

A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO

Maria Cecília Bento¹
Fátima Pereira²

Introdução

O estudo sobre a avaliação na formação inicial de professores que realizámos foi orientado por uma problematização de alguns aspetos relativos à avaliação e que contribuiram para a constituição da problemática da pesquisa:

- por um lado, considerámos que a avaliação é um fator importante na vida escolar, sendo uma dimensão em que os professores exercem a sua autoridade, mas também é o momento em que, muitas vezes, alunos e pais têm contacto com o trabalho desenvolvido pelos estudantes;

- por outro lado, todos nós conhecemos algumas questões relativas à avaliação, seja porque fomos estudantes e, portanto, avaliados, seja pelo facto de avaliarmos situações quotidianas. Podemos, então, ser levados a crer que dominamos essa área. No entanto, sendo ela tão importante na vida académica, os professores deverão conhecê-la em profundidade, no sentido de avaliarem corretamente.

Consideramos ainda que uma avaliação eficiente poderá introduzir melhorias no sistema educativo em geral e no desenvolvimento dos alunos, em particular.

Definimos como objeto de estudo a avaliação na formação inicial dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), cuja conclusão da licenciatura ocorreu entre os anos letivos 2003/2004 e 2007/2008 numa escola superior de educação sediada no Porto. Tivemos como grande finalidade conhecer de que forma é abordada, nos domínios teórico e prático, a avaliação na formação inicial de professores e quais as suas implicações na prática pedagógica.

Neste artigo apresentaremos algumas questões teóricas sobre a avaliação e a formação inicial de professores, a abordagem metodológica realizada e a análise e interpretação do trabalho realizado.

¹ Mestre pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Contato: mceciliabento@gmail.com

² Doutora, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Contato: fpereira@fpce.up.pt

1. Perspetiva teórica

1.1. Aspetos de uma problemática

A avaliação, segundo o despacho normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro, ponto 2, “é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”.

A avaliação é, muitas vezes, o ponto em que os professores sentem o exercício da sua autoridade e em que alunos e pais veem o reflexo do desempenho escolar das crianças. Tal como aponta Nóvoa (Prefácio de FERNANDES, 2008, p. 11),

os professores basearam grande parte da sua autoridade pedagógica, e mesmo da sua identidade profissional, no exercício da avaliação. Os decisores políticos colocaram-na no centro das suas preocupações. As famílias encararam sempre a avaliação como o elemento central da sua ligação à escola.

Por outro lado, “as investigações analisadas permitem que se fique com a ideia de que, em geral, os professores pensam, vivem e praticam a avaliação de forma muito isolada” (FERNANDES, 2008, p. 90).

Na nossa perspetiva, a falta de confiança de alguns professores nos momentos de avaliação, poderá dever-se a lacunas de formação nessa área.

“A docência é *uma profissão que se aprende desde que se entra na escola*¹, pela observação do comportamento dos nossos professores” (FORMOSINHO, 2009, p. 95). Dessa forma, todos nós conhecemos alguns aspetos da avaliação, uma vez que ela está presente em toda a nossa vida estudantil e social. Assim, muitas vezes, somos levados a crer, inconscientemente, que pelo facto de a avaliação fazer parte do nosso quotidiano, sabemos usar e podemos questionar avaliações feitas por outros. Faz, portanto, todo o sentido que os professores conheçam os limites e implicações da avaliação, para que essa seja exercida da forma mais consciente possível. Mas será que têm uma formação adequada para isso?

Torna-se, então, necessário que os docentes sejam um pouco especialistas nessa área, uma vez que a avaliação,

a) pode ter um papel relevante na transformação, democratização e melhoria dos sistemas educativos; b) interessa aos alunos [...] e à

¹ Grifo do autor.

sociedade em geral; c) deve ocupar um lugar relevante no desenvolvimento do currículo; e d) deve estar integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. (FERNANDES, 2006).

No entanto, os professores só poderão avaliar corretamente se tiverem os conhecimentos necessários, e esses deveriam ser adquiridos, primordialmente, na formação inicial, uma vez que, a partir da sua conclusão, os professores podem lecionar e, portanto, avaliar alunos. No entanto, segundo Perrenoud (1999, p. 16), “a formação dos professores trata pouco de avaliação”.

Temo-nos apercebido, no diálogo com colegas de profissão e no acompanhamento de alunos do 1º CEB, que a grande ênfase continua a ser dada aos testes, iguais para todos, não tendo em conta a evolução e esforço que cada aluno fez para adquirir determinado conhecimento, ou seja, a verdadeira avaliação formativa não é posta em prática. Por outras palavras, “avaliar para aprender não é, infelizmente, o que mais ocorre nas escolas, um pouco por todo o mundo. Avaliar para classificar ou para seleccionar ou para certificar parecem ser as preocupações dominantes”. (FERNANDES, 2008, p. 142).

Fernandes (2008) aponta três razões pelas quais se deve mudar a avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem – dado que as perspectivas de avaliação estão ligadas à forma como se entende a aprendizagem –, desenvolvimento das teorias do currículo – uma vez que o que hoje é pedido aos alunos não é apenas memorizar conhecimentos, mas sim relacioná-los e aplicá-los – e, por último, democratização dos sistemas educativos – como, atualmente, todas as crianças têm acesso à escola, tem que se ter em consideração as suas diferenças.

1.2. A Avaliação

Partindo da problemática e dos objetivos definidos, foi elaborado um quadro teórico em torno de duas grandes dimensões: a avaliação e a formação inicial de professores, que foi sendo construído ao longo do estudo, considerando também o trabalho empírico em desenvolvimento. Das dimensões teóricas abordadas, salientamos alguns aspectos, que desenvolveremos em seguida.

1.2.2. Modalidades de avaliação

A avaliação pode ter diferentes finalidades. Nesse sentido, a modalidade de avaliação utilizada em determinado momento deve estar relacionada com a função que se lhe pretende atribuir, seja ela certificar, orientar ou regular.

