

Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?

Leonor Santos
Universidade de Lisboa

Ao longo dos tempos, o significado atribuído à avaliação tem sido diverso. De uma forte associação a uma ideia de medida, 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 é por ele determinado (Leal, 1992). Como afirma Hadgi (1997), “o avaliador não é um instrumento de medida, mas o actor de uma comunicação social” (p. 31). Também as funções da avaliação têm vindo a ampliar-se. Dirigida sobretudo a 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 de ensino e de aprendizagem. “A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa” (Despacho Normativo, nº 30/2001, ponto 2.). É nesta perspectiva de avaliação como acto de regulação das aprendizagens, em particular, que nos iremos centrar.

Entendemos por regulação da aprendizagem todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem. Ao falarmos numa acção sobre os mecanismos de aprendizagem, estamos a considerar o papel central do sujeito, daquele que aprende. Assim, todo e qualquer acto de regulação tem necessariamente que passar por um papel activo do aluno. Estamos aqui a assumir as teorias cognitivas da aprendizagem que apontam que esta actividade implica inevitavelmente a acção do próprio. Nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada e assimilada pelo próprio. Não perdendo de vista este princípio, é de assinalar que a regulação das aprendizagens poderá advir de uma multiplicidade de processos, dos quais identificamos: a avaliação formativa; a co-avaliação entre pares; e a auto-avaliação.

A avaliação formativa é um processo de regulação externa ao aluno dado ser da responsabilidade do professor. Pode ocorrer em momentos diferentes, como seja, no início de uma tarefa ou de uma situação didáctica – regulação proactiva –, ao longo de todo o processo de aprendizagem – regulação interactiva – ou após uma sequência de aprendizagens mais ou menos longa – regulação retroactiva (Allal, 1986). Embora, em nosso entender, os três tipos de regulação possam ser adequados e pertinentes de acordo com o contexto real de ensino, consideramos que uma intervenção por parte do professor que acompanhe o próprio processo de aprendizagem, como a regulação interactiva, é potencialmente mais promissora porque é uma regulação atempada e se pode tornar mais significativa para o aluno. A regulação interactiva operacionaliza-se, no geral, através de uma observação e intervenção em tempo real e em situação. É um acto avaliativo que tem por intenção intervir sobre a própria aprendizagem. Embora seja reconhecida como essencial, Perrenoud (1999) designa-a de “regulação por falta”. Esta designação não tem qualquer significado negativo ou desvalorativo do papel do professor, mas antes pretende enfatizar que devemos caminhar para a situação em que o aluno tenha de tal modo desenvolvido a sua auto-avaliação que a intervenção do professor não é mais necessária. A regulação externa desenvolvida pelo professor deve apenas acontecer quando as outras vias não funcionam. É um recurso de última instância, “não é mais do que uma via de recurso alternativa, quando os mecanismos de auto-regulação do aluno estão gripados” (Nunziati, 1990, p. 59). Para além disso, destaca ainda a dificuldade de desenvolver de uma forma continuada e sistemática

esta tarefa do professor, quando combinada com tantas outras a que tem de responder ao longo do trabalho a realizar na sala de aula.

A co-avaliação entre pares é um outro processo de regulação que oferece igualmente potencialidades. É um processo simultaneamente externo e interno ao sujeito. Implica outros, mas envolve igualmente o próprio. Reconhecendo a interacção social como um recurso fundamental na construção do conhecimento, é através de situações de comunicação, que os alunos em interacção são colocados “em situações de confronto, de troca, de interacção, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planear ou dividir o trabalho, obter recursos” (Perrenoud, 1999, p. 99). Situações que levem os alunos a apoiar os outros e a receber ajuda dos pares constituem experiências ricas na reestruturação dos seus próprios conhecimentos, na regulação das suas aprendizagens, e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia.

A auto-avaliação é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito. Nunziati (1990) aponta algumas razões que destacam a importância deste processo de regulação das aprendizagens, quando comparado com a regulação externa levada a cabo pelo professor:

- o itinerário de aprendizagem do aluno, bem como os seus procedimentos não seguem, necessariamente, a lógica da disciplina, nem tão pouco a do professor, considerado como um perito;
- o dizer do professor não garante a apropriação, por parte do aluno, dos conhecimentos;
- a ultrapassagem dos erros só pode ser feita por aqueles que o cometem e não por aqueles que os assinalam, uma vez que as lógicas de funcionamento são diferentes.

