

## **ANALISANDO PRÁTICAS DE AUTO-AVALIAÇÃO DE ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS**

Carlos Alberto Ferreira  
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro  
Centro de Investigação em Educação- Universidade do Minho  
caferreira@utad.pt

### **Resumo**

O presente texto procura dar a conhecer e reflectir sobre um estudo de práticas de auto-avaliação dos alunos do 1º ciclo do ensino básico das turmas de três estagiários que nele participaram. Tratou-se de uma investigação qualitativa dos três casos participantes, no qual foram realizadas a observação naturalista não participante de aulas e entrevistas a esses estagiários e análise de documentos da prática da avaliação formativa e da regulação da aprendizagem. Os dados recolhidos foram submetidos à análise de conteúdo. Da análise dos dados, pudemos verificar que as práticas de auto-avaliação tinham por objecto, essencialmente, o comportamento dos alunos na sala de aula e fora dela, embora, de forma menos sistemática e mais superficial, também foram realizadas práticas de auto-avaliação das aprendizagens dos conteúdos pelos alunos. Para isso, tinham em consideração critérios de avaliação pouco precisos, pelo que a auto-avaliação produzida não era muito rigorosa, porque diferenciada em relação aos critérios nela utilizados.

### **1-A auto-avaliação do aluno no contexto da avaliação formativa**

A avaliação formativa consiste num processo, integrado no ensino e na aprendizagem, de recolha e de análise de informações sobre as aprendizagens dos alunos, em função de um referente, frequentemente delimitado por objectivos de aprendizagem e por critérios de avaliação (Alves, 2004; Pacheco, 2002). Através deste processo, é possível verificar as aprendizagens que os alunos estão a fazer, diagnosticar as suas dificuldades e os seus erros no momento em que surgem e intervir neles com estratégias pedagógicas que permitam a sua superação, ou a continuação da aprendizagem com sucesso pelos alunos. Deste modo, a avaliação formativa constitui uma função da avaliação que visa ajudar o aluno a aprender, mas também o professor a ensinar (Perrenoud, 1993), já que desencadeia neles a reflexão e a tomada de decisões de regulação do processo de ensino-aprendizagem, facilitadoras de uma educação de qualidade e do sucesso educativo. Por esta razão, Barreira; Boavida; Araújo (2006: 109) consideram-na “uma autêntica metodologia para melhor ensinar e aprender.”

Tradicionalmente, a avaliação formativa tem constituído um processo desencadeado pelo professor e, muitas vezes, da sua única responsabilidade, cujas decisões por ele tomadas para a regulação da aprendizagem dos alunos são por estes acatadas e cumpridas, fazendo-o, no entanto, o professor com o intuito de promover a aprendizagem. Outras vezes, e porque a

avaliação formativa é uma tarefa que diz respeito em primeiro lugar ao aluno (Abrecht, 1994), o professor toma a iniciativa de realizar a avaliação formativa, mas tenta implicar o aluno, por um processo interactivo, quer na avaliação, quer nas decisões de regulação do seu processo de aprendizagem, de modo a que este se comprometa com a sua aprendizagem.

Todavia, nos últimos anos temos assistido a um redireccionamento da investigação sobre a avaliação das aprendizagens e, particularmente, sobre a avaliação formativa para a auto-avaliação e a auto-regulação da aprendizagem pelos alunos, de tal forma que Pinto; Santos (2006) consideram que está a demarcar-se um novo período na avaliação das aprendizagens a que designam de auto-avaliação regulada do aluno. Esta investigação tem evidenciado as vantagens de serem os alunos a avaliarem as suas aprendizagens e a tomarem as próprias decisões de regulação. Vantagens estas que consistem: na melhor consecução dos efeitos da regulação na superação de dificuldades, de erros e de problemas no processo de aprendizagem dos alunos; na sua maior autonomia e responsabilidade na aprendizagem, criando-se, assim, uma estratégia durável para a diferenciação pedagógica e para uma pedagogia da autonomia (Scallon, 2000); no facto de, ao ser o aluno a assumir as funções de avaliação e de regulação, poder libertar o professor para as diversas e complexas tarefas que tem que realizar no processo de ensino, nomeadamente, a de poder dedicar-se àqueles alunos com maiores dificuldades. Por estas razões, a auto-avaliação do aluno, e conseqüente regulação da aprendizagem por este, é uma das funções que Veiga Simão (2004) refere para a educação escolar actual e futura.

