

A avaliação das aprendizagens no contexto do estágio no 1º ciclo do ensino básico português: o relato do supervisor da universidade

Carlos Alberto Ferreira

Ana Maria Bastos

Resumo: Atualmente, a formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico português, isto é, a formação inicial de professores que irão lecionar aos primeiros quatro anos de escolaridade obrigatória portugueses, vive mudanças significativas em termos curriculares e pedagógicos e, conseqüentemente, também a avaliação das aprendizagens dos futuros professores daquele nível de ensino. Dada a importância do estágio na formação desses futuros professores, foi nossa intenção compreendermos a prática de avaliação das aprendizagens dos estagiários através do discurso do supervisor de estágio da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal). Este estudo fez parte de uma investigação mais ampla sobre as práticas de avaliação das aprendizagens relatadas por professores que formam esses profissionais para o ensino naquele ciclo da educação básica portuguesa. Tendo acedido ao discurso do supervisor de estágio através de uma entrevista semi-estruturada, os resultados obtidos nesta investigação, feita em contexto português, permitiram-nos concluir que ele procura realizar uma prática de avaliação formativa e formadora das aprendizagens, concretizada pela delimitação e informação dos futuros professores dos critérios de avaliação das diferentes tarefas de estágio, pela utilização de diversos instrumentos de recolha de informações, pelo feedback contínuo dado aos estagiários e pelo acompanhamento e orientação individualizados à prática docente de cada estagiário.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Estágio. Avaliação das aprendizagens.

The assessment of learning in the context of the internship in the portuguese primary school: the reporting of the university supervisor

Abstract: Currently, the initial training of teachers in the portuguese primary schools, that is, the initial training of teachers who will teach the first four years of Portuguese schooling, suffer significant changes in curricular and pedagogical aspects, with consequences for the assessment of learning of future teachers. Given the importance of the training in the formation of these future teachers, was our intention to understand the assessment practice of teacher in training learning through speech of the supervisor from the University of Tras-os-Montes e Alto Douro (Portugal). This study was part of a broader research on learning evaluation practices reported by teachers who form these professionals for teaching in that cycle of portuguese basic education. Having reached the supervisor discourse through a semi-structured interview, the results allowed us in the Portuguese context, to conclude that it conducts a practice of formative assessment and formative of learning, realized by defining and informing future teachers of evaluation criteria the different training tasks, the use of several tools to collect information by continuous feedback given to the teachers in training and for the monitoring and individualized guidance to the practice teaching of each future teacher.

Key words: Initial Teacher Training. Training. Learning assessment.

1 Introdução

Com a Declaração de Bolonha assinada em 1999 por vários países europeus nos quais se incluiu Portugal, a formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico português (quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória) conheceu profundas mudanças curriculares e pedagógicas. Passou-se de uma licenciatura para o mestrado em ensino no 1º ciclo do ensino básico como requisito para a habilitação para a docência, centrou-se o processo pedagógico no estudo e no trabalho autónomos dos futuros professores, orientado pelos docentes da universidade e direcionado para a aquisição de competências profissionais. Deste modo, o recurso aos testes e aos exames escritos como meios privilegiados de avaliação das aprendizagens deixou de ser adequado a um novo objeto de aprendizagem e de avaliação.

Dada a importância do estágio na formação dos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico e às suas características idiossincráticas, foi nossa intenção aceder às práticas de avaliação das aprendizagens nessa unidade curricular, a partir do discurso do supervisor desse estágio da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Para levarmos a cabo esse intento, que fez parte de uma investigação mais abrangente sobre as práticas de avaliação das aprendizagens relatadas por professores daquela universidade que formam os ditos futuros professores, realizámos uma entrevista semi-estruturada ao supervisor do estágio, cujos resultados obtidos apresentamos e refletimos neste texto.

Assim, no presente texto, começamos por fazer uma breve abordagem às orientações e características atuais da formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico em Portugal, para, a seguir, refletirmos teoricamente sobre a avaliação das aprendizagens nessa formação e no estágio em particular. Depois descrevemos a metodologia de investigação usada no estudo, começando por apresentar o problema e os objetivos do mesmo e, por fim, os procedimentos de recolha e de análise dos dados. Terminamos o texto com a apresentação e a discussão dos resultados obtidos do discurso do supervisor de estágio sobre a sua prática de avaliação das aprendizagens.

2 A formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico português: algumas orientações e características atuais

O ensino superior português, no qual se integra a formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, vive, atualmente, profundas mudanças organizacionais, curriculares e pedagógicas, decorrentes da sua adequação às orientações da Declaração de Bolonha, assinada por vários países europeus em 1999. Com esta Declaração pretende-se a homogeneização e a compatibilização de graus académicos na União Europeia, a mobilidade de estudantes, de professores e de investigadores pelos diversos países europeus, a formação no ensino superior por unidades de crédito e a 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). Tais orientações visam a criação do espaço europeu de ensino superior, que tem por finalidade a construção de uma Europa do conhecimento (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999; SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2005). Constituindo o conhecimento a força de produção numa sociedade globalizada e subjugada aos interesses económicos, é com mão de obra qualificada que a Europa é capaz de competir internacionalmente e desenvolver-se social e economicamente (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008; PACHECO, 2011), assumin-

do, por isso, a educação, em particular a de nível superior, um importante papel para o cumprimento dessa finalidade.

Numa sociedade globalizada e competitiva em termos económicos e profissionais, já não é suficiente que o ensino superior possibilite a aquisição pelos estudantes de conhecimentos e de técnicas numa determinada área específica de formação. Para além deles, tem que proporcionar condições para que os estudantes adquiram e mobilizem, de forma integrada, saberes conceptuais, procedimentais e atitudinais para a resolução de situações ou problemas de natureza profissional e social concretos (FERNANDES; FLORES; LIMA, 2010; PACHECO, 2011). Isto é, a educação de nível superior tem que criar as condições pedagógicas necessárias à aquisição, de forma significativa, de conhecimentos e de técnicas da área específica de formação, bem como de competências profissionais, pessoais e sociais pelos estudantes (FERREIRA, 2011; PACHECO, 2011; SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2005). Entende-se por competência a capacidade de um indivíduo de, perante uma tarefa, um problema ou uma situação da vida profissional ou pessoal, mobilizar, de forma integrada, conhecimentos, atitudes e procedimentos necessários à resposta/ação eficaz a esse desafio (AVENTÍN, 2010; PERRENOUD, 2000). Todas estas aprendizagens serão conseguidas pelos estudantes se forem utilizados métodos ativos no processo de ensino e de aprendizagem e se esse processo se basear em situações, tarefas ou problemas profissionais reais, ou próximos da realidade profissional, possibilitando aos estudantes construir autónoma e significativamente as aprendizagens (FERNANDES; FLORES; LIMA, 2010; MORGADO, 2007).