A auto-avaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva. “É a actividade de autocontrole reflectido das acções e comportamentos do sujeito que aprende” (Hadji, 1997, p. 95). É um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz. Note-se que a distinção entre o autocontrole e a metacognição assenta em que a segunda é consciente e reflectida, enquanto a primeira é uma componente natural da acção, é tácita e espontânea, sendo parte constituinte das acções complexas que o ser humano leva a cabo (Nunziati, 1990). Por exemplo, quando um aluno risca o que fez ou recomeça tudo de novo, está a avaliar etapas intermédias do seu trabalho.

Poder-se-á então perguntar como se passa do autocontrole para um processo de metacognição? Sendo um processo interno àquele que aprende, caberá algum papel ao professor ou antes, pelo contrário, o aluno é deixado a si próprio? Decerto que o papel do professor é mais uma vez central, cabendo-lhe a responsabilidade de construir um conjunto diversificado de contextos facilitadores para o desenvolvimento da auto-avaliação, tornando-se o aluno cada vez mais autónomo. É exactamente para reforçar esta posição que entendemos utilizar a designação de **auto-avaliação regulada**.

Embora como acontece em tantos outros campos da educação, não existam receitas prontas a servir, poderão ser apontadas diversas estratégias a serem desenvolvidas pelo professor. Passaremos a apresentar, de seguida, algumas possíveis intervenções para desenvolver a auto-avaliação regulada dos alunos.

Abordagem positiva do erro. Para que um qualquer processo de regulação seja eficaz, ter-se-á de passar, numa primeira fase, pela compreensão da situação. Ora, uma fonte rica de informação para a compreensão de uma situação de aprendizagem é o erro. Assim, de uma função contabilística a que o erro tem sido associado tradicionalmente – quanto mais erros, maior a sanção – passa-se a atribuir-lhe uma função informativa. O erro, sendo um fenómeno inerente à aprendizagem, representa uma coerência própria de uma dada representação, isto é, revela uma concepção associada a uma dada representação que o aluno formou.

O objectivo é que o aluno seja ele próprio capaz de fazer a sua autocorreção, sendo para isso necessário compreender o erro para criar condições para o ultrapassar (Hadgi, 1997). Quando o próprio consegue identificar o erro e corrigi-lo, acontece aprendizagem. Cabe ao professor interpretar o seu significado, formular hipóteses explicativas do raciocínio do aluno, para o poder orientar. A orientação por parte do professor deve atender a certos aspectos, como seja, não identificar o erro, nem tão pouco corrigi-lo, mas sim questionar ou apresentar pistas de orientação da acção a desenvolver pelo aluno que o leve à identificação e correcção do erro. Um *feedback*, que vá de encontro a estes objectivos, deve ser descritivo, específico, relevante, periódico e encorajador, imediatamente utilizável, oral ou escrito, privado ou público, dirigido a um indivíduo ou grupo de indivíduos (NCTM, 1999). A título exemplificativo apresentam-se alguns possíveis comentários: “Experimenta para outros valores e analisa os resultados que obtens. Que conclusões podes tirar?”; “Afirmas que... Em que baseias essa afirmação?”; “A estratégia seguida é adequada. Deves contudo procurar utilizar uma linguagem menos confusa. Por exemplo, escreves, deverias antes escrever...”

Questionamento. Se a auto-avaliação passa por um processo consciente de reflexão sobre o que está a fazer e como se está a fazer, o aluno terá de desenvolver a capacidade de autoquestionamento. Mais uma vez o papel do professor poderá ser fundamental. O aluno poderá aprender a colocar-se autonomamente boas questões se o professor lhas colocar de forma continuada. Questões como: “O que fizeste?”, “Porque tomaste esta opção?”, “Porque pensaste assim?”, “Donde te surgiu esta ideia?”, “Em que outras situações é que este processo se poderia aplicar?”, “Se quisesses convencer alguém de que isto é verdade, o que dirias?”, poderão contribuir para, após diversas sessões deste tipo, os alunos passarem autonomamente a formular estas questões para si mesmos, enquanto desenvolvem as suas tarefas.

O questionamento por parte do professor pode ocorrer oralmente na sala de aula, enquanto os alunos realizam as tarefas propostas e, por escrito, tomando por base produções realizadas. Estas poderão ser ou não resultantes de instrumentos formais de avaliação. Em vez de registar juízos de valor, que pouco ou nada contribuem para a aprendizagem (por exemplo, “confuso”, “excelente”, “vago”, “não responde ao pedido”), o professor poderá aproveitar mais uma ocasião para construir contextos favoráveis ao desenvolvimento de uma postura auto-reflexiva nos seus alunos (por exemplo, “o que te levou a escolher esta estratégia?”, “porque é que a solução a que chegaste não responde ao problema inicialmente colocado?”).