Sendo um meio privilegiado de concretização da avaliação formadora do aluno (Nunziati, 1990), a auto-avaliação constitui uma estratégia enquadrada na avaliação formativa que deve ser incentivada e aplicada em sala de aula pelos professores, apesar de se verificarem necessidades de formação neste domínio tanto nos futuros professores, como naqueles que já se encontram no exercício de funções (Ferreira, 2007a). Mas, é com uma estratégia de avaliação formativa que privilegie a auto-avaliação e a auto-regulação da aprendizagem do aluno que mais condições se criam para o exercício, com eficácia e qualidade, quer da actividade do aluno, quer da do docente.

## **2-Para uma definição de auto-avaliação do aluno**

A auto-avaliação do aluno consiste numa forma de concretização da avaliação formativa, na qual, sob influência do cognitivismo e do construtivismo na avaliação, é o aluno que passa a ser responsável quer pelo processo de avaliação, quer pela sua própria aprendizagem, numa perspectiva de construção de aprendizagens relevantes e significativas para ele.

Ao abordar-se aqui a auto-avaliação, não estamos a referir-nos a uma avaliação feita pontualmente pelo aluno sobre resultados que obtém, mas àquela avaliação que é feita pelo

próprio aluno durante a realização da sua aprendizagem, por forma a ajudá-lo a aprender e a ter sucesso escolar. Neste sentido, entendemos, com Veiga Simão (2005: 273), a auto-avaliação do aluno como o “olhar crítico sobre o que faz, enquanto faz e/ou depois de ter feito.” Trata-se de um processo que incide sobre a realização de tarefas de aprendizagem, no qual o aluno começa por tomar consciência das suas representações da tarefa em que está envolvido e, depois, reflecte sobre o que está a fazer e sobre o porquê de o ter feito, no sentido da análise distanciada e crítica das estratégias de aprendizagem que está a usar na realização das referidas tarefas de aprendizagem. Para que todo este processo aconteça, é fundamental que o aluno conheça e interiorize os critérios de avaliação das tarefas que lhe vão permitir realizar a aprendizagem.

### **2.1-Os critérios de avaliação na auto-avaliação do aluno**

Porque não há avaliação credível sem um referente devidamente clarificado e interiorizado, para a reflexão distanciada e crítica do processo de realização das tarefas de aprendizagem pelo aluno, este tem que ter, previamente, o conhecimento dos critérios de avaliação das referidas tarefas e tem de os interiorizar. E isto porque sem eles, o aluno, enquanto avaliador, fica cego (Pacheco, 2002), o que comprometeria todo o processo de auto-avaliação.

Os critérios de avaliação têm que ser negociados, ou pelo menos clarificados pelo professor com os seus alunos. É através da interiorização destes critérios que o aluno constrói uma imagem da tarefa a realizar, planifica o processo da sua realização e sabe o que tem que conseguir na aprendizagem. Por isso, é fundamental que sejam do conhecimento dos alunos os critérios de realização da tarefa, enquanto delimitação das operações a cumprir na realização da mesma, e os critérios de sucesso, que constituem os sinais a partir dos quais os alunos, depois de terminada a tarefa, verificam se foi concluída com sucesso (Hadji, 2001). Através do accionamento destes critérios, o aluno pode, intencionalmente, ir analisando o processo da sua realização, numa perspectiva de controlo contínuo, e, no fim, verificar se a mesma foi concluída com êxito e quais as aprendizagens que fez através dela.

### **3-A auto-regulação da aprendizagem pelo aluno**

Apesar de a auto-regulação da aprendizagem constituir um processo diferente e delimitado da auto-avaliação, surge na sequência desta, uma vez que não há auto-regulação sem que, primeiro, o aluno tenha realizado a avaliação da sua própria aprendizagem.

A auto-regulação constitui um processo intencional do aluno que envolve, de forma interrelacionada, componentes motivacionais, metacognitivas e comportamentais (Veiga Simão, 2005), sem as quais não se concretiza o dito processo.

### **3.1-Auto-controlo, metacognição e auto-regulação**

É através do auto-controlo intencional, para o qual a motivação desempenha um papel essencial, que o aluno vai exercendo a auto-avaliação contínua da realização da tarefa, conseguida pela comparação entre o que está a fazer e os critérios de realização e de sucesso da mesma. A partir dela, torna-se possível ao aluno regular a sua aprendizagem. Pois, é pela “análise crítica e distanciada das estratégias utilizadas na realização de uma determinada tarefa, [que] o aluno, através do seu auto-controlo, verifica se está a caminhar no sentido de a cumprir com sucesso, ou a necessidade de reorientar o processo da sua realização, em função das dificuldades, dos erros ou dos problemas com que se depara” (Ferreira, 2007b: 1065).

