

AUTO-AVALIAÇÃO – REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS¹

Manuela da Costa
Escola E/B 2,3 de Carteadó Mena
manueladc@megamail.pt

Resumo

Neste estudo, integrado num trabalho de dissertação para a obtenção de grau de Mestre, na área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras, investigámos a cultura de práticas de auto-avaliação de professores de Línguas Estrangeiras (LE) de uma EB.

Visando compreender a valorização que estes lhe atribuem, no pressuposto que a auto-avaliação promove uma maior autonomia do aluno na regulação do seu processo de aprendizagem, pretendeu-se: a) conhecer as representações dos professores sobre a auto-avaliação das aprendizagens em LE; b) caracterizar indirectamente as suas práticas, confrontando-as com as suas representações, c) reconstruir as representações e práticas de auto-avaliação deste grupo de professores; d) produzir materiais de auto-avaliação das aprendizagens em LE.

Os dados recolhidos permitem apontar para uma aproximação gradual das representações às percepções das práticas das participantes, sugerindo mudanças nas práticas de desenvolvimento de materiais e uma maior predisposição para a implementação de práticas de auto-avaliação.

Tratou-se de um estudo de caso de natureza interpretativa e interventiva, alicerçado na investigação-ação, que assumiu uma vertente colaborativa², apontando para o contributo do desenvolvimento profissional das participantes numa perspectiva de auto supervisão e interpares.

Introdução

“School is like the launchpath for a spaceship. All the “life support” systems remain attached until that moment of liftoff when, while it is always in communication with the command centre, the spaceship is “on his own”. So, too, must we prepare students to take command of themselves, to establish feedback systems for self-guidance; and constantly to monitor their own progress toward their destination, making small manoeuvres and midcourse corrections along the way.”

Costa & Kallíc (2004: xii)

Almejando contribuir para mudanças nas práticas de auto-avaliação das aprendizagens em LE, perspectivando-a como uma actividade integradora da prática educativa (Vieira & Moreira, 1993: 18) e dispositivo promotor da regulação do processo de ensino e aprendizagem, realizou-se o estudo Auto-avaliação – representações e práticas de professores de Línguas Estrangeiras. Este estudo decorre da convicção da autora que as mudanças nas práticas pedagógicas ocorrem sustentadas na reflexão crítica dos professores sobre as mesmas e sobre os contextos em que interagem, conduzindo-os a um melhor entendimento das suas acções, bem como das teorias que lhes estão subjacentes.

O Despacho Normativo N.º 1/ 2005 de 5 de Janeiro consagra as principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico e aponta, no ponto 19, a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação que visa a regulação do ensino e

da aprendizagem, recorrendo para tal a uma variedade de instrumentos de recolha de informação. No mesmo documento, explicitam-se os princípios sobre os quais assenta a avaliação das aprendizagens. Assim, dentro da primazia atribuída à avaliação formativa, cujo objectivo essencial é tornar o aluno o actor da sua aprendizagem, centrando-se mais em quem aprende do que no produto alcançado (Petitjean, 1984: 10), destaca-se a especial ênfase dada à “valorização dos processos de auto-avaliação regulada e a sua articulação com os momentos de avaliação sumativa” (Despacho Normativo, Nº 1/2005: 3). A importância da auto-avaliação também se torna notória através da obrigatoriedade de constar no processo individual do aluno (op. cit.: 4). Consta-se que no processo de avaliação o aluno deve ter uma voz activa, sendo, entre outros, um interveniente no processo de avaliação (ibidem), recorrendo-se, para tal, à auto-avaliação como um dos modos privilegiados da avaliação formativa (Barbosa e Alaiz, 1994: folha B/11, Hadji, 2001: 101/103, Alves, 2004: 70). A auto-avaliação deve ser um instrumento de formação ao dispor dos alunos para que possam atingir os seus objectivos pessoais e construir o seu próprio percurso de aprendizagem (Nunziati, 1988: 92), através de um autocontrolo reflectido sobre as suas acções e comportamentos enquanto sujeito que aprende (Hadji, 2001: 103).

No Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001), podemos ver este aspecto reforçado: “a auto-avaliação pode ser um complemento eficaz dos testes da avaliação do professor” e ajuda “os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia” (op.cit.2001: 263). Esta ideia é corroborada por Abrecht (1994: 19) quando afirma que a transferência avaliativa do professor para o próprio sujeito da aprendizagem deverá encaminhar o aluno à explicitação, cada vez mais eficaz, da sua trajectória e da identificação dos critérios que lhe permitam reconhecer, por meio próprio, os aspectos positivos e as falhas do seu percurso de aprendizagem ou das coisas que vai produzindo.

