇÃO	122
5.5. SATISFAÇÃO PERANTE A AVALIAÇÃO E A APRENDIZAGEM.....	128
6. ANÁLISE DAS HIPÓTESES.....	131
7. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	145
8. CONCLUSÃO.....	155
9. BIBLIOGRAFIA	163
ANEXOS	172
ANEXO 1 - O QUESTIONÁRIO	
ANEXO 2 - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	

ÍNDICE DE QUADROS

	Fls
Quadro n.º 1 - As funções do sistema de avaliação e as fases da actividade pedagógica ...	61
Quadro n.º 2 - Idade.....	106
Quadro n.º 3 - Sexo.....	107
Quadro n.º 4 - Ano de Escolaridade	107
Quadro n.º 5 - Situação escolar do aluno.....	108
Quadro n.º 6 - Taxa de retenção e desistência no ensino básico	109
Quadro n.º 7 - Participação no processo de avaliação	110
Quadro n.º 8 - Frequência das conversas com o professor sobre avaliação	110
Quadro n.º 9 - Colaboração na definição de critérios.....	111
Quadro n.º 10 - Momentos em que realiza auto-avaliação.....	112
Quadro n.º 11 - Instrumentos de auto-avaliação.....	114
Quadro n.º 12 - Registrar em quadros com bolinhas de cores	114
Quadro n.º 13 - Preencher grelhas com cruces	115
Quadro n.º 14 - Conversar com os colegas e o professor sobre avaliação	115
Quadro n.º 15 - Fazer correcções por escrito.....	116
Quadro n.º 16 - Responder a perguntas do professor	117
Quadro n.º 17 - Aprender com os erros	118
Quadro n.º 18 - Fazer portfolio.....	119
Quadro n.º 19 - Fazer contratos na turma	120
Quadro n.º 20 - Importância da função classificadora da auto-avaliação.....	122
Quadro n.º 21 - Identificação por parte do professor das aprendizagens do aluno	123
Quadro n.º 22 - Percepção do aluno quanto às suas dificuldades.....	123
Quadro n.º 23 - Percepção do aluno quanto à sua aprendizagem.....	124
Quadro n.º 24 - Importância da auto-avaliação para a certificação.....	125
Quadro n.º 25 - Percepção do aluno sobre o que tem de melhorar.....	126
Quadro n.º 26 - Abordagem positiva do erro.....	127
Quadro n.º 27 - Grau de satisfação com a avaliação	128
Quadro n.º 28 - Expectativas quanto à avaliação	129
Quadro n.º 29 - Grau de satisfação com a aprendizagem.....	129
Quadro n.º 30 - Satisfação com a escola e participação no processo de avaliação	131

Quadro n.º 31 - Ano de Escolaridade e participação no processo de avaliação	133
Quadro n.º 32 - Definição de critérios e participação no processo de avaliação.....	134
Quadro n.º 33 - Conversar sobre avaliação e participação no processo de avaliação	135
Quadro n.º 34 - Percepção da aprendizagem e participação no processo de avaliação.....	137
Quadro n.º 35 - Expectativas quanto à avaliação e participação no processo	138
Quadro n.º 36 - O que tem de melhorar e participação no processo de avaliação.....	139
Quadro n.º 37 - Momentos de auto-avaliação e participação no processo de avaliação ...	140
Quadro n.º 38 - Satisfação com a aprendizagem e participação no processo de avaliação	142
Quadro n.º 39 - Importância da certificação e participação no processo de avaliação.....	143

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Fls
Gráfico n.º 1 - Idade	106
Gráfico n.º 2 - Sexo	107
Gráfico n.º 3 - Ano de Escolaridade	108
Gráfico n.º 4 - Situação escolar do aluno	108
Gráfico n.º 5 - Grau de satisfação do aluno com a escola	109
Gráfico n.º 6 - Participação no processo de avaliação.....	110
Gráfico n.º 7 - Frequência das conversas com o professor sobre avaliação.....	111
Gráfico n.º 8 - Colaboração na definição de critérios.....	112
Gráfico n.º 9 - Momentos em que realiza auto-avaliação.....	113
Gráfico n.º 10- Registrar em quadros com bolinhas de cores.....	114
Gráfico n.º 11 - Preencher grelhas com cruzes.....	115
Gráfico n.º 12- Conversar com os colegas e o professor sobre avaliação	116
Gráfico n.º 13 - Fazer correcções por escrito	117
Gráfico n.º 14 - Responder a perguntas do professor	118
Gráfico n.º 15 - Aprender com os erros que faz	119
Gráfico n.º 16 - Fazer portfolio	120
Gráfico n.º 17 - Fazer contratos na turma.....	121
Gráfico n.º 18 - Importância da função classificadora da auto-avaliação	122
Gráfico n.º 19 - Identificação por parte do professor das aprendizagens dos alunos	123
Gráfico n.º 20 - Percepção do aluno quanto às suas dificuldades	124
Gráfico n.º 21 - Percepção do aluno quanto à sua aprendizagem.....	125
Gráfico n.º 22 - Importância da auto-avaliação para a certificação.....	126
Gráfico n.º 23 - Percepção do aluno sobre o que tem de melhorar	126
Gráfico n.º 24 - Abordagem positiva do erro	127
Gráfico n.º 25 - Grau de satisfação com a avaliação	128
Gráfico n.º 26 - Expectativas quanto à avaliação	129
Gráfico n.º 27 - Grau de satisfação com a aprendizagem.....	130
Gráfico n.º 28 - Satisfação com a escola e participação no processo de avaliação	132
Gráfico n.º 29 - Ano de Escolaridade e participação no processo de avaliação.....	133
Gráfico n.º 30 - Definição de critérios e participação no processo de avaliação.....	134

Gráfico n.º 31 - Conversar sobre avaliação e participação no processo de avaliação	136
Gráfico n.º 32 - Percepção da aprendizagem e participação no processo de avaliação.....	137
Gráfico n.º 33 - O que tem de melhorar e participação no processo de avaliação	139
Gráfico n.º 34 - Momentos de auto-avaliação e participação na avaliação	141
Gráfico n.º 35 - Satisfação com a aprendizagem e participação no processo	142
Gráfico n.º 36 - Importância da certificação e participação no processo de avaliação	143

ÍNDICE DE FIGURAS

	Fls
Figura n.º 1 - Escolaridade Obrigatória - Ensino Básico.....	21
Figura n.º 2 - Cursos do Ensino Secundário.....	26
Figura n.º 3 - Tipologia e equivalências dos cursos.....	28
Figura n.º 4 - Organigrama do Sistema Educativo Português.....	30
Figura n.º 5 - Triangulação metodológica.....	105

SIGLAS E ABREVIATURAS

AECs- Actividades de Enriquecimento Curricular

CAP- Certificado de Aptidão Profissional

CET- Cursos de Especialização Tecnológica

CRSE- Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DEB – Departamento do Ensino Básico

DET- Diploma de Especialização Tecnológica

DGIDC- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EFA- Cursos de Educação e Formação de Jovens e Adultos

GEPE- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

GIASE- Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

ME- Ministério da Educação

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Europeu

SPSS- Statistical Package for Social Sciences

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

Actualmente muito se tem falado das finalidades da educação escolar. A ela está associada a expressão “aprender a aprender” que subentende a ideia de que os alunos devem ser dotados de ferramentas que contribuam para o aumento dos seus potenciais de aprendizagem.

Segundo Román Pérez e Díez Lopes (1999) aumentar o potencial de aprendizagem dos alunos implica o uso adequado, quer de estratégias cognitivas e metacognitivas, quer de modelos conceptuais, isto é, “pensar sobre o próprio pensamento” (p.96).

Aprender a aprender é um processo de descoberta no qual intervém a auto-observação do erro de estratégia ou da causa dele, na reflexão entre colegas e em conflitos cognitivos consequentes dessa reflexão ou por uma oportuna intervenção do professor (Carvalho, 2004, p.389). Os alunos adoptam, assim, hábitos de reflexão e atitudes favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagens.

A esta nova exigência curricular associam-se mudanças, que se desejam potenciadoras de melhorias, nas práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos. A avaliação deverá assentar numa concepção formativa destinada a melhorar e a regular sistemática e deliberadamente o ensino e a aprendizagem. Todavia, a preocupação em melhorar as práticas e as finalidades avaliativas não é uma preocupação recente. Ao longo de décadas a abordagem conceptual feita à avaliação, baseada em teorias diferenciadas, é prova disso.

Numa perspectiva clássica do ensino, valoriza-se a acumulação de conhecimentos dos alunos, a planificação corresponde a uma estruturação dos processos de ensino concebidos de forma linear e igual para todos e a avaliação serve para “determinar a extensão em que os objectivos educacionais foram alcançados e inclui descrições qualitativas, quantitativas e juízos de valor sobre o comportamento dos alunos” (Balanchó e Coelho, 1996, p.52). É dada ênfase à avaliação classificadora e certificadora das aprendizagens.

Numa perspectiva construtivista, dá-se especial atenção aos conhecimentos prévios dos alunos marcados pelas experiências de vida diversificadas, a planificação pressupõe a criação de ambientes estimulantes que “propiciem actividades que não são à partida previsíveis” (Esteberanz Garcia, 1994, p.215) e valorizam-se as estratégias que permitam

aos alunos tomar consciência dos seus próprios conhecimentos e dos seus funcionamentos cognitivos. “Trata-se para o aluno, de desenvolver a capacidade de tomar consciência e de explicitação do seu próprio funcionamento e de conhecer as estratégias cognitivas e metacognitivas eficazes para poder aplicá-las” (Altet, 1999, p.50). A metacognição, o autocontrolo e a auto-regulação das competências são indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento inteligente (Fernandes, 2005, p.27).

A avaliação no Ensino Básico, tal como acontece em todos os outros graus de ensino, é decisiva na vida dos alunos, não só ao certificar o fracasso ou ao promover o sucesso do aluno, mas também pela regulação que exerce em todo o processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 2004).

A legislação existente em Portugal evidencia a importância dada à avaliação dos alunos, como forma de combater o insucesso escolar, nomeadamente: Despacho Normativo n.º 98-A/92; Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro; Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho e Despacho Normativo n.º 1/2005.

No 1º Ciclo está contemplada a necessidade de uma auto-avaliação no 3º e 4º ano (Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho). Hadji (1994) considera a auto-avaliação como “a actividade de autocontrolo reflectido das acções e comportamentos do sujeito que aprende” (p.95). O autocontrolo corresponde a uma avaliação contínua, despertando o olhar crítico sobre o que se faz, durante o processo e, a metacognição desencadeia um processo mental através do qual o sujeito toma consciência das actividades cognitivas em desenvolvimento.

Leite e Fernandes (2002) partilham desta opinião, ao considerarem que a auto-avaliação é então, um processo de metacognição, aplicada à aprendizagem, visto assumir duplo significado: primeiro, como estratégia cognitiva, ao referir-se às reflexões pessoais do aluno sobre as suas competências cognitivas, sobre os motivos que dificultam a concretização da tarefa e, sobre as estratégias para a resolução das mesmas; segundo, como estratégia metacognitiva, refere-se às reflexões pessoais relativas à forma como planificar e organizar a sua acção antes e durante a execução da tarefa proposta e que mudanças proceder para a consecução dos objectivos.

O aluno, no entanto, não poderá agir por si próprio sendo o papel do professor fundamental para a construção de um conjunto de contextos diversificados e facilitadores,

com mecanismos e estratégias diferenciadas, para a o desenvolvimento da autonomia do aluno e da sua capacidade de auto-avaliação.

Defendemos a realização da auto-avaliação, de forma continuada e sistemática, como um processo de auto-regulação das aprendizagens dos alunos e conseqüente sucesso escolar.

Ao aprofundarmos o conceito de auto-avaliação como procedimento fundamental para o sucesso dos alunos, quando ao serviço do processo ensino-aprendizagem, questionámo-nos, primeiro, se a auto-avaliação preconizada na legislação, com o espírito com que foi criada e defendida por diversos estudiosos na área, é realizada pelos professores do 1º Ciclo e, em segundo, se está ao serviço da aprendizagem. As nossas dúvidas surgiram em sequência da nossa experiência profissional enquanto professora e Coordenadora de Ano.

O nosso estudo teve início com a definição da pergunta de partida: *Qual é a percepção dos alunos do 1.º ciclo sobre a sua auto-avaliação para a aprendizagem?*

Procurámos pesquisar outros trabalhos de investigação que se debruçassem sobre a problemática da auto-avaliação dos alunos no 1º Ciclo. Na verdade, não encontramos referência particularizada a esta temática. No entanto, tal como referem Quivy e Campenhoudt (2005, p.50), “todo o trabalho de investigação se inscreve num continuum e pode ser situado dentro de, ou em relação a, correntes de pensamento que precedem e influenciam”. Com o intuito de realizar um trabalho com “validade externa” (*Idem*), consideramos pertinente debruçarmo-nos sobre problemáticas que estão ligadas à auto-avaliação, dando ênfase especial à abordagem conceptual da avaliação para a compreensão e à auto-avaliação, enquanto processo de regulação das aprendizagens.

Assim, o presente trabalho organiza-se em duas partes: a primeira constitui a componente teórica que nos levou à compreensão dos conceitos e, a segunda, a componente empírica que nos permitiu compreender e reflectir sobre a nossa problemática.

Começaremos por uma apresentação da Estrutura do Sistema Educativo Português enquadrando o 1º Ciclo do Ensino Básico. Para o efeito recorreremos ao portal da educação com o intuito de identificar as características específicas de cada nível de ensino

e, em particular o do 1º Ciclo, para compreender os princípios orientadores e as finalidades educativas deste nível de ensino.

Depois de compreender as especificidades do 1º Ciclo, realizaremos uma abordagem conceptual à avaliação educacional ao longo dos tempos e ao seu enquadramento legal em Portugal, para a compreensão das pretensões sociais e educativas da avaliação para os alunos do 1º Ciclo.

Reflectiremos, de seguida, sobre a problemática da avaliação das aprendizagens, que é um dos aspectos mais pertinentes da escola, cuja compreensão assentará nas teorias subjacentes que explicam o aparecimento ou a modificação do comportamento do aluno, enquadrando teórica e conceptualmente as várias funções e modalidades da avaliação.

A auto-avaliação como processo cognitivo de auto-regulação da aprendizagem terá especial destaque na nossa abordagem conceptual pelo interesse inerente ao presente estudo. Atendendo à opinião de alguns autores (Natriello, 1987; Blanco e Coelho, 1996), que consideram a avaliação como uma forma de motivar os alunos para a aprendizagem, elaboraremos uma análise sucinta ao conceito de motivação.

A componente teórica fundamenta e sustenta todo o trabalho empírico a desenvolver e fornece os contributos essenciais para atingir os objectivos definidos:

- Identificar a participação dos alunos no processo de avaliação;
- Identificar o envolvimento dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico na definição de critérios de avaliação;
- Reconhecer se a auto-avaliação que se faz está ao serviço da aprendizagem.

Todavia, um trabalho de investigação “é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.31).

Na verdade, um trabalho de investigação deve basear-se em pressupostos científicos para procurar responder a questões orientadoras emergentes no longo caminho que vamos percorrendo. As questões orientadoras definidas para este estudo foram as seguintes:

- 1) Será que a auto-avaliação que se faz, reforça a capacidade do aluno, para gerir ele próprio, os seus processos e estratégias de aprendizagem?
- 2) Será que os alunos participam no processo de avaliação?

- 3) Qual é o envolvimento dos alunos na definição de critérios de avaliação?
- 4) Será que a auto-avaliação que se faz, serve para cumprir os normativos legais?
- 5) Quais são os procedimentos promovidos pelo professor para o aluno realizar a auto-avaliação?
- 6) Qual é a periodicidade com que se realiza a auto-avaliação?

A segunda parte, dedicada ao estudo empírico, será apresentada ao longo de quatro capítulos. Começaremos por apresentar o planeamento efectuado, definindo o problema e os objectivos, bem como as opções e os procedimentos metodológicos adoptados.

Explicitaremos a opção pelo modo de investigação estudo de caso, direccionada para 433 alunos do 3º e 4º ano de Escolaridade do Agrupamento Soares dos Reis (Vila Nova de Gaia). Recorrendo a uma metodologia multimétodo, procuramos encontrar relação entre variáveis e fazer descrições.

Apresentaremos depois os dados obtidos e a relação entre eles. Terminaremos com a análise e a interpretação dos resultados e com a apresentação das conclusões e sugestões.

O trabalho desenvolvido e a reflexão feita permitiram a formalização de propostas para adequar a auto-avaliação ao processo de ensino e ao modelo de aprendizagem defendido.

1. ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, no seu artigo 1º, ponto 2, define Sistema Educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (...) garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

O Sistema Educativo Português compreende a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar e Educação Extra-Escolar.

A Educação Pré-Escolar pretende ser um complemento à acção educativa da família e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, idade coincidente com a entrada na escolaridade obrigatória, o 1º Ciclo do Ensino Básico. O Ministério da Educação (ME) pretende que esta etapa escolar seja vocacionada para o desenvolvimento integral de aprendizagens anteriores, em detrimento da função escolarizada de iniciação à leitura e escrita que muitos educadores ainda retêm. É de frequência facultativa e é ministrada em jardins-de-infância públicos ou privados. Os jardins-de-infância públicos são gratuitos.

A Educação Escolar compreende os *Ensinos Básico, Secundário, Pós-Secundário e Superior..*

1.1. ENSINO BÁSICO

O Ensino Básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos, que correspondem à actual escolaridade mínima obrigatória. Contudo, esta obrigatoriedade termina quando o aluno atinge a idade de 15 anos. Os alunos que tenham atingido a idade limite da escolaridade obrigatória sem terem concluído o 3.º Ciclo podem prosseguir estudos, através de diversas modalidades de educação de jovens e adultos. A sua gratuitidade abrange propinas, taxas de matrícula, frequência e certificação, bem como o transporte escolar. Tendo em conta o rendimento familiar, podem ainda dispor de outras ajudas económicas para livros, refeições e material escolar.

Figura n.º 1 - Escolaridade Obrigatória - Ensino Básico

Níveis	Anos de Escolaridade	Idade
1º Ciclo	1.º - 4.º	6-10 anos
2º Ciclo	5.º - 6.º	10-12 anos
3º Ciclo	7.º - 9.º	12-15 anos

(Fonte: GEPE, 2007)

As aprendizagens preconizadas para os três níveis deste ensino estão definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico. O Currículo Nacional rege-se por princípios e valores orientadores de acordo com os pressupostos da LBSE e define as competências gerais de que o aluno à saída do Ensino Básico deve ter desenvolvido:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural científico e tecnológico para se expressar;
- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio;
- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e de apropriação de informação;
- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal, promotora da saúde e da qualidade de vida.

1º Ciclo do Ensino Básico

O 1º Ciclo é composto por quatro anos de escolaridade (1º ao 4º ano do ensino básico), com idades normais de frequência dos 6 aos 9 anos. O ensino visa o

desenvolvimento de competências básicas definidas para este nível de ensino. Funciona em regime de monodocência, havendo a possibilidade de recurso a professores especializados em determinadas áreas: línguas estrangeiras, educação física, tecnologias da informação, música, dança e educação especial.

O 1º Ciclo tem definido as suas áreas curriculares, os objectivos, os conteúdos e as experiências educativas no Programa Nacional do 1º Ciclo do Ensino Básico de acordo com a LBSE. As competências gerais, específicas e essenciais definem-se no Currículo Nacional.

Como referem os dados do GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação), o 1º ciclo nos últimos 30 anos, tem sido considerado o “parente pobre” do sistema educativo português, o que se reflecte negativamente nas condições de aprendizagem. A taxa de reprovação situa-se nos 15%, com incidência logo a partir dos sete anos de idade, ou seja, o correspondente ao 2º ano de escolaridade, uma vez que no 1º ano não há lugar à retenção do aluno, excepto em casos específicos referidos na legislação em vigor. Assim, o governo considerou prioritária a sua intervenção no 1.º Ciclo com o intuito de melhorar o Sistema Educativo em Portugal e aumentar os níveis de sucesso dos alunos. Para tal, considerou o horário de funcionamento dos estabelecimentos (em completa incompatibilidade com o das famílias), a inexistência de oferta de actividades extra-curriculares, a ausência de refeições escolares, as debilidades apresentadas pelos alunos na aquisição de conhecimentos básicos nas áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio e, ainda, a elevada taxa de insucesso escolar que, de acordo com os resultados das provas de aferição realizadas no 4.º ano, incide fundamentalmente na área da Matemática (apenas 43% de notas positivas em 2004). Para combater estas dificuldades foram tomadas várias medidas que vieram alterar profundamente a forma de funcionamento do 1º Ciclo e das quais destacamos:

- **Escola a tempo inteiro** - Segundo o Despacho n.º 12 591/2006 (2.a série), o ME proporcionou às escolas condições para que implementassem um conjunto de inovações para a generalização da escola a tempo inteiro, de forma a garantir actividades de enriquecimento curricular fundamentais, nomeadamente o ensino do inglês, a informática, a actividade experimental, o desporto escolar, o ensino da música e o estudo acompanhado rentabilizando assim, ao máximo, o tempo lectivo destinado às áreas curriculares básicas: Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática.

Para assegurar estas actividades, os agrupamentos de escolas em parceria com as entidades promotoras, como as Autarquias, as Associações de Pais e as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) deveriam elaborar um plano de actividades de enriquecimento curricular (ponto 14).

Estes planos de actividades devem incluir obrigatoriamente o Inglês (para os alunos dos 3.º e 4.º anos) e o Apoio ao Estudo, cuja duração semanal não pode ser inferior a 90 minutos, e cujos objectivos primordiais são a realização de trabalhos de casa e a consolidação das aprendizagens, devendo os alunos beneficiar dos recursos didácticos existentes na escola, bem como de apoio e acompanhamento por parte dos professores do agrupamento (ponto 11). Além destas duas actividades obrigatórias, os planos podem incluir outras actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente o ensino da música, a actividade física e desportiva, o ensino de outras línguas estrangeiras e de outras expressões artísticas. Todas estas actividades de enriquecimento curricular são comparticipadas financeiramente pelo ME, à excepção do Apoio ao Estudo, segundo tabelas com menus específicos.

Este Despacho inclui as orientações programáticas para a generalização do ensino da música, do inglês e da actividade física e desportiva, além do perfil dos profissionais a contratar, do tempo de duração semanal e das normas para a constituição de turmas.

• **Definição de tempos** - O ME considerou importante - para uma melhor consolidação dos saberes e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas curriculares de Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio - definir tempos mínimos para a leccionação dos programas e para o desenvolvimento dos currículos destas áreas, pois, só com uma forte consolidação de saberes e um bom nível de desenvolvimento de competências, os alunos estarão preparados para a aquisição de aprendizagens futuras nos outros níveis de ensino.

Além disso, o ME propõe que estes tempos sejam distribuídos equilibradamente ao longo da semana e geridos de forma flexível.

“Assim, os professores devem destinar, no mínimo:

- Oito horas por semana para a Língua Portuguesa, incluindo uma hora diária para a leitura;
- Sete para a Matemática;

- Cinco para o Estudo do Meio, sendo que metade destas últimas deve ser dedicada ao Ensino Experimental das Ciências” (GEPE, 2007).

Após a definição prioritária do horário mínimo para as referidas áreas, é dada liberdade ao professor de gerir o tempo restante pelas áreas das expressões ou em actividades de reforço às aprendizagens de outras áreas curriculares. Contudo, o ME alerta para a conveniência das expressões artísticas, a actividade física e desportiva, o apoio ao estudo e o Inglês serem privilegiados no horário do prolongamento. As actividades realizadas devem ser sumariadas, diariamente, pelo professor.

2º Ciclo do Ensino Básico

Tem a duração de dois anos (5º e 6º anos do ensino básico) e, ao contrário do que acontece no 1º Ciclo, funciona em regime de pluridocência, ou seja, o ensino está organizado por disciplinas e áreas de estudo. As idades normais de frequência são entre os 10 e os 11 anos de idade.

Os alunos no 1º e 2º Ciclo são sujeitos a uma avaliação sumativa interna. No entanto, dando especial atenção à avaliação da qualidade do currículo nacional e à prestação das escolas nos dois primeiros ciclos de escolaridade, o Ministério da Educação generaliza as provas de aferição, considerando-as como o meio mais adequado ao aperfeiçoamento deste sistema de avaliação. Assim, as provas de aferição, a realizar no final dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, são aplicadas anualmente a todos os alunos das escolas públicas e do ensino particular e cooperativo. Estas provas são classificadas por professores exteriores à escola e os resultados, quando enviados para a escola, são afixados em pautas. É também proporcionada aos estabelecimentos de ensino informação relativa aos resultados dos alunos a nível nacional, regional e de escola.

“Após a análise dos resultados obtidos pelos seus alunos, os Conselhos Executivos enviarão para a respectiva Direcção Regional de Educação um relatório de avaliação que deverá conter:

- A análise do desempenho dos alunos da escola;
- Um plano de acção que inclua:
 - As medidas a adoptar e a respectiva calendarização;
 - Os resultados a alcançar por disciplina;

- A indicação dos alunos que deverão beneficiar de planos de recuperação, acompanhamento ou desenvolvimento;
- Os recursos a mobilizar.” (GEPE, 2007)

Após recepção destes relatórios enviados pelas escolas, as Direcções Regionais de Educação deverão elaborar um relatório-síntese sobre os mesmos, que enviarão à Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). A DGIDC procederá então, à elaboração de um documento de carácter geral com incidência na avaliação dos currículos, baseado nos relatórios finais elaborados pelas Direcções Regionais de Educação. De acordo com estas alterações, o ME desenvolverá um sistema de avaliação capaz de criar indicadores que facultem a verificação da qualidade das aprendizagens, a adequação dos programas e a conformidade das práticas pedagógicas.

“Neste sentido, as provas de aferição, além de permitirem recolher dados importantes sobre as aprendizagens adquiridas e as competências desenvolvidas pelos alunos, constituem-se como um instrumento de diagnóstico, colocado à disposição das escolas e dos professores, que proporciona uma reflexão sobre a adequação das práticas lectivas, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares” (GEPE, 2007).

3º Ciclo do Ensino Básico

Tem uma duração de três anos (7º, 8º e 9º anos de escolaridade) e funciona em regime de pluridocência, com professores especializados nas diferentes disciplinas, correspondendo a idades normais de frequência dos 12 aos 14 anos. No final do 3º Ciclo termina a escolaridade obrigatória de nove anos. O ensino público é gratuito.

Tem por objectivos principais a aquisição de conhecimentos e competências indispensáveis ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos. O ensino das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) é obrigatório no 9.º ano de escolaridade.

No Ensino Básico os alunos são sujeitos à avaliação sumativa interna. Para conclusão do 3.º Ciclo, os alunos são submetidos a uma avaliação sumativa externa, através de exames nacionais, nas disciplinas de Português e Matemática. Aos alunos que completam com sucesso o 3.º Ciclo é atribuído o diploma do Ensino Básico.

1.2. ENSINO SECUNDÁRIO

O Ensino Secundário está organizado segundo formas diferenciadas, orientadas quer para o prosseguimento de estudos quer para o mundo do trabalho.

Como referem as indicações dadas pelo GEPE, após a conclusão da escolaridade obrigatória, os alunos poderão continuar a estudar com vista à obtenção de certificação profissional e escolar que lhes permita uma inserção mais facilitada no mundo do trabalho a curto ou a longo prazo. Todos os cursos secundários permitem, após a sua conclusão, o prosseguimento de estudos pós-secundários ou superiores.

Têm acesso a qualquer curso de ensino secundário os alunos que tenham completado com aproveitamento o ensino básico ou possuir habilitação equivalente.

Os cursos de ensino secundário têm a duração de três anos lectivos e existem em diferentes modalidades, como poderemos ver no quadro seguinte, e que se ajustam a diferentes perfis de aprendizagem (aprendizagens mais teóricas e abstractas ou aprendizagens mais práticas e concretas):

Figura n.º 2 - Cursos do Ensino Secundário

Tipo de Curso	Ano de Escolaridade	Idade
Científico-humanísticos Tecnológicos Artísticos especializados Profissionais	10.º, 11.º, 12.º	15-18 anos

(Fonte: GEPE, 2007)

Os alunos estão sujeitos a uma avaliação sumativa interna para conclusão de qualquer curso de nível secundário. Para além dessa avaliação, os alunos dos cursos científico-humanísticos são também submetidos a uma avaliação sumativa externa, através da realização de exames nacionais em determinadas disciplinas previstas na lei.

Aquando da finalização deste nível de ensino é atribuído aos alunos um diploma de estudos secundários. Os cursos tecnológicos, artísticos especializados e profissionais conferem ainda um diploma de qualificação profissional de nível 3.

No ensino público, os alunos têm que pagar uma propina anual.

1.3. ENSINO PÓS-SECUNDÁRIO

Os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) possibilitam percursos de formação especializada em diferentes áreas tecnológicas, permitindo a inserção no mundo do trabalho ou o prosseguimento de estudos de nível superior.

A conclusão com aproveitamento de um curso de especialização tecnológica confere um Diploma de Especialização Tecnológica (DET) e qualificação profissional de nível 4, podendo ainda dar acesso a um Certificado de Aptidão Profissional (CAP).

Educação e Formação de Jovens e Adultos

Tal como se pode ler nas informações dadas pelo GEPE, o atraso de Portugal em relação aos países mais desenvolvidos deve-se, em grande parte, aos baixos níveis de qualificação da sua população activa. Para atingir um patamar de convergência com os restantes países da OCDE, é fundamental criar condições para o aumento de qualificação dos activos portugueses, através do alargamento e da diversificação das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. A aposta na qualificação dos portugueses concretiza-se em duas ideias-chave: uma Oportunidade Nova para os Jovens e uma Nova Oportunidade para os Adultos. O programa de acção da Iniciativa Novas Oportunidades tem como horizonte temporal o ano de 2010 e envolve os Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social.

A Educação e Formação de Jovens e Adultos (Cursos EFA) oferece uma segunda oportunidade a indivíduos que abandonaram a escola precocemente ou que estão na eminência de a abandonar, bem como àqueles que não tiveram oportunidade de a frequentar na juventude e, ainda, aos que procuram a escola por razões profissionais ou de valorização pessoal, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, que não é só um dever incontornável por motivos de justiça e de coesão social, mas também uma condição essencial para o desenvolvimento do país.

Os Cursos EFA certificam os alunos ao nível do ensino básico ou do ensino secundário. No nível básico, os adultos podem obter certificação ao nível dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos. O nível secundário de habilitação compreende uma formação de base e uma formação tecnológica, conferindo um certificado do ensino secundário e de nível 3 de formação profissional.

Enquanto que para os jovens uma Nova Oportunidade tem como objectivo primordial alargar o referencial mínimo de formação ao 12.º ano de escolaridade, para os adultos, pretende-se a recuperação efectiva dos seus níveis de qualificação, através da mobilização e do reforço dos vários instrumentos ajustados à formação de activos (GEPE).

Assim, os Cursos EFA, além de conferirem dupla certificação, vão passar também a proporcionar apenas certificação escolar ou qualificação profissional, cujo alargamento da certificação vai até ao 12.º ano e ao nível III de formação profissional. A flexibilidade na organização curricular dos cursos EFA permitirá a frequência de módulos capitalizáveis, através de trajectos não contínuos, por parte dos adultos que necessitem de completar apenas algumas unidades de formação ou com carga horária completa, para todos aqueles que não provenham de processos de reconhecimento e validação de competências realizados em Centros Novas Oportunidades.

Poderemos sintetizar o que foi dito no quadro seguinte.

Figura n.º 3 - Tipologia e equivalências dos cursos

ESCOLARIDADE MÍNIMA DE ACESSO	TIPOLOGIA DOS CURSOS		EQUIVALÊNCIA ESCOLAR	CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL (Níveis UE)
	Designação	Duração (horas)		
1.º Ciclo do Ensino Básico	Orientação Nível 1	970 a 1020	2.º Ciclo do Ensino Básico	Nível 1
2.º Ciclo do Ensino Básico	Aprendizagem Nível 2	3000 a 3600	3.º Ciclo do Ensino Básico	Nível 2
3.º Ciclo do Ensino Básico	Aprendizagem Nível 2	1500 a 1800	-	Nível 2
3.º Ciclo do Ensino Básico	Aprendizagem Nível 3	4000 a 4500	Ensino Secundário (12.º ano)	Nível 3
Ensino Secundário (12.º ano)	Aprendizagem Nível 3	1800	-	Nível 3
Ensino Secundário + Nível 3	Formação Pós-Secundária de Especialização Tecnológica	1200 a 1560	Com possibilidade de prosseguimento de estudos	Nível 4

(Fonte: Instituto do Emprego, 2007)

1.4. ENSINO SUPERIOR

Com base nos dados disponibilizados pelo GEPE, em Portugal, o Ensino Superior abrange o ensino universitário e o ensino politécnico, ministrados por instituições públicas, não públicas e cooperativas. Está estruturado segundo os princípios da Declaração de Bolonha e tem como objectivo assegurar uma sólida preparação científica, cultural e

tecnológica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

O ingresso em cada instituição de ensino superior está sujeito a *numerus clausus* e a candidatura é feita através de concurso nacional, para o qual os estudantes devem possuir curso de ensino secundário ou habilitação equivalente, ter realizado as provas de acesso exigidas para cada curso e satisfazer os pré-requisitos, quando aplicável.

Os estudantes maiores de 23 anos mesmo que não sejam titulares de habilitação de acesso ao ensino superior, podem também candidatar-se através da realização de provas específicas, organizadas pelos respectivos estabelecimentos de ensino superior, que provem a sua capacidade de frequência.

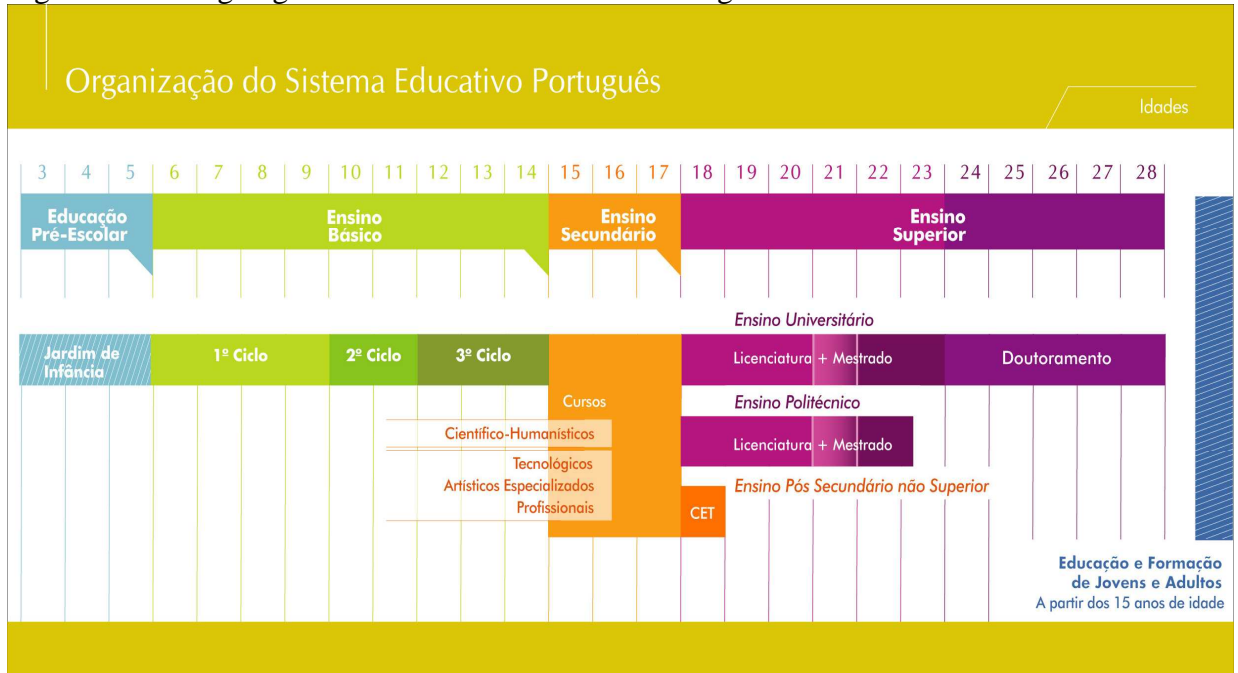
No ensino superior são conferidos os graus académicos de licenciatura, mestrado e doutoramento, sendo este último apenas atribuído pelas universidades. Os estabelecimentos de ensino superior podem ainda realizar cursos de especialização tecnológica, de ensino pós-secundário não superior.

O ensino superior está sujeito ao pagamento de propinas, cujo montante é definido, entre um valor mínimo e máximo, pelas diferentes universidades ou institutos politécnicos, em função da natureza dos cursos.

A Educação Extra-Escolar tem como objectivo complementar a educação escolar ou suprir a sua carência, integrando-se numa perspectiva de educação permanente. As actividades de educação extra-escolar podem ser da iniciativa do Estado ou de autarquias, associações de pais e estudantes, associações culturais, recreativas, cívicas, confessionais ou outras.

Em síntese, e com base nos dados do GEPE, poderemos esquematizar o Sistema Educativo Português da seguinte forma:

Figura n.º 4 - Organigrama do Sistema Educativo Português



(Fonte: GEPE, 2007)

2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A educação existe desde que há necessidade de transmitir conhecimentos e atitudes sociais, tendo a sua importância evoluído conforme as concepções da sociedade em que se insere. Sendo da responsabilidade da família, da igreja ou do estado, a educação passou a ser entendida como fulcral para o desenvolvimento de uma nação, articulando-se directamente com factores políticos, económicos e sociais de determinada época. Os séculos XIX e XX foram bastante relevantes na evolução da Educação. Poderemos falar da revolução da educação na sequência da Revolução Francesa, da Revolução Industrial, da I e II Grandes Guerras Mundiais e, em Portugal, neste período, registem-se as lutas liberais, a Implementação da República e a Revolução de Abril.

Sempre que se ensina há explícita ou implicitamente a necessidade de fazermos um juízo de valor sobre os efeitos dessa acção. A esse juízo de valor associamos a ideia de medir que segundo Guilford (1973, p.19) é “atribuir um número a um objecto ou um acontecimento de acordo com uma regra logicamente aceitável”. Em cumplicidade com a evolução da sociedade, a avaliação tem sofrido alterações significativas ao longo dos tempos.

Após a II Guerra Mundial emergiu a necessidade de restabelecer a ordem e reconstruir as nações a nível económico, cultural, social e conseqüentemente, a nível educativo. Com a preocupação de se alargar a educação para todos e cada vez por mais tempo, a escola massificou-se e era importante introduzir algumas modificações. Nos Estados Unidos da América procura-se, então, preparar melhor os cidadãos para novas profissões. Criaram-se novos currículos, instrumentos de avaliação mais objectivos que controlassem a eficácia dos novos sistemas de formação e que disponibilizassem informações sobre eles. É nestas circunstâncias que se dá maior atenção às pessoas ligadas à experiência e teorias da educação como Ralph Tyler que, tal como refere Lobo (1998, p.28) é considerado *o pai da avaliação* por ter criado o termo “avaliação educativa”.

Contudo, só durante o século XIX é que a avaliação efectivamente se desenvolveu. Segundo Stufflebeam e Shinkfield (1993), poderemos considerar cinco períodos na evolução da avaliação. Tendo em conta o contexto deste trabalho, referir-nos-emos apenas aos períodos pré-tyleriano, tyleriano e pós tyleriano por considerarmos os mais significativos para este estudo. Nestes períodos destacamos as diferentes concepções de

avaliação consideradas por diversos autores (Hadji, 1994; Pinto, 1992; Leal, 1992; Valadares e Graça, 1998): avaliação como medida, avaliação como congruência, avaliação como julgamento e a avaliação como produção de informação.

a) Avaliação como medida - Período pré-tyleriano

O conceito de avaliação aparece-nos já nas cerimónias das tribos primitivas nas quais se realizavam testes de resistência ou de conhecimentos aos jovens sobre os seus usos e costumes, para que pudessem ser inseridos na vida adulta. Caso antigo e rigoroso é o do chineses que, como referem alguns autores, já no século XX antes de cristo, realizavam um complexo sistema de exames com o intuito de seleccionar homens para o serviço civil (Valadares e Graça, 1998). As civilizações ocidentais adaptam este modelo, primeiro ao campo militar e depois às universidades, onde os alunos tinham de realizar uma prova que mais não era que a argumentação a favor das suas opiniões.

O alargamento da escolaridade obrigatória criou a escola de massas, onde nem todos tinham as mesmas oportunidades por questões sociais ou económicas. O professor transmitia os conhecimentos e os alunos ouviam-nos e depois reproduziam-nos em testes escritos ou exames standardizados, com a finalidade de tornar a avaliação mais justa, rigorosa e objectiva.

A avaliação media a capacidade que o aluno tinha em reproduzir, nesses testes, o que o professor lhe ensinava e de acordo com os manuais escolares. O objectivo do professor era traduzir os conhecimentos adquiridos pelos alunos num valor numérico - a classificação. Como refere Lobo (1998, p.27), os testes passaram, assim, a fazer parte do sistema dos E.U.A., onde se chegaram a construir milhares de itens de testes para uso nas escolas. *Medida e avaliação* funcionavam como sinónimos. Hadji (1994) identifica nesta fase da avaliação como medida, três períodos: nas décadas de 20, 30 e 40 a fase do testing, na qual se procura controlar os resultados e desempenhos dos alunos, recorrendo a provas standardizadas e objectivas; no período da II Guerra Mundial e no pós-guerra o measurement period no qual são criados instrumentos que permitiam medir e controlar a aptidão de soldados e o período da avaliação, cuja finalidade era medir a coerência entre os sistemas educativos e a sua eficácia nos resultados.