Entendendo-se que o erro ou a dificuldade do aluno é normal e é um acto na construção do conhecimento que resulta da representação que faz do saber (Pinto; Santos, 2006), devem ser objecto de análise consciente por parte do aluno, no sentido de compreender o porquê de ter errado ou de sentir a dificuldade e de encontrar, autonomamente, as estratégias e o percurso mais adequados para os superar. É este processo de reflexão do aluno sobre os erros e de decisão das estratégias pedagógicas necessárias à superação desses erros ou de dificuldades, ou, ainda, de continuação da aprendizagem com sucesso, que consiste a auto-regulação. Mas, para que o aluno possa desencadear todo este processo, para além do auto-controlo exercido em função dos critérios de avaliação, tem que accionar competências metacognitivas. Competências estas que consistem na intenção e na acção de vigilância e de análise feitas pelo aluno da sua actividade enquanto resolve a tarefa, de modo a efectuar continuamente uma orientação para a sua resolução com eficácia (Allal, 2001; Doly, 1999; Ferreira, 2007b).

Neste sentido, Veiga Simão (2005) diz que para que aconteça a auto-regulação, o aluno tem que activar três componentes: a rede funcional de representações sobre a tarefa; os processos de produção que se traduzem em comportamentos para a realização da tarefa; a regulação metacognitiva, que consiste na análise intencional, distanciada e crítica do processo de realização de uma tarefa, com vista a ajustar as estratégias cognitivas e as acções do aluno face aos critérios de avaliação.

### **3.2-Operações de auto-regulação**

A auto-regulação, enquanto processo intencional que surge da auto-avaliação e do auto-controlo do aluno durante a realização de tarefas de aprendizagem, implicando o exercício de competências metacognitivas, concretiza-se, segundo Allal (1999), nas seguintes operações sequenciais:

-tendo o aluno conhecimento dos critérios de avaliação, começa por interpretar a tarefa solicitada ou negociada com o professor em relação àquilo que ela exige e, a partir daí, planifica as etapas da sua realização;

-à medida que vai realizando a tarefa, o aluno vai controlando o que está a fazer, em função dos critérios de realização estabelecidos, no sentido de detectar erros e dificuldades, ou de verificar se está a cumprir os referidos critérios e, logo, se está a caminhar no sentido da realização dessa tarefa com sucesso;

-caso, através do controlo efectuado, o aluno diagnostique erros ou dificuldades, ou verifique que está a desviar-se do percurso adequado, procede a reajustamentos nas estratégias que está a usar, retirando informações, acrescentando outras, relacionando-as de outra forma, procurando novas informações, etc, consistindo esta actividade na auto-regulação propriamente dita;

-quando termina a tarefa, o aluno vai compará-la com os critérios de sucesso estabelecidos para verificar se foi resolvida com sucesso e, conseqüentemente, as aprendizagens feitas.

À medida que o aluno vai exercendo estas operações, inicialmente com a ajuda ou orientação do professor e, progressivamente, de forma autónoma, vai adquirindo metacconhecimentos que lhe permitem ir conhecendo, cada vez melhor, a sua forma de actuar e de aprender e, assim, regular melhor a sua aprendizagem (Allal, 2001; Doly, 1999), sendo, também, cada vez mais autónomo e responsável na aprendizagem.

#### **4-Metodologia de investigação sobre a auto-avaliação regulada dos alunos**

O estudo das práticas de auto-avaliação dos alunos do 1º ciclo do ensino básico que aqui apresentamos integra-se numa investigação mais alargada sobre práticas de avaliação formativa e de regulação das aprendizagens de estagiários da Licenciatura em Ensino Básico- 1º Ciclo da UTAD. Com ele, foi também nossa intenção conhecer as práticas de auto-avaliação dos alunos das suas turmas de estágio promovidas pelos estagiários e os significados por eles atribuídos a essas práticas. Tal interesse resultou da necessidade de verificar os efeitos da formação recebida no âmbito da auto-avaliação regulada (Pinto; Santos, 2006) nas práticas avaliativas realizadas em sala de aula.