A LBSE, no art.º 2, aponta como a finalidade da escola o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários”, contribuindo “para desenvolver o espírito e prática democrática, através da adopção de estruturas e processos participativos ... na experiência pedagógica quotidiana em que se integram todos os intervenientes, em especial os alunos...” (op. cit.: art.º 3). Assim, a preparação que a escola pretende fornecer tem como traços orientadores princípios democráticos de liberdade, participação, responsabilidade e autonomia (Vieira & Moreira, 1993: 16). Nesta perspectiva, o ensino não pode ser encarado como um fim em si mesmo; a sua existência serve a realização integral do aluno, enquanto sujeito consciente, autónomo e socialmente interveniente, garantindo, desta forma, a sua eficácia na acção e na participação

numa sociedade democrática (Organização Curricular e Programas, 1991: 14/28). É, portanto, indispensável que, na sua formação, o indivíduo experiencie situações que lhe permitam desenvolver a capacidade de agir de forma responsável e autónoma ao longo da sua vida. Caberá à escola, enquanto espaço promotor da formação geral comum a todos os portugueses (LBSE, art.7) proporcionar aos indivíduos a valorização e o desenvolvimento gradual da sua autonomia, porque dificilmente o indivíduo se poderá regular pela sua própria vontade se essa dimensão nunca tiver sido valorizada, estimulada e desenvolvida ao longo do seu desenvolvimento pessoal (Alarcão, 1996: 72; Vieira, 1998: 51).

Nos programas oficiais de línguas estrangeiras, encontramos indicações que apontam para metodologias centradas no aprendiz, visando torná-lo um agente activo e consciente da sua própria aprendizagem, de forma a que estas se tornem significativas. Para tal é necessário que os conteúdos estejam directamente interligados com as suas vivências e interesses e que as experiências de aprendizagem o envolvam enquanto aluno mas também enquanto pessoa. Parte-se do pressuposto que desta forma se provoca uma maior motivação e empenho, pois os alunos são solicitados a intervir, negociar, a tomar decisões e, conseqüentemente, a assumir essas decisões. Esta implicação levará ao desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia dos alunos. Ao professor, como orientador e facilitador da aprendizagem, cabe-lhe proporcionar condições e meios que, gradualmente, desenvolvam nos alunos a sua capacitação organizativa, de controlo e de avaliação da sua própria aprendizagem. Nesta perspectiva, torna-se imprescindível que os alunos tenham conhecimento claro dos objectivos a atingir, dos métodos, estratégias e recursos a utilizar para que sejam capazes, em situações concretas de aprendizagem, optar pelas mais adequadas para mais eficazmente as realizar (Organização Curricular e Programas, 2001: 109).

Almeja-se uma pedagogia participada e interactiva o que “implica a criação desde cedo de dispositivos pedagógicos visando o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que instaurem no aluno a capacidade de aprender a aprender” e que desperte nele a capacidade de construir a sua própria aprendizagem (op. cit.: 89/90), recorrendo à experimentação activa e à reflexão sobre o modo como aprendeu, bem como sobre o que aprendeu” (op. cit.: 101). Visto isto, seria erróneo que a avaliação se focasse exclusivamente no produto da aprendizagem e negligenciasse o processo que levou à realização dessa mesma aprendizagem. Assim, a avaliação nas disciplinas de língua estrangeira deverá incidir sobre (i) as competências básicas de comunicação (op. cit.: 92/114): compreensão auditiva, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita, sendo para tal considerada a adequação do discurso linguístico às situações de comunicação e o uso adequado a estratégias de compensação para ultrapassar as falhas dos seus recursos linguísticos, bem como os riscos voluntários que o aluno corre para realizar o acto

comunicativo (Organização Curricular e Programas, 2001: 113). Pois a competência comunicativa, entendida como a capacidade de uso da língua de forma adequada e eficaz (Programa de Inglês: 61), só poderá ser atingida através do recurso a outros sistemas de competências, designadamente linguístico ou gramatical, sociolinguístico e pragmático, estratégico, intercultural e de processo (Programa de Inglês: 62). Por outro lado, a avaliação também deve contemplar (ii) o progresso do aluno como indivíduo, como ser social e como aprendiz da língua, ou seja, deve incidir sobre o processo de aprendizagem, designadamente: no interesse e empenhamento demonstrado pelo aluno; na organização autónoma do trabalho; nas atitudes de iniciativa, inovação e criatividade; na capacidade crítica face ao material e à situação de aprendizagem; na cooperação com os colegas e inserção no grupo de trabalho; na resolução de problemas e tomada de decisões. “ É o seu progresso como indivíduo, como ser social e como aprendiz da língua que tem de ser avaliado, para além do seu progresso como utilizador dessa mesma língua. Daí que não se possa olhar apenas para os produtos e ignorar os processos de aprendizagem.” (Organização Curricular e Programas, 2001: 92/114).