Daí que a formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico não esteja alheia às necessidades deste contexto socio-económico e às mudanças organizacionais, curriculares e pedagógicas exigidas pela Declaração de Bolonha (1999). A formação inicial de professores constitui “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (ESTRELA, 2002, p. 18). Assim sendo, é nesta formação que se inicia o desenvolvimento das competências nos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico de análise, de reflexão e de tomada de decisões pedagógicas adequadas à diversidade de interesses e de necessidades dos diferentes alunos que frequentam atualmente as escolas daquele nível de ensino (ALONSO, 2005; ROLDÃO, 2002). Face a uma nova e exigente realidade profissional, decorrente, nomeadamente da massificação da educação escolar e de vivermos numa sociedade da informação e globalizada, essa formação inicial tem que ser encarada pelo futuro professor como a primeira etapa de um processo de formação e de aprendizagem ao longo da vida profissional docente. Isto porque os desafios com que se depara no quotidiano escolar são complexos e diversificados e estão em constante mudança, obrigando o professor a procurar, constantemente, respostas para eles (FERREIRA, 2011; ROLDÃO, 2002; MARCELO, 2009).

Numa sociedade como a atual, de rápidas mudanças e, conseqüentemente, da necessidade de capacitar os professores para uma realidade educativa bem diferente de há uns anos atrás, a formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico teve que ser repensada e reestruturada. As alterações feitas tiveram que atender à natureza organizacional e curricular desse nível de ensino no contexto português, que é de monodocência e cujos princípios pedagógicos orientadores são de uma prática de ensino interdisciplinar, pelo que há a necessidade da formação generalista do professor (PEREIRA, 2008). Esta formação generalista tem que

proporcionar a esses futuros professores a aprendizagem significativa de conhecimentos das áreas específicas do saber da docência e de competências organizacionais, curriculares, didático-pedagógicas e éticas (ALONSO, 2005). Para isso, o processo de ensino de aprendizagem tem que se basear na análise e na reflexão de situações, de problemas e de tarefas da realidade profissional que permitam aos futuros professores adquirirem esses conhecimentos, técnicas e competências necessárias à docência no 1º ciclo do ensino básico (ALONSO, 2005; FERNANDES; FLORES; LIMA, 2010; PERRENOUD, 2000). É neste sentido que Alonso refere que no contexto da formação inicial,

a capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (*teorias práticas*) que oriente a tomada de decisões, parecem competências fundamentais aos professores atuais confrontados com uma escola plural, dinâmica e multicultural (2005, p. 6).

Em Portugal, a formação inicial dos professores do 1º ciclo do ensino básico é feita nas universidades e nos institutos politécnicos, a nível das escolas superiores de educação. Apesar desta dualidade de instituições, que se guiam por finalidades e que concretizam uma formação de natureza distintas, a formação desses professores rege-se pelas mesmas orientações normativas e assume a mesma estrutura. Esta formação, para além dos saberes das áreas específicas de lecionação, tem de proporcionar, segundo Marcelo,

um conhecimento pedagógico geral, relacionado com o ensino, com os seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os alunos, assim como com o tempo académico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão da turma, etc. Inclui, também, o conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspetos legais da educação, etc (2009, p. 19).

Antes de Bolonha, a formação inicial daqueles profissionais de educação era, também, concretizada nas duas instituições de ensino superior portuguesas referidas anteriormente, onde bastava a realização de uma licenciatura em professores do 1º ciclo do ensino básico, com quatro anos de duração. O modelo de formação que estruturava os planos curriculares dos cursos era, maioritariamente, o modelo integrado, caracterizado pela inclusão nos planos dos cursos de disciplinas das ciências da especialidade, das ciências da educação e da prática pedagógica desde o início da formação até ao final (ESTRELA, 2002; PACHECO; FLORES, 1999).

Com a adequação dos cursos às orientações de Bolonha, a formação de professores do 1º ciclo do ensino básico sofreu alterações no tempo de duração, no grau académico necessário para a habilitação para a docência e no modelo de formação. Assim, na sequência das orientações de Bolonha que estiveram na origem, nomeadamente, do Decreto-Lei nº 43/2007, que define o regime jurídico da habilitação profissional para a docência em Portugal, para estar habilitado profissionalmente para a docência, o professor do 1º ciclo do ensino básico tem que fazer uma licenciatura (1º ciclo) em Educação Básica, com a duração de três anos e nos quais frequente, maioritariamente, disciplinas das ciências da especialidade (DECRETO-

LEI nº 74/2006; DECRETO-LEI nº 43/2007). Concluída a licenciatura, o futuro professor tem que fazer um mestrado de habilitação para a docência naquele nível de ensino, com a duração de dois anos e nos quais frequenta, sobretudo, disciplinas das ciências da educação e realiza o estágio curricular, do qual resulta um relatório que é apresentado e defendido perante um júri em provas públicas (DECRETO-LEI nº 74/2006; DECRETO-LEI nº 43/2007). Este estágio consiste na responsabilização pela prática pedagógica numa turma do 1º ciclo do ensino básico, supervisionada pelo docente da universidade responsável por essa unidade curricular e pelo orientador da escola, que é o professor titular da turma onde o futuro professor vai lecionar no âmbito do seu estágio.

Porém, estas alterações na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico, que resultaram da sua adequação a Bolonha, representaram, segundo Almeida, Leite e Santiago (2013), um retrocesso na formação inicial desses professores, na medida em que se passou de um modelo de formação integrado para um modelo “bi-etápico”. Neste último modelo existe uma clara separação das disciplinas das ciências da especialidade, lecionadas na licenciatura (1º ciclo de formação), das disciplinas das ciências da educação e da prática pedagógica que estruturam o mestrado (2º ciclo de formação). No modelo “bi-etápico” a componente de prática pedagógica, que, no modelo integrado, permitia aos futuros professores contactarem com a realidade profissional desde o início da formação, analisarem e refletirem sobre os problemas e necessidades dessa realidade educativa, em função dos conhecimentos que iam adquirindo nas diversas disciplinas do curso, foi praticamente restringida ao estágio curricular, que acontece no último ano da formação no 2º ciclo. Tais factos agudizaram a separação teoria-prática, com consequências na qualidade da formação do futuro professor, já que lhe limita e condiciona a apropriação significativa dos conhecimentos a que têm acesso nas diversas unidades curriculares que compõem os planos curriculares do 1º e do 2º ciclos de formação, a capacidade de reflexão e de tomada de decisões educativas em função de problemas profissionais concretos.

3 A avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico

Tendo a formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico como finalidade a aquisição de conhecimentos e de técnicas da área específica da formação e de competências profissionais, pessoais e sociais pelos futuros professores, a avaliação das aprendizagens tem que se redirecionar para este novo objeto avaliativo.