Por esta razão, a investigação sobre as práticas de auto-avaliação realizada foi orientada pelos seguintes objectivos:

-Verificar a existência de práticas de auto-avaliação dos alunos estimuladas pelos estagiários do 1º ciclo nas suas turmas de estágio;

-Compreender os procedimentos utilizados na prática da auto-avaliação das aprendizagens pelos alunos;

-Descrever os procedimentos de auto-regulação da aprendizagem pelos alunos resultantes da prática da auto-avaliação.

Com vista ao cumprimento destes objectivos e considerando a natureza do objecto de estudo, julgámos adequado utilizar uma metodologia de investigação qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), com o estudo das práticas de auto-avaliação de alunos das turmas de três estagiários que realizaram o seu estágio no ano lectivo de 2007/08 em escolas do 1º ciclo do ensino básico do concelho de Vila Real. Para a compreensão destas práticas de auto-avaliação regulada dos alunos do 1º ciclo, fomentadas pelos referidos estagiários, na sua complexidade e singularidade e, ainda, para a captação dos significados atribuídos pelos estagiários a essas práticas de auto-avaliação dos alunos, recorremos a vários métodos e técnicas de recolha de dados, com vista à sua confrontação e complementaridade, numa perspectiva de triangulação técnica ou metodológica (Stake, 1999; Yin, 2005). Assim, fizemos a observação naturalista não participante de duas aulas de cada estagiário, com a duração de 5h cada, num total de 30h de observação e, no final da mesma, realizámos uma entrevista semi-estruturada a cada participante. Ainda recolhemos os instrumentos e os registos de auto-avaliação dos alunos utilizados nessas aulas.

Todos os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo emergente (Bardin, 1995), dela resultando as seguintes categorias das notas de campo das observações das aulas: critérios da auto e da hetero-avaliações; procedimentos da auto-avaliação; procedimentos da hetero-avaliação; técnicas/instrumentos de auto-avaliação; regulação pela ajuda de colegas. Da análise aos protocolos das entrevistas resultaram as seguintes categorias: critérios para a auto-avaliação dos alunos; objecto de auto-avaliação dos alunos; momentos da auto-avaliação dos alunos; procedimentos da auto-avaliação dos alunos; técnicas/instrumentos de auto-avaliação; procedimentos da hetero-avaliação dos alunos; regulação pela ajuda de colegas. Já da análise dos registos de auto-avaliação em grelhas, resultaram as seguintes categorias: critérios de auto-avaliação; objecto da auto-avaliação; procedimentos da auto-avaliação; procedimentos da hetero-avaliação.

### **5-As práticas de auto-avaliação de alunos do 1º ciclo do ensino básico**

Da análise dos dados recolhidos, pudemos constatar que a auto-avaliação dos alunos do 1º ciclo do ensino básico levada a cabo nas turmas dos estagiários que participaram no estudo, de uma forma geral, distanciavam-se das recomendações teóricas encontradas na literatura sobre o assunto.

Tratou-se de uma avaliação que incidia, essencialmente, nos comportamentos dos alunos durante as aulas e no espaço escolar, isto é, sobre a participação nas aulas, sobre se tinham estudado, ou não, as matérias leccionadas, se criavam conflitos com os colegas dentro da sala de aulas e fora dela, se estavam atentos ou distraídos nas aulas, se faziam ou não os trabalhos de

casa. Os alunos faziam essa auto-avaliação oralmente, quando os estagiários a solicitavam, pela atribuição de uma bola de determinada cor (verde, verde escuro, amarelo e vermelho) e justificação da cor atribuída, a partir de critérios que, segundo os estagiários, tinham sido discutidos com os alunos. No entanto, a justificação da cor dada pelos alunos não tinha como referência os mesmos critérios em todos eles. As transcrições que a seguir se apresentam são ilustrativas deste facto:

“Virando-se para uma aluna, a estagiária disse: Maria Inês? A aluna respondeu que era verde, porque estava igual. A estagiária disse: é verde mas é para melhorar. A seguir a estagiária perguntou: Maria Teresa? A aluna disse: eu acho que é verde. Acho que sou participativa, não sou conflituosa, sou estudiosa. Dirigindo-se a outro aluno, a estagiária perguntou: achas que melhoraste o comportamento e a participação? O aluno respondeu: estou mais estudioso e mereço verde escuro.” (Notas de campo da aula da estagiária A).