Esta fase da avaliação teve um grande impacto, pelo que muitos autores debruçaram-se sobre esta forma de avaliar, mas sentem também a necessidade de estudar o comportamento dos vários intervenientes, bem como a atribuição das respectivas classificações que daí resultariam. É então que surge a docimologia, termo aplicado por Piéron (1922, citado em De Landsheere, 1979) para designar o estudo dos exames de forma sistemática com o objectivo de procurar o seu aperfeiçoamento através da elaboração de provas escritas que fossem válidas e fiáveis. Contudo, esta ideia docimológica leva ao estudo da coesão existente entre intenção e instrumento. Como refere Hadji (1994, p.36), esta concepção de avaliação como medida, invalida a riqueza da avaliação qualitativa que decorre em momentos diferenciados ao “fazer sair do campo da avaliação tudo o que não é directamente mensurável”.

b) Avaliação como congruência - Período Tyleriano

Para Ralph Tyler, na avaliação passa a interessar todo o processo de ensino e o currículo, que passa a ser considerado como um conjunto de experiências de aprendizagem, afastando-se da visão tradicional, em que só interessava medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Ou seja, e segundo Hadji (1994) esta perspectiva de avaliação é a denominada como congruência, ao determinar a congruência entre o desempenho e os objectivos. Nesta avaliação e, segundo Pinto (1992, p.4) importa “estabelecer uma relação de concordância ou afastamento entre objectivos pretendidos e produtos manifestos através de um processo de formação. O grau de concordância é estabelecido por uma nota, que será alta, se houver aproximação e baixa, em caso de afastamento”.

Como refere Leite (1995), a avaliação consistia fundamentalmente em comparar o desempenho do aluno com os objectivos previamente fixados pelos responsáveis do programa. A informação obtida respeitante aos alunos permitia a certificação. Por seu lado, a respeitante aos objectivos permitia aos responsáveis regular o processo de formação e/ou, reajustar os objectivos e estratégias com a finalidade de conseguir uma melhor concretização dos programas. Para a recolha dessa informação, e de acordo com os objectivos estipulados, seria necessário recorrer a provas, testes ou à observação directa de situações.

Este modelo seguia 8 etapas:

1. A determinação dos objectivos;

2. A classificação dos objectivos de acordo com um sistema de categorias;
3. A definição de objectivos em termos comportamentais;
4. O estabelecimento de situações e de condições nas quais a matriz dos objectivos possa ser demonstrada;
5. A explicitação dos fins e dos fundamentos das estratégias às pessoas implicadas nas situações escolhidas;
6. A escolha e desenvolvimento das técnicas de medida adequadas;
7. A organização dos dados relativos ao desempenho;
8. A comparação destes com os objectivos comportamentais.

Lobo (1998, p.28) considera que estamos perante a denominada *pedagogia por objectivos*. Tudo depende da definição de objectivos os quais determinam os resultados da aprendizagem, que vai ser bastante valorizada por Bloom.

Para Bloom, Hastings e Madaus (1971) a escola deverá auxiliar os alunos a desenvolver-se de forma global, tirando daí o máximo rendimento, e não seleccioná-los. Consideram, portanto, que a avaliação deverá:

- Servir-se da recolha de dados para melhorar o ensino e a aprendizagem;
- Ser um sistema de controlo de qualidade para se determinar, em qualquer momento, a eficácia ou não do processo ensino-aprendizagem, podendo-se assim, proceder às mudanças necessárias;
- Determinar o grau de desenvolvimento do aluno segundo os objectivos definidos;
- Dispor de variados instrumentos para além dos tradicionais exames escritos finais;
- Ser, ela própria, um instrumento para testar os procedimentos alternativos na prática educativa para a consecução dos objectivos definidos.

Estes fundamentos da avaliação, ao incidirem directamente no processo ensino-aprendizagem, assumem uma função pedagógica, o que conduz Bloom (1971) a introduzir, naturalmente, três tipos de avaliação segundo os momentos e as funções da mesma: a avaliação diagnóstica, para facilitar o início da aprendizagem; a avaliação formativa, para ajudar no decurso da aprendizagem; a avaliação sumativa ou certificativa, cuja finalidade é a de certificar, no final da aprendizagem, em que medida os objectivos definidos foram atingidos. A taxonomia construída baseia-se, assim, em três domínios de objectivos: o cognitivo, o afectivo, e o psico-motor aplicáveis às diferentes áreas do saber e, que se

encontravam hierarquizados do mais simples ao mais complexo, facilitando a localização do nível de desenvolvimento do aluno.

Este tipo de avaliação, segundo Hadji (1994, p.36), é pertinente na medida em que chama “a atenção para a necessidade de possuímos um referencial (determinação de objectivos) e de nos interessarmos tanto pelo processo (procedimentos educativos) como pelos produtos (desempenho dos alunos)”.

Pinto (1992, p.5) apresenta, como um inconveniente, a excessiva importância dada pela avaliação aos objectivos definidos, apesar da valoração também dos processos e resultados finais pois, “nesta perspectiva a educação/formação resume-se muitas vezes à aquisição de um conjunto de saberes e saberes-fazer concebidos como técnicas e a avaliação a um conjunto de operações que verifiquem estas aquisições”.

c) Avaliação como julgamento

Avaliar pressupõe sempre avaliar algo ou alguém. No contexto educativo a avaliação supõe sempre a emissão de um juízo de valor acerca da aprendizagem ou do aluno (ou também dos programas, dos professores, das instituições, etc) (Muñoz,1990).

Segundo este mesmo autor, os juízos de valor devem reunir determinadas características e qualidades das quais destacamos:

- Apresentar-se em forma de comportamento aquilo que se quer avaliar ou seja, que haja uma correspondência entre o que queremos avaliar e o juízo de valor emitido;
- Basear-se em dados e informações relevantes e significativas sobre o que queremos avaliar;
- Recorrer-se de dados e informações sistemáticas, seleccionando técnicas e situações adequadas para a observação e comprovação do comportamento;
- Obter uma informação o mais objectiva e precisa possível.

Nesta linha, e decorrente do processo avaliativo, os avaliadores fazem juízos, considerados correctos e fiáveis, na medida em que são realizados com instrumentos e procedimentos dominados por eles. Como refere Hadji (1994, p.34) é um juízo profissional da responsabilidade de um especialista. Na realidade, “há os que avaliam porque têm esse estatuto e esse papel e os que são avaliados pela mesma ordem de razões” Pinto (1992, p.5).

d) Avaliação como produção de informação -- pós -Tyleriano

Na perspectiva apresentada por Pinto (1992, p.37), esta avaliação é vista como “produção de informação pertinente para uma melhor gestão da acção”. Nela se incorporam três dimensões a considerar: a forma como se produz informação relacionada com as práticas lectivas, o contexto em que se desenvolvem essas práticas e as finalidades a que se destinam.

Segundo Rosales (1992), o modelo de Stufflebeam vem neste sentido, ao considerar que a importância da avaliação não se centra nos objectivos mas na tomada de decisão com vista à melhoria da qualidade do ensino. Identificam-se as necessidades, elaboram-se os programas de avaliação, valorizando-se o processo e não os resultados. Neste quadro conceptual “a avaliação incluía a avaliação do processo que serviria para a realização da avaliação do produto” (Stufflebeam et Shinkfield, 1993, p.180). Stufflebeam é confrontado com críticas às lacunas existentes neste modelo, uma vez que não incidia numa questão considerada fulcral: a valoração das metas. É então, que posteriormente, propõe a valorização das necessidades dos alunos, para auxiliar os educadores a escolherem as metas mais consistentes, no sentido de utilizarem a avaliação do contexto ao serviço das decisões de planificação. Assim, cria o modelo C.I.P.P., no qual procura definir a avaliação como um processo racional onde existe *um contexto (C)*, *uma entrada ou input (I)*, *um processo (P)* e *um produto (P)*.

A *avaliação do contexto* procura definir o contexto institucional para identificar a população-alvo do estudo, avaliar necessidades prioritárias e aferir a coerência dos objectivos com essas mesmas necessidades. Para tal, os avaliadores utilizam variados instrumentos de avaliação: análise documental, análise sistemática, testes diagnósticos, inquéritos e entrevistas. Esta avaliação permite apoiar as tomadas de decisão relativas à situação criada para a formação, aos objectivos e às finalidades da formação e ao tipo de informação a recolher para julgar os resultados. “A avaliação de contexto é um meio pertinente para defender a eficácia das próprias metas e prioridades”(Stufflebeam et Shinkfield, 1993, p.197).

A *avaliação das entradas – inputs* faculta a identificação e valoração da capacidade do sistema, as estratégias alternativas, a planificação de procedimentos para o sucesso das estratégias, os pressupostos e os programas. Os avaliadores recorrem a diversos

instrumentos: visitas a programas exemplares, técnicas de planificação, consulta de inventários e à simulação. A avaliação de entrada-input ajuda a apoiar as tomadas de decisão respeitante à selecção dos meios e das estratégias, assim como ao tipo de informação a recolher para julgar a realização. “As informações resultantes de uma avaliação de entrada -input- ajudam os responsáveis a escolher a acção mais indicada entre outras possibilidades” (Stufflebeam et Shinkfield, 1993, p.199). Ou seja, proceder para que o resultado final seja também avaliado e, deste modo, os implicados no processo não sejam prejudicados.

A avaliação do processo pretende identificar e mesmo prever, em determinados casos, as falhas da planificação ou da realização, fornecer as informações necessárias para as decisões pré-programadas a tomar durante o processo de formação, e ainda, descrever e julgar as actividades e os pormenores da realização. Esta avaliação poderá alicerçar as tomadas de decisão relativamente às etapas previstas, às mudanças a operar, ao tipo de informação a recolher e a conservar, para as utilizar posteriormente na interpretação dos dados. As reuniões de equipa, análise das aulas e entrevistas são alguns instrumentos utilizados neste tipo de avaliação.

Ao nível da avaliação do produto, este modelo de avaliação compila as descrições e juízos feitos acerca dos resultados, relaciona-os com os objectivos e as informações proporcionadas pelo contexto, pela entrada -input- e pelo processo e interpreta o seu valor e o seu mérito. O avaliador recorre a todas as formas facilitadoras de recolha de opiniões de todos os intervenientes relativamente aos resultados da formação submetendo posteriormente, esta informação a uma análise quantitativa e qualitativa, no sentido de definir e valorizar operacionalmente os critérios dos resultados. Esta avaliação permite decidir sobre a continuidade, finalidades, alteração ou reajuste da actividade e apresentar um relatório claro dos efeitos, desejados ou não.

Aplicado à avaliação escolar, o modelo de Stufflebeam implica que toda a avaliação seja conduzida à volta das aprendizagens e tenta levar a uma tomada de decisão. Hadji (1992) reforça esta ideia ao dizer que é avaliar para melhor agir.

Em síntese, na história da avaliação educacional destacam-se três importantes períodos cuja influência foi significativa para o seu entendimento: o aparecimento da psicometria, da pedagogia por objectivos e da pedagogia associada às teorias cognitivistas

do desenvolvimento, o que contribuiu para as diferentes concepções de avaliação - a avaliação considerada como medida, a avaliação como congruência e a avaliação como interpretação de medida, respectivamente (Leal, 1992).

2.1. A AVALIAÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

A educação ao longo dos tempos vai sofrendo alterações significativas a nível de programas, formação e avaliação sempre com o intuito da melhoria da qualidade e na promoção do sucesso educativo conforme o contexto político e social do país.

O ensino em Portugal foi sempre muito controlado por ideais de quem dominava no campo social: a igreja e governos muito autoritários e castradores do desenvolvimento intelectual. O atraso da população e a taxa de analfabetismo foi a preocupação primordial, ao longo dos tempos, em detrimento da avaliação dos alunos.

Consideraremos dois períodos distintos na evolução da avaliação em Portugal. O primeiro refere-se ao período antes do 25 de Abril de 1974 e o outro ao período pós 25 de Abril, por este ser um marco significativo na vida política, social e educativa do nosso país.

❖ Antes do 25 de Abril de 1974

Portugal vivia uma situação extremamente carenciada a nível da educação com elevada taxa de analfabetismo, reduzida frequência de alunos em todos os níveis, baixíssimo aproveitamento escolar, falta de professores, de instalações e de material, tornando-se necessária a modernização do sistema de ensino.

Continuava em Portugal, à semelhança do que acontecera durante vários séculos, a dar-se importância ao saber ler, escrever e realizar operações aritméticas básicas. A avaliação destas aprendizagens era realizada apenas anualmente em provas/exames escritos. As provas, inicialmente, eram constituídas por uma parte escrita, na qual os alunos mostravam o que aprenderam e outra oral que fora abolida em 1928 com Carneiro Pacheco¹, exceptuando-se as línguas vivas, desde que apresentasse boa classificação na prova escrita (Carvalho, 1996, p.761). Os exames eram realizados em sedes de concelho.

¹ Ministro da Instrução Pública (1936), do Governo de Salazar

Cada professor propunha a exame os seus alunos que iriam ser avaliados “por um júri constituído pelo Inspector da Circunscrição Escolar, um vogal da Junta Escolar do Município e pelo professor ou professora do Ensino Complementar Primário do Concelho” (Correia, 1994, Vol. 5, p.66).

Em Portugal, paulatinamente, verificam-se modificações quer a nível de massificação do ensino quer, mais tarde, a nível de qualidade ao passar a obrigatoriedade escolar para seis anos. Com o Ministro da Educação Galvão Teles², a criação da Telescola e, posteriormente, a criação dos cursos unificados é a consequência dessa preocupação urgente de facultar a instrução escolar a todos os cidadãos.

Marcelo Caetano³ empenhou-se também na grande batalha da educação. O Ministro Veiga Simão⁴ prometera, então, recuperar o tempo perdido e minimizar o atraso significativo em relação ao mundo ocidental. Como para Veiga Simão “educação era diálogo” (Teodoro, 2001, p.267), este vai procurar criar condições de apoio às suas estratégias através do debate público na divulgação de dois importantes documentos: *Projecto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino*, que apresentavam as linhas mestras da democratização do ensino. Veiga Simão proporciona o alargamento da escolaridade obrigatória, passando de 6 para 8 anos e a expansão quantitativa dos estabelecimentos. É também publicada a Lei n.º 5/73 de 25 de Julho, que defende a democratização do ensino (num regime não democrático, porque não comportava espaços de participação) alicerçada por uma concepção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades que deveriam permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização.

Nesta época, a avaliação destinava-se apenas a medir o domínio cognitivo do aluno, sendo por isso, de carácter normativa e selectiva: “normativa por comparar os alunos uns em relação aos outros e tentar uniformizá-los; selectiva por, a partir de um padrão, medir a ausência de conhecimentos, condenando-os à repetência ou permitindo-lhes a passagem ao nível seguinte” (Lobo, 1998, p.26), ou seja, a progressão ou não dos alunos, continuava a ser comprovada em dias marcados, por exames.

² Ministro da Educação entre 1962 e 1968 do governo de Salazar.

³ Presidente do Conselho de Ministro de 1968 a 1974

⁴ Ministro da Educação Nacional, de 1970 a 1974, do Governo de Marcelo Caetano

❖ **Da Revolução do 25 de Abril de 1974 até aos nossos dias**

Com a revolução ocorrida em Portugal a 25 de Abril de 1974 assiste-se a um período de grandes transformações políticas, com repercussões em todos os domínios da sociedade portuguesa. A liberdade social adquirida leva à consciência dos direitos sociais, humanos e civis. Mudam-se as mentalidades, alteram-se os valores éticos e morais, alteram-se as leis, alteram-se os objectivos e princípios governamentais. A Educação neste contexto de mudança é entendida, ela própria, como factor de mudança da sociedade. Como refere Rómulo de Carvalho (1996), emerge de novo o factor ideológico como aspecto dominante na educação, pretendendo-se a inculcação dos ideais de uma sociedade democrática e social. O Estado perde o controlo da Educação (assumido pelas forças populares, com carácter associativo e corporativo). Só com Sotto Mayor Cardia, como Ministro da Educação e com a tomada de posse do 1.º governo constitucional (1976), o Estado reconquista e reassume o controlo da educação. Sanaram a política das escolas e impuseram medidas de alteração ao regime educativo, desde as estruturas aos currículos, bem como à avaliação dos alunos.

A promoção da igualdade de oportunidades para todas as camadas da população assume um papel preponderante no sector educativo. Todavia, além da população residente em Portugal há a considerar o afluxo de população vinda de África, devido ao processo de descolonização, que se traduz não só numa maior quantidade de alunos mas, inevitavelmente, numa vasta diversidade de culturas.

É neste contexto social que na década de 80/90 aparece a Reforma do Sistema Educativo que assenta na Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de Outubro. Nesta lei defende-se o princípio da democratização, universalização e gratuidade do ensino, deixando esta de ser selectiva, apanágio de uma elite. “O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (Lei 46/89, art.º6.º, 1); uma maior proximidade escola/comunidade, intensificando assim a relação entre ambas, ao “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos...em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias” (idem, j); há a preocupação de que a educação do aluno assente numa lógica pedagógica ou formativa ao considerá-lo como um todo que tem direito ao ensino individualizado e à diferença “mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da

existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Lei n.º 46/89, art.º3.º, d).

O novo sistema de avaliação implementado em Portugal, baseado na LBSE de 1986, que tem, entre outros, como princípios básicos: a promoção da igualdade de oportunidades, a promoção do sucesso, a continuidade, a positividade, a correcção, a compreensão e, ainda, a promoção da participação de todos os envolvidos na definição de percursos escolares, é coerente com com as tendências actuais da avaliação.

Foram, então, criados grupos de peritos como a Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE) que redigiram os Documentos Preparatórios nos quais se lê “que uma pedagogia para o sucesso exige um sistema de avaliação de carácter eminentemente formativo que, de modo contínuo, possibilite e faculte um máximo de informações aos intervenientes no processo educativo: alunos, professores, encarregados de educação e autoridades académicas” (pág.94).

2.2. ENQUADRAMENTO LEGAL

A avaliação do rendimento escolar foi desde sempre objecto de legislação específica por parte dos responsáveis governamentais. Ao longo deste período muito se legislou sobre o campo educativo mas, no âmbito específico deste trabalho, restringiremos a abordagem à legislação mais pertinente no contexto da avaliação educacional.

A. Despacho n.º 42/78, de 11 de Abril

No despacho n.º 42/78, de 11 de Abril, publicado em Diário da República de 18 de Abril de 1978, são abolidas as provas de exame e estabelece-se uma avaliação que poderíamos dizer já de cariz formativo e sumativo. Entendemos a avaliação como formativa ao ter “por finalidade assegurar a regulação dos processos e/ou resultados de aprendizagem do aluno, a fim de permitir uma adaptação das actividades de ensino/aprendizagem” (Allal, 1982 in Abrecht, 1994, p.31) e como sumativa ao ajuizar-se “sobre conhecimentos adquiridos pelos alunos e as competências desenvolvidas durante um determinado período escolar: um ano lectivo, um final de ciclo, uma determinada unidade didáctica, ou o fim de uma acção educativa” (Leite, 2002, p.26).

Por quanto, este despacho subentende uma avaliação formativa, ao referir que “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, sócio-afectivo 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, de 11 de Abril, ponto 2.1.2.). E subentende uma avaliação sumativa, 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, de 11 de Abril, cap. XII, 2.2.2).

Note-se já a preocupação de ser uma decisão partilhada com outros professores da escola, em detrimento da decisão individual do professor ou do júri de exame. O Conselho Escolar funciona como um órgão de discussão e de decisão na avaliação dos alunos quando faz a “interpretação dos elementos recolhidos durante o trimestre e registo da respectiva síntese (avaliação sumativa do trimestre)” (Despacho n.º 42/78, de 11 de Abril, cap. XII, 2.2.2).

B. Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho

Os seis anos que medeiam entre 1986 e 1992 foram intensos em trabalho no domínio da educação e, em especial, na área da avaliação dos alunos. Sucederam-se quatro ministros e quatro importantes documentos legais: a Lei n.º 46/86, os Documentos Preparatórios da CRSE, o Despacho n.º 162/ME/91, de 23 de Outubro e o Despacho Normativo n.º 98-A/92. De registar que este último revoga o Decreto n.º 162/ME/91.

No Despacho Normativo n.º 98-A/92, é aprovado o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, ampliando o conceito de avaliação ao referir 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”, dando uma inegável importância à avaliação formativa, ao explicitar 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).

Na linha expressa por este documento podemos verificar que a avaliação está mais centrada na finalidade, no objecto e no contexto em detrimento dos “resultados e componentes da aprendizagem e nos circunstancialismos institucionais e administrativos” (Vilar, 1996, p.10) valorizados em documentos anteriores. Segundo o mesmo autor a “tríplice função da avaliação escolar: a informação, a valoração e a intervenção” saem muito reforçadas na medida em que o referido despacho indica que “a avaliação dos alunos no 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 dos alunos” (Despacho Normativo n.º 98-A/92, capítulo I, n.º 7). Este documento apresenta também, na opinião de Vilar (1996) um conceito diferente de *sujeito avaliador* e valoriza a *cultura da participação* ao apelar à auto e hetero-avaliação considerada como essencial para regular a prática educativa que deve ter carácter sistemático e contínuo de modo a permitir:

a) Determinar as diversas componentes do processo ensino e de aprendizagem, nomeadamente a selecção de métodos e recursos educativos, as adaptações curriculares e as respostas às necessidades educativas especiais dos alunos;

b) Orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos, com os outros professores e com os encarregados de educação;

c) 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, capítulo I, 7-8).

Como podemos concluir e, de acordo também com Vilar (1996, p.9), “o novo sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico instituído pelo Despacho Normativo 98-A/92, decorre clara e inequivocamente dos princípios e objectivos definidos pela Lei de Bases”.

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

Após um longo processo de reflexão e de debates, constatou-se que havia necessidade de uma reorganização do Ensino Básico de forma a dar a todos os portugueses uma formação de base, que lhes permitisse iniciar o seu processo de educação e formação a desenvolver ao longo da vida. Assim sendo, o papel da escola deixou de ser o de mero transmissor de conhecimentos dado que, hoje é imperioso que o aluno perceba o que aprende, saiba aplicar o conhecimento em novos contextos, bem como desenvolver o gosto

por aprender e melhorar a sua autonomia no processo de aprendizagem. Para tal, a reorganização curricular do ensino básico assenta em vários pressupostos e princípios, presentes no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, dos quais destacamos:

- Um currículo nacional baseado em competências, gerais e específicas, não descurando as experiências educativas que todos os alunos do Ensino Básico deverão ter a oportunidade de viver. Contudo, o seu êxito depende de três pólos fundamentais, ligados entre si: a diferenciação, a adequação e a flexibilização;
- O dever de a escola fomentar aprendizagens significativas no sentido dos alunos entenderem aquilo que aprendem e de modo a serem capazes de aplicar os conhecimentos;
- Uma perspectiva integrada de currículo e da avaliação.

No Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, estabelecem-se os princípios orientadores da reorganização e gestão curricular do ensino básico, assim como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como um conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico.

No que se refere à avaliação, nesta reorganização, entende-se “o currículo e a avaliação como componentes integradas de um mesmo sistema e não de sistemas separados. 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). Alonso (2002) congratula-se com esta perspectiva e afirma que a desarticulação que existia entre a avaliação e o currículo, na reforma educativa de 1986, contribuía para uma discrepância entre o discurso e as práticas de avaliação.

No Decreto-Lei n.º 6/2001 a avaliação das aprendizagens assume uma certa relevância, dado que 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.

Relativamente à reorganização curricular, o ponto 1 do artigo 13, indica que “a avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa”.

D. Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho

O Despacho Normativo n.º 30/2001, além de retomar e reforçar os princípios existentes no Despacho Normativo n.º 98-A/92, tais “como a ênfase no carácter formativo da avaliação e a valorização de uma lógica de ciclo” (Preâmbulo do Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho), surgiu também, no entender de Abrantes (2002, p.11), 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”.

É neste documento que, se foca, pela primeira vez, a obrigatoriedade de haver uma auto-avaliação do aluno mas apenas para os 3.º e 4.º ano de acordo com os critérios definidos pelo estabelecimento de ensino (ponto 11, g).

E. Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro

Este despacho substitui o Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho, alterado pelo Despacho n.º 5020/2002.

No Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, propunha-se que a avaliação diagnóstica fosse realizada “no início de cada ano lectivo, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos...” (artigo 13.º, ponto 2). No Despacho Normativo n.º 1/2005, a avaliação diagnóstica também “contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma”. Esta preocupação surge, uma vez que, e tal como referido no preâmbulo do despacho, actualmente, a escola básica vê-se confrontada com uma grande diversidade de alunos do ponto de vista etário, cultural e social.

A avaliação no “contexto desta diversidade, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, de

facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional”. Assim, a escola básica poderá contribuir para “a construção de uma sociedade plural e tolerante, na qual todos os intervenientes têm um papel importante a desempenhar” (Preâmbulo do Despacho Normativo n.º 1/2005).

F. Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro

Este Despacho evidencia 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, de 9 de Novembro). Evidencia-se 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 otimizar as situações de aprendizagem, incluindo-se nestas a elaboração de planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento” (idem).

Poderemos dizer que este despacho vem reforçar a importância da avaliação diagnóstica e formativa, bem como a da auto -avaliação, na medida em que, o “plano de recuperação é planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos” (Artigo 2.º, ponto 8).

Após uma análise sucinta aos normativos legais respeitantes à avaliação e considerados com mais pertinentes para o nosso estudo, debruçar-nos-emos na temática da avaliação das aprendizagens no 1º Ciclo.

3. AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM

A avaliação das aprendizagens no 1º Ciclo tem sido uma preocupação constante dos responsáveis pelo ensino. Basta que, para tal, atentemos à legislação que ao longo dos tempos foi publicada a este respeito e à qual já fizemos referência anteriormente. É preocupação crescente o combate ao insucesso escolar. Importa por isso que a escola e, por conseguinte, os professores olhem cada vez para as práticas avaliativas valorizando a função formadora das mesmas. Para o nosso estudo que se centra na auto-avaliação dos alunos, consideramos pertinente abordar o tema da aprendizagem para percebermos o que se pretende, afinal, por avaliar.

3.1. A APRENDIZAGEM

A abordagem da aprendizagem deve ser direccionada para a compreensão dos múltiplos fenómenos que a envolvem.

Segundo alguns estudiosos, a aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação processa-se através da alteração do comportamento quando as informações são assimiladas por ensino ou pela simples aquisição de hábitos. Na maioria dos casos a aprendizagem acontece no contexto social e temporal em que o indivíduo se insere. Como refere Carvalho (2004, p.74) “a aprendizagem é então um resultado do sistema, referenciado pela interacção entre o sujeito e o meio”.

A aprendizagem é um acto dinâmico por estar sempre em mutação e criador por buscar novos métodos visando a melhoria da própria aprendizagem através por exemplo, da tentativa e do erro. Se a mudança for “relativamente durável” (Reuchlin, 1977, citado por Carvalho, 2004, p.74) acontece aprendizagem.

O processo de aprendizagem pode, então, ser definido de forma sintética como o modo como os indivíduos adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento, sobretudo os que se referem às respostas ao meio.

A aprendizagem faz parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Como refere Carvalho (2004, p.75) “o ensino e a aprendizagem são elementos de um processo. O ensino não é mais do que uma das condições que podem influenciar a aprendizagem. Pode haver ensino sem aprendizagem e aprendizagem sem ensino.” Esta afirmação coloca-nos perante algumas questões pertinentes relativamente ao papel do aluno, do professor, da escola e do sistema educativo em geral.

A compreensão da aprendizagem deverá assentar nas teorias de aprendizagem que explicam o aparecimento ou a modificação do comportamento. Péres Gómes (1992, p.36) distingue dois grupos de teorias com as suas diferentes correntes: *as teorias do condicionamento*, que apelavam para um processo mecânico de associação de estímulos e respostas (E-R) valorizando os condicionantes externos em detrimento dos condicionamentos internos e, *as teorias construtivistas* que se baseiam na compreensão e questionamento como modelo de construção de respostas.

As teorias do condicionamento, com seguidores como Pavlov, Watson, Guthrie, Hull, Thorneike, Skinner, entre outros, apelavam a que as respostas, ao invés das percepções, formavam as componentes da aprendizagem e que os estímulos originados pelas recompensas proporcionavam uma aprendizagem gradual. “O condicionamento manifesta-se como um processo que faz intervir um certo automatismo na execução da resposta” (Berbaum, 1993, p.22, citado por Carvalho, 2004, p.76). Ou seja, na teoria do condicionamento, a estratégia de aprendizagem baseia-se numa atitude passiva do aluno, perante situações de ensino-aprendizagem, na medida em que o aluno “reproduz conhecimento evitando a interacção como grande fonte de saberes” (Carvalho, 2004, p.76).

Concordamos com Gómes (1992, p.39) quando refere que a perspectiva didáctica de Skinner tem, ainda hoje, uma incidência significativa no processo ensino-aprendizagem. A programação do ensino prepara as contingências, as características do contexto e regula a aplicação de reforços. Não há variáveis internas, apenas há uma organização estruturada para que cada comportamento se direcione de forma ordenada para um objectivo. Assim, cada objectivo da unidade de ensino pode ser programado com facilidade, reforçado e avaliado com objectividade.

De acordo com Shepard (2001), para os behavioristas a aprendizagem ocorre através da acumulação de pequenos elementos, em que determinado conhecimento se decompõe e desenvolve de forma sequencial e hierárquica e a motivação é extrínseca ao

indivíduo, e, tanto quanto possível, deve assentar no reforço positivo de muitos pequenos passos.

No caso concreto do 1º Ciclo do Ensino Básico, o Currículo Nacional, o Programa e as modalidades de avaliação são definidos superiormente. O reforço verifica-se com a contemplação no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, dos Planos de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento.

Enquanto teoria psicológica, o construtivismo, baseia-se em estudos de Jean Piaget, Vigotsky, Bruner, Gardner e Goodman, nos quais a estrutura cognitiva do indivíduo é associada a questões culturais. Como refere Carvalho (2004), não se pode compreender a estrutura cognitiva de uma pessoa sem perceber a sua interacção num contexto, no seio da cultura, pois o ser humano é um ser social. Segundo este mesmo autor, Jean Piaget contribuiu para a distinção do construtivismo e de outras teorias cognitivas ao defender que o objectivo do conhecimento não tem, nem deve ser, a produção de representação duma realidade independente, mas possuir uma função adaptativa.

Vigotsky (1974), defensor da teoria sociocultural, introduz um conceito importante de desenvolvimento a dois níveis: desenvolvimento real e desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real é dinâmico uma vez que aumenta com o processo de aprendizagem. O desenvolvimento potencial é aquele que já foi assimilado pelo aluno, que lhe permite resolver situações de forma autónoma, sem a ajuda de colegas ou do professor. O desenvolvimento potencial é caracterizado pelas habilidades que o aluno já construiu encontrando-se em processo. Ou seja, o desenvolvimento potencial é aquele que o aluno pode construir. Como refere Carvalho (2004, p.79) a noção de Vigotsky diverge assim, da de Piaget, “uma vez que para este a aprendizagem segue o desenvolvimento e para Vigotsky é a aprendizagem que promove o desenvolvimento uma vez que intervém e estimula a zona de desenvolvimento pessoal”.

Para os construtivistas e cognitivistas a aprendizagem é um processo dinâmico de construção mental e de atribuição de significados e que é determinada pelos conhecimentos prévios e pelas perspectivas culturais que se sustentam. Esta teoria faz a apologia à reflexão e à participação do aluno. A metacognição, o autocontrolo e a auto-regulação das competências são indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento inteligente. O

erro é considerado como o resultado das concepções do aluno, pelo que não deve ser minimizado ou evitado, mas discutido, explorado, reflectido e esclarecido.

Segundo Carvalho (2004, p.79) Bruner (1973) desenvolveu uma teoria na qual defende que, em situação de interacção entre o aluno e o professor, este introduz processos de suporte estabelecidos pela comunicação e que influencia como apoio. É defendida a necessidade de apoio ao aluno na realização de determinada tarefa complexa que ele não seria capaz de realizar autonomamente. Este apoio vai sendo dissipado à medida que o aluno apreenda a competência ou a capacidade necessária para a sua realização. Para Bruner (1973) o aluno é um participante activo no processo de aquisição de conhecimentos e o ensino de acordo com os contextos e experiências pessoais. Ou seja, a aprendizagem é um processo endógeno, mediado cognitivamente, e não um produto directo do ambiente, das pessoas ou de factores exógenos ao aluno. A teoria deste autor é também conhecida por teoria da descoberta, ao considerar pertinente a curiosidade do aluno e o papel do professor como potenciador dessa curiosidade.

Fosnot (1996, citado por Carvalho, 2004, p.78) considera o “construtivismo como “uma teoria psicológica da aprendizagem que descreve o modo como surgem as estruturas e a compreensão conceptual mais profunda”. Por seu lado, Carvalho (2004, p.78) afirma que o construtivismo “assenta em bases democráticas de construção do conhecimento”. Ou seja, deve haver a preocupação de contextualizar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação para que se desenvolvam em clima favorável à comunicação e à interacção entre os actores.

Assim sendo, é importante que a avaliação das aprendizagens dos alunos não se centre em conhecimentos que pouco mais exigem do que a memorização, mas que abranja processos complexos de pensamento, que contribua para motivar os alunos para a resolução de problemas e para a valorização de aspectos de natureza sócio-afectiva, bem como direccionar-se mais nas suas estratégias metacognitivas. Como refere Trillo (1996, citado por Carvalho, 2004, p.78) assumir o modelo construtivista “requer uma profunda mudança atitudinal (de conhecimentos, afecto e conduta) sobre os professores e alunos, no sentido de negar que estes são meros práticos que actuam conforme o que se lhes diz, para reconhecer que são eles mesmos que estão na origem da sua actuação dando-lhes sentido”.

A avaliação das aprendizagens é um processo complexo e subjectivo pelo que não nos permite apreender totalmente o que os alunos sabem ou são capazes de realizar.

“Avaliar é um processo destinado a compreender os processos de ensino e aprendizagem” (Fernandes, 2005, p.95). Como refere este mesmo autor, a avaliação das aprendizagens deve ser realizada em contexto, integrada nos processos de ensino, com a participação activa dos alunos, sendo privilegiada a interacção professor-aluno.

3.1.1. OS CONTEÚDOS DA APRENDIZAGEM

Como referimos, a aprendizagem está intimamente ligada ao processo de ensino. A escola é, por excelência, o lugar privilegiado para a promoção adequada da socialização, feita de uma forma individualizada. Por conseguinte, deve desenvolver aprendizagens significativas “procurando que cada aluno construa significado e atribua sentido ao que aprende” (Carvalho, 2004, p.86). Assim sendo, a escola define um conjunto de actividades educativas cuja finalidade é a de que os alunos assimilem certas formas ou saberes culturais.

Os conteúdos da aprendizagem caracterizam-se segundo a diversidade de saberes imprescindíveis para o desenvolvimento integral do aluno, a nível psicológico, social e cultural. Matos Vilar (1996) considera que conteúdo curricular engloba três conceitos a ressaltar, e que não poderão ser vistos apenas como os usuais conteúdos programáticos aplicados nos meios académicos. Para este autor, conteúdos curriculares “são o conjunto de conhecimentos, (ou *saber de factos*, conceitos e princípios), de procedimentos (ou *saber sobre* algo - habilidades, estratégias, métodos, técnicas, rotinas, hábitos, destreza...), de atitudes, que ligadas aos valores, fundamentam e justificam os nossos comportamentos” (p. 15). Os conteúdos escolares direccionam-se para diversos saberes: “*o saber, o saber fazer, o ser e o saber ser*” (*Idem*).

Os conteúdos da aprendizagem são “aspectos do desenvolvimento pessoal e social do aluno que a escola tem de promover” (Carvalho, 2004, p.86).

Autores como Coll (1992), Bolívar (1995) ou Valls (1993) trabalharam sobre os conteúdos da aprendizagem. Coll (1992, p.15) identifica vários tipos e refere que estes são importantes na medida em que contribuem “para o crescimento pessoal dos alunos, favorecendo e promovendo o seu desenvolvimento e a sua socialização”.

Assim, poderemos considerar pertinente a distinção entre três tipos de conteúdos necessários para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e autónoma, atribuindo à escola um papel mais social.

a) Conteúdos verbais

Os conteúdos verbais são aqueles que caracterizam os esquemas conceptuais de cada disciplina, conferindo-lhe a sua especificidade. Como são facilmente perceptíveis, as mudanças são previsíveis e o momento específico da avaliação também é facilmente determinado (Pozo, 1999).

Os conteúdos verbais referem-se aos factos, conceitos e princípios. Os factos são informações, cópias integrais sobre o mundo, que se aprendem de uma só vez através da memorização, mas que se esquecem mais rapidamente (Coll, 1999). Os conceitos caracterizam-se por uma aprendizagem mais significativa e uma atitude activa no processo. A distinção entre facto e conceito nem sempre é muito fácil uma vez que a compreensão facilita a memorização (Coll, 1999). Os conceitos adquirem-se de uma forma progressiva e esquecem-se de uma forma gradual. Os princípios requerem compreensão e atribuição de sentido, baseados na interpretação de dados resultantes de outros conhecimentos e outras experiências (Carvalho, 2004).

A avaliação dos factos é feita de uma forma quantitativa pois o aluno sabe ou não sabe. A avaliação dos conceitos é feita de forma mais qualitativa na medida em que o que importa avaliar não é só as aprendizagens feitas mas a forma como as realizou (Pozo, 1999). O importante é ajudar o aluno a “aprender a aprender as matérias” (Carvalho, 2004, p.91). No 1º Ciclo a aprendizagem dos conteúdos verbais é relevante principalmente na área de Estudo do Meio.

b) Conteúdos procedimentais

Ao considerarmos que a aprendizagem deve ser significativa, partindo da compreensão e reflexão do aluno com recurso à metacognição, auto-controlo e auto-regulação, estamos a valorizar o desenvolvimento de capacidades nos alunos de analisar, ordenar e criticar os conhecimentos conceptuais. Esta forma de aprendizagem poderá ser feita através dos conteúdos procedimentais (Coll, 1999).

Os conteúdos procedimentais são um conjunto de acções ordenadas e orientadas para a concretização de um determinado objectivo (Coll, 1999). Segundo Trillo (1995) os conteúdos procedimentais englobam destrezas e habilidades (motoras, instrumentais e mentais), técnicas ou métodos (de estudo, de leitura, de escrita, de cálculo...) e de estratégias (de aprendizagem, de raciocínio...) que se apresentavam de forma dispersa.

No 1º Ciclo do Ensino Básico este tipo de conteúdos são cada vez mais valorizados. No Programa Nacional, na área da Matemática, é tónica constante que os alunos explorem situações de descoberta, que procurem estratégias diversificadas para a resolução de determinada situação problemática e que explicitem os métodos e estratégias de cálculo utilizando diversos materiais de apoio. Na área de Estudo do Meio são enfatizadas as actividades com recurso ao ensino experimental. Esta postura perante a aprendizagem leva a que os alunos realizem uma aprendizagem significativa, na medida em que há uma actividade constante e os conceitos não são fornecidos, são descobertos.

Como refere Carvalho (2004, p.93) poderemos distinguir dois grandes grupos de conteúdos procedimentais:

- os de destreza motora
- as habilidades e estratégias cognitivas

Os procedimentos de destreza motora são aqueles que requerem a utilização de material, objectos ou instrumentos cuja execução é essencialmente manual: utilização de uma caneta, de uma tesoura, do computador, material de laboratório, ou de instrumentos musicais.

Os procedimentos de natureza cognitiva, incluindo a metacognição, são aqueles que são “configurados por representações, símbolos, ideias, imagens, abstracções, servem de base à realização de tarefas intelectuais e que constituem de facto, os instrumentos para pensar” (Trillo, 1995, p.71). São os procedimentos que “implicam o recurso a acções e decisões de natureza interna” (Carvalho, 2004, p.93).

Concordamos com Pozo (1992, p.90) quando afirma que estes conteúdos são, na sociedade actual, de fulcral importância na escola quando se valorizam “as destrezas cognitivas, estratégias superiores de pensamento, de aprender a pensar, de aprender a aprender, de habilidades metacognitivas, de estratégias de aprendizagem”.

No âmbito dos conteúdos cognitivos de procedimento, poderemos distinguir:

- procedimentos algorítmicos - têm definidas todas as etapas necessárias para atingir a meta estabelecida. São os algoritmos que explicam a sequência das acções.

- procedimentos heurísticos - orientam a sequência utilizada, não havendo lugar para a explicitação dos passos seguidos. A utilização destes procedimentos nem sempre conduz aos mesmos resultados (Carvalho, 2004).

Para o nosso trabalho é importante a distinção entre estes dois tipos de procedimentos uma vez que a aprendizagem dos alunos deve ser significativa. E ser significativa, implica acção estratégica, reflexão, auto-controlo e auto-regulação. Esta auto-regulação (metacognição) não segue apenas uma sequência predefinida mas resulta de uma orientação das sequências a realizar. Os procedimentos heurísticos, afinal, estão preconizados ao longo de todo o programa nacional nas diferentes Áreas Curriculares (Estudo do Meio, Matemática, Língua Portuguesa, Expressões Artísticas e Físico-Motora) e Não Curriculares (Estudo Acompanhado, Educação Cívica e Área de Projecto). A concepção do Currículo Nacional definido por competências, vem também valorizar esta nossa distinção ao reconhecer o valor dos procedimentos heurísticos:

- “Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;

- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;

- Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões” (Currículo Nacional, ME).

Os conteúdos procedimentais “designam um conjunto de acções, de formas de actuar e de chegar a resolver tarefas. São conhecimentos para saber fazer, para resolver problemas, para atingir objectivos ou metas, para satisfazer propósitos e alcançar novas aprendizagens” (Pozo, 1992, p.101). A avaliação dos conteúdos procedimentais implicará uma nova postura do professor, independentemente do momento da avaliação (diagnóstica, formativa ou sumativa). O professor deverá acompanhar o aluno através da observação, questionamento e comprovação das aprendizagens realizadas (Valls, 1993).

3.2. A AVALIAÇÃO: CONCEITO E DEFINIÇÃO

O termo avaliação parece-nos muito familiar provavelmente por estarmos constantemente a formular juízos de valor, perante uma comparação objectiva ou subjectiva, pelo que é extremamente difícil, se não mesmo impossível, dar uma definição exacta. No dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora, significa “determinar a valia ou o valor de”; “apreciar o merecimento de”; “reconhecer a grandeza de”; “apreciar-se”.

