

FOLHA 15

Autoavaliação

Eusébio André Machado

PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA





Ficha Técnica

Título: Autoavaliação

Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)

Autor: Eusébio André Machado

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-501-3

Data: 2022

Por favor, cite esta publicação como:

Machado, E. A. (2022). *Autoavaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



FOLHA 15

Autoavaliação

Eusébio André Machado



Índice

A autoavaliação: o que é?	4
A autoavaliação: porquê?.....	7
A autoavaliação: como?	9
Tarefas	14
Referências	15



A autoavaliação: o que é?

A autoavaliação tem sido objeto, ao longo do tempo, de **diversos usos e múltiplas definições**, não havendo uma ideia unânime sobre o seu significado.

No que respeita ao uso, Andrade assinala que “o termo autoavaliação tem sido usado para descrever uma ampla variedade de atividades, tais como colocar uma cara triste ou alegre face a uma história acabada de contar, estimar o número de respostas corretas num teste de matemática, representar graficamente as pontuações de lançamento de dardos, indicar a compreensão (ou a falta dela) de um conceito científico, usar uma rubrica para identificar pontos fortes e pontos fracos num ensaio persuasivo, escrever entradas reflexivas num diário, etc.” (2019, p. 20). No caso de Portugal, é uma prática que aparece recentemente, devido principalmente à pressão normativa (Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho), e com uma associação quase exclusiva aos procedimentos classificatórios de final de período ou de um módulo. No âmbito de uma investigação sobre práticas de autoavaliação, Vieira assinala que, “ao longo da sua escolaridade os alunos, no geral, nunca foram treinados a realizar uma verdadeira autoavaliação, limitando-se, na maior parte dos casos, a atribuir um valor quantitativo às suas prestações (2013, p. 119).

Por outro lado, no que se refere à definição, constata-se que a autoavaliação é também um conceito em expansão, sendo difícil encontrar uma definição clara. Na síntese apresentada por Bhatti e Nimehchisalem (2020), conforme a Tabela 1, é possível aferir que as diversas definições de autoavaliação não convergem para uma ideia única, apresentam diversos focos e, acima de tudo, não esclarecem qual é o seu propósito no processo de ensino e aprendizagem.



Tabela 1. Definições da Autoavaliação (Bhatti & Nimehchisalem, 2020, p. 129)

Referência ¹	Definição	Em resumo
Boud (2000) Zimmerman (2002)	Reconhecer os pontos fortes e os pontos fracos dos alunos com o propósito de melhorar os resultados da aprendizagem	Identificação das capacidades de cada um
Harris e McCann (1994)	Envolver os alunos no seu processo de aprendizagem, tendo em contas as necessidades e as expetativas, preocupações e problemas, sentimentos, reações aos métodos e materiais usados e reflexões sobre o curso em geral	Mecanismos afetivos e cognitivos
Bachman (2000)	Aplicar critérios a uma tarefa para fazer juízos sobre o nível em que esses critérios são atingidos	Aplicação de critérios para a tomada de decisão
Cassidy (2007)	Assumir responsabilidade pela aprendizagem e pelo desempenho	Controlo
Andrade e Valtcheva (2009)	Processo formativo que requer aos alunos reflexão sobre a qualidade do seu próprio trabalho para avaliar se atinge os objetivos e os critérios definidos e para os rever em conformidade	Avaliação contínua
Gregory, Cameron e Davies (2011)	Refletir sobre a qualidade do trabalho para avaliar o grau das suas reflexões através de objetivos e critérios explícitos, fazendo de seguida a respetiva revisão em conformidade	Reflexão sobre o desempenho

¹ Todas as referências constantes na Tabela 1 encontram-se disponíveis no artigo de Bhatti e Nimehchisalem (2020):

https://www.researchgate.net/publication/344561738_A_Review_of_Literature_on_Language_Assessment_Literacy_in_last_two_decades_1999-2018