Podemos, então, distinguir entre avaliação normativa e criterial.

Avaliação normativa

A avaliação normativa é a modalidade de avaliação em que há uma norma, com a qual se comparam os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Nessa, enquadra-se a avaliação sumativa, definida legalmente através do despacho-normativo nº. 1/2005, de 5 de Janeiro (pt. 24) como a “formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular”, sendo essas competências e objetivos a norma que serve de base para a comparação.

Assim, é feita uma hierarquização dos alunos a partir da distância que os separa dessa norma, transmitindo-lhes a informação da posição relativa que ocupam no grupo. Esse tipo de avaliação promove, então, alguma competição entre os alunos e permite que eles desenvolvam estratégias que conduzam à obtenção de uma boa classificação, sendo o importante estar preparado para a prova, sem que necessariamente se verifique desenvolvimento de capacidades e competências.

Os instrumentos utilizados nesse tipo de avaliação têm que passar por um crivo que verifique se avaliam o que realmente é suposto avaliarem.

Avaliação criterial

Numa avaliação do tipo criterial, em vez de se compararem os alunos com uma norma única, é pensado o que se espera deles em determinado momento, o que pressupõe a prévia definição de metas a atingir, já que “relaciona o resultado com os critérios que determinam o sentido da *performance* no conjunto do processo” (FIGARI, 1993, p. 142). Assim, é necessário que seja feita inicialmente uma avaliação diagnóstica, no sentido de se perceberem os progressos e aprendizagens realizados pelo aluno.

A avaliação diagnóstica tem como finalidade diagnosticar dificuldades que permitam agir tendo em consideração aquilo que o sujeito já sabe e as suas características. Como refere Hadji (1994, p. 62), “trata de explorar ou de identificar algumas características de um aprendente (...) com vista a escolher a sequência de formação mais bem adaptada às suas características”.

Na avaliação criterial enquadra-se a avaliação formativa, definida legalmente, pelo despacho-normativo já referido, como aquela que deve estar no centro do processo de ensino-aprendizagem, regulando o que os alunos são capazes de realizar com o que é esperado. Perrenoud (1999, p. 103) afirma também que “*é formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver*, ou melhor, que participa da *regulação* das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo¹”.

Pressupõe, portanto, diferenciação das práticas pedagógicas, e a intervenção do aluno, que é o centro do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é dada maior importância ao percurso realizado do que ao resultado final. Assim, promove práticas que conduzem a aprendizagens significativas.

Há, no entanto, uma série de obstáculos na prática que dificultam a avaliação formativa, como o número de alunos por turma, o tempo que os professores dispõem para os alunos, a extensão dos programas e a própria organização da escola.

Queremos sublinhar que as diferentes modalidades de avaliação não implicam o seu uso exclusivo, mas podem e devem complementar-se, no sentido de uma melhoria das aprendizagens e do desenvolvimento dos alunos.

Em qualquer um dos casos, avaliar pressupõe o confronto entre o que alguns autores designam como referente, ou seja, a meta idealizada, e o referido, entendido como a realidade observável. A diferença situa-se no facto de, numa avaliação do tipo criterial, o que se espera do aluno é que ele seja dependente das suas características individuais, enquanto, na outra, o referente é igual para todos.

O importante é, no nosso ponto de vista, conhecerem-se as diferentes modalidades de avaliação para que se avalie conscientemente.

¹ Grifo do autor.

1.3. Formação inicial

Relativamente à formação inicial de professores, há algumas especificidades a ela ligadas, nomeadamente o facto de todos nós termos realizado um percurso escolar, pelo que conhecemos da realidade educativa e porque temos algumas concepções sobre o trabalho docente. Nesse sentido, o papel da formação de professores é, também, a desconstrução de ideias pré-formadas que existem, no sentido de as adequar ao perfil que se pretende desenvolver, promovendo a qualidade da docência.

Por outro lado, como refere Pereira (2010, p. 23):

A formação inicial de professores situa-se no cerne das formas de governabilidade institucional escolar que têm afectado a infância, uma vez que ela se constituiu como a instância moderna privilegiada para a veiculação de significações imaginárias sociais sobre a infância e sobre as práticas adequadas para a sua educação escolar, fundamentadas nos discursos científicos e pedagógicos que nela se exprimem e que integram propostas normativas sobre a socialização e a subjectivação escolares.

Por isso, a formação inicial de professores tem uma dimensão ética associada às formas e aos conteúdos da formação, com impacto na educação das crianças.

A formação inicial deve contemplar duas grandes componentes: formação teórica e formação prática, ou seja, por um lado deve existir uma formação no nível teórico da área em que os professores em formação irão lecionar e das Ciências da Educação e, por outro lado, deve haver formação no nível das didáticas e da prática pedagógica, complementando-se teoria e prática no sentido de uma formação de qualidade.

Alguns autores (FORMOSINHO, 2009; FORMOSINHO e NIZA, 2009) referem-se à divisão da prática pedagógica em duas etapas: a fase inicial, na qual se privilegiam a observação, a análise e a cooperação, e a fase final, na qual o professor, ainda em formação, assume uma turma, com orientação de um professor cooperante e do supervisor da instituição de formação.

A formação inicial deve também ter em consideração o perfil de professor que se pretende desenvolver, já que o desempenho dos professores deve acontecer em diferentes vertentes.

Por um lado, a profissão docente é portadora de uma “dimensão profissional, social e ética” (Decreto-Lei nº. 240/2001, de 30 de Agosto, anexo II), ou seja, o professor deve apoiar as suas práticas nos seus conhecimentos, mas também numa reflexão sobre a prática, de acordo com o contexto em que leciona.

Existe também uma “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” (*ibidem*, anexo III), que se refere à interligação entre os conhecimentos teóricos da sua área com os conhecimentos da didática.