A avaliação no ensino básico, como aliás, em todos os níveis de ensino, é uma questão complexa e delicada por estar em permanente discussão e por isso, geradora de muitas tensões. O conceito de avaliação é, tal como outros conceitos, polissémico. Por conseguinte, são diversas as definições e a delimitação das funções que a avaliação desempenha (Santos Guerra, 2000; Machado e Gonçalves, 1991; Pacheco, 1996; Afonso, 1998; Formosinho e Parente, 2005).

Neste sentido, Alves (2004, p.31) refere que a avaliação “(...) tem vindo, ao longo das épocas, a adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes concepções de educação e, conseqüentemente, diferentes modelos de ensino aprendizagem e de abordagens de avaliação”.

Contudo, a avaliação educacional, na opinião de Roldão (2004, p.39), surge “como uma entidade mal amada, o mal necessário, uma espécie de mancha negra neste mar azul que poderia ser o ofício de ensinar (...)”. No entanto, avaliar e ser avaliado é uma acção normal, parte integrante de qualquer processo educativo. Aliás, ensinar e avaliar constituem dois elementos interdependentes e indissociáveis.

Num modelo tradicional de escola, a avaliação tem como efeito primordial controlar a aquisição de conhecimentos pelos alunos, aferir como reproduzem esses mesmos conhecimentos segundo normas e critérios definidos de uma forma uniforme e aplicados também de uma forma homogénea aos alunos como se fossem todos iguais e, averiguar a eficácia do ensino. Santos (1997, p.37), ao abordar esta concepção tradicional de avaliação, considera-a como “objectiva, terminal, individual, excessivamente selectiva e classificatória”. Na opinião de Pacheco (1995, p.63), a avaliação classificativa é muito utilizada pelos professores, na medida em que “o significado mais usual de avaliação, é dar

notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a medida”. Este tipo de avaliação é “normativa, sancionária, hierarquizadora, quantitativa, sumativa, aferida e da responsabilidade do professor, ela 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).

Também Perrenoud (1993) refere que o professor utiliza a avaliação sempre que forma um juízo de valor sobre a competência do aluno, a sua inteligência, a sua personalidade e a sua conduta. A avaliação acontece em momentos formais - fichas de avaliação, provas, testes ou exames - mas também noutros momentos informais, isto é, sempre que haja uma interacção entre professor e aluno. Contudo, e segundo este mesmo autor, a avaliação de cariz informal não é menos importante do que aquela que é feita em momentos formais.

Cardinet (1993, p.32) evidencia as falhas dos métodos tradicionais de avaliação ao referir que “os professores raramente são preparados para a função de atribuir notas. Inseguros quanto à fundamentação da sua avaliação, procuram múltiplos pontos de referência, como sejam a 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”. É evidente que este procedimento privilegia a competição resultante de tal situação, em detrimento da aprendizagem escolar em si mesma.

O avaliador confronta-se com uma multiplicidade de termos designatórios deste acto que é avaliar: verificar, julgar, estimar, medir, comparar, seleccionar, interpretar,... “se avaliar significa interpretar, nunca se chega a conseguir dizer em que é que consiste a avaliação, a qual não se poderá limitar, obviamente, a uma definição exacta” (Hadi, 1994, p.27).

De uma forte associação à ideia de medida ou vista como um acto técnico remetido para os peritos, este entendimento tem progressivamente vindo a deslocar-se para o de avaliação como um acto de comunicação, de interacção entre pessoas e objectos de avaliação, que ocorre num dado contexto social e que é por ele determinado (Leal, 1992).

Como afirma Hadji (1994), “o avaliador não é um instrumento de medida, mas o actor de uma comunicação social” (p.31).

Comparar a avaliação a um sistema de comunicação é uma definição apresentada também por Cardinet (1993), que considera a avaliação como um sistema de comunicação entre professores e alunos através de um processo sistemático de recolha de informações. Para este autor o processo de avaliação contribui para a eficácia do ensino porque consiste na observação e interpretação dos seus efeitos. No limite, permite orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola.

Stufflebeam (1985) ao considerar a descrição do processo como relevante para a avaliação, refere que, primeiro, é preciso identificar as necessidades educacionais para depois se elaborarem programas de avaliação centrados no processo educativo, de forma a poder aperfeiçoá-lo. A informação recolhida com a avaliação, facultada para a decisão posterior dos agentes educativos, quer na fase de planeamento político, quer na de planeamento estratégico e operacional, ao disponibilizar informações sobre o impacto e eficácia das medidas previstas. Se aplicada de forma sistemática, a avaliação contribui para um processo contínuo de planeamento e controlo, permitindo o desenvolvimento equilibrado da educação.

“A avaliação em educação é o processo pelo qual se delimitam, se obtêm, e se fornecem informações úteis que permitem julgar decisões possíveis” (Stufflebeam et al., citado por Hadji, 1994, p.37). Como podemos concluir, o modelo de Stufflebeam está centrado na tomada de decisões e não nos objectivos.

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1975), a avaliação pode ser considerada como um método de verificação das metas educacionais. De acordo com a sua função, ela pode ser considerada como uma preparação inicial para a aprendizagem, uma verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante o processo de aprendizagem, um sistema de controle sobre se os alunos atingiram os objectivos pré-definidos e, em caso negativo, que mudanças devem ser feitas para garantir a sua efectividade.

Scriven (1967) considera também a avaliação como um processo de verificação de objectivos, mas acrescenta que na avaliação há uma descrição com um julgamento, ou seja,

são apreciados os objectivos do ensino. Este autor foi o primeiro a definir os conceitos de avaliação formativa e sumativa, que abordaremos noutro ponto.

Guba e Lincoln (1981) comungam desta opinião, ao considerarem que a avaliação resulta de uma combinação entre uma descrição e um julgamento. Trata-se de “recolher informação e de proceder a um juízo de valor, muitas vezes, com o intuito de conduzir a uma tomada de decisão” (Miras e Solé, 1992).

Gimeno (1992) define a avaliação como um processo no qual as características de um aluno, de uma classe, de um professor, do ambiente educativo, dos objectivos de ensino, dos métodos de ensino, dos materiais didácticos recebem a atenção de quem avalia ao serem analisados em função de critérios ou de pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação. Este julgamento é relevante na medida em que contribui para a melhoria do processo, para o seu reencaminhamento em função da superação de dificuldades encontradas.

Gadotti (1990) diz que a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a acção. Estas “fases”, como refere Zabalza (1995, p.239), condicionam-se mutuamente, ordenam-se sequencialmente e actuam integradamente, pelo que a avaliação não pode ser dissociada do processo ensino-aprendizagem.

Esta ideia é valorizada no Despacho Normativo n.º 1/2005, de 9 de Dezembro, no qual define a 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 adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (ponto2).

No campo educativo as avaliações associam-se às aprendizagens realizadas pelos alunos, aos programas, à qualidade do ensino, aos estabelecimentos e ao sistema de ensino (De Landsheere, 1994). Verificamos assim, que a avaliação assenta em dois princípios básicos mas opostos: a avaliação com a finalidade de classificação, como algo distinto e autónomo do processo ensino-aprendizagem e avaliação com a finalidade de formação, isto é, parte integrante desse mesmo processo. Esta ideia está bem clara no Despacho - Normativo n.º 1/2005 (I, ponto 3) quando se lê que “a avaliação visa:

- 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 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”.

Em síntese, verificámos que à avaliação direccionada sobretudo para uma função social, através da hierarquização, selecção e certificação do aluno, veio juntar-se uma função pedagógica que encara a avaliação como um elemento essencial no processo ensino-aprendizagem, fazendo uma estreita ligação com a evolução no domínio das orientações curriculares actuais.

3.2.1. AS FUNÇÕES EDUCATIVAS DA AVALIAÇÃO

Actualmente exige-se que a escola assuma um papel essencialmente educativo em detrimento da sua função selectiva. Pretende-se que proporcione o desenvolvimento de todos os alunos, resultante da massificação do ensino, e não apenas daqueles que pretendem prosseguir estudos. Na verdade, a escola é entendida como um espaço onde professores e alunos interagem com a finalidade de criar condições para que a aprendizagem aconteça. É neste sentido que o papel da avaliação, como já vimos, é fulcral se estiver ao serviço dos alunos e não a penalizar os alunos das classes sociais mais desfavorecidas.

Analisámos as diferentes modalidades de avaliação cuja relação directa estabelecemos com as suas funções. Cardinet (1993, p.22) designa 3 funções fundamentais:

1) A função orientadora – a avaliação centra-se nas características globais do aluno como aptidões intelectuais, personalidade, interesses e capacidades de trabalho individual ou grupal. Esta avaliação é essencialmente prognóstica, ao fornecer informações relevantes para a adequação das didácticas às características pessoais dos alunos e ao pretender melhorar as condições de trabalho, ou seja “facilitando a integração escolar do aluno,

apoiando a orientação escolar e vocacional” (Despacho Normativo n.º01/2005, de 9 de Dezembro, II, ponto 18).

A escola é a instituição privilegiada para assegurar a orientação contínua do aluno. É aqui que poderemos encontrar todas as informações relevantes a uma escolha ponderada, ao fornecer “um método e um hábito de reflexão pessoal, de modo a facilitar as escolhas vitais ulteriores e a educação permanente do aluno” (Cardinet, 1993, p.24).

Como refere Leite e Fernandes (2002, p.39) é importante que se encontrem “os meios mais adequados para, de modo eficiente, se atingir a eficácia dos resultados”. A identificação dos pré-requisitos é essencial para se situar os alunos relativamente aos objectivos e estratégias definidos para a construção da aprendizagem.

A avaliação orientadora é então, o processo de avaliação das oportunidades de êxito de uma acção a desenvolver ou de uma escolha realizada, em função de informações anteriores ao início do processo de formação.

2) A função reguladora – serve para corrigir ou ajustar o funcionamento de um processo com vista a melhorá-lo, por isso, assume o cariz de avaliação formativa. A avaliação reguladora permite decidir a remediação mais adequada para as dificuldades de cada aluno, com o intuito de o fazer progredir, ou simplesmente de o fazer melhorar na sua progressão. O objectivo é precisar a origem das dificuldades através de uma análise do erro. Isto é, “indica os possíveis métodos de aprendizagem ou de abordagem dos problemas. Assimila e interpreta os erros. Propõe as actividades” (Carvalho, 2004, p.127). Pretende-se melhorar o processo de aprendizagem.

A auto-avaliação permite regular as aprendizagens, ao dar conhecimento das dificuldades com que o aluno se depara no decorrer da sua aprendizagem e, ainda, conduz à melhoria do processo de aquisição de conhecimentos (Cardinet, 1993).

Em síntese, a avaliação reguladora é o processo de avaliação aberto cuja função prioritária é a de melhorar o funcionamento do conjunto, ou de uma determinada parte, do sistema de aprendizagem. A avaliação formativa é uma forma de avaliação de regulação que se aplica a uma pessoa em aprendizagem.

3) A função certificadora – funciona como balanço final, pelo que se estabelece a relação com a avaliação sumativa, na medida em que a decisão que se toma é expressa em êxito ou insucesso do aluno. Pretende não só saber o que foi adquirido pelo aluno, mas também atribuir um diploma.

A avaliação certificadora é um processo avaliativo que termina numa decisão dicotómica de êxito ou insucesso relativo a um período de aprendizagem, de aceitação ou rejeição de uma progressão, da continuação ou suspensão de uma acção.

Com base em Cardinet (1993) construímos o quadro que seguidamente se apresenta e que resume a função *orientadora, reguladora e certificadora* da avaliação numa relação temporal e sequencial:

Quadro n.º 1 - As funções do sistema de avaliação e as fases da actividade pedagógica

	No início do processo	Durante o processo	No fim do processo
Função da Avaliação	<i>Orientadora</i>	<i>Reguladora</i>	<i>Certificadora</i>
Papel da Escola	Melhorar as condições de aprendizagem.	Melhorar o processo de aprendizagem.	Melhorar o resultado da aprendizagem.
Exemplo	Verificação dos pré-requisitos do aluno.	Controlo semanal da turma.	Diploma no fim de uma unidade de crédito.

(Fonte: Adaptado de Cardinet, 1993, p.85).

A avaliação deve ser entendida pelo entrosamento das suas funções social e pedagógica. A função social acontece quando através de uma avaliação certificadora seleccionamos os alunos de acordo com o esperado pela sociedade, consequência das aprendizagens realizadas na escola. Por outro lado, ela exerce a sua função pedagógica ao contribuir para o melhoramento do processo ensino-aprendizagem.

O 1º Ciclo do Ensino Básico não pode desprezar estas duas funções da avaliação. Sendo a educação básica obrigatória, estando garantido o acesso, a escola deve criar oportunidades de sucesso para todos os alunos, contribuindo para que a função pedagógica da avaliação suplante a sua função social. É esperado que neste ciclo, todos os alunos tenham sucesso preparando-os para os ciclos seguintes. A avaliação orientadora e reguladora têm aqui um papel de relevo. A avaliação certificadora apenas transparece se vista como sumativa, em que será necessário informar os alunos e encarregados de

educação do seu nível de desenvolvimento para o período ou ano seguinte. Contudo, não podemos deixar de referir ser prática corrente, nas escolas do 1º Ciclo, a entrega de um “Diploma” no fim do 4º ano, como que a ‘certificar’ o sucesso daquele aluno neste ciclo. Não tem carácter legal mas funciona como um importante documento informal, a guardar para a posteridade.

Como refere Péres Gómes (1992, p.63) “a questão chave sobre as finalidades da escola não se limita à sua identificação na proposta curricular oficial, mas sim ao dilema, irresolúvel para a escola, entre educação versus socialização, isto é, entre determinar se educamos para a integração livre e responsável na sociedade, ou para a integração submissa e disciplinada no mundo do trabalho assalariado”.

3.2.2. AS MODALIDADES DA AVALIAÇÃO

Avaliar em educação pressupõe a obtenção de informações relativas à qualidade e à eficiência de uma determinada acção educativa e permite emitir um juízo de valor a seu respeito (Coll e Onrubia, 1999). No entanto, a avaliação não se limita apenas a esta vertente. A avaliação caracteriza-se também, e ainda de acordo com estes mesmos autores, pela utilização do juízo emitido, pois não se avalia apenas *algo*, mas avalia-se também *para algo* permitindo decisões que implicam actuações posteriores baseadas no juízo emitido. Assim, avaliação apresenta quer uma função pedagógica quer uma função social.

A avaliação poderá ajudar em decisões de ordem pedagógica, ao permitir adaptar o ensino às características dos alunos identificadas a partir da avaliação diagnóstica, e, ainda, a organizar de uma forma mais racional e eficaz as actividades de ensino e aprendizagem, com o intuito de as melhorar e otimizar, adquirindo a modalidade de avaliação formativa. Também poderá “servir interesses de ordem social uma vez que tem por fim acreditar, face à sociedade, que as aprendizagens realizadas pelos alunos capacita-os para desempenharem determinadas actividades e tarefas, que têm lugar fora dos contextos escolares, onde teve lugar o ensino” (Coll e Onrubia, 1999, p.144). Ou seja, as competências desenvolvidas pelos alunos, permitir-lhes-ão, no futuro, exercer uma profissão, que é a meta, socialmente exigida aos que finalizam o seu percurso académico. Contudo, a escola desenvolveu a avaliação sumativa, que permite aferir competências do aluno no fim de uma etapa

formativa, com o intuito de proporcionar à sociedade, de uma forma directa mas digamos que redutora, os resultados da sua acção, justificando o investimento e, simultaneamente, promovendo a sua credibilidade.

Como pudemos concluir, a avaliação deve ser entendida como um processo que se desenvolve em diferentes momentos e, por isso, constituída por três modalidades: a diagnóstica, a formativa e a sumativa.

Os normativos vigentes em Portugal sobre a avaliação educacional, evidenciam de forma muito clara, a importância destas modalidades de avaliação das aprendizagens e a clara distinção entre cada uma delas. “A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa” (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, ponto 1, art.º13).

Após análise, em ponto anterior, da legislação que ao longo dos tempos foi publicada no contexto da avaliação educacional, verificamos que ela resulta do entrosamento das diferentes modalidades e finalidades de avaliação. Será sobre estas características da avaliação, que nos debruçaremos de seguida, para uma melhor compreensão do processo avaliativo das aprendizagens dos alunos.

a) Avaliação diagnóstica

“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. Leite (2002) considera que esta avaliação pretende identificar, logo no início, 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. Ou seja, “o recurso a uma avaliação diagnóstica partilhada entre professores e alunos, pode contribuir para que sejam identificados os ancoradouros para novas

aprendizagens e os pontos de partida para níveis de desenvolvimento de competências” (idem, p.47). Consiste em “captar traços daquilo que se denomina como o perfil de partida dos formandos” (Hadji, 1994, p. 63), ou em fazer “o levantamento de conhecimentos dos alunos considerados com pré-requisitos para abordar determinados conteúdos” (Pacheco, 1996, p.75). Como refere Cortesão (2002), a avaliação é muito importante na medida em que fornece ao professor elementos que lhe vão permitir a adequação dos trabalhos às características e competências dos alunos.

A avaliação diagnóstica equivale a averiguar ou descobrir o que os alunos sabem, ignoram ou o que necessitam para a abordagem das novas aprendizagens. Trata-se de identificar os pré-requisitos dos alunos para o processo de aprendizagem que pretendem iniciar. O professor deve ter informações concretas das aprendizagens anteriores ou da ausência delas a nível individual e de grupo. Trata-se de se certificar a probabilidade de que determinada matéria (conhecimento, habilidades, etc) pode ser aprendida (Muñoz,1990).

A aplicação desta modalidade de avaliação no início do processo ensino-aprendizagem facultará por um lado, informações sobre o nível de conhecimentos e habilidades dos alunos que vão iniciar uma nova aprendizagem e, por outro, as suas dificuldades e as suas limitações, o que permitirá ao professor estabelecer adequadamente as suas acções pedagógicas para a construção do saber, de acordo com o perfil do aluno. Ou seja, o professor de acordo com as informações obtidas, poderá traçar as estratégias de ensino e acompanhamento, adequando-as às necessidades dos alunos com o intuito de o fazer tirar o maior proveito possível da sua formação e, também, corrigir falhas, esclarecer dúvidas e estabelecer comunicação frequente, o que permitirá uma maior aproximação entre professor e aluno.

Pela experiência adquirida ao longos destes anos de trabalho, pensamos que no 1º Ciclo, os professores recorrem a esta modalidade de avaliação no início do ano lectivo, para aferir os conhecimentos dos alunos, quer quando mudam de turma ou de escola, quer quando esse professor recebe uma turma da qual no ano anterior não foi seu professor. Só assim o professor poderá planificar as estratégias a utilizar, estabelecer as metas a atingir e definir critérios com alunos, de acordo com o Projecto Educativo e o Plano Curricular de Escola. Partindo destas informações será então, elaborado o Projecto Curricular de Turma.

Rosales (1988) centra a importância da avaliação diagnóstica no início ou em determinados momentos da formação e não no fim, ao considerar que a principal função desta modalidade consiste em indicar o nível de preparação do aluno anterior à iniciação de determinada unidade pedagógica, facilitando, assim, o trabalho por parte do professor, de antevista das limitações e dificuldades dos seus alunos e de adaptação das metodologias de ensino a utilizar durante o processo de formação.

Saliente-se o facto da avaliação diagnóstica, quando considerada como reguladora da aprendizagem, “ser incluída nas práticas de avaliação formativa, isto é, nos procedimentos que recorrem à obtenção de dados para regular processos, reforçar êxitos e gerar aprendizagens” (Leite, 2002, p.47). O Despacho Normativo n.º 30/2001, que regula a avaliação das aprendizagens, evidencia o cariz diagnóstico da avaliação formativa: “a avaliação formativa inclui uma vertente de diagnóstico tendo em vista a elaboração e a adequação do projecto curricular de turma e conduzindo à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica” (art.17).

Esta aproximação da função diagnóstica à função formativa é também considerada por Cortesão (2002), na medida em que fornece indicações que vão permitir caracterizar o nível a partir do qual, professor e aluno, em conjunto, atingem progressos na aprendizagem. A avaliação diagnóstica poderá também permitir colocar o aluno num determinado nível ou tipo de aprendizagem ou, até, procurar prever os seus desempenhos futuros. É o que Bloom (citado por Cortesão, 2002, p.39) designa de avaliação de colocação e outros autores de preditiva ou prognóstica. Se nos reportarmos às nossas escolas, facilmente constatamos que é um procedimento normal, para saber em que turma ou grupo colocar um aluno que vem de outra escola ou país e, cujas informações do seu processo individual ou do Encarregado de Educação são insuficientes para a decisão.

Cortesão (2002, p.39) alerta, no entanto, para alguns riscos que poderá ter este tipo de avaliação se os professores não a considerarem como temporária. Comungamos da opinião da autora, quando esta refere que as informações fornecidas pela avaliação diagnóstica, não podem ser consideradas como um “rótulo” que se “cola” aos alunos e que os acompanharão ao longo da sua vida escolar, mas como indicadores do nível a partir do qual professores e alunos devem progredir no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, a avaliação diagnóstica justifica o seu cariz pedagógico quando utilizada como um recurso para conhecer os pré-requisitos, o progresso dos alunos e o funcionamento dos processos de aprendizagem, com o objectivo de intervir na sua melhoria. Esta potencialidade da avaliação diagnóstica poderá assentar numa multiplicidade de variantes:

- Conhecer o aluno para saber qual o nível dos seus conhecimentos prévios para que possa partir para aprendizagens futuras de forma segura;
- Conhecer as características pessoais, familiares e sociais do aluno para obter numa perspectiva global, os conhecimentos pessoais e contextuais da sua personalidade;
- Tomar consciência do processo de aprendizagem disponibilizando informações pertinentes para a detecção de erros, de dificuldades de execução ou compreensão, por forma a corrigi-los e superá-los evitando o fracasso e desmotivação - é o sentido formativo da avaliação diagnóstica na medida em que permite detectar as dificuldades, corrigir e melhorar os processos de aprendizagem;
- Diagnosticar, ao fim de determinado tempo, o estado final do aluno, ou seja, saber as aprendizagens que já desenvolveu - é o sentido sumativo da avaliação diagnóstica;
- Conhecer qualidades dos alunos considerando a sua pertinência para localizar os alunos em equipas de trabalho de acordo com a sua personalidade, interesses, hábitos de trabalho ou níveis de destreza (Gimeno, 1992).

b) Avaliação Formativa

“ 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” (Despacho Normativo n.º 1/2005, de 9 de Dezembro, II, ponto 19).

O conceito de avaliação formativa deve-se a Scriven (1967) que considerava que os erros cometidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem não eram nem repreensíveis, nem manifestações patológicas, mas faziam parte de um processo normal de aprendizagem. Por conseguinte, deveria ser entendida como um contributo fundamental para a formação do aluno.

Esta é a principal modalidade de avaliação no Ensino Básico e tem como objectivo 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” (Despacho Normativo n.º 1/2005, de 9 de Dezembro, II, ponto 20). Ela sucede à avaliação diagnóstica, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, após o levantamento das necessidades formativas e aferição de conhecimentos anteriores. A “sua característica essencial é ser integrada na acção de formação, ser incorporada no próprio acto de ensino” (Hadji, 1994, p.63) e não ser apenas controladora de conhecimentos. A avaliação formativa “gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver” (Despacho Normativo n.º 1/2005, de 9 de Dezembro, III, ponto 52).

A avaliação formativa não deve ser considerada como uma forma de verificação de conhecimentos. É antes, “o interrogar-se sobre um processo, é o refazer do caminho percorrido para reflectir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajectória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o deste modo, a buscar - ou, nos casos de menor autonomia, a solicitar - os meios para vencer as dificuldades” (Abrecht 1994, p.19).

A avaliação formativa dá oportunidade de comprovar resultados parciais das aprendizagens dos alunos, permitindo ajustar ou modificar o ritmo do processo de ensino e de aprendizagem. Toda ela deve basear-se nas informações pertinentes e contínuas sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem permitindo a emissão de juízos de valor e o tomar de decisões educativas: modificar a metodologia utilizada, estar mais atento a determinados alunos ou grupos, empregar outros recursos, trocar certas actividades e, sobretudo, motivar e incentivar os alunos para a atenção e concentração e para o trabalho (Muñoz, 1990).

Na opinião de Cortesão (1993), a avaliação formativa funcionará como uma “bússola orientadora” do processo ensino-aprendizagem, na medida em que disponibiliza dados quer aos professores quer aos alunos. Aos professores faculta informações sobre a adequação do seu trabalho e formas de intervenção; aos alunos ajuda-os a consciencializar-se das suas dificuldades e erros cometidos ao longo da sua formação. A avaliação

formativa deve traduzir-se, tal como refere Matos Vilar (1996), em “juízos de valor descritivos e qualitativos” que evidenciam êxitos e fracassos, com a finalidade de continuamente, se auto-superar essas mesmas dificuldades. Para este autor, “a avaliação formativa deve ser entendida como um procedimento de diagnóstico sistemático de uma situação geral e/ou particular, a fim de clarificar e fundamentar o tipo de intervenção mais adequada no decorrer de um determinado processo de interacção” (Matos Vilar, 1996, p.16).

Neste sentido, o aluno através da avaliação formativa explicitará progressivamente o seu percurso e os critérios identificativos dos aspectos positivos, dos erros do seu percurso ou das aprendizagens realizadas. Nesta perspectiva, a avaliação é considerada como parte integrante do processo ensino-aprendizagem e tem como função a regulação deste mesmo processo. Esta mesma ideia é defendida por Abrecht (1994) quando refere que nesta modalidade de avaliação a sua importância centra-se na consciencialização por parte do aluno dos objectivos, critérios e dificuldades do processo de aprendizagem, e na luta contra a passividade e orientação guiada pelo professor. É o aluno que, perante um conjunto de objectivos e de critérios, encontra os meios para os alcançar e que deve encontrar formas de ultrapassar as suas dificuldades. O erro deve ser encarado como um momento privilegiado de aprendizagem e não como uma fraqueza repreensível.

Allal (1986) considera que toda a avaliação tem uma função reguladora, se os meios utilizados na formação se adequarem às características individuais dos alunos, pelo que a avaliação formativa se desenrola em três etapas fundamentais:

- “Recolha de informações relativas aos progressos e às dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos;
- A interpretação destas informações numa perspectiva criterial e, na medida do possível, diagnosticar os factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas em cada aluno;
- A adaptação das actividades de ensino e aprendizagem em função da interpretação das informações recolhidas” (p.178).

Segundo o mesmo autor, para que estas etapas se concretizem com êxito, o professor precisará ajustar a sua acção pedagógica e atitude de forma a conseguir que o maior número possível de alunos alcance os objectivos propostos pelos programas e

desenvolvam as competências definidas no currículo. Neste sentido, para que a elaboração de estratégias avaliativas sejam de cariz formativo é necessário delinear:

- “Aspectos da aprendizagem do aluno que é necessário observar e os processos a utilizar na recolha das informações;
- Os princípios que devem orientar a interpretação dos dados e realizar o diagnóstico dos problemas de aprendizagem;
- Os caminhos a seguir na adaptação das actividades de ensino e de aprendizagem”(Allal, 1986, p.179).

Neste sentido, e como refere Lobo (1998), é importante referir duas perspectivas caracterizadoras da avaliação formativa: o modelo behaviorista e o modelo construtivista, que é o modelo de avaliação formativa defendido por esta autora. No modelo behaviorista ou neo-behaviorista, após um período de ensino/aprendizagem, realiza-se um momento formal de avaliação, isto é, um teste de controlo, que de acordo com os resultados se procura, de imediato, colmatar as dificuldades através de actividades de remediação. Este modelo associa-se à pedagogia por objectivos, na medida em que os objectivos finais são claramente definidos. Estamos perante a operacionalização de três etapas da avaliação formativa segundo Allal (1986), referenciadas por Arantes (2004) da seguinte forma:

- A recolha de informações baseia-se essencialmente, nos resultados das aprendizagens dos alunos de acordo com os objectivos definidos sob a forma de comportamentos observáveis. A recolha de informações processa-se através de instrumentos considerados fiáveis, válidos e objectivos, tais como testes, provas, trabalhos escritos e grelhas de registo de observações;
- A interpretação das informações recebidas realiza-se de acordo com referentes de um critério, comparando-se o desempenho real do aluno com aquele que fora estabelecido previamente;
- Após identificadas as dificuldades dos alunos, que podem ser por exemplo a falta de pré -requisitos, adaptam-se ou implementam-se actividades de ensino de remediação e de recuperação, em tempos suplementares, com o intuito de conseguir atingir com êxito os objectivos definidos.

No modelo construtivista de avaliação formativa, a auto-regulação e a pedagogia diferenciada têm uma importância fulcral para a prática educativa pois, o que importa é perceber como o aluno, perante determinada actividade, processa mentalmente a

informação e não recolher dados resultantes da aprendizagem. Baseando-se em Piaget, Allal e Perrenoud, Lobo (1998) refere que este quadro conceptual se caracteriza em três etapas e que segundo Hadji (1994) se caracterizam por três regras:

- As observações devem centrar-se nos procedimentos ou nas estratégias de execução utilizadas pelo aluno para determinada tarefa, nos erros que comete e nas razões pelas quais os comete; só assim se poderão detectar as dificuldades enfrentadas pelos alunos; para Hadji (citado por Lobo, 1989, p.86) é a regra número 1 - “toda a remediação deve poder referir-se a um diagnóstico”. Este autor considera que na interpretação se devem valorizar todas as causas que podem ser “determinantes psicológicas, hábitos culturais, representações da tarefa escolar, processos de pensamento valorizados pelo meio”.

- Na interpretação dos dados obtidos importa, para além das estratégias e procedimentos dos alunos, saber as causas das dificuldades. Só assim, se poderão confrontar as características dos alunos, nomeadamente o nível de desenvolvimento cognitivo, as capacidades, as representações, com as características da tarefa que se definem pelo grau de complexidade, nível de abstracção e o modo de representação; para Hadji é a regra número 2 - “a remediação deve dizer respeito, conjuntamente, a dois grandes eixos”. A interpretação deve levar, por um lado, o professor “a pensar nas actividades propostas aos alunos e a questionar-se sobre a variedade de respostas que obteve para então decidir o que fazer” e, por outro lado, deve regular a aprendizagem do aluno, ao “informá-lo dos seus êxitos e das suas dificuldades” (citado por Lobo, 1989, p.86).

- Na remediação da actividade através da sua modificação, auxilia-se o aluno na identificação dos erros cometidos e na procura de estratégias mais adequadas para a execução da tarefa proposta; segundo Hadji é a regra número 3 - “o erro é uma realidade a gerir, não a combater” na medida em que “a identificação do erro permite compreender o aluno e ajudá-lo a ultrapassar as dificuldades” (citado por Lobo, 1989, p.86).

O aluno terá assim, um importante papel na regulação da sua aprendizagem, na medida em que lhe permite o desenvolvimento de uma atitude reflexiva crítica, de responsabilização sobre o trabalho e sobre o processo de aprendizagem. Leite e Fernandes (2002, p.57) referem que “a avaliação como auto-regulação das aprendizagens pressupõe deslocar o ênfase da avaliação realizada pelo professor, ou professora, para a avaliação realizada pelos próprios alunos e focada, não apenas nos produtos finais mas, fundamentalmente, nos processos”.

Não poderemos, no entanto, dizer que esta preocupação em avaliar os alunos de uma forma globalizante, integradora, sistemática e contínua, seja muito recente no Sistema Educativo Português, pois ela reporta-nos para a década de 90 aquando da publicação do Despacho n.º 98-A/92, que instituiu o novo sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico. Neste documento, verificamos que a avaliação dos alunos deverá reportar-se a diversos tipos de conteúdos considerados por Matos Vilar (1996), e por nós já referidos, como “*o saber, o saber fazer, o ser e o saber ser*” (p.15). Com a avaliação formativa, o aluno é auxiliado “a crescer e a desenvolver-se intelectual, afectiva, moral e socialmente” (Méndez, 1993, p.29), quando ele compreende, simultaneamente, através de uma reflexão, o funcionamento cognitivo face às actividades propostas e toma consciência do seu grau de desenvolvimento. Este tipo de avaliação visa, assim, ajudar os alunos a “regular os seus próprios processos e estratégias de pensamento e de aprendizagem” (Coll e Onrubia, 1999, p.145).

Como refere Perrenoud (1999) a avaliação formativa pode ser entendida, como toda a prática de avaliação contínua que pretenda melhorar as aprendizagens em curso, contribuindo para o acompanhamento e orientação dos alunos durante todo o processo de formação. A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem.

Poderemos, então, afirmar que a avaliação formativa realiza-se ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, valoriza os processos em detrimento dos resultados, manifesta-se em juízos qualitativos e não em classificações e que o aluno tem uma função activa na construção do seu saber. A reflexão conjunta e contínua do professor e do aluno, acerca desse mesmo processo, permitirá obter informações relativas ao facto de os objectivos estarem a ser ou não atingidos, proporcionando uma consciencialização, fundamentalmente por parte do aluno, desse mesmo sucesso (ou fracasso), o definir (ou redefinir) por parte do professor, estratégias de ensino mais abrangentes e adaptadas com a finalidade de impulsionar aprendizagens mais coerentes e eficazes.

c) Avaliação sumativa

“A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular” (Despacho -Normativo n.º 1/2005, II, ponto 24).

A avaliação assim definida tem um carácter de balanço final aplicada no fim de uma unidade de tempo e tem subjacente a ideia de se manifestar um juízo de valor sobre os conhecimentos adquiridos ou as competências desenvolvidas pelos alunos definidos para cada área curricular e não curricular no Projecto Curricular de Turma. Não se destina apenas a ajuzar sobre resultados finais com a finalidade de classificar.

A classificação, segundo Carvalho (2004), é essencialmente selectiva, na medida em que procura seriar e posicionar o aluno numa escala de valores. Compara os resultados dos alunos, reduzindo todo o processo ensino-aprendizagem a um símbolo. Este registo simbólico gera competição, elevando a ansiedade e a perda de auto-confiança perante resultados negativos. Estes sentimentos são também partilhados pelos encarregados de educação dos alunos quando comparam as notas dos seus educandos com as dos outros. “A classificação é um sistema de registo de aproveitamento dos alunos” (Idem, p.123).

A avaliação sumativa poderá induzir a uma classificação mas não se pode esgotar apenas nela. No 1º Ciclo a nota não é traduzida aos alunos e encarregados de educação de uma forma quantitativa (percentagens ou níveis) mas descritiva, no final de cada um dos períodos lectivos e no final de cada ciclo e é da responsabilidade do professor titular de turma. Esse registo é feito num modelo próprio do Ministério da Educação, geralmente adaptado pelo Conselho Pedagógico, como forma de o personalizar para o seu Agrupamento de Escolas, e no qual se informa também da progressão ou retenção do aluno “através das menções, respectivamente, de Transitou ou Não Transitou, no final de cada ano, e de Aprovado (a) ou Não Aprovado (a) no final de cada ciclo” (Despacho-Normativo n.º 1/2005, III, 53). Actualmente, a esta apreciação qualitativa do professor é anexada também, uma outra ficha informativa do desempenho dos alunos nas diferentes áreas extra-curriculares.

No entanto, a preocupação de classificar continua presente nas práticas dos professores. De acordo com a terminologia adoptada pelo Conselho Pedagógico, nas fichas (testes) geralmente aparece uma apreciação que, na realidade, também vai permitir posicionar os alunos numa dada escala, levando-os a compararem-se entre si.

A avaliação sumativa “é também uma forma de medir conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos, mas em situações pontuais. Traduz a qualidade do processo ensino-aprendizagem e permite a tomada de decisões sobre a necessidade de apoios educativos, de progressão ou retenção do aluno” (Lobo, 1998, p.

70). Esta opinião é partilhada por outros autores, ao considerarem que a avaliação sumativa “traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes, tendo em conta os objectivos curriculares mínimos, tanto definidos centralmente como a nível de escola” (Neves et al, 1992, p.18).

Na perspectiva de Matos Vilar (1996) a avaliação sumativa deve ser considerada “como procedimento de controlo da qualidade de um processo interactivo, sempre com a finalidade de garantir que, em projectos e/ou programas futuros, se parta com novos e mais ricos conhecimentos” (p.17).

Como refere Muñoz (1990), a avaliação sumativa é a que tradicionalmente mais se utiliza na medida em que é considerada uma avaliação final ou de término. Esta avaliação, tal como o próprio nome indica, é realizada no final do processo e na qual o professor mede e ajuíza as aprendizagens realizadas pelos alunos e decide classificar de forma globalizante e definitiva as decisões de certificação ou promoção. A avaliação sumativa no contexto educacional é um direito dos alunos e um dever do professor. Ela “supõe uma absoluta necessidade de que todo o professor ofereça, no final do processo, a possibilidade dos seus alunos participarem numa prova global que sirva de base para a avaliação das suas aprendizagens” (p.88)

Se nos debruçarmos sobre outros pontos deste Despacho Normativo, verificamos que o enfoque da avaliação sumativa está nos diferentes intervenientes do processo educativo: no professor, na medida em que ela é da responsabilidade do professor titular de turma, do Conselho de Docentes (no caso do 1º Ciclo) e do Conselho Pedagógico e visa certificar as aprendizagens realizadas bem como verificar se os objectivos finais de período, ou terminais de ciclo foram ou não atingidos; nos encarregados de educação, ao informá-los acerca do nível de desenvolvimento das competências dos seus educandos e das aprendizagens realizadas; no aluno, ao informá-lo também sobre o nível das suas competências curriculares e aprendizagens escolares naquele momento; na escola, ao verificar se as condições de participação dos diferentes intervenientes definidas no regulamento interno foram cumpridas.

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1971, p.129), a característica fundamental da avaliação sumativa é “o julgamento do aluno, do professor ou do programa, feito em relação à eficiência da aprendizagem ou do ensino, uma vez concluídos”.

A finalidade da avaliação sumativa é classificar os alunos, no final de um período de formação, de acordo com os resultados de aproveitamento apresentados, segundo os critérios previamente estabelecidos. A hierarquização, selecção e classificação dos alunos, situando-os numa escala, são a base deste tipo de avaliação “recorrendo-se a instrumentos e a procedimentos de avaliação final, realizados sob uma estrutura de síntese” (Leite e Fernandes, 2002, p.43). É dada uma ênfase especial aos resultados da aprendizagem relativamente aos objectivos e aos conteúdos do ensino-aprendizagem. Isto é, geralmente traduz, “de uma forma breve e codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante atingir (Cortesão, 2002, p.38).

A avaliação sumativa possui uma vertente interna e outra externa. A avaliação sumativa interna é aquela que se aplica também ao 1º Ciclo e ocorre, tal como referido anteriormente, no final de cada período lectivo, de cada ano lectivo e de cada ciclo. É da responsabilidade do professor titular de turma e do Concelho de Docentes, tem como finalidades informar o aluno e o seu encarregado de educação acerca do desenvolvimento das aprendizagens e competências do aluno definidas para cada área curricular e não curricular e, ainda, decidir sobre o percurso escolar do aluno.

A avaliação sumativa externa é da responsabilidade do Ministério da Educação e compreende a realização de exames no 9º ano nas disciplinas de Português e Matemática. (Despacho Normativo n.º 1/2005, de 9 de Dezembro).

A função social da avaliação sumativa é preponderante, na medida em que, é através dos seus resultados que se creditam as aprendizagens realizadas pelo aluno no final de determinada etapa formativa, que se obtém um diploma e é um critério de selecção no mundo laboral. No entanto, é importante reflectir também sobre a sua função pedagógica quando se decide introduzir alterações, correcções ou melhorias nos processos de ensino-aprendizagem posteriores com o intuito de promover a aprendizagem seguinte. Como refere Carvalho (2004) a avaliação sumativa ao satisfazer principalmente a função social da avaliação, tem um carácter normativo e público, contrariamente à avaliação formativa que é um processo de carácter privado, ao limitar-se à intimidade do professor e aluno, e por vezes, também aos pais e a outros intervenientes que, no 1º Ciclo, poderá ser o professor de apoio educativo ou de ensino especial, bem como os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular - AECs.

Fizemos uma análise às diferentes modalidades de avaliação utilizadas também no 1º Ciclo do Ensino Básico. É importante que os professores conheçam os alunos com que vão trabalhar e as suas competências iniciais através de uma avaliação diagnóstica. Esta avaliação permitirá, tal como já referimos, a elaboração de um Projecto Curricular de Turma onde serão definidas e adequadas as estratégias e actividades a desenvolver com os alunos. A avaliação formativa deve ser privilegiada ao longo do ano, e de ciclo, para que professores e alunos possam corrigir, modificar ou aperfeiçoar a sua forma de actuação, para que a avaliação sumativa não seja uma surpresa negativa e geradora de conflitos ou de desmotivação pelo processo de crescimento que é o processo de ensino-aprendizagem. A auto-avaliação, enquanto reguladora da aprendizagem do aluno, deverá ser entendida como basilar para o desenvolvimento do seu sentido reflexivo, crítico, de questionamento e de controlo permitindo-lhes, assim, melhorar a qualidade das suas aprendizagens.

3.2.3. A AVALIAÇÃO PARA A COMPREENSÃO

Como temos vindo a referir, avaliar é um acto complexo mas de fulcral importância para o processo ensino-aprendizagem. Ao assumir cariz formativo, promove a melhoria do desempenho dos alunos sempre que eles acompanham, através da reflexão os seus próprios progressos. Recorrendo-se da auto-avaliação, o aluno vai adquirindo autonomia e um auto-controlo basilar para confrontar os resultados que obtém com aqueles que estavam definidos. Logo, poderemos concluir que a avaliação deixa de ser um acto exclusivo do professor para passar também a ser da responsabilidade do aluno.

Como referem Estrela e Nóvoa (1993), avaliar não deve, como tradicionalmente, servir “para julgar, ou para provar o que quer que seja. Ela serve, sim, para actuar e, neste sentido, encontrar-se intimamente articulada com o processo decisional” (p.13). Esta tomada de decisão não deve basear-se em macroavaliações externas ao aluno, mas em microavaliações, internas ao aluno, que vão orientando todo o processo de formação.

A este propósito, Perrenoud (1999) refere que apostar na auto-avaliação das aprendizagens “consiste (...) em reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio os seus projectos, os seus processos e as suas estratégias” (p.97).