Explicitação/negociação dos critérios de avaliação. Dado o processo de metacognição passar pela confrontação entre as acções a desenvolver numa dada tarefa e os critérios de realização da mesma (Jorro, 2000), a apropriação dos critérios de avaliação da tarefa é condição necessária para desenvolver a auto-regulação. Deste modo, uma acção que por vezes pode ser complexa para o professor, mas contudo indispensável, é a explicitação dos critérios de avaliação de uma dada tarefa antes do seu início. Todo o professor tem implicitamente um conjunto de critérios de avaliação. Só assim ele é capaz de ajuizar da qualidade de um produto realizado pelo aluno. No entanto, a sua explicitação junto dos alunos exige uma primeira fase de explicitação para si próprio. Questões como, “Que aspectos se têm de verificar para que seja um bom trabalho?”, “O que é indispensável que o aluno apresente?”, “O que não pode acontecer?”, “Quais são para mim os erros graves?”, poderão ajudar o professor a ir tomando consciência dos seus próprios critérios. Após esta primeira tarefa, o professor terá de partilhar os critérios que definiu com os seus alunos, tendo para tal que ter o cuidado de usar uma linguagem acessível. Esta partilha poderá ser feita a dois níveis: ou de forma unilateral (“Esta é a listagem de critérios, percebem ou não?...”.) ou de forma bilateral, procurando implicar os alunos no seu aperfeiçoamento/completude (“Há alguns aspectos que não tenham sido considerados, mas que vocês entendam que devam ser incluídos?...”.), por outras palavras, procurando desenvolver um processo de negociação com os alunos. Este segundo cenário tem a grande vantagem de implicar

e corresponsabilizar os alunos no processo avaliativo, ajudando-os a apropriarem-se mais facilmente desses mesmos critérios.

Esta etapa, embora indispensável, poderá não ser suficiente. Para garantir a apropriação de critérios por parte dos alunos, outras estratégias complementares deverão igualmente ser desenvolvidas, como seja, a apresentação e discussão de trabalhos realizados por alunos em anos anteriores que sirvam de boas ilustrações do que é, na perspectiva do professor, um bom ou mau trabalho; a discussão em pares ou em grande grupo de um produto intermédio realizado pelo aluno ou grupo de alunos; o comentário do professor, tendo por base o conjunto de critérios definidos à partida, dos aspectos já conseguidos e daqueles ainda a melhorar.

Recurso a instrumentos alternativos de avaliação. Existem certos instrumentos de avaliação que poderão preferencialmente favorecer o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação. É, por exemplo, o caso do *portfolio* ou dossier do aluno, onde se inclui não a totalidade dos produtos realizados pelo aluno durante um período de tempo, ano lectivo ou ciclo, mas sim uma selecção de produtos significativos para o aluno, significativos do ponto de vista cognitivo ou afectivo, ilustrativos daquilo que num dado momento já é capaz de fazer, e representativos da diversidade das tarefas desenvolvidas.

Ao ter de seleccionar quais as produções a incluir no *portfolio* e ao elaborar reflexões sobre os significados que estes materiais tiveram para si, o aluno é confrontado com a necessidade de reflectir sobre o que fez, o que aprendeu, como progrediu e como perspectiva as suas necessidades futuras (Leal, 1997). Ao longo do processo de construção do *portfolio*, oferecer-se-ão múltiplos momentos de interacção professor-aluno, favorecedores para a compreensão, por parte do aluno, do que é relevante, do ponto de vista do professor, na aprendizagem. Deste modo, o aluno irá progressivamente aumentando o seu nível de intervenção e de responsabilização no processo avaliativo.

Em síntese, a auto-avaliação regulada é a via primordial para regular as aprendizagens. A actividade metacognitiva do aluno acontece quando ele toma consciência dos seus erros e da sua maneira de se confrontar com os obstáculos. Cabe ao professor construir contextos favoráveis para que tal aconteça. Como nos diz Perrenoud (1999, p. 96): “Toda a acção educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando o seu meio, entrando em interacção com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na auto-regulação.”

Referências

- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud (Org.), *A avaliação num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina. (Trabalho original em francês, publicado em 1979)
- Hadgi, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF Éditeur.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Leal, L. (1992). *Avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular* (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- Leal, L. (1997). Portfolio ou dossier do aluno. *Educação e Matemática*, 42, pp.11-12.
- NCTM. (1999). *Normas para a avaliação em matemática escolar*. Lisboa: APM. (Trabalho original em inglês, publicado em 1995)
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, pp. 47-62.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED (Trabalho original em francês, publicado em 1998).

Despacho normativo nº 30/2001, Diário da República, I Série B, 19 de Julho de 2001.