“Virando-se para outro aluno, a estagiária perguntou: João Nuno, o que achas que mereces? O aluno respondeu verde, porque tinha deixado os outros participarem mais.” (Notas de campo da aula da estagiária A).

“[A estagiária] Começou por perguntar a um aluno quanto merecia pelo seu comportamento no dia de aulas. O aluno respondeu que era verde. A estagiária disse-lhe: é verde, mas tens que melhorar.” (Notas de campo da aula da estagiária B).

Os critérios usados pelos alunos para auto-avaliarem o seu comportamento tinham sido discutidos no início do ano lectivo, embora os próprios estagiários reconhecessem que não eram rigorosos, como se pode verificar nas transcrições que se seguem:

“O comportamento na sala de aula, se conversou muito, se esteve atento, se não esteve atento, fora do recreio também contabiliza. Mesmo, às vezes, quando fazem algo muito mau nas aulas da manhã, eles também referem” (Estagiário C).

“Os critérios não são muito rígidos, mas eles sabem que o vermelho é para quem se comporta mesmo muito mal, tem uma atitude muito má. O verde de aviso é para quem fez alguma coisa, mas dá-se uma outra oportunidade. Depois temos o amarelo e o verde” (Estagiário C).

“Se eles batem nos colegas, se desrespeitam os funcionários, mesmo na fila. Eles no início do ano lectivo tinham muita dificuldade em se dirigirem à cantina na fila e estarem na fila e respeitarem os lugares deles e andavam sempre a empurrarem-se uns aos outros.” (Estagiária A).

“Eles avaliam-se no comportamento que têm na sala de aula, no recreio e na cantina e mesmo nas outras aulas em que nós não estamos presentes” (Estagiária A).

Por este motivo, não se estranhou o facto de os alunos verbalizarem critérios diferentes na justificação da sua auto-avaliação.

Todavia, a decisão sobre a cor da bola a atribuir a um dado aluno só era concluída após a discussão e a argumentação dos colegas da turma, numa espécie de hetero-avaliação, e, também, do(a) próprio(a) estagiário(a), em função dos critérios usados na auto-avaliação. Através dela,

os colegas e o(a) estagiário(a) justificavam a confirmação ou a decisão por outra cor a atribuir ao comportamento do aluno em análise:

“Dirigindo-se a outro aluno, a estagiária fez-lhe a mesma pergunta, à qual o aluno respondeu que era verde. A estagiária perguntou à turma: toda a gente concorda? Os alunos disseram que sim, mas um deles comentou que o colega estava mais participativo. O aluno que estava a avaliar-se disse que melhorou na participação. A estagiária perguntou: e no estudo? O aluno respondeu que melhorou e um colega disse que já discutia menos com a Ariana.” (Notas de campo da aula da estagiária A).

“Começou por perguntar a um aluno quanto merecia pelo seu comportamento no dia de aulas. O aluno respondeu que era verde. A estagiária disse-lhe: é verde, mas tens que melhorar.” (Notas de campo da aula da estagiária B).

Para além dos comportamentos, os estagiários referiram que a auto-avaliação também incidia sobre os conteúdos leccionados e aprendidos pelos alunos. Porém, a auto-avaliação com esta finalidade só se manteve na turma da estagiária B, uma vez que os estagiários A e C só tinham criado momentos para os alunos a fazerem durante os dois primeiros meses do ano lectivo. Através desta auto-avaliação, os alunos verbalizavam se tinham compreendido a matéria ou não, as suas dificuldades e se tinham gostado ou não da mesma

“Eles vão registar se estiveram atentos, se perceberam a matéria, se não perceberam” (Estagiária B).

“Era a nível de conteúdos, o que eles gostaram, o que não gostaram, se tiveram dificuldades. Foi no primeiro semestre, no final do primeiro semestre, dois meses.” (Estagiário C).

A auto-avaliação, quer dos comportamentos dos alunos, quer dos conteúdos leccionados, era realizada pontualmente, em momentos previamente planificados pelos estagiários e que aconteciam, no caso da estagiária B, no final de cada aula e, nos estagiários A e B, no início da aula do último dia da semana em que leccionavam, depois da leitura de uma notícia que cada aluno escolhia de um jornal. Esta auto-avaliação era registada no “mapa de comportamento”, no caso dos estagiários A e C, e numa “folha de reflexão e de auto-avaliação”, na estagiária B. Deste modo, podemos verificar que enquanto os alunos da estagiária B avaliavam os comportamentos e a aprendizagem de conteúdos de cada aula, já os dos estagiários A e C avaliavam somente os seus comportamentos na semana:

“Os meninos no fim da aula, distribuo uma folha, que é a auto-reflexão dos meninos.” (Estagiária B).