Pérez Gómez (1994) considera importante que os alunos disponibilizem tempo e espaço para poderem reflectir sobre as tarefas que executam e sobre a forma como constroem o conhecimento. É o processo de reflexão e de auto-reflexão que dá sentido e gera a aprendizagem efectiva. Na opinião destes mesmos autores, é muito importante a criação de condições que encaminhem os alunos no desenvolvimento de uma *memória semântica experiencial*, ou seja, não importa apenas uma memória para os saberes académicos, que é momentânea, mas uma memória para o sucesso social. Assim, esta *memória semântica existencial* é a base da reconstrução do conhecimento e desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender (p.71).

Esta nova postura de avaliação contribui em grande escala para um novo conceito de aprendizagem, defendida pelas teorias construtivistas, no qual o verdadeiro conhecimento, só será assimilado se surgir de uma construção pessoal do aluno, resultante de uma compreensão e interpretação de acordo com os conceitos que possui.

Os conceitos resultantes desta forma de aprendizagem “são fundamentais para uma educação que tem de estar dirigida para ajudar o aluno a aprender a aprender” (Pozo, 1999, p.16).

É esta visão construtiva de aprendizagem a preconizada pelo ME para o 1º Ciclo do Ensino Básico, definidas quer no Currículo Nacional quer nos Programas deste nível de ensino, ao pretender que à saída do 1º Ciclo o aluno seja capaz de por exemplo:

- “Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento” (DEB, 2001, p.15).

Pretende-se que o aluno realize “experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (DEB, 1990, p.5). *Aprendizagens activas* são todas as actividades que proporcionem aos alunos situações estimulantes de trabalho escolar e que os conduzam à descoberta permanente de percursos e saberes diferenciados; *aprendizagens significativas* são os saberes que se baseiam nos interesses e necessidades das crianças; *aprendizagens diversificadas* utilizam a uma

multiplicidade de recursos, uma diversidade de métodos de trabalho e situações de comunicação para troca de conhecimentos adquiridos; *aprendizagens integradas*, tal como o próprio nome indica, a criança utiliza saberes anteriores nas descobertas do momento; *aprendizagens socializadoras* contribuem para trocas culturais, circulação de informação e criação de hábitos de interajuda entre as crianças em todas as actividades escolares (DEB, 1990).

Esta aprendizagem está centrada, de uma forma clara, na compreensão. Assim sendo, a avaliação dos alunos, em particular os do 1º Ciclo do Ensino Básico, deverá deixar de enfatizar a função classificadora, para assumir com maior visibilidade uma função reguladora, baseada na auto-avaliação. Isto é, deve centrar -se na orientação de uma aprendizagem reflexiva, no desenvolvimento quer de competências metacognitivas, quer de capacidades de autonomia para realizar as suas aprendizagens, ou de competências facilitadoras do seu percurso de formação ao longo deste e outros ciclos.

Não podemos dizer, contudo, que esta não seja uma preocupação já antiga das autoridades competentes. Os normativos publicados (já referidos anteriormente) apontam neste sentido. Os Programas do 1º Ciclo alertam também para a necessidade da avaliação se centrar “na evolução dos percursos escolares através da tomada da consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o programa integra” (DEB, 1990, p.5). Pretende-se que esta avaliação assuma um cariz formativo, ao apelar-se para a construção de instrumentos com o intuito de se realizar um registo sistemático e partilhado das aprendizagens diárias dos alunos, permitindo assim ao professor e ao aluno uma gestão mais adequada do estado dessas mesmas aprendizagens.

Importa esclarecer o conceito de competência, que consideramos pertinente para o nosso estudo, na medida em que é sobre ele que recai essencialmente a avaliação neste grau de ensino. Assumimos a definição de competência apresentada pelo Ministério de Educação no Currículo Nacional do Ensino Básico (2000, p.15) que “integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. (...), trata-se de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizem a utilização de conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares do aluno”. Esta competência não se identifica com o conhecimento memorizado de conceitos, factos ou procedimentos elementares, desprovido de elementos

de compreensão, interpretação e de resolução de problemas. Por isso, não se pode falar de competência se não lhe associarmos o desenvolvimento de algum grau de autonomia relativamente ao uso do saber.

Tal como defendem Perkins e Unger (2000), a compreensão é prioritária no contexto escolar. A máxima defendida por estes autores é a de que a escola deve ensinar para compreender. Se pretendemos que a aprendizagem assente em pressupostos construtivos, recorrendo à reflexão, devemos procurar compreender a função dos saberes e não apenas conhecê-los. Por conseguinte, a avaliação deverá adaptar-se a este conceito de aprendizagem, pressupondo: a definição de critérios de avaliação pertinentes, explícitos e abertos; avaliações frequentes (embora com carácter mais informal); a utilização de múltiplas fontes, a um progresso equilibrado e informação da planificação.

A avaliação funcionará como um instrumento de orientação e apoio à construção do saber, resultante de um contínuo avaliativo e da multiplicidade de juízos informais, apoiados em análises diferenciadas e partilhadas, proporcionando um clima de confiança ao aluno, ao adquirir a capacidade de procurar encontrar o seu percurso próprio de formação ao longo de todo o 1º Ciclo. Este sentimento de confiança alargar-se-á pelo sistema, ao prever que este tem uma lógica de ciclo pretendendo, antes de mais, o sucesso do aluno.

Carvalho (2004) define fundamentos básicos para a realização de uma avaliação para a compreensão. Consideramo-los complementares aos procedimentos possíveis para desenvolver a auto-avaliação regulada do aluno, apresentados por Santos (2002) e abordados, por nós, anteriormente. Torna-se pertinente transpor para o 1º Ciclo do Ensino Básico, esses mesmos fundamentos:

a) Envolvimento permanente e consciente do aluno

Pensamos que o envolvimento permanente e consciente do aluno em todo o processo de avaliação será o fundamento mais relevante no decorrer do 1º Ciclo, na medida em que orienta o aluno na compreensão dos fenómenos ao proporcionar-lhe a definição de estratégias para melhorar o seu desempenho. Se não se sentirem envolvidos, no seu próprio processo de avaliação e regulação das aprendizagens, os alunos poderão assumir estratégias de omissão das suas fragilidades ou erros. Assim sendo, não trará qualquer enriquecimento ao professor ou crescimento ao aluno, uma vez que o momento de reflexão

não induz a qualquer reformulação e, conseqüentemente, a melhorias na aprendizagem, ou seja, “este envolvimento ultrapassa os limites da auto-avaliação” (Santos, 2002, p.140) ao constituir-se como um processo contínuo de avaliação das dificuldades sentidas e dos progressos realizados numa perspectiva pessoal e de grupo.

b) Promoção da reflexão

Com o envolvimento do aluno no processo de avaliação, a reflexão que se realiza deve promover mudanças de comportamento e adequação de atitudes, com vista a otimizar um desempenho consciente e crítico ao longo de todo o Ciclo. Pretendendo-se fomentar essa mesma reflexão, promove-se a construção do Processo Individual do Aluno por normativo legal mas que é apenas da responsabilidade do professor. Todavia, se este instrumento se limitar ao registo de trabalhos desenvolvidos, sem qualquer reflexão ou crítica do aluno, apenas terá importância para a decisão do professor em classificar e/ou certificar o aluno. Este processo individual, que obrigatoriamente se constrói, tornar-se-á, então, inútil para a formação do professor e para a aprendizagem do aluno. Acreditamos que os portefólios sejam um importante contributo quer para a reflexão dos alunos acerca do próprio trabalho e avaliação, quer para estimular a sua participação activa no processo de avaliação.

Consideramos que, quer a abordagem positiva do erro (quando o aluno percebe que o fez, não o omite e procura estratégias para o ultrapassar), quer o questionamento que induz a reflexões contínuas, são momentos de regulação de aprendizagem porque a adopção de estratégias e o assumir uma posição crítica, revela conhecimento.

c) A assunção da subjectividade

Assumir a subjectividade da avaliação é valorizar as aprendizagens efectuadas e o percurso realizado pelo aluno em detrimento da classificação por comparação ao modelo considerado ideal e ao qual, todos os alunos têm de se aproximar. Por conseguinte, o professor é considerado um avaliador com características construtivas e não um mero classificador. O aluno assume-se como um elemento crítico e activo.

d) Definição partilhada de objectivos

A discussão partilhada e interactiva por professores e alunos na definição de objectivos gerais, específicos e mínimos da formação a que vão dar início, permitiria a consciencialização por parte de todos do percurso a realizar e aferir o que se espera da actividade. Esta atitude não pretende limitar a aprendizagem, mas orientá-la no sentido de a tornar um elemento enriquecedor das avaliações formativas posteriores.

e) Concretização de critérios de avaliação

Após a definição dos objectivos, a clarificação dos critérios sobre os quais recairá a avaliação das aprendizagens é fundamental. Assim, a subjectividade inerente à avaliação poderia diminuir conforme o avaliador, na medida em que a linguagem utilizada está aferida e, por isso, mais homogénea. Alunos e professores mesmo usufruindo de pouco tempo para realizar avaliações formais e formativas ao longo do percurso, criariam momentos ricos de debate e reflexões ao possuírem o mesmo referencial, optimizando a aprendizagem.

Como refere Santos (2002) esta é uma forma de corresponsabilizar os alunos no processo avaliativo, auxiliando-os na apropriação desses critérios. No entanto, e tal como refere Carvalho (2004, p.140), “o fundamental não são os critérios de avaliação, mas a aprendizagem efectuada”.

f) Explicitação do processo

Depois de definidos os objectivos e clarificados os critérios de avaliação é, então, realizado o processo sob o compromisso de todos os intervenientes. Este contrato didáctico ajudará no reconhecimento e respeito pelos ritmos de trabalho diferenciados dos alunos e proporcionará um maior sentido de responsabilidade.

g) Frequência da avaliação

A realização de avaliações em diversos momentos e, de forma continuada, permitirá, atempadamente, a correcção de erros, a reorientação do percurso a seguir e detectar problemas de compreensão a nível individual ou de grupo.

h) Multiplicidade de informação

Com a implementação da escola a tempo inteiro, o processo avaliativo passa a ser realizado numa multiplicidade de contextos, em diversas áreas e com um maior número de intervenientes. Os alunos deixam de se relacionar e comunicar/confrontar só com o professor titular e com os colegas da turma, para, em alguns casos, se integrarem noutros grupos de ano e com inúmeros professores. Logo, a recolha de informações é mais abrangente e rica para a avaliação, na medida em que as informações serão mais diversificadas, quer sejam pelas observações feitas quer sejam pelos registos escritos elaborados.

Em síntese, acreditamos que uma avaliação assim preconizada, conduzirá a uma aprendizagem reflexiva, construtiva, crítica e adaptada às necessidades da escola e da sociedade, bem como a formação integral e diferenciada do aluno no seu percurso escolar. O aluno sentir-se-á mais motivado para o sucesso ao ser ele próprio co-responsável pela sua aprendizagem.

3.3. A FUNÇÃO MOTIVADORA DA AVALIAÇÃO

Actualmente valoriza-se muito a função pedagógica da avaliação, sobre a qual Pacheco (1996) indica quatro dimensões: uma dimensão *pessoal* que tem como finalidade a estimulação do sucesso dos alunos; uma dimensão *didáctica*, que abrange as fases de diagnóstico, de melhoramento e verificação dos resultados da avaliação; uma dimensão *curricular*, que proporciona a realização de adaptações curriculares de acordo com as necessidades dos alunos; uma dimensão *educativa*, que se refere à avaliação da qualidade da educação. Vallejo (1979) atribui importância a duas funções da avaliação: função motivadora e função diagnóstico. Para este autor, a avaliação será motivadora para o sucesso, desde que os objectivos definidos estejam ao alcance dos alunos. A função diagnóstica associa-se à função motivadora, ao permitir que as informações recolhidas no início do processo se repercutam na motivação dos alunos para o desenvolvimento do seu processo de formação.

A motivação dos alunos é uma das preocupações sempre presentes na prática docente, mas que, tal como referem Balancho e Coelho (1996), dependem de muitos factores: idade, sexo, aptidão intelectual, situação económica, social e familiar e traços individuais de personalidade. Avaliar, poderá ser uma forma de motivar, se permitir a detecção da causa das falhas, a análise do processo individual de aprendizagem de cada um, bem como verificar a adequação do trabalho desenvolvido pelo professor e dos próprios programas.

Também Natriello (1987) elaborou um modelo explicativo para caracterizar a avaliação e nele refere a função motivadora da avaliação para além de orientadora, reguladora e certificadora. Segundo este autor, a orientação pressupõe a comunicação aos alunos dos resultados da avaliação, contribuindo para que os professores realizem diagnósticos e planeamentos posteriores. A apresentação dos resultados gera motivação para o empenho com que os alunos realizam as tarefas o que influenciará os resultados no processo da aprendizagem.

Consideramos pertinente para o nosso estudo, analisar esta dimensão motivadora da avaliação. Assim, abordaremos quer o conceito de motivação, quais as suas fontes e tipos de motivação, quer o modelo que traça o processo de motivação, integrando outras variáveis que influenciam o comportamento e o desempenho.

A Motivação

Segundo Blanco e Coelho (1996) o termo motivação, enquanto vocábulo, é um neologismo relacionado com motivo (do latim motus que significa movimento).

Motivo é aquilo que nos move, que nos leva a agir, a realizar qualquer coisa. Tudo o que fazemos, fazemos por um motivo.

Motivação, como processo, é aquilo que suscita ou determina uma conduta, que suporta uma actividade progressiva, que direcciona essa mesma actividade para um sentido. “Assim, pode designar-se por motivação tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta” (Blanco e Coelho, 1996, p.17).

Motivar é criar a necessidade de aprender e actuar. As fontes de motivação podem ser internas e externas ao indivíduo.

Nas internas incluem-se *o instinto*, segundo o qual o aluno reage impulsivamente, sem direccionar as suas acções, para conseguir algo que lhe dê prazer; *os hábitos*, resultantes de aprendizagens e costumes sociais e educacionais e que condicionam a sua forma de actuar; *as atitudes mentais*, relacionados com o eu e no qual o bom desempenho proporciona uma prova de afirmação e de auto-estima; *os ideais*, que são objectivos estabelecidos pelos alunos e que os levam a dar o máximo de si mesmos para os atingir; *o prazer*, que tendo por base a avaliação feita pelo aluno a um objecto ou situação que despolette o desejo de a realizar.

Nas externas incluem-se *a personalidade do professor*, que ao estabelecer relações de empatia e afectividade, proporciona prazer de aprender e influencia consideravelmente as aprendizagens dos alunos; *a influência do meio*, quer familiar quer social em que o aluno se insere e do qual vai depender a formação do seu carácter e o desenvolvimento de gostos e aptidões; *a influência do momento*, na medida em que a instabilidade emocional do aluno em certo momento pode revelar atitudes diversas perante o trabalho e, que o professor ao descobrir os motivos pode ajudar o aluno; *o objecto em si*, que ao ser apresentado ao aluno lhe causa emoções estéticas pela novidade do mesmo (Blanco e Coelho, 1996).

Para estes autores há dois tipos de motivação: a auto-motivação quando o aluno manifesta o desejo de atingir um objectivo, pelos seus próprios meios e, a heteromotivação, na qual é o professor que incentiva, através de estímulos, para o interesse da aprendizagem.

O aluno se solicitado por um estímulo que interessa, reage favoravelmente a esse estímulo. “A motivação só se completa quando aluno encontra razão suficiente para o trabalho que realiza, quando lhe aprecia o valor e percebe que os seus esforços o encaminham para a realização do ideal desejado” (*idem*, p.19).

No entanto, e segundo os mesmos autores (Blanco e Coelho, 1996, p.42), sabemos que “nem sempre esta condição acontece e deparamo-nos com alunos com atitudes perante o ensino e a escola, diferentes, das quais destacamos:

- ✚ Aluno motivado – que não precisa de ser estimulado. Faz a gestão da sua aprendizagem com base num conjunto de factores culturais, familiares e nos recursos proporcionados por outras actividades extra-escola (visitas a museus, bibliotecas...).

- ✚ Aluno médio – que para a sua progressão, necessita de ser estimulado constantemente pelo professor. Não revela motivação ou desmotivação com variância na sua aprendizagem. Não revela muito entusiasmo perante as actividades da escola.

✚ Aluno desmotivado - que são os casos mais difíceis, muito frequentes nas nossas escolas, mas ao mesmo tempo, desafiantes para os professores. Este aluno alheia-se a todo o tipo de actividades da sala, ocupa o seu tempo a destabilizar a turma e o que estimula os outros é-lhe indiferente ou motivo de troça”.

O tema da motivação pode ter uma abordagem organizacional ou uma abordagem particularizada a uma sala de aula. Em qualquer das abordagens é importante que se atente à distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. “Os motivos intrínsecos são aqueles que se podem satisfazer por reforços internos, não estando dependentes de objectivos externos. Os motivos extrínsecos, ao contrário, dependem de necessidades que têm de ser satisfeitas por reforços externos” (Sprinthal & Sprinthal, 1993, pp., 507-508).

Esta distinção é especialmente importante na aprendizagem e, particularmente para Bruner, defensor da ideia de que a motivação intrínseca é fundamental para impulsionar a vontade de aprender, enquanto a motivação extrínseca poderia servir para activar ou iniciar a aprendizagem. “A motivação intrínseca (...) uma vez que passa a funcionar autonomamente, isto é, independentemente da recompensa externa, a aprendizagem verdadeira pode tornar-se uma ocupação sólida para a vida inteira” (*idem*, p. 508).

3.4. A AUTO-AVALIAÇÃO NO 1º CICLO

Na avaliação formativa valorizam-se “os processos de auto-avaliação regulada e a sua articulação com os momentos de avaliação sumativa” (Despacho Normativo n.º 1/2005, de 9 de Dezembro, ponto 6, alínea c).

O nosso trabalho incidirá sobre esta perspectiva de auto-avaliação enquanto reguladora das aprendizagens, aplicada ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

A regulação da aprendizagem, no entender de Santos (2002), é “todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa mesma aprendizagem”. Referir mecanismos de aprendizagem mais não é do que evidenciar o papel do aluno no processo de aprendizagem. Ou seja, qualquer acto de regulação tem forçosamente de estar centrado

na acção do aluno, actividade esta também subjacente na teoria cognitivista da aprendizagem. A acção do próprio aluno sobre a aprendizagem será tida como mais significativa uma vez que é melhor percebida, interpretada e assimilada por ele.

Allal (1986) distingue três formas de regulação: a regulação proactiva que ocorre no início da actividade ou da situação didáctica, a regulação interactiva, que ocorre ao longo de todo o processo e a regulação retroactiva que ocorre no fim de um ciclo de aprendizagens de carácter mais ou menos duradouro.

Para Santos (2002) a regulação das aprendizagens é emergente de diversos processos: a avaliação formativa, a co-avaliação entre pares e auto-avaliação.

A avaliação formativa é externa ao aluno uma vez que é da responsabilidade do professor, que ocorre em momentos distintos.

A co-avaliação entre pares, na opinião de Santos (2002) é um processo simultaneamente interno e externo ao indivíduo. Para além de si próprio envolve outros intervenientes: professor e colegas. As situações, que facilitam o aluno a apoiar os outros e a ser ajudado por eles, proporcionam o enriquecimento na reestruturação dos seus conhecimentos, na regulação da aprendizagem, no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia. Prevê-se, assim, que exista uma concepção de avaliação auto-reguladora, nestas situações de aprendizagem interactiva baseadas em momentos de negociação, de confronto e de tomadas de decisão partilhadas e participadas por alunos e por professores (Leite e Fernandes, 2002). Para tal, os professores são desafiados a proporcionarem “ambientes educativos que sejam propiciadores da criação de aprendizagens autónomas e que permitam aos alunos desenvolver competências de aprender a aprender” (p.53) ou seja, que se criem estratégias de reforço das aprendizagens, segundo a multiplicidade e heterogeneidade dos alunos, com ritmos e estilos de aprendizagem, motivação, interesses e valores culturais diferentes; os alunos são desafiados a serem “co-construtores” das suas aprendizagens, levando-os a colaborar mais com os outros. Só há auto-regulação se “o indivíduo se encontrar em situações de comunicação que o coloquem em confronto com os seus próprios limites, de troca, de interacção, de decisão, que os levem a explicar, a justificar, a argumentar, a expor ideias, a dar ou receber informações para tomar decisões, a planear ou a dividir o trabalho, a obter recursos” (Perrenoud, 1999, p.99).

Na opinião de Santos (2002), a auto-avaliação por ser um processo interno ao aluno, é um processo por excelência, de regulação. Com base em Nunziati destaca algumas razões para a importância deste processo de regulação das aprendizagens, se comparada com a regulação externa feita pelo professor:

- A aprendizagem e os procedimentos dos alunos não se seguiam pela lógica da disciplina ou do professor, mesmo sendo visto como um perito;
- O que o professor ensina nem sempre é assimilado pelo aluno;
- Uma vez que as lógicas de funcionamento são diferentes, o erro só pode ser ultrapassado por aqueles que o fazem e não por aqueles que o assinalam.

Na opinião de Viallet e Maisonneuve (1990), a auto-avaliação é um instrumento basilar para a aprendizagem, se existir um contrato a determinar os objetivos dessa mesma aprendizagem. A auto-avaliação possui características de avaliação formativa ao permitir que o aluno depois de reflectir sobre os seus problemas procure soluções para os ultrapassar. Esta opinião é partilhada por Leite e Fernandes (2002) quando referem que “esta concepção de avaliação ao permitir desenvolver nos alunos uma atitude reflexiva, de questionamento e de controlo, permiti-lhes, simultaneamente, consciencializar as aprendizagens que vão fazendo e, nesse sentido, contribuir para melhorar a qualidade dessas aprendizagens” (p.57).

A auto-avaliação permite que, numa determinada situação de aprendizagem, o aluno desenvolva estratégias de análise e de interpretação das suas produções e da sua autonomia, favorecendo a tomada de consciência do seu percurso de aprendizagem.

Hadji (1997) considera a auto-avaliação como “a actividade de autocontrolo reflectido das acções e dos comportamentos do sujeito que aprende” (p.95). O autocontrolo corresponde a uma avaliação contínua, despertando um olhar crítico sobre o que se faz durante o processo de auto-avaliação e a metacognição desencadeia um processo mental através do qual o sujeito toma consciência das actividades cognitivas em desenvolvimento.

Leite e Fernandes (2002) partilham desta opinião, ao considerarem que a auto-avaliação é então, um processo de metacognição, aplicada à aprendizagem, visto assumir duplo significado: primeiro, como estratégia cognitiva, ao referir-se às reflexões pessoais do aluno sobre as suas competências cognitivas, sobre os motivos que dificultam a concretização da tarefa e sobre as estratégias para a resolução das mesmas; segundo, como

estratégia metacognitiva, refere-se às reflexões pessoais relativas à forma como planificar e organizar a sua acção antes e durante a execução da tarefa proposta e que mudanças proceder para a consecução dos objectivos.

No seu estudo sobre metacognição, Célia Ribeiro (2003) refere vários autores (Flavell (1977; Brown, 1978; Jones, 1988). Segundo esta autora, Flavell (1977) designa como metacognição, o conhecimento, bem com a faculdade de o planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido. A utilização das estratégias é importante mas, o conhecimento sobre quando e como utilizá-las, sobre a sua utilidade, a eficácia e a oportunidade também o são. Brown (1978) defende que o conhecimento que se tem sobre aquilo que se sabe é tão importante quanto o conhecimento sobre aquilo que não se sabe, evitando assim, a designada ignorância secundária - não saber que não se sabe.

O aluno ao controlar e ao gerir os seus próprios processos cognitivos tem noção da responsabilidade pelo seu desempenho escolar, criando confiança nas suas próprias capacidades (Morais & Valente, 1991) e, conseqüentemente, gerar motivação (Jones, 1988 in Célia Ribeiro, 2003, p.10).

No domínio educacional, deparamo-nos com “duas formas essenciais de entendimento da metacognição: *conhecimento sobre o conhecimento* (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e *controle ou auto-regulação* (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correcções quando necessário)” (Célia Ribeiro, 2003, p.111).

O aluno, no entanto, não poderá agir por si próprio, o papel do professor é fundamental para a construção de um conjunto de contextos diversificados e facilitadores, com mecanismos e estratégias diferenciadas, para a o desenvolvimento da autonomia do aluno e a sua capacidade de auto-avaliação. Santos (2002) apresenta alguns procedimentos possíveis a promover pelo professor para desenvolver a auto-avaliação regulada dos alunos:

Abordagem positiva do erro – a eficácia do processo de regulação passa inicialmente pela compreensão da situação. O erro deve ser aproveitado para revelar a natureza das representações, lógicas e estratégias elaboradas pelo aluno. Ele deixa de ter uma função contabilística como forma de levar a uma sanção e passa a ter uma função informativa, ou seja, não basta identificar o erro, é preciso identificar a sua causa. Quando o aluno faz a auto-correcção do erro, acontece aprendizagem, na medida em que ele foi capaz de o

identificar, compreender e criar condições para o corrigir. Ao professor cabe o papel de orientação da acção do aluno na identificação desse mesmo erro, na procura de soluções através do questionamento para a correcção. Assim, o professor proporciona um feedback imediatamente aplicável, que deverá ser específico, relevante, descritivo, periódico e encorajador para o aluno, oral ou escrito, público ou privado. O professor adequará o seu ensino às necessidades de aprendizagem do aluno e a este tomar consciência dos seus erros para os poder corrigir.

Questionamento – a auto-avaliação ao implicar um processo de reflexão consciente acerca do que se realiza e da forma como se realiza, conduz o aluno ao desenvolvimento da sua capacidade de auto-questionamento. Esta capacidade será desenvolvida quanto mais o professor insistir ele próprio, no questionamento contínuo ao aluno durante a tarefa. ‘Como fizeste?’; ‘Por que fizeste assim?’; ‘Não poderias fazer de outra forma?’, são alguns exemplos de questões que permitiriam, ao fim de algum tempo, levar os alunos a que, autonomamente, se questionassem enquanto vão desenvolvendo as suas tarefas. Este questionamento poderá ser feito oralmente na sala de aula aquando da realização da tarefa por parte do aluno, ou por escrito, em momentos formais de avaliação ou em outros trabalhos produzidos. Estes registos deverão sobrepor-se a juízos de valor que em nada contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem (‘que confusão!’; ‘muito bem’; ‘incompleto’; ‘não responde ao que é pedido’) valorizando questões que se direccionem para uma atitude de auto-reflexão. A criação destes contextos propícios à aprendizagem é fundamental para a regulação dessa mesma aprendizagem.

Explicitação / negociação dos critérios de avaliação – a apropriação dos critérios de avaliação da actividade é fundamental para o desenvolvimento da auto-regulação, na medida em que o processo de metacognição, assenta no confronto das acções a desenvolver em determinada tarefa e dos critérios de realização da mesma. A explicitação desses critérios é uma das tarefas fundamentais, embora complexas, do professor. Inicialmente, esta explicitação de critérios terá de ser feita a si próprio, para que ele se consciencialize dos seus critérios e posteriormente ser capaz de ajuizar a qualidade do trabalho realizado pelo aluno. Após esta consciencialização, o professor deverá então, partilhar os critérios que definiu com os seus alunos, tendo em atenção a linguagem utilizada, para que ela seja clara para todos. A apresentação destes critérios poderá ocorrer de duas formas distintas: ou de forma unilateral, em que o professor apresenta o que

pretende e os alunos não estão implicados ou de forma bilateral, em que após apresentação por parte do professor, é pedida a implicação do aluno para a sua complementaridade ou aperfeiçoamento.

Esta forma de negociação com os alunos mais não é do que um contrato didáctico apresentado por Leite e Fernandes (2002). É como um conjunto de regras que definem o processo de ensino-aprendizagem no qual “todos os implicados têm um papel activo e decisivo, quer na organização, quer na construção das situações das aprendizagens”(p.58).

Para a concretização deste contrato, é necessária a existência de um clima educativo de respeito e aceitação mútuos e no qual sejam valorizadas as especificidades cognitivas e ritmos de aprendizagem de cada aluno. O trabalho colaborativo ou cooperativo está intimamente ligado à aprendizagem em interacção com os pares, professores e alunos. Leite e Fernandes (2002) evidenciam as características essenciais deste tipo de contrato:

“- Possibilita alcançar objectivos qualitativamente mais ricos em conteúdo, na medida em que reúne propostas e soluções de vários elementos do grupo;

- Promove a responsabilidade, uma vez que cada elemento é responsável pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem dos outros elementos;

- Incentiva os alunos a aprender em interacção, a valorizar os conhecimentos dos outros e a tirar partido das experiências de aprendizagem de cada um;

- Favorece as relações entre os alunos (uma maior troca de ideias no seio dos grupos, faz aumentar o interesse e o compromisso entre eles);

- Transforma a aprendizagem numa actividade eminentemente social;

- Aumenta a satisfação no trabalho;

- Aumenta as competências sociais, de interacção e de comunicação;

- Incentiva o desenvolvimento do sentido crítico;

- Diminui os sentimentos de isolamento e de temor à crítica;

- Aumenta a segurança em si mesmo, a auto-estima e a integração no grupo;

- Fortalece o sentimento de solidariedade e de respeito mútuos, baseados nos resultados dos trabalhos de grupo” (p.61).

Recurso a instrumentos alternativos de avaliação – a existência de determinados instrumentos de avaliação poderão eventualmente facilitar o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação, ao permitir que os alunos se apliquem na organização das

aprendizagens e a consciencializarem-se dos percursos que realizam. Exemplo dado por autores como Santos (2002), Fernandes (2005), Leal (1997), Leite e Fernandes (2002) são os portefólios ou dossier dos alunos, no qual constam os trabalhos mais significativos, a nível cognitivo ou afectivo, produzidos por eles em determinado período de tempo e que são ilustrativos da diversidade de tarefas utilizadas na sua formação. O aluno ao seleccionar os trabalhos a inserir no portefólio e ao reflectir sobre o seu significado pessoal, sentirá necessidade de reflectir também sobre o que fez, como fez, o que aprendeu, como progrediu e como perspectiva as suas actividades futuras (Leal, 1997). O aluno identifica mais facilmente os seus progressos e as suas dificuldades dada a natureza longitudinal do portefólio. (Fernandes, 2005). Por outro lado, o aluno criará momentos de interacção com o professor ao compreender o que é mais significativo para este na aprendizagem. O aluno, paulatinamente, aumentará o seu nível de intervenção e de responsabilização no processo avaliativo (Santos, 2002). Na verdade, os alunos são incentivados a participar mais activamente no processo de avaliação, na medida em que são levados a reflectir criticamente sobre o seu trabalho (Fernandes, 2005). Os portefólios são “instrumentos de diálogo entre formador e formando que não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re) elaborados na acção e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões (...). São instrumentos de estimulação do pensamento reflexivo” (Chaves, citado por Coelho, 2000, p.55). Faz aumentar a auto-estima dos alunos, uma vez que eles têm mais oportunidade de mostrar aquilo que já sabem ou que são capazes de fazer (Fernandes, 2005).

Leite e Fernandes (2000), citando Ana Coelho, apresentam algumas das vantagens dos portefólios para os alunos:

- Estimular o pensamento reflexivo;
- Contribuir para a reflexão dos alunos acerca do próprio trabalho e da avaliação;
- Estimular a participação activa dos alunos no processo de avaliação;
- Privilegiar o carácter positivo da avaliação, uma vez que os alunos têm mais possibilidade de mostrar os seus conhecimentos e evidenciar o desenvolvimento da sua autonomia;
- Contribuir para melhorar a auto-estima do aluno;
- Conduzir para uma aproximação entre o que se ensina, o que se aprende e o que se avalia;
- Favorecer a identificação dos progressos e das dificuldades dos alunos;

- Contribuir para que os alunos tomem consciência do conhecimento que possuem (metacognição).

Para os professores os portfólios constituem um importante auxiliar para uma avaliação contínua na medida em que, facilitam o acompanhamento do itinerário educativo dos alunos, ao mesmo tempo que são indicadores das mudanças e reorientações que os alunos realizam nesse mesmo itinerário, ou seja no seu auto-desenvolvimento. O professor conhece mais detalhada e profundamente as aprendizagens do aluno, permitindo a tomada de melhores decisões (Fernandes, 2005).

No 1º Ciclo do Ensino Básico a auto-avaliação do aluno também é valorizada por normativo legal (Despacho Normativo n.º 1/2005, de 9 de Dezembro) constando do processo individual do aluno, o qual é da responsabilidade do professor titular de turma. Segundo este mesmo Despacho Normativo, esse processo individual visa documentar de forma sistemática (contínua) o percurso escolar dos alunos e proporcionar “uma visão global das suas aprendizagens de modo a facilitar o seu acompanhamento e intervenção adequados” (ponto 10). Na prática, e baseados na experiência profissional, este processo é formado segundo o decretado:

- “Elementos fundamentais de identificação do aluno – fotocópias de registo de nascimento (cédula pessoal) e do cartão de utente do Serviço Nacional de Saúde (SNS) ou outro organismo;
- Os registos de avaliação- informações aos encarregados de educação de acordo com a avaliação sumativa do final de cada período lectivo, de ano ou de ciclo;
- Relatórios médicos e ou de avaliação psicológica, quando existam;
- Planos e relatórios de apoio pedagógico, quando existam;
- O Plano Educativo Individual (PEI), no caso de o aluno ser abrangido pela modalidade de educação especial;
- Uma auto-avaliação do aluno, no final de cada ano, com excepção dos 1º e 2º anos, de acordo com critérios definidos pelo estabelecimento de ensino;
- Outros elementos considerados relevantes para a evolução e formação do aluno” (Despacho Normativo n.º 1/2005, de 9 de Dezembro, ponto 13).

Contudo, questionamo-nos se esta auto-avaliação aqui contemplada, é realizada com o espírito e finalidade condizente com a análise feita, anteriormente, a este conceito –

ser reguladora das aprendizagens: o aluno terá lugar activo na definição dos critérios de avaliação, uma vez que eles são definidos pelo estabelecimento de ensino, refira-se ao Conselho Pedagógico?; será que a auto-avaliação consta apenas como um registo escrito realizado pelos alunos no final do ano lectivo? Ou será realmente realizada e então entrará como outros elementos considerados relevantes para a evolução e formação do aluno?

No nosso percurso profissional e enquanto coordenador de ano, confrontamo-nos desde sempre com uma visão que nos parece restrita sobre o conceito de auto-avaliação aplicado pelos docentes: realizar uma grelha onde os alunos registam a sua opinião, quer sobre as suas competências cognitivas, comportamentais e afectivas, quer sobre a sua preferência acerca das actividades realizadas durante o ano lectivo. O documento se for arquivado, sem que haja momentos de reflexão, nada contribui para o desenvolvimento do aluno, nem para a formação do professor. O aluno ficará sem identificar as suas aprendizagens ou dificuldades, nem reflectirá sobre a melhor forma de corrigir os seus erros. O professor não saberá que mudança operar para que o processo de formação do aluno melhore.

Ou seja, este ritual mais não seria do que cumprir o decretado. A auto-avaliação se assim entendida, não está ao serviço da aprendizagem como temos vindo a defender. A actividade metacognitiva do aluno acontece quando se consciencializa dos erros cometidos e da forma como confronta os obstáculos. O professor deverá criar contextos propícios para que tal aconteça uma vez que “toda a acção educativa só pode estimular o auto-desenvolvimento, a auto-aprendizagem e a auto-regulação de um sujeito, modificando o seu meio, se entrar em interacção com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na auto-regulação” (Perrenoud, 1999, p.96).

4. AUTO-AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM - ESTUDO DE CASO

Na elaboração de um projecto a selecção do tema é uma etapa muito importante e fundamental, tendo em conta que “o tema de uma pesquisa é o assunto que se deseja provar ou desenvolver” (Marconi & Lakatos, 2003, p.126), devendo este, estar estritamente ligado a algo que despolete curiosidade ao investigador ou que se identifique com ele.

Deveremos reflectir sobre alguns pontos antes da definição efectiva do tema: o que pretendemos demonstrar, o que desejamos conhecer em profundidade, que utilidade terá, quais os objectivos que pretendemos alcançar e, por fim, se nos identificamos com ele (Fernandes, 1993, p. 30).

Relativamente ao nosso tema como objecto de estudo, este encontra-se relacionado com a auto-avaliação realizada pelos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta problemática vai de encontro às experiências e dificuldades sentidas, enquanto professora de alunos do 3º e 4º ano e coordenadora de ano. Referimo-nos a: ausência de procedimentos de auto-avaliação com os alunos; ausência de discussão sobre a auto-avaliação em grupos de ano; realização de uma ficha-registo no final de cada período lectivo, aprovada em Conselho Pedagógico e considerada como forma de realizar auto-avaliação; comportamentos de cumprimentos normativos em detrimento de comportamentos pedagógicos.

A auto-avaliação dos alunos no 1º Ciclo é reconhecida como fundamental para o seu sucesso e, por isso, encontra ênfase na legislação portuguesa. Os despachos normativos existentes em Portugal, como já verificámos, evidenciam uma importância fulcral à avaliação dos alunos, nomeadamente: o Despacho Normativo n.º 98-A/92, o Decreto-Lei n.º 6/2001, o Despacho Normativo n.º 30/2001 e o Despacho Normativo n.º 1/2005. Sabemos que a auto-avaliação é um procedimento fundamental para o sucesso dos alunos, quando ao serviço do processo ensino-aprendizagem, mas questionamo-nos se a auto-avaliação preconizada na legislação, com o espírito com que foi criada e defendida por diversos estudiosos na área, é realizada pelos alunos. Pelas experiências vividas nos grupos de ano que integrámos ao longo do nosso percurso profissional, sentimos que a auto-avaliação não é ainda um tema dominante nas reuniões de ano, lideradas pelo coordenador de ano. Estas deveriam ser o momento privilegiado para o debate, a reflexão e a análise sobre esta problemática da auto-avaliação.

Com o nosso estudo pretendemos verificar se os alunos participam no processo de avaliação, implicando-se na definição de critérios de avaliação e, se a auto-avaliação que realizam está ao serviço da aprendizagem. Saberemos assim, se se realiza uma efectiva auto-avaliação, ou se está confinada apenas ao habitual questionário realizado no final do 3º e 4º ano de escolaridade sobre as competências adquiridas ou desenvolvidas e que posteriormente é arquivado no Processo Individual do Aluno, tal como o decretado no Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho.

Este trabalho de investigação, para além de pretender conhecer as práticas de auto-avaliação dos alunos, pretende ser um instrumento crítico à realidade vigente no 1º Ciclo do Ensino Básico e ambiciona que a reflexão deste mesmo criticismo possa ser um contributo positivo para os seus problemas, apontando caminhos para a sua concretização efectiva.

4.1. QUESTÃO DE PARTIDA

A elaboração da questão de partida pretende, antes de mais, apresentar de forma clara e operacional o tema que pretendemos investigar. Na opinião de Quivy & Campenhoudt, (2005, p.32) “consiste em procurar enunciar o projecto de investigação, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar ou compreender melhor”.

Em síntese, visa identificar o assunto proposto e clarificar a dificuldade específica, com a qual nos pretendemos defrontar e resolver através da pesquisa (Marconi & Lakatos, 2003, p. 220).

Neste contexto, a pergunta de partida definida foi:

Qual é a percepção dos alunos do 1.º ciclo sobre a sua auto-avaliação para a aprendizagem?

4.2. OBJECTIVOS

O objectivo geral de uma investigação está ligado a uma visão global e abrangente do tema. Está relacionado com o conteúdo intrínseco, quer dos fenómenos e eventos, quer

das ideias estudadas. Todavia, ao definir um objectivo geral outros emergem inerentes a ele e que consideramos pertinentes abordar. Os objectivos que pretendemos desenvolver na nossa investigação são os seguintes:

- Identificar a participação dos alunos no processo de avaliação;
- Identificar o envolvimento dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico na definição de critérios de avaliação;
- Reconhecer se a avaliação que se faz está ao serviço da aprendizagem.

Um trabalho de investigação deve responder aos pressupostos científicos e ser orientado na procura de respostas a questões definidas. Assim, definimos as seguintes questões orientadoras:

- 1) Será que a auto-avaliação que se faz, reforça a capacidade do aluno, para gerir ele próprio, os seus processos e estratégias de aprendizagem?
- 2) Será que os alunos participam no processo de avaliação?
- 3) Qual é o envolvimento dos alunos na definição de critérios de avaliação?
- 4) Será que a auto-avaliação que se faz, serve para cumprir os normativos legais?
- 5) Quais são os procedimentos promovidos pelo professor para o aluno realizar a auto-avaliação?
- 6) Qual é a periodicidade com que se realiza a auto-avaliação?

4.3. VARIÁVEIS

Ao formularmos a questão de partida certamente nos confrontamos com a existência de variáveis que, na opinião de Carmo & Ferreira (1998, p.240), se designam por “quaisquer características que variam numa situação experimental”.

Assim, “toda a hipótese é o enunciado de relações entre, pelo menos, duas variáveis” (Marconi & Lakatos, 2003, p.221), envolvendo a variável independente e a variável dependente.

No entender destes mesmos autores, a questão de partida deve conter “indicação das variáveis que intervêm no estudo e possíveis relações entre si” (Idem, p.159). No nosso trabalho, pretendemos estudar as seguintes variáveis independentes:

- O grau de satisfação dos alunos com a escola;

- O grau de satisfação dos alunos com o modelo de avaliação a que estão sujeitos;
- A participação dos alunos na definição dos critérios de avaliação;
- A percepção dos alunos quanto à evolução da sua aprendizagem;
- As expectativas dos alunos quanto à sua avaliação;
- Identificação dos momentos de realização da auto-avaliação;
- Os instrumentos de avaliação utilizados na auto-avaliação.

E como variável dependente:

- A participação dos alunos no processo de auto-avaliação.

Pretendemos incluir também como variáveis de caracterização da amostra:

- Idade
- Sexo
- Ano de escolaridade
- Anos de frequência na escola

4.4. HIPÓTESES

A partir da questão de partida e em torno desta, seguiu-se a necessidade de encontrar “um corpo de hipóteses, hipóteses essas que devem, portanto, articular-se umas com as outras e, integrar-se na problemática” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.138).

Segundo estes mesmos autores (p.119) “a hipótese traduz, por definição, este espírito de descoberta que caracteriza qualquer trabalho científico” e, simultaneamente, “fornece à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a questão da pesquisa”.