Uma vez que as competências se evidenciam pela ação ou respostas dos futuros professores a uma situação, tarefa ou problema profissional, nos quais se efetiva a transferibilidade do conhecimento (PACHECO, 2011; PERRENOUD, 2000), essas competências são

compostas por um conjunto de estruturas de conhecimento, assim como 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).

É, por isso, diversificado o conjunto de saberes que um futuro professor do 1º ciclo do ensino básico mobiliza para que seja considerado competente na resolução eficaz de uma de-

terminada situação ou problema profissional. Logo, a avaliação de competências profissionais docentes, sendo um processo complexo e exigente para o avaliador, implica tomar como objeto de avaliação a forma como o futuro professor age na resolução dessas situações, tarefas ou problemas (AVENTÍN, 2010). Associando-se a competência profissional docente à forma como o futuro professor resolve problemas ou situações de uma determinada realidade educativa, entende-se por resolução de um problema de natureza profissional como

uma atividade intelectual que se exerce em relação a uma determinada situação, tendente a ser mudada de um estado atual, para um estado desejado, conquanto tal actividade acarrete uma reorganização do campo cognitivo, e que daí resultem novas regras e princípios que possam ser aplicados a situações similares (PINTO, 2004, p. 339).

Daí que a avaliação das competências que os futuros professores do 1º ciclo do ensino básico vão adquirindo na sua formação e que se evidenciam pela sua ação é feita pelas “inferências acerca do que os estudantes sabem e podem fazer, baseando-nos no que vemos que dizem, fazem ou realizam num conjunto de situações particulares” (BROWN; PICKFORD, 2013, p. 19). Este novo objeto de avaliação torna inadequada a tradicional prática avaliativa por exame escrito, porque “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” (PACHECO, 2011, p. 105).

Implicando a avaliação de competências que o ensino e a aprendizagem tenham sido, previamente, estruturados por situações-problemas e por tarefas da realidade profissional da formação, a prática avaliativa tem que ser contínua, formativa e formadora para os estudantes (FERREIRA, 2011; PASTOR, 2011). Isto porque sendo a avaliação formadora “uma estratégia dirigida a promover a autorreflexão e o controlo sobre a própria aprendizagem” (PASTOR, 2011, p. 34), só ela permitirá verificar a tomada de consciência de professores e de estudantes dos diversos saberes que estes últimos vão mobilizando, através das suas ações e procedimentos, na resposta a tarefas ou situações de aprendizagem. Assim é possível diagnosticar atempadamente dificuldades e erros e as aprendizagens que vão sendo conseguidas pelos futuros professores e refletir sobre elas no sentido de encontrarem um caminho que os faça crescer profissionalmente. Por isso, esta prática avaliativa tem que tomar como objeto o processo de análise, de reflexão, de tomada de decisões e das ações dos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico nas situações-problemas ou tarefas de aprendizagem, fornecendo-lhes uma “retroinformação formativa [que] é um dos meios principais para que os estudantes aprendam e melhorem” (BROWN; PICKFORD, 2013, p. 23). Toda esta prática avaliativa, de natureza formativa e com o constante *feedback* dado aos alunos sobre as suas aprendizagens (FERREIRA, 2011), exige técnicas e instrumentos alternativos ao exame escrito. Daí que o acompanhamento e a observação instrumentada dos futuros professores na realização de tarefas de aprendizagem permita a recolha de evidências sobre os procedimentos por eles usados nessa realização, bem como a formulação de valorações sobre a natureza do progresso desses estudantes, segundo resultados de aprendizagem esperados (BROWN; PICKFORD, 2013; PASTOR, 2011; VALVERDE; REVUELTA; FERNANDÉZ, 2012). Resultados de aprendizagem esses que, tendo que ser do conhecimento dos futuros professores, estão previstos e descritos em termos de critérios de avaliação de cada tarefa de aprendizagem e que se direcio-

nam para a verificação da transferibilidade do conhecimento na realização das tarefas de aprendizagem (BROWN; PICKFORD, 2013; PACHECO, 2011).

Sendo os critérios de avaliação do conhecimento dos futuros professores, permite-lhes planificar e controlar os procedimentos de realização das tarefas de natureza profissional. Esses critérios também constituem o referente para a recolha e para a análise de informações sobre as aprendizagens evidenciadas (HADJI, 2001). Daí a importância da formulação de critérios de realização e de sucesso para cada tarefa de aprendizagem. Os critérios de realização indicam, segundo Hadji (2001), os passos que devem ser realizados numa tarefa para que seja cumprida com sucesso, já os critérios de sucesso descrevem as características que essa tarefa tem que assumir para que seja concluída com êxito.

Ao ser feito pelo próprio futuro professor o processo de aquisição das competências profissionais para a docência no 1º ciclo do ensino básico, há a necessidade de ele assumir um papel ativo no processo de avaliação e de regulação da sua aprendizagem. Pois, como afirma Santamaria (2011, p. 42), “avaliar competências pressupõe a implicação pessoal de cada estudante, que se envolve em cada atividade proposta, que faça reflexão intelectual em cada tarefa e elabore a sua própria valoração da aprendizagem que vai realizando”. Através do exercício da autoavaliação da sua aprendizagem, que implica a reflexão distanciada e crítica sobre o modo como está a realizar uma tarefa, a partir dos critérios de avaliação interiorizados, o futuro professor vai diagnosticando os erros e as dificuldades, caso surjam (FERREIRA, 2011; VEIGA SIMÃO, 2005). A partir dessa reflexão e do controlo da sua aprendizagem, é-lhe possível regular o seu próprio processo de aprendizagem, tomando decisões sobre os conhecimentos e os procedimentos a alterar ou a acrescentar e a mobilizar na resolução eficaz de uma situação-problema de natureza profissional (ALLAL, 1999). Para que este processo se realize, Brown e Pickford (2013, p. 25) afirmam que os estudantes têm que ter a noção das características ideais que essa tarefa tem que assumir e que tenham “a destreza avaliadora necessária para que comparem com certa objetividade a qualidade do que estão a produzir com o nível mais elevado e que pensem algumas táticas ou passos com os quais se baseiam para modificar o seu próprio trabalho”. Toda esta prática autoavaliativa implica ativamente o futuro professor na avaliação e permite-lhe aprender de forma autónoma e responsável, tomando as decisões sobre o seu processo de aprendizagem que julgue necessárias e adequadas.