“A estagiária distribuiu pelos alunos uma grelha de reflexão e de auto-avaliação onde constavam os seguintes critérios: trabalhei bem; cumpri as regras; relacionei-me bem com os colegas. Os alunos tinham que colocar sim, não, às vezes para cada critério, o que foi feito por eles.” (Notas de campo da aula da estagiária B).

“Depois de todos os vinte e dois alunos terem lido a notícia que cada um tinha trazido de casa, passou-se para a rotina da auto-avaliação e hetero-avaliação do comportamento de cada aluno,



através da auto e da atribuição dos colegas de uma bola com uma determinada cor.”(Notas de campo da aula da estagiária A).

Não resultando da auto-avaliação dos alunos e apesar de terem sido usadas estratégias de regulação da aprendizagem de natureza retroactiva (Allal, 1988), durante o processo de ensino-aprendizagem os estagiários também solicitavam a ajuda aos alunos com dificuldades ou que tinham errado por parte daqueles que não as tinham:

A estagiária projectou um diapositivo de síntese de ideias e perguntou a um aluno a que concelho pertence Vila Real. Como este não respondeu, pediu a outra aluna para responder, dizendo esta Vila Real.” (Notas de campo da aula da estagiária A).

“Como outro aluno não percebeu a pergunta dos transportes da região, a estagiária disse-lhe: nós já vimos. E, virando-se para a turma, perguntou: quais são os meios de transporte que há aqui em Vila Real? Os alunos disseram alguns deles.” (Notas de campo da aula da estagiária B).

“[O estagiário] Pediu aos alunos para dizerem um substantivo colectivo. Um aluno disse discípulos e o estagiário perguntou-lhe se era. Os alunos disseram que era um substantivo comum no plural. Um aluno disse ninhadas e o estagiário confirmou que era um substantivo colectivo.” (Notas de campo da aula do estagiário C).

Tratou-se de uma regulação da aprendizagem de tipo interactivo, pela interacção aluno-colegas (Allal, 1988), desencadeada pelos estagiários e caracterizada pela atribuição da resposta certa por alunos sem dificuldades àqueles que as manifestavam, numa perspectiva de erradicação rápida dessa dificuldade.

## **6-Uma leitura das práticas de auto-avaliação realizadas**

Os resultados anteriormente apresentados levam-nos a algumas reflexões suportadas pelas orientações teóricas sobre a auto-avaliação regulada dos alunos (Pinto; Santos, 2006).

A natureza das práticas de auto-avaliação realizadas pelos alunos do 1º ciclo do ensino básico das turmas dos estagiários participantes no estudo evidenciaram um certo distanciamento em relação ao próprio conceito de auto-avaliação, na medida em que não constituíram um processo intencional e autónomo, de cada aluno, de reflexão distanciada e crítica dos seus comportamentos, a partir de critérios claramente definidos e por eles interiorizados (Ferreira, 2007b; Veiga Simão, 2005). Pois, a auto-avaliação era desencadeada pelos estagiários, que solicitavam aos alunos a avaliação sobre o seu comportamento com critérios pouco delimitados, o que, por si só, compromete a auto-avaliação, na medida em que sem critérios que funcionem como referente da avaliação, há a tendência para uma avaliação arbitrária (Alves, 2004; Pacheco, 2002). Por esta razão, a justificação da avaliação que cada um deles dava explicitava critérios diferentes e não se fundamentava em bases precisas.

De igual modo, a hetero-avaliação feita pelos colegas não se baseava em critérios claramente definidos e na qual a intervenção dos estagiários, por vezes, era determinante da avaliação

realizada. Esta intervenção dos estagiários nesse processo desvirtuava a hetero-avaliação, ou a avaliação mútua, já que se tratava, fundamentalmente, de uma avaliação entre estagiário e aluno e, por isso, mais próximo de um processo de co-avaliação (Campanale, 2007).