As hipóteses poderão gerar novas hipóteses; ser testadas e classificadas como verdadeiras ou falsas; ser comprovadas ou negadas, independentemente dos valores e convicções pessoais e, por fim, conduzir a investigação, apontando ao investigador o que procura ou pesquisa (Marconi & Lakatos, 2003, p. 130).

Atendendo à pergunta de partida referida, as hipóteses que pretendemos estudar são as seguintes:

- Hipótese 1** - Existe relação estatisticamente significativa entre o grau de satisfação dos alunos com a escola e a sua participação no processo de auto-avaliação?
- Hipótese 2** - Existe relação estatisticamente significativa entre o ano de escolaridade dos alunos e a sua participação no processo de auto-avaliação?
- Hipótese 3** - Existe relação estatisticamente significativa entre a participação dos alunos na definição dos critérios de avaliação e a sua participação no processo de auto-avaliação?
- Hipótese 4** - Existe relação estatisticamente significativa entre conversar com o professor sobre a avaliação e a sua participação no processo de auto-avaliação?
- Hipótese 5** - Existe relação estatisticamente significativa entre a percepção dos alunos quanto à evolução da sua aprendizagem e a sua participação no processo de auto-avaliação?
- Hipótese 6** - Existe relação estatisticamente significativa entre as expectativas dos alunos quanto à sua avaliação e a sua participação no processo de auto-avaliação?
- Hipótese 7** - Existe relação estatisticamente significativa entre a percepção que os alunos têm sobre os aspectos a melhorar e a sua participação no processo de auto-avaliação?
- Hipótese 8** - Existe relação estatisticamente significativa entre os momentos em que é realizada a auto-avaliação e a sua participação no processo de auto-avaliação?
- Hipótese 9** - Existe relação estatisticamente significativa entre o grau de satisfação com a aprendizagem e a sua participação no processo de auto-avaliação?

4.5. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O nosso estudo desenvolveu-se num Agrupamento Vertical de Escolas do Concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto, na zona litoral norte de Portugal. Segundo dados constantes na página da internet do referido Agrupamento, a sua população escolar está distribuída por dois Jardins-de-Infância (115 crianças na Educação Pré-Escolar), três escolas do 1º Ciclo (897 alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico) e uma do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (439 alunos no 2º Ciclo e 347 alunos no 3º Ciclo). Na sua totalidade este agrupamento é composto por 1798 alunos. As Escolas do 1º Ciclo deste agrupamento bem como as restantes encontram-se situadas em zonas urbanas.

4.6. POPULAÇÃO E AMOSTRA

No entender de Bisquerra (1989, p.81), entende-se por população “o conjunto de todos os indivíduos sobre os quais se deseja estudar um fenómeno”. Este estudo incidiu sobre a opinião dos alunos do 3º e 4º ano acerca da sua participação na auto-avaliação e do contributo desta para o processo ensino-aprendizagem. Considerámos que as informações consideradas pertinentes a esta investigação, seriam emitidas com maior rigor, pelo inquérito por questionário apresentado a 433 alunos do Agrupamento.

Essa amostragem deve ser seleccionada tal como refere Carmo & Ferreira (1998, p.192), “de acordo com um ou mais critérios julgados importantes pelo investigador tendo em conta os objectivos do trabalho de investigação que está a realizar” e “deverá ser representativa da população em estudo, para que os resultados possam ser generalizados a essa mesma população” (Carmo & Ferreira, 1998, p.178).

Como referimos, a nossa amostra é constituída por 433 alunos, sendo 204 do sexo feminino e 229 do sexo masculino, do 3º e 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estes alunos pertencem a três estabelecimentos de ensino diferentes mas do mesmo Agrupamento. As idades variam entre os 7 e os 12 anos.

Espera-se, com o contributo desta amostra, obter um conjunto de respostas que permitam entender as percepções dos alunos quanto à problemática da auto-avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico.

4.7. METODOLOGIA

Os procedimentos adoptados no sentido de concretizar, com a máxima eficiência, a etapa correspondente à recolha de dados são importantes para facilitar, não só a aplicação do instrumento de recolha de dados, bem como prevenir situações constrangedoras aquando da publicação dos resultados do nosso estudo.

Começámos por estabelecer contactos com o Agrupamento de Escolas que integrou a nossa amostra, através de uma comunicação escrita (Anexo 1), a fim de explicitar os objectivos do nosso estudo. Esta tarefa foi o primeiro contacto-divulgação da nossa investigação. Para além deste contacto, realizámos um contacto pessoal com o Conselho

Executivo e com todos os Professores Titulares de Turma do 3º e 4º ano, a quem foi solicitada colaboração para a disponibilização de tempo lectivo para a administração dos questionários aos seus alunos.

Nesta fase procurámos potenciar o impacto e a eficácia destes primeiros contactos, fundamentais para o sucesso do nosso projecto, minimizando o intervalo de tempo que mediou esta fase e a fase de recolha de dados. Atendemos ao referido por Cardoso (2003) que, “quanto mais perto da recolha de dados os contactos forem estabelecidos, mais profícuos eles se tornavam, uma vez que o labor quotidiano das empresas faz olvidar rapidamente os factos exógenos ao seu funcionamento” (p.248).

A etapa seguinte, a administração dos questionários, decorreu durante o mês de Novembro de 2007.

Após autorização do Conselho Executivo do Agrupamento, definimos pessoalmente com os professores Titulares de Turma, os dias em que nos deslocaríamos às turmas para a administração directa dos questionários às crianças. Foram dadas todas as informações verbais necessárias (objectivos, natureza do estudo, reforço da confidencialidade, anonimato das respostas, apelo à sinceridade, instruções de preenchimento e agradecimento pela colaboração prestada) e esclarecidas as dúvidas surgidas. Devido à faixa etária dos respondentes, tivemos necessidade de fazer a revisão do conceito de auto-avaliação.

Procedemos à recolha imediata dos questionários, para evitar a ocorrência de um período muito dilatado entre a entrega e a recolha, uma vez que poderia proporcionar o enviesamento das respostas, ou o adiamento consecutivo no preenchimento dos mesmos.

Não podemos deixar de referir que não temos qualquer intenção de generalização dos resultados obtidos. Embora a problemática estudada seja similar em muitos contextos, toda e qualquer generalização dos resultados obtidos com este estudo, deve ser feita adaptando às realidades específicas.

➤ **Modo de investigação – Estudo de Caso**

Como referem Cohen e Manion (1990, p.164), poderemos considerar por métodos o “conjunto de procedimentos a utilizar para recolher dados a partir dos quais se poderá processar o estudo. De acordo com estes mesmos autores, os estudos de caso estão a ser largamente utilizados em investigação educacional, recorrendo a um vasto leque de técnicas, quer qualitativas, quer quantitativas, para recolha de dados. O método a utilizar

na pesquisa, depende do conceito de realidade social e do modo de interpretar por parte do investigador.

Na opinião de Carmo & Ferreira (1998, p.178), a utilização de métodos essencialmente ligados “à investigação experimental ou quasi-experimental”, subentende o estudo de “fenómenos, e enunciação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos, o controlo de variáveis, a selecção aleatória dos sujeitos da investigação (amostragem), a verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatística e uma utilização de modelos matemáticos para testar essas mesmas hipóteses”. Ou seja, no entender deste mesmo autor os objectivos da investigação quantitativa consistem em “fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias” (idem).

Relativamente à metodologia utilizada nesta investigação no que diz respeito aos métodos quantitativos, Carmo & Ferreira (1998, p.178) refere que “a investigação quantitativa implica que o investigador antes de iniciar o trabalho elabore um plano de investigação estruturado, no qual os objectivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente”.

Os métodos quantitativos têm como principais objectivos “encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos” (Carmo & Ferreira, 1998, p.178).

Na nossa investigação optou-se pelo modo de investigação estudo de caso, recorrendo a uma metodologia multimétodo.

Numa fase inicial, utilizámos a observação participante e a análise documental, como estratégia de aproximação ao nosso objecto de estudo. Assim, foi possível identificar os aspectos a estudar, o que veio a revelar-se estruturante do questionário utilizado.

A diversidade de dados proporcionou o encontro de uma extensão e profundidade de informações que possibilitaram a resposta às questões enunciadas para a investigação. No entanto, para Bogdan e Biklen (1994) mais importante que a recolha de dados, é a sua organização em contexto, ou seja, na situação em que acontecem. Assim, considera-se a metodologia de estudo de caso vantajosa em estudos de natureza descritiva, ao possibilitar a descrição, a partir de dados recolhidos, da realidade que se pretende estudar.

O estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p.89). Este tipo de observação exige que o observador esteja no local, conforme se infere da frase de Costa (citado por Silva Pinto, 1986, p.129) em que

“o estudo de caso é uma abordagem que supõe, genericamente, presença prolongada do investigador nos contextos sociais em estudo e contacto directo com as pessoas e situações”.

Em síntese, o estudo de caso é uma estratégia investigativa que incide no estudo empírico de um fenómeno particular no seu contexto real utilizando-se variadas fontes de informação e, que segundo a opinião de Bell (1997, p.22), “a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso (...) é, especialmente, indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”.

4.8. RECOLHA DE DADOS

A consistência de qualquer metodologia é constituída por instrumentos, técnicas e procedimentos de suporte e de conteúdo próprio.

Como características principais da nossa opção metodológica pudemos, antes de mais, garantir a confidencialidade, porque através dela assegurámos, com maior certeza, que os actores colaboraram com verdade, não escondendo ou deturpando os factos o que, ao contrário de prejudicar o trabalho, traz ao mesmo maior rigor científico.

Por outro lado, tivemos a preocupação em respeitar a validade e fiabilidade na condução e desenvolvimento do nosso estudo, por serem noção-chave em qualquer investigação.

A validade é o “grau de adequação entre o que se pretende fazer (avaliar ou recolher informação) e o que se faz realmente” (Ketele, 1993, p.81) isto é, devemos ter a noção que os resultados que comunicamos são efectivamente aqueles que afirmamos comunicar. Como a validade se relaciona com a frequência, duração e periodicidade da observação, recorreremos à triangulação metodológica, para verificar se os dados obtidos são análogos em situações e momentos distintos, de modo a que a validade interna não seja afectada. Quanto à validade externa e, porque o estudo se centra numa só Organização Educativa, os resultados obtidos não poderão ser generalizados a outros contextos semelhantes.

Quanto à fiabilidade que “consiste em encontrar os mesmos resultados, quer em pessoas diferentes, quer numa mesma pessoa em momentos diferentes” (Ketele, 1993, p.81) alargámos a amostra a todos os alunos do 3º e 4º ano pertencentes aos diversos estabelecimentos de ensino que constituem a Organização Educativa em análise. Incluímos nos inquéritos questões similares que nos permitirão comprovar alguma razoabilidade e estabilidade das respostas. Para sabermos se os resultados são fiáveis, devemos ter consciência que, os que comunicamos são precisamente aqueles que obtivemos, procurando que não exista ambiguidade na apresentação ou na redacção dos mesmos.

Na opinião de Quivy e Campenhoudt (2005, p.181), a primeira operação a efectuar na etapa da observação, consiste em “conceber um primeiro instrumento capaz de produzir todas as informações adequadas necessárias para testar as hipóteses”. Este instrumento que pode ser através de um inquérito por questionário, por vezes, obriga a um pré-questionário como complemento de fase exploratória. Por quanto, e de acordo com estes mesmos autores, este instrumento deve ser capaz de “produzir a informação adequada, através de perguntas sobre cada um dos indicadores previamente definidos e formulá-las com um máximo de precisão” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.181).

Assim, o questionário destinou-se ao aluno inquirido e foi lido e preenchido por ele, e, por isso, foi fundamental que as perguntas tivessem sido claras e concisas, enunciadas de tal forma que todos os alunos interpelados as interpretassem da mesma forma (Quivy e Campenhoudt, 2005).

➤ **O Inquérito por Questionário**

O inquérito por questionário é uma técnica não documental de observação não participante constituída por uma série de perguntas estruturadas, por escrito, relacionada com uma temática específica, é utilizada para a obtenção de dados de um grupo de pessoas, muitas vezes extenso. Pode ser considerado como um tipo de entrevista e, nesse caso, é o mais estruturado e rígido de todos, ou considera-se uma técnica automatizada em relação à entrevista porque, em muitos casos, exclui a comunicação oral entre as partes, que é uma particularidade da entrevista.

A estrutura rígida e formal não é casual, na medida em que pretende uniformizar e normalizar a informação para que possamos, segundo Tuckman (2000), realizar um tratamento de abordagem quantitativa.

Salientamos a distinção do tipo de inquérito de perspectiva sociológica, que utilizámos nesta investigação, da sondagem, na medida em que pretendemos verificar concepções e analisar correlações que as mesmas sugerem.

O inquérito por questionário, de administração directa, foi a opção para o nosso trabalho, uma vez que nos pareceu ser a opção mais adequada para atingir os objectivos definidos.

Para a construção do nosso inquérito por questionário, recorremos a perguntas simples e directas, dado o nível etário dos nossos inquiridos. Essas perguntas decorreram, essencialmente, da necessidade de integrar aspectos que nos afiguraram pertinentes no nosso quadro conceptual. A construção das perguntas exigiu um esforço de adequação dos conceitos à etapa de desenvolvimento das crianças.

Na fase de validação do instrumento, escolhemos uma turma de 3º ano de um Agrupamento do mesmo distrito. A distribuição do inquérito permitiu-nos verificar a validade aparente e ainda a validade de conteúdo que na opinião de Fox (1987), são um aspecto fundamental para verificar se o método utilizado permite medir o que se pretende, além de detectar eventuais ambiguidades e clarificar a redacção de alguns itens. Incluímos espaços para escreverem sugestões sobre a temática em questão.

Após a validação, realizámos um pré-teste, distribuindo inquéritos a vinte e dois alunos que não faziam parte da amostra nem pertenciam ao mesmo concelho, mas com características idênticas (idade e ano de escolaridade) àqueles que fazem parte da nossa amostragem.

➤ **Observação participante e análise documental**

A observação participante e a análise documental serviram de apoio quer à aproximação ao objecto de estudo quer à estruturação do nosso questionário. É importante referir que na nossa opção, estas metodologias foram consideradas apenas como secundárias. Esta opção, questionável mas consciente, teve por base os pressupostos inerentes a um estudo em contexto deste nível de formação.

Na opinião de Trivinos (1994, p.153) “observar um fenómeno social significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstractamente separado do seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus actos, actividades, significados e relações”.

A observação associada a outras técnicas de recolha de dados, torna-se, então, importante na metodologia de carácter qualitativo, ao proporcionar ao investigador um contacto pessoal e próximo com o fenómeno que pretende investigar e tomar consciência, em primeira mão, de determinadas situações no respectivo contexto e no momento exacto da sua ocorrência (Merriam, 1998).

No caso do nosso trabalho, a observação participante decorreu em contexto de trabalho, facilitando esta identificação. Ao pertencer ao grupo de professores com alunos de 3º ano, pudemos recolher dados sobre os instrumentos utilizados para a realização da avaliação, bem como a periodicidade com que é feita. Por outro lado, ao ser professora no agrupamento em análise, tivemos também o acesso ao grupo do 4º ano para a recolha destas mesmas informações.

Ao longo deste período de observação participante, registámos, progressivamente, de forma descritiva e reflexiva, o que considerámos relevante para o nosso estudo. Tal como refere Spradley (1980) as informações recolhidas ao longo de todo o desenrolar do trabalho, desde a contextualização teórica até ao planeamento de outras técnicas de recolha de dados, tornam-se essenciais para a sua progressão. Esta recolha de dados, permitiu-nos posteriormente, por exemplo, comparar com os dados que obtivemos das respostas dos professores, nas reuniões de grupo, com as que obtivemos dos alunos, pelo inquérito.

Reflectimos também sobre documentos produzidos na Organização Educativa em questão, nomeadamente: Actas das Reuniões de Grupo de Ano, grelhas de auto-avaliação e outros. Foram-nos facultados para consulta e revelaram-se pertinentes à complementaridade do nosso estudo, acerca da importância dada à auto-avaliação dos alunos e, sobretudo, à forma como se processa e qual a influência no processo ensino-aprendizagem. Esta é “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Vala, 1986, p.103).

4.9. TRATAMENTO DE DADOS

Depois de realizada a recolha dos dados através da observação participante, da análise documental e do inquérito por questionário, estes foram tratados e organizados segundo o que tínhamos definido previamente.

Segundo Erickson (1989, p.199), após a recolha de dados há necessidade de se passar a uma nova fase de “reflexão analítica sobre o registo documental obtido e proceder

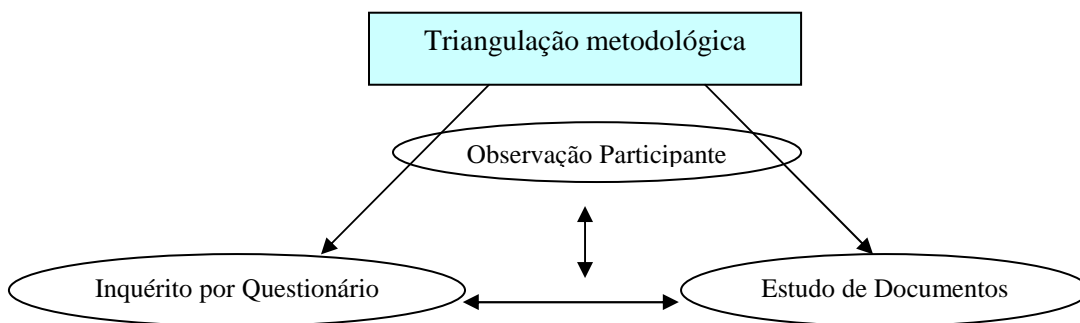
à elaboração de uma análise descritiva, de forma detalhada, utilizando fragmentos narrativos e citações textuais”.

No processo de análise, não nos pudemos esquecer de submeter a informação a três passos importantes: a selecção, que visou o exame minucioso dos dados, com o objectivo de detectar erros ou falhas; a codificação, baseando-se na técnica operacional em que os dados foram transformados em símbolos permitindo a sua tabulação e a sua contagem; e, por último, a tabulação, que consistiu no ordenamento dos dados em tabelas, ajudando a verificação das inter-relações entre si (Marconi & Lakatos, 2003, p.166).

A triangulação metodológica é uma forma de tornar um plano de investigação mais sólido, através da combinação de abordagens quantitativas e qualitativas (Carmo & Ferreira, 1998, p.183). Isto é, recorrer a várias técnicas de investigação que assegurem um olhar multifacetado sobre o objecto empírico, ou “a combinação de metodologias no estudo de um mesmo fenómeno” (Denzin, citado por Santos Guerra, 2003, p.127).

Conscientes das nossas limitações, procurámos, o mais possível, não incurrir demasiada carga de subjectividade durante o processo de recolha de dados, para que os resultados que apresentamos sejam válidos e fiáveis no contexto em que são inseridos e, desta forma, possamos atingir os objectivos a que nos propusemos com a concretização deste estudo.

Figura n.º 5 - Triangulação metodológica



Relativamente à análise de dados constantes na nossa investigação, procurámos ter o maior cuidado na sua reflexão durante a fase do tratamento estatístico das informações recolhidas através do inquérito por questionário, respondido pelos alunos do 3º e 4º ano do Agrupamento em causa.

5. ANÁLISE DE RESULTADOS

Para a análise dos resultados obtidos utilizaremos, nesta fase, a estatística descritiva. Neste ponto incidiremos, individualmente, sobre cada uma das variáveis consideradas pertinentes para o nosso estudo.

5.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

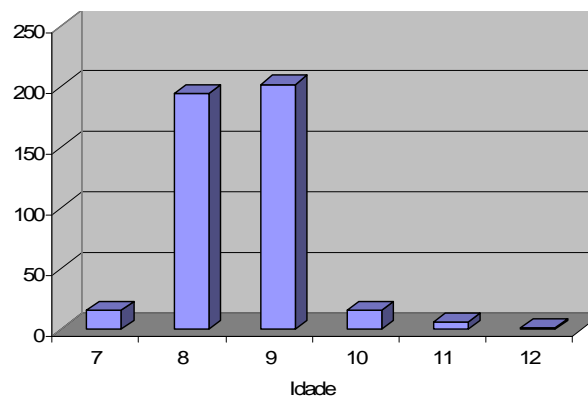
A amostra deste estudo é constituída por 433 alunos do 3º e 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas Soares dos Reis (Vila Nova de Gaia).

A caracterização da amostra será realizada com base na análise da idade, do sexo, do ano de escolaridade, da situação de frequência na escola (retidos ou não) e do grau de satisfação do aluno com a escola que frequenta.

Quadro n.º 2 - Idade

Idade	N.º	%	% acumulada
7	15	3,5	3,5
8	194	44,8	48,3
9	202	46,7	94,9
10	15	3,5	98,4
11	6	1,4	99,8
12	1	,2	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 1 - Idade



Verificamos que a nossa amostra é constituída, maioritariamente, por alunos com 8 (44,8%) e 9 anos (46,7%) de idade havendo apenas um aluno com 12 anos. Desta primeira

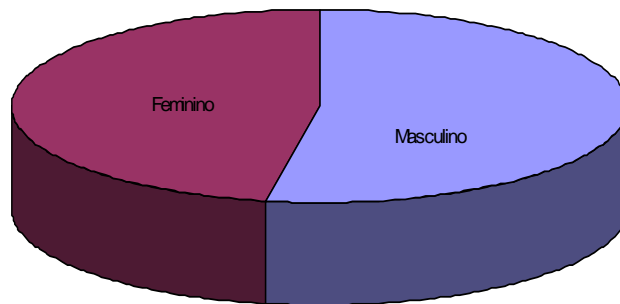
análise concluímos que, neste agrupamento, há somente um aluno com 2 retenções e 6 alunos com 1 retenção no ciclo.

Constatamos também haver 3,5% de alunos que ainda só têm 7 anos e já frequentam o 3º ano. Isto acontece porque os alunos entraram com 5 anos,⁵ completando 6 anos até 31 de Dezembro, desse mesmo Ano Lectivo.

Quadro n.º 3 - Sexo

	N.º	%	% acumulada
Masculino	229	52,9	52,9
Feminino	204	47,1	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 2 - Sexo



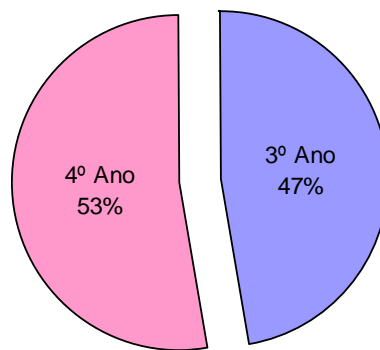
Como podemos constatar pela análise do Quadro n.º 3, a nossa amostra é constituída maioritariamente (52,9%) por rapazes. As raparigas representam 47,1% da nossa amostra.

Quadro n.º 4 - Ano de Escolaridade

	N.º	%	% acumulada
3º Ano	204	47,1	47,1
4º Ano	229	52,9	100,0
Total	433	100,0	

⁵ Despacho n.º 14 026/2007 “2.6 - As crianças que completem os seis anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro são autorizadas a efectuar o pedido de matrícula (...), se tal for requerido pelo encarregado de educação.”

Gráfico n.º 3 - Ano de Escolaridade

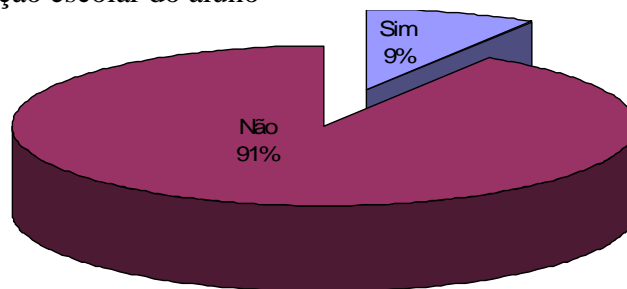


Embora a diferença não seja muito significativa, verificamos que a maioria (53%) da nossa amostra é constituída por alunos do 4º ano de escolaridade. Sabemos que, por esse motivo, neste agrupamento há 7 turmas de 4º ano e 6 turmas de 3º ano.

Quadro n.º 5 - Situação escolar do aluno

	N.º	%	% acumulada
É repente	39	9,0	9,0
Não é repetente	394	91,0	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 4 - Situação escolar do aluno



Como podemos verificar, pela análise do quadro n.º 5, a percentagem de alunos que já foram retidos no 1º Ciclo é muito baixa. Com estes dados não poderemos saber se os alunos foram retidos nos anos de escolaridade sobre os quais recai este estudo ou no 2º ano, uma vez que “no 1º ano de escolaridade não há lugar a retenção, excepto se tiver sido ultrapassado o limite de faltas injustificadas, em observância do disposto na Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro” (Despacho Normativo n.º 1/2005, ponto 55).

Estes resultados demonstram que vêm sendo cumpridas as orientações do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, no qual se evidencia os princípios

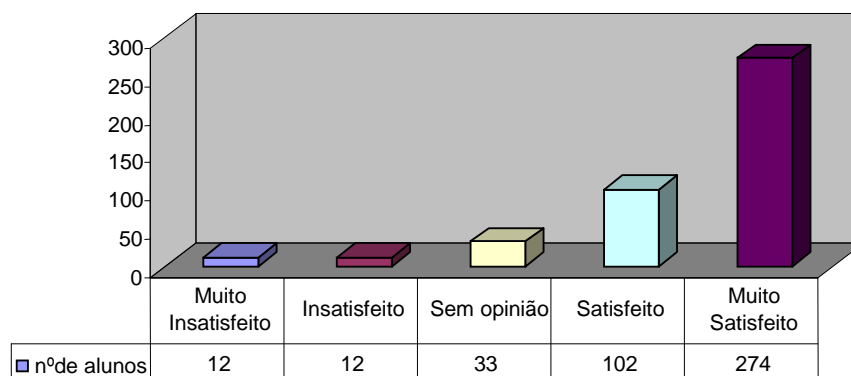
orientadores e de desenvolvimento do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, ao referir que “a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino, depois de esgotado o recurso a actividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da escola” (Preâmbulo do Despacho n.º 50/2005, de 9 de Novembro), por forma a serem garantidas as condições necessárias ao sucesso de todos os alunos. Estes dados são confirmados pelo GIASE, tal como podemos constatar na tabela que se segue, sequenciada por ano lectivo (1996/97-2005/06).

Quadro n.º 6 - Taxa de retenção e desistência no ensino básico

Ensino básico								Portugal	
1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
15,2	13,8	13,2	12,6	12,7	13,6	13,0	12,0	11,8	10,7

(Fonte: GEPE, 2007)

Gráfico n.º 5 - Grau de satisfação do aluno com a escola



Verificamos que a maioria dos alunos está muito satisfeita com a escola que frequenta. Apenas 24 alunos (5,5%) não se sentem satisfeitos com a escola que frequentam.

5.2. A PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO

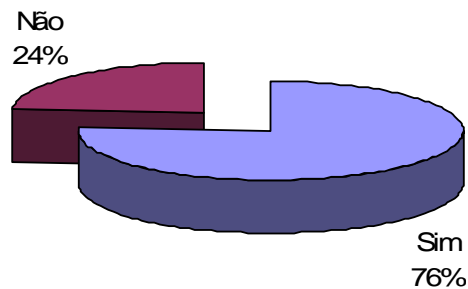
O estudo da participação na avaliação será feito pela análise das seguintes variáveis:

- Percepção da participação no processo de avaliação;
- Frequência das conversas com o professor sobre a avaliação;
- Colaboração com o professor na definição de critérios;
- Momentos em que realiza auto-avaliação.

Quadro n.º 7 - Participação no processo de avaliação

	N.º	%	% acumulada
Sim	329	76,0	76,0
Não	104	24,0	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 6 - Participação no processo de avaliação



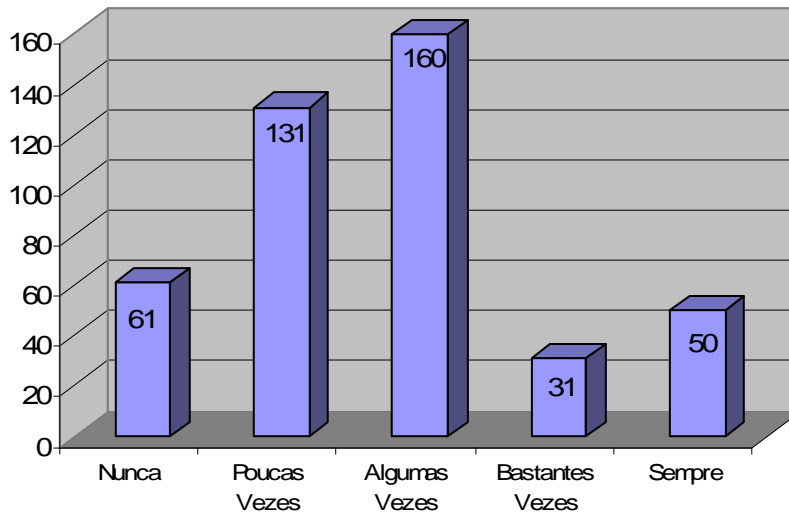
Podemos verificar que a maioria dos alunos (76%) sente que participa no seu processo de avaliação.

Todavia, há ainda, 24% dos alunos que afirmam não participar no processo de avaliação. Tal como refere Fernandes (2005), os alunos devem ser activamente envolvidos no processo da sua aprendizagem e da sua avaliação. Ela pode ter um grande valor educativo e formativo, ao contribuir para que os alunos desenvolvam um importante conjunto de aprendizagens de natureza cognitiva e metacognitiva.

Quadro n.º 8 - Frequência das conversas com o professor sobre avaliação

	N.º	%	% acumulada
Nunca	61	14,1	14,1
Poucas Vezes	131	30,3	44,3
Algumas Vezes	160	37,0	81,3
Bastantes Vezes	31	7,2	88,5
Sempre	50	11,5	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 7 - Frequência das conversas com o professor sobre avaliação



Verificamos que há uma minoria de alunos (11,5%) que refere conversar com o professor sobre a avaliação, sendo que um número significativo de alunos (67,3%) considera conversar algumas ou poucas vezes. É maior a percentagem dos alunos que nunca (14,1%) conversam sobre a avaliação do que aqueles que o fazem. Esta informação é relevante para o nosso estudo, uma vez que, demonstra que os alunos não reconhecem a existência deste tipo de diálogo com o professor.

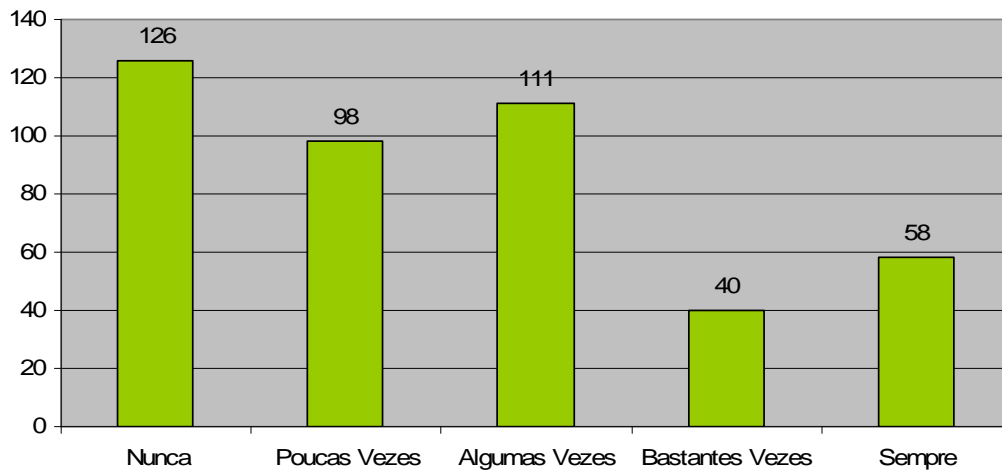
Estes dados revelam-nos que estes alunos ainda não estão perante uma avaliação vista como um sistema de comunicação entre professores e alunos através de um processo sistemático de recolha de informações.

Tendo em conta a pertinência deste dado para o nosso estudo, voltaremos a abordá-lo na parte final deste trabalho.

Quadro n.º 9 - Colaboração na definição de critérios

	N.º	%	% acumulada
Nunca	126	29,1	29,1
Poucas Vezes	98	22,6	51,7
Algumas Vezes	111	25,6	77,4
Bastantes Vezes	40	9,2	86,6
Sempre	58	13,4	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 8 - Colaboração na definição de critérios



Podemos verificar que um número representativo de alunos diz colaborar poucas ou apenas algumas vezes com o professor na escolha dos itens a que vai ser avaliado, sendo que 29,1% diz mesmo nunca colaborar.

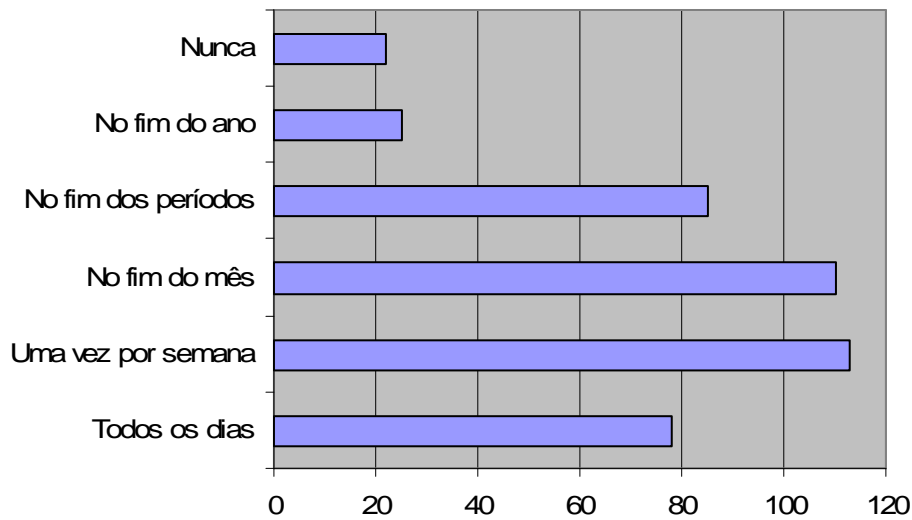
Estes dados permitem-nos constatar que há pouco envolvimento dos alunos no processo de avaliação. Concordamos com Carvalho (2004, p.140) ao referir que o envolvimento permanente e consciente do aluno em todo o processo de avaliação é fundamental, na medida em que orienta o aluno na compreensão dos fenómenos ao proporcionar-lhe a definição de estratégias para melhorar o seu desempenho.

Se não se sentirem envolvidos no seu próprio processo de avaliação e regulação das aprendizagens, os alunos poderão assumir estratégias de omissão das suas fragilidades ou erros. Assim sendo, não trará qualquer enriquecimento ao professor ou crescimento ao aluno, uma vez que o momento de reflexão não induz a qualquer reformulação e, consequentemente, a melhorias na aprendizagem.

Quadro n.º 10 - Momentos em que realiza auto-avaliação

	N.º	%	% acumulada
Todos os dias	78	18,0	18,0
Uma vez por semana	113	26,1	44,1
No fim do mês	110	25,4	69,5
No fim dos períodos	85	19,6	89,1
No fim do ano	25	5,8	94,9
Nunca	22	5,1	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 9 - Momentos em que realiza auto-avaliação



A leitura do quadro n.º 10 permite-nos verificar que 45% dos alunos consideram que no fim do mês ou do período fazem auto-avaliação. Acreditamos na relação destes dados com o hábito de, no 1º Ciclo, se realizarem fichas de avaliação formativa e sumativa no fim de cada mês e de cada período. A correcção das mesmas poderá levar a uma interpretação e a uma reflexão dos resultados obtidos, assumindo uma função auto-reguladora para o aluno (e também para o professor), ao auxiliá-lo na identificação dos erros cometidos e na procura de estratégias mais adequadas para a execução das tarefas propostas. Tal como refere Hadji (1994) esta interpretação serve para que o aluno receba um feedback das suas aprendizagens, dos seus êxitos e das suas dificuldades.

É curioso verificar que 10,9% dos alunos não identifica a auto-avaliação com maior frequência. Ou seja, “nunca” e “no fim do ano” são as opiniões menos destacadas pelos alunos.

5.3. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

A observação participante e a análise documental permitiram-nos verificar a existência de diversos instrumentos de avaliação, os quais apresentaremos no Quadro n.º 11. De seguida, analisaremos a frequência com que são utilizados pelos alunos.

Quadro n.º 11 - Instrumentos de auto-avaliação

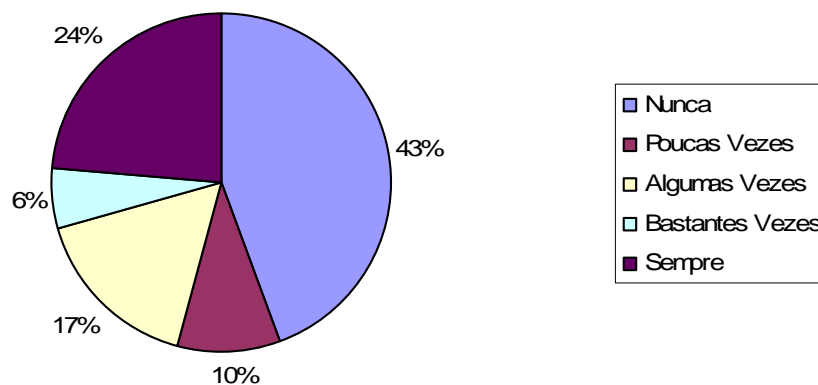
Instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Registos em quadros com bolinhas de cores ○ Preenchimento de grelhas com cruzes ○ Conversas com o professor e colegas ○ Correção do erro por escrito ○ Questionamento ○ Aprendizagem com os erros ○ Existência de portfolio ○ Realização de contratos
---------------------------	--

Apresentaremos os resultados obtidos para cada um destes itens:

Quadro n.º 12 - Registrar em quadros com bolinhas de cores

	N.º	%	% acumulada
Nunca	192	44,3	44,3
Poucas Vezes	42	9,7	54,0
Algumas Vezes	72	16,6	70,7
Bastantes Vezes	25	5,8	76,4
Sempre	102	23,6	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 10- Registrar em quadros com bolinhas de cores

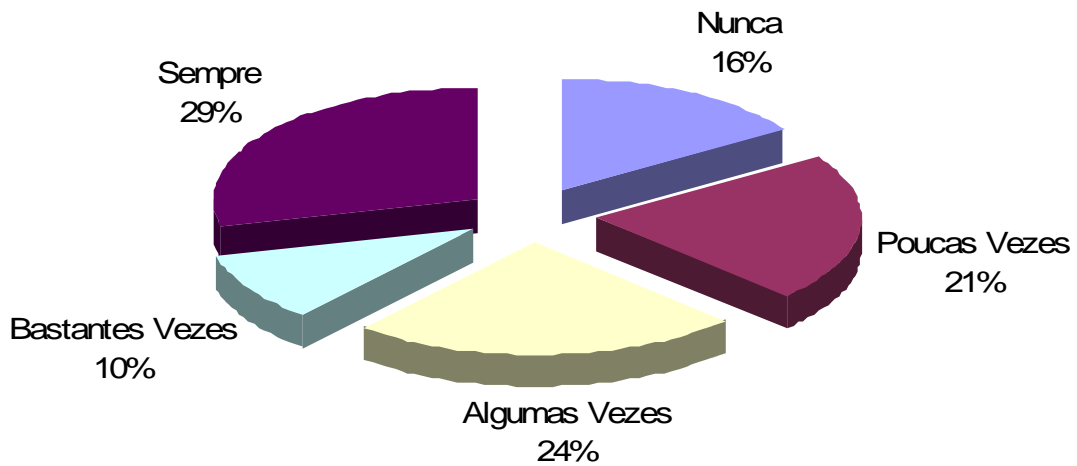


Verificamos que as respostas dos alunos se centram mais significativamente entre os extremos, nunca (44,3%) ou sempre (23,6%). Este instrumento não é aplicado com muita regularidade pelos alunos da nossa amostra, o que pode fazer com que algumas turmas o façam e outras não.

Quadro n.º 13 - Preencher grelhas com cruces

	N.º	%	% acumulada
Nunca	68	15,7	15,7
Poucas Vezes	93	21,5	37,2
Algumas Vezes	104	24,0	61,2
Bastantes Vezes	43	9,9	71,1
Sempre	125	28,9	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 11 - Preencher grelhas com cruces

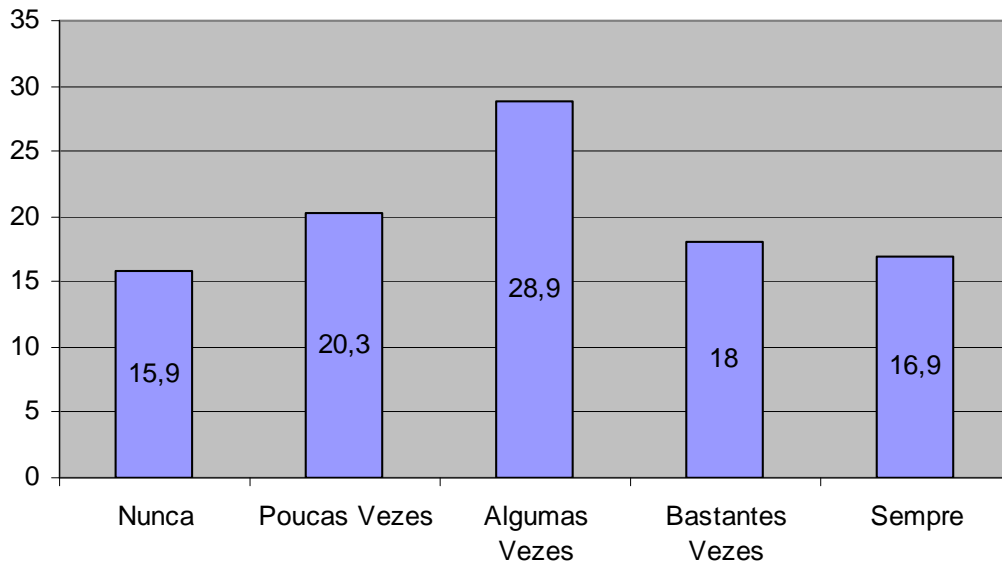


Há 28,9% de alunos que dizem preencher grelhas com cruces como forma de realizar a auto-avaliação, sendo que um número significativo de alunos (45,5%) refere que o faz algumas ou poucas vezes.