Defende-se, portanto, uma visão construtivista do conhecimento para a apropriação de competências de tipo comunicativo na aprendizagem das línguas estrangeiras através da incidência do aluno como construtor de aprendizagens significativas (Programa de Inglês: 62), com base na reconstrução e reestruturação de saberes adquiridos. Verifica-se que as metodologias apontadas favorecem o desenvolvimento de competências de reflexão, espírito crítico, (auto)controlo e (auto)avaliação das aprendizagens por parte dos alunos. A avaliação passa a ser uma actividade integradora da prática educativa, individualizada, reguladora, orientadora e sistemática. Permite ao aluno controlar em pequenos passos a sua aprendizagem, consciencializar-se dos seus progressos e das suas dificuldades, não acumular deficiências e lacunas, reflectir sobre os seus erros e ensaiar outros caminhos (Organização Curricular e Programas, 2001: 34). A auto-avaliação assume-se como um aspecto indissociável e indispensável ao desenvolvimento da autonomia do aluno (Vieira & Moreira, 1993: 37; Alves, 2004: 84), constituindo um procedimento que permite a participação e implicação responsável do aluno na sua própria formação e simultaneamente favorecendo a auto-estima e o encaminhamento para a conquista da autonomia (Organização Curricular e Programas, 2001: 38). Partilhando desta visão de que a auto-avaliação é indissociável e indispensável para o desenvolvimento da autonomia do aluno, Cardinet (cit. por Abrecht, 1994: 129) defende que a aprendizagem da auto-avaliação não é uma mera técnica secundária de avaliação, mas um dispositivo que permite ao aluno reflectir sobre o seu conhecimento e intervir conscientemente sobre esse conhecimento. A autonomia do aluno promove-se, assim, através da sua responsabilização activa no processo de aprendizagem, criando-se um contexto educativo no

qual predomina a transparência, a negociação e colaboração - princípios inerentes a uma pedagogia para a autonomia – ou, nas palavras de Leite através “de estímulo à auto-responsabilização” (1993: 20/21), centra-se a regulação da aprendizagem no próprio aluno e não somente nas estratégias pedagógicas do professor (Abrecht, 1994: 49) enquanto transmissor de conhecimento, detentor único do saber e da gestão do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o recurso à auto-avaliação surge-nos como estratégia para o desenvolvimento da capacidade do aluno gerir a sua própria aprendizagem, como elemento auto-regulador que permite uma participação activa, uma maior responsabilização, uma co-construção dos conhecimentos, uma gradual independência relativamente ao professor, levando-nos ao conceito pedagógico de autonomia, entendido como “a process in which individuals take the initiative with or without the help of others in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, implementing appropriate learning strategies and evaluating learning outcomes” (Knowles, cit. por Vieira, 1998: 46). Nesta perspectiva, a auto-avaliação obriga o aluno a adoptar uma postura reflexiva em relação ao seu processo de aprendizagem, regulando as várias etapas que o compõem: planifica o processo, identifica e reflecte acerca dos seus erros, identifica aprendizagens alcançadas e as que ainda têm de ser atingidas, avalia o produto obtido, reformula estratégias para que possa alterar o seu processo de aprendizagem em situações posteriores. Neste sentido, parece-nos que o recurso à auto-avaliação se apresenta como um instrumento fundamental para que o aluno seja capaz de ganhar domínio sobre a sua aprendizagem. Será o uso sistemático da auto-avaliação que permitirá ao aluno consciencializar-se dos seus processos metacognitivos, das suas dificuldades, dos erros cometidos, da eficácia das estratégias usadas, do esforço para a execução das tarefas/actividades, do distanciamento entre os objectivos desejados e os alcançados e de auto-avaliar o seu progresso e desempenho. Sobressai, assim, a relevância de práticas de auto-avaliação como dispositivo gerador de feedback interno do aluno, orientando e guiando o aluno para que este aprenda a reflectir sobre o processo de aprendizagem, capacitando-o a realizar aprendizagens, gradualmente mais auto-reguladas, mais autónomas. Contudo, a autonomia do aluno só poderá ser consubstanciada através da reflexividade indagatória sobre a própria prática do professor (Vieira, 2006: 29). O professor tem de ser capaz de reflectir sobre a sua prática, assim como de proporcionar situações educativas adequadas às necessidades individuais dos seus alunos, servindo de mediador na relação entre o aluno e o saber e o processo de aprendizagem.

Neste sentido, a auto-supervisão e a auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, de natureza intrapessoal (Alarcão e Roldão, 2008: 19) ganha relevo para o professor se assumir como supervisor das suas próprias práticas. Torna-se de suma importância

a supervisão pedagógica entendida como experiência de aprendizagem reflexiva, colaborativa e dialógica interpares, ancorada na “colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo [e] ... que procuram atingir os mesmos objectivos” (Alarcão & Tavares, 2003: 59). Uma supervisão interpares, colaborativa e colegial atribui poder aos professores para criticamente reflectirem e analisarem a sua actuação nos contextos específicos em que as realizam e, assim, conjuntamente, a adequarem às realidades específicas em que actuam, conduzindo a mudanças que visam a sua emancipação e transformações nas práticas pedagógicas.

Objectivos

Considerando o pressuposto que a auto-avaliação promove uma maior autonomia do aluno na regulação do seu processo de aprendizagem, pretendeu-se compreender a valorização que um grupo de professores de língua estrangeira de uma EB 2,3 do concelho de Viana do Castelo lhe atribui e contribuir para a reconstrução de suas representações e práticas de auto-avaliação. Assim, o estudo teve como objectivos: a) conhecer as representações dos professores sobre a auto-avaliação das aprendizagens em LE no ensino básico (2º e 3º ciclos); b) caracterizar indirectamente as suas práticas de auto-avaliação das aprendizagens, confrontando-as com as suas representações; c) reconstruir as representações e práticas de auto-avaliação deste grupo de professores; d) produzir materiais/instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens das LE.

