

A avaliação na Formação Inicial de Professores: um estudo de caso

Maria Cecília Bento, Maria de Fátima Pereira⁷⁷⁰

Resumo

A comunicação visa apresentar um estudo realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação que teve como grande finalidade conhecer a forma como é abordada a avaliação, tanto no domínio teórico, como no prático, na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e quais as implicações que essa formação em avaliação tem na prática pedagógica. Trata-se de um estudo de caso sobre uma instituição de formação inicial de professores.

Em termos teóricos, focam-se concepções sobre a avaliação e a formação de professores, realçando-se a cientificidade do campo da avaliação, as suas diferentes modalidades e a forma como a avaliação e a aprendizagem se relacionam, já que a avaliação tem um grande número de significados e constitui uma parte importante do trabalho escolar. Nesse sentido, considerámos ser fundamental, para uma prática educativa de qualidade, que os professores conheçam e dominem as questões da avaliação, tanto nos aspetos da teoria, como da prática

Sobre a formação, as perspetivas teóricas referencializadoras do estudo salientam esta como uma dimensão que condiciona fortemente as práticas pedagógicas dos professores, razão pela qual deve dotar os futuros professores de conhecimentos nos vários domínios da educação: conhecimentos da área científica que vai lecionar, conhecimentos didáticos e pedagógicos; e deve ser estudada, no sentido de melhorar essas práticas. O estudo realçou diferentes aspetos da formação inicial de professores, nomeadamente, uma perspetiva sócio histórica, e problemáticas relativas às implicações da formação inicial na profissionalidade docente, especificamente no desenvolvimento do currículo e na prática pedagógica.

O estudo de caso realizou-se através da recolha e análise do plano de estudos e dos programas das disciplinas constituintes da licenciatura em 1º CEB em questão; realizámos, também, sete entrevistas a professoras formadas nessa instituição e de acordo com esse plano de estudos, sendo feita posteriormente a respetiva análise de conteúdo das mesmas.

Os resultados permitem-nos inferir que a avaliação, enquanto campo teórico, é uma dimensão pouco desenvolvida no currículo de formação inicial que analisámos. Quanto à dimensão prática da avaliação na formação inicial de professores do 1º CEB, na instituição estudada, o estudo revela-nos que a avaliação é uma área a necessitar de um maior aprofundamento já que nas práticas de avaliação das professoras que entrevistámos predominam instrumentos de uma avaliação mais certificativa do que formativa. No entanto, a análise das entrevistas efetuadas, evidencia que há um conjunto de noções básicas sobre a forma de avaliar e sobre as finalidades da avaliação que as entrevistadas possuem, independentemente da formação inicial realizada.

Palavras-chave: avaliação; formação inicial de professores; estudo de caso; 1º ciclo do Ensino Básico.

⁷⁷⁰ FPCEUP

Introdução

Esta comunicação visa apresentar alguns dos resultados produzidos numa investigação, realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, sobre a avaliação na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa Escola Superior de Educação.

O estudo teve como principal objetivo conhecer de que forma é abordada nos domínios teórico e prático, a avaliação na formação inicial de professores e quais as suas implicações na prática pedagógica dos professores.

Tendo os professores o poder de avaliar o trabalho dos seus alunos e tendo a avaliação um grande impacto no quotidiano escolar, determinando muitas vezes o futuro escolar e mesmo profissional dos alunos, pensamos ser fundamental que esta se constitua como uma área de saber trabalhada devidamente nas suas dimensões teórica e prática na formação inicial de professores.

Assim, o nosso trabalho desenvolve-se em torno de dois grandes referenciais: a avaliação e a formação inicial de professores.

Gostaríamos de referir que, ao longo do trabalho, quando nos referimos a avaliação, estamos a referir-nos à avaliação das aprendizagens dos alunos.

Iremos iniciar por referir alguns pontos fundamentais sobre as temáticas em estudo e, posteriormente, abordaremos as questões de ordem metodológica e os resultados.