Brown e Harris (2013)	Ato avaliativo e descritivo realizado por alunos a propósito das suas tarefas e habilidades	Avaliação do desempenho
Panadero et al. (2016)	Um largo espectro de técnicas variadas que requer aos alunos descrição (i.e., avaliação) e atribuição de mérito ou valor (i.e., classificação) às qualidades do seus processos e produtos de aprendizagem	Técnicas de aprendizagem Reflexões sobre o desempenho

Em todo o caso, os principais aspetos referidos pela literatura sobre a autoavaliação são os seguintes:

- a) é da **responsabilidade dos alunos**;
- b) consiste essencialmente numa **atividade reflexiva**, através da qual os alunos, por um lado, **identificam pontos fortes e pontos fracos do seu desempenho** e, por outro, **tomam decisões** em conformidade para melhorar as suas aprendizagens;
- c) envolve os **mecanismos cognitivos e afetivos** da aprendizagem;
- d) tem um **carácter contínuo**, de natureza essencialmente formativa;
- e) incide sobre os **processos e produtos da aprendizagem**;
- f) desenvolve-se por referência **objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação**;
- g) convoca uma **variedade de processos, técnicas e estratégias**.

Para Andrade (2019), para além dos vários aspetos que são referidos, o mais importante é, todavia, **o propósito do ato de autoavaliação**, aspeto que, segundo a mesma autora, se encontra em falta na maioria das definições. Para que é que pedimos, então, aos alunos para se autoavaliarem? Ora, de acordo com Andrade, **o propósito da autoavaliação é o feedback e o propósito do feedback é “informar sobre os ajustamentos aos processos e aos produtos que aprofundam a aprendizagem e melhoram o desempenho”** (2019, p. 2). Neste sentido, estando orientada para a aprendizagem, a autoavaliação deve ser de natureza essencialmente formativa, pois, se não houver oportunidades para os alunos melhorarem, ajustarem e até recuperarem as suas aprendizagens, estaremos perante um



processo que, de facto, é destituído de sentido e de consequências práticas. Não obstante, não se pode escamotear que a autoavaliação também tem um propósito sumativo e até classificatório, o qual, em complementaridade com o propósito formativo, pode – e deve – ser colocado ao serviço da melhoria das próprias aprendizagens.

A autoavaliação: porquê?

A avaliação formativa, tal como foi concetualizada nos anos 70 (Bloom, Hastings & Madaus, 1971), era considerada sobretudo uma função do professor, de natureza pontual, de regulação retroativa, não articulada com os processos de ensino e aprendizagem, funcionando principalmente como uma preparação para os testes sumativos (Fernandes, 2019). Nesta perspetiva, ainda devedora da psicologia associacionista e behaviorista, com uma visão acentuadamente passiva e mecânica da aprendizagem humana, o reconhecimento da importância e efetividade da participação dos alunos era relativamente diminuto, pelo que as dinâmicas de avaliação interpares, coavaliação e autoavaliação não eram consideradas como partes integrantes da avaliação formativa.

No entanto, a partir dos anos 80 e, principalmente, dos anos 90, o conceito de avaliação formativa foi objeto de um significativo enriquecimento teórico e prático (e.g. ênfase do carácter contínuo, integração do ensino e da aprendizagem, reforço da distribuição do feedback, diversidade de processos de recolha de informação), no âmbito do qual os alunos passaram a ser considerados participantes ativos (Black & William, 1998). Esta reconceptualização do papel dos alunos na avaliação formativa resultou do concurso de diversos contributos, dos quais destacamos os seguintes:

- **a emergência das perspetivas cognitivistas, construtivistas, socioculturais e social construtivistas**, segundo as quais a aprendizagem é um processo ativo, gradual e social, no qual os sujeitos assumem um papel central na sua construção, numa relação entre maturação e ação e através da mediação social e cultural (Crahay, 2015);



- a **“revolução copernicana” da pedagogia, substituindo as abordagens centradas no professor pelas abordagens centradas nos alunos**, o que associou a noção de autonomia a um acréscimo de responsabilidade e de investimento ativo dos sujeitos na sua própria aprendizagem e, por inerência, no processo de avaliação (Bhatti & Nimehchisalem, 2020);
- a **acumulação de evidências empíricas que mostram o potencial da autoavaliação** na melhoria qualitativa e quantitativa das aprendizagens, no incremento dos processos de autorregulação e no desenvolvimento das competências de metacognição (a capacidade de aprender a aprender) (Andrade, 2019; Black & Wiliam, 1998).

