**A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DISCURSOS DE PROFESSORES/FORMADORES**

**ASSESSMENT OF LEARNING IN TEACHERS IN TRAINING: DISCOURSES OF TEACHERS / TRAINERS**

Carlos Alberto Alves Soares Ferreira

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal)

Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (Portugal)

caferreira@utad.pt

**Resumo**:

Na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico, o ensino está centrado na aprendizagem e no trabalho autónomos dos futuros professores e a avaliação das suas aprendizagens teve que se redirecionar nesse sentido. Assim, realizámos um estudo com docentes desses cursos, através de entrevistas, onde afirmaram procurar avaliar os processos de realização de tarefas de aprendizagem dos futuros professores, na tentativa de diagnosticar atempadamente dificuldades e de os levar a ultrapassá-las. No entanto, consideraram que as práticas de avaliação formativa ainda não são as ideais, devido ao elevado número de alunos que cada docente tem, ao número e à diversidade de unidades curriculares que lecionam e, ainda, à falta de tempo para uma ajustada regulação do processo de ensino e de aprendizagem.

**Palavras-chave**: formação de professores; avaliação das aprendizagens; discursos sobre as práticas avaliativas.

**Abstract:**

Concerning the 1st cycle of basic education teachers-in-training, the teaching is centered on learning and autonomous work of the future teachers and the evaluation of their learning had to be redirected accordingly. Thus, we conducted a study with teachers of these courses, through interviews, where affirmed that they seek to assess the implementation processes of the learning tasks of future teachers, attempting to timely diagnose problems and bring them to overcome them. However, they felt that formative assessment practices are still not ideal due to the high number of students that each teacher has, the number and diversity of courses they teach and also to the lack of time for an adjusted regulation of the process of teaching and learning.

**Keywords**: training of teachers; learning assessment; discourses on assessment practices.

**Introdução**

Vive-se no ensino superior português um momento de profundas mudanças pedagógicas, resultantes da adequação dos cursos ao processo de Bolonha. No caso da formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico, essas mudanças consubstanciam-se no ensino centrado nos estudantes, com a utilização de metodologias de ensino e de aprendizagem ativas e que tomem como objeto de estudo situações ou problemas reais de ensino nesse ciclo do ensino básico português. É com estas práticas pedagógicas que se torna possível aos futuros professores adquirirem e/ou desenvolverem competências profissionais e transversais necessárias ao exercício da profissão. Consequentemente, as práticas de avaliação das aprendizagens tiveram também que assumir uma vertente formativa e formadora da aprendizagem que os futuros professores vão realizando. Têm que ser contínuas e centradas nos processos de aprendizagem, tomando como objeto os desempenhos ou os procedimentos usados pelos futuros professores na realização de tarefas de aprendizagem.

Face a estas mudanças pedagógicas e avaliativas, foi nossa intenção ouvirmos professores que formam futuros professores do 1º ciclo do ensino básico português sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens, que é o que aqui pretendemos mostrar e refletir.

Assim, o presente texto inicia-se com a clarificação de alguns conceitos teóricos de avaliação das aprendizagens, passando, a seguir, para a reflexão teórica sobre as mudanças pedagógicas e nas práticas de avaliação das aprendizagens que o processo de Bolonha veio exigir aos docentes do ensino superior português, particularizando o caso da formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico. Depois, descrevemos o problema e os objetivos de investigação, bem como os procedimentos de recolha e de análise de dados. Por fim, apresentamos e refletimos sobre os discursos dos formadores de professores do 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens e sobre os obstáculos por eles sentidos à realização de uma avaliação formativa e formadora.

**1-A avaliação das aprendizagens: conceitos orientadores**

Apesar de o termo avaliação ser polissémico, dado ser aplicado em diferentes contextos e utilizado com diversas finalidades, já desde finais da década de 60 do séc. XX que se entende a avaliação das aprendizagens como um processo planificado e estruturado de recolha e de análise de informações sobre as aprendizagens dos alunos, a partir do qual é formado um juízo de valor conducente à tomada de decisões diferentes consoante a finalidade e a função da avaliação em causa (FERREIRA, 2007).

Esta conceção de avaliação remete-nos para uma prática avaliativa estruturada por etapas sequenciais (ROSALES, 1992). Depois de planificada a prática de avaliação das aprendizagens, tendo em conta a finalidade e aquilo que se toma por objeto de avaliação, procede-se à recolha de informações sobre as aprendizagens dos alunos. Esta recolha é feita através da utilização de procedimentos técnicos e de instrumentos de avaliação, cujas informações através deles obtidas são analisadas pela comparação com um referente, delimitado por critérios ou por normas que indicam o ideal de resposta ou de comportamento do aluno (ALVES, 2004; FIGARI, 1996; HADJI, 2001). Desta comparação, que permite verificar o grau de proximidade do aluno relativamente aos critérios de avaliação ou normas, resulta um juízo de valor, exprimido de forma descritiva, em caso de identificação dos pré-requisitos ou dos conhecimentos prévios dos alunos e das aprendizagens já feitas e das suas dificuldades, ou quantitativa, pela atribuição de uma nota ao resultado de aprendizagem numa escala formalmente adotada. Este juízo de valor possibilita a tomada de decisões para o processo de ensino e de aprendizagem, ou a certificação, ou não, das aprendizagens realizadas (ALVES, 2004; FERREIRA, 2007).

Entendendo-se que a avaliação da aprendizagem pode ser feita com diferentes finalidades e para serem tomadas decisões também diversas, é comum verificar-se nas práticas avaliativas em contextos escolares a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa. A avaliação diagnóstica corresponde àquela efetuada no início do processo de ensino e de aprendizagem (no início do ano letivo, de uma unidade de conteúdos ou de uma aula) para verificar se os alunos possuem os pré-requisitos necessários às novas aprendizagens a fazer, ou para diagnosticar os conhecimentos prévios sobre um dado assunto a ensinar, ou, ainda, para verificar os interesses dos alunos relativamente a um tema que vai ser objeto de ensino e de aprendizagem (CORTESÃO, 2002; FERREIRA, 2007; LEITE; FERNANDES, 2002). São recolhidas estas informações para o professor, com ou sem a participação dos alunos, tomar decisões sobre os conteúdos a ensinar e a sequência a dar-lhes, sobre os objetivos que os alunos poderão cumprir num dado período de tempo de ensino e de aprendizagem e sobre as estratégias e as atividades adequadas ao ponto de partida dos alunos e aos conteúdos selecionados (FERREIRA, 2007).