Método

A investigação assume a forma de estudo de caso e teve finalidades de tipo descritivo e interventivo, recorrendo a métodos de recolha e análise de dados de tipo quantitativo e qualitativo. O estudo insere-se num paradigma interpretativo ou naturalista da investigação educacional e desenvolveu-se em duas fases. Numa primeira fase, aplicou-se um questionário semi-estruturado a 11 docentes de língua estrangeira do departamento de línguas de uma escola de Viana do Castelo, a fim de conhecer as suas representações acerca da auto-avaliação das aprendizagens em línguas estrangeiras e a percepção sobre as suas práticas. Procedeu-se, ainda, à análise documental de instrumentos de auto-avaliação usados pelos docentes de forma a caracterizar indirectamente as suas práticas de auto-avaliação. Para tal, foi construída uma grelha de análise desses instrumentos, que permitiu identificar as dimensões e sub-dimensões sobre as quais recai a implementação de práticas de auto-avaliação da aprendizagem.

Numa segunda fase, realizaram-se sessões de formação, para apresentação, discussão e reflexão sobre os resultados recolhidos através do questionário e da análise dos instrumentos de auto-avaliação, como meio para complementar a informação. Nesta fase também se realizou, de forma colaborativa entre os docentes, a construção de instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens. No final desta fase, aplicou-se um questionário semi-estruturado a fim de

recolher informação sobre o impacto da formação nas participantes, pretendendo-se reapreciar as suas representações e práticas da auto-avaliação das aprendizagens em LE, bem como sobre as práticas de colaboração na produção de instrumentos de auto-avaliação.

a) Questionário semi-estruturado O questionário semi-estruturado estava dividido em 3 secções: A secção A visava obter informação sobre dados pessoais e profissionais dos inquiridos; a secção B, encontrava-se dividida em duas partes, B1 – Avaliação formativa³ e B2 – Auto-avaliação. Na secção B2 pretendia-se conhecer as representações das participantes sobre a auto-avaliação das aprendizagens. A partir de uma listagem (19 afirmações), que abarcava as seguintes dimensões: as finalidades da auto-avaliação das aprendizagens, as atitudes e valores, a capacitação, a autoridade do professor e a classificação, as professoras inquiridas deveriam indicar o seu grau de concordância. A secção C, estruturada em duas secções, destinava-se a obter informação sobre as percepções das práticas avaliativas das participantes. A C1, composta por 13 afirmações (5 com enfoque nas componentes estratégica, linguística/gramatical, sociolinguística e pragmática da competência comunicativa; 8 com incidência nas estratégias de planificação, monitorização e avaliação da competência de aprendizagem), apresentava duas colunas: uma para as inquiridas assinalarem as suas respostas relativas aos momentos em que promovem práticas de avaliação formativa, a outra para as respostas relativas à auto-avaliação, apresentando-se para o efeito os seguintes momentos: **FT**- no final de certas tarefas; **FU**- no final de unidade; **FP**- no final de período. A secção C2, constituída por uma questão de resposta aberta, permitia às inquiridas referir outros aspectos. As secções do questionário relativas ao estudo sobre a auto-avaliação das aprendizagens em LE, que aqui se apresenta, foram elaboradas com referência ao seguinte quadro de dimensões (Quadro 1):

Quadro 1: Dimensões da auto-avaliação

Dimensões da auto-avaliação	Sub-dimensões	Representações/Práticas Itens
Finalidades (secção B.2.)	Auto-regulação das aprendizagens	6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19
Atitudes e valores (secção B.2.)	Honestidade	4
	Espírito crítico	16
	Responsabilidade	7, 15
Capacitação do aluno (secção B.2.)	Dificuldade/facilidade	3, 5
	Gestão da aprendizagem	17
	Reflexão e avaliação	18
Autoridade do professor (secção B.2.)	Partilha da avaliação	2
Função certificativa (secção B.2.)	Confirmação de nível	1, 8
Competências de comunicação (secção C.1.)	Linguística ou gramatical	1
	Sociolinguística e pragmática	2
	Estratégica	3
	Intercultural	4
		5
Competência de aprendizagem (secção C.1.)	Planificação	7, 8
	Monitorização	9, 10, 11, 12, 6
	Avaliação	13

b) Análise de instrumentos de auto-avaliação

Com o intuito de caracterizar indirectamente as práticas das participantes, confrontando-as com as suas representações e percepções que as mesmas revelam da sua própria actuação, procedeu-se à análise qualitativa do conteúdo de 14 instrumentos de auto-avaliação em uso pelas professoras participantes, tendo-se elaborado para o efeito uma grelha cujas dimensões e enfoques de avaliação são os mesmos da secção C1 do questionário e que se apresentam no quadro 2.