Quadro n.º 14 - Conversar com os colegas e o professor sobre avaliação

	N.º	%	% acumulada
Nunca	69	15,9	15,9
Poucas Vezes	88	20,3	36,3
Algumas Vezes	125	28,9	65,1
Bastantes Vezes	78	18,0	83,1
Sempre	73	16,9	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 12- Conversar com os colegas e o professor sobre avaliação



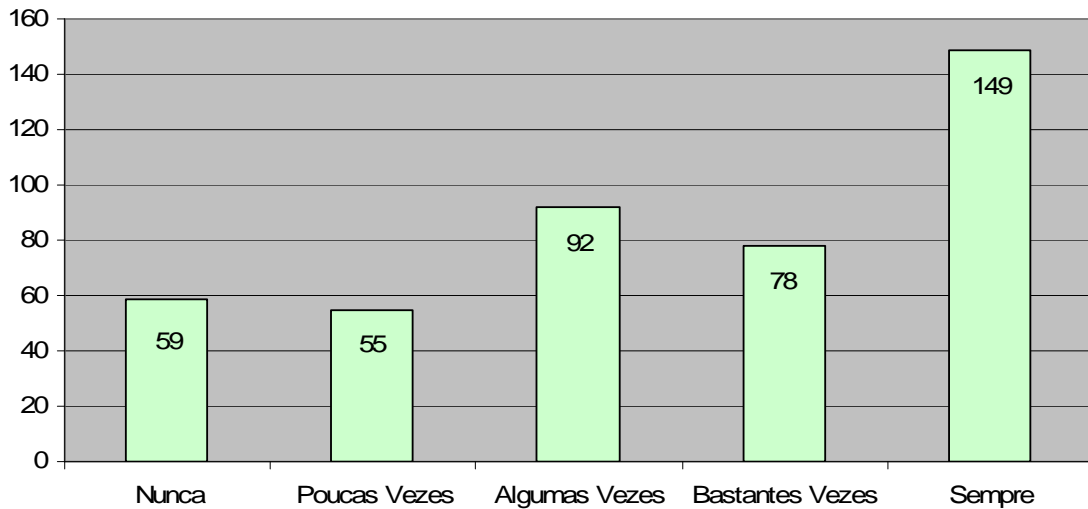
Este gráfico vem reforçar a opinião apresentada anteriormente, de que os alunos consideram conversar pouco com o professor e também com os colegas sobre a avaliação. Um número significativo (49,2%) refere que apenas poucas ou algumas vezes conversam com o professor sobre a avaliação e 15,9% diz nunca conversar sobre avaliação.

Verifica-se que a co-avaliação entre pares, defendida por Santos (2002) não é realizada pelos alunos. Segundo este autor, a co-avaliação é um processo simultaneamente interno e externo ao indivíduo. Para além de si próprio envolve outros intervenientes: professor e colegas. As conversas com o professor e colegas criariam situações facilitadoras para o aluno apoiar os outros e para ser ajudado por eles, proporcionando o enriquecimento na reestruturação dos seus conhecimentos, na regulação da aprendizagem e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia.

Quadro n.º 15 - Fazer correcções por escrito

	N.º	%	% acumulada
Nunca	59	13,6	13,6
Poucas Vezes	55	12,7	26,3
Algumas Vezes	92	21,2	47,6
Bastantes Vezes	78	18,0	65,6
Sempre	149	34,4	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 13 - Fazer correcções por escrito



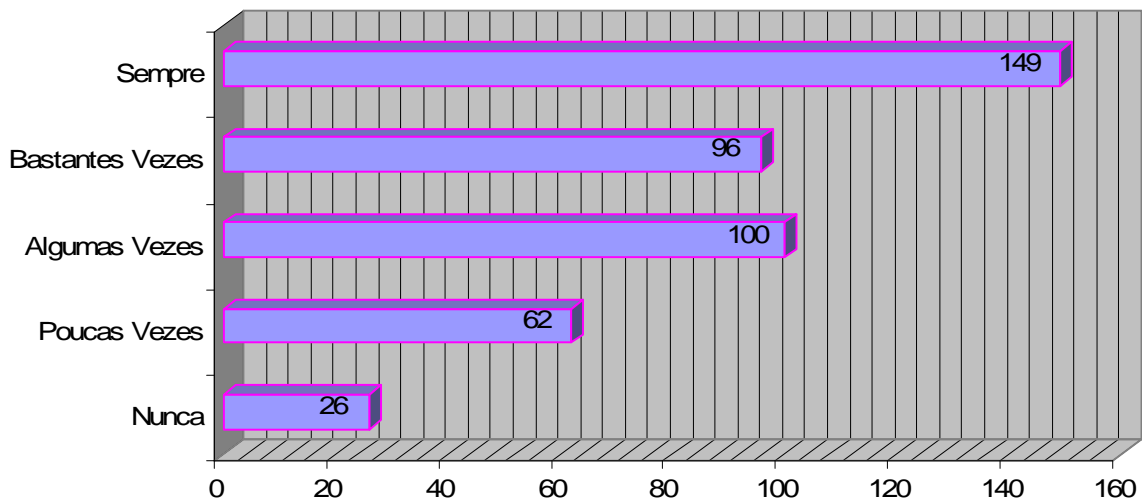
Pela leitura do quadro n.º 15 verifica-se que a maioria dos alunos (52,4%) refere realizar as correcções dos erros por escrito, sendo que um número significativo, (36,3%) diz fazê-lo poucas ou nenhuma vez. Estes dados não nos permitem verificar se o aluno não faz a correcção do erro ou se a faz de outra forma, que não por escrito.

Com a leitura do quadro não nos é possível também constatar se esta correcção por escrito é uma forma de sanção ou se serve como uma abordagem positiva do erro. Como refere Carvalho (2004), o erro é fundamental para a aprendizagem na medida em que o aluno desencadeia conflitos cognitivos ao reflectir sobre o erro ou sobre a sua causa. O aluno aprende a aprender.

Quadro n.º 16 - Responder a perguntas do professor

	N.º	%	% acumulada
Nunca	26	6,0	6,0
Poucas Vezes	62	14,3	20,3
Algumas Vezes	100	23,1	43,4
Bastantes Vezes	96	22,2	65,6
Sempre	149	34,4	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 14 - Responder a perguntas do professor



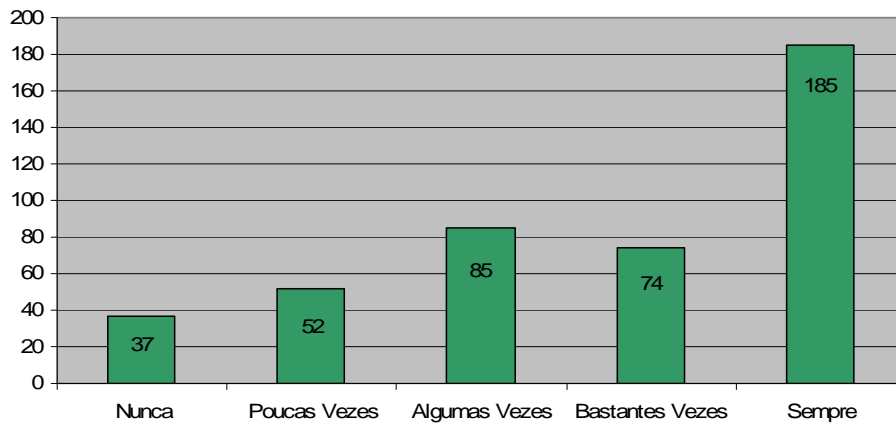
Como podemos verificar, pela leitura do gráfico n.º 14, a maioria dos alunos (56,6%) responde às perguntas do professor enquanto realiza uma actividade. No entanto, há ainda um número significativo de alunos que o faz com pouca ou nenhuma frequência (43,4%).

Como refere Santos (2002) esta atitude de questionamento contínuo ao aluno durante a tarefa, por parte do professor, implicaria um processo de reflexão consciente acerca do que o aluno realiza e da forma como realiza; conduz o aluno ao desenvolvimento da sua capacidade de auto-questionamento.

Quadro n.º 17 - Aprender com os erros

	N.º	%	% acumulada
Nunca	37	8,5	8,5
Poucas Vezes	52	12,0	20,6
Algumas Vezes	85	19,6	40,2
Bastantes Vezes	74	17,1	57,3
Sempre	185	42,7	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 15 - Aprender com os erros que faz



Verificamos que a maioria dos alunos (59,8%) considera aprender com os erros que faz. Porém, há ainda, um número significativo de alunos (40,1%) que considera poucas vezes ou nunca aprender com os erros que faz.

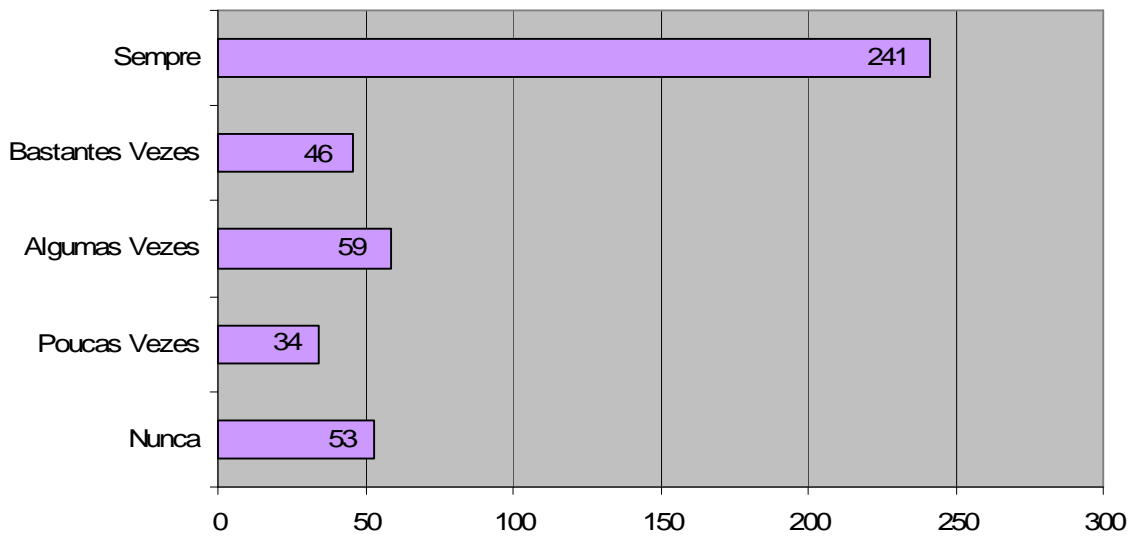
Estes resultados vêm demonstrar que o erro é aproveitado para revelar a natureza das representações, lógicas e estratégias elaboradas pelo aluno, tal como nos refere Santos (2002). Ele deixa de ter uma função contabilística como forma de levar a uma sanção, para ter uma função informativa, ou seja, para além de se identificar o erro, identifica-se a sua causa.

Quando o aluno faz a auto-correcção do erro, acontece aprendizagem, na medida em que ele foi capaz de o identificar, compreender e criar condições para o corrigir. Ao professor cabe o papel de orientação da acção do aluno na identificação desse mesmo erro, na procura de soluções através do questionamento para a correcção. O professor proporciona um feedback imediatamente aplicável, que deverá ser específico, relevante, descritivo, periódico e encorajador para o aluno, oral ou escrito, público ou privado.

Quadro n.º 18 - Fazer portfolio

	N.º	%	% acumulada
Nunca	53	12,2	12,2
Poucas Vezes	34	7,9	20,1
Algumas Vezes	59	13,6	33,7
Bastantes Vezes	46	10,6	44,3
Sempre	241	55,7	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 16 - Fazer portfolio

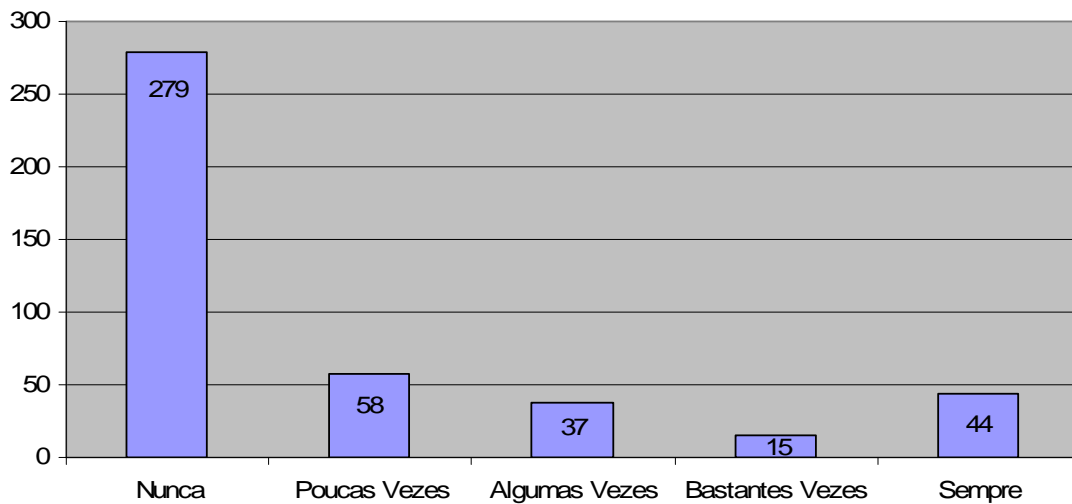


A maioria dos alunos (55,7%) revela a existência de um portfolio na turma. No entanto, sabemos por informação dos professores, aquando das reuniões de ano, que não existe este instrumento enquanto dossier dos alunos, no qual constam os trabalhos seleccionados por eles próprios, considerados mais significativos e ilustrativos da diversidade de tarefas utilizadas na sua formação, a nível cognitivo ou afectivo, produzidos em determinado período de tempo. Existe sim, uma capa onde são arquivados os trabalhos elaborados pelos alunos ao longo do ano. Esta poderia ser aproveitada para que os alunos fizessem uma reflexão sobre o seu significado pessoal, sobre o que fez, como fez, o que aprendeu, como progrediu e como perspectiva as suas actividades futuras (Santos, 2002).

Quadro n.º 19 - Fazer contratos na turma

	N.º	%	% acumulada
Nunca	279	64,4	64,4
Poucas Vezes	58	13,4	77,8
Algumas Vezes	37	8,5	86,4
Bastantes Vezes	15	3,5	89,8
Sempre	44	10,2	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 17 - Fazer contratos na turma



Verificamos que os contratos de turma não são um instrumento de avaliação utilizado pela maioria dos alunos (64,4%). Estes resultados vêm confirmar aqueles em que uma grande percentagem de alunos, 67,3%, diz conversar poucas ou apenas algumas vezes com o professor sobre avaliação e, os 29,1% de alunos que dizem nunca colaborar com o professor na definição de critérios.

Não se verifica uma explicitação do processo para o qual é realizado o compromisso de todos os intervenientes depois de definidos e clarificados os critérios de avaliação. Este contrato didáctico ajudaria no reconhecimento e respeito pelos ritmos de trabalho diferenciados dos alunos e proporcionaria um maior sentido de responsabilidade (Carvalho, 2004).

A existência de contratos é valorizada também por Viallet e Maisonneuve (1990), ao considerarem que a auto-avaliação é um instrumento basilar para a aprendizagem, se existir um contrato a determinar os objectivos, dessa mesma aprendizagem.

Concluimos assim, que os instrumentos mais utilizados pelos alunos para realizar a auto-avaliação são o registo em grelhas com cruces, responder às perguntas do professor, fazer as correcções por escrito e aprender com os erros; os menos utilizados são os contratos da turma, os quadros com cores e as conversas com o professor e colegas.

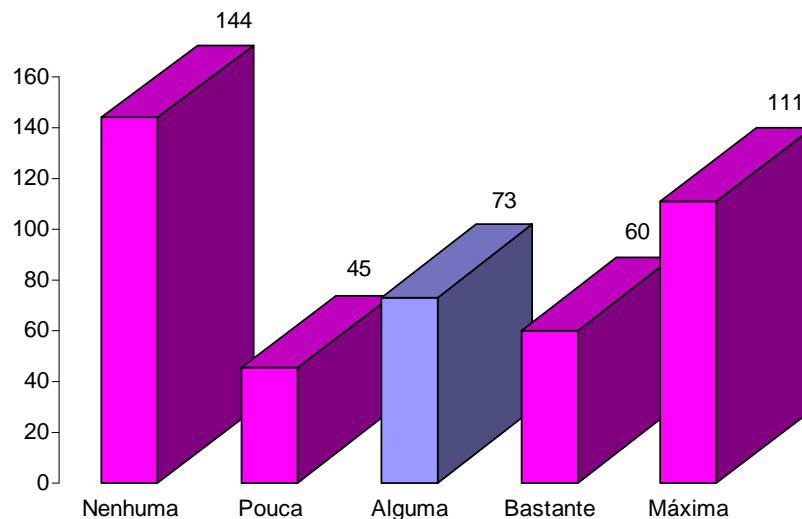
5.4. IMPORTÂNCIA QUE O ALUNO DÁ À AUTO-AVALIAÇÃO

Para sabermos a importância que os alunos dão à auto-avaliação questionámo-los sobre vários parâmetros: função classificadora da avaliação; identificação por parte do professor das aprendizagens do aluno; percepção dos alunos quanto às suas dificuldades; percepção dos alunos quanto à sua aprendizagem; função certificadora da avaliação; percepção do aluno sobre o que tem de melhorar e a abordagem positiva do erro. Os resultados foram os seguintes.

Quadro n.º 20 - Importância da função classificadora da auto-avaliação

	N.º	%	% acumulada
Nenhuma	144	33,3	33,3
Pouca	45	10,4	43,6
Alguma	73	16,9	60,5
Bastante	60	13,9	74,4
Máxima	111	25,6	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 18 - Importância da função classificadora da auto-avaliação

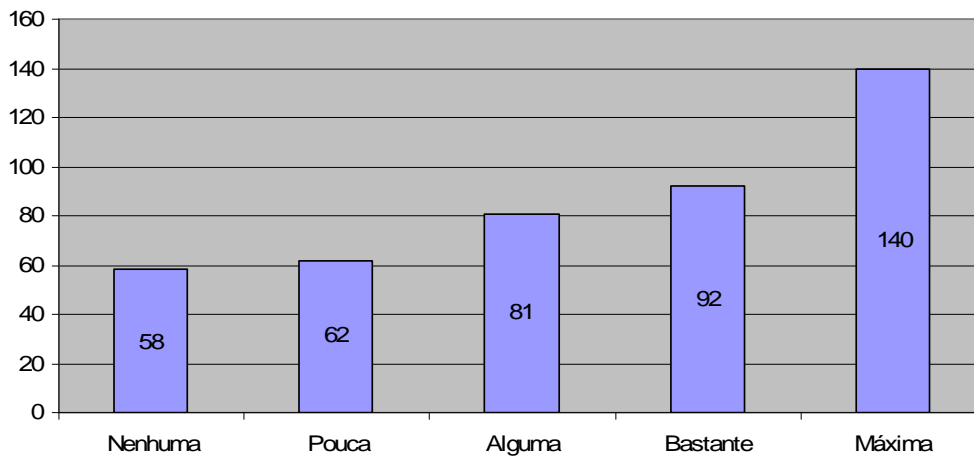


Verificamos que as opiniões dos alunos se encontram divididas entre os extremos: nenhuma ou pouca importância (43,7%) e a máxima ou bastante importância (39,5%) que a auto-avaliação tem para classificar os alunos, sendo que 16,9% dos alunos ainda lhe atribuem alguma importância.

Quadro n.º 21 - Identificação por parte do professor das aprendizagens do aluno

	N.º	%	% acumulada
Nenhuma	58	13,4	13,4
Pouca	62	14,3	27,7
Alguma	81	18,7	46,4
Bastante	92	21,2	67,7
Máxima	140	32,3	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 19 - Identificação por parte do professor das aprendizagens dos alunos

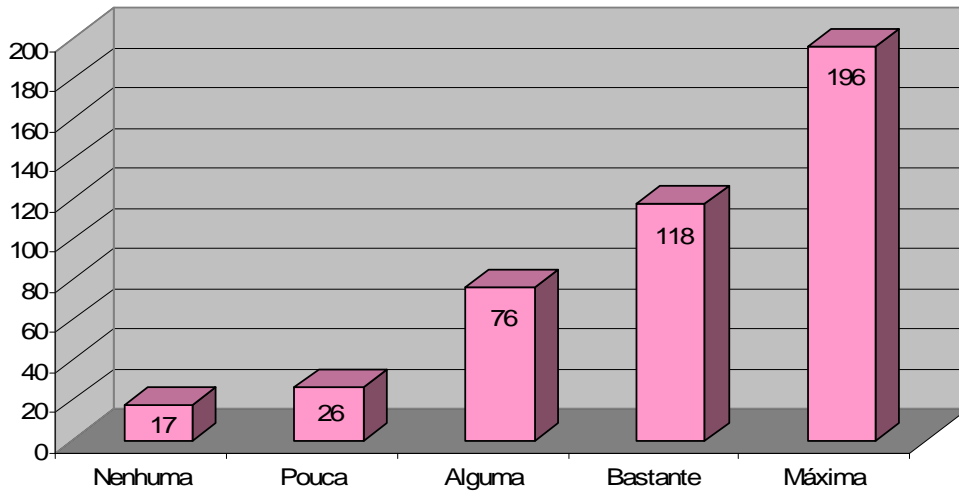


Pela observação do gráfico apresentado, verificamos que a maioria dos alunos (53,5%) considera que a auto-avaliação tem bastante ou a máxima importância para o professor identificar o nível de aprendizagem do aluno. Apenas 27,7% dos alunos consideram que a avaliação tem pouca ou nenhuma importância para essa identificação.

Quadro n.º 22 - Percepção do aluno quanto às suas dificuldades

	N.º	%	% acumulada
Nenhuma	17	3,9	3,9
Pouca	26	6,0	9,9
Alguma	76	17,6	27,5
Bastante	118	27,3	54,7
Máxima	196	45,3	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 20 - Percepção do aluno quanto às suas dificuldades



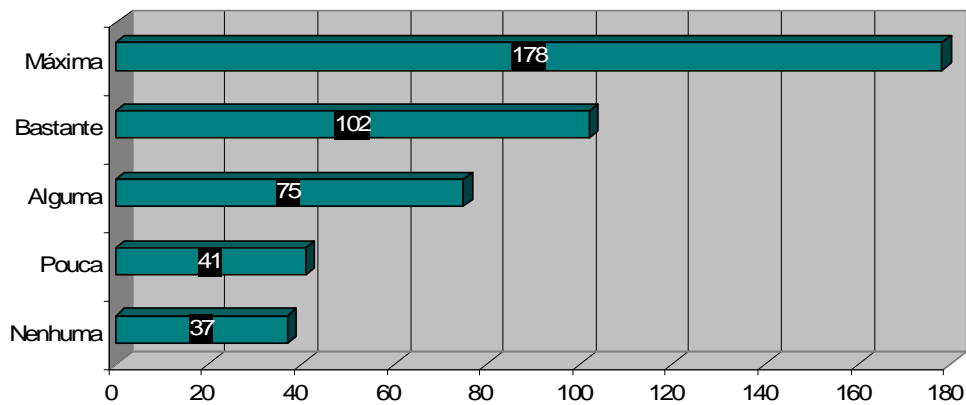
Verificamos que a grande maioria dos alunos (72,6%) considera muito importante a realização da auto-avaliação como forma de os ajudar a saber quais as suas dificuldades no processo da aprendizagem. Apenas 3,9% dos alunos não lhe atribuem qualquer importância para a percepção das suas dificuldades.

Assim, o aluno ao controlar e gerir os seus próprios processos cognitivos tem noção da responsabilidade pelo seu desempenho escolar, criando confiança nas suas próprias capacidades (Morais & Valente, 1991). A auto-avaliação para os alunos é uma forma de regular as aprendizagens, quando dá conhecimento das dificuldades com que ele se depara no decorrer da sua aprendizagem, e conduz à melhoria do processo de aquisição de conhecimentos (Cardinet, 1993).

Quadro n.º 23 - Percepção do aluno quanto à sua aprendizagem

	N.º	%	% acumulada
Nenhuma	37	8,5	8,5
Pouca	41	9,5	18,0
Alguma	75	17,3	35,3
Bastante	102	23,6	58,9
Máxima	178	41,1	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 21 - Percepção do aluno quanto à sua aprendizagem



A maioria dos alunos considera que a auto-avaliação é bastante importante, sendo que 41,1% considera da máxima importância, para o ajudar a perceber o nível de desenvolvimento da sua aprendizagem. Apenas 8,5% dos alunos consideram que esta não tem qualquer importância.

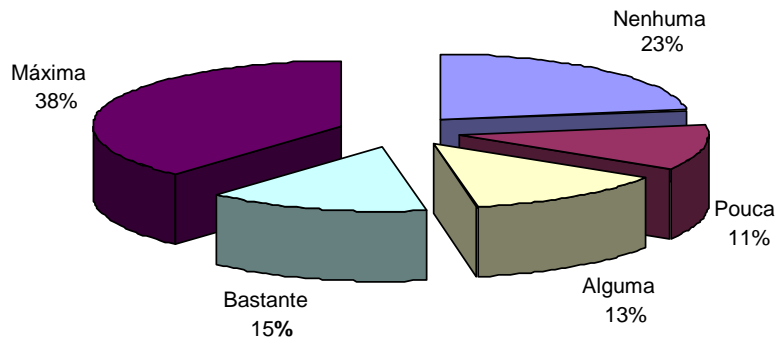
A auto-avaliação permite que, numa determinada situação de aprendizagem, o aluno desenvolva estratégias de análise e de interpretação das suas produções e da sua autonomia, favorecendo a tomada de consciência do seu percurso de aprendizagem.

Estes dados vêm confirmar o que Brown (1978) preconiza: o conhecimento que se tem sobre aquilo que se sabe é tão importante quanto o conhecimento sobre aquilo que não se sabe, evitando assim, a designada ignorância secundária - não saber que não se sabe.

Quadro n.º 24 - Importância da auto-avaliação para a certificação

	N.º	%	% acumulada
Nenhuma	99	22,9	22,9
Pouca	48	11,1	33,9
Alguma	57	13,2	47,1
Bastante	63	14,5	61,7
Máxima	166	38,3	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 22 - Importância da auto-avaliação para a certificação

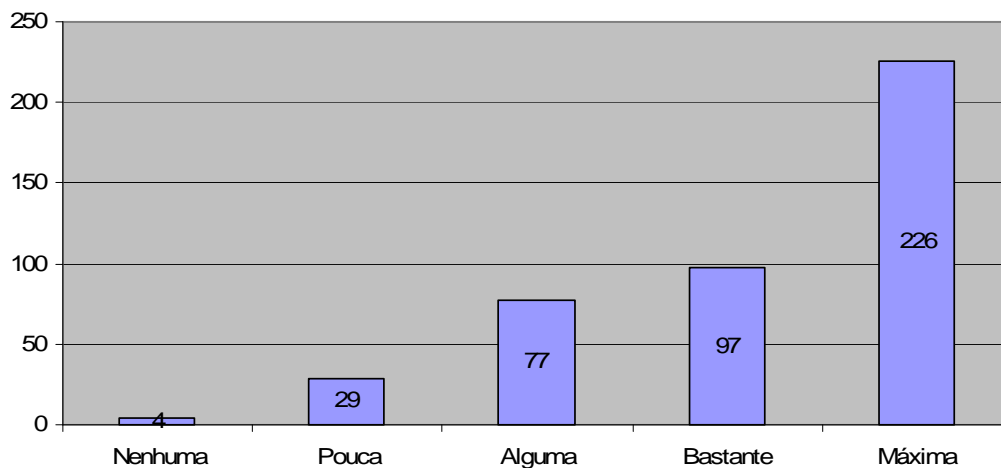


A maioria dos alunos (52,8%) dá muita importância à função certificadora da auto-avaliação, sendo que 38,3% dá mesmo a máxima importância. Contudo, há um número significativo de alunos que atribui pouca ou nenhuma (34%) importância certificadora à auto-avaliação.

Quadro n.º 25 - Percepção do aluno sobre o que tem de melhorar

	N.º	%	% acumulada
Nenhuma	4	,9	,9
Pouca	29	6,7	7,6
Alguma	77	17,8	25,4
Bastante	97	22,4	47,8
Máxima	226	52,2	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 23 - Percepção do aluno sobre o que tem de melhorar



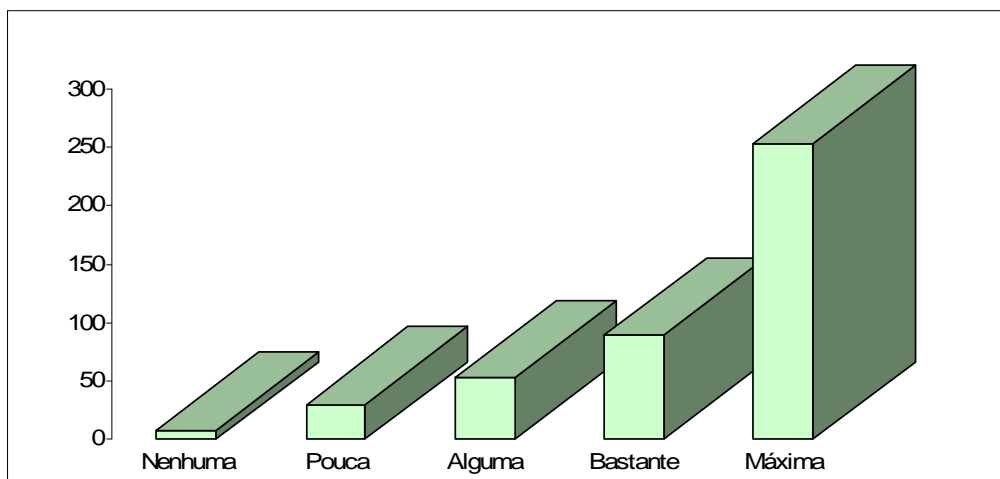
Verificamos que a maioria dos alunos (52,2%) sente que a auto-avaliação lhes serve de bússola orientadora (Cortesão, 2003) no seu processo de aprendizagem, dando-lhe a máxima importância. Há ainda 22,4% dos alunos que dão bastante importância. A auto-avaliação ajuda os alunos a consciencializarem-se das suas dificuldades e dos erros cometidos ao longo da sua formação.

A auto-avaliação entendida como avaliação formativa, deve traduzir-se, tal como refere Matos Vilar (1996), em “juízos de valor descritivos e qualitativos” que evidenciam êxitos e fracassos, com a finalidade de continuamente, se auto-superar essas mesmas dificuldades.

Quadro n.º 26 - Abordagem positiva do erro

	N.º	%	% acumulada
Nenhuma	8	1,8	1,8
Pouca	30	6,9	8,8
Alguma	52	12,0	20,8
Bastante	89	20,6	41,3
Máxima	254	58,7	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 24 - Abordagem positiva do erro



Pela análise da tabela, verificamos que há um número bastante significativo de alunos (58,7%) que refere que a auto-avaliação tem a máxima importância para a abordagem positiva do erro, sendo que outros 20,6% de alunos também lhe dão bastante importância. Apenas 8,7% dos alunos lhe dão pouca ou nenhuma importância para abordar positivamente o erro.

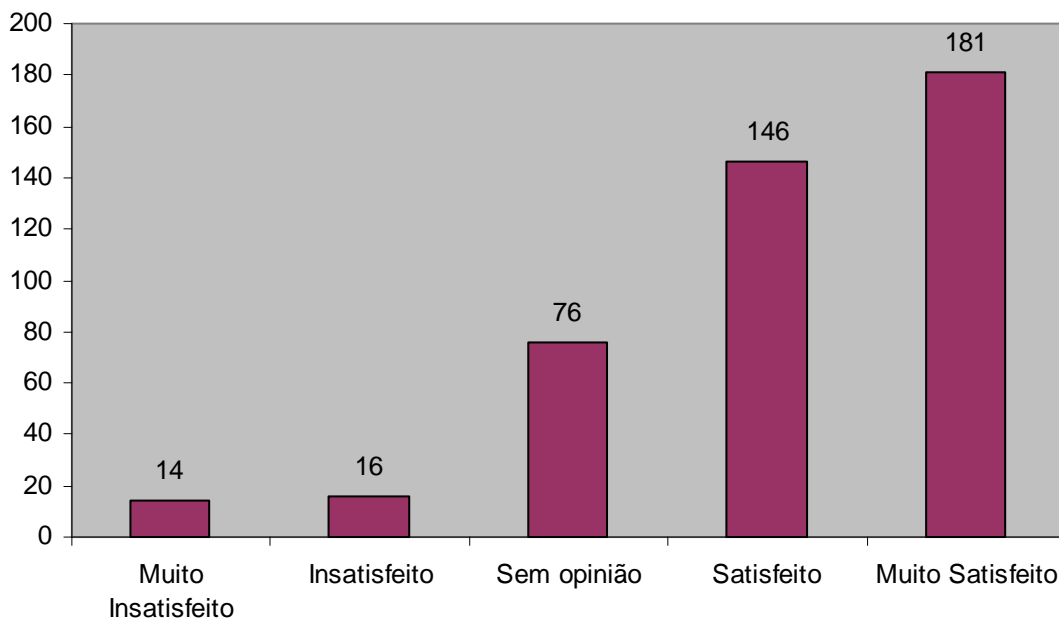
5.5. SATISFAÇÃO PERANTE A AVALIAÇÃO E A APRENDIZAGEM

Para sabermos qual o sentimento do aluno relativamente à avaliação, elaborámos as perguntas n.º 12, n.º 13 e n.º 14 no questionário.

Quadro n.º 27 - Grau de satisfação com a avaliação

	N.º	%	% acumulada
Muito Insatisfeito	14	3,2	3,2
Insatisfeito	16	3,7	6,9
Sem opinião	76	17,6	24,5
Satisfeito	146	33,7	58,2
Muito Satisfeito	181	41,8	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 25 - Grau de satisfação com a avaliação

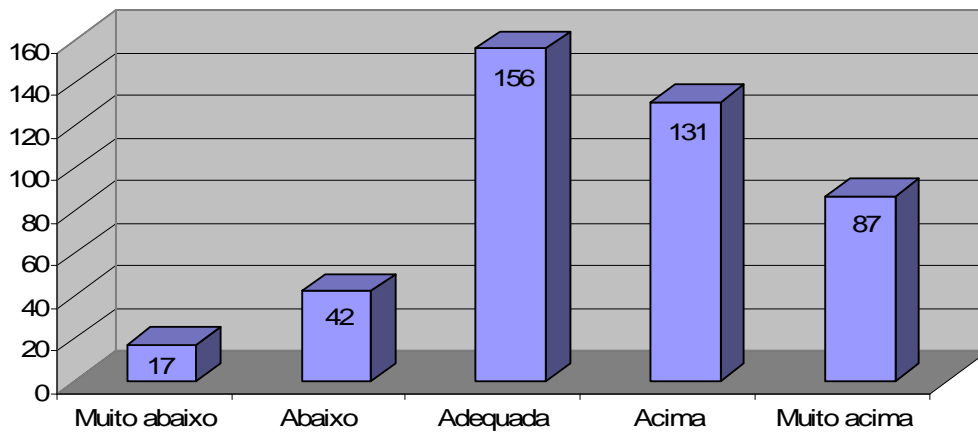


Pela análise do gráfico n.º 25, verificamos que um elevado número de alunos (75,5%) considera-se satisfeito ou muito satisfeito (75,5%) com a avaliação que lhe é feita. Apenas 6,9% dos alunos se sentem insatisfeitos ou mesmo muito insatisfeitos com a sua avaliação.

Quadro n.º 28 - Expectativas quanto à avaliação

	N.º	%	% acumulada
Muito abaixo	17	3,9	3,9
Abaixo	42	9,7	13,6
Adequada	156	36,0	49,7
Acima	131	30,3	79,9
Muito acima	87	20,1	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 26 - Expectativas quanto à avaliação

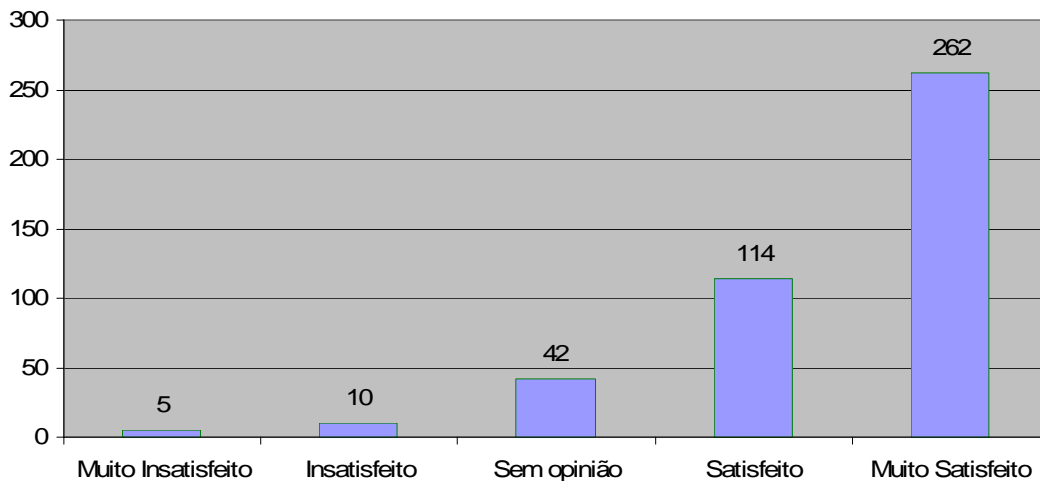


A análise deste gráfico permite-nos verificar que a avaliação para a maioria dos alunos (50,4%), está acima ou muito acima do que esperavam. Um número significativo de alunos (36%) refere que ela está adequada. Apenas 13,6% refere que a avaliação está abaixo ou muito abaixo do que esperavam.

Quadro n.º 29 - Grau de satisfação com a aprendizagem

	N.º	%	% acumulada
Muito Insatisfeito	5	1,2	1,2
Insatisfeito	10	2,3	3,5
Sem opinião	42	9,7	13,2
Satisfeito	114	26,3	39,5
Muito Satisfeito	262	60,5	100,0
Total	433	100,0	

Gráfico n.º 27 - Grau de satisfação com a aprendizagem



A grande maioria dos alunos (86,8%) refere estar satisfeito ou mesmo muito satisfeito com o nível de desenvolvimento da sua aprendizagem. Apenas, 3,5 % dos alunos se sente insatisfeito com a sua aprendizagem.

Esta satisfação com a sua aprendizagem poderá justificar-se pelo facto de haver um número tão pouco significativo (9%) de alunos repetentes no ciclo. Estes dados vêm de encontro às opiniões de Balancho e Coelho (1996), que consideram que avaliar, poderá ser uma forma de motivar os alunos para o sucesso e de aumentar a auto-estima, se permitir a detecção da causa das falhas e até mesmo a análise do processo individual de aprendizagem de cada um, bem como verificar a adequação do trabalho desenvolvido pelo professor e dos próprios programas. Este sentimento é também reflectido no elevado grau de satisfação dos alunos (63%) com a escola que frequentam.

6. ANÁLISE DAS HIPÓTESES

A análise univariada resultante dos dados obtidos pelos questionários, foi feita no ponto anterior. Importa, agora, a compreensão de determinados fenómenos que resultam do cruzamento de variáveis, o que provará ou não, as hipóteses definidas inicialmente.

A comprovação das hipóteses subentende determinadas decisões pertinentes ao estudo que pretendemos desenvolver. Começámos por elaborar as hipóteses e por seleccionar as variáveis. Depois, seleccionámos o teste estatístico a utilizar e definimos o nível de significância.

Neste trabalho utilizámos o teste Qui-quadrado (X^2), e definimos que o nível de significância seria igual ou inferior a 0,05 (95%).

Apresentaremos, então, as hipóteses que formulámos.

Hipótese 1 - *Existe relação estatisticamente significativa entre o grau de satisfação dos alunos com a escola e a sua participação no processo de auto-avaliação?*

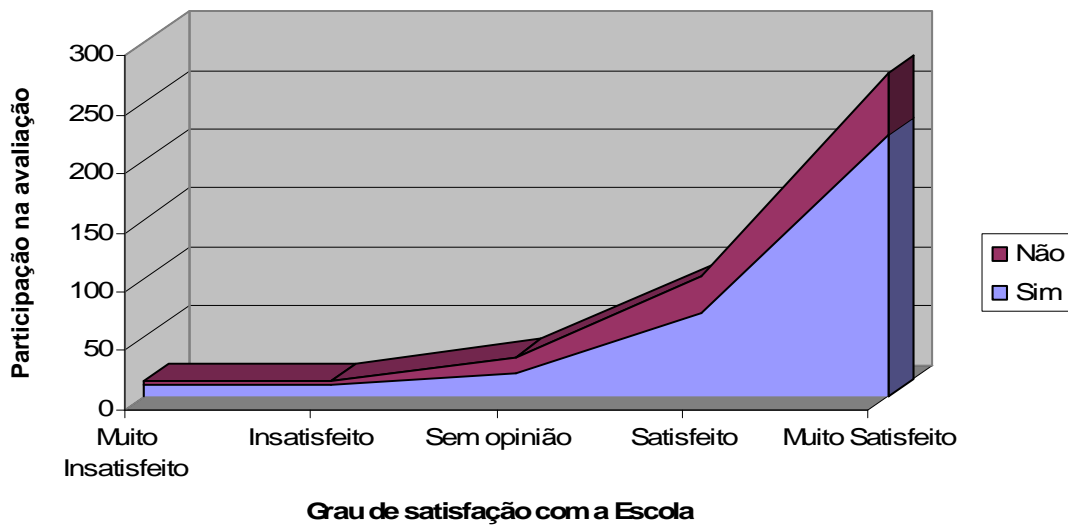
As variáveis seleccionadas para a comprovação desta hipótese foram as seguintes:

- Grau de satisfação com a escola (pergunta n.º 5);
- Percepção do aluno quanto ao seu envolvimento no processo de auto-avaliação (pergunta n.º 6).