A propósito dos resultados da investigação, Xu destaca vários benefícios da autoavaliação (2018, pp. 576-577):

Em relação aos alunos:

- aumenta o grau de envolvimento em comparação com as formas tradicionais de avaliação;
- reforça a responsabilidade pela aprendizagem e, conseqüentemente, pela necessidade de melhorar;
- ajuda a especificar objetivos de aprendizagem nas diferentes fases de todo o processo de aprendizagem;
- facilita a aprendizagem autónoma através do pensamento reflexivo;
- aumenta a acuidade dos alunos em relação ao processo de avaliação.

Em relação aos professores:

- fornece informação muito valiosa sobre os alunos que dificilmente poderia ser obtida de outra forma;
- antecipa as dificuldades e os obstáculos que surgem nas aprendizagens dos alunos;
- poupa muito tempo e energia;
- aumenta o diálogo mútuo entre professores e alunos;
- reforça a tomada de consciência dos pontos fortes e dos pontos fracos dos professores, o que permite a melhoria das práticas de ensino.

Não obstante o incremento da participação dos alunos nos processos de avaliação (Machado, 2021), as práticas sistemáticas e consistentes de autoavaliação continuam a ser relativamente incipientes, estando ainda muito longe do aproveitamento desejável do seu



elevado potencial, como é reconhecido até pelos atuais contributos das chamadas neurociências. A autoavaliação é encarada sobretudo como uma prática fortemente associada aos procedimentos classificatórios, assumindo um carácter pontual e afastado dos processos de ensino e aprendizagem, com um forte cunho formal e ritualista. Realizar o potencial da autoavaliação exige, todavia, uma viragem de natureza pedagógica que remete para uma questão central e central da atividade docente: *qual o papel dos alunos na aprendizagem?* Numa perspetiva pedagógica, os benefícios da autoavaliação poderão advir mais do envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem do que da mera verificação da consistência das classificações que atribuem a si próprios.

A autoavaliação: como?

No âmbito desta *Folha*, face à impossibilidade de uma exemplificação exaustiva, limitar-nos-emos a propor um esquema praxeológico para o desenvolvimento de práticas de autoavaliação nos diversos contextos de aprendizagem. A premissa fundamental é a de que **autoavaliação é um processo de feedback**, como vimos anteriormente, pelo que adotaremos o modelo de Hattie e Timperley (2007), segundo o qual devem ser considerados três perguntas: **para onde é que eu vou (feed up)? como é que eu estou (feed back)? o que é que devo fazer a seguir (feed forward)?** A partir deste modelo propomos, assim, seis estratégias de autoavaliação que devem ser encaradas de forma integrada e complementar: sendo todas relevantes, nenhuma *per se* será suficiente para garantir as potencialidades da autoavaliação. Além disso, cada uma das estratégias, pode ser operacionalizada de múltiplas maneiras, das quais daremos apenas um número reduzido de exemplos, seguindo, de forma adaptada, as sugestões de Chappuis (2009):



Para onde é que eu vou (feed up)?