4 A avaliação das aprendizagens no contexto do estágio da formação de professor do 1º ciclo do ensino básico

A prática pedagógica e, particularmente, o estágio na formação de professores do 1º ciclo do ensino básico representa um momento de grande importância e de mudança para os futuros professores, na medida em que, passando do papel de aluno para o de professor (PACHECO; FLORES, 1999), constitui o início do exercício da atividade docente e do seu desenvolvimento profissional, que continuará ao longo da sua carreira. Trata-se de um período marcante na formação, o futuro professor tem que, junto com o seu supervisor, tomar decisões para o processo de ensino e de aprendizagem da sua responsabilidade, o que o obriga a mobilizar os diversos saberes e competências que adquiriu durante a sua formação. Em função da realidade educativa onde se encontra a estagiar e das situações e problemas concretos com que se vai deparando no exercício da docência, vai refletindo e avaliando a sua prática peda-

gógica, iniciando-se, dessa maneira, a construção de um conhecimento prático (CUNHA, 2008; MARCELO GARCIA, 1995). Neste sentido, Cunha afirma que, sendo complexas, diversificadas e únicas as situações e os problemas do ensino, “exige do professor um conhecimento científico, técnico, rigoroso, profundo e uma capacidade de questionamento, de análise, de reflexão e de resolução de problemas” (2008, p. 74), que o estágio tem de incitar o futuro professor a exercer. Por isso mesmo, este período de formação representa o início do confronto com a realidade educativa, que deverá levar o futuro professor a analisar, a questionar, a refletir e a decidir sobre a sua prática docente, na busca das respostas mais adequadas aos problemas e situações com que se vai deparando no contexto pedagógico-didático do estágio.

Assumindo o estágio especificidades em termos curriculares e formativos, a avaliação das aprendizagens que os estagiários do 1º ciclo do ensino básico nele vão fazendo tem que ser adequada às competências que se espera que adquiram nesse momento de formação. Competências essas que são de natureza profissional, como, por exemplo, a planificação de aulas, a avaliação das aprendizagens dos alunos, a utilização de métodos de ensino adequados aos conteúdos, aos objetivos de aprendizagem e às características dos alunos, a elaboração de recursos didáticos, a intervenção nas dificuldades e nos diferentes ritmos de aprendizagem, a gestão do tempo, etc. Também tem que permitir avaliar as competências pessoais e sociais do futuro professor e que, atualmente, se revelam de extrema importância para o exercício da atividade docente, como sejam a capacidade de reflexão e de análise, a autonomia e a tomada de decisões, o trabalho colaborativo, a inovação pedagógica, a ética profissional (ALONSO, 2005; CUNHA, 2008; MARCELO GARCIA, 1995; PACHECO; FLORES, 1999, PERRENOUD, 2000).

Dada a natureza e diversidade de aprendizagens a avaliar no âmbito de uma formação prática como é a do estágio, é de referir “a particular complexidade e sofisticação da avaliação de destrezas práticas [...] e reconhecer que o processo em si provavelmente implique um elemento de juízo idiossincrático, informado pela experiência própria dos contextos profissionais e práticos do professor” (BROWN; PICKFORD, 2013, p. 19). Assim, a prática da avaliação das aprendizagens tem que ser devidamente planeada em função das finalidades e dos objetos de avaliação e as técnicas e os instrumentos a usar têm que fornecer informações sobre os processos de aprendizagem, sobre as reflexões que os estagiários vão fazendo sobre as decisões para as suas práticas pedagógicas, bem como sobre o modo de operacionalização dessas decisões e sobre a complexidade da realização dessas mesmas práticas pedagógicas. Daí a importância da diversificação dessas técnicas e instrumentos, que se pretendem adequados às finalidades e aos diferentes objetos de avaliação. É atendendo a toda esta complexidade de aprendizagens que se tem que avaliar no contexto do estágio que Pastor (2011) refere as vantagens da utilização do portefólio, da realização da observação instrumentada com listas de verificação ou com escalas de classificação, da entrevista ou do diálogo com o estagiário, para compreender as suas decisões didáticas e as dificuldades e erros diagnosticados através da observação, da prática da autoavaliação, da elaboração de relatórios reflexivos sobre a prática pedagógica, etc. Sendo estas apenas algumas técnicas e instrumentos de avaliação que julgamos adequados à avaliação das competências profissionais e pessoais que os estagiários devem adquirir no contexto de estágio, bem como do processo da sua aquisição, julgamos que terá que ser o supervisor do estágio, preferencialmente em conjunto com os futuros professores, a tomar decisões sobre critérios e instrumentos de avaliação que julgue mais adequados a

uma unidade curricular com uma natureza prática e profissional como é o estágio. Entende-se que se trata de uma avaliação que terá que ser sempre melhorada e aperfeiçoada em função da reflexão que vai sendo feita sobre a própria prática de avaliação realizada. Porém, esta prática de avaliação no contexto do estágio terá que proporcionar continuamente informações sobre o processo de aprendizagem dos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico que permitam ao supervisor e ao próprio estagiário tomarem consciência desse processo de aprendizagem e regulá-lo, de modo a que as competências que se deseja que o estágio proporcione aos futuros professores sejam efetivamente adquiridas.

5 A metodologia de investigação usada no estudo da avaliação das aprendizagens dos estagiários através do relato do supervisor

O estudo sobre o relato do supervisor de estágio no 1º ciclo do ensino básico português sobre a avaliação das aprendizagens realizadas pelos estagiários nessa unidade curricular integrou-se numa investigação mais abrangente. Investigação esta que procurou aceder e compreender os discursos de professores da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens dos futuros professores daquele ciclo do ensino básico no âmbito das unidades curriculares que lecionavam no ano letivo de 2011/2012. Este estudo decorreu das alterações surgidas com a Declaração de Bolonha (1999) nos cursos de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, que, como referimos anteriormente, se traduziram em mudanças na estrutura, na organização, no modelo de formação de professores presente nos planos curriculares dos respetivos cursos e nas práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Dada a natureza idiossincrática e a importância do estágio na formação daqueles futuros professores, foi nossa intenção compreender, de forma detalhada, o discurso do supervisor da universidade, que é o responsável por essa unidade curricular, sobre a sua prática de avaliação das aprendizagens que os estagiários fazem durante esse importante momento formativo. Daí que com este estudo tenhamos procurado responder à seguinte questão/problema: qual o discurso do supervisor do estágio do 1º ciclo do ensino básico sobre a sua prática de avaliação das aprendizagens realizadas pelos futuros professores nessa unidade curricular?

Tendo em conta este problema de investigação, delineámos como objetivos a cumprir os seguintes:

- a) Compreender a conceção de avaliação das aprendizagens do supervisor do estágio no 1º ciclo do ensino básico;
- b) Caracterizar os procedimentos da prática de avaliação das aprendizagens dos futuros professores no estágio referidos pelo supervisor;
- c) Identificar as técnicas e os instrumentos de avaliação das aprendizagens dos estagiários referidos pelo supervisor;
- d) Verificar, a partir do discurso do supervisor do estágio, o papel dos estagiários no processo de avaliação das suas aprendizagens;
- e) Identificar os obstáculos apontados pelo supervisor do estágio à realização da prática de avaliação das aprendizagens no contexto dessa unidade curricular.

Para darmos resposta ao problema e cumprirmos os objetivos de investigação, pareceu-nos adequada a utilização de uma metodologia de investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), concretizada pela realização de uma entrevista semi-estruturada (SOUSA, 2005) ao supervisor do estágio da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Para isso, foi construído um guião de entrevista composto por questões relativamente abertas, que foi previamente analisado por dois professores que não participaram no estudo mas que eram da área da avaliação das aprendizagens, no sentido de darem a sua opinião sobre a abrangência, a clareza e a necessidade de reformular, de retirar ou de acrescentar questões, ou seja, procedemos à validação do guião da entrevista por “acordo de juízes” (FOX, 1987). Tendo sido as questões consideradas pelos “juízes” claras, pertinentes e adequadas ao objeto de estudo, contactámos o supervisor do estágio no 1º ciclo do ensino básico da referida universidade, com 23 anos de experiência na supervisão de estágios nesse nível de ensino, e convidámo-lo a participar no estudo. O supervisor foi informado dos objetivos do estudo e da entrevista em particular e garantido o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas (LIMA, 2006). Assim, realizámos essa entrevista semi-estruturada no mês de novembro de 2012, que foi gravada em áudio, com o consentimento do supervisor. O procedimento seguinte consistiu na transcrição da entrevista, respeitando o mais possível o discurso do supervisor, cujo protocolo foi submetido à análise de conteúdo (ESTEVES, 2006). Dessa análise de conteúdo emergiram as seguintes categorias e subcategorias: 1-conceito de avaliação das aprendizagens; 2-o referente da avaliação das aprendizagens; 3-procedimentos da prática da avaliação formativa, com as seguintes subcategorias: objeto de avaliação formativa; técnicas e instrumentos de avaliação formativa; prática da autoavaliação do estagiário; 4-a regulação da aprendizagem; 5-obstáculos à prática de avaliação formativa; 6-procedimentos da prática da avaliação sumativa; 7-aspetos a melhorar na prática avaliativa.

6 O relato do supervisor de estágio sobre a sua prática de avaliação das aprendizagens dos estagiários

A investigação realizada visou aceder e compreender o discurso do supervisor do estágio no 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro sobre a sua prática de avaliação das aprendizagens dos estagiários. Tendo procurado dar resposta ao problema de investigação delineado e aos objetivos a que nos propusemos, iremos, de seguida, apresentar e refletir sobre os resultados obtidos, com vista à compreensão do discurso sobre a prática de avaliação das aprendizagens no contexto do estágio no referido nível de ensino. Esses resultados serão apresentados e refletidos por categorias que emergiram da análise de conteúdo realizada ao protocolo da entrevista.

6.1 Conceito de avaliação das aprendizagens

Longe de uma avaliação como medida de resultados de aprendizagem do domínio cognitivo, atualmente, o conceito de avaliação das aprendizagens é muito mais abrangente que isso. Entende-se essa avaliação como um processo de construção de juízos de valor, orientado por finalidades diversas e realizado pela comparação com um referente. Isto é, o juízo de valor resulta da comparação das informações recolhidas sobre as aprendizagens dos alunos

com normas ou com critérios de avaliação clarificados (ALVES, 2004; FERREIRA, 2007; PACHECO, 2011; VALVERDE; REVUELTA; FERNANDÉZ, 2012). Estes juízos de valor exprimem-se de formas diferentes- qualitativa/descriptiva ou quantitativa- consoante a função e as finalidades com que essa avaliação é realizada e originam tomadas de decisões também diversas, que podem ser de regulação do processo de ensino e de aprendizagem, de classificação, de aprovação ou de reprovação dos alunos (FERREIRA, 2007).

Este entendimento de avaliação das aprendizagens é referido pelo supervisor do estágio no 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Na sua conceção de avaliação das aprendizagens, para além de mencionar a função sumativa e, por isso, centrada na medição de resultados e de hierarquização dos alunos numa escala de classificação formalmente adotada, destaca a dimensão formativa dessa avaliação no estágio, através da qual é feito o acompanhamento e a regulação da aprendizagem dos estagiários:

Como em qualquer 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, e é a minha preocupação no estágio, 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 aprendizagem (SUPERVISOR DE ESTÁGIO DA UNIVERSIDADE).

Verificamos, pelas palavras do supervisor, que na sua conceção de avaliação das aprendizagens no estágio é salientada a vertente formativa e reguladora da aprendizagem. Dada a importância desta formação de natureza prática para os futuros professores (PACHECO; FLORES, 1999), é fundamental essa dimensão formativa e formadora da avaliação das aprendizagens, já que é através dela que melhor se consegue que os estagiários tomem consciência das aprendizagens que vão fazendo e das dificuldades ou erros que vão cometendo. Deste modo, mais fácil e atempadamente são superados e, assim, vão progredindo para uma prática de ensino de melhor qualidade, na medida em que “a função de ensinar, caracterizadora do profissional que somos, ou quereríamos ser, consiste, diferentemente, em fazer com que outros adquiram saber, aprendam alguma coisa (ROLDÃO, 2005, p. 12).

6.2 O referente da avaliação das aprendizagens

Uma vez que é com o estágio que se inicia e/ou se desenvolve o processo de aquisição de diversas competências profissionais, mas, também, pessoais e sociais, a avaliação destas competências pressupõe a clarificação e a informação dos vários intervenientes dos critérios a usar na avaliação das diversas tarefas que o estágio exige dos futuros professores (BROWN; PICKFORD, 2013; VALVERDE; REVUELTA; FERNANDEZ, 2012). Pois, a avaliação de competências profissionais implica que

os estudantes demonstrem umas destrezas e habilidades que evidenciem os conhecimentos teóricos adquiridos nas diversas disciplinas, mas também a habilidade de transladar para a prática o aprendido em contextos da vida real, quer dizer, os estudantes devem demonstrar ser competentes (BROWN; PICKFORD, 2013, p. 10).

Para serem avaliadas as competências que se espera observar nos estagiários nas diversas tarefas que os ocupam na realização do estágio é necessário um referente de avaliação,

expresso por critérios pertinentes, adequados e claros a cada tarefa de natureza profissional (ALVES, 2004; PACHECO; FLORES, 1999; PACHECO, 2011). Critérios estes que, tendo que permitir verificar a transferibilidade dos saberes e dos saberes-fazer em contextos de realização (PACHECO, 2011), servem de orientação e de controlo dos futuros professores na elaboração das ditas tarefas, bem como assumem um papel determinante na formulação de juízos avaliativos confiáveis e seguros e que estarão na origem das decisões de regulação do processo de ensino e de aprendizagem e de classificação dos estagiários.

A preocupação com a delimitação de um referente para cada tarefa que os estagiários têm que realizar foi manifestada pelo supervisor, quando afirmou que, desde a primeira aula, define os critérios de avaliação, os comunica e os analisa com os estagiários, tal como se pode constatar nas suas palavras:

Logo desde a primeira aula são-lhes dados esses critérios. Dados e analisados, para eles verem bem o que se pretende com aquilo. [...] 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. [...] Dou sempre a estrutura, mas dou sempre os critérios de avaliação de cada um destes trabalhos. Sempre a preocupação de haver instrumentos de avaliação que permitam objetivar o mais possível esta avaliação (SUPERVISOR DE ESTÁGIO DA UNIVERSIDADE).

Como o estágio envolve diversificadas tarefas de natureza profissional, como a planificação das aulas a lecionar, as decisões tomadas durante o processo de ensino e a reflexão sobre a prática pedagógica realizada, o supervisor mencionou informar os alunos dos critérios de avaliação de cada uma destas tarefas. Assim, para a avaliação das planificações das aulas da responsabilidade dos estagiários, o supervisor disse ter critérios de avaliação e que eram do conhecimento dos estagiários: *Tenho critérios definidos para a avaliação das planificações e que eles têm conhecimento sempre (SUPERVISOR DE ESTÁGIO DA UNIVERSIDADE).*

Uma vez que era feita, semanal ou quinzenalmente, em função das necessidades de cada estagiário, uma reunião de reflexão sobre as aulas lecionadas e na qual participavam o supervisor da universidade, o professor titular da turma de estágio e o próprio estagiário, foram definidos critérios de avaliação das aulas dadas e que constavam num instrumento de avaliação. Esses critérios eram diferentes de acordo com os diferentes “perfis de desempenho” dos estagiários nas aulas e que eram os seguintes: perfil de insuficiente, suficiente, bom e muito bom. Os “perfis de desempenho”, com os respetivos critérios de avaliação, serviam de orientação da reflexão sobre a prática pedagógica de cada estagiário nas aulas que ia lecionando e era através deles que eram classificados na componente da responsabilização pela docência no estágio. Os critérios que definiam cada perfil de desempenho docente eram, também, do conhecimento dos estagiários, tal como se pode verificar nas seguintes palavras do supervisor de estágio da universidade:

Eles têm conhecimento dos perfis, que são os instrumentos que temos para avaliar as responsabilizações, para tornar o mais objetivo possível, porque é, talvez, a parte mais complicada de avaliar e de objetivar. [...] Esse perfil tem critérios, por exemplo, um aluno que se enquadre num perfil de insuficiente, ou que se enquadra num perfil de suficiente, ou perfil de bom ou muito bom e isso ajuda a objetivar a questão, que é tão subjetiva, de avaliar aulas (SUPERVISOR DE ESTÁGIO DA UNIVERSIDADE).

6.3 Procedimentos da prática da avaliação formativa

Como foi referido anteriormente, o supervisor, apesar de ter que, institucionalmente, realizar a avaliação sumativa, dava bastante relevância à prática da avaliação formativa no contexto de estágio. Pois, é através dessa prática que “os professores podem apoiar os seus alunos e estimular o seu progresso, facilitando-lhes uma retroinformação que tenha sentido para o indivíduo” (BROWN; PICKFORD, 2013, p. 24). Com a prática da avaliação formativa, o supervisor procurava acompanhar e orientar os estagiários na docência, quer fosse em tutorias frequentes, quer no Seminário de Estágio. Desta forma ia recolhendo informações sobre as aprendizagens que estavam a ser realizadas e sobre as dificuldades que estavam a sentir, intervindo atempadamente de modo a que os estagiários superassem essas dificuldades. Para a recolha dessas informações eram utilizados vários instrumentos de avaliação, que pretendia que fossem adequados às tarefas de aprendizagem realizadas no estágio. Pastor (2011, p. 67) refere a importância da utilização de diversos instrumentos de avaliação das aprendizagens, porque “os instrumentos requerem complementaridade e, em boa medida, simular o contexto no qual se reconheça a aprendizagem que se concretiza em conhecimentos e aplicação de competências que preparem para o desenvolvimento profissional”.

Daí que os instrumentos de avaliação referidos pelo supervisor de estágio da universidade consistiam nas planificações das aulas da responsabilidade de cada estagiário, que eram corrigidas por ele o mais rapidamente possível, o que possibilitava dar o *feedback* oral e escrito (FERREIRA, 2011) aos estagiários sobre as mesmas, por forma a melhorarem, nas planificações seguintes, aquilo que era necessário. Também recolhia informações sobre as aulas da responsabilidade dos estagiários através da observação das mesmas em sala de aula e da utilização do instrumento com os perfis de desempenho nas reuniões de reflexão, nas quais os próprios estagiários se autoavaliavam. Ainda os futuros professores eram avaliados formativamente através de documentos escritos relacionados com tarefas do estágio e que eram de natureza reflexiva. No caso, eram os relatórios de caracterização do contexto de estágio, o documento e o relatório do projeto pedagógico desenvolvido em sala de aula com os alunos do 1º ciclo do ensino básico. Ainda mencionou a partilha de experiências da prática pedagógica desenvolvida por cada grupo de estagiários no Seminário de Estágio, com a finalidade de os colegas de estágio tomarem conhecimento e refletirem sobre as experiências educativas apresentadas. Foram estas as técnicas e os instrumentos referidos pelo supervisor de estágio da universidade para realizar a avaliação das aprendizagens e que podemos verificar nas seguintes palavras dele:

As planificações, a autoavaliação dos alunos. Relativamente aos relatórios, [...] o relatório de caracterização, o documento de projeto e o relatório de projeto e depois a partilha de experiências no âmbito do seminário. [...] Cria-se ali um espaço em que cada grupo, que estão em salas diferentes e porque não conhecem o trabalho dos outros, cada grupo seleciona o que consideram as melhores práticas deles, as boas práticas e mostram aos colegas (SUPERVISOR DE ESTÁGIO DA UNIVERSIDADE).

Permitindo esses instrumentos avaliar conhecimentos e competências de natureza profissional relacionados com a docência no 1º ciclo do ensino básico, era através deles que eram recolhidas as informações sobre as aprendizagens e sobre as dificuldades dos estagiários nas diversas tarefas relacionadas com a docência e “dar um *feedback* aos alunos que os ajudem a

melhorar a aprendizagem, para além de confirmar o nível da mesma” (PASTOR, 2011, p. 70). Em função das valorações que as informações recolhidas pelos instrumentos possibilitavam, o supervisor orientava continuamente os futuros professores no exercício da docência no 1º ciclo do ensino básico.