O facto de a auto-avaliação ter por objecto o comportamento dos alunos, leva a considerar, por um lado, a valorização atribuída pelos estagiários a este aspecto, no sentido da responsabilização dos alunos pelos seus próprios comportamentos, por outro lado, é justificada pela necessidade de controlo do comportamento dos alunos na sala de aula e fora dela (Ferreira, 2007c), necessidade esta que é característica dos professores com pouca experiência de ensino (Fernandes, 1997). E isto porque, através da auto-avaliação dos comportamentos, os estagiários esperavam que os alunos se consciencializassem sobre os mesmos e os melhorassem, ou, então, que mantivessem um comportamento adequado, na tentativa da criação de um ambiente tranquilo na sala de aula que lhes permitisse dar as aulas e obter nelas os melhores resultados possíveis, já que ainda se encontravam num processo de formação sujeito a avaliação por parte dos orientadores de estágio e do supervisor da universidade (Ferreira, 2007c). Isto leva-nos a compreender o facto de a auto-avaliação dos alunos acabar por se traduzir na atribuição de uma determinada cor estabelecida ao comportamento verbalizado do aluno, numa espécie de reforço ou de punição desse comportamento. Esta forma de concretização da auto-avaliação desvirtua a natureza da mesma, na medida em que não era elaborado um *feedback* descritivo e pormenorizado (Crahay, 2007) sobre os aspectos do comportamento do aluno a melhorar e, assim, não eram criadas as condições necessárias à auto-regulação da aprendizagem.

Apesar de compreensível a preocupação dos estagiários com a procura de um ambiente na turma facilitador de aulas com sucesso, deveriam incentivar mais a auto-avaliação do processo de aprendizagem dos alunos. Talvez por não se sentirem seguros na implementação desta prática e/ou por considerarem que tal prática despendia muito tempo, os estagiários A e C só a realizaram no início do ano lectivo e a estagiária B só a orientava para a verificação do trabalho produzido pelos alunos. Porém, sabendo que é através da auto-avaliação e da auto-regulação da aprendizagem que melhores condições se criam para que os efeitos da regulação sejam melhor conseguidos e para uma aprendizagem autónoma e responsável dos alunos (Alves, 2004; Ferreira, 2007b; Simão, 2005; Scallon, 2000), seria importante estimular estas práticas.

As práticas de regulação da aprendizagem observadas, não incidindo sobre o comportamento dos alunos, tinham por objecto as dificuldades de aprendizagem de conteúdos dos alunos. Contrariamente ao objecto da auto-avaliação e da avaliação dos colegas, os estagiários procuravam regular a aprendizagem dos alunos com estratégias retroactivas (Allal, 1988) e de interacção aluno com dificuldades- colegas sem dificuldades. Através destas estratégias de regulação, os estagiários visavam a correcção rápida do erro ou da dificuldade de aprendizagem,

o que nos leva a questionar se efectivamente conduziam os alunos a ultrapassarem essa dificuldade/erro e a realizarem aprendizagens significativas. Para isso, seria necessário que houvesse, previamente, uma exploração da dificuldade ou do erro, no sentido de se compreender a mesma e o que a motivou, dela resultando um *feedback* pormenorizado que permitisse ao aluno consciencializar-se da mesma e comprometer-se com a sua superação, através de estratégias facilitadoras desse processo, numa lógica de pedagogia da autonomia (Scallon, 2000).

Por tudo isto, concluímos a necessidade de formação dos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico na prática da auto-avaliação e da auto-regulação da aprendizagem pelos alunos. Formação esta que, devendo implicar os futuros professores na sua construção (Ferreira, 2007a), tem de orientar-se para a clarificação dos conceitos de auto-avaliação e de auto-regulação da aprendizagem pelos alunos e para os procedimentos desta prática, no que respeita à clarificação de critérios de auto-avaliação com os alunos, à delimitação dos diferentes objectos de auto-avaliação, às estratégias e instrumentos a usar e, ainda, ao tipo de *feedback* a produzir, de modo a que, a partir dele, os alunos estivessem em condições para, eles próprios, regularem a sua aprendizagem e aprenderem cada vez melhor (Allal, 2001; Crahay, 2007; Ferreira, 2007c; Veiga Simão, 2005).

### **Considerações finais**

O estudo que aqui apresentámos procurou evidenciar práticas de auto-avaliação dos alunos das turmas dos três estagiários do 1º ciclo do ensino básico que nele participaram.