1.ª estratégia: promover a reflexão e a compreensão dos critérios de avaliação

Sem critérios de avaliação, a autoavaliação é um processo pedagógico que fica significativamente comprometido, se não mesmo incapaz de atingir plenamente as suas potencialidades. Neste sentido, para uma autoavaliação efetiva, que seja capaz de produzir efeitos na aprendizagem, na autonomia e nas competências de autorregulação e de metacognição, é, pois, necessário que os alunos disponham de critérios de avaliação que sejam claros e compreensíveis. Esta estratégia é mais do que a mera informação; é, sobretudo, um exercício de reflexão, o que se reveste de elevadas potencialidades, uma vez que a apropriação dos critérios de avaliação é um preditor do sucesso das aprendizagens. De modo flexível e de acordo com a natureza dos alunos, é também importante desenvolver processos de construção de critérios de avaliação participados, discutidos e aplicados de modo colaborativo. Nos diversos níveis de ensino, importa incutir nos alunos práticas de autoavaliação referidas a critérios, o que aumenta a sua acuidade, quer para efeitos formativos, quer para efeitos sumativos.

2.ª estratégia: usar exemplos e modelos para explicitar os objetivos de aprendizagem

Para além dos critérios de avaliação, é igualmente fundamental que os alunos saibam o que é que se espera que eles aprendam, designadamente através das tarefas que lhes são propostas. Importa, pois, no âmbito daquilo que se chama *feed up*, que os alunos sejam ajudados a compreender os objetivos de aprendizagem através do recurso a exemplos e a modelos, através dos quais consigam responder, de forma mais concreta, a perguntas, tais como: *o que é que o professor espera que eu aprenda? O que é que define a qualidade da tarefa? Que problemas devo evitar? Que dificuldades posso antecipar?* O recurso a exemplos e a modelos reveste-se de especial relevância para alunos com maiores dificuldades de apropriação dos objetivos de aprendizagem, cuja formulação é frequentemente abstrata. Deste modo, esta estratégia consiste numa autoavaliação



antecipatória e envolvente, com o qual se pode concretizar um dos princípios fundamentais da autoavaliação: a responsabilização dos alunos pela sua própria aprendizagem.

Como é que eu estou (feed back)?

3.ª estratégia: promover práticas regulares de feedback

O feedback é encarado, muitas vezes, como uma competência exclusiva do professor. Sendo certo que é o professor que recolhe a informação sobre a aprendizagem e está mais apto para realizar a sua interpretação, de modo efetivo e útil, isso não impede que os alunos sejam também intervenientes nas práticas de feedback. A investigação mostra, de resto, que o feedback é mais eficaz quando promove a disponibilidade dos alunos para previamente compreenderem as suas dificuldades e encontrarem as soluções por si próprios. O feedback deve ser, pois, uma estratégia distribuída e referida a critérios de avaliação, através da qual os alunos são encarados como coparticipantes sob a forma de uma autoavaliação contínua, processos de coavaliação e promoção do poder colaborativo. Como vimos, a autoavaliação é um processo formativo centrado no feedback que os alunos são capazes de fornecer a si próprios. No entanto, tenha-se em consideração que, para esse processo ser efetivo, a autoavaliação tem que ser uma prática sistemática, andaimada e integrada no currículo, tendo uma natureza eminentemente dialógica e partilhada entre professor e alunos.

4.ª estratégia: ensinar os alunos a realizar a autoavaliação e a definir objetivos

A autoavaliação desenvolve-se, pratica-se e aprende-se, pelo que deve consistir numa competência transversal, abrangente e recursiva. Desde logo, as práticas de avaliação do professor modelam as próprias práticas de autoavaliação dos alunos: se a avaliação está centrada, de modo preponderante, na classificação, é natural que os alunos acabem por reduzir a sua autoavaliação à atribuição de classificações a si próprios; se a avaliação assume um propósito mais pedagógico, sendo encarada como um processo que ajuda a



aprender, é exetável que os alunos também concebam a autoavaliação como uma estratégia de aprendizagem. O desenvolvimento do pensamento avaliativo dos alunos está, pois, intrinsecamente associado à cultura de avaliação que se vive em cada sala de aula e em cada escola. Por outro lado, é importante que o professor, de modo explícito e intencional, ajude os alunos refletir sobre as capacidades e dificuldades, pontos fortes e pontos fracos, suscitando questões, realizando questionários ou pura e simplesmente dialogando em torno de perguntas, tais como: *em que é eu sou bom? O que é que eu preciso de melhorar? Qual é a minha principal dificuldade? O que explica erros que cometi?*

O que é que devo fazer a seguir (feed forward)?