Podemos ainda considerar a “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” (*ibidem*, anexo IV), já que essa permite que os professores adequem as suas práticas ao contexto.

Finalmente, existe uma “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” (*ibidem*, anexo V), cabendo ao professor analisar e refletir sobre as suas práticas e investigar a resolução de problemas, procurando formação contínua que lhe permita evoluir.

Considera-se, portanto, que a formação inicial não deve ser um fim, mas a primeira etapa de um processo contínuo de aprendizagem dos professores.

2. A abordagem metodológica

Sendo preocupação do nosso estudo conhecer de que forma é abordada a avaliação das aprendizagens, nas suas dimensões teórica e prática, na formação inicial de professores do 1º CEB, numa instituição de formação do Porto, realizámos um estudo de caso.

A opção pelo estudo de caso prendeu-se com a nossa problemática, pelo facto de não ser exequível a análise da formação inicial em várias instituições simultaneamente, mas também porque não tivemos a pretensão de generalizar conclusões e quisemos estar alertas para possíveis especificidades da formação estudada, que poderiam revelar factos importantes do ponto de vista da problemática. Pudemos, assim, realizar uma análise mais exaustiva de documentação e recolher diferentes pontos de vista, dando voz a intervenientes ativos da formação, o que só seria possível recorrendo a uma metodologia como a que utilizámos.

Para este estudo recorreremos a diferentes técnicas de recolha e análise de informação, nomeadamente a análise de documentos (plano de estudos da licenciatura em questão e programas das disciplinas) e a realização de entrevistas semidirectivas. Para a análise das informações recolhidas foi utilizada a análise de conteúdo.

Sendo a entrevista uma forma de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 134), essa técnica de recolha de informação pareceu-nos adequada ao nosso estudo, já que era nossa pretensão

conhecer as perspectivas de professoras formadas na instituição em estudo, relativamente à formação em avaliação. Nesse sentido, foi importante a adoção de uma “epistemologia da escuta”, no sentido definido por Berger (1992), ou seja, a adoção de uma atitude de abertura para o que é dito pelo entrevistado, na medida em que lhe vai permitir explicitar-se melhor.

As entrevistas realizadas foram do tipo semidirectivo, já que “oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 135), o que vai ao encontro ao que pretendíamos com as entrevistas e que já foi referido.

A análise de conteúdo é uma técnica que permite a análise de documentos e de outros tipos de texto, através da categorização da informação neles contida. Assim, permite uma “rigorosa e objectiva representação dos conteúdos das mensagens” (AMADO, 2000, p. 54). Parte-se do pressuposto de que um discurso tem uma face visível, da qual facilmente nos apercebemos nas primeiras leituras, e uma outra que é subjacente e que não é visível tão facilmente. A função da análise de conteúdo é, portanto, encontrar essa outra face do discurso, através do agrupamento da informação em categorias pertinentes à temática em estudo.

Com a análise do plano de estudos, pretendemos ter uma percepção global sobre o desenvolvimento da formação, a forma como as diferentes áreas estavam distribuídas e quais eram alvo de maior investimento. Assim, todas as disciplinas que fazem parte do plano de estudos foram consideradas nessa análise.

Para a análise dos programas das disciplinas, seleccionámos, após uma primeira leitura dos programas de todas as disciplinas, os mais adequados à temática em estudo. Definimos como categorias, diferentes áreas de formação, tendo adotado como subcategorias a divisão apresentada nos próprios programas das disciplinas.

As categorias e subcategorias utilizadas estão representadas no quadro nº. 1

Quadro nº. 1 – Grelha de Análise dos Programas das Disciplinas

Sub-Categorias	Objeti- vos	Conteúdos Programáticos	Metodologias / Avaliação	Recursos Bibliográficos
Formação Geral em Educação				
Formação Específica em Avaliação				
Formação Ética e Pessoal				
Formação para a Prática Educativa				
Formação para Metodologias de Auxílio à Prática				

Para a análise de conteúdo das entrevistas, começámos por fazer uma meta categorização de ordem temporal, dentro da qual definimos categorias e subcategorias relevantes para o nosso estudo.

Apresentamos no quadro nº. 2 a grelha utilizada para a análise de conteúdo das entrevistas.

Quadro nº. 2 – Grelha de análise das entrevistas

Metacategorias	Categorias	Subcategorias
Período anterior à realização da formação inicial	Motivações para a escolha da profissão	De ordem simbólica De ordem material
	Representações	Profissão Formação Instituição de formação
	Expectativas	Formação

		Instituição de formação
	Formação anterior	Relações com a profissão Acadêmica
		Não acadêmica
Período da formação inicial	Outros	
	Organização do curso	Opinião geral
		Pontos fortes
	Formação disciplinar	Pontos fracos Áreas de maior relevância
		Formação em avaliação
		Relações teoria/prática
	Estágios	Lacunas Organização
		Processos de avaliação
		Dispositivos de avaliação
		Reflexão desenvolvida sobre a avaliação das crianças
	Trabalho com os pares	
	Relações teoria/prática	
	Seminários	Avaliação Metodologia
		Conteúdos
		Percepções sobre a importância dos seminários
Período posterior à realização da	Percurso profissional	Avaliação Impacto da realidade nas expectativas

formação inicial	criadas
	Especificidades socioeducativas das escolas
	Participação em projetos
Práticas profissionais	Relação educativa
	Processos de avaliação
	Dispositivos de avaliação
	Perspetivas sobre a avaliação
	Relações com a formação inicial
	Dificuldades e obstáculos nas práticas de avaliação
Formação contínua	Modalidades
	Áreas
	Conteúdos
	Relação com as práticas de avaliação

3. Formação Inicial e Avaliação: discursos e interpretações

Acerca do Plano de Estudos

Numa primeira análise, considerámos o número de horas destinado a cada uma das categorias definidas. Pudemos verificar que o número de horas de formação é idêntico nos quatro anos. Como se pode ver na figura 1, grande parte das horas de formação estão relacionadas com a prática pedagógica, constituindo a didática uma pequena parte dessa formação. O número de horas das categorias Formação Geral em Educação, Formação Científica e Outras Áreas de Formação é equiparado.

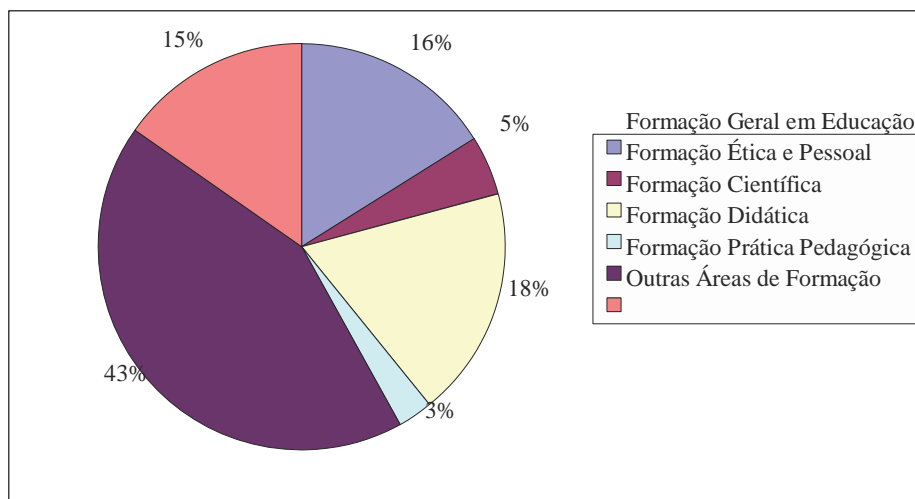


Figura 1 – Percentagem do número de horas, por categoria

Ainda considerando todo o Plano de Estudos, verificámos a inexistência de disciplinas exclusivamente práticas¹, havendo primazia de aulas do tipo teórico na Formação Geral em Educação e na Formação Ética e Pessoal, enquanto nas categorias Formação Científica, Formação Didática e Outras Áreas de Formação há um maior número de horas designadas teórico-práticas. A nível da Formação ligada à Prática Pedagógica, essa compõe-se, sobretudo, de horas do tipo Estágios/Seminários, com algumas horas teórico-práticas e poucas teóricas, como ilustra a Figura 2.

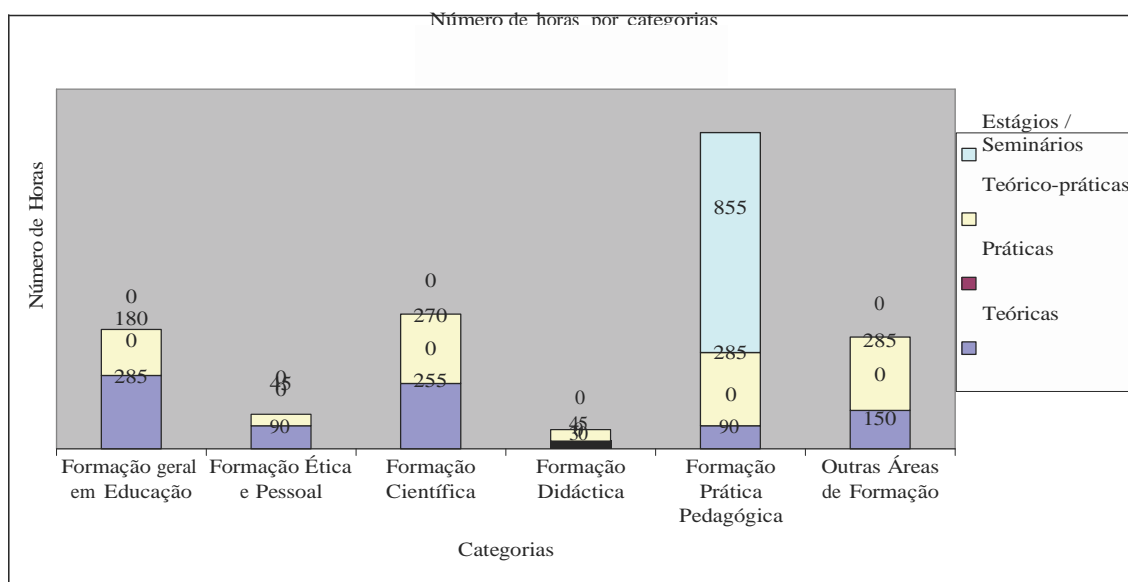


Figura 2 – Número de horas, por tipo de aula

¹ Estas denominações de tipo de aula – Aulas teóricas, teórico-práticas, práticas e Seminários e estágios – são as apresentadas no plano de estudos oficial.

Acerca dos programas

No quadro nº. 3 apresentamos as ideias mais pertinentes para a problemática em estudo, resultantes da análise dos programas das disciplinas nas diferentes categorias.

Quadro nº. 3 – Quadro-resumo da análise de programas

Objetivos	Conteúdos Programáticos	Metodologias / Avaliação	Recursos Bibliográficos
Refletir e resolver problemas da Educação	Observação Finalidades da avaliação em educação	Desenvolvimento de competências pessoais e humanas	Autores nacionais e estrangeiros
Observar, produzir instrumentos de observação	Objetivos do 1º CEB	Auto e heteroavaliação	Documentos do Ministério da Educação
Desenvolver reflexão Analisar criticamente fenómenos sociais	Planificação da ação educativa e sua relação com a realização e avaliação do ensino	Alunos como sujeitos ativos da aprendizagem	Temáticas: avaliação, observação, diferenciação
Desenvolver competências de auto e heteroavaliação	Didática Metodologias	Construção de situações de natureza pedagógica-didática e metodológica	pedagógica, planeamento do ensino, desenvolvimento pessoal e social, ética, relação
Construir, aplicar e analisar instrumentos de avaliação	Projeto Curricular	Categorização de observações	pedagógica, currículo, ensino- aprendizagem, didática, Currículo Nacional, metodologias, definição de objetivos, projeto educativo de escola
Sensibilizar para a diferenciação pedagógica; Planificar a ação pedagógica e as atividades			
Caracterizar turmas, construir Projeto Curricular de Turma			

Com a análise dos programas das diferentes disciplinas, pudemos verificar que são poucas as disciplinas que abordam teoricamente a avaliação. No entanto, há um conjunto de objetivos e conteúdos enunciados que, de alguma forma, estão relacionados com essa área.

Relativamente aos objetivos, são-nos apresentadas disciplinas que pretendem desenvolver competências de observação, reflexão, análise crítica e a resolução de problemas, o que, na nossa perspetiva, possibilita ao aluno adquirir competências de análise, permitindo um maior espírito crítico, o que favorecerá práticas avaliativas mais conscientes. Também são muito trabalhadas as questões ligadas à observação, que permitem o desenvolvimento da capacidade de estar atento aos alunos e suas dificuldades, permitindo diferenciação no trabalho dos alunos (outro objetivo enunciado), conduzindo à verdadeira avaliação formativa.

Realçamos a existência de disciplinas que têm como objetivo planificar a ação pedagógica, bem como construir, aplicar e analisar instrumentos de avaliação.

Os conteúdos abordados estão relacionados com os objetivos referidos, sendo de salientar o trabalho no nível da planificação e sua relação com a realização e avaliação do ensino e as metodologias, já que essas têm que ser adaptadas ao grupo de alunos.

Salientamos a existência de trabalho sobre as finalidades da avaliação em educação.

As metodologias utilizadas em diversas disciplinas são a auto e heteroavaliação e pressupõem o aluno como sujeito ativo das aprendizagens, promovendo o desenvolvimento de competências pessoais e humanas e a reflexão sobre aspetos da prática educativa. É também proposta a construção de situações de natureza pedagógica-didática.

Acerca das Entrevistas

As entrevistas permitiram-nos conhecer perspetivas de professoras formadas na instituição em estudo sobre a sua formação inicial e as suas representações sobre a forma como esta interfere nas suas práticas docentes.

Relativamente às características do grupo que entrevistámos, todos os participantes são do sexo feminino. No nível de atividade profissional atual é um grupo heterogéneo, já que, como principal atividade, uma delas é professora de uma turma do 1º CEB, cinco delas exercem a sua prática nas atividades de enriquecimento curricular (AECs), em diferentes áreas, e uma trabalha numa sala de estudo. Algumas delas acumulam funções entre diferentes atividades, como explicações e Atividades de Tempos Livres (ATL). O facto de termos contactado

maioritariamente com professoras que não lecionam em turmas de 1º CEB ficou a dever-se aos contactos de que dispúnhamos.

Iremos proceder à apresentação dos resultados obtidos na análise das entrevistas, seguindo as metacategorias estabelecidas e anteriormente referidas: período anterior à realização da formação inicial, período da formação inicial e período posterior à formação inicial.

Período anterior à realização da formação inicial

Ao analisar as entrevistas realizadas verificámos que, na maioria das situações “o gosto de trabalhar com crianças” (Mariana, Rita¹), por ensinar e a vontade de contribuir para a melhoria da educação foram as motivações para a escolha da profissão.

As expectativas que as entrevistadas tinham, antes da formação inicial, estão relacionadas com o esperar mais dessa formação em termos de didática e de assuntos relacionados com o 1º CEB do que o que dizem ter tido: “talvez esperasse mais, que me desse mais didática (Inês); que nos fossem dadas mais coisas relacionadas com o primeiro ciclo” (Mariana).

A escolha da instituição de formação foi feita “por informação de outrem a nível de prestígio” (Inês) e pelas “referências que tinha eram [serem] muito boas” (Joana). O facto de as ideologias educativas da instituição serem semelhantes às da entrevistada foi a razão apontada por uma entrevistada: “foi aquela que reunia os critérios e linhas pelas quais me regia” (Rita).

Período da formação inicial

Relativamente à organização do curso, a opinião geral das entrevistadas é que foi “muito teórico e pouco virado para a sala de aula” (Mariana), com falta de aulas práticas “direcionadas para «aprender a ensinar»” (Maria), o que está relacionado com os aspetos apontados como pontos fracos e lacunas desta formação: falta de pedagogia e de prática e falhas nas didáticas e nas estratégias de ensino.

São várias as áreas apontadas como de maior relevância. No entanto, as áreas da Língua Portuguesa e da Matemática são as mais nomeadas aqui. De referir que algumas das disciplinas foram referidas pelas entrevistadas não por terem sido áreas muito trabalhadas na

¹ Por questões de confidencialidade, todos os nomes de entrevistadas usados são fictícios.

formação inicial, mas por as considerarem importantes e sentirem falta de uma maior e melhor abordagem nessas áreas.

No caso da formação teórica em avaliação, as opiniões dividem-se: na maioria dos casos, a opinião é que essa foi uma área trabalhada, embora pudesse ter sido mais explorada – “o tema da avaliação foi trabalhado, mas eu acho que não foi muito desenvolvido” (Filipa); “A nível só de dar a conhecer que género de avaliação há, isso sim. Agora, dizer que se avalia de certa forma, que temos determinadas situações, isso não” (Inês) – ; há ainda duas entrevistadas que dizem não ter tido formação nesse domínio e uma outra diz ter sido uma área bastante trabalhada.

No que diz respeito a lacunas da formação na área da avaliação, apenas uma das entrevistadas as aborda, referindo que seria importante ter “mais apoio, talvez em relação ao como avaliar, como fazer fichas de avaliação, como quantificar essas perguntas” (Inês).

Durante o estágio, nomeadamente no do 4º ano, segundo as entrevistadas, houve preocupação em fazer alguma avaliação dos alunos, embora não fosse a avaliação sumativa de final de período, já que “era o professor que avaliava, nós não tínhamos esse «poder»” (Mariana).

Havia a preocupação na determinação e construção de instrumentos de avaliação no momento em que planificavam as aulas, sendo esses instrumentos, essencialmente, grelhas de registo (Maria, Rita, Joana e Teresa), fichas de trabalho (Inês, Filipa e Joana), avaliação das atividades realizadas, observação e seu registo. Para a elaboração destes instrumentos, Filipa refere que teve por base os “instrumentos que já tinha aprendido nas disciplinas teóricas”.

Parece-nos importante salientar que o estágio é visto pelas entrevistadas como tendo sido muito importante na formação, pelo que “deveríamos ter tido mais tempo de estágio como o último” (Joana). Aliados ao estágio, existiam os seminários de apoio ao estágio, onde, por vezes, eram trabalhados aspetos relacionados com a prática e situações vivenciadas em estágio: “Às vezes, mediante o que ia surgindo nos estágios, é que falávamos um pouco sobre isso” (Mariana). Apesar de existirem seminários dedicados a determinados assuntos teóricos, a maioria das entrevistadas não recorda temas que tenham abordado, o que pode, em parte, ser explicado pelo facto de lhes atribuírem pouca importância: “alguns seminários eram uma perda de tempo. Não nos valiam de nada, tanto para o estágio como para o nosso futuro profissional” (Teresa), considerando que “seriam mais válidos se fossem virados para a troca de experiências” (Maria).

Sendo o nosso enfoque a formação em avaliação e considerando que a avaliação é, também, uma formulação de juízos de valor, e que o professor é um interveniente na sociedade, na medida em que, além de ensinar conhecimentos determinados pelo currículo nacional está, também, a formar pessoas, concordamos que “a dimensão ética da actividade docente [...] torna imperioso que a conduta profissional se oriente por uma ética” (SILVA, 1997, p. 165). A este nível, na formação analisada foi desenvolvido algum trabalho, como verificámos pela existência de disciplinas que nos remetem para esse campo e pelos discursos das entrevistadas, já que algumas delas referem esta área de formação como tendo sido abordada em mais do que uma disciplina.

De uma forma geral, percebemos que são vários os pontos de concordância entre o que é estabelecido pelos programas das diferentes disciplinas e a opinião das professoras que realizaram a sua formação inicial na instituição em estudo.

A formação inicial de professores “é uma formação dupla, incluindo duas componentes: a preparação científica numa dada área do saber [...] e a preparação profissional” (RODRIGUES E ESTEVES, 1993, p. 42). Nos diferentes textos e documentos analisados, verificámos, relativamente às componentes teórica e prática da formação em análise, que esta englobou uma componente teórica da área de lecionação, tendo estado presente em todos os anos de formação. Há também formação em questões das Ciências da Educação.

Verificámos um grande investimento na prática pedagógica, como podemos facilmente perceber pela análise do número de horas relativo a essa componente e pelo aumento da sua carga horária ao longo da formação. Também as nossas entrevistadas atribuem grande importância aos estágios, já que os consideram como a aproximação ao seu futuro trabalho, referindo que a restante formação foi bastante teórica. Apesar do elevado número de horas dedicadas à prática pedagógica, não há grande investimento nas disciplinas didáticas, sendo disciplinas semestrais, com um reduzido número de horas e presentes apenas num dos anos da formação.

Como refere Formosinho (2009, p. 104), “a Prática Pedagógica assume grande relevância na fase final do curso, assumindo a forma de estágio, isto é, de docência assistida e orientada”. Dessa forma, as professoras com quem contactámos referem os estágios como tendo sido muito importantes na formação, pelo que os seus discursos nos revelam um conjunto de informações pertinentes sobre eles. O número de horas atribuídas a essa componente, quase metade do número de horas de formação, indica a importância que assume.

De qualquer forma, a “formação não se pode reduzir à sua dimensão acadêmica (...) mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva” (ALARCÃO, FREITAS, PONTE, ALARCÃO E TAVARES, 1997, p. 8), o que, pela nossa análise, nos pareceu reservada, quase em exclusividade, aos estágios e seminários de apoio ao estágio. Pelo facto de existirem seminários de apoio ao estágio paralelamente à sua realização e tendo em consideração as informações dadas pelas entrevistadas, podemos inferir que a reflexão sobre as práticas e a discussão de problemas era uma componente trabalhada, permitindo assim ao formando adequar teoria e prática, refletindo no sentido de se desenvolver enquanto profissional, com o acompanhamento dos seus professores, uma vez que

a Prática Pedagógica Final¹ (isto é, o estágio) é a fase da prática docente acompanhada, orientada e reflectida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz (FORMOSINHO, 2009, p. 105).

Dada a grande importância atribuída à prática pedagógica acompanhada por professores supervisores e cooperantes, em paralelo com momentos de reflexão em grupo nos seminários, consideramos que esse seria um momento oportuno para os professores em formação porem em prática a avaliação das aprendizagens dos alunos. No entanto, aquilo que verificámos foi que a avaliação dos alunos, em situação de estágio, se apresentou como um exercício, uma vez que quem fazia a avaliação final era o professor titular da turma. Dessa forma, o estagiário, apesar de pensar em instrumentos de avaliação no momento em que planificava as aulas e de os poder pôr em prática, essa avaliação não tinha efeitos, já que não era essa a avaliação que alunos e pais acediam.

Período posterior à realização da formação inicial

As entrevistadas possuem experiências profissionais diferentes, como foi já referido.