Se a avaliação diagnóstica permite verificar o ponto de partida dos alunos na aprendizagem, devendo, por isso, ser considerada inicial e momentânea (CORTESÃO, 2002), é necessário avaliar continuamente as aprendizagens que os alunos estão a fazer, no sentido de se verificar se estão a caminhar para o cumprimento dos objetivos delineados ou se têm dificuldades que precisam de superar. Pois, só assim é possível ao professor e ao aluno tomarem consciência, em tempo útil, do processo de aprendizagem que está a ser efetuado e, em caso de dificuldades ou de erros, poder intervir atempadamente, de forma a que obtenha sucesso escolar na avaliação final ou sumativa (FERREIRA, 2007; LEITE; FERNANDES, 2002). Daí a importância da prática da avaliação formativa, que pode ser realizada pelo professor, ou pelo professor com cada aluno, ou, ainda, pelo próprio aluno autonomamente, através da sua auto-avaliação (BÉLAIR, 2000). Para isso, têm de estar devidamente clarificados os critérios de avaliação das tarefas de aprendizagem (de realização e de sucesso), de modo a que os alunos possam refletir e consciencializar-se das aprendizagens que estão a conseguir fazer e das dificuldades que têm ou dos erros cometidos (BÉLAIR, 2000; HADJI, 2001; LEITE; FERNANDES, 2002). A intervenção neles é feita pela adaptação das estratégias, das atividades e dos recursos de ensino e de aprendizagem, o que permite criar as condições pedagógicas necessárias para que cada aluno com dificuldades as possa vencer. Por este motivo, Perrenoud (1993) afirma que a avaliação formativa constitui uma prática que ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender, assumindo uma dimensão formadora para ambos (ALVES, 2004). Isto porque a prática da avaliação formativa leva o professor a refletir continuamente sobre a sua ação didática, no sentido de a adequar aos diferentes percursos de aprendizagem dos alunos, e leva os alunos consciencializarem-se dos seus processos de aprendizagem e a encontrarem, com ou sem o professor, os meios necessários para ultrapassarem as dificuldades ou para corrigirem os erros (HADJI, 2001; LEITE; FERNANDES, 2002), numa perspetiva de ensino individualizado.

Uma vez que num contexto educativo de influência neoliberal a prestação de contas constitui uma vertente educativa e social relevante (AFONSO, 2011; PACHECO, 2011), já que é através das notas que a escola comprova à sociedade que os alunos cumpriram as normas de excelência exigidas pelos grupos sociais e economicamente dominantes e que estão bem presentes no currículo escolar (PERRENOUD, 1998), que os professores são confrontados com a obrigatoriedade de medir e classificar os resultados de aprendizagem dos seus alunos. Tal medição ocorre no final do processo de ensino e de aprendizagem (período ou ano letivo) e é feita, normalmente, através de testes e de exames escritos. Concebidos em função dos conteúdos programáticos ensinados e das metas de aprendizagem estabelecidas no currículo formal, estes instrumentos permitem situar os alunos num determinado ponto de uma escala de classificação formalmente adotada, em função do maior ou do menor grau de proximidade do desempenho dos alunos nesses testes e exames às metas estabelecidas ou aos critérios normativos. Desta forma é cumprida a função sumativa da avaliação da aprendizagem e da qual resultam decisões de hierarquização dos alunos numa escala formalmente adotada, de aprovação ou de reprovação, de certificação, ou não, das suas aprendizagens.

**2-O contexto de avaliação das aprendizagens no ensino superior português**

O ensino superior português, da mesma forma que o de outros países da União Europeia, sofreu alterações resultantes da assinatura da Declaração de Bolonha, em 1999, contextualizada na procura da criação de um espaço europeu de ensino superior e da Europa do conhecimento (PACHECO, 2011). Estas alterações fizeram-se sentir na organização, na estrutura e nas práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação dos estudantes no ensino superior português.

**2.1-Ensino superior: novo contexto, novas práticas pedagógicas, novas aprendizagens dos estudantes**

Decorrente de uma agenda globalmente estruturada em função dos interesses económicos e financeiros numa sociedade globalizada (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2009), A Declaração de Bolonha (1999) trouxe mudanças organizacionais e pedagógicas no ensino superior nos diversos países que a subscreveram (PACHECO, 2003). Para além da compatibilização dos graus académicos, estas mudanças consistiram na formação dos alunos por unidades de crédito, no incremento da mobilidade dos estudantes, professores e investigadores pelos diversos países europeus, na organização do processo pedagógico por horas de contacto, de tutoria e por tempo de estudo e de trabalho autónomos dos estudantes (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999; LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2009; SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2005). Todas estas mudanças foram justificadas pela necessidade de criar uma Europa do conhecimento, capaz de competir internacionalmente, com inovação, com coesão social e com profissionais altamente qualificados, com vista ao seu desenvolvimento económico e social (PASTOR, 2011; SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2005).

É no contexto da sociedade do conhecimento, de competitividade económica e de necessidade de qualificação da mão-de-obra, que a aprendizagem ao longo da vida de conhecimentos diversos e de saberes procedimentais e atitudinais é um requisito essencial para a integração ativa dos cidadãos (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2009; PASTOR, 2011; PACHECO, 2011). Logo, é preciso que as instituições formativas, onde se incluem as universidades, possibilitem aos estudantes a aprendizagem de conhecimentos e de competências específicas da área de formação, mas também de competências transversais (tomada de decisões em função de situações e problemas concretos, criatividade, inovação, cooperação, etc) necessárias ao mercado de trabalho e à vida numa sociedade regulada pela economia (MORGADO, 2009; SECO *et al*., 2011). Pois, como refere Santamaria (2011, p. 41), “as exigências didáticas, curriculares e de avaliação geradas no marco do desenvolvimento do espaço europeu de educação superior vêm configuradas pela emergência do enfoque de competências.” Isto porque é necessário que os estudantes aprendam conhecimentos teóricos e técnicas na área específica da sua formação, mas também adquirem atitudes e procedimentos que possibilitem mobilizar, de forma adequada e eficaz, esses conhecimentos e procedimentos para a resolução de problemas profissionais e sociais. Neste sentido, Valverde; Revuelta; Fernandéz (2012, p. 53) afirmam que “a competência é de origem profissional e está vinculada à ideia de realizações na ‘vida real’.” E acrescentam que, por essa razão, as competências

“são compostas por um conjunto de estruturas de conhecimento, assim como de habilidades cognitivas, interativas e afetivas, atitudes e valores, que são necessárias para a execução de tarefas, a solução de problemas e um desempenho eficaz numa determinada profissão, organização, posição ou papel.” (Valverde; Revuelta; Fernandéz, 2012, p. 53).

Uma vez que são as instituições de ensino superior que criam, privilegiadamente, as condições de “fabricação cognitiva de saberes relacionados com contextos específicos da economia” (PACHECO, 2011, p. 19), é a elas que cabe um papel na aprendizagem daqueles conhecimentos e das referidas competências, com a participação ativa dos estudantes na construção dessas aprendizagens. Daí que esta aquisição de conhecimentos e de competências tenha que ser feita através da aprendizagem e do trabalho autónomos dos estudantes, tal como previsto pela Declaração de Bolonha (1999). Por esta razão, se afigura como oportuna ao processo de aprendizagem a utilização, por parte dos professores do ensino superior, de metodologias de ensino ativas para os alunos, tais como o trabalho de projeto, debates sobre temas da realidade profissional, os fóruns de debate, a pesquisa de temas do interesse dos alunos, o trabalho de campo, etc, de modo a que os estudantes façam aprendizagens úteis e com sentido (MORGADO, 2005; FERREIRA, 2011).

Esta aprendizagem só é conseguida se for realizada pelo confronto com situações ou problemas reais relacionados com os futuros contextos profissionais. Tal é proposto por Morgado (2009, p. 55) quando refere que

“no plano do ensino-aprendizagem, é imperioso que o núcleo enfático se desloque do ensino para a aprendizagem e que a produção de conhecimento vise, sobretudo, as suas aplicações a situações reais do quotidiano, deixando de prevalecer a construção/transmissão do conhecimento pelo conhecimento.”

Em todo este processo pedagógico, o papel dos professores muda, já que passam a ser facilitadores, orientadores e mediadores da aprendizagem dos estudantes (ESTEVES, 2008).

Todas estas exigências com que o ensino superior se depara também se fazem sentir na formação inicial de professores. Estando, atualmente, os professores confrontados com problemas e necessidades diferentes daquelas que se faziam sentir há uns anos atrás, fruto da massificação da educação escolar e das consequências da sociedade da informação e da comunicação nos alunos que frequentam as escolas (ROLDÃO, 2002), o seu papel teve que mudar. Logo, a formação de professores, quer inicial, quer contínua, tem que se ajustar a esta nova realidade profissional. Daí que os futuros professores não possam encarar a formação inicial como aquela que os prepara para o exercício de funções profissionais para toda a vida (ROLDÃO, 2002). Por outro lado, também não basta formar professores com conhecimentos científicos e pedagógicos e com algumas técnicas de ensino. Ainda é fundamental que, para além desses conhecimentos, os futuros professores adquiram competências curriculares, pedagógico-didáticas, organizacionais, éticas, de reflexão e de pensamento crítico, comunicacionais e relacionais, de cooperação e de tomada de decisões em função de situações ou problemas educativos concretos (ALONSO, 2005; PERRENOUD, 2000), servindo estas de base para uma aprendizagem ao longo da vida proporcionada por um processo contínuo de formação.

**2.2-A avaliação das aprendizagens no contexto da formação inicial de professores**

Se, por um lado, a realidade profissional com que os futuros professores se irão deparar lhes obriga a fazerem aprendizagens de conhecimentos e de competências diversificados que lhes permitam dar respostas adequadas às exigências dessa realidade, por outro lado, o processo de Bolonha conduz a que essas aprendizagens sejam feitas pelos estudantes de forma autónoma, embora supervisionada e orientada pelos seus professores. Tais factos pressupõem uma nova conceção e uma nova prática de avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores. Isto porque a avaliação das aprendizagens não pode centrar-se exclusivamente nos resultados do domínio cognitivo (conhecimentos e capacidades cognitivas básicas) e ser realizada unicamente por testes e exames escritos (FERNANDES, 2010; PASTOR, 2011).

Face a um novo objeto de aprendizagem, dominado pela aquisição de competências profissionais, pessoais e sociais, é preciso criar novas situações de aprendizagem para os estudantes, nas quais lhes seja possível mobilizar, de forma integrada, recursos cognitivos, atitudinais e procedimentais (PACHECO, 2011; SANTAMARIA, 2011). Mobilização essa passível de ser avaliada de forma contínua através de diversificadas técnicas e instrumentos de avaliação adequados aos diferentes objetos avaliativos, mas que incidam sobre a transferibilidade do conhecimento (FERNANDES, 2010; PACHECO, 2011; PASTOR, 2011). Deste modo, Valverde; Revuelta; Fernandéz (2012) afirmam que a avaliação de competências, tem que constituir um processo de recolha de evidências, através da realização de atividades de aprendizagem pelos estudantes, e de formulação de valorações sobre a natureza do progresso desses estudantes, segundo resultados de aprendizagem esperados e do seu conhecimento. Também a este propósito, Santamaria (2011, p. 42) refere que, sendo o estudante protagonista do seu processo de aprendizagem de conhecimentos e de competências, “avaliar competências pressupõe a implicação pessoal de cada estudante, que se envolve em cada atividade proposta, que faça reflexão intelectual em cada tarefa e realize a sua própria valoração da aprendizagem que vai realizando.” Ou seja, é fundamental a prática da avaliação formativa e da autoavaliação feita pelo futuro professor do seu processo de aprendizagem.

Uma vez que as competências profissionais, pessoais e sociais são adquiridas ou ampliadas através da busca de respostas para reais situações educativas complexas ou problemáticas, os futuros professores têm que analisar e refletir sobre essas situações e mobilizar os recursos necessários para intervirem nelas de forma adequada e eficaz. Daí que a avaliação tenha de incidir no processo de análise e de intervenção nas situações da realidade educativa propostas no contexto de ensino e de aprendizagem e ser orientada por um referente delimitado por critérios de avaliação das tarefas de aprendizagem que sejam claros e do conhecimento dos dois intervenientes (ALLAL, 1999; HADJI, 2001). Como nos dizem Clares; Juárez; Cantero (2008, p. 207), “avaliar as competências requer e exige critérios, fontes e processos adaptados a cada atividade.”

Sendo planificada e orientada por um referente delimitado e compreendido (FIGARI, 1996), essa prática da avaliação formativa contínua tem de ser concretizada, sobretudo, pela observação sistemática dos estudantes no processo de aprendizagem e pela autoavaliação do estudante. Isto permite ao professor e ao estudante diagnosticarem, em tempo útil, as aprendizagens feitas e as suas dificuldades. No entanto, também instrumentos como portefólios, ensaios, trabalhos escritos, pósteres, simulações, etc usados com regularidade, são passíveis de possibilitarem informações atempadas sobre as aprendizagens e sobre as dificuldades que os estudantes estão a sentir, ou sobre aspetos que precisam ser melhorados (PASTOR, 2011). Através da recolha e da análise contínuas das informações sobre o modo como os alunos resolvem as situações de ensino em que se encontram envolvidos, pela sua comparação com os critérios de avaliação definidos, o professor e cada aluno tomam consciência dos erros cometidos, das dificuldades sentidas ou dos aspetos a melhorar (FERREIRA, 2007). Com o *feedback* que vai sendo proporcionado (FERREIRA, 2011), criam-se as condições para que, com o professor ou de forma autónoma pelo estudante (autorregulação) sejam utilizadas estratégias que possibilitem ultrapassar dificuldades e erros, ou melhorar o que tem que ser melhorado na aprendizagem. Desta forma é possível que os futuros professores tenham sucesso na avaliação sumativa e sejam competentes profissionalmente.

**3-Metodologia de investigação**

A Declaração de Bolonha (1999) veio exigir profundas mudanças pedagógicas e nas práticas avaliativas no ensino superior dos diversos países europeus que a assinaram. Foi neste contexto que decidimos iniciar um estudo, que se encontra em desenvolvimento, sobre os discursos de professores da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) (Portugal) sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens no âmbito das unidades curriculares que lecionavam nos três Mestrados que formam futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico português (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico; Mestrado em Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico; Mestrado em Ensino no 1º e no 2º Ciclos do Ensino Básico). Daí que o problema que orientou esta investigação seja o seguinte: quais os discursos de professores da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro que formam futuros professores do 1º ciclo do ensino básico sobre as suas práticas de avaliação no âmbito da(s) unidade(s) curricular(es) que lecionam?

Tendo em atenção o problema de investigação apresentado, delineámos como objetivos da investigação os seguintes:

-Compreender a conceção de avaliação das aprendizagens de docentes envolvidos na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico da UTAD;

-Caraterizar as práticas de avaliação das aprendizagens realizadas pelos docentes participantes no estudo a partir dos seus discursos sobre as mesmas;

-Verificar, a partir dos discursos dos professores, o papel dos futuros professores no processo de avaliação das suas aprendizagens;

-Identificar os obstáculos apontados pelos docentes à realização das práticas de avaliação das aprendizagens.

Para darmos resposta ao problema identificado e, dessa forma, cumprirmos os objetivos a que nos propusemos com a investigação, pareceu-nos adequada a opção por uma metodologia de investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), concretizada pela realização de entrevistas semi-estruturadas a docentes que formam futuros professores do 1º ciclo do ensino básico e que, por isso, lecionam unidades curriculares nos mestrados atrás mencionados. Para isso, foi construído um guião de entrevista, com questões relativamente abertas, que foi analisado por dois professores que não participaram no estudo com vista a opinarem sobre a adequação e a clareza das questões, a sua abrangência relativamente aos assuntos a abordar e à necessidade ou não de retirar ou de acrescentar novas questões (GHIGLIONE; MATALON, 1992). Desta análise prévia efetuada ao guião da entrevista por esses professores não foi verificada a necessidade de proceder a quaisquer alterações, pelo que decidimos utilizá-lo na condução das entrevistas. Até ao momento foram realizadas entrevistas a quatro docentes dos mestrados de formação de futuros professores do 1º ciclo do ensino básico da UTAD, que tinham uma experiência docente na formação daqueles professores de 20 a 26 anos. Antes da realização das entrevistas, esses professores foram previamente informados dos objetivos da investigação e, mais especificamente, da entrevista e foi-lhes solicitada a autorização para a gravação áudio das mesmas. Ainda lhes foi garantido, como sugerem os princípios éticos da investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LIMA, 2006), o anonimato e a confidencialidade dos dados fornecidos. Essas entrevistas foram realizadas nos meses de outubro e de novembro de 2012, nos gabinetes dos próprios docentes.

Para a análise dos quatro protocolos das entrevistas, começámos por transcrever os discursos dos professores, procurando sermos o mais fieis possível às suas verbalizações. De seguida, procedemos à análise de conteúdo das transcrições efetuadas, com vista a organizarmos e darmos significado aos dados recolhidos, bem como podermos fazer inferências (BARDIN, 1995; ESTEVES, 2006). Esta análise foi iniciada por uma primeira leitura flutuante (BARDIN, 1995) dos discursos dos professores e, seguidamente, foram feitas outras leituras para delimitarmos as categorias e subcategorias encontradas. Foi, por isso, realizada uma categorização emergente (BARDIN, 1995; ESTEVES, 2006), da qual resultaram as seguintes categorias e subcategorias: 1-conceito de avaliação das aprendizagens; 2-o referente da avaliação das aprendizagens; 3-avaliação diagnóstica; 4-procedimentos da prática da avaliação formativa, com as seguintes subcategorias: objeto de avaliação formativa; técnicas e instrumentos de avaliação formativa; prática da auto-avaliação do aluno; 5- a regulação da aprendizagem, com as seguintes subcategorias: feedback; revisão de conteúdos pelo professor; a ajuda de colegas; 6- obstáculos à prática da avaliação formativa; 7-procedimentos da prática da avaliação sumativa, com as seguintes subcategorias: técnicas e instrumentos de avaliação sumativa; ponderação dos instrumentos de avaliação na classificação final; 8-aspetos a melhorar na prática avaliativa.

**4-As práticas avaliativas na formação de professores do 1º ciclo do ensino básico na voz dos professores/formadores**

Tendo procurado aceder aos discursos de quatro docentes, formadores de professores do 1º ciclo do ensino básico, sobre as suas práticas avaliativas, apresentamos e refletimos de seguida os resultados obtidos, a partir das categorias e subcategorias que emergiram da análise de conteúdo realizada aos protocolos das entrevistas feitas.

Tendo procurado auscultar os professores/formadores sobre o seu entendimento do que é a avaliação das aprendizagens, pudemos verificar que não a associam unicamente aos procedimentos de avaliação sumativa, como tradicionalmente tem sido entendida (FERNANDES, 2010; PACHECO, 2011). Para eles, avaliar é, também, acompanhar os percursos de aprendizagem dos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico português e ajudá-los a ultrapassar dificuldades, regulando a sua aprendizagem. Procurando ajustar o entendimento da avaliação das aprendizagens às orientações de Bolonha, o conceito de avaliação evidenciado pelos professores já não contempla só a medição de resultados de aprendizagem e a classificação dos alunos no final da unidade curricular, mas também inclui uma dimensão formativa. Dimensão esta que se traduz pelo acompanhamento dos alunos no processo de aprendizagem e, por isso, pela recolha e pela análise contínuas de informações com vista à regulação desse processo (FERREIRA, 2007; VALVERDE; REVUELTA; FERNÁNDEZ, 2012):

“De acordo com os objetivos dos cursos, temos agora uma avaliação contínua e, nesta perspetiva, eu não posso descuidar o caráter muito formativo desta avaliação.” (Professor A).

“Avaliar é perceber que tipo de evolução é que os alunos tiveram, tendo em conta o estado de conhecimentos que eles tinham e os objetivos que eu achei que era possível ter para aquela unidade curricular.” (Professor B).

“Como em qualquer outro nível de ensino, avaliação é sempre a emissão de um juízo de valor sobre alguma coisa, não é. É a classificação, na avaliação sumativa é a classificação e a seriação dos alunos. Isso é sempre o ponto final da avaliação. Mas também é, sem dúvida, a avaliação formativa e a recolha de informações, no sentido de ajustar a prática com o acompanhamento que faço dos alunos para uma aprendizagem mais eficaz por parte destes. É sempre a regulação do processo de ensino e de aprendizagem.” (Professor C).

“Avaliar os alunos é procurar acompanhá-los durante a aprendizagem para ver as suas dificuldades e tentar solucioná-las, mas também é, como temos que fazer, classificar os alunos e aprová-los ou reprová-los.” (Professor D).

Congruente com esta conceção de avaliação das aprendizagens, também as práticas avaliativas que os docentes disseram realizar contemplam não só a dimensão sumativa, exigida formalmente pelas instituições de ensino e pela sociedade em geral (FERNANDES, 2010; PERRENOUD, 1998), como a formativa. Práticas estas que são realizadas com um referente (FIGARI, 1996; ALVES, 2004) descrito em objetivos de aprendizagem e em critérios de avaliação para as diferentes tarefas de aprendizagem e de avaliação de cada unidade curricular em causa:

“Há anos em que eu apresento os objetivos da unidade curricular, clarifico os objetivos para uma sequência de aulas, em que eles sabem bem o que eu pretendo com as aprendizagens. (…) Se tenho o trabalho de grupo com 25%, eu tenho os critérios de avaliação para a parte escrita e eles sabem. Por exemplo, eu vejo a clareza com que eles se exprimem, o aprofundamento e tudo isso é esmiuçado. Eles sabem os critérios todos, para a parte escrita, para a parte oral” (Professor A)

“Ter sempre a preocupação de definir os trabalhos que eles têm que fazer, de apresentar sempre os critérios de avaliação para esses trabalhos. Eles têm sempre o conhecimento desses critérios de avaliação, no sentido de saberem o que é esperado quando fazem o trabalho.” (Professor C).

“A minha avaliação é composta por vários trabalhos que eles têm que fazer e para cada trabalho dou os critérios de avaliação logo no início do trabalho, para que os alunos saibam o que têm que fazer para que possam ser bem sucedidos nos trabalhos.” (Professor D).

Procurando clarificar o referente da avaliação para eles e para os estudantes, as suas práticas contemplam as várias funções pedagógicas tradicionais da avaliação das aprendizagens: a diagnóstica, a formativa e a sumativa (FERREIRA, 2007; HADJI, 2001). Assim, dois professores entrevistados referiram fazer sempre a avaliação diagnóstica, sendo esta realizada, no caso de um deles, na primeira aula da unidade curricular e, noutro docente, no início de cada aula. Esta avaliação diagnóstica é feita para verificarem os pré-requisitos e os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos a trabalhar (FERREIRA, 2007; LEITE; FERNANDES, 2002). A sua prática é concretizada, segundo eles, pelo diálogo com os alunos para tomarem decisões sobre por onde e como ensinar os conteúdos e para selecionarem os objetivos de aprendizagem que terão que cumprir na unidade curricular e até em cada aula (FERREIRA, 2007; CORTESÃO, 2002):

“Eu tenho os objetivos à partida, mas a partir da primeira aula, eu tento ver se esses objetivos são atingíveis ou não, de acordo com uma breve avaliação diagnóstica que faço (…) oralmente, conversando com eles na primeira aula. Depois, tento encontrar um balanço entre aquilo que eles têm, aquilo que eles são e aquilo que eu gostaria que eles aprendessem com a minha unidade curricular.” (Professor B).

“Eu informo sempre na primeira aula os objetivos que os alunos têm que cumprir na unidade curricular e em cada aula eu começo questionando oralmente os alunos sobre o que sabem, se é que sabem alguma coisa, sobre o assunto que vou trabalhar na aula. Começo sempre o trabalho dos conteúdos a partir daquilo que eles me dizem sobre esse assunto da aula.” (Professor D).

Esta prática da avaliação diagnóstica possibilita aos professores tomarem decisões para o processo de ensino de aprendizagem nas suas unidades curriculares, decidindo os objetivos mais adequados ao ponto de partida dos alunos e os conteúdos a ensinar, tal como é sugerido por Cortesão (2002) e por Ferreira (2007).

Para além da avaliação diagnóstica, os professores verbalizaram a tentativa que fazem de realizarem uma prática de avaliação formativa, centrando-se esta na observação e no acompanhamento dos alunos durante as tarefas de aprendizagem e de avaliação e ainda na correção dos trabalhos feitos, com o respetivo *feedback* dado aos alunos que lhes possibilita consciencializarem-se do que fizeram bem e das suas dificuldades ou erros, tal como sugere Hadji (2001), Fernandes (2010) e Ferreira (2011). Tarefas de aprendizagem estas que, sendo de elaboração de planos de aulas, de projetos de investigação em educação, de utilização de métodos de aprendizagem cooperativa em situações simuladas, de utilização da metodologia de trabalho de projeto em turmas do 1º ciclo do ensino básico, etc, se baseiam em situações ou funções de ensino, levando os futuros professores a mobilizarem, em cooperação, diversos tipos de conhecimentos e de procedimentos que estão a aprender e, dessa forma, adquirirem competências profissionais (ALONSO, 2005). A partir das informações recolhidas e analisadas pela comparação com os critérios de avaliação conhecidos, é construído um juízo de valor sobre as aprendizagens que estão a fazer e realizado o diagnóstico das dificuldades dos futuros professores, de modo a proceder a algum tipo de regulação do seu processo de aprendizagem (CORTESÃO, 2002; FERREIRA, 2007; HADJI, 2001):

“A avaliação tem que ser constante para eu remediar imediatamente as dificuldades. Remediar as dificuldades é a minha conceção básica. Eu considero que é o mais importante.” (Professor A).

“Sempre preferi aulas de três horas, em que faço uma primeira parte da aula teórica, faço intervalo e depois a parte prática, em que eles estão a fazer o trabalho de grupo, para além de uma parte individual, mas eu vou acompanhando esse trabalho nas aulas. (…) Normalmente, eu peço-lhes o índice provisório do trabalho e eu corrijo esse índice, para não fazerem uma coisa errada. Depois, quando começam a construir o trabalho e a escrever, eu começo-lhes a corrigir a escrita, ainda sem ir ao conteúdo. Depois, a um nível mais aprofundado, é que vou ao conteúdo” (Professor B).

“Nas planificações, primeiro é dada a estrutura e os critérios para a avaliação da planificação, depois eles organizam a primeira planificação com o meu acompanhamento. Mas depois finalizam sozinhos, porque são muitos grupos e depois vão entregar a planificação, eu vou pegar nela, vou ter um tempo próprio para corrigir. Gosto de fazer isso sossegada, vendo tudo, analisando ao pormenor e com muito cuidado essa planificação e depois é dado *feedback* aos alunos.” (Professor C).

“Eu corrijo os trabalhos dos alunos com base nos critérios de avaliação que eles conhecem e para cada trabalho preencho uma folha com os critérios e faço um comentário escrito para cada critério. Depois, levo os trabalhos para a aula para os alunos verem o trabalho corrigido e os meus comentários escritos para cada critério de avaliação.” (Professor D).

Os docentes entrevistados verbalizaram tentar realizar esta prática da avaliação formativa com o recurso a diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, resultantes das opções ideológicas sobre educação e sobre a avaliação da aprendizagem de cada professor, do objeto de avaliação e da finalidade da mesma (FERREIRA, 2007; HADJI, 2001). Assim, o professor A disse utilizar o que designou de “bilhete à saída”, que consiste num registo escrito feito pelos alunos em casa sobre as dificuldades que tiveram nas aulas, ou sobre aquilo que não compreenderam e que entregam ao professor, de maneira a que sejam esclarecidas as dificuldades nas aulas seguintes:

“Mas como eu gosto que eles apliquem diferentes técnicas de avaliação formativa aos alunos, utilizo o bilhete à saída. Por exemplo, vamos ver se eles deixam um cartão no final da aula com aquilo que para eles ficou duvidoso, no sentido de eles ponderarem, como trabalho de casa, o que não perceberam e é por aí que eu começo as aulas seguintes. Eu recolho esses cartões com as dúvidas. (…) Hoje, por exemplo, eu comecei a aula pedindo aos alunos para colocarem o bilhete em cima das mesas e eu comecei a aula por aí.” (Professor A).

Este professor ainda referiu o questionamento oral feito pelos alunos sobre os conteúdos que estavam a ser ensinados como forma de verificar as dificuldades que sentiam, para que o professor as pudesse resolver:

“Eu também os treino a fazer perguntas. Eles próprios podem fazer perguntas sobre a matéria. Por exemplo, um aluno colocou uma pergunta que era qual a diferença entre meta e objetivo de aprendizagem e depois eu clarifiquei.” (Professor A).

O professor B mencionou realizar práticas de avaliação formativa sobretudo nas aulas práticas, quando os futuros professores, em pequenos grupos, realizam um trabalho de conceção de um projeto de investigação sobre um problema do domínio da educação para a sua avaliação na unidade curricular e que é acompanhado pelo professor. Durante esse trabalho, o professor vai circulando pelos grupos, observando o que estão a fazer, registando numa grelha de observação as aprendizagens e as dificuldades sentidas, bem como a sua participação nesse trabalho, de modo a essas informações não ficarem esquecidas, tal como sugere Hadji (2001) e Cortesão (2002). Quando deteta alguma dificuldade, esclarece-a ao grupo, ou mesmo à turma toda, caso se justifique:

“É uma grelha de procedimento que fiz há muitos anos. (…) Então ponho no cimo o trabalho [o tema/problema de investigação que cada grupo escolheu], ponho a unidade curricular, o curso, turma 1 ou 2, porque são várias turmas, e depois eles formam os grupos e põem aqui os nomes. (…) Depois eu fui grupo a grupo e fui tomando nota aqui se estão a participar, se não estão, se estão a trabalhar bem ou não.” (Professor B).

O professor C, sendo o responsável pela supervisão dos estágios de final de curso, referiu as reuniões de reflexão sobre as aulas lecionadas pelos futuros professores, onde participam os estagiários, a supervisora da universidade e o professor/ orientador da escola, como momentos privilegiados de diagnóstico dos aspetos que correram bem e das dificuldades na prática de ensino dos futuros professores. Todo este diagnóstico é feito a partir de critérios de avaliação da prática de ensino dos futuros professores em sala de aula e que são do conhecimento dos diversos intervenientes, de modo a que cada estagiário, nas aulas seguintes da sua responsabilização, possa superar as dificuldades sentidas e que foram refletidas nessas reuniões:

“Fazem-se reuniões periódicas, não é, são semanais com a professora [da escola], quinzenais comigo, por uma questão de tempo. Dois alunos dão aula, reunimos, falámos nas dificuldades, sempre com base nos instrumentos que suportam a nossa análise. (…) Depois tentamos, na semana seguinte, que esses aspetos sejam alterados e normalmente o sucesso também do desempenho do estágio tem a ver com isso. A forma como eles vão integrando os comentários que vamos fazendo, as chamadas de atenção que fomos fazendo, vão alterando e melhorando.” (Professor C).

Alguns professores verbalizaram a realização de práticas de autoavaliação dos futuros professores no contexto da avaliação formativa, apesar de não serem sistemáticas e muito estruturadas. Esta autoavaliação, fundamental para a reflexão e para a tomada de consciência do estudante sobre a sua aprendizagem (ALLAL, 1999; BÉLAIR, 2000; LEITE; FERNANDES, 2002), é feita, no âmbito da unidade curricular do professor A, através da reflexão dos estagiários sobre o cumprimento de objetivos de uma sequência de aulas e o respetivo registo numa ficha onde constam esses objetivos:

“Depois de ensinar determinados conteúdos que eu considero importantes, ao fim desses conteúdos, eu peço-lhes para fazerem uma reflexão, uma autoavaliação dessa aprendizagem. Durante o semestre há cinco momentos desta reflexão (…). E, portanto, eu entrego uma fichinha com os objetivos de aprendizagem para ver como eles se posicionam no final da sequência de aulas. (…) Ponho mesmo os objetivos para aquelas aulas e perante isto, eles vão-se posicionar: o que é que já domino, que dificuldades é que eu tenho e como é que eu me comprometo resolvê-las.” (Professor A).

O professor B disse que a autoavaliação que os alunos fazem acontece, sobretudo, a partir de meados do semestre, no âmbito da realização do trabalho de grupo de elaboração de um projeto de investigação sobre um problema educativo. Esta autoavaliação é feita pelo questionamento aos elementos de cada grupo sobre se todos estão a participar de forma equitativa nesse trabalho, com o respetivo registo na grelha de observação do professor:

“Ao fim de um mês e meio de aulas, eu vou fazer a auscultação. Vou pelos grupos e levo a ficha, vou pelos grupos e pergunto: meus meninos estamos aqui e a primeira pergunta que lhes faço é se o trabalho estar a ser equitativo. Ouço-os sempre a eles, em que eles dizem quem é que acham que se pode distinguir pela positiva, que se pode destacar pela negativa ou deve ser simplesmente retirado do grupo. (…) Eu escrevo aqui [grelha de observação]” (Professor B).

Esta autoavaliação não consiste num processo de reflexão, com base em critérios interiorizados, sobre a aprendizagem que estão a fazer, tal como sugere Allal (1999), restringindo-se, apenas, à verbalização sobre a participação de cada aluno no trabalho que está a efetuar no seu grupo. Por esta razão, questionamos se se trata de uma autoavaliação como procedimento realizado para autorregulação e para a melhoria da aprendizagem de cada um.

Já o professor C afirmou que as práticas de autoavaliação ocorrem no momento das reuniões de reflexão sobre as práticas de ensino dos estagiários, nas quais, com base nos critérios de avaliação das mesmas, os estagiários fazem uma avaliação descritiva sobre as suas aulas, identificando os aspetos positivos e as dificuldades sentidas. Deste modo, a autoavaliação possibilita uma reflexão sobre a aprendizagem, facilitadora da utilização de estratégias de autorregulação das aprendizagens de cada estagiário (ALLAL, 1999; BÉLAIR, 2000). Porém, essa reflexão culmina no seu posicionamento num “perfil de desempenho”, composto por comportamentos do estagiário no processo de ensino e que são definidos por níveis de uma escala qualitativa de suficiente, bom e muito bom, sendo estes do conhecimento deles:

“Decorre dali [reunião de reflexão] uma conversa, é mesmo uma conversa entre alunos e professores, em que todos podemos dar opiniões fundamentadas e com base sempre nos critérios e em que se tenta que o aluno entenda as dificuldades que teve e que ele próprio também as expresse. (…) Avaliam a aula em função desses critérios e de facto é uma avaliação qualitativa. Fazem uma descritiva, em que eles fazem um texto que não têm que ler, mas que serve de base para eles falarem, mas também têm espaço na mesma reflexão para eles se atribuírem as próprias opiniões se se situarem no perfil de bom, ou de muito bom, suficiente.” (Professor C).

Este professor referiu que estas práticas de autoavaliação também o ajudam na atribuição da classificação final nessa unidade curricular:

“É um indicador para nós aquilo que os alunos pensam, onde é que se enquadram, porque depois isso vai ser continuado. Há uma aula, depois outra e outra e eles vão-se enquadrando num perfil, que depois nos ajuda melhor a atribuir a nota final.” (Professor C).

Tendo a avaliação formativa como principal função a regulação do processo de ensino e de aprendizagem (FERREIRA, 2007; HADJI, 2001), dois professores entrevistados relataram como procuram proceder à regulação desse processo. Assim, o professor A disse que a intervenção pedagógica nas dificuldades de aprendizagem é feita por ele através da revisão dos conteúdos não aprendidos pelos alunos, ou através da leitura de textos suplementares que lhes disponibiliza. Também referiu que essa intervenção passa pela interajuda nos alunos, numa lógica de regulação interativa (ALLAL, 1999), em que aqueles que têm dificuldades solicitam a ajuda de colegas que não as têm:

“Hoje, por exemplo, eu comecei a aula pedindo aos alunos para colocarem o bilhete [com o registo dos alunos das suas dificuldades de aprendizagem] em cima das mesas e eu comecei a aula por aí. (…) Talvez por pensarem se eu tenho esta dificuldade, ou outro não a tem e vai procurar a ajuda com ele. Então eles interajudam-se. (…) Também a ajuda da professora em que eu normalmente falo com eles e às vezes ponho no SIDE textos de enriquecimento dado que eles apresentaram dificuldade nessa matéria.” (Professor A).

Já o professor C mencionou a preocupação que tem em relação à correção atempada das planificações das aulas dos estagiários, de modo a dar-lhes o *feedback* que precisam para alterarem o que não está bem e, assim, poderem melhorar esses aspetos nas seguintes, tal como sugerem Ferreira (2007; 2011) e Leite; Fernandes (2002). Também referiu a importância da reflexão sobre as práticas de ensino dos estagiários nas reuniões de reflexão, como forma de os auxiliar a corrigirem ou a melhorarem a sua prática pedagógica nas aulas seguintes da sua responsabilização:

“[Depois dos estagiários entregarem as planificações] Eu terei que combinar para corrigir hoje ainda, para amanhã estar com eles, porque depois vão ter uma nova planificação. Eu não gosto de deixar que eles vão fazer uma nova planificação para a próxima aula sem eles terem o *feedback*, até para poderem alterar aquilo que não está bem. (…)[Decorrente da reflexão sobre a aula de cada estagiário] Depois tentamos na semana seguinte que esses aspetos sejam alterados e normalmente o sucesso do desempenho no estágio tem a haver com isso. A forma como eles vão integrando os comentários que vamos fazendo, vão alterando e melhorando.” (Professor C).

Apesar de os professores entrevistados procurarem realizar, o melhor possível, práticas de avaliação formativa que permitam identificar as aprendizagens que os alunos vão fazendo, a sua participação nos trabalhos e as dificuldades que vão sentindo, foram vários os obstáculos referidos para essa mesma prática. Obstáculos que, segundo eles, os impedem de acompanhar de forma mais sistemática e estruturada os processos de aprendizagem dos alunos, de lhes darem o *feedback* necessário e de intervirem, ou de negociarem com eles essa intervenção, de forma oportuna e adequada nas dificuldades de aprendizagem. Aqueles mais referidos pelos professores foram o elevado número de alunos que têm, a diversidade de unidades curriculares que lecionam e, por isso, a falta de tempo para o acompanhamento, para a correcção atempada dos trabalhos que os alunos vão fazendo e para o respetivo *feedback* descritivo:

“A questão é serem muitos alunos em muitas disciplinas. (…) Dar um *feedback* mais em termos descritivos, isso não consigo, porque é muito trabalho que tenho e não consigo.” (Professor A).

“Os principais obstáculos são o grande número de alunos que eu tenho e que os outros professores têm, a dispersão de unidades curriculares. Tenho muitas unidades curriculares com uma hora, uma hora e meia. Este tipo de trabalho precisa de mais tempo.”

“Há constrangimentos, claro que há. O número de alunos torna mais difícil individualizar mais, acompanhar mais. Um número excessivo é sempre mau, não ajuda. Depois também o tempo, a questão do tempo, o estágio estar reduzido a um semestre (…), acho que é sempre curto, muito curto.” (Professor C).

“São muitos alunos por turma e tenho muitas unidades curriculares a lecionar, o que dificulta observar e acompanhar os alunos nas tarefas de aprendizagem e de avaliação que fazem. Por essa razão, é que eu não consigo dar o *feedback* necessário e sobretudo no tempo certo aos alunos, para que eles melhorem a sua aprendizagem e a sua prática de trabalho de projeto.” (Professor D).

O relato destes obstáculos permite-nos compreender o facto dessas práticas avaliativas formativas não serem muito sistemáticas e estruturadas. Também Perrenoud (1993) refere que a prática da avaliação formativa pressupõe enfrentar diversos obstáculos de natureza organizacional, pedagógica e prática dos docentes e dos próprios alunos. Por estas razões, eles têm consciência daquilo que consideram ser preciso melhorar na avaliação das aprendizagens dos futuros professores. O professor A referiu que se tivesse mais tempo e menos alunos teria mais condições para dar um *feedback* descritivo mais frequente aos alunos dos seus resultados de avaliação nos testes de avaliação sumativa, de modo a que vissem o que responderam bem e o que erraram:

“Talvez os testes de avaliação sumativa, porque talvez mesmo assim, eu levo sempre para a aula, para eles verem. Mas aí, eu acho que poderia fazer um trabalho mais cuidado, porque poderia dar esse *feedback*.” (Professor A).

O professor B mencionou também a necessidade de ter mais tempo para aperfeiçoar a sua prática de avaliação da aprendizagem, no sentido de ir corrigindo continuamente o que os alunos vão fazendo nos trabalhos das aulas práticas e, dessa forma, poder dar mais *feedback* aos futuros professores durante a realização desses trabalhos, acompanhando-os mais:

“Era mais ou menos isto que estou a fazer mas com mais tempo, com mais atenção, mais aperfeiçoado, dar-lhes mais acompanhamento, poder dar mais *feedback*. (…) O ideal era levar para casa [o trabalho semanal de cada grupo], corrigir e dar o *feedback*, mas não dá.” (Professor B).

O professor C referiu a necessidade de melhorar os critérios de avaliação das aulas lecionadas pelos estagiários e de contemplar a auto e a heteroavaliações na avaliação sumativa, porque diz não o fazer por os futuros professores não serem sempre justos na apreciação e no seu posicionamento no “perfil de desempenho” que serve para a classificação das aulas por eles lecionadas:

“Claro que, como eu disse, eu penso que tudo isto posso sempre melhorar. (…) Olho para trás e digo não, acho que tenho que melhorar aquele instrumento, aquele critério. (…) Continuo a dizer que gostava muito de contemplar na prática a auto e a heteroavaliação como ponderação. Acho que deveria ter uma ponderação na classificação final e não tenho por estas dúvidas que eu já falei, eu acho que aí os alunos não são muito verdadeiros, a maioria deles.” (Professor C).

Apesar de os professores entrevistados tentarem praticar a avaliação formativa, mesmo com os obstáculos sentidos e que constituem, segundo eles, verdadeiras limitações a essa prática, a avaliação sumativa é aquela que se encontra mais estruturada e que é realizada de uma forma mais planeada, fruto da tradição da avaliação como medida no ensino superior e das exigências institucionais (FERNANDES, 2010). Assim, os professores identificaram os instrumentos de avaliação sumativa que utilizam para classificar os alunos e o peso que cada um deles tem nessa classificação final, sendo alguns deles aqueles que procuram acompanhar no contexto da avaliação formativa:

“Durante o semestre há cinco momentos de reflexão e eles sabem que cada momento de reflexão vale 2% desses 10% [que vale a autoavaliação na classificação final]. Depois também é um trabalho em grupo e esse trabalho em grupo tem uma componente comum e uma componente individualizada. A parte escrita do trabalho é a componente em grupo e depois eles têm uma componente individualizada com a apresentação na aula do trabalho. (…) Eles depois fazem um teste, que é uma avaliação individual, que é um teste sumativo no final do semestre.” (Professor A).

“Este ano eles escolhem um tópico da revisão da literatura, porque eles não vão fazer um projeto [de investigação]. Eles vão fazer um pré-projeto, que é um trabalho de grupo muito simples, poucas páginas e, portanto, têm que fazer um pré-projeto sobre um tema à escolha e em cada item do pré-projeto eles têm que justificar esse item. (…) Depois, há uma componente individual, que é uma coisa muito pequenina, que é a conclusão. “ (Professor B).

“As planificações, a auto-avaliação dos alunos, o relatório de caracterização, o documento do projeto e o relatório do projeto e as responsabilizações. A responsabilização é o que tem mais ponderação no estágio. Tem 12, os outros têm 2 na planificação, 5 os relatórios.” (Professor C).

“Como a unidade curricular é sobre a metodologia de trabalho de projeto, eles fazem um documento do projeto que conta 25% na classificação final, mais 25% das planificações semanais do desenvolvimento do projeto nas escolas do 1º ciclo e 50% o relatório final do desenvolvimento do projeto.” (Professor D).

Destes relatos dos professores verifica-se a utilização privilegiada de trabalhos de natureza diversa na avaliação sumativa dos futuros professores em cada unidade curricular, trabalhos estes que procuram incidir sobre problemas ou funções da vida profissional que esses futuros professores irão exercer e que, pretensamente, lhes possibilitarão aprender conhecimentos e desenvolverem competências necessárias ao exercício da profissão. Deste modo, a prática avaliativa procura aproximar-se da avaliação de competências profissionais dos futuros professores, na medida em que esses trabalhos os conduzem a analisar as situações, a tomar decisões em grupo, mobilizando saberes diversos e procedimentos distintos e necessários à sua realização (PACHECO, 2011; CLARES; JUAREZ; CANTERO, 2008; VALVERDE; REVUELTA; FERNANDÉZ, 2012).

**Considerações finais**

Se, atualmente, a formação inicial de professores portuguesa se encontra a viver profundas mudanças pedagógicas, as práticas de avaliação das aprendizagens realizadas pelos docentes do ensino superior não podem permanecer indiferentes. No contexto de Bolonha e da sociedade do conhecimento que está em constante mudança, onde se integra a realidade educativa complexa na qual os futuros professores do 1º ciclo do ensino básico irão lecionar, é fundamental a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais, através do estudo e do trabalho autónomos desses estudantes, sob a supervisão e orientação dos docentes. Deste modo, as práticas avaliativas tem que se adequar a este novo objeto e intervenientes na avaliação das aprendizagens.