5.ª estratégia: envolver os alunos na tomada de decisões sobre os passos seguintes

Como processo de feedback, a autoavaliação não se pode limitar a uma reflexão realizada pelos alunos sobre em que ponto se encontram na sua aprendizagem, tendo em conta os critérios de avaliação e os objetivos de aprendizagem. Na realidade, para que seja efetivo e útil, é fundamental que o feedback promova a tomada de decisões sobre os passos a seguir para se ultrapassar as dificuldades e os obstáculos da aprendizagem. De resto, este é um dos principais problemas quando a autoavaliação se confunde com um procedimento meramente classificatório: os alunos são confrontados apenas com o que fizeram sem que reflitam e se comprometam com o que devem fazer a seguir. A ausência desta prática de *feed forward* na autoavaliação dos alunos é a que mais compromete o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem e da autorregulação. Neste âmbito, tendo em conta os objetivos de aprendizagem, a ajuda do professor revela-se, pois, indispensável para os alunos se focarem nos aspetos essenciais e andarem o seu percurso.

6.ª estratégia: incentivar os alunos a desenvolver práticas de autorrevisão focada

Sendo de natureza essencialmente formativa, a autoavaliação pressupõe que o professor dê e crie oportunidades para os alunos aplicarem as decisões que tomaram para resolver os seus problemas de aprendizagem. Trata-se de um “contrato de confiança” que transmite



aos alunos a consciência de que a autoavaliação vale a pena e que pode ter impacto na melhoria das suas aprendizagens. Nestas circunstâncias, usufruindo de oportunidades para serem consequentes com a sua autoavaliação, é indispensável que os alunos aprendam também a desenvolver práticas de autorrevisão focadas nos conceitos, habilidades ou competências nos quais tiveram dificuldades. Seguindo as decisões tomadas e partilhadas com o professor, os alunos podem segmentar e andaimar as aprendizagens, refletindo e regulando a par e passo em função dos critérios de avaliação. A autorrevisão focada permite que os alunos se concentrem num conjunto adequado de objetivos de aprendizagem, para os quais o professor deve adaptar o ensino e as tarefas que propõe.



Tarefas

As tarefas que se seguem dizem respeito à autoavaliação e às suas práticas e devem ser realizadas em pequenos grupos.

Tarefa 1

“Ao longo da sua escolaridade os alunos, no geral, nunca foram treinados a realizar uma verdadeira autoavaliação, limitando-se, na maior parte dos casos, a atribuir um valor quantitativo às suas prestações.” (Vieira, 2013, p. 119)

Discuta com os seus colegas esta frase, registando as principais conclusões.

Tarefa 2

Analise criticamente a Tabela 1, apontando as principais limitações e vantagens das definições apresentadas.

Tarefa 3

A autoavaliação deve ter um propósito meramente formativo?

A partir do texto, debata esta questão com os seus colegas, registando as principais conclusões.

Tarefa 4

Elabore com os seus colegas uma tarefa/atividade para aplicar uma das seis estratégias apresentadas.



Referências

- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87.
- Bhatti, N., & Nimehchisalem, V. (2020). A review of research on student self-assessment in second/foreign language writing. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 15 (2), 125-131.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill.
- Chappuis, J. (2009). *Assessment for Learning: Classroom Practices That Maximize Student Success*. ETS Assessment Training Institute.
- Crahay, M. (2015). Os fundamentos da aprendizagem. In V. Bedin & M. Fournier (Dir.), *Aprender* (pp. 17-26). Edições Texto & Grafia.
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Org.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal* (pp. 139-163). Editora CRV.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- Machado, E. A. (2021). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Vieira, I. M. A. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta.
- Xu, B. (2018). Literature review of student self-assessment and its effects on the second language writing. *Advances in Social Science. Education and Humanities Research*, ICCESE, 205, 575-579.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu