

- López López, María Carmen. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Ortega Delgado, María y Pellicer Iborra, Carmen. (2009). *La evaluación de las competencias básicas: Propuestas para evaluar el aprendizaje*. Madrid: PPC.
- Perrenoud, Phillipe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pimienta Prieto, Julio Herminio. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación.
- Rodríguez Moreno, María Luisa. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- Villa Sánchez, Aurelio (dir.) y Poblete Ruiz, Manuel (dir.). (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

#### 4.17.

##### **Título:**

**A avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores: um estudo preliminar**

##### **Autor/a (es/as):**

Ferreira, Carlos Alberto [Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]

Costa, Isabel [Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]

##### **Resumo:**

Decorrente da implementação do Processo de Bolonha no ensino superior, têm-se verificado profundas mudanças na estrutura, na organização curricular e pedagógica neste nível de ensino. Ao centrar o ensino no estudante, no seu trabalho e na sua aprendizagem, o Processo de Bolonha veio exigir a utilização de metodologias de ensino ativas e, conseqüentemente, práticas de avaliação das aprendizagens orientadas para o processo de realização das aprendizagens e de aquisição das competências que são exigidas aos estudantes e, de forma particular, aos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico. Considera-se, por isso, que é através da realização de uma avaliação formativa e formadora, na qual os futuros professores se encontram implicados, que se obtêm informações úteis e detalhadas para a regulação do processo de ensino e de aprendizagem, facilitadora do sucesso académico e da aquisição das competências profissionais

e transversais necessárias.

Assim, no presente texto, pretendemos iniciar a caracterização das práticas de avaliação das aprendizagens dos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, através da descrição dos procedimentos de avaliação previstos nos programas das unidades curriculares dos cursos de 2º ciclo que habilitam para a docência naquele nível do ensino básico. Os resultados obtidos, sendo, ainda preliminares, permitem-nos, desde já, verificar que, apesar de os professores se socorrerem de diversificadas técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens e de tentarem a implementação de uma prática da avaliação formativa mais contínua e até participada pelos futuros professores, através da avaliação da participação nas aulas e da auto-avaliação dos futuros professores, o facto é que os procedimentos utilizados se orientam, sobretudo, para a avaliação sumativa com a respetiva classificação e hierarquização dos futuros professores na escala formalmente adotada.

#### **Palavras-chave:**

Ensino superior; formação de professores; práticas de avaliação das aprendizagens.

#### **1-A formação inicial de professores no contexto do Processo de Bolonha**

A Declaração de Bolonha assinada, em 1999, por vários países europeus, veio trazer profundas mudanças no ensino superior desses países. Numa lógica de criação de “um espaço europeu de ensino superior” (Declaração de Bolonha, 1999), tal declaração, seguindo uma agenda globalmente estruturada que tende “para a homogeneidade e uniformização em detrimento da diversidade e identidade” da educação (Pacheco, 2011), veio homogeneizar e compatibilizar a formação no ensino superior desses países, com vista à criação de uma Europa do conhecimento (Pacheco & Vieira, 2006). Tal desígnio traduziu-se, concretamente: na criação de ciclos de estudo compatíveis entre os diferentes países, numa perspetiva de formatação dos graus académicos; na facilitação e no incremento da mobilidade de estudantes, professores e investigadores; na estruturação dos percursos formativos dos alunos por créditos (ECTS); 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; Simão, Santos & Costa, 2005). A finalidade destas mudanças estruturais e curriculares no ensino superior-nível de ensino, por excelência, onde se criam as condições de “fabricação cognitiva de saberes relacionados com contextos específicos da economia” (Pacheco, 2011, p. 19)- é a de formar cidadãos que contribuam para uma Europa competitiva internacionalmente em termos económicos, inovadora, coesa socialmente, promotora da empregabilidade qualificada e, conseqüentemente, desenvolvida socialmente.

Neste contexto, a formação inicial no ensino superior não pode restringir-se à aquisição de conhecimentos teórico-técnicos por parte dos estudantes. Contrariamente, a ela é exigida a criação de condições pedagógicas que favoreçam a aquisição de competências profissionais e transversais (relacionais, comunicacionais, criativas, de tomada de decisões, entre outras) nos estudantes (Clares, Juárez & Cantero, 2008), necessárias à vida numa sociedade globalizada, competitiva em termos económicos e profissionais e exigente nos diferentes papéis que os cidadãos têm que nela desempenhar. As competências transversais têm que ser “transponíveis para o exercício de funções distintas, como sejam o domínio de conhecimentos básicos essenciais, a aptidão para a procura de saberes avançados, a capacidade de prática de investigação, a possibilidade de desenvolver qualidades pessoais, uma postura de autonomia na relação com as diversas circunstâncias da vida, etc” (Simão, Santos & Costa, 2005, p. 75).

Daí que a formação no ensino superior não possa reger-se por um paradigma pedagógico transmissivo e fechado em conhecimentos teóricos e técnicos, que, por vezes, são distantes das necessidades sociais e dos estudantes na sua vida profissional. O Processo de Bolonha, no âmbito daquelas finalidades, e a formação centrada na aquisição de competências, exigem que o ensino e a aprendizagem se façam com o recurso a metodologias ativas para os estudantes, integrando nelas o “potencial de inovação que as tecnologias, bem como novas metodologias de aprendizagem, podem colocar ao serviço das práticas pedagógicas, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem favoráveis aos objetivos de inserção dos formandos na sociedade do conhecimento” (Simão, Santos & Costa, 2005, p. 31). O recurso a estas metodologias ativas, como, por exemplo, ao trabalho de projeto, permite aos estudantes construir, de uma forma participada, cooperativa e autónoma, as diversas aprendizagens e desenvolverem as competências necessárias à vida pessoal e profissional numa sociedade do conhecimento (Ferreira, 2011a). Tal facto pressupõe redimensionar o papel do professor e do estudante no processo de ensino e de aprendizagem. Ao professor é exigido que seja facilitador, orientador e mediador da aprendizagem do estudante, de modo a que este seja autónomo e responsável na construção dessa aprendizagem em função dos seus interesses e necessidades (Esteves, 2010).

Estas implicações pedagógicas fazem-se sentir, obviamente, na formação de professores para os diferentes níveis de ensino. Atualmente, defrontando-se a escola com necessidades decorrentes quer da massificação da educação escolar, quer de uma sociedade globalizada e do conhecimento e que está em constante mudança, a formação de professores tem que ser perspetivada como uma formação ao longo da vida. Só deste modo é que é possível aos professores irem adquirindo os saberes e desenvolvendo as competências necessárias (científicas, pedagógico-didáticas, técnico-práticas, organizacionais, éticas, pessoais e relacionais) ao seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, ao encontro de respostas para os mutantes desafios com que se vão confrontando no exercício da profissão (Alonso, 2005; Cunha, 2008; Ponte, 2005). Por este motivo, concebe-se que

“a formação inicial é um ponto de partida para a entrada na profissão, que deverá ser completada e aprofundada noutros momentos de formação formal ou informal ao longo do curso e depois na sua carreira de professor” (Ponte, 2005, p.64.). É nessa formação que os estudantes iniciam a aquisição de um saber profissional docente que “não se confina ao mero domínio dos conhecimentos científicos relativos aos conteúdos escolares, à metodologia de ensino ou às ciências da educação, nem ao domínio de técnicas e rotinas de ensino. É a capacidade de mobilizar todos esses saberes face a cada situação educativa concreta, no sentido da consecução das aprendizagens” (Morgado, 2007, p. 52) dos alunos. Para isso, é fundamental, para além da aprendizagem de conhecimentos diversos, desenvolver nos futuros professores a capacidade reflexiva, investigativa, criativa e colaborativa das suas práticas docentes. Através da mobilização dos conhecimentos científicos, pedagógico-didáticos e das competências transversais desenvolvidas, é-lhes possível encontrar respostas adequadas aos problemas e desafios com que se deparam no contexto das práticas pedagógicas e do estágio que marcam o início da prática profissional. Capacidades estas que permitem aos professores, em diversos contextos de formação, desenvolverem-se profissionalmente ao longo da sua carreira, adquirindo ou renovando os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhes possibilitam estimular o desenvolvimento integral dos alunos e a realização de aprendizagens significativas e úteis enquanto aprendentes e cidadãos (Alonso, 2005).

## **2-O Processo de Bolonha e a avaliação das aprendizagens dos estudantes**

Se o Processo de Bolonha veio exigir mudanças nas conceções e nas práticas pedagógicas dos docentes do ensino superior, dada “a importância de uma educação centrada na aprendizagem, enfatizando uma educação em termos de aquisição de capacidades, habilidades, comportamentos e atitudes que permitam aos alunos uma progressiva atualização dos conhecimentos ao longo da sua vida” (Clares, Juárez & Cantero, 2008, p. 198), as práticas de avaliação das aprendizagens terão que permitir verificar a aquisição das competências profissionais e transversais dos estudantes ao longo da sua formação inicial. Entende-se por competências, aqui, “uma série de saberes que um estudante ou um conjunto de estudantes acionam para dar respostas pensadas, sentidas, efetivas e atualizadas às exigências de um meio complexo e mutante [...] em que se inscreve a sua vida” (Santamaría, 2011: 42). Assim, o estudante demonstra ser competente quando, perante um problema ou tarefa profissional ou da sua vida em sociedade, for capaz de mobilizar, de forma integrada, os conhecimentos, as estratégias ou procedimentos e as atitudes necessárias à resolução, com sucesso, dessa tarefa ou problema (Perrenoud, 2001; Pacheco, 2011).