Dele, pudemos concluir que muito há a fazer em termos de formação dos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico sobre auto-avaliação e auto-regulação da aprendizagem dos alunos, de modo a produzirem-se mudanças nas suas práticas. Pois, as práticas de auto-avaliação e de hetero-avaliação realizadas, distanciando-se do desejável e das orientações teóricas sobre o assunto, foram superficiais, pouco rigorosas e até desvirtuadas em relação à sua natureza teórica, pela participação dos estagiários nas mesmas e pelo modo como as finalizavam. Isto é, a atribuição de uma bola de determinada cor como expressão e registo da auto-avaliação e da hetero-avaliação constituía mais uma forma de reforço e de punição dos alunos do que propiciadoras de um *feedback* pormenorizado sobre os aspectos a melhorar e de meios para a regulação da aprendizagem pelos alunos.

Também não foram evidentes as acções de regulação do comportamento dos alunos resultantes das auto e hetero-avaliações realizadas, já que, por vezes, só eram dadas pelos estagiários e/ou pelos colegas algumas recomendações a que os alunos deveriam atender, de modo a evitarem que em próximas avaliações obtivessem uma bola de uma cor menos favorável (amarelo ou

vermelho). No entanto, não eram utilizadas estratégias específicas, por parte dos alunos, para superarem essas dificuldades.

Deste modo, concluímos afirmando a necessidade de uma maior e mais adequada formação dos estagiários que lhes permitisse promover efectivas condições pedagógicas para uma auto-avaliação mais contínua dos alunos, diversificada nos seus objectos avaliativos, baseada em critérios claros e interiorizados pelos alunos, que proporcionem um *feedback* mais detalhado e, ainda, conducente a práticas de auto-regulação facilitadoras da aprendizagem dos próprios alunos.

### **Referências bibliográficas:**

- Abrecht, Roland (1994). *Avaliação Formativa*. Porto: Edições Asa.
- Allal, Linda (1988). Vers un Elargissement de la Pédagogie de Maîtrise. In M. Huberman (Dir.). *Assurer la Réussite des Apprentissages Scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, pp. 87-126.
- Allal, Linda (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. In Christian Depover; Bernardette Noël (Eds.). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 142-146.
- Allal, Linda (2001). Métacognition en perspective. In Gérard Figari; Mohamed Achouche. *L'Activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 142-146.
- Alves, Maria Palmira (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, Carlos; Boavida, João; Araújo, Nuno (2006). Avaliação Formativa. Novas formas de ensinar e de aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-3, pp. 95-133.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Campanale, Françoise (2007). Évaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. In Linda Allal; Lucie Mottier Lopez (Dir.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 191-206.
- Crahay, Marcel (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves: revue critique de la littérature de recherche. In Linda Allal; Lucie Mottier Lopez (Dir.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 45-70.

- Doly, Anne-Marie (1999). Metacognição e mediação na escola. In Michel Grangeat (Coord.). *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto: Porto Editora, pp. 17-59.
- Fernandes, Maria Assunção (1997). *Problemas e Necessidades de Apoio/Formação dos Professores Principiantes. Um Estudo Exploratório*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia- Universidade do Minho (policopiado).
- Ferreira, Carlos Alberto (2007a). Necessidades de Formação dos Professores em Avaliação Formativa. In Ernesto Candeias Martins (Org.). *Cenários da Educação/Formação: Novos espaços, culturas e saberes. Actas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Ferreira, Carlos Alberto (2007b). A Avaliação de Competências: Contributos da Auto-Avaliação e da Auto-Regulação do Aluno. In A. Barca *et al.* (Eds.). *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. A Coruña: Universidade da Coruña-Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, pp. 1060-1070.
- Ferreira, Carlos Alberto (2007c). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, Charles (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Nunziati, Georgette (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, pp. 47-64.
- Pacheco, José Augusto (2002). Critérios de avaliação na escola. In Paulo Abrantes; Filomena Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica, pp. 55-64.
- Perrenoud, Philippe (1993). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In Albano Estrela; António Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 171-191.
- Pinto, Jorge; Santos, Leonor (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Scallon, Gérard (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Stake, Robert E. (1999). *Investigación com estudio de casos*. 2ª edição. Madrid: Ediciones Morata.
- Veiga Simão, Ana Margarida (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In Adelina Lopes da Silva *et al.* *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, pp.77-94.

- Veiga Simão, Ana Margarida (2005). Reforçar o Valor Regulador, Formativo e Formador da Avaliação das Aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (2), pp. 265-289.
- Yin, Robert K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.