Quadro 2: Dimensões de análise dos instrumentos de auto-avaliação

Dimensões da avaliação	Sub-dimensões	Indicadores	Itens
Competência Comunicativa	Linguística ou gramatical	Conhecimento da estrutura da língua Conhecimento do léxico da língua	1
	Sociolinguística e pragmática	Produção e interpretação de textos/ enunciados de acordo com as necessidades específicas de comunicação	2
	Estratégica	Utilização de estratégias de compensação (verbais e não verbais)	4
	Intercultural	Reconhecimento de afinidades/diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira, bem como de traços característicos da sociedade e da cultura das comunidades que usam a língua	3/5
Competência de aprendizagem	Planificação	Planificação das actividades/ Tomada de decisões	7
		Identificação das finalidades das tarefas a executar	8
	Monitorização	Identificação de dúvidas e dificuldades	9
		Organização e utilização adequada dos materiais	10
		Mobilização, de entre os recursos disponíveis, aqueles que num determinado contexto permitem a resolução dos problemas	10
Cooperação produtiva na realização de tarefas		11	
Avaliação	Contribuição para a criação de um clima trabalho favorável	12	
	Estilos de aprendizagem/hábitos de estudo	6	
		Avaliação da justeza dos processos utilizados Revisão das hipóteses formuladas, se necessário	13

c) Sessões de formação

Foram realizadas 6 sessões de formação, sendo que a 1ª e 6ª foram conjuntas com outra colega a realizar o estudo sobre a avaliação formativa (v. nota 2), 2 (2ª e 4ª) incidiram sobre a auto-avaliação e 2 (3ª e a 5ª) sobre a avaliação formativa. A esta formação estavam subjacentes os seguintes objectivos: a) fomentar a discussão e reflexão sobre representações da avaliação das aprendizagens; b) promover o trabalho colaborativo entre os professores; c) incentivar a experimentação de tarefas/materiais de avaliação alternativas; d) produzir instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens e d) (re)construir representações da avaliação das aprendizagens.

d) Análise dos instrumentos de auto-avaliação produzidos na formação

A análise dos instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens produzidos nas sessões de formação teve como base a grelha aplicada para a análise dos instrumentos de auto-avaliação inicialmente facultados pelas participantes, de modo a que fossem consideradas precisamente as

mesmas dimensões e sub-dimensões na análise dos instrumentos produzidos (v. quadro 2), resultantes da formação realizada.

e) Questionário de avaliação da formação

Foi construído um questionário de avaliação sobre o impacto da formação, que serviu como instrumento de recolha de dados simultaneamente para o estudo sobre a avaliação formativa das aprendizagens em LE realizado pela coordenadora de departamento com o mesmo grupo de professoras (v. nota 2). O questionário encontra-se estruturado em duas secções: A e B. A secção A apresenta 7 questões fechadas. Pretendia-se recolher informação sobre a reapreciação das representações e práticas e percepção sobre a produção de materiais de auto-avaliação das aprendizagens em LE do grupo de professoras participantes no estudo após a conclusão da formação. A secção B apresenta uma questão aberta que visava conhecer a percepção do impacto da formação no desenvolvimento profissional das participantes, no que concerne à (re)construção de suas representações e práticas sobre a avaliação das aprendizagens.

Resultados

Como referido, a população estudada é composta por 11 professoras de LE do Departamento de Línguas. 10 são detentoras do grau de licenciatura e 1 possui o grau de pós-graduação na área da supervisão pedagógica (a participante mais jovem em idade e tempo de serviço). A maioria situa-se entre os 41 e os 50 anos, apresentando experiência profissional entre os 15 e 25 anos de serviço e pertencendo ao quadro da escola ou de zona pedagógica. Somente 3 assinalaram ter recebido formação anterior, no domínio da auto-avaliação. Confrontadas com este resultado nas sessões de formação, consideram que existe um vazio nas propostas de formação nesta área, criando constrangimentos à sua implementação, cuja superação se opera através da experiência pedagógica e do trabalho colaborativo entre professores.

A informação recolhida através do questionário semi-estruturado e complementada pelo discurso das participantes nas sessões de formação relativa às suas representações, permite-nos inferir que as participantes valorizam:

1. A auto-avaliação enquanto processo de auto-regulação das aprendizagens, permitindo a realização de uma auto-análise sobre as atitudes e comportamentos, distanciamento entre os objectivos previstos e os resultados alcançados, as aprendizagens realizadas e as estratégias usadas, criando as condições para que o aluno possa identificar os sucessos alcançados e os erros cometidos, bem como tomar consciência das suas causas e seleccionar as estratégias para a sua superação, visando uma actuação mais eficiente em aprendizagens futuras. Tal parece indiciar uma postura de valorização de atitudes reflexivas junto dos alunos, podendo potenciar,

desta forma, situações tendencialmente mais autonomizantes nas aulas deste grupo de professoras.

2. A auto-avaliação surge como potenciadora do desenvolvimento de atitudes reflexivas por parte dos alunos, considerando que ao desenvolver a sua reflexividade se promove o desenvolvimento do seu espírito crítico, munindo-os, assim, de um instrumento indispensável à adopção de atitudes responsáveis e conscientes para actuar em colaboração com o professor na sua avaliação, na (co)-responsabilização pelo seu processo de aprendizagem e no ensino, através de indicações ou sugestões de estratégias válidas para serem implementadas nas aulas de línguas estrangeiras, através de uma análise crítica e consciente do seu processo de aprendizagem que o levará a intervir de forma activa e fundamentada na sua avaliação.