Uma vez que o processo educativo se encontra centrado no trabalho e na aprendizagem dos estudantes, através dos quais adquirem as competências úteis à vida na sociedade do conhecimento e ao exercício de uma profissão, é, sobretudo, através de uma prática de avaliação contínua e centrada nos processos

de aprendizagem que se obtêm as informações necessárias à regulação dos mesmos e da aquisição das competências pelos estudantes. Isto porque a avaliação centrada nas competências exige “avaliar aprendizagens em contextos de realização [...], nas quais o sujeito mobiliza recursos cognitivos, afetivos e motores, com ênfase na transferibilidade do conhecimento” (Pacheco, 2011, p. 103). Pelo que, a avaliação sumativa, realizada por testes ou exames no final do processo de ensino e de aprendizagem para avaliar conhecimentos aprendidos, não constitui, por si só, a prática adequada e necessária à avaliação das competências desenvolvidas pelos alunos. Corroborando esta ideia, Pacheco (2011, p.103) refere que “a avaliação de competências está centrada em situações significativas, o que não se coaduna com a testagem tradicional ao nível das provas escritas e orais.”

Se em todo o ensino superior se faz sentir a necessidade de concretizar uma pedagogia de competências (Barreira & Moreira, 2004), fruto das exigências da sociedade da informação e da economia à educação (Pacheco, 2011), a formação de professores não é exceção. Pretende-se que essa formação capacite os futuros professores para serem capazes de responderem aos exigentes e complexos desafios que o exercício da profissão coloca numa realidade educativa massificada, multicultural e, por isso, diversa em termos de ritmos de aprendizagem, de interesses e de necessidades dos alunos que frequentam a escola de hoje. Assim, é fundamental que o ensino se centre em cenários de aprendizagem situados em situações próximas da realidade educativa que permitam aos estudantes adquirirem as competências necessárias ao exercício da docência (Alonso, 2005; Santamaría, 2011).

Logo, é importante que a avaliação das aprendizagens dos futuros professores ao longo do seu processo formativo seja feita pela observação estruturada e pela simulação de situações, problemas, tarefas, projetos próximos da realidade profissional (Pacheco, 2011). Pois, é através da observação que se consegue verificar os desempenhos necessários à resolução de tarefas e de situações problemáticas relacionadas com a profissão, a partir dos quais os alunos evidenciam a sua competência. A partir da recolha e da análise de informações sobre o processo de realização desse tipo de tarefas ou de situações, é possível a elaboração de juízos de valor justos e descritivos das aprendizagens feitas e das dificuldades ou dos aspetos a melhorar. A avaliação de competências profissionais e transversais nos futuros professores exige que seja tomado por objeto o processo de aquisição dessas competências por parte dos estudantes, o que pressupõe que a avaliação sumativa final, na qual só se avaliam/classificam resultados de aprendizagem, esteja ancorada numa avaliação formativa e formadora do futuro professor (Ferreira, 2007). A este propósito, Fernandes (2010, p. 102) refere que é necessário “afastar-nos de uma visão de avaliação de natureza classificatória e que apenas atende aos resultados, e a assumi-la como um processo iminente pedagógico que valoriza e incorpora elementos recolhidos ao longo do período de formação.” Elementos estes que evidenciem a capacidade de os

futuros professores serem capazes de mobilizar os recursos cognitivos e procedimentais na resolução de tarefas, de projetos, de situações-problemas da realidade profissional.

Num contexto pedagógico de formação de futuros professores centrado no processo de construção de aprendizagens significativas e úteis à sua vida pessoal e profissional, entende-se que é pela realização de uma prática avaliativa autêntica (Bélaïr, 2000; Santamaría, 2011), na qual o estudante se encontra implicado no processo da sua avaliação e na regulação da sua aprendizagem (autoavaliação regulada, segundo Santos, 2002), que mais facilmente obtém o sucesso académico e, conseqüentemente, melhor se prepara para o exercício das complexas e diversificadas funções inerentes à profissão e à vida em sociedade. Por este motivo, os docentes, por um lado, têm de partilhar a avaliação com os futuros professores, através da negociação dos critérios de avaliação, que são por eles interiorizados; por outro lado, devem criar diferentes momentos de avaliação e tomarem como objeto elementos diversificados do processo de aquisição das competências pelos estudantes (conhecimentos, procedimentos, atitudes), socorrendo-se, para isso, de técnicas e de instrumentos adequados a esses objetos avaliativos. Através deles e com a participação do aluno (com a auto e a coavaliações), é possível recolher informações sobre a capacidade de os futuros professores mobilizarem os recursos cognitivos e procedimentais face a tarefas ou situações problemáticas propostas no processo de ensino e de aprendizagem e analisá-las, pela comparação com os critérios de avaliação definidos para cada uma delas, o que lhes permite tomarem consciência dos pontos fortes e fracos das suas aprendizagens. Deste processo é construído, com o futuro professor, um juízo de valor sobre a aprendizagem e são negociadas as estratégias que lhes vão possibilitar melhorar os aspetos menos bem conseguidos. Dessa forma, é possível caminharem no sentido da aquisição das competências profissionais e transversais úteis ao exercício da profissão com as características atuais e à vida numa sociedade do conhecimento, competitiva e exigente nos papéis a desempenhar.

### **3-Procedimentos metodológicos de investigação sobre a avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico**

Considerando que “a avaliação é um dos aspetos centrais dentro do processo de ensino-aprendizagem que, com as mudanças originadas pelo Espaço Europeu de Educação Superior, se está a modificar para fazer face a um enfoque baseado em competências” (Santamaría, 2011, p. 40), foi nossa intenção proceder a uma investigação sobre as práticas de avaliação das aprendizagens nas diversas unidades curriculares dos cursos de 2º ciclo de formação professores do 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Com esta investigação, é nossa intenção cumprir os seguintes objetivos:

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

- Caraterizar as práticas de avaliação das aprendizagens realizadas pelos docentes aos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico;
- Verificar o papel dos futuros professores no processo de aquisição de competências profissionais e transversais;
- Verificar os obstáculos identificados pelos docentes à realização das práticas de avaliação da aquisição das competências pelos futuros professores.

No intuito de cumprirmos os objetivos que aqui descrevemos, iniciámos a investigação com a recolha dos planos curriculares dos cursos de 2º ciclo da UTAD que formam professores do 1º ciclo do ensino básico: mestrado em ensino no 1º ciclo do ensino básico; mestrado em educação pré-escolar e ensino no 1º ciclo do ensino básico; mestrado em ensino nos 1º e 2º ciclos do ensino básico. O procedimento seguinte consistiu na recolha dos programas das diversas unidades curriculares que estruturam os planos curriculares dos referidos cursos, referentes ao ano letivo 2010/11, com vista à recolha de informações sobre a forma como os respetivos docentes perspetivavam a avaliação das aprendizagens no contexto de cada unidade curricular, que é o que neste texto pretendemos caraterizar. Apesar dos esforços feitos na recolha de todos os programas, tal não nos foi possível concretizar em todas as unidades curriculares, devido ao facto de nem todos os docentes entregarem, em formato de papel, os referidos programas, tendo-o somente feito no SIDE- Sistema de Informação de Apoio ao Ensino da UTAD. Assim, no mestrado em ensino no 1º ciclo do ensino básico, das 13 unidades curriculares que compõem o plano curricular do curso, recolhemos os programas de 8 unidades curriculares; das 17 unidades curriculares do mestrado em educação pré-escolar e ensino no 1º ciclo do ensino básico, recolhemos 13 programas; das 19 unidades curriculares do mestrado em ensino nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, recolhemos os programas de 11.

Após esta recolha dos programas, procedemos à análise documental (Bogdan & Biklen, 1994) dos pontos dos programas em que era descrita a avaliação das aprendizagens dos futuros professores. Esta análise consistiu, numa primeira etapa, na verificação dos elementos que iam ser objeto de avaliação nos futuros professores, bem como das técnicas e dos instrumentos previstos serem utilizados. Seguidamente, procedemos à contagem de frequências de cada elemento e de cada técnica e instrumento de avaliação.

Ainda com o intuito de aprofundarmos a compreensão das práticas de avaliação das aprendizagens dos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico, é nossa intenção, numa etapa posterior, proceder à realização de entrevistas a professores dos referidos cursos de mestrado, de modo a compreendermos, com detalhe, os procedimentos avaliativos descritos nos programas, caraterizarmos, de forma mais aprofundada, as suas práticas de avaliação, acedermos aos significados por eles atribuídos a essas práticas (Sousa, 2005) e identificarmos os obstáculos à realização de práticas avaliativas na formação de professores do 1º ciclo da UTAD.

#### **4-Alguns indicadores da avaliação das aprendizagens dos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro**

Como referimos anteriormente, é nossa intenção, neste texto, caracterizarmos os procedimentos de avaliação das aprendizagens de futuros professores do 1º ciclo do ensino básico da UTAD descritos nos programas das unidades curriculares a que tivemos acesso. Por isso, os dados que a seguir apresentamos constituem, somente, alguns indicadores das práticas avaliativas realizadas pelos docentes.

##### **4.1- O que nos revelam os programas das unidades curriculares sobre a avaliação das aprendizagens?**

Os programas das unidades curriculares dos 2º ciclos que formam futuros professores do 1º ciclo do ensino básico são constituídos por decisões curriculares e didáticas tomadas pelos respetivos docentes para o funcionamento das mesmas, em função das perspetivas educativas e pedagógicas que os orientam e das finalidades inerentes à formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico. Por isso, essas decisões pré-ativas devem ser entendidas como fazendo parte de um projeto educativo e didático, cuja implementação na prática pedagógica pode conduzir a mudanças resultantes da interação/negociação com os futuros professores, de fatores contextuais e de tempo, que influenciam a forma como esses programas são desenvolvidos e o que deles é efetivamente realizado. Por outro lado, no que respeita à avaliação das aprendizagens, é de realçar que os elementos que constam nesses programas, cujas frequências apresentamos no quadro a seguir, não sendo pormenorizados, não possibilitam compreender, com detalhe, os procedimentos avaliativos que os docentes idealizaram realizar e as finalidades que lhes estavam subjacentes. Contudo, possibilitaram antever alguns aspetos importantes sobre a forma como pretendiam avaliar os futuros professores.

Quadro nº 1: Frequências dos elementos de avaliação das aprendizagens existentes nos programas das unidades curriculares dos cursos de 2º Ciclo

	<b>Ensino no 1º C.E.B.</b>	<b>Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º C.E.B.</b>	<b>Ensino nos 1º e 2º C.E.B.</b>	<b>Total</b>
<b>Participação nas aulas + trabalho(s)</b>	2	2	4	8
<b>Participação + trabalho + teste</b>	2	3	2	7
<b>Auto-avaliação dos futuros</b>		1	2	3



<b>profs.</b>				
<b>Trabalhos</b>		2	1	3
<b>Trabalho(s) + teste</b>		1		1
<b>Teste</b>	4	4	2	10

Pela leitura do quadro, é-nos possível verificar que os docentes, no contexto da avaliação contínua e periódica prevista realizar no processo de ensino e de aprendizagem, pretendiam, maioritariamente, avaliar os alunos através da realização de trabalhos académicos (de revisão bibliográfica de um tema dos programas, planificações de aulas, relatórios e conceção de projetos) e de testes. Trabalhos e testes estes que tinham um peso na classificação final dos futuros professores igual, nalguns casos, e superior nos testes, noutros casos. Quando era atribuído aos testes um peso superior na avaliação sumativa, este variava entre 40% e 70%, ou, naquelas unidades curriculares avaliadas só por um teste, era, evidentemente, de 100%. Também alguns programas faziam alusão à participação dos alunos nas aulas como elemento de avaliação, embora com um peso bastante inferior (somente entre 10% e 20%) àquele atribuído aos diversos trabalhos e testes.

Numa unidade curricular relacionada com a prática pedagógica/estágio do mestrado em educação pré-escolar e ensino no 1º ciclo do ensino básico, bem como em duas do mestrado em ensino nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, para além de os futuros professores serem avaliados através de trabalhos (sobretudo planificações de aulas) e da participação nas aulas, estava prevista a autoavaliação dos futuros professores, realizada por uma reflexão escrita sobre as aprendizagens e as dificuldades sentidas na unidade curricular em causa. Contudo, não estava especificado o peso desta autoavaliação na classificação final dos futuros professores.

Por tudo isto, pudemos verificar que, na maioria das unidades curriculares, a avaliação dos futuros professores não se resumia a um único momento e a uma única fonte de recolha de dados sobre as aprendizagens realizadas, pois havia uma combinação de trabalhos com teste, ou de diferentes tipos de trabalhos e participação nas aulas, ou, ainda, de trabalhos, teste e participação nas aulas. Apenas em quatro unidades curriculares do mestrado em ensino no 1º ciclo do ensino básico, os futuros professores eram avaliados somente através de um teste, acontecendo o mesmo também em quatro unidades curriculares do mestrado em educação pré-escolar e ensino no 1º ciclo do ensino básico e em duas unidades curriculares do mestrado em ensino nos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Em alguns programas de unidades curriculares, verificámos que a avaliação das aprendizagens dos futuros professores seria feita através da participação e da realização de um ou mais trabalhos: em duas unidades curriculares do mestrado em ensino no 1º ciclo do ensino básico; em duas unidades

curriculares do mestrado em educação pré-escolar e ensino no 1º ciclo do ensino básico; em quatro unidades curriculares do mestrado em ensino nos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Em alguns programas ainda era mencionado que os alunos seriam avaliados através da ponderação diferenciada da participação, da realização de um ou mais trabalhos e de um teste: em duas unidades curriculares do mestrado em ensino no 1º ciclo do ensino básico e em mais duas do mestrado em ensino nos 1º e 2º ciclos do ensino básico; em três unidades curriculares do mestrado em educação pré-escolar e ensino no 1º ciclo do ensino básico.

Daqui podemos depreender que estava perspetivada nos programas das unidades curriculares analisados a avaliação das aprendizagens dos futuros professores através de técnicas e de instrumentos diversificados, como a participação nas aulas, a realização de trabalhos de revisão bibliográfica, de planificações de aulas, de relatórios e de projetos, de testes e, ainda, da autoavaliação dos futuros professores. Porém, os registos neles efetuados apontavam, tendencialmente, para a prática da avaliação sumativa, na qual eram atribuídos pesos diferenciados para cada um destes elementos da avaliação, com uma certa tendência para um maior peso nas classificações finais dos futuros professores das notas obtidas nos testes.

#### **4.2-Que interpretações podemos fazer dos dados recolhidos?**

Como referimos acima, os resultados obtidos através da análise dos pontos referentes à avaliação das aprendizagens dos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico que faziam parte dos programas das unidades curriculares aqui apresentados devem ser entendidos como os primeiros indicadores sobre as práticas de avaliação realizadas pelos docentes dos cursos de 2º ciclo de habilitação para a docência naquele nível de ensino.

Salvaguardando esta precaução, os resultados evidenciam que os docentes perspetivaram nos referidos programas práticas de avaliação das aprendizagens que, contendo aspetos da avaliação formativa, como a avaliação da participação dos alunos nas aulas e da autoavaliação dos futuros professores, ainda estavam muito direcionadas para a avaliação sumativa, concretizada com a classificação dos elementos de avaliação nas respetivas unidades curriculares e a devida atribuição de pesos diferentes na classificação final dos alunos. Isto porque, não sendo feita referência à finalidade e aos critérios de avaliação da participação dos alunos nas aulas, não nos foi possível perceber se se tratava de uma prática de avaliação formativa contínua, que tinha por finalidade regular o processo de aprendizagem dos futuros professores, já que esta é a principal função da avaliação formativa (Ferreira, 2007). Como nos referem Pacheco (2002) e Alvarez Méndez (2001), uma prática de avaliação que se pretende justa e confiável e que proporcione informações que ajudem os alunos a aprenderem, tem de orientar-se por critérios de avaliação negociados pelo professor com os alunos. Por outro lado, foi evidente a desvalorização da avaliação da participação na classificação final dos alunos, dado o pouco peso na

mesma. Tal é compreendido pelo facto de que a avaliação da participação implica definir os critérios de avaliação da mesma, utilizar instrumentos adequados a esse objeto e evidenciar se dessa participação resultaria um *feedback* sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, conducente à regulação do processo de ensino e de aprendizagem, negociada, ou não, com o professor (Ferreira, 2011b).

No que respeita à autoavaliação dos futuros professores, sendo realizada na forma de texto escrito, para a qual não foi evidente se os alunos conheciam os critérios de avaliação para a fazer, pareceu-nos que se tratava de uma prática que tinha lugar unicamente no final da lecionação da unidade curricular, com vista a uma reflexão/tomada de consciência por parte de cada estudante da aprendizagem feita e das dificuldades sentidas na mesma. Deste modo, esta autoavaliação não consistia numa prática contínua de reflexão crítica e distanciada sobre a realização de tarefas escolares, ou do processo de aprendizagem dos estudantes (Veiga Simão, 2005) que servisse de ajuda à aprendizagem de cada futuro professor. Isto porque se depreende que seria só realizada uma única vez no final do processo de ensino e de aprendizagem e, por isso, não tinha qualquer efeito na autorregulação da aprendizagem no âmbito das unidades curriculares que a prescreveram.

Constatou-se, como já referimos, que a avaliação das aprendizagens estava prevista ser realizada, sobretudo, através de diferentes tipos de trabalhos e de testes, que eram corrigidos pelos professores e que, possivelmente, deles os alunos só eram informados das respetivas classificações. Pois, no caso dos trabalhos, não estava clarificado se era realizada a avaliação formativa ao longo da elaboração dos mesmos pelos futuros professores, através da observação e do acompanhamento do professor. Consoante a nota obtida em cada trabalho e no teste, bem como o peso da mesma na classificação final, os futuros professores eram classificados nas unidades curriculares, o que, nesta perspetiva, se enquadra, claramente, numa prática de avaliação sumativa. Isto porque, como nos é referido por Alvarez Méndez (2001, p. 14), “a avaliação que pretende ser formativa tem que estar continuamente ao serviço da prática para melhorá-la e ao serviço de quem participa na mesma, beneficiando dela”, o que, tendo apenas por base os registos efetuados, não deixou transparecer que acontecesse no âmbito das práticas de avaliação das aprendizagens nas unidades curriculares analisadas, pelo menos de uma forma explicitada, estruturada e sistemática.

O facto de ser evidente a predominância da prática da avaliação sumativa registada nos programas é compreensível e, talvez, justificável pelos contextos de trabalho dos docentes. Por um lado, a influência das políticas neoliberais na educação, com a ênfase nos resultados medidos e classificados, que tradicionalmente o ensino superior valoriza e que no contexto educativo atual é reforçada (Pacheco, 2011). Por outro lado, os docentes confrontam-se com uma carga horária letiva elevada (em média, 11 horas por docente, segundo informação oficial), com a lecionação de diversas unidades curriculares e com turmas numerosas (com mais de 30 alunos e algumas com mais de 50 alunos) na

maioria das unidades curriculares por eles lecionadas. Tal facto poderá ter levado os docentes a realizarem práticas letivas baseadas no ensino expositivo, com fraca interação professor-alunos, com pouca negociação das práticas avaliativas e pouco acompanhamento dos processos de aprendizagem. Estas circunstâncias de trabalho inviabilizam a prática da avaliação formativa contínua e formadora dos estudantes, que se traduz na recolha contínua de informações sobre o processo de aprendizagem de cada um deles, na tomada de consciência desse mesmo processo por ambos os intervenientes e na regulação permanente do processo de ensino e de aprendizagem participada pelos futuros professores (Ferreira, 2007). Também pelos mesmos motivos se poderá compreender o facto de serem poucos os docentes que indicaram práticas de autoavaliação dos alunos, somente registadas nalgumas unidades curriculares de prática pedagógica e de estágio. Estas estavam previstas acontecer unicamente no final do semestre para uma reflexão global sobre as aprendizagens e sobre as dificuldades sentidas pelos estudantes, o que desvirtua a finalidade da autoavaliação, que é a de levar o aluno a refletir continuamente sobre a sua aprendizagem, a partir de critérios de avaliação interiorizados, com vista à sua regulação e superação das dificuldades sentidas, ou à melhoria do que seria necessário (Veiga Simão, 2005).

Por tudo isto, e tendo em conta apenas este primeiro nível de análise, o que transparece é que a avaliação das aprendizagens previstas nos programas das diversas unidades curriculares parece estar longe das práticas avaliativas que o Processo de Bolonha exige. Pois, se o ensino tem de se centrar no trabalho e na aprendizagem autónomos dos estudantes, a avaliação das suas aprendizagens tem que ser um processo contínuo, participado pelos futuros professores, regulador das suas aprendizagens e que articule a avaliação formativa com a sumativa. Por isso, Santamaría (2011, p. 43) refere que a avaliação, no contexto da aquisição de competências por parte dos estudantes do ensino superior, implica que

*“tanto a avaliação sumativa como a formativa, deverão ter em conta os aspetos progressivos da aquisição de cada competência. Assim, a avaliação se concebe como resultados esperados sob critérios razoáveis a partir da realização de atividades de aprendizagem, mas como avaliar não é só medir, em todo o processo avaliativo é preciso incorporar uma interpretação contextual da medida (tanto quantitativa como qualitativa), no sentido de que a necessária objetividade da medida se conjuga com a valoração subjetiva e intersubjetiva”.*