A avaliação

Segundo o despacho-normativo nº. 1/2005, de 5 de janeiro, que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos dos três ciclos do ensino básico, no seu ponto 2, define a avaliação como “um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequada à promoção da qualidade das aprendizagens”. Desta forma, a avaliação faz parte integrante da prática educativa, com uma intenção de apoiar as aprendizagens, levando a uma progressão dos alunos. Faz, portanto, todo o sentido que os profissionais de educação conheçam as questões ligadas à avaliação, no sentido de a utilizarem como um recurso nas suas práticas diárias. Questionamo-nos, portanto, se os professores, nomeadamente os do 1º Ciclo do Ensino Básico, possuem uma formação adequada nesta área.

Fazendo a avaliação parte das nossas vidas desde muito cedo, enquanto estudantes, somos, por vezes, levados a crer que sabemos usar adequadamente as diferentes modalidades de avaliação e, mesmo, que podemos questionar avaliações feitas por outros.

Recorrendo novamente à legislação portuguesa (Decreto-Lei nº. 6/2001, de 18 de janeiro e despacho-normativo nº. 1/2005, de 5 de janeiro), esta define que há três modalidades de avaliação a serem consideradas: diagnóstica, formativa e sumativa. Cada uma destas modalidades tem a sua função e é usada com diferentes intenções pelo avaliador.

A avaliação diagnóstica analisa as necessidades dos alunos, permitindo que se adaptem os conteúdos às suas necessidades.

A avaliação formativa é aquela que é “a principal modalidade de avaliação do Ensino Básico” (despacho-normativo nº. 1/2005, de 5 de janeiro, ponto 19). Esta, ligada à diagnóstica “gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver” (*ibid.*, ponto 53).

A avaliação sumativa, interna ou externa, permite verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Sendo a avaliação tão central no trabalho escolar e tendo em conta que “a investigação realizada no âmbito da formação de professores mostra que, em geral, os docentes não têm oportunidades para discutir e aprender a situar a avaliação nos processos de ensino e aprendizagem” (Fernandes, 2006), propusemo-nos compreender como os professores são preparados na sua formação inicial para avaliar.

Hadji (1994) e Leste (cit. in Rodrigues, 1993: 25) defendem que avaliar é estabelecer uma relação entre o referido – a realidade observável, o que é apreendido – e o referente – o ideal, aquilo que é esperado. Neste sentido, refere Figari (1993: 150) que “o acto de avaliar consistiria então numa reflexão [...] sobre a distância entre o referente [...] e o referido”.

Podemos ainda considerar um terceiro elemento que intervém na avaliação – o referencial (Lecoint, 1997, 2000, cit. in Terrasêca, 2006: 73), sendo este o sistema de valores que permite ao avaliador tomar as suas decisões.

Formação inicial de professores

Sobre a formação inicial de professores há algumas especificidades que gostaríamos de salientar:

- 1) Todos nós passamos alguns anos da nossa vida no meio escolar. Este é, portanto, um ambiente que é bastante familiar aos estudantes quando iniciam a sua formação inicial. Por esta razão, há representações que esses estudantes têm sobre a profissão docente.
- 2) Na área do ensino não há uma entidade reguladora da formação inicial, esta apenas tem que ser aprovada para poder funcionar.
- 3) No entanto, é o Estado que regula os conteúdos a serem ensinados nas escolas básicas e secundárias. Assim, as escolas de formação de professores têm que ter a sua formação adequada a esses conteúdos.
- 4) As instituições de formação, durante algum tempo, atribuíram diferentes títulos profissionais: licenciado, bacharel, habilitado profissionalmente para a docência.

De acordo com Cortesão (1991: 94) a formação de professores “poderá conceber-se [...] quer como processo de aquisição de saberes, de saber fazer, e de atitudes, quer uma forma de transmissão e manutenção de valores adquiridos feita ou por meio de inspiração, de cópia, de um modelo, ou através da conquista de aprendizagens”.