Quadro n.º 30 - Satisfação com a escola e participação no processo de avaliação

		Grau de satisfação com a escola					Total
		Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Sem opinião	Satisfeito	Muito Satisfeito	
Participação no processo de Avaliação	Sim	9	9	20	70	221	329
	Não	3	3	13	32	53	104
Total		12	12	33	102	274	433
$X^2 = 10,592$ $F = 0,032$							

Gráfico n.º 28 - Satisfação com a escola e participação no processo de avaliação



A análise estatística resultante da aplicação do teste Qui-quadrado revela uma relação estatisticamente significativa entre as duas variáveis com uma confiança superior a 97 por cento ($F=0,032$). Os alunos que demonstram maior nível de satisfação com a escola que frequentam são aqueles que afirmam participar no processo de avaliação.

O gráfico evidencia, claramente, que os alunos que se sentem satisfeitos ou muito satisfeitos com a escola que frequentam, são aqueles que consideram participar no processo de avaliação. A avaliação influencia significativamente a motivação e a auto-estima dos alunos, que por sua vez, influenciam fortemente a aprendizagem (Fernandes, 2005)

Hipótese 2 - *Existe relação estatisticamente significativa entre o ano de escolaridade dos alunos e a sua participação no processo de auto-avaliação?*

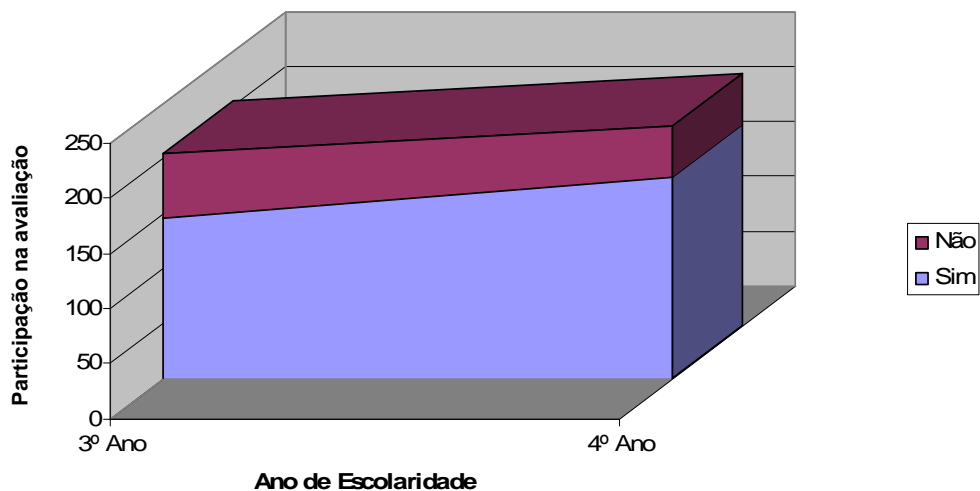
As variáveis seleccionadas para o estudo desta hipótese são:

- Ano de escolaridade que frequenta (pergunta. n.º 3);
- Percepção do aluno quanto ao seu envolvimento no processo de auto-avaliação (pergunta n.º 6);

Quadro n.º 31 - Ano de Escolaridade e participação no processo de avaliação

		Ano de Escolaridade		Total
		3º Ano	4º Ano	
Participação no processo de Avaliação	Sim	146	183	329
	Não	58	46	104
Total		204	229	433
$X^2=4,116$ $F=0,042$				

Gráfico n.º 29 - Ano de Escolaridade e participação no processo de avaliação



Como podemos observar no Quadro n.º 31 o valor de F (0,042) indica-nos que existe relação estatisticamente significativa entre as variáveis em análise, com uma confiança superior a 96 por cento. Os alunos do 4º ano são aqueles que mais consideram participar no processo de avaliação. Inversamente, são os alunos do 3º ano que mais afirmam não participar nesse processo.

Pensamos que estes resultados são justificados pelo facto dos alunos do 4º ano já terem experiência na realização de acções relacionadas com a avaliação. Lembramos que a auto-avaliação é, por lei (Despacho Normativo n.º 30/2001), realizada já no 3º ano, pelo que aquando da aplicação dos nossos questionários, os alunos do 4º ano já tinham passado por essa experiência. Embora, legalmente, este fosse o primeiro ano de auto-avaliação para os alunos do 3º ano, estes consideram participar no processo de avaliação.

Na realidade, e pela observação participante realizada, os alunos nos anos anteriores (1º e 2º ano) vão já realizando auto-avaliação ao nível da leitura, do comportamento e da realização de tarefas de casa, pelo que, é normal que mesmo neste início de ano, considerem participar no processo de avaliação.

Hipótese 3 - *Existe relação estatisticamente significativa entre a participação dos alunos na definição dos critérios de avaliação e a sua participação no processo de auto-avaliação?*

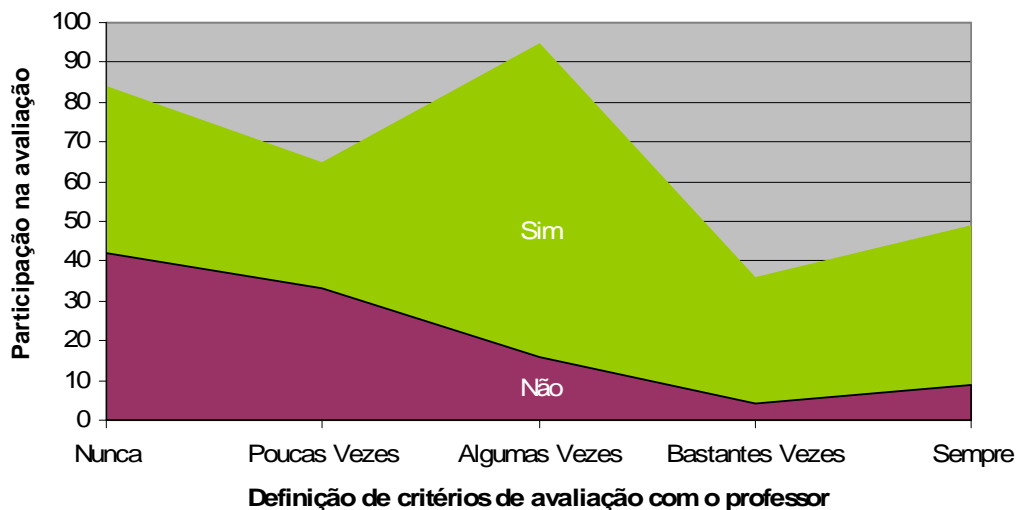
Esta hipótese será comprovada pelo estudo das seguintes variáveis:

- Colaboração com o professor na definição de critérios de avaliação (pergunta. n.º 8);
- Percepção do aluno quanto ao seu envolvimento no processo de auto-avaliação (pergunta n.º 6)

Quadro n.º 32 - Definição de critérios e participação no processo de avaliação

		Colaboração com o professor na definição de critérios					Total
		Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Bastantes Vezes	Sempre	
Participação no processo de Avaliação	Sim	84	65	95	36	49	329
	Não	42	33	16	4	9	104
Total		126	98	111	40	58	433
$X^2=23,211$ $F=0,000$							

Gráfico n.º 30 - Definição de critérios e participação no processo de avaliação



O valor de F (0,000) é indicador da existência de relação estatisticamente significativa entre a colaboração com o professor na definição de critérios e a percepção do aluno quanto à sua participação no processo de avaliação, com um grau de confiança de 100 por cento.

Pela leitura do Gráfico n.º 30, verificamos que os alunos que afirmam colaborar com o professor, na definição de critérios de avaliação, mesmo que sejam apenas algumas vezes, consideram participar no processo de avaliação.

É curioso verificar como há um número (149) significativo de alunos que afirma nunca ou poucas vezes colaborar com o professor na definição de critérios de avaliação e, que no entanto, consideram participar no processo de avaliação.

Concordamos com Santos (2002) quando refere que esta é uma forma de co-responsabilizar os alunos no processo avaliativo, auxiliando-os na apropriação desses critérios.

Depois de verificarmos a relação entre a colaboração com o professor na definição de critérios de avaliação e a percepção de participação no processo de avaliação, será interessante estudar a influência das conversas com o professor sobre a avaliação e a referida participação no processo avaliativo.

Hipótese 4 - Existe relação estatisticamente significativa entre conversar com o professor sobre a avaliação e a sua participação no processo de auto-avaliação?

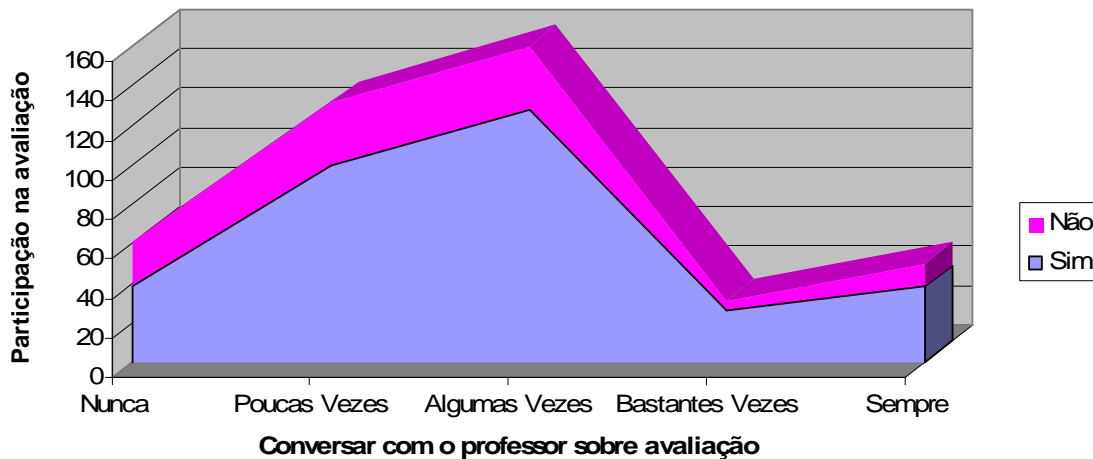
As variáveis seleccionadas para o estudo são:

- Conversar com o professor sobre a avaliação (pergunta. n.º 13);
- Percepção do aluno quanto ao seu envolvimento no processo de auto-avaliação (pergunta n.º 6).

Quadro n.º 33 - Conversar sobre avaliação e participação no processo de avaliação

		Conversar com o professor sobre a avaliação					Total
		Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Bastantes Vezes	Sempre	
Participação no processo de Avaliação	Sim	38	99	128	26	38	329
	Não	23	32	32	5	12	104
Total		61	131	160	31	50	433
$X^2=8,746$ $F=0,068$							

Gráfico n.º 31 - Conversar sobre avaliação e participação no processo de avaliação



Embora o valor de F (0,068) seja superior ao definido (0,05), consideramos importante considerá-lo, uma vez que se encontra muito próximo e há um grau de confiança de 94 por cento. O quadro acima mostra-nos que os alunos embora considerem conversar poucas ou algumas vezes com o professor sobre avaliação, têm a percepção de participar na sua avaliação.

O Gráfico n.º 31 revela-nos, na verdade, que os alunos que conversam com o professor são aqueles que têm uma maior percepção de participação no processo de avaliação. Assim, estes dados vêm confirmar as dúvidas anteriores. Os alunos ao conversarem com o professor, seja para definir ou não os critérios de avaliação, seja para que o professor explicita aos alunos o que necessitam fazer para superar as suas dificuldades e aprender (Fernandes, 2005), já consideram participar no processo de avaliação.

Esta conclusão vem de encontro ao que Santos (2002) defende, ao afirmar que a explicitação dos critérios é uma das tarefas fundamentais, embora complexas, do professor. Inicialmente, esta explicitação de critérios terá de ser feito a si próprio, para que ele se consciencialize dos seus critérios e posteriormente seja capaz de ajuizar a qualidade do trabalho realizado pelo aluno. Após esta consciencialização, o professor deverá então, partilhar os critérios que definiu com os seus alunos. A apresentação destes critérios poderá ocorrer de duas formas distintas: ou de forma unilateral, em que o professor apresenta o que pretende e os alunos não estão implicados ou, de forma bilateral, em que após apresentação por parte do professor, é pedida a implicação do aluno para a sua

complementaridade ou aperfeiçoamento. As conversas com o professor são, por isso, valorizadas pelos alunos, como forma de participar na avaliação.

Hipótese 5 - *Existe relação estatisticamente significativa entre a percepção dos alunos quanto à evolução da sua aprendizagem e a sua participação no processo de auto-avaliação?*

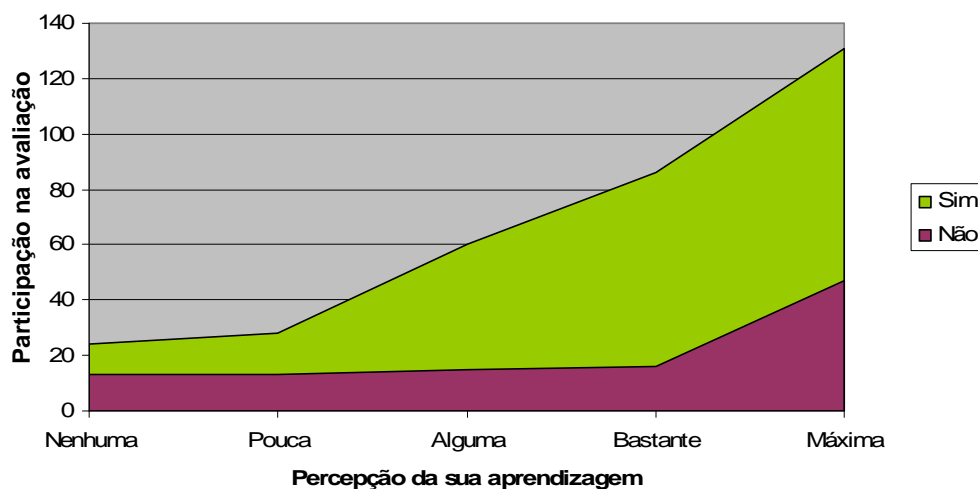
Para estudar esta hipótese as variáveis em causa são as seguintes:

- A percepção dos alunos quanto à evolução da sua aprendizagem (pergunta. n.º 11);
- Percepção do aluno quanto ao seu envolvimento no processo de auto-avaliação (pergunta n.º 6).

Quadro n.º 34 - Percepção da aprendizagem e participação no processo de avaliação

		Percepção que o aluno tem da sua aprendizagem					Total
		Nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Máxima	
Participação no processo de Avaliação	Sim	24	28	60	86	131	329
	Não	13	13	15	16	47	104
Total		37	41	75	102	178	433
$\chi^2=8,933$ $F=0,063$							

Gráfico n.º 32 - Percepção da aprendizagem e participação no processo de avaliação



Lembramos que o valor de significância definido foi de 0,05 (95%). Embora o valor apresentado no Quadro n.º 34 seja superior, vamos considerá-lo por o acharmos

pertinente para o nosso estudo e, uma vez que nos dá ainda um nível de confiança bastante considerável (94%) e muito próximo do definido.

Na verdade, pela análise do quadro, podemos verificar que, quanto mais elevada é a percepção do aluno relativamente à sua aprendizagem, maior é a sua percepção de participação na avaliação.

A leitura do Gráfico n.º 32, mostra-nos uma curva ascendente, muito significativa, na relação entre a percepção que os alunos têm da sua aprendizagem e a percepção que têm quanto à sua participação no processo de avaliação. Quanto maior é a percepção da sua aprendizagem maior é a sua percepção de participação na avaliação.

Estes dados vêm de encontro à opinião de Leite e Fernandes (2002) quando referem que a auto-avaliação ao permitir desenvolver nos alunos uma atitude reflexiva, de questionamento e de controlo, permite-lhes, simultaneamente, consciencializar as aprendizagens que vão fazendo e, nesse sentido, contribuir para melhorar a qualidade dessas aprendizagens.

Poderemos então afirmar que os alunos que consideram participar na avaliação são aqueles que, numa determinada situação de aprendizagem, desenvolvem estratégias de análise e interpretação das suas produções, favorecendo assim, a tomada de consciência do seu percurso de aprendizagem.

Hipótese 6 - *Existe relação estatisticamente significativa entre as expectativas dos alunos quanto à sua avaliação e a sua participação no processo de auto-avaliação?*

Para a confirmação desta hipótese atendemos às seguintes variáveis:

- Expectativas do aluno quanto à sua avaliação (pergunta. n.º 13);
- Percepção do aluno quanto ao seu envolvimento no processo de auto-avaliação (pergunta n.º 6).

Quadro n.º 35 - Expectativas quanto à avaliação e participação no processo

		Expectativas quanto à avaliação					Total
		Muito abaixo	Abaixo	Adequada	Acima	Muito acima	
Participação no processo de Avaliação	Sim	13	31	113	102	70	329
	Não	4	11	43	29	17	104
Total		17	42	156	131	87	433
$X^2=2,395$ $F=0,663$							

Recordamos que o nível de significância definido foi de 0,05 (95%), pelo que podemos afirmar que não é possível comprovar a existência de relação estatisticamente significativa entre estas duas variáveis, de acordo com os dados do Quadro n.º 33.

Hipótese 7 - *Existe relação estatisticamente significativa entre a percepção que os alunos têm sobre os aspectos a melhorar e a que têm quanto ao seu envolvimento no processo de auto-avaliação?*

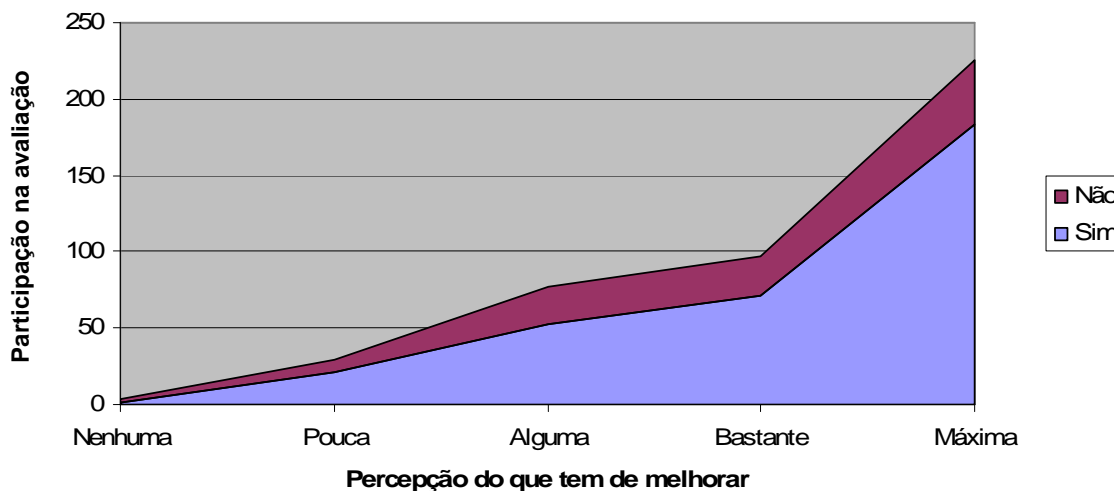
As variáveis consideradas para a comprovação desta hipótese são:

- Percepção que têm sobre o que devem melhorar (pergunta. n.º 11);
- Percepção do aluno quanto ao seu envolvimento no processo de auto-avaliação (pergunta n.º 6).

Quadro n.º 36 - O que tem de melhorar e participação no processo de avaliação

		Percepção do que tem a melhorar					Total
		Nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Máxima	
Participação no processo de Avaliação	Sim	1	21	53	71	183	329
	Não	3	8	24	26	43	104
Total		4	29	77	97	226	433
$X^2=11,555$ $F=0,021$							

Gráfico n.º 33 - O que tem de melhorar e participação no processo de avaliação



A aplicação do teste de Qui-quadrado dá-nos um valor de 11,555 para uma significância de 0,021, o que nos permite considerar a existência de relação com significância estatística, entre a percepção do que têm de melhorar e a participação no processo de avaliação, com um grau de confiança de 98 por cento.

Pela análise do Gráfico n.º 33, podemos verificar, tal como já referimos, que quanto maior é a percepção que o aluno tem do que deve melhorar, maior é a sua percepção de participação no processo avaliativo. Assim, estes resultados dão-nos a liberdade de afirmar que o aluno ao participar na avaliação, sente-se capaz de regular a sua aprendizagem. Estes dados vêm de encontro à opinião de Santos (2002), quando refere que a regulação é todo o acto intencional que, ao agir sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa mesma aprendizagem. Referir mecanismos de aprendizagem mais não é do que evidenciar o papel do aluno no processo de aprendizagem. Ou seja, qualquer acto de regulação tem forçosamente de estar centrado na acção do aluno, actividade esta também subjacente na teoria cognitivista da aprendizagem. A acção do próprio aluno sobre a aprendizagem será tida como mais significativa uma vez que é melhor percebida, interpretada e assimilada por ele.

Hipótese 8 - *Existe relação estatisticamente significativa entre os momentos em que é realizada a auto-avaliação e a sua participação no processo de auto-avaliação?*

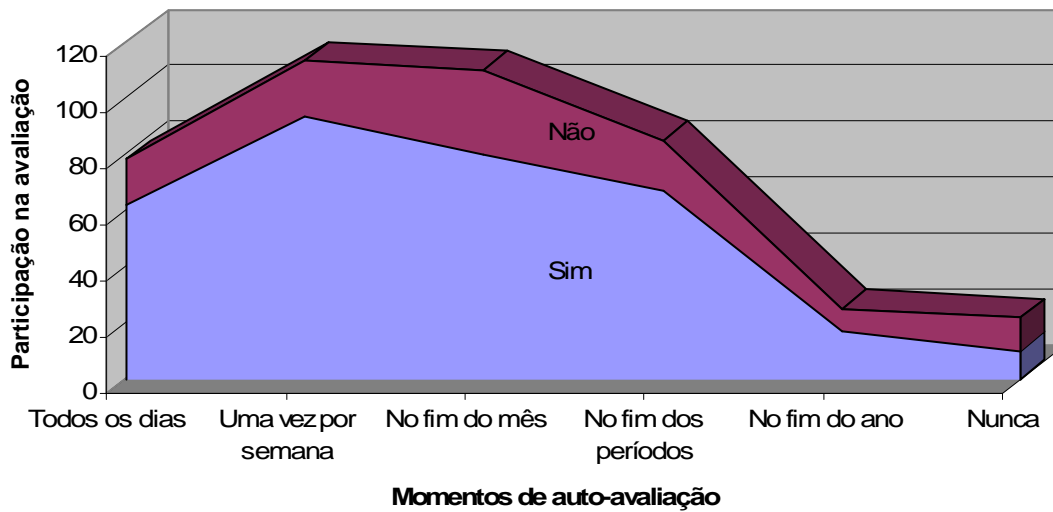
Para a comprovação desta hipótese foram seleccionadas as seguintes variáveis:

- Momentos em que realizam auto-avaliação (pergunta. n.º 9);
- Percepção do aluno quanto ao seu envolvimento no processo de auto-avaliação (pergunta n.º 6).

Quadro n.º 37 - Momentos de auto-avaliação e participação no processo de avaliação

		Momentos da auto-avaliação						Total
		Todos os dias	Uma vez semana	No fim do mês	Fim dos períodos	No fim do ano	Nunca	
Participação no processo de Avaliação	Sim	62	93	80	67	17	10	329
	Não	16	20	30	18	8	12	104
Total		78	113	110	85	25	22	433
$X^2=16,119$ $F=0,007$								

Gráfico n.º 34 - Momentos de auto-avaliação e participação na avaliação



Esta hipótese é comprovada com um valor de Qui-quadrado de 16,119 e uma significância de 0,007, com um valor de confiança superior a 99 por cento.

A análise do quadro revela que existe relação estatisticamente significativa entre a percepção que os alunos têm quanto à sua participação no processo de avaliação e os momentos em que é realizada a auto-avaliação.

Os alunos que mais referem participar na avaliação são aqueles que realizam auto-avaliação com mais frequência. À medida que diminui a frequência de auto-avaliação, diminui a percepção da participação no processo de avaliação.

Sabemos, por observação participante, que esta auto-avaliação diária tem a ver com as conversas que se têm com os alunos ou com os registos que se fazem nos quadros com cores; a auto-avaliação que se faz semanalmente tem a ver com uma grelha de cruzes que se realiza, a nível de agrupamento, todas as semanas com vários conteúdos atitudinais, verbais e procedimentais; a auto-avaliação que se faz no fim do mês ou do período coincide com a realização de testes (fichas) de avaliação para verificação do nível de conhecimentos dos alunos nas áreas ditas nucleares: Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática.

Pela análise do Gráfico n.º 34, poderemos verificar o que dissemos anteriormente. À medida que aumenta a escala da frequência dos momentos em que realizam auto-avaliação, também aumenta a percepção dos alunos na participação da avaliação. Esta frequência atinge um pico aquando da realização da auto-avaliação semanal.

Então, poderemos inferir que os alunos se sentem mais participativos no processo de avaliação ao realizar auto-avaliação, semanalmente, nas grelhas com cruzes. Constatase também, e como é óbvio, que quanto menos momentos de auto-avaliação os alunos têm, menos participação no processo de avaliação consideram ter.

Hipótese 9– *Existe relação estatisticamente significativa entre o grau de satisfação com a aprendizagem e a sua participação no processo de auto-avaliação?*

A aplicação do teste incidirá sobre as seguintes variáveis:

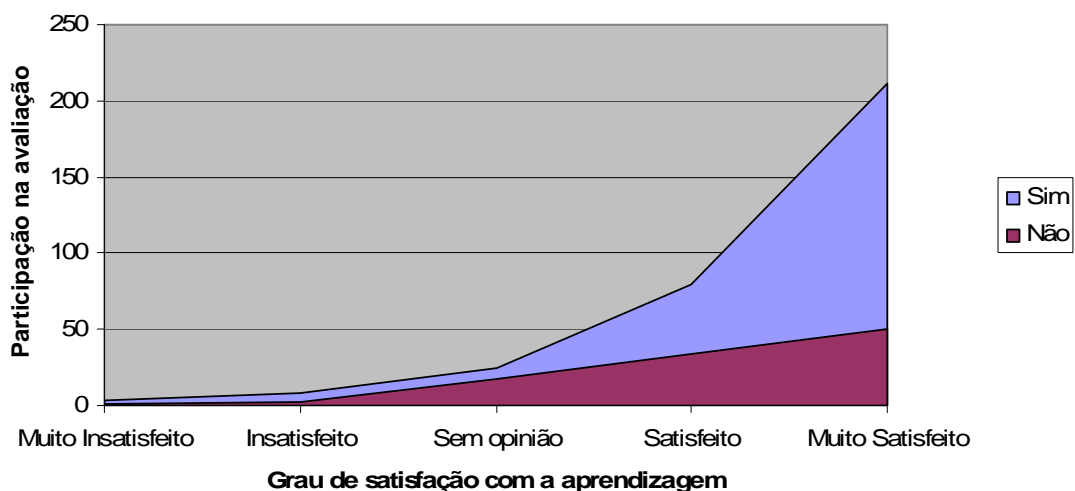
- Grau de satisfação com a evolução da aprendizagem (pergunta. n.º 14);
- Percepção do aluno quanto ao seu envolvimento no processo de auto-avaliação (pergunta n.º 6).

Quadro n.º 38 - Satisfação com a aprendizagem e participação no processo de avaliação

		Grau de satisfação com a Aprendizagem					Total
		Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Sem opinião	Satisfeito	Muito Satisfeito	
Participação no processo de Avaliação	Sim	4	8	25	80	212	329
	Não	1	2	17	34	50	104
Total		5	10	42	114	262	433

$X^2=11,968$ $F=0,018$

Gráfico n.º 35 - Satisfação com a aprendizagem e participação no processo



Existe relação estatisticamente significativa entre o grau de satisfação com a aprendizagem e a participação no processo de avaliação, com uma confiança superior a 99 por cento, para um valor de Qui-quadrado de 11,986 e uma significância de 0,018.

Os alunos que se sentem satisfeitos ou muito satisfeitos com o seu grau de aprendizagem são os que revelam mais participar no processo de avaliação.

No Gráfico n.º 35 verificamos que, à medida que aumenta a escala de frequência da satisfação com a aprendizagem, aumenta o número de alunos que consideram participar no processo de avaliação.

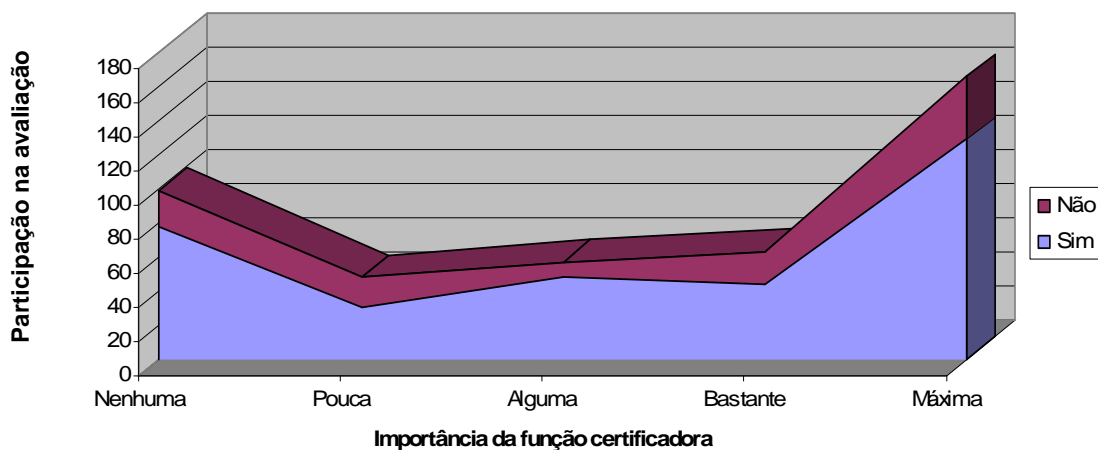
Estes dados vêm de encontro à opinião de Morais & Valente (1991) ao referir que o aluno ao controlar e gerir os seus próprios processos cognitivos tem noção da responsabilidade pelo seu desempenho escolar, criando confiança nas suas próprias capacidades e, conseqüentemente, de acordo com Jones (1988), gerar motivação.

A avaliação tem que ser assumida como um poderosíssimo processo que serve para aprender (Fernandes, 2005).

Quadro n.º 39 - Importância da certificação e participação no processo de avaliação

		Certificação					Total
		Nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Máxima	
Participação no processo de Avaliação	Sim	78	30	48	44	129	329
	Não	21	18	9	19	37	104
Total		99	48	57	63	166	433
$X^2=8,896$ $F=0,064$							

Gráfico n.º 36 - Importância da certificação e participação no processo de avaliação



Embora o nível de significância definido seja 0,05 (95%), consideramos o valor de F (0,064) para um grau de confiança de 94%, por este se encontrar muito próximo do definido e de sentirmos necessidade, para o contexto do nosso estudo, de analisar a relação das opiniões dos alunos quanto à função certificadora da avaliação e da percepção que têm quanto à sua participação no processo de avaliação.

Pela análise do Gráfico n.º 36, podemos verificar que muitos alunos (78) consideram participar no processo de avaliação e não atribuem importância à função certificadora da auto-avaliação. Há, no entanto, um número muito significativo de alunos que consideram participar no processo de avaliação apesar de atribuírem a máxima importância à função certificadora da auto-avaliação. Assim, não poderemos concluir a existência de qualquer relação entre estas duas variáveis.

Terminada a confirmação das hipóteses passaremos, agora, à triangulação dos dados recolhidos ao longo deste trabalho de investigação.

7. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

O nosso percurso de investigação procurou seguir as recomendações de Quivy e Campenhoudt (2005) relativamente a um estudo de caso, este em contexto escolar. Optámos por esta estratégia investigativa por incidir num estudo empírico de um fenómeno particular em contexto real, o que nos permitiu a concentração no caso específico do nosso Agrupamento de Escolas e que nos proporcionou, enquanto investigador isolado, uma oportunidade para estudar de forma mais ou menos aprofundada, a problemática da auto-avaliação dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, num curto período de tempo.

Recorremos a uma metodologia multimétodo, na qual pudemos compreender alguns fenómenos, encontrar relação entre variáveis e fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos.

Antes de iniciarmos este trabalho, estruturámos um plano de interpretação no qual indicávamos pormenorizadamente os objectivos e os procedimentos da investigação.

A colheita de dados utilizou estratégias diferenciadas, que teve início com a observação participante e a análise documental e prosseguiu com a elaboração e a administração do questionário a todos os alunos do 3º e 4º ano de escolaridade do Agrupamento Soares dos Reis. A fase da observação participante foi muito importante para o nosso estudo, aquando da construção do questionário, na medida em que nos permitiu, em reuniões de grupo de ano, recolher informações sobre os instrumentos e as estratégias que os professores consideravam utilizar para realizar auto-avaliação com os seus alunos e, com que periodicidade realizavam essa mesma auto-avaliação. Estes dados permitem estabelecer uma inter-relação com as opiniões dadas pelos alunos. Todos os professores se mostraram disponíveis e colaboradores, quer para dar a sua opinião, quer para ceder tempo lectivo da turma para a aplicação dos questionários. Os alunos também se revelaram muito empenhados em responder e foram muito colaboradores.

Considerámos pertinente a tomada de algumas opções relativamente aos termos utilizados no questionário, conseqüente da faixa etária a que nos dirigíamos. Alguns destes termos tiveram de ser reelaborados, devido às dificuldades interpretativas manifestadas pelos alunos, aquando da validação do nosso instrumento de medida nas turmas de outro agrupamento.

A triangulação da informação assentará no cruzamento de todos os dados estudados, pelo que foram organizados segundo as unidades de análise definidas para cada

uma das metodologias. As questões orientadoras e as unidades de análise têm a mesma base conceptual o que permitiu a concretização desta fase de trabalho.

O estudo realizado permitir-nos-á responder às questões orientadoras levantadas no início deste trabalho:

- 1) Será que a auto-avaliação que se faz, reforça a capacidade do aluno, para gerir ele próprio, os seus processos e estratégias de aprendizagem?
- 2) Será que os alunos participam no processo de avaliação?
- 3) Qual é o envolvimento dos alunos na definição de critérios de avaliação?
- 4) Será que a auto-avaliação que se faz, serve para cumprir os normativos legais?
- 5) Quais são os procedimentos promovidos pelo professor para o aluno realizar a auto-avaliação?
- 6) Qual é a periodicidade com que se realiza a auto-avaliação?

Por conseguinte, iniciaremos o estudo de cada uma das questões orientadoras, procurando compreender os fenómenos envolvidos segundo as definições realizadas ao longo desta investigação e as unidades de análise definidas.

- 1) Será que a auto-avaliação que se faz, reforça a capacidade do aluno, para gerir ele próprio, os seus processos e estratégias de aprendizagem?*

A auto-avaliação como forma de regulação da aprendizagem evidencia o papel do aluno neste processo. A regulação está, na realidade, centrada na acção do aluno.

Os dados obtidos na nossa investigação permitem-nos verificar que os 41,1% dos alunos que dão a máxima importância à auto-avaliação para perceberem as suas aprendizagens, são aqueles que consideram participar no processo de avaliação. É de salientar um número significativo de alunos (63), que apesar de dar bastante ou a máxima importância à auto-avaliação para a percepção da sua aprendizagem, consideram não participar no processo de avaliação.

Estes dados são complementados com as opiniões dos alunos que referem que a auto-avaliação tem uma importância máxima também para eles perceberem o que têm de melhorar. Assim sendo, os alunos reconhecem que ao realizar auto-avaliação, esta permite-lhes regular a sua aprendizagem e reflectir sobre as estratégias a adoptar para melhorar a sua aprendizagem. Ou seja, a auto-avaliação, assim, preconizada, possui características de avaliação formativa ao permitir que o aluno depois de reflectir sobre os seus problemas

procure soluções para os ultrapassar. Um número significativo de alunos (42,7%) considera que a auto-avaliação tem a máxima importância para compreender os erros que cometeu. Quando o aluno faz a auto-correcção do erro, acontece aprendizagem, na medida em que ele foi capaz de o identificar, compreender e criar condições para o corrigir.

Na verdade, é o processo de reflexão e de auto-reflexão que dá sentido e gera a aprendizagem efectiva. A auto-avaliação permite que o aluno aprenda a aprender (Carvalho 2004).

Defendemos em capítulos anteriores, uma aprendizagem significativa, auto-regulada, com aplicação de mecanismos metacognitivos. E é curioso verificar como os alunos valorizam a reflexão. Esta reflexão pode ser feita em momentos formais (uma vez por semana, ao preencherem as grelhas) e informais (no dia-a-dia, com as conversas com o professor).

2) Será que os alunos participam no processo de avaliação?

A participação do aluno no seu processo avaliativo proporciona o aumento de processos reflexivos, contribuindo para a aprendizagem e para o desenvolvimento da função auto-reguladora, ao permitir que o aluno monitorize e controle a sua aprendizagem, e inclua factores de correcção sempre que o considere pertinente (Carvalho, 2004). Na verdade, a participação do aluno na sua avaliação permite-lhe aceder a um processo de grande valor educativo e formativo, ao contribuir para o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens de natureza não só, cognitiva e metacognitiva mas, também, de natureza afectiva, social e cultural (Fernandes, 2005).

Através da investigação realizada, verificámos que os alunos consideram participar no processo de avaliação. Na verdade, 76% dos alunos consideram fazê-lo. Estes dados poderão estar relacionados com o número de alunos (48,2%) que consideram, algumas vezes, colaborar com o professor na definição de critérios de avaliação e conversar com o professor sobre a avaliação (67,3%). Esta percepção de participação é reforçada pela opinião de 42,7% de alunos que referem aproveitar sempre o erro para aprender. Na verdade, o aluno quando descobre por ele próprio a causa do seu erro ou da estratégia e faz uma reflexão, provocando conflitos cognitivos proporcionados pelo confronto com os colegas, moderados pelo professor, acontece aprendizagem. Esta reflexão assume o papel de avaliação, no qual, o aluno se sente actor participativo.

3) Qual é o envolvimento dos alunos na definição de critérios de avaliação?

No 1º Ciclo do Ensino Básico, a discussão partilhada e interactiva entre professores e alunos para o conhecimento dos objectivos gerais, específicos e mínimos da formação a que vão dar início, permitiria a consciencialização por parte de todos do percurso a realizar, e, ainda, a aferir e a definir o que se espera da actividade. Esta atitude não pretende limitar a aprendizagem, mas orientá-la no sentido de a tornar um elemento enriquecedor das avaliações formativas posteriores.

Após a definição dos objectivos, a clarificação dos critérios sobre os quais recairá a avaliação das aprendizagens, é fundamental. Assim, a subjectividade inerente à avaliação poderia diminuir conforme o avaliador, na medida em que a linguagem utilizada está aferida e, por isso, mais homogénea.

A investigação realizada permitiu-nos verificar que os alunos consideram participar no processo avaliativo ao colaborarem com o professor na definição dos critérios de avaliação. Esta actividade contribui para uma co-responsabilização do aluno perante o seu processo de aprendizagem e de avaliação. Os dados referem que 48,2% dos alunos afirmam colaborar poucas ou algumas vezes com o professor na definição dos critérios de avaliação. Estes alunos, mesmo com esta frequência de colaboração, consideram participar no processo de avaliação e sentem-se satisfeitos com a escola que frequentam e com a sua aprendizagem.

Estes dados permitem-nos aferir que se maior fosse a implicação dos alunos na definição de critérios maior seria a sua participação no processo de avaliação.

4) Será que a auto-avaliação que se faz, serve para cumprir os normativos legais?

A auto-avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico está contemplada na lei, Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho, para os alunos do 3º e 4º ano de escolaridade. Os alunos realizam, no final de cada período, auto-avaliação preenchendo uma grelha com cruces, construída pelos professores que fazem, também, parte do Conselho Pedagógico. Nesta grelha, constam conteúdos atitudinais, procedimentais e verbais. Através da observação participante, enquanto elemento do grupo de ano, sabemos que semanalmente está a ser aplicada uma grelha análoga à trimestral, para os alunos do 3ºano. Será essa a razão pela qual, 25,4% dos alunos afirma realizar avaliações uma vez por semana. É também curioso verificar que e 26,1% refere realizar todos os dias. Estes dados poderão

estar relacionados com o número de alunos (28,9%) que refere conversar com o professor sobre a avaliação e os 46,9% de alunos que referem conversar com o professor e os colegas.

Sabemos, também, que, o aluno ao encontrar-se em situações de comunicação com outros intervenientes como o professor e os colegas, confronta-se com os seus próprios limites, de troca, de interacção, de decisão, levando-o a explicar, a justificar, a argumentar, a expor ideias, a dar ou a receber informações para tomar decisões, a planear ou a dividir o trabalho e a obter recursos. Estas situações que facilitam o aluno a apoiar os outros e a ser ajudado por eles, proporcionam o enriquecimento na reestruturação dos seus conhecimentos, na regulação da aprendizagem e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia. Prevê-se, assim, que exista uma concepção de avaliação auto-reguladora, nestas situações de aprendizagem interactiva baseadas em momentos de negociação, de confronto e de tomadas de decisão partilhadas e participadas por alunos e professores.

Estas formas de estar, quer de alunos, na construção do seu saber, quer dos professores enquanto facilitadores dessa construção, poderão ser uma das causas do elevado número de alunos (89,9%) satisfeitos com a escola que frequentam.

Os alunos (19,6%) que referem realizar auto-avaliação nos fins dos períodos podem estar a referir-se aos momentos formais de aplicação de testes, mais ou menos homogéneos, para todos os alunos de um ano no Agrupamento. Para os professores, este momento de avaliação é uma forma de certificar os conhecimentos dos alunos. Contudo, 52,8% dos alunos consideram-na como um momento de auto-avaliação de bastante ou máxima importância. Esta importância, possivelmente, surge do contributo que o aluno retira aquando das correcções (52% faz correcções por escrito) e da abordagem positiva do erro, ao permitir a reflexão sobre a sua causa e, o aproveitamento desse mesmo erro, para melhorar a sua aprendizagem. Na verdade, 59% dos alunos refere que o erro tem bastante ou a máxima importância para a auto-avaliação. A comunicação aos alunos dos resultados da avaliação, contribui para que os professores realizem diagnósticos e planeamentos posteriores. A apresentação dos resultados gera motivação para o empenho com que os alunos realizam as tarefas, o que influenciará os resultados no processo da aprendizagem.