### **Considerações finais**

A análise feita aos pontos da avaliação das aprendizagens dos programas das unidades curriculares dos cursos de 2º ciclo de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico permitiu-nos verificar que os docentes recorriam a uma diversidade de técnicas e de instrumentos de recolha de informações sobre as aprendizagens dos futuros professores. Sendo feita através de diversos tipos de trabalhos, da

participação dos futuros professores nas aulas, da sua autoavaliação e de testes, não nos foi possível perceber se, com essas técnicas e instrumentos de avaliação, estaria prevista a recolha contínua de informações sobre os processos de aprendizagem, numa perspetiva de regulação do processo de ensino de aprendizagem. Pois, o que nos foi possível constatar é que a cada fonte de informação era atribuído um peso na classificação final dos futuros professores nas respetivas unidades curriculares. Ficou por perceber como é que seria feita a recolha de informações sobre a participação dos alunos nas aulas e se da análise efetuada a essa participação resultaria alguma estratégia de regulação da aprendizagem negociada com o futuro professor, no sentido de uma aprendizagem autónoma por parte do estudante, como prevê o Processo de Bolonha. A confirmar esta ideia, verificámos que a autoavaliação dos estudantes seria realizada, por escrito, no final da lecionação das unidades curriculares que a previram, não sendo possível dela resultar alguma forma de autorregulação da aprendizagem com efeitos na progressão na unidade curricular.

Por estes motivos, podemos afirmar que, apesar de poder haver alguma estratégia de prática da avaliação formativa prevista pelos docentes, os procedimentos registados nos programas das unidades curriculares, com o peso que lhes estava atribuído para a classificação final do aluno, leva-nos a identificar a realização de práticas de avaliação sumativa. A este facto não serão alheias, provavelmente, as condições de trabalho dos docentes, como a excessiva carga horária letiva, o número de unidades curriculares diferentes por docente e, ainda, o número de alunos por turma, que inviabilizam a realização de uma avaliação formativa e formadora dos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico.

### **Referências bibliográficas:**

- ALONSO, Luiza (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In Gabriela Portugal & Luísa Alvares Pereira (Org.). *Atas do I Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e Primeiro Ciclo. Formação de Professores e Educadores de Infância. Questões do Presente e Perspetivas Futuras*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- BARREIRA, Aníbal & MOREIRA, Mendes (2004). *Pedagogia das competências. Da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- CLARES, Pilar, JUÁREZ, Mirian & CANTERO, Jesus (2008). Aprendizaje de competências en educación superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 16 (1,2), pp. 195-215.
- CUNHA, António (2008). *Ser Professor- Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- DECLARAÇÃO DE BOLONHA (1999). In José Paulo Serralheiro (2005) (Org.). *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições/ Jornal a Página, pp. 171-174.
- ESTEVES, Manuela (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In Carlinda Leite (Org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIIE/Livpsic, pp. 45-61.
- FERNANDES, Preciosa (2010). A avaliação da aprendizagem no ensino superior. Possibilidades e limites de uma prática formativa/avaliativa. In Carlinda Leite (Org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIIE/Livpsic, pp. 99-110.
- FERREIRA, Carlos Alberto (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, Carlos Alberto (2011a). O ensino por projetos como possibilidade de concretização pedagógica do Processo de Bolonha. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación*, 19 (2), pp. 49-60.
- FERREIRA, Carlos Alberto (2011b). O *feedback* na avaliação reguladora da aprendizagem: Reflexões para a prática. In Alfonso Barca Lozano *et al.* (Orgs.). *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña: Universidade da Coruña/ Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, pp. 341-349.
- MORGADO, José Carlos (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: Desafios contemporâneos. In José Carlos Morgado & Maria Isabel Reis (Org.). *Formação e desenvolvimento profissional docente: Perspetivas europeias*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, pp. 41-57.
- PACHECO, José Augusto & VIEIRA, Ana Paula (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In António Flávio Moreira & José Augusto Pacheco (Orgs.). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 87-126.
- PACHECO, José Augusto (2002). Critérios de avaliação na escola. In Paulo Abrantes & Filomena Araújo (Coord.). *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens*.

- Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica, pp. 55-64.
- PACHECO, José Augusto (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- PONTE, João Pedro (2005). O Processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. In José Paulo Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições/ Jornal a Página, pp. 63-73.
- SANTAMARÍA, José Sánchez (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (1), pp. 40-54.
- SANTOS, Leonor (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In Paulo Abrantes & Filomena Araújo (Coord.). *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica, pp. 77-84.
- SIMÃO, José Veiga, SANTOS, Sérgio Machado & COSTA, António de Almeida (2005). *Ambição para a excelência. A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- SOUSA, Carla (2010). Bolonha na formação de professores em educação básica. In Patrícia Figueiredo & Marisa Carvalho (Org.). *A escola e o mundo do trabalho. Actas do XVII Colóquio Afirse*. Lisboa: Secção Portuguesa da Afirse.
- SOUSA, Alberto (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida (2005). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (2), pp. 265-289.

#### 4.18.

##### **Título:**

**Evidência da validade do processo de resposta – um estudo de caso da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto**

##### **Autor/a (es/as):**

Ferreira, Maria Amélia [Faculdade de Medicina da Universidade do Porto - Centro de Educação