Podemos dividir a formação inicial de professores em duas grandes componentes: formação da área científica de formação e Prática Pedagógica. Estas duas componentes complementam-se, pelo que a de cariz mais teórico procura exemplos e baseia-se no que acontece nas escolas e a prática está articulada com os conhecimentos teóricos apreendidos pelo estudante, os quais são neste momento postos em prática.

Ao longo do tempo a formação inicial de professores sofreu profundas alterações que acompanharam a evolução da sociedade, e que se devem, por um lado, a uma maior valorização da profissão e, por outro lado, ao desenvolvimento de conhecimentos e pesquisas sobre este assunto. Assim, como referem Pereira, Carolino e Lopes (2007: 191),

o currículo de formação inicial dos professores do 1º CEB sofreu, no período visado [últimas três décadas do século XX], transformações significativas, designadamente quanto aos significados que se inferem sobre a 'cultura e sociedade', a 'política educativa', a 'formação-profissionalização' destes docentes e sobre o 'perfil do professor a formar'.

A formação de professores iniciou-se em Portugal “em instituições específicas, em geral públicas, ao longo dos séculos XIX e XX” (Afonso, 2002: 16).

Durante a segunda metade do século XX realizava-se nas Escolas do Magistério Primário, passando para as Escolas Superiores de Educação nos anos 1980. Passou também de uma formação que atribuía o grau de bacharel para licenciatura e, atualmente, mestrado.

Da mesma forma, no início o professor era visto como um técnico centrado na sala de aula; na segunda metade da década de 1980 passa a ser visto como “um profissional com sólida formação técnico/científica, centrado nas relações de ensino/aprendizagem” (Lopes, Pereira, Ferreira, Ribeiro e Coelho, 2007: 33).

Segundo os mesmos autores, nos finais da década de 1990, o professor é visto como “um profissional polivalente, flexível, investigador, interveniente e inovador, centrado na resolução de problemas sócio-educativos” (*ibid.*).

Metodologia

Para este trabalho optámos por realizar um estudo de caso, visto termos analisado em profundidade a formação de uma instituição e podemos definir o estudo de caso como aquele que “consiste na observação detalhada de um contexto” (Merriam, 1988, cit. in Bogdan e Biklen, 1994: 89).

Como técnicas de recolha de dados optámos pela realização de sete entrevistas semiestruturadas a professoras formadas na instituição em questão, que concluíram a sua formação inicial entre 2004 e 2008, e respetiva análise de conteúdo, bem como análise de conteúdo do plano de estudos e dos programas das disciplinas.

As entrevistas foram pensadas, contemplando cinco blocos de informações, com os seguintes objetivos:

- Bloco 1 – Introdutório
 - legitimar a entrevista e motivar o entrevistado
- Bloco 2 – Motivações para a escolha da profissão e da instituição de formação inicial
 - conhecer aspetos da opção profissional
 - conhecer a motivação para a escolha da instituição de formação inicial
- Bloco 3 – Formação
 - conhecer a opinião do entrevistado sobre a sua formação inicial

- - conhecer a forma como a avaliação foi trabalhada na formação inicial
- - conhecer a importância do estágio final na formação inicial em avaliação
- - Bloco 4 – Percurso profissional
- - conhecer o percurso profissional do entrevistado
- - Bloco 5 – Práticas docentes
- - perceber a forma como o entrevistado organiza o seu trabalho diário
- - Bloco 6 – Avaliação
- - conhecer a forma como o entrevistado organiza os diferentes momentos de avaliação
- - conhecer as modalidades de avaliação utilizadas

Apresentação e discussão de resultados

Pela análise do plano de estudos em vigor nos anos de formação das entrevistadas (entre 2000/2001 e 2007/2008), pudemos verificar, num primeiro olhar, que o número de horas de formação é semelhante nos quatro anos: 700 horas no primeiro, 705 no 3º e 720 no 2º e 4º.