Nas práticas profissionais atuais, o processo de avaliação utilizado em maior número é a avaliação sumativa final, uma vez que a maioria das entrevistadas trabalha nas AECs, onde têm uma grelha, fornecida pela entidade responsável pelas atividades, que tem em consideração participação, assiduidade, resolução de atividades nas aulas, observação dos alunos e alguma descrição. Nesse caso, os instrumentos utilizados nas aulas são “grelha com

¹ Grifo do autor.

os parâmetros a serem avaliados” (Maria), “gerais e iguais para todas as turmas (...) testes (...) breve descrição do desempenho do aluno” (Filipa), “ficha individual descritiva” (Rita), “observação visual e algumas grelhas de observação” (Joana).

A entrevistada que leciona numa escola refere que utiliza “estratégias de forma a que a aprendizagem melhore [...] e a partir dessa base e das estratégias que vi que eram adequadas ao aluno para melhorar o seu desenvolvimento e prestação” (Inês). Refere ainda a prática de avaliação diagnóstica “feita diariamente, em todos os momentos” (Inês) no sentido de perceber aquilo que os alunos já dominam e os aspetos onde precisam de maior investimento. Os instrumentos utilizados por esta professora para a avaliação são “grelhas, anotações [...], dados de observação direta e indireta, [...]. Faço [fichas de avaliação] [...]. Tudo aquilo que eles têm na sala é avaliado [...]. Registo os trabalhos de casa, [...]. Corrijo todos os livros, cadernos, e chamo cada um [...]. Registo em grelhas leitura, escrita e vários conteúdos” (Inês).

A maioria das entrevistadas considera que a avaliação tem como principal finalidade conhecer e ajudar o aluno a superar as dificuldades: “melhorar sempre, para se saber onde se está e a partir daí trabalhar ainda mais para se conseguir chegar onde ainda não se foi capaz” (Joana), pelo que “tenho que arranjar estratégias [...] para tentar dar a volta ao assunto e conseguir que ele [aluno] aprenda (...). Nunca avanço para nenhum conceito sem ter a certeza de que o que está para trás está consolidado” (Inês).

Apenas duas das entrevistadas referem a importância da formação inicial nas práticas de avaliação e revelam opiniões contraditórias. Por um lado, Maria diz que “não me senti minimamente preparada para avaliar”. Por outro lado, Joana refere que se sente “minimamente preparada [para avaliar] [...]. Penso que a preparação que tive foi boa”.

Na prática, as entrevistadas referem terem encontrado algumas dificuldades e obstáculos, nomeadamente no que diz respeito aos “parâmetros mais corretos a utilizar na avaliação e na construção de grelhas (...). Modalidade de avaliação que é mais adequada a determinada situação (Maria), como avaliar todos os parâmetros” (Mariana), “elaborar grelhas de avaliação” (Teresa) e o medo de errar.

Relativamente à formação contínua, as áreas onde foi realizada, ou onde pretendem investir, são diversas, não sendo referido o campo da avaliação.

Por um lado, todas as entrevistadas têm algumas noções semelhantes sobre a avaliação e referem como funções da avaliação a melhoria e desenvolvimento dos alunos. No entanto, as suas práticas de avaliação não refletem essa perspectiva, já que estão mais relacionadas com uma função certificativa, usando como instrumentos de avaliação grelhas, testes e fichas de trabalho, ou seja, as suas práticas de avaliação estão em contradição com o que dizem ser o seu objetivo principal.

Podemos analisar essa contradição tendo em conta que, por um lado, contactámos com professoras formadas há relativamente pouco tempo e os testes, como é referido em alguma literatura, podem dar a sensação de maior segurança, objetividade e justiça na avaliação, tanto para avaliadores, como para avaliados, já que os professores podem “sentir que os testes lhes permitem medir com *rigor*¹ as aprendizagens dos alunos. Sentem-se mais seguros e também sentem que a sua vida como avaliadores fica menos complicada” (FERNANDES, 2008, p. 89). Essa última ideia é partilhada por Perrenoud (1999, p. 66), que refere que “o sistema clássico de avaliação força os professores a *preferir os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível*² (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais”. Dessa forma, o teste único, aplicado a todos os alunos, no mesmo espaço, tempo e condições, torna-se um instrumento prático de utilizar, no sentido em que a sua elaboração e correção é vista como mais objetiva do que quando se avaliam competências.

Consideramos esse aspecto já que as entrevistadas assumem que a avaliação não é uma área muito objetiva e, portanto, têm algum receio de errar e cometer injustiças. Esse medo de falhar ao avaliar poderá dever-se a algumas lacunas na formação inicial nessa área, uma vez que as entrevistadas referem que esse foi um campo pouco trabalhado, admitindo algumas dificuldades nas práticas de avaliação, nomeadamente na criação de instrumentos e na sua adequação a diferentes estratégias de aula. Não podemos esquecer que o início da atividade docente pode ser exigente, no sentido em que a responsabilidade passa a ser exclusivamente do professor, que até pouco tempo antes contava com o apoio e orientação de pessoas experientes e também pelo facto de poder tomar contacto com aspetos da realidade que desconhecia e estão em contradição com o que aprendeu na teoria.

¹ Grifo do autor.

² Grifo do autor.

Por outro lado, a professora que entrevistámos e que leciona num colégio utiliza outros instrumentos de avaliação, fazendo um acompanhamento mais individualizado dos alunos, praticando uma avaliação mais formativa.

O facto de a maioria das entrevistadas trabalharem nas AECs pode criar alguns obstáculos a práticas mais formativas de avaliação, já que essas exigem um maior dispêndio de tempo com o aluno, implicando “observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas [do professor] intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, (...) na expectativa de otimizar as aprendizagens” (*ibidem*, p. 89). De facto, esse acompanhamento dos alunos implica uma disponibilidade de tempo que nos parece não existir nas AECs. Além disso, o que é pedido aos professores é o preenchimento de grelhas de avaliação (relativas à assiduidade, comportamento, participação, etc.) e, portanto, a necessidade de formação contínua em avaliação pode ficar camuflada, apesar de considerarem a avaliação como uma área pouco trabalhada na formação inicial.