Porque só quando o futuro professor participa ativamente na avaliação das suas aprendizagens que melhor toma consciência dos progressos efetuados e das suas dificuldades, que a sua autoavaliação desempenha um importante papel na construção ativa da aprendizagem. A autoavaliação consiste “na avaliação que uma pessoa realiza sobre si mesma ou sobre um processo e/ou resultado” (PASTOR, 2011, p. 36). Tratando-se de um processo de reflexão intencional, distanciada e crítica sobre a aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2005), pressupõe, para a fazer, que o futuro professor tenha interiorizado os critérios de avaliação das tarefas que são objeto da sua avaliação e, em função deles, construa um juízo de valor conducente à regulação autónoma da sua aprendizagem. Neste caso, tratando-se da autorregulação da sua aprendizagem, o futuro professor do 1º ciclo do ensino básico vai delinear uma estratégia de intervenção na sua aprendizagem que lhe permita, se for o caso, ultrapassar as dificuldades e os erros diagnosticados através da sua autoavaliação. Estratégia de intervenção esta que pode passar pela ajuda de um colega, do professor ou de alguém com experiência de ensino naquele nível do ensino básico, por adquirir mais informações, retirar outras, articulá-las de outra forma, etc (ALLAL, 1999).

Foi como estratégia de promoção da reflexão sobre as suas práticas pedagógicas no estágio que o supervisor da universidade mencionou criar espaços de autoavaliação dos estagiários nas reuniões de reflexão sobre as aulas por eles lecionadas. Essa autoavaliação era feita pelos estagiários em função dos critérios definidos nos diferentes “perfis de desempenho” e que se traduzia em opiniões dos próprios sobre os aspetos a melhorar nas aulas seguintes da sua responsabilidade e na classificação, ou na integração num determinado perfil de desempenho do estagiário:

Avaliam a aula em função desses critérios [de cada perfil de desempenho] 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 até falarem [...]. Também têm espaço na mesma reflexão para eles se atribuírem as próprias opiniões se se situam no perfil de bom ou de muito bom, suficiente. [...] Eles fazem a autoavaliação, diagnosticam as dificuldades. Os aspetos positivos são também sempre referidos (SUPERVISOR DE ESTÁGIO DA UNIVERSIDADE).

6.4 A regulação da aprendizagem

Sendo considerada a regulação da aprendizagem como a principal função da avaliação formativa (FERREIRA, 2007), a prática desta avaliação por parte do supervisor de estágio tinha por finalidade criar as condições necessárias para que os futuros professores fossem melhorando o exercício das competências profissionais no estágio. Neste sentido, o supervisor referiu a importância de corrigir atempadamente as planificações das aulas que os estagiários iam lecionar para que lhes pudesse dar um *feedback* sobre o que tinham que corrigir nas planificações das aulas seguintes. Também com as reuniões de reflexão sobre as aulas dos estagiários e com as tutorias, o supervisor tinha como objetivo a reflexão sobre o que tinha que ser

melhorado nas práticas pedagógicas dos estagiários, conducente à orientação para a docência, corrigindo os aspetos menos bem conseguidos:

Eu terei que combinar corrigir hoje para amanhã estar com eles [estagiários], 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. Este processo vai-se repetindo ao longo do semestre.

Depois tentamos na semana seguinte que esses aspetos [dificuldades na docência] sejam alterados e normalmente o sucesso do desempenho no 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. [...] Acho que o acompanhamento que fazemos também é muito individualizado (SUPERVISOR DE ESTÁGIO DA UNIVERSIDADE).

6.5 Obstáculos à prática da avaliação formativa

Dado que a prática da avaliação formativa é complexa e que exige condições estruturais, de tempo e de formação em avaliação por parte do supervisor, o supervisor de estágio mencionou os seguintes obstáculos ou limitações à prática da avaliação formativa: o número excessivo de alunos, que dificultava a observação e o acompanhamento/orientação individualizada dos estagiários nas diferentes tarefas que o estágio implica, o facto de o estágio ter somente a duração de um semestre lectivo, manifestamente insuficiente para o desenvolvimento e avaliação de todas as competências docentes dos estagiários; ter que observar “muitas coisas” na leccionação dos estagiários para avaliar a sua prática pedagógica:

Há muitas coisas, são muitos alunos, são muitos aspetos a observar ao mesmo tempo. Por exemplo, numa aula há a questão da metodologia, há a questão do tempo, há a questão dos recursos que utilizam, é sempre preciso dar atenção a muita coisa ao mesmo tempo.

Há constrangimentos, claro que há. O número de alunos torna mais difícil individualizar, acompanhar mais. Depois também o tempo, a questão do tempo, o estágio estar reduzido a um semestre, [...] acho que é sempre curto, muito curto (SUPERVISOR DE ESTÁGIO DA UNIVERSIDADE).

6.6 Procedimentos da prática da avaliação sumativa

A avaliação sumativa é aquela que mais tradição tem nas práticas escolares e que numa sociedade globalizada e subjugada aos interesses económicos como a que vivemos atualmente é de grande importância. É através das notas, com as quais se exprime a avaliação sumativa, que as escolas e as universidades garantem à sociedade e ao mercado de trabalho que os futuros professores possuem as aprendizagens necessárias ao exercício da docência (FERREIRA, 2007; PACHECO, 2011).

Deste modo, o supervisor de estágio no 1º ciclo do ensino básico referiu realizar a avaliação sumativa dos estagiários através da classificação das várias tarefas de aprendizagem exigidas no contexto de estágio- as planificações, os diferentes relatórios escritos e a responsabilização pelas aulas- tendo cada tarefa uma ponderação diferente na classificação final a atribuir ao futuro professor, como podemos depreender das seguintes palavras do supervisor: *A responsabilização é o que tem mais ponderação no estágio. Tem 12. Os outros têm 2 as planificações e 5 os relatórios (SUPERVISOR DE ESTÁGIO DA UNIVERSIDADE).*

Tendo cada uma das tarefas pesos diferentes, a classificação final dos futuros professores no estágio resultava das notas obtidas em cada tarefa. Somando-as de acordo com a respetiva ponderação, originavam as classificações numa escala de 0 a 20 valores, que é aquela formalmente adotada no ensino superior português.

6.7 Aspetos a melhorar na prática avaliativa

Apesar do esforço feito pelo supervisor de estágio da universidade na realização da prática da avaliação formativa, foram vários os obstáculos por ele referidos à concretização dessa prática e que constituem aspetos a melhorar no sentido de se concretizar uma prática de avaliação formativa ideal, na ótica do supervisor. Assim, mencionou o desejo de tornar possível a atribuição de uma ponderação à autoavaliação do estagiário na classificação final no estágio, que, apesar de já ter sido feita anteriormente, não tinha acontecido nos últimos anos, devido a que os estagiários tenderiam a não serem muito justos na classificação que propunham para as aulas da sua responsabilidade:

Até correu mal [a aula lecionada pelo estagiário], diagnosticou muitas dificuldades, mas depois propõem dezanove, porque o dezanove é muito importante para a média final. Eu gostava de dar a volta a isso. Se calhar vou ter de aceitar isso, mas vou ter que ponderar, que refletir como é que posso recuperar a autoavaliação e a heteroavaliação para a nota final (SUPERVISOR DE ESTÁGIO DA UNIVERSIDADE).