3. A importância da auto-avaliação reside no facto de esta acompanhar e regular o processo de aprendizagem do aluno. Contudo as professoras sentem a necessidade de usar a auto-avaliação em termos de certificação do nível a atribuir ao aluno. Esta postura é condicionada pela necessidade de, no final de cada ano lectivo e no final de cada ciclo de ensino, ter de certificar os alunos de forma a que possam transitar de ano ou de ciclo, sendo este o sinal que é enviado para o exterior da sala de aula e da escola (para os pais, encarregados de educação, para as escolas do ensino secundário que os alunos irão frequentar) da obtenção de sucesso ou insucesso na aprendizagem.

4. As professoras aceitam a honestidade dos alunos aquando de actividades de auto-avaliação, porém consideraram existir factores inibidores de uma auto-avaliação correcta que se prendem com: o receio do seu nível não corresponder ao nível que o professor pretende atribuir; uma figura mais tradicional do professor, entendida como uma atitude mais autoritária; o receio de se exporem perante o professor e os colegas; a falta de maturidade; a falta de treino em práticas de auto-avaliação; os condicionalismos causados pelos contextos familiares e sociais do aluno, sobretudo no que se refere à auto-avaliação de atitudes e comportamentos; a dificuldade em (auto)avaliar o que não é quantificável e a incompreensão dos critérios de avaliação.

5. Não reconhecem existir perda de autoridade do professor na partilha da avaliação com o aluno, realçando que a autoridade do professor deve advir da sua competência enquanto profissional, da justiça e clareza com que desenvolve a sua actividade pedagógica com os alunos. Defendem que esta partilha permite a construção conjunta, entre aluno e professor, do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, é atribuído ao professor um acréscimo de responsabilidade, na medida em que este assume o papel de regulador da aprendizagem do aluno, levando-o a reflectir sobre a sua aprendizagem, levando-o a aprender a pensar. Será esta função, a de colaborador no desenvolvimento da capacidade de pensar do aluno, que contribuirá para reforçar a autoridade do professor.

Por outro lado, os dados obtidos através do questionário semi-estruturado, do discurso das participantes nas sessões de formação no que concerne à percepção das suas práticas e da análise dos instrumentos facultados, leva-nos a deduzir que:

1. Relativamente à competência comunicativa, as práticas parecem privilegiar quase exclusivamente a auto-avaliação com incidência no funcionamento da língua e na capacidade de uso desta em contextos diversificados de comunicação, considerando a ausência de enfoques com incidência na componente estratégica e intercultural. O momento de sua implementação é coincidente com o final do período. As professoras justificaram o predomínio da auto-avaliação nas componentes linguística/gramatical e sociolinguística/pragmática por serem estas em que os alunos revelam maiores dificuldades. Porém, isto não seria sinónimo da não realização da auto-avaliação sobre as outras sub-dimensões. Estas acontecem de um modo menos formal, através da interacção professor-aluno na situação concreta de aprendizagem, não recorrendo obrigatoriamente a um documento escrito.

2. Respeitante à competência de aprendizagem, o leque de incidência da auto-avaliação apresenta-se de forma mais abrangente recaindo sobre os diversos aspectos da competência de aprendizagem, à excepção do enfoque sobre a planificação das actividades a desenvolver e sobre as finalidades das tarefas a executar. Em contrapartida, detecta-se uma incidência significativa da auto-avaliação na reflexão do aluno sobre progressos e resultados da aprendizagem, assim como atitudes e comportamentos dos alunos na sala de aula. O momento de implementação sucede sobretudo no final do período. Atribuem maior relevância à interacção professor-aluno para orientar a reflexão no sentido da identificação das dificuldades e dos erros cometidos, na consciencialização de estratégias mais eficazes passíveis de serem adoptadas para a superação dessas dificuldades, do que à aplicação de um instrumento, visando o mesmo fim. As professoras mencionaram os seguintes constrangimentos para práticas auto-avaliativas mais sistemáticas: cumprimento dos conteúdos programáticos, que na sua opinião é muito extenso; gestão do tempo; número de turmas; número de alunos; falta de formação dos professores nesta área; dificuldades associadas a práticas de diferenciação das aprendizagens; diversidade das origens dos alunos; enquadramento sócio-afectivo. Perante estes constrangimentos, as professoras parecem ter de optar por implementar um maior ou menor número de actividades de auto-avaliação de acordo com a turma, sendo a implementação mais frequente em turmas que revelam mais dificuldades, quer a nível de comportamento quer a nível de aproveitamento.