A nível da distribuição destas horas pelas diferentes categorias de disciplinas que considerámos, verificámos que:

- - um grande número de horas de formação, 43%, são dedicadas à Prática Pedagógica;
- - há um pequeno número de horas relativo a disciplinas de didática e de formação ética e pessoal;
- - o número de horas reservado para a formação geral em educação, formação científica e outras áreas de formação são equivalentes.

Para a análise dos programas das disciplinas considerámos cinco categorias, que analisaremos de seguida:

1) Formação geral em educação. A nível de objetivos verificam-se que estão ligados ao conhecimento de questões educativas em geral, sentidos da educação, conhecimento do sistema educativo português e de documentos ligados à prática.

Nos conteúdos verifica-se uma grande importância dada a questões mais formais, legislação, análise de programas do 1º CEB e finalidades da educação.

Na bibliografia referida há predominância de autores portugueses e de documentos legais reguladores do Ensino Básico.

2) Formação específica em educação. Verificámos que são poucas as disciplinas que tratam das questões técnicas ligadas à avaliação. A nível de objetivos, estes relacionam-se com questões ligadas à reflexão e observação. As técnicas de avaliação aparecem referidas em apenas três disciplinas.

A nível de conteúdos destaca-se a abordagem das finalidades da avaliação presente numa disciplina e a nível de bibliografia há novamente predominância de autores portugueses.

3) Formação ética e pessoal. Tendo em conta que neste estudo nos interessavam, sobretudo, as questões da avaliação e considerando que o professor intervém ativamente na sociedade, na formação de pessoas, pensamos que a formação deve possuir também algum trabalho a nível ético, essencial para a formação de juízos de valor necessários à avaliação. Na formação analisada vimos que houve trabalho desenvolvido nesta componente, pois esta categoria aparece-nos abordada na generalidade das disciplinas, sendo considerado trabalho desde o desenvolvimento de competências de reflexão, respeito pelas características individuais, análise crítica de fenómenos sociais, envolvimento em projetos de escola, auto e hetero avaliação.

Nos conteúdos são trabalhados a função do professor, a sua relação com os alunos, diversidade sociocultural das escolas, tolerância, currículo oculto e desenvolvimento do sentido crítico.

São referenciados autores nacionais e estrangeiros, com temáticas relacionadas com o multiculturalismo, desenvolvimento pessoal e social, ética e democracia.

Também nas entrevistas, vemos referido o saber ser, a formação pessoal, formação para os valores, multiculturalidade, entre outros. Salientamos também o facto de, numa das entrevistas, nos ser dito que esta dimensão da formação era considerada importante pela instituição.

4) Formação para a Prática Educativa. Nesta categoria, destacam-se objetivos ligados à diferenciação pedagógica, reflexão sobre ambientes educativos e organização de escola, bem como “processos de planeamento, realização e avaliação do ensino”. Os conteúdos abordados fazem referência a relações educativas, objetivos do 1º CEB, planificação de aulas, didática e metodologias.

As metodologias de ensino previstas relacionam-se com a “planificação, construção e análise de actividades, adequadas às crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico” (Programa da disciplina Didáctica da Matemática: Metodologias).

Na bibliografia predominam os autores nacionais e documentos do Ministério da Educação, com temáticas relativas, essencialmente, ao currículo, desenvolvimento curricular, interdisciplinaridade, avaliação, planificação, ensino-aprendizagem, didática, diferenciação pedagógica, Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

5) Formação para metodologias de auxílio à prática. Nesta categoria os objetivos das disciplinas prendem-se com o desenvolvimento da capacidade de observação, instrumentos usados pelas Ciências da Educação, planificação de actividades e construção do Projeto Curricular de Turma.

Nos conteúdos verificámos, também, a grande importância dada à construção dos projetos curriculares, à planificação e à sua relação com a realização e avaliação do ensino. Relativamente às metodologias, estas falam na criação de situações de carácter pedagógico-didático. A nível da bibliografia, as temáticas vão de encontro às metodologias de educação, gestão curricular e Projeto Educativo de Escola.