Assim sendo, consideramos que a auto-avaliação realizada pelos alunos deste agrupamento, para além de permitir o cumprimento dos normativos legais também se encontra, de alguma forma, ao serviço do processo de ensino-aprendizagem.

5) *Quais são os procedimentos promovidos pelo professor para o aluno realizar a auto-avaliação?*

O aluno realiza auto-avaliação em diferentes momentos e faz reflexões sobre a sua aprendizagem e sobre as estratégias a adoptar para melhorar essa mesma aprendizagem. Todavia, o aluno não poderá agir por si próprio, o papel do professor é fundamental para a criação de estratégias, técnicas e instrumentos diversificados e facilitadores do desenvolvimento da autonomia do aluno e da sua capacidade de auto-avaliação. Podemos então referir que identificámos claramente os instrumentos que os professores facultam aos alunos para a realização de auto-avaliação:

- quadros com cores;
- grelhas para preencher com cruces;
- conversas na sala;
- contratos na turma;
- correcções por escrito.

Apenas 23,6% dos alunos afirma realizar auto-avaliação através dos quadros com bolinhas às cores e 44,3% dos alunos dizem nunca realizar este tipo de avaliação. Estes resultados surpreenderam-nos, uma vez que a maioria dos professores afirmaram utilizar com muita frequência esta estratégia e, ainda, porque nós pudemos ver esses registos nas paredes, aquando da nossa presença nas salas de aula.

Contudo, estes dados podem ser resultado da percepção que os alunos têm deste registo tal como pude constatar aquando da administração directa dos questionários: apesar dos alunos reconhecerem a cor (azul, verde, amarelo ou vermelho) que devem ter ao fim da tarefa (leitura ou ortografia), ou para o comportamento ao fim do dia, não são eles a registar mas sim o professor. Na verdade, o aluno faz a reflexão mas não a regista. Esta passividade perante determinada tarefa não é assimilada pelo aluno porque não é experimentada.

O facto dos valores dos alunos que realizam sempre (28,9%) auto-avaliação, através do preenchimento de grelhas com cruces e, o valor dos alunos que apenas o fazem algumas vezes (24%) ser próximo, tem a ver com a proximidade também, da percentagem dos alunos do 3º ano (47,1%) e 4º ano (52,9%). E, como já referimos, os alunos do 3º ano iniciaram apenas este ano lectivo o seu processo de auto-avaliação, tal como o decretado.

Verificamos que 36,2% dos alunos, não partilham da opinião dos professores que consideram facultar momentos de diálogo na turma, para a realização de auto-avaliação. Apenas 28,9% dos alunos consideram conversar com os professores e colegas para realizar auto-avaliação.

No geral os professores consideram que realizam contratos na turma quando há um comprometimento oral com os alunos sobre os objectivos a atingir, bem como quando realizam as Assembleias de Turma. Há um professor que afirma fazer contratos por escrito com os alunos. No entanto, verificamos que 64,4% dos alunos não partilham dessa opinião. Na verdade, os contratos preconizados pelos professores, têm pouca importância para os alunos realizarem auto-avaliação.

Verificamos que 52,4% dos alunos refere realizar bastantes vezes ou sempre, correcções por escrito. Estes dados vêm confirmar as opiniões dos professores quando afirmam que utilizam bastante esta estratégia de auto-avaliação.

Diversos autores como Leal (1997), Leite e Fernandes (2002), Santos (2002), entre outros, referem a importância da construção de portfolios. São dossiers, nos quais, constam os trabalhos mais significativos, a nível cognitivo ou afectivo, produzidos pelos alunos em determinado período de tempo e que são ilustrativos da diversidade de tarefas utilizadas na sua formação. O aluno ao seleccionar os trabalhos a inserir no portfolio e, ao reflectir sobre o seu significado pessoal, sentirá necessidade de reflectir também sobre o que fez, como fez, o que aprendeu, como progrediu e como perspectiva as suas actividades futuras. Funcionam como instrumentos de diálogo entre formador e formando. Não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na acção e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar, facilitando ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões. São instrumentos de estimulação do pensamento reflexivo.

Curiosamente os professores da nossa amostra não referiram a utilização deste instrumento de trabalho. Contudo, 55,7 % dos alunos dizem fazer portfolios. Pensamos que esta afirmação dos alunos tem a ver com a forma como a questão foi colocada: “organizar uma capa com os trabalhos mais importantes”. Na verdade, os alunos organizam uma capa com todos os trabalhos que realizam ao longo do ano, quer sejam significativos ou não, da sua aprendizagem. Nesta perspectiva não há uma reflexão sobre a forma como se fez, o que aprendeu, como progrediu nem perspectiva o que deverá fazer para melhorar as suas aprendizagens.

6) *Qual é a periodicidade com que se realiza a auto-avaliação?*

Verificamos que ainda há 5% de alunos que refere nunca realizar auto-avaliação, contrariamente aos professores que afirmam fazê-lo pelo menos no fim de cada período lectivo para cumprimento de normativos legais. Consideramos estes dados pouco relevantes, na medida em que estas respostas podem relacionar-se com os alunos do 3º ano que nesta altura do ano ainda não realizaram auto-avaliação, pois o 1º período lectivo ainda não terminara. Verificamos que existe relação estatisticamente significativa entre a percepção de participação na avaliação e o ano de escolaridade ($X^2= 4,116$; $F= 0,042$).

Uma percentagem significativa dos alunos afirma realizar auto-avaliação uma vez por semana (26,1%) ou no fim do mês (25,4%) pelo que afirmam participar no processo de avaliação. Verificamos que existe relação estatisticamente significativa entre a percepção de participação na avaliação e os momentos em que se realiza a auto-avaliação ($X^2= 16,119$; $F= 0,007$).

Assim, e tal como refere Carvalho (2004), a realização de avaliações em diversos momentos e de forma continuada, permitirá, atempadamente, a correcção de erros, a reorientação do percurso a seguir e detectar problemas de compreensão a nível individual ou de grupo, pelo que é, então, natural, que 89,9% dos alunos se sintam satisfeitos ou muito satisfeitos com a escola que frequentam e que 75,5% dos alunos se sintam satisfeitos ou muito satisfeitos com a avaliação que lhes é feita. O tratamento estatístico das hipóteses, indica-nos que existe relação estatisticamente significativa ($X^2= 10,592$; $F= 0,032$) entre o grau de satisfação com a escola que frequentam e a percepção que os alunos têm de participar no processo de aprendizagem.

Consideramos que, com os dados disponíveis, seria interessante realizar a caracterização do aluno típico (mais frequente) e do aluno atípico (menos frequente) da nossa investigação. Esta análise não pretende rotular os alunos, mas apenas apresentar algumas características que devem merecer a atenção da comunidade escolar.

Relativamente aos seus dados pessoais, poderemos afirmar que o aluno típico do nosso trabalho de investigação tem 9 anos de idade, é do sexo masculino, frequenta o 4º ano de escolaridade e não é repetente.

Quanto aos seus sentimentos perante a escola e a aprendizagem, podemos dizer que é um aluno que se sente muito satisfeito com a escola que frequenta e com a sua aprendizagem.

No que concerne à sua participação no processo de avaliação, é um aluno que considera participar no processo avaliativo e realiza auto-avaliação uma vez por semana, conversa algumas vezes com o professor sobre a avaliação e define, algumas vezes, os critérios de avaliação com o professor.

De acordo com os dados obtidos, o nosso aluno típico utiliza sempre os seguintes instrumentos de auto-avaliação: grelhas com cruces, correcções por escrito, respostas às perguntas do professor, aprendizagem com os erros que faz, organização de uma capa com os trabalhos mais significativos; conversa, algumas vezes, com os colegas e o professor mas, nunca faz contratos de turma com o professor.

O aluno típico da nossa investigação, considera que a auto-avaliação tem a máxima de importância tanto para o professor como para o aluno.

a) Ao professor permite:

- identificar o nível de aprendizagem dos alunos;
- certificar as aprendizagens dos alunos;

b) Ao aluno permite:

- perceber as suas dificuldades;
- perceber o seu nível de aprendizagem,
- perceber o que tem de melhorar;
- fazer a abordagem positiva do erro.

Para o nosso aluno típico a auto-avaliação não tem nenhuma importância para a classificação dos alunos.

Depois de termos verificado as características do aluno típico (mais frequente) passa a ser interessante analisar as do aluno atípico (menos frequente).

Quanto aos seus dados pessoais poderemos dizer que o nosso aluno atípico é do sexo feminino, tem 12 anos, frequenta o 3º ano e é repetente.

Relativamente aos seus sentimentos perante a escola e a aprendizagem, poderemos dizer que é uma aluna que se sente muito insatisfeita com a escola e com a sua aprendizagem.

É uma aluna que considera não participar no processo de avaliação, pois em momento algum faz auto-avaliação, apesar de afirmar que são bastantes as vezes que conversa sobre a avaliação e colabora na definição dos critérios de avaliação, com o professor.

No que concerne ao tipo de instrumentos a que recorre para realizar auto-avaliação, o aluno atípico, considera utilizar bastantes vezes os registos em grelhas com cruces, os quadros de cores e os contratos de turma; considera fazer poucas vezes correcções por escrito ou organizar o portfolio; nunca conversa com os colegas e com o professor; nunca aprende com os erros; nunca responde a perguntas do professor.

O aluno atípico considera que a auto-avaliação não tem nenhuma importância para que o aluno identifique as suas aprendizagens, as suas dificuldades, faça uma abordagem positiva ao erro ou perceba o que tem de melhorar. Considera também que a auto-avaliação não tem nenhuma importância para o professor identificar o grau da aprendizagem do aluno. Para este aluno a auto-avaliação tem pouca importância para classificar ou certificar o aluno.

É preocupação da escola atender alunos com estas percepções. Para este tipo de aluno propomos um trabalho que vise:

- Implicar o aluno activamente no seu processo de avaliação;
- Incentivar o aluno a reflectir criticamente sobre o seu trabalho;
- Promover mais momentos de conversas com o professor e colegas sobre o que sabe ou não sabe, é ou não é capaz de realizar;
- Valorizar os erros que o aluno comete como forma de reflectir sobre o que fez e como fez;
- Proporcionar momentos de debate e confronto sobre as aprendizagens do aluno e as dos colegas;
- Construir um portfolio para que possa fazer coincidir tarefas de avaliação e de aprendizagem, não contextualizando assim, a avaliação só em momentos formais;
- Proporcionar um feedback, o mais sistemático e contínuo possível das aprendizagens do aluno, para que este reflecta sobre o que tem a melhorar ou redireccionar na sua aprendizagem;
- Promover a auto-estima e a motivação através de momentos de auto-avaliação.

Consideramos, agora, ter finalizado a análise de toda a informação recolhida, ao longo deste trabalho, o que nos permitirá realizar as conclusões finais do mesmo, com uma reflexão sobre todo o percurso feito ao longo deste trabalho de investigação.

8. CONCLUSÃO

A Educação ao longo dos tempos vai sofrendo alterações significativas a nível de programas, formação e avaliação sempre com o intuito da melhoria da qualidade e na promoção do sucesso educativo. No campo educativo as avaliações associam-se às aprendizagens realizadas pelos alunos, aos programas, à qualidade do ensino, aos estabelecimentos e ao sistema de ensino (De Landsheere,1994).

A avaliação no ensino básico, e aliás em todos os níveis de ensino, tem ocupado um lugar cimeiro nas preocupações dos nossos governantes, quer pela complexidade do seu conceito, quer pela sua influência nas decisões que pretendem a melhoria do ensino. Assumidamente a avaliação é o elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, detendo o poder de certificação das aprendizagens dos alunos e das competências desenvolvidas.

Os despachos normativos existentes em Portugal evidenciam esta importância fulcral dada à avaliação dos alunos, nomeadamente: Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho e Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro.

No 1º Ciclo é contemplada a necessidade de uma auto-avaliação no 3º e 4º ano (Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho). Ao aprofundarmos o conceito de auto-avaliação como procedimento fundamental para o sucesso dos alunos, quando ao serviço do processo ensino-aprendizagem, questionámo-nos se a auto-avaliação preconizada na legislação, com o espírito com que foi criada e preterida por diversos estudiosos na área, é realizada pelos alunos.

Enquanto docente, neste e noutros agrupamentos, temos vivenciado a forma como se preconiza todo o processo de auto-avaliação sentindo, no dia-a-dia, as lacunas da concretização de uma efectiva prática auto-avaliativa.

Consideramos que é fundamental para o sucesso escolar dos alunos que estes sejam os construtores do seu saber e os reguladores das suas aprendizagens.

Tal como explicitámos em capítulo próprio, foi a temática da auto-avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico que despertou o nosso interesse e nos conduziu ao desenvolvimento do presente trabalho de investigação, procurando contribuir de forma científica, para a compreensão desta temática, quer a nível conceptual, quer a nível da investigação empírica.

Seleccionámos o Agrupamento Vertical de Escolas de Soares dos Reis em Vila Nova de Gaia para este estudo e, optámos por um modo de investigação de estudo de caso. Esta opção deveu-se ao facto deste agrupamento abranger também a escola que é o nosso local de trabalho e de sentirmos necessidade de colaborar na melhoria do processo educativo.

É de salientar a colaboração e a participação de toda a comunidade escolar neste trabalho. Desde a autorização do Conselho Executivo para a recolha de informação em todas as turmas de 3º e 4º anos das escolas do agrupamento, aos professores que disponibilizaram tempo lectivo e aos alunos que responderam ao inquérito.

O facto deste estudo se ter desenvolvido no nosso local de trabalho, poderia levantar alguns constrangimentos metodológicos e comprometer a recolha, a análise e a interpretação da informação e dos fenómenos envolventes ao estudo. Com o intuito de minimizar este risco, utilizámos uma metodologia multimétodo, com o objectivo de compreender e descrever os fenómenos estudados.

No desenvolvimento da nossa investigação começámos por fazer o enquadramento do 1º Ciclo no Sistema Educativo Português, a análise conceptual da avaliação, da auto-avaliação e da aprendizagem, distinguindo orientações teóricas e, depois, avaliando empiricamente, as percepções dos alunos quanto à sua participação no seu processo avaliativo.

O nosso trabalho de investigação obedeceu a uma sequência lógica, que é simultaneamente interactiva e recursiva, assentando nas seguintes fases:

- Identificação das questões orientadoras;
- Definição das unidades de análise;
- Planeamento da recolha de dados;
- Recolha de informação;
- Análise e interpretação dos dados.

As questões orientadoras emergiram da fundamentação teórica e foram paulatinamente clarificadas com a nossa observação, não só pela análise a alguns documentos que realizámos mas, também, pelo nosso conhecimento do objecto de estudo que advém das nossas funções docentes neste contexto.

Após identificação do que procurávamos estudar, planeámos a nossa recolha de informação. Seleccionámos, então, as metodologias que entendemos serem as mais

adequadas, utilizando como fontes de informação a observação participante, análise de documentos e questionário.

Passámos a uma fase de análise e interpretação da informação recolhida, utilizando a triangulação da informação com o intuito de lhe atribuir validade.

Após o percurso de um longo caminho, que para nós se revelou particularmente gratificante, apresentaremos as conclusões finais que nos conduzem, agora, a uma reflexão sobre os aspectos mais importantes e os resultados mais relevantes na nossa investigação.

Como estudámos no quadro conceptual, a clarificação dos critérios sobre os quais recairá a avaliação das aprendizagens é fundamental. A subjectividade inerente à avaliação diminui independentemente do avaliador, na medida em que, a linguagem utilizada está aferida e, por isso, mais homogénea. Alunos e professores mesmo usufruindo de pouco tempo para realizar avaliações formais e formativas ao longo do percurso, criariam momentos ricos de debate e de reflexão ao possuírem o mesmo referencial, otimizando a aprendizagem.

Os alunos deste agrupamento consideram que a colaboração com o professor na definição dos critérios de avaliação os faz participar efectivamente no processo de avaliação. Embora esta colaboração não seja uma prática corrente para todos os alunos, pois verificámos que uma grande percentagem (48,2%) refere colaborar apenas algumas vezes com o professor, ela fá-los considerar participativos no processo de avaliação.

Ao apropriarem-se dos critérios de avaliação, os alunos desenvolvem a auto-regulação que é fundamental, assentando o processo de metacognição no confronto das acções a desenvolver em determinada tarefa e nos critérios de realização da mesma. Por outro lado, os alunos sentem-se responsabilizados pela sua própria aprendizagem e pela dos outros elementos da turma aumentando a sua auto-estima, a sua confiança e a sua motivação. Esta ideia vem de encontro ao que defende Fernandes (2005) quando afirma que a motivação e auto-estima têm uma forte influência nas aprendizagens dos alunos.

Verificámos que a maioria dos alunos colabora, algumas vezes, com o professor na definição de critérios, conversa com o professor sobre a avaliação, considera que a sua avaliação está adequada ou mesmo acima das suas expectativas e que se sente participar no processo de avaliação. Possivelmente por isso, se sintam muito satisfeitos com a escola que frequentam. Claro que estes dados, por si só, não poderão explicar as razões para esta

satisfação dos alunos, mas pensamos haver uma relação muito estreita, se atendermos à opinião de Fernandes (2005) quando afirma que a melhoria da auto-estima dos alunos tem uma forte influência nas suas aprendizagens ao proporcionar mais oportunidades para mostrar o que conseguem realizar e, por conseguinte, para evoluir.

Pensamos, no entanto, que os professores devem procurar conversar mais com os seus alunos, em momentos informais, sobre a aprendizagem e sobre os critérios definidos para o processo avaliativo, e, acima de tudo, não ter receio em aplicar os conceitos. Aquando da aplicação dos questionários, alguns professores referiram realizar algumas daquelas actividades com os alunos, mas nunca se referiram à auto-avaliação.

Embora reconheçamos, que a definição de critérios seja uma tarefa um pouco difícil para a idade da maioria dos alunos destes anos de escolaridade, um contrato pedagógico é sempre possível de realizar, até porque os alunos compreenderiam a linguagem utilizada pelo professor e compreenderiam melhor o que se lhes propõem. Este contrato pedagógico teria como base a explicitação dos critérios de avaliação definidos e a forma como decorreria a aprendizagem. Esta apresentação deverá decorrer de forma clara e os critérios devem constituir um elemento fundamental de orientação dos alunos. Ou seja, qualquer apreciação a fazer ao trabalho realizado pelo aluno deve atender aos respectivos critérios e, os alunos devem ser capazes de perceber, sem constrangimentos, a sua situação face às aprendizagens que tem de adquirir ou desenvolver (Fernandes, 2005).

Os alunos valorizam a avaliação, quando ao serviço da sua aprendizagem, na medida em que eles não lhe atribuem importância classificadora ou certificadora.

Acreditamos que é necessário definir o que se espera que seja aprendido e a forma como essa aprendizagem deve ser feita. Estes critérios passariam a constituir-se como um valioso contributo para a aprendizagem dos alunos servindo de guia orientador e, consequentemente, passariam a estar ao serviço da avaliação (Carvalho, 2004).

Enquanto professoras/investigadoras defendemos que a avaliação deve servir para a aprendizagem do aluno e não para definir o que o aluno deve aprender. Ou seja, a avaliação deve permitir que professores e alunos regulem os processos de aprendizagem e de ensino.

Constatámos também que os alunos dão a máxima importância à auto-avaliação para identificar as suas aprendizagens, para perceber o que têm de melhorar e para compreender os erros que cometem. Na verdade, a auto-avaliação permite que, numa

determinada situação de aprendizagem, o aluno desenvolva estratégias de análise e interpretação das suas produções e da sua autonomia, favorecendo a tomada de consciência do seu percurso de aprendizagem.

A auto-avaliação é um processo de metacognição, aplicada à aprendizagem, na medida em que se refere ao conhecimento bem com à faculdade de o planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido. A utilização das estratégias é importante mas, o conhecimento sobre quando e como utilizá-las, sobre a sua utilidade, eficácia e oportunidade também o são (Célia Ribeiro, 2003). Na realidade, os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos desempenham um papel fulcral na regulação ou auto-regulação das suas aprendizagens. Esta perspectiva da avaliação enquadra-se na perspectiva construtivista da aprendizagem que defende uma avaliação entendida como um processo deliberado e intencional com o intuito de controlar os processos de aprendizagem, desenvolver ou redireccionar essa mesma aprendizagem.

Defendemos que se deve proporcionar ao aluno mais momentos de reflexão, sobre os seus erros. O aluno ao controlar e gerir os seus próprios processos cognitivos tem noção da responsabilidade pelo seu desempenho escolar. E, quando o aluno faz a auto-correcção do erro, acontece aprendizagem, ao ser capaz de o identificar, de o compreender e de criar condições para o corrigir.

Tal como constatámos em capítulos anteriores, se o erro servir como indicador negativo de avaliação, os alunos, muitas vezes, aprendem a omiti-lo como forma de sobreviver a uma classificação consequente. Concordamos com Carvalho (2004), quando afirma que aprender a aprender é um processo de descoberta baseado na auto-observação do erro de estratégia ou da causa dele, na reflexão com os colegas e em conflitos cognitivos proporcionados por esta reflexão ou por intervenção oportuna do professor. Na realidade, o erro é fulcral para a aprendizagem, devendo por isso, ser assumido, discutido e explorado em detrimento da sua omissão e/ou minimização.

Os alunos ao realizarem auto-avaliação sentem-se co-responsáveis no processo de avaliação e agentes activos no seu processo de aprendizagem.

Sabemos que, formalmente, o registo existente para a realização da auto-avaliação pelos alunos, é uma folha na qual consta uma grelha com parâmetros a avaliar definida pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento, na qual não consta qualquer indicação à forma como esses parâmetros vão ser avaliados. Esta ficha é preenchida trimestralmente e

arquivada no processo do aluno. Na verdade, os dados que obtivemos vêm demonstrar que os alunos consideram realizar, algumas vezes, auto-avaliação noutros momentos e que a sua realização não serve só para cumprir um normativo legal. Consideram realizar auto-avaliação todos os dias, uma vez por semana, no fim do mês e no fim do período. Tal como já referimos, esta percepção relaciona-se com os momentos em que é realizada a avaliação certificadora das aprendizagens.

Neste agrupamento, por norma, os alunos realizam fichas de avaliação (testes) às áreas nucleares (Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática) no fim de cada mês, ou unidade didáctica, e no fim de cada período. Esta avaliação assume-se como modalidade formativa e sumativa respectivamente. Ora, os alunos ao fazerem as correcções dos referidos testes consideram estar, também, a realizar auto-avaliação. Esta percepção é-nos justificada pela pouca importância que os alunos dão à função classificadora da auto-avaliação. Para eles estes momentos formais são aproveitados para fazerem reflexões sobre as suas aprendizagens e controlarem o que tem de melhorar. Estamos perante aquilo a que Perrenoud (1998) designa por regulação controlada e individualizada dos processos de aprendizagem. Os alunos se receberem o feedback, de forma regular e sistemática, podem começar a desenvolver as competências de auto-avaliação e de auto-regulação das suas aprendizagens durante, e não apenas no final, de um dado período de ensino e de aprendizagem. Consequentemente poderá utilizar esse feedback como guia orientador da melhoria e correcção do caminho que percorrera.

O feedback desempenha uma importante função no processo de ensino-aprendizagem porque, através dele, os alunos são sistematicamente lembrados dos seus níveis de aprendizagem ou do que precisam melhorar para atingirem o que se propuseram. Tomam consciência dos seus próprios progressos comparativamente aos seus desempenhos anteriores ou a critérios previamente definidos.

Os alunos consideram que a auto-avaliação que preconizam é importante para eles perceberem o seu nível de aprendizagem, o que têm de melhorar e compreender os erros que cometem.

Contudo, a existência, agora, de uma outra ficha de auto-avaliação organizada por um professor de 3º ano e aplicada por todos os elementos do grupo, vem demonstrar que os alunos se sentem mais implicados no processo de avaliação. Isto porque esta auto-avaliação é feita semanalmente.

Constatámos, assim, a importância dos professores procurarem outras estratégias de avaliação, para que os alunos se empenhem no processo de aprendizagem e participem no

processo de avaliação. Poderemos também afirmar que os alunos, quanto mais implicados estiverem e participativos forem, maior será o seu grau de satisfação com a escola e maior a motivação para o sucesso escolar. Como referem Blanco e Coelho (1996), “a motivação só se completa quando o aluno encontra razão suficiente para o trabalho que realiza, quando lhe aprecia o valor e percebe que os seus esforços o encaminham para a realização do ideal desejado”(p.19).

Após recolha das opiniões junto dos professores, em reuniões de anos, relativamente aos instrumentos utilizados com os alunos para a realização da auto-avaliação, verificamos que nem todos os instrumentos indicados pelos professores são aqueles que os alunos consideram estar ao serviço da realização da auto-avaliação.

Os alunos deste agrupamento consideram utilizar essencialmente, as correcções por escrito, as grelhas com cruces e responder às questões do professor.

Tal como já referimos as grelhas com cruces são um instrumento muito utilizado pelos alunos, não só pelas que são produzidas para a realização formal da auto-avaliação a nível do agrupamento, como a nível informal, por ano. Sabemos também que nos manuais escolares adoptados, por este agrupamento, para o 3º e o 4º ano de escolaridade, é usual no fim de cada unidade temática aparecer um quadro, no final da página, alusivo à auto-avaliação do aluno e, que por norma, é feito.

Como estudámos no quadro teórico, a auto-avaliação ao implicar um processo de reflexão consciente acerca do que se realiza e da forma como se realiza, conduz o aluno ao desenvolvimento da sua capacidade de auto-questionamento. Esta capacidade será desenvolvida quanto mais o professor insistir ele próprio, no questionamento contínuo ao aluno durante a tarefa, com perguntas direccionadas para a valorização da atitude de auto-reflexão. Este questionamento é feito oralmente na sala de aula aquando da realização da tarefa por parte do aluno, ou por escrito, em momentos formais de avaliação ou em outros trabalhos produzidos (Santos, 2002).

Curiosamente, os quadros com bolinhas a cores, muito utilizados pela maioria dos professores, não foram considerados como muito aplicados pelos alunos para a realização da auto-avaliação. Esta realidade tem a ver, segundo informação dos próprios alunos a quem administrámos os questionários, com o facto do aluno reflectir sobre o seu desempenho ou comportamento com o professor e com os colegas, mas não ser ele a fazer o registo no quadro, ser o professor.

Consideramos que a existência de determinados instrumentos de avaliação poderão eventualmente facilitar o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação, ao possibilitar aos alunos a sua implicação na organização das aprendizagens e a sua consciencialização sobre os percursos que realizam.

Acreditamos que é importante aumentar a participação dos alunos, no sentido de melhorar o processo de avaliação. Ao permitir que o aluno monitorize e controle a sua aprendizagem, ele pode incluir factores de correcção sempre que necessário, dando-lhe a oportunidade de desenvolver a capacidade auto-reguladora da metacognição.

Os dados recolhidos na nossa investigação mostram-nos que os alunos valorizam a auto-avaliação para perceberem como decorre a sua aprendizagem e para compreender os erros que cometem.

Defendemos que a auto-avaliação deve ser uma prática constante de reflexão e autocrítica, enquadrando-se num referencial valoroso da aprendizagem e da metacognição através de uma diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos. Acreditamos também que, pela importância que constatámos ter a auto-avaliação para os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, que a avaliação contínua dos professores, através dos Centros de Formação de Associações de Escolas, contemplese prioritariamente nos seus planos de formação, esta área da avaliação por forma a melhorar as aprendizagens e, consequentemente, aumentasse o sucesso educativo. Da mesma forma, defendemos que esta deva ser uma preocupação curricular das Instituições que têm à sua responsabilidade a formação inicial para os professores.

As reuniões de ano, a nível de agrupamento, lideradas pelo coordenador de ano, devem ser aproveitadas também, como momento de investimento para professores criarem e aferirem instrumentos e estratégias de auto-avaliação propícios ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Ao finalizarmos este nosso estudo, esperamos ter contribuído para a compreensão global da importância da auto-avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico, neste agrupamento.

Este estudo é apenas o princípio de um novo caminho, que poderemos vir a percorrer com as novas capacidades adquiridas durante este percurso formativo.

Ao longo deste estudo, fomos tomando opções de acordo com as circunstâncias e os pressupostos teóricos e metodológicos. Estamos conscientes que poderíamos ter seguido outros caminhos, feito outras opções, mas procurámos sempre, garantir o rigor académico e científico necessários.

9. BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens no ensino básico*. In P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (pp.9-15). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Abrantes, P. (2002). *Princípios sobre o currículo e a avaliação*. In P. Abrantes, *Reorganização curricular do Ensino Básico – Princípios, medidas e implicações* (pp.39-50). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Afonso, A. J., (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Allal, L., (1986). *Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação*. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (175-210). Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. (2002). *Integração Currículo – avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?* In P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (pp.17-23). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Altet, M., (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Alves Pinto, M. C., (1995). *Sociologia da Escola*. Alfragide: McGraw-Hill
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M., (1992). (a) *O Processo de Mudança*. in, ISET, I Módulo, Cadº 3, Porto, (pp. 45-54).
- Alves, M., (1992). (b) *Organizações*. in, ISET, I Módulo, Cadº 3, Porto, (pp. 1-26).
- Alves, M., (1992). (c) *Psicologia das Organizações*. in, ISET, I Módulo, Cadº 3, Porto, (pp. 27-44).
- Arantes, M. J. G. M. (2004). *Concepções e Práticas de Avaliação de professores Estagiários de Matemática*. Dissertação de Mestrado em Educação – Supervisão

- pedagógica em Ensino da Matemática. Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia.
- Balancho, M. J. e Coelho, F.M. (1996). *Motivar os alunos- criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Bell, Judith (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bloom, B. S.; Hastings, J. T. e Madaus, G. F. (Eds.) (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, António (1995). *Hacer reforma: la evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya. (1999). *La evaluación de valores e actitudes como tarea convertida*. Seminario sobre evaluación en la educación superior, organizado por la Universidad de Magallanes. Chile: Universidad de Magallanes.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, and how to remember: A problem of metacognition. Em R. Glaser (org.), *Advances in instructional psychology* (Vol.1, pp. 77-165). Hills, N.J.: Erlbaum.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Cardoso, L.M.G.P.P.A. (2003). *Gerir conhecimento e gerar competitividade. Estudo empírico sobre a gestão de conhecimento e seu impacto no desenvolvimento organizacional*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia- Especialização em Psicologia do Trabalho e das Organizações. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. L. (2004). *Avaliação da aprendizagem em ensino clínico no curso da licenciatura em enfermagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Carvalho, R. (1996). *História do Ensino em Portugal*, 2ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casanova, M. A. (2002). *Manual de evaluación educativa* (octava edición). Madrid: La Muralla.
- Chiavenato, I., (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. S. Paulo: Makron Books.

- Coll, César (1999). “La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares”, cap.I. In Coll, César (org.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y la aprendizaje en la educación secundaria. Cuadernos de formación del profesorado*. Barcelona: Ice/Horsori.
- Coll, César; Valls Enric (1992). “El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos”, in Coll, César; Pozo, Juan I.; Sarabia, Bernabé; Valls, Enric, *Los contenidos en la reforma; Aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Conselho Nacional de Educação (C.N.E.). (1995). *A Avaliação dos Alunos da Educação Básica e do Ensino Secundário*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação (C.N.E.). (1995). *Pareceres e Recomendações: 88-89* (I e II volumes) Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Correia, L.G. (1994). *Fugirás à escola para trabalhar nas artes fabris-escolaridade obrigatória e condição social no Porto nos finais do século XIX*. In Stoer, S. (org.). *Educação, Sociedade & Cultura. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação* (vol.5). Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (1993). *Avaliação formativa -Que desafios?* Porto: Edições Asa.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar -Breve análise das práticas correntes de avaliação. Em 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.
- De Landsheere, G. (1979). *Avaliação contínua e exames – Noções de Docimologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- De Landsheere, V. (1994). *Educação e formação*. Porto: Edições Asa.
- DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Dicionário de Língua Portuguesa (s/d). 5ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock (coord.) *La investigación de la enseñanza, II- métodos cualitativos y de observación*, 195-301. Barcelona: Paidós Educador.
- Esteberanz Garcia, (1994). *Didáctica e Innovación curricular.*, Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Estrela, A.; Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. (1993). *Métodos e Regras Para a Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, Domingos (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Formosinho, J. e Parente, C. (2005). *Para uma Pedagogia da Infância ao serviço da equidade: o portfolio como visão alternativa da avaliação*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho e Associação da Criança: Braga.
- Fox, D. J. (1987). *El Proceso de Investigación en Education*. 2ª ed. Pamplona: Ediciones Universidade de Navarra.
- Gadotti, M. (1991). *Uma escola para todos os caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis: Vozes.
- GEPE, Ministério da Educação, [Consulta em 12/02/2007] Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt>.
- Gimeno, J.; Péres Gomes, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, Pérez (1994). Curriculum y escolaridad. In Ângulo, J. F. e Blanco Nieves (coordenadores), *Teoria y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Guilford, J.P.; Fruchete, B., (1980). “*Fundamentals statistics in psychology and education*”. New York: McGraw-Hill, 5ª Edição. MEC Boletim Informativo, n.º 6, 1973.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C., (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.
- Instituto do Emprego, [Consulta em 10/02/2007] Disponível em <http://portal.iefp.pt/portal>.
- Ketele, Jean-Marie de; Roegiers, Xavier (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leal, L. C. (1992). *Avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular* (dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- Leite, C. (1995). *Um olhar curricular sobre a avaliação*. In C. Leite (Org.), *Avaliar a avaliação* (pp. 9-18). Porto: Edições Asa.
- Leite, C., (2002). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma. Em P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico*.

- Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas* (pp. 43-51), Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Leite, C., Fernandes, P., (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas* (2.º Ed.). Porto: Edições Asa.
- Lobo, S. A., (1998). A.A.A. (Aprendizagem Assistida pela Avaliação) - um Sorriso Difícil para o Novo Sistema de Avaliação. Porto: Porto Editora.
- Machado, F., Gonçalves, M., (1991). Currículo e Desenvolvimento curricular – problemas e Perspectivas. Rio Tinto: Edições Asa.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas S. A.
- Marques, R., (1993). *A Escola e os Pais – Como Colaborar*. Porto: Texto Editora.
- Matos Vilar, A. (1996). *A avaliação dos alunos no Ensino Básico*. Lisboa: Edições Asa.
- McGregor, Douglas (1960). *The Human Side of Enterprise*. Nova York: McGraw-Hill.
- Méndez, J. M.A. (1993). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Michel, S., (s/d) (b), *Motivação, Satisfação e Implicação*. in AUBERT, N. et al., (s/d), Management I, Porto, Rés, (pp. 259-304).
- Miras, N., Solé, I. (1992). *La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza e aprendizaje. Desarrollo psicológico y education II. Psicología de la Educacion*. Madrid: Alianza.
- Morais, M. M. & Valente, M. O. (1991). *Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades de compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa*. Revista de Educação, 2 (1), pp.35-36.
- Muñoz, C.,E. (1990). *El professor universitario y la evaluación de los alumnos*. Madrid: ICE de la Universidad Politécnica.
- Natriello, G. (1987). The Impact of Evaluation Processes on Students. *Educational Psychologist*. 22 (2), pp.155-175.
- Neves, A., Campos. C., Conceição, J. M., & Alaiz, V. (1992). *Avaliar é aprender: o novo sistema de avaliação* (cadernos de Avaliação-5). Lisboa: IIE.
- Onrubia, Javier; Coll, César (1999). “Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad”, in Coll, César (org.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y la*

- aprendizaje en la educación secundaria. *Cuadernos de formación del profesorado*. Barcelona: Ice/Horsori, cap.V.
- Pacheco, J., (1996). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma* (2.º Ed.). Porto: Porto Editora.
- Perkins, D.; Unger C. (2000). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Edições Artemed.
- Perrenoud, P., (1992). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (eds.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Pinto, J. (1992). *Avaliação Pedagógica- Um Instrumento de Gestão do Provável*. Formar, 5, 4-13. Plátano Edições Técnicas.
- Pozo, Juan I. (1999). “Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria”, in Coll, César (org.) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y la aprendizaje en la educación secundaria*. Cuadernos de formación del profesorado. Barcelona: Ice/Horsori, cap.II.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 4ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, C. L., (1990). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, Célia (2003). “Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem”. *Psicologia: Reflexão Crítica*, 16 (1), pp.109-116. Coimbra: Universidade Católica Portuguesa. [Consulta em 16/08/2007], disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>.
- Roldão, M. C., (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores* (2.ªed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Román Pérez, M. e Díez López, E. (1999). *Aprendizaje y curriculum*. Madrid: Editorial EOS.
- Rosales, C. (1988). *Critérios para uma avaliação formativa. Objectivos. Contenido. Professor. Aprendizaje. Recursos*. Madrid: Narcea.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Sansone, C. & Harachiewicz, J. M. (2000) (Eds). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press,Inc.

- Santos Guerra, M. A. (2003). *Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. A., (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Santos, F. (1997). *Eu Professor Me Penso*. Coimbra: Tipografia Lousanense.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? Em Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas* (pp.75-84), Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In Tyler, R. (Ed.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand Mac Nelly.
- Sebraesp, [Consulta em 10/10/2007], disponível em <http://www.sebraesp.com.br/.../produtividade>.
- 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. [Consulta em 15/08/2007], Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/DEBfinal.pdf>.
- Spradley, J. (1980). Participant Observation. Orlando: Harcourt Brace Joavanovich, Inc.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R., (1993). *Psicologia Educacional*, Alfragide: McGraw-Hill.
- Stufflebeam, D. (1985). *Institutional Self-Evaluation*. In T. Husen e T. Postlethwaite (Eds.). International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press, 2534-2538.
- Stufflebeam, D. L. e Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática – Guia teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Teixeira, M., (1995) *O Professor e a Escola*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Teodoro, A. (2001). *Construção Política da Educação: Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Trillo, F. (1995). *Avaliação e aprendizagem*. Colóquio sobre questões curriculares. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Texto policopiado.
- Trivinos, Augusto (1994). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Vala, Jorge (1986). A Análise de Conteúdo. In A. Santos Silva e J. Madureira (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Valadares, J. e Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Porto:
- Vallejo, P. (1979). *Manual de Avaliação Escolar*. Coimbra: Almedina
- Valls, Enric (1993). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Cuadernos de educación. Barcelona: Ice/Horsori.
- Viallet, F. & Maisonneuve (1990). *80 Fiches d'Evaluation por La Formation et l'Enseignement*. Paris: Les Editions d'Organization.
- Vilar, M.A. (1996). *A Avaliação dos alunos no Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wikipédia [Consulta em 10/10/2007], disponível em <http://: wikipedia.org/wiki/pt>.
- Zabalza, Miguel A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular* (6ª edição). Madrid: Marcea.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho Veiga simão

Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de Outubro

Portugal-Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro

Portugal-Decreto-Lei n.º 95/97

Despacho Normativo n.º 98-A/92

Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho

Despacho n.º 5020/2002.

Despacho Normativo 50/2005, de 9 de Novembro

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 9 de Dezembro

Despacho n.º 42/78, de 11 de Abril

Despacho n.º 25 944/2005 (2.a série)

Despacho n.º 12 591/2006 (2.a série)

Despacho n.º 14026/ 2007

ANEXOS

ANEXO 1 - O QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação sobre o que os alunos pensam da auto-avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, a auto-avaliação realizada nas escolas do Agrupamento a que pertences. Tem por objectivo a recolha de dados para a elaboração de uma dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. A tua contribuição é extremamente útil por isso, deves responder com muita sinceridade porque **O ANONIMATO É GARANTIDO**.

QUESTIONÁRIO

1- Idade _____

2- Sexo:

Masculino

Feminino

3- Ano de escolaridade:

3º Ano

4º Ano

4- Já reprovaste alguma vez?

Sim

Não

5- Como te sentes na escola que frequentas?

Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Sem Opinião	Satisfeito	Muito Satisfeito
1	2	3	4	5

6- Achas que participas no processo de avaliação?

Sim

Não

7- Conversas com o professor sobre a tua avaliação?

Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Bastantes Vezes	Sempre
1	2	3	4	5

8- Colaboras com o teu professor na escolha dos aspectos a que vais ser avaliado?

Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Bastantes Vezes	Sempre
1	2	3	4	5

9- Em que momentos realizas 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	Algumas	Bastantes	Sempre
--	-------	--------	---------	-----------	--------

		vezes	vezes	vezes	
- Fazer registos nos quadros com cores	1	2	3	4	5
- Preencher grelhas com cruces	1	2	3	4	5
- Conversar com os colegas e o professor	1	2	3	4	5
- Fazer a correcção por escrito	1	2	3	4	5
- Responder às perguntas do professor sobre o que estás a fazer	1	2	3	4	5
- Aprender com os erros que fazes	1	2	3	4	5
- Organizar uma capa com os trabalhos mais importantes	1	2	3	4	5
- Fazer contratos na turma	1	2	3	4	5
- Outros: _____	1	2	3	4	5
- Outros: _____	1	2	3	4	5

11- Para ti, qual é a importância da auto-avaliação?

	Nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Máxima
- Ajudar o professor a dar as notas	1	2	3	4	5
- Ajudar o professor a saber o que tu já aprendeste	1	2	3	4	5
- Ajudar-te a perceber quais as tuas dificuldades	1	2	3	4	5
- Ajudar-te a saber o que já aprendeste	1	2	3	4	5
- Servir para passar ou reprovar alunos	1	2	3	4	5
- Fazer-te pensar no que tens de melhorar	1	2	3	4	5
- Ajudar-te a compreender os teus erros	1	2	3	4	5
- Outra: _____	1	2	3	4	5
- Outra: _____	1	2	3	4	5

12- Como te sentes com a avaliação que te é feita?

Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Sem opinião	Satisfeito	Muito Satisfeito
1	2	3	4	5

13- Achas que a tua avaliação está de acordo com o que esperavas?

Está muito abaixo	Está abaixo	Está adequada	Está acima	Está muito acima
1	2	3	4	5

14- Como te sentes com a evolução da tua aprendizagem?

Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Sem Opinião	Satisfeito	Muito Satisfeito
1	2	3	4	5

Por favor, verifica se respondeste a todas as questões.

Obrigada pela tua colaboração.

ANEXO 2 - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