Da triangulação dos dados recolhida através da análise dos 23 instrumentos de auto-avaliação produzidos na formação e dos anteriormente facultados pelas participantes ressalta a existência de instrumentos que visam promover a auto-avaliação sobre a competência comunicativa com

enfoque na capacidade de resolução de problemas de comunicação, com recurso a estratégias verbais e não verbais e sobre as atitudes e valores dos alunos face à cultura alvo. Esta situação contrasta com a anterior, na qual nenhum dos instrumentos visava implementar estas práticas. Salienta-se o enfoque de 3 instrumentos com vista à auto-avaliação do conhecimento intercultural dos alunos, em oposição ao resultado anterior, em que somente um instrumento promovia a reflexão sobre esta sub-dimensão. Relativamente aos momentos indicados para a aplicação dos instrumentos constata-se o final da tarefa como o momento privilegiado para a realização da actividade de auto-avaliação desta dimensão. Quanto à competência de aprendizagem, a comparação da incidência dos enfoques da auto-avaliação dos instrumentos produzidos na formação com os instrumentos disponibilizados permite-nos destacar a existência de um número elevado de instrumentos que estimulam a reflexão sobre a planificação das actividades a desenvolver, bem como um instrumento que incide sobre a planificação da actividade e na identificação das finalidades a desenvolver, em oposição à situação anterior, na qual nenhum dos instrumentos promovia estas práticas. É, igualmente, notória uma maior incidência em actividades de auto-avaliação com vista à reflexão sobre dúvidas e dificuldades de aprendizagem dos alunos. Em relação aos momentos de implementação dos instrumentos verifica-se uma maior diversidade, sendo maioritariamente aplicados no início do ano lectivo e no final da tarefa. Realça-se a existência de instrumentos a serem aplicados em momentos prévios à execução das actividades e no final de cada mês. O resultado revela uma divergência acentuada em relação ao resultado obtido através da análise dos instrumentos disponibilizados pelas participantes, já que os momentos de operacionalização de práticas de auto-avaliação sobre a competência de aprendizagem se situavam, maioritariamente, no final de período, não existindo instrumentos de auto-avaliação prévios às actividades. Destaca-se o aumento do número de instrumentos que promovem a partilha da avaliação entre aluno/professor; a produção de instrumentos que estimulam o recurso aos seus pares e que implicam os encarregados de educação; solicitam sugestões de actividades para implementação na sala de aula; abrangem as várias sub-dimensões da competência de comunicação e de aprendizagem e apresentam articulação entre as duas línguas estrangeiras e os dois ciclos.

Pelos dados obtidos no questionário de avaliação da formação, as participantes tendem a demonstrar que a formação desempenhou um papel de bastante relevo no redimensionamento das suas representações e práticas sobre a auto-avaliação, permitindo a reavaliação e o repensar das suas práticas pedagógicas, bem como sobre a importância que o papel da auto-avaliação desempenha nas aprendizagens. Salientaram a importância da formação enquanto abertura de caminhos para a consciencialização da importância da auto-avaliação no processo de aprendizagem “de cada aluno”, reconhecendo a possibilidade que esta oferece aos professores

de conhecerem as dificuldades que cada aluno enfrenta e que, por vezes, não são perceptíveis aos professores. Relevaram, ainda, a reflexão partilhada como estímulo à “consolidação e aproximação de formas de actuação” entre os professores de LE. Assim, a leitura das respostas dadas pelas participantes permitem-nos inferir que ocorreram mudanças nas representações que tinham sobre a auto-avaliação, passando esta a assumir uma função reguladora da aprendizagem pelo próprio aprendente e servindo, simultaneamente, como fonte de informação à professora para melhor conhecer e acompanhar a progressão da aprendizagem do aluno, de forma a poder contribuir para a superação das dificuldades e necessidades dos alunos através de ajustamentos da sua actuação pedagógica.

Desta forma, parece-nos poder alvitrar uma predisposição para mudanças nas suas práticas, considerando que a produção dos instrumentos de auto-avaliação das aprendizagens vem dar consistência, ainda que de forma indirecta, a esta leitura.

Conclusões

O cruzamento dos objectivos delineados com os dados obtidos indiciam que as participantes do estudo valorizam predominantemente a auto-avaliação enquanto processo de auto-regulação da aprendizagem, potenciadora do desenvolvimento de atitudes reflexivas bem como de mecanismo de implicação e responsabilização do aluno no processo de ensino e na avaliação. Contudo, salientam a necessidade de recorrer à auto-avaliação em termos certificativos, considerando a importância que a avaliação assume para fins de transição ou aprovação dos alunos, sobretudo no final do ano lectivo. Salientam, ainda, a convicção que a partilha da avaliação com os alunos não diminui a autoridade do professor, este assume o papel de mediador entre o aluno/o conhecimento e o seu processo de aprendizagem, facto que contribui para o reforço da sua autoridade. Embora reconheçam a honestidade dos alunos no acto auto-avaliativo, ressaltam constrangimentos que condicionam a validade com que o realizam, assim como: uma postura autoritária do professor; o receio de exposição; a falta de maturidade; a falta de treino em práticas de auto-avaliação; os contextos familiares e sociais; a dificuldade em (auto)avaliar o que não é quantificável e a incompreensão dos critérios de avaliação, criando quer resistência quer entraves a esta prática.