Assim, o estudo realizado até ao momento e que se encontra em fase de desenvolvimento sobre a avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro permite-nos concluir que as palavras dos docentes entrevistados evidenciam uma mudança de conceção e de práticas de avaliação das aprendizagens. Pois, segundo eles, essa avaliação não consiste só em classificar os alunos em cada unidade curricular, feita através da medição de conhecimentos em testes e exames, mas inclui também uma dimensão formativa. Dimensão esta que, apesar de não assumir ainda grande estruturação e sistematicidade, é concretizada pela tentativa de acompanhamento e de *feedback* dado aos alunos na realização de tarefas decididas pelos professores no âmbito das respetivas unidades curriculares e que servirão para a sua classificação no âmbito da avaliação sumativa. Essas tarefas visam preparar os futuros professores para as atividades profissionais que irão realizar, pressupondo a mobilização, por parte dos futuros professores, de conhecimentos e de procedimentos diversos do domínio profissional e social. Também é concretizada pela preocupação em levar os futuros professores a participarem na avaliação das suas aprendizagens, através da autoavaliação dos próprios estudantes. Porém, esta autoavaliação é, também, pouco estruturada e pouco sistemática e não tem tido, de acordo com os discursos dos entrevistados, quaisquer efeitos de autorregulação da aprendizagem pelos futuros professores. Trata-se, por todas estas razões, de uma prática de avaliação formativa que precisa ser melhorada, estruturada e orientada para uma maior participação dos estudantes na avaliação do seu processo de aprendizagem de conhecimentos e de competências, criando as condições pedagógicas necessárias para o estudo e trabalho autónomos dos futuros professores. Contudo, esta melhoria está dependente de obstáculos sentidos pelos docentes à realização de uma prática de avaliação formativa e formadora, como sejam o elevado número de alunos e de unidades curriculares que têm a seu cargo, mas também da falta de hábitos de uma cultura avaliativa em que a avaliação é feita para auxiliar os alunos a aprenderem.

**Referências bibliográficas**:

-AFONSO, Almerindo Janela. Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. In: ALVES, Maria Palmira; DE KETELE, Jean-Marie (Orgs.). **Do Currículo à Avaliação, Da Avaliação ao Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011, p. 83-101.

-ALLAL, Linda. Impliquer l’apprenant dans le processos d’évaluation: promesses et pièges de l’autoévaluation. In: DEPOVER, Christian; NÖEL, Bernardette (Eds.). **L’évaluation des competences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contexts**. Bruxelles: De Boeck Université, 1999, p. 35-56.

-ALONSO, Luiza. Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In: PORTUGAL, Gabriela; PEREIRA, Luisa Alvares (Org.). **Actas do I Simpósio Nacional de Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo. Formação de Professores e Educadores de Infância. Questões do Presente e Perspectivas Futuras**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005, p. 1-17.

-ALVES, Maria Palmira. **Currículo e Avaliação**. Porto: Porto Editora, 2004. 141p.

-BÉLAIR, Louise M. **La evaluación en la acción. El dossier progressivo de los alumnos**. Sevilha: Díada Editora, 2000. 96p.

-BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994. 335p.

-CLARES, Pilar Martínez; JUÁREZ, Mirian Martínez; CANTERO, Jesús Miguel Nuñez. Aprendizaje de Competencias en Educación Superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**. A Coruña, v.16 (1,2), p. 195-215, 2008.

-CORTESÃO, Luiza (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In: ABRANTES, Paulo; ARAÚJO, Filomena (Coord.). **Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas**. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica, 2002, p. 37-42.

-DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 1999. In: SERRALHEIRO, José Paulo (Org.). **O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Porto: Profedições/ Jornal a Página, 2005, p. 171-174.

-ESTEVES, Manuela. Análise de Conteúdo. In: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora, 2006, p. 105-126.

-ESTEVES, Manuela. Para a excelência pedagógica do ensino superior. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v.7, p. 101-110, 2008.

-FIGARI, Gérard. **Avaliar: Que Referencial?** Porto: Porto Editora, 1996. 189p.

-FERNANDES, Preciosa. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. Possibilidades e limites de uma prática formativa/avaliativa. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: CIIE/Livpsic, 2010, p. 99-110.

-FERREIRA, Carlos Alberto. **A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula**. Porto: Porto Editora, 2007. 238p.

-FERREIRA, Carlos Alberto. O feedback na avaliação reguladora da aprendizagem: reflexões para a prática. In: LOZANO, Alfonso Barca *et al.* (Orgs.). **Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagoxía**, 2011, p. 341-349.

-GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamim. **O Inquérito- Teoria e Prática**. Oeiras: Celta Editora, 1992. 370p.

-HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 136p.

-LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. **A Avaliação das Aprendizagens dos Alunos- Novos contextos, novas práticas**. Porto: Edições Asa, 2002. 84p.

-LIMA, Licínio; AZEVEDO, Mário; CATANI, Afrânio. O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e Algumas Considerações sobre a *Universidade Nova*. *Avaliação.* **Revista de Avaliação da Educação Superior**, v.13, n.1, p. 7-36, 2008.

-LIMA, Jorge Ávila. Ética na Investigação. In: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora, 2006, p. 127-159.

-MORGADO, José Carlos. O Processo de Bolonha e Ensino Superior num Mundo Globalizado. **Revista Educação & Sociedade**, v.30, n.106, p. 37-62, 2009.

-PACHECO, José Augusto. Políticas Educativas para o Ensino Superior na União Europeia: Um Olhar do Lado Português. **Revista Educação & Sociedade**, v.24, n.82, p. 17-36, 2003.

-PACHECO, José Augusto. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto: Porto Editora, 2011. 128p.

-PASTOR, Víctor M. López. **Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias**. 2ª ed. Madrid: Narcea Ediciones, 2011. 270p.

-PERRENOUD, Philippe. Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In Albano Estrela; & António Nóvoa (Org.). **Avaliações em Educação: Novas Perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993, p. 171- 191.

-PERRENOUD, Philippe. **L’évaluation des élèves. De la fabrication de l’excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques**. Bruxelles: De Boeck Université, 1998. 219p.

-PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. 192p.

-ROLDÃO, Maria do Céu. Educação Básica e Currículo: Perspectivas para a Sociedade do 3º Milénio. In: DUARTE, José B. (Org.). **Igualdade e Diferença Numa Escola para Todos**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2002, p. 45-64.

-ROSALES, Carlos. **Avaliar é Reflectir sobre o Ensino**. Porto: Edições Asa, 1992. 264p.

-SANTAMARIA, José Sánchez. Evaluación de los aprendizajes universitários: una comparación sobre sus possibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitária**, v.4, n.1, p. 40- 54, 2011.

-SECO, Graça *et al*. Promoção de Competências Transversais no Ensino Superior. In: LOZANO, Alfonso Barca *et al* (Orgs.). **Libro de Actas do XI Congreso Internacional galego-Português de Psicopedagoxía**. A Coruña: Universidade da Coruña, 2011. p. 809- 819.

-SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado; COSTA, António de Almeida. **Ambição para a excelência. A oportunidade de Bolonha**. Lisboa: Gradiva, 2005. 302p.

-VALVERDE, Jesús; REVUELTA, Francisco Ignacio; FERNANDÉZ, María Rosa. Modelos de Evaluación por Competencias a Través de un Sistema de Gestión de Aprendizaje. Experiencias en la Formación Inicial del Profesorado. **Revista Iberoamericana de Educación**, 60, p. 51-62, 2012.