Sendo as práticas docentes condicionadas pela identidade profissional de base (cf. LOPES, PEREIRA, FERREIRA, SILVA E SÁ, 2007), a qual reflete a formação inicial que os professores tiveram, reafirmamos a necessidade de uma formação sólida em diferentes aspetos, incluindo a avaliação, a qual pensamos que deve estar presente na componente prática da formação.

Nas questões relacionadas com a formação em avaliação, um dos aspetos que mais nos chamou a atenção foi o facto de, apesar de nos dizerem, na maioria, que essa foi uma temática pouco trabalhada na formação, as entrevistadas apresentam opiniões muito semelhantes sobre as finalidades da avaliação: solucionar problemas, melhorar, conhecer, etc. Esse facto levou-nos a pensar que, apesar da perspectiva que têm da formação inicial na área ser reduzida, provavelmente essa formação terá ocorrido de uma forma menos formal, por exemplo, em situação de estágio e na convivência com os professores de turma, o que, naturalmente, permitiu partilhar opiniões sobre esse assunto.

Conclusão

Do estudo realizado e tendo em consideração os seus objetivos, há alguns aspetos que gostaríamos de salientar, como conclusão.

Partimos com a intenção de:

- esclarecer se as concepções de avaliação são abordadas de uma forma formal, numa ou várias disciplinas curriculares ou se são apenas mobilizadas em contexto de prática pedagógica;

- conhecer se os professores, durante a sua formação inicial, abordam as diferentes modalidades de avaliação;

- identificar os processos de avaliação desenvolvidos pelos professores e relacioná-los com a formação inicial realizada.

Os resultados do estudo permitem-nos referir que:

ainda não há um grande investimento no nível da formação inicial em avaliação, sendo essa incorporada em diferentes disciplinas da licenciatura, em vez de se constituir como uma área de estudo autónoma;

dessa forma, todos os aspetos relacionados com a avaliação, nomeadamente as diferentes modalidades de avaliação, os seus usos, finalidades e especificidades, não foram, na licenciatura em estudo, muito desenvolvidos;

nas práticas de avaliação predomina a utilização de instrumentos que conduzem a uma avaliação mais certificativa ou normativa.

apesar desses resultados, pudemos perceber que as nossas entrevistadas possuem conhecimentos fundamentais na área da avaliação e revelam concepções idênticas.

A formação inicial de professores, na nossa perspetiva, deveria abordar teoricamente conhecimentos relacionados com a avaliação das aprendizagens dos alunos, constituindo uma disciplina ou área de estudo na formação, de forma a que os professores avaliem, tendo consciência da adequação do tipo de avaliação à sua finalidade, bem como das limitações dessa mesma modalidade de avaliação.

Seria também interessante que a avaliação feita aos professores em formação fosse mais formativa, o que poderia fomentar a sua vontade de melhorarem constantemente as práticas e de, após a licenciatura, procurarem (in)formação que ajudasse na resolução de problemas encontrados na prática pedagógica.

Dessa forma, os professores poderiam transformar a avaliação dos seus alunos de forma a, por um lado, certificar as suas aprendizagens – uma vez que essa certificação é também necessária em termos de progressão no ensino – e, por outro lado, promover o melhor desenvolvimento possível dos seus alunos, minimizando as suas dificuldades.

Sendo a avaliação uma área que assume tão grande importância na vida escolar, consideramos, portanto, que deverá ser alvo de um maior investimento na formação inicial de professores, pois só assim poderá contribuir para uma melhoria da educação, em geral e do desenvolvimento dos alunos, em particular.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel, FREITAS, Cândida Varela de, PONTE, João Pedro da, ALARCÃO, Jorge e TAVARES, Maria José Ferro. *A Formação de Professores no Portugal de Hoje – Documento de Trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas*, 1997. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf) Acesso em: 13 de abril de 2009.

AMADO, João da Silva. A Técnica de Análise de Conteúdo, *Referência*, Coimbra, 5, p. 53-63, 2000.

BERGER, Guy. A investigação em Educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional, *Revista de Psicologia e Ciências da Educação*, 3/4, p. 23-36, 1992.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

FERNANDES, Domingos. Avaliação para as aprendizagens e formação de professores. *A Página da Educação*, 154, 31. 2006. Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4480> Acesso em: 30 de março de 2008.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação das Aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2008.

FIGARI, G.. Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In: ESTRELA, Albano e NÓVOA, António (org.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. ed. Lisboa: Educa – Currículo, 1993. p. 139-154.

FORMOSINHO, João. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, João (coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. ed. Porto: Porto Editora, 2009. p. 93-117.

FORMOSINHO, João e NIZA, Sérgio. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. ed. Porto: Porto Editora, 2009. p. 119-139.

HADJI, Charles. *A Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

LOPES, Amélia, PEREIRA, Fátima, FERREIRA, Elisabete, SILVA, Manuel António e SÁ, Maria José. *Fazer da Formação um Projecto. Formação inicial e identidades profissionais docentes*. ed. Porto: Legis Editora/Livpsic, 2007.

PEREIRA, Fátima. *Infância, educação escolar e profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RODRIGUES, Ângela e ESTEVES, Manuela. *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. ed. Porto: Porto Editora, 1993.

SILVA, Maria de Lourdes. A Docência é uma Ocupação Ética. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. ed. Porto: Porto Editora, 1997. p. 161-190.

Legislação:

Decreto-Lei nº. 240/2001, de 30 de Agosto

Despacho Normativo nº. 1/2005, de 5 de Janeiro.

Submissão: Outubro de 2012

Publicação: Dezembro de 2012

453