A actuação pedagógica das participantes parece limitar as práticas auto-avaliativas predominantemente ao final do período, incidindo particularmente sobre as componentes linguística/gramatical e sociolinguística/pragmática da competência comunicativa. Os enfoques da competência de aprendizagem abarcam uma maior diversidade, porém é notória uma preocupação em centrar a auto-avaliação nas atitudes e comportamentos dos alunos, bem como na reflexão sobre progressos e resultados da aprendizagem. Realça-se a reduzida sistematicidade

desta prática não cumprindo, assim, a sua finalidade primordial de regular o processo de aprendizagens dos alunos. Esta actuação pode ter na sua origem os constrangimentos mencionados pelas participantes, entre os quais se foca a falta de formação nesta área e dificuldades associadas a práticas de diferenciação das aprendizagens.

De facto, as participantes revelam carecer de formação na área da auto-avaliação das aprendizagens e na promoção de práticas de diferenciação pedagógica, pelo que sentem necessidade de as tentar superar, através da troca de experiências pedagógicas e de trabalho colaborativo.

Neste sentido, parece-nos permissível concluir da relevância deste estudo para a promoção do desenvolvimento profissional das participantes com base numa concepção democrática de supervisão e estratégias que realçam a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento de dispositivos que possibilitem a auto-supervisão e a auto-aprendizagem, a capacidade de construir e partilhar conhecimento (Alarcão & Roldão, 2008: 19).

Os dados recolhidos permitem-nos concluir que as representações das participantes se foram, gradualmente, aproximando das percepções das suas práticas. Evidenciam-se mudanças nas práticas de desenvolvimento de materiais, indiciando uma maior predisposição para a implementação de práticas de auto-avaliação, considerando a maior diversidade e qualidade dos instrumentos produzidos.

As limitações deste estudo prendem-se com o número reduzido de professoras de LE envolvidas, pertencentes a um contexto escolar específico, bem como com a subjectividade inerente à abordagem interpretativa dos dados recolhidos, não sendo, por isso, possível realizar generalizações para outros contextos educativos. Contudo, estas limitações não são impeditivas da validação deste estudo e da sua relevância em contextos semelhantes.

¹ Texto inserido no projecto “Formação, Supervisão e Pedagogia: compreender e transformar contextos profissionais” financiado pelo CIED da Universidade do Minho.

² Este estudo apresenta uma dimensão colaborativa, tendo em linha de conta que os instrumentos de recolha de dados foram elaborados em cooperação com a outra investigadora do departamento, que assumia concomitantemente a função de coordenadora, e também se encontrava a realizar o seu mestrado em supervisão pedagógica no ensino das línguas estrangeiras, no domínio da avaliação formativa das aprendizagens em línguas estrangeiras. Daí que o questionário aplicado às participantes e que se apresenta dividido em 3 secções seja comum às duas investigadoras na secção A (caracterização das participantes) e na secção C (percepção das práticas). A secção B está dividida em duas partes, sendo a B1 relativa ao estudo sobre a avaliação formativa e a B2, pertencente ao estudo que aqui se apresenta sobre a auto-avaliação. Para além disto, a planificação das sessões de formação foi efectuada conjuntamente e durante a sua realização estiveram presentes as duas investigadoras. Os dados relativos às sessões 1 e 6 são respeitantes a ambos os estudos. No entanto, os dados obtidos nas sessões 2, 4, dizem respeito somente a este estudo. A grelha de análise de conteúdo dos materiais disponibilizados pelas participantes foi, de igual modo, elaborada conjuntamente, bem como o questionário de avaliação da formação. Contudo, a análise dos dados recolhidos através destes instrumentos teve um enfoque diferenciado, de acordo com os objectivos propostos em cada um dos estudos.

³ Esta parte não foi objecto de análise deste estudo mas num estudo complementar, desenvolvido pela colega coordenadora de departamento (v. nota 2).

Referências bibliográficas

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003) (2ª ed.). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação – uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Barbosa, J. e Alaiz, V. (1994). “Caminho percorrido...percurso a construir...auto-avaliação”. In Fernandes, D. (coord.) (1994), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa
- Costa, A. L., Kallick, B. (2004). *Assessment strategies for self-directed learning*. California: Corwin Press.
- Hadji, C. (2001). *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Leite, C. (1993). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Nunziati, G. (1988). “Les objectifs d’une formation à l’évaluation formative”. In Ghather-Thurtler, M. & Perrenoud, P. (éd.): “Savoir évaluer pour mieux enseigner”. Genève. *Cahiers du Service de la Recherche Sociologique* nº 26.
- Petitjean, B. (1984). “Formes et fonctions des différents types d’évaluation”. In *Pratiques (revue) l’évaluation*. Nº 44. dec.
- Vieira, F., Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes ... A avaliação processual na aula de Inglês*. Universidade do Minho: Instituto de Educação da universidade do Minho.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira. Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Vieira, F. (2006). “No caleidoscópio da supervisão”. In Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I., *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Referências normativas

- Despacho Normativo N.º 1/ 2005, *Avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico*, Diário da República nº 3, I SÉRIE B, de 5 de Janeiro.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/ 1986, de 14 de Outubro. Ministério da Educação.
- Programa de Inglês, Programa e Organização Curricular* (1997), Ensino Básico, 3º Ciclo, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Organização Curricular e Programas* (2001), Volume I, Ensino Básico 3º Ciclo, Ministério da Educação, DGEBS.