O supervisor ainda mencionou a constante necessidade de rever instrumentos e critérios de avaliação em função da reflexão que fazia da sua utilização no estágio, procurando, em todos os anos letivos, melhorá-los:

Olho para trás e digo não, acho que tenho que melhorar aquele instrumento, aquele critério. Ainda este ano, quando comecei com os critérios e os critérios são usados há alguns anos, os critérios de apreciação de aulas, ainda introduzi este ano dois, porque achava que quando comecei a avaliar, ponderei no ano passado, e achei que faltavam ali dois critérios que eram importantes e incluí-os (SUPERVISOR DE ESTÁGIO DA UNIVERSIDADE).

É extremamente importante a reflexão sobre a prática de avaliação, porque ao fazê-la, o supervisor pode melhorar os critérios e os instrumentos de avaliação, de forma a que, por um lado, eles avaliem aquilo que efetivamente se pretende que avaliem e, por outro lado, possibilitem a formulação de juízos avaliativos mais confiáveis e úteis à melhoria das aprendizagens dos estagiários (FERREIRA, 2007; PASTOR, 2011).

Considerações finais

A formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico português tem conhecido, nos últimos anos, mudanças curriculares e pedagógicas consideráveis, fruto das orientações europeias para o ensino superior e, concretamente, para a formação de professores e das características sociais e da realidade educativa atuais. Daí a importância do estágio na formação dos futuros professores, porque lhes possibilita iniciar o aprofundamento e o desenvolvi-

mento de conhecimentos e de competências profissionais necessários ao exercício da docência.

Tendo procurado auscultar e compreender o discurso do supervisor de estágio da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro sobre a prática de avaliação das aprendizagens dos estagiários daquele nível de ensino, percebemos a sua preocupação com a dimensão formativa e formadora da avaliação no estágio, cuja prática procurava realizar nessa unidade curricular. Percebemos, por isso, que ela se estruturava com a definição e com a clarificação com os estagiários dos critérios de avaliação das tarefas de natureza profissional que o estágio obrigava e que eram tomadas como objeto de avaliação. Sendo diversificados os instrumentos de avaliação usados na prática avaliativa e de regulação das aprendizagens dos estagiários, as informações recolhidas e analisadas resultavam do acompanhamento, da reflexão e da orientação dos estagiários no exercício da docência e da realização das planificações das aulas da responsabilidade dos estagiários, da observação dos mesmos durante a lecionação, das reuniões de reflexão sobre as aulas dadas e de vários documentos escritos com caráter reflexivo sobre a prática docente. Através deste dispositivo avaliativo, o supervisor do estágio mencionou pretender fazer um trabalho de orientação individualizado com cada estagiário com o qual adquiriria as competências profissionais esperadas no estágio.

Todavia, foram alguns os obstáculos mencionados à realização da prática da avaliação formativa e reguladora da aprendizagem, como o elevado número de alunos por turma no estágio, o que dificultava o trabalho de reflexão, de acompanhamento e de orientação das práticas dos estagiários. Também a dificuldade em atribuir uma ponderação na classificação final à autoavaliação e à heteroavaliação que os estagiários faziam nas reuniões de reflexão, devido a não serem justos na proposta de classificação para as aulas lecionadas foi outra limitação mencionada pelo supervisor. Apesar de difíceis de contornar, estes obstáculos/limitações constituem desafios a enfrentar e a resolver na continuidade da supervisão de estágios no 1º ciclo do ensino básico.

Referências

- ALLAL, Linda. Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. In: DEPOVER, Christian; NÔEL, Bernardette (Eds.). **L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes**. Bruxelles: De Boeck Université, 1999. p. 35-56.
- ALMEIDA, Lucinalva; LEITE, Carlinda; SANTIAGO, Eliete. Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 23, p. 119-135, 2013.
- 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**. Uma perspetiva integrada. Porto: Porto Editora, 2004.

AVENTÍN, Magdalena Bonsón. Desarrollo de competencias en educación superior. In: BLANCO, Ascensión (Coord.). **Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior**. 2. ed. Madrid: Narcea Ediciones, 2010. p. 17-34.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BROWN, Sally; PICKFORD, Ruth. **Evaluación de habilidades y competencias en educación superior**. Madrid: Narcea Ediciones, 2013.

CUNHA, António Camilo. **Ser professor** - bases de uma sistematização teórica. Braga: Casa do Professor, 2008.

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.

ESTRELA, Maria Teresa. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. **Revista de Educação**, Lisboa, v. XI, n. 1, p. 17-28, 2002.

FERNANDES, Sandra; FLORES, Maria Assunção; LIMA, Rui Manuel. A aprendizagem baseada em projectos interdisciplinares: avaliação do impacto de uma experiência no ensino de engenharia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 3, p. 59-86, 2010.

FERREIRA, Carlos Alberto. **A avaliação no quotidiano da sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2007.

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 Psicopedagogía**, 2011. p. 341-349.

FOX, David. **El proceso de investigación en educación**. Pamplona: EUNSA, 1987.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIMA, Jorge Ávila de. 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.

LIMA, Licínio; AZEVEDO, Mário; CATANI, Afrânio. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. 2. ed. Barcelona: EUB, 1995.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

MORGADO, José Carlos. Globalização, Ensino Superior e Currículo. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOREIRA, António Flávio (Orgs.). **Globalização e (Des)igualdades: desafios contemporâneos**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 61-72.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

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

PASTOR, Víctor M. López. **Evaluación formativa y compartida en educación superior**. propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. 2. ed. Madrid: Narcea Ediciones, 2011.

PEREIRA, Nancy. Ensino Primário/ Ensino Básico: 1º Ciclo. In: PACHECO, José Augusto (Org.). **Organização curricular portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 85-128.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PINTO, Manuel. Avaliação de competências/ Resolução de problemas em contexto escolar. In: FIGARI, Gérard et al. (Orgs.). **Avaliação de competências e aprendizagens experienciais: saberes, modelos e métodos**. Lisboa: EDUCA, 2004. p. 335-347.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 74/2006**, de 24 de março. 2006. (Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior).

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 43/2007**, de 22 de fevereiro. 2007. (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência).

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.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional- pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. 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.

SANTAMARIA, José Sánchez. 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**, Vigo, v. 4, n. 1, p. 40- 54, 2011.

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

SOUSA, Alberto B. **Investigação em educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

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**, Madrid, n. 60, p. 51-62, 2012.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. **Revista de Estudos Curriculares**, Minho, v. 3, n. 2, p. 265-289, 2005.

Carlos Alberto Ferreira – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Vila Real | Portugal. Contato: caferreira@utad.pt

Ana Maria Bastos – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Vila Real | Portugal. Contato: abastos@utad.pt

Artigo recebido em 30 de junho de 2015 e
aprovado em 10 de abril de 2017.