Considerámos que a nível científico houve uma preparação adequada, uma vez que esta componente de formação ocorreu nas diferentes áreas a serem lecionadas no 1º CEB, de acordo com a preparação a nível da componente científica que constitui a formação.

Uma vez que o trabalho docente ocorre na escola, o professor necessita conhecer a forma como esta está organizada, os documentos que a regulam e também as características das crianças da faixa etária com que irá trabalhar. Assim, há um conjunto de saberes ligados a estes aspetos que são trabalhados na formação inicial. Relativamente a este aspeto podemos concluir que são conteúdos abordados, tanto a nível dos documentos legais e reguladores do Ensino, como a nível de disciplinas ligadas à Psicologia do desenvolvimento.

Passaremos agora à análise das entrevistas.

Como referimos, foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas a professoras, todas elas do sexo feminino, que concluíram a sua formação na instituição em estudo, entre 2004 e 2008.

Possuíam diferentes atividades profissionais: uma lecionava num colégio, uma numa sala de estudo e as restantes nas Atividades de Enriquecimento Curricular.

Apresentaremos os resultados seguindo as metacategorias que estabelecemos: período anterior à realização da formação inicial, período da formação inicial e período posterior à formação inicial.

1) Período anterior à realização da formação inicial

Na realização das entrevistas, relativamente às motivações das entrevistadas para a escolha da profissão, registámos na grande maioria o gosto por trabalhar com crianças. O gosto por ensinar, transmitir conhecimentos, querer contribuir para a melhoria da educação e, também a expectativa de conseguir emprego mal conclísse o curso, foram outras razões apontadas. A escolha da instituição de formação foi feita tendo por base o prestígio, as boas referências e o facto de reger-se por ideologias semelhantes às da entrevistada.

Podemos concluir, corroborando de Formosinho e Ferreira (2009: 32) que “tão importante para a realização e sucesso profissional como a formação é a própria escolha da profissão”. Por esta razão a escolha da profissão e da instituição foi feita conscientemente pelas entrevistadas, tendo em conta as suas ambições e expectativas.

Antes da formação, as entrevistadas esperavam que esta lhes proporcionasse mais conhecimentos na área das didáticas e mais assuntos relacionados com o 1º CEB, mais prática do que o que tiveram. Algumas disseram não possuir muitas expectativas, ao contrário de outras que disseram ter muitas.

2) Período da formação inicial

A nível geral, foi opinião das entrevistadas que a formação foi muito teórica, que lhe faltou um carácter mais prático e que devia ter tido mais pedagogia.

Na relação entre aulas teóricas e práticas, referem que acontecia sobretudo nos seminários, expressões e nos estágios e que as restantes aulas eram sobretudo teóricas.

Verificámos concordância existente com o plano de estudos, onde há um elevado número de horas designadas por teóricas e teórico-práticas, estando as disciplinas práticas reservadas à Prática Pedagógica, sendo este aspeto, como já referimos, indicado pelas nossas entrevistadas, que consideram a sua formação demasiado teórica.

Como áreas que consideram relevantes na formação, independentemente de terem sido muito ou pouco trabalhadas, as entrevistadas apontaram os seminários, matemática, didática da matemática, ciências da educação, psicologia, filosofia, língua portuguesa, estágio e expressões.

Relativamente à formação em avaliação, as opiniões foram contraditórias: algumas entrevistadas dizem que não tiveram formação nesta área ou que tiveram, mas pouco desenvolvida, que deviam ter sido mais trabalhados modelos de avaliação e a sua aplicação prática, mas também houve quem afirmasse que esta foi uma área bastante trabalhada.

Pelo que verificámos e já referimos, a avaliação não foi uma área muito trabalhada nesta formação. Já referimos também o facto de os professores, enquanto estagiários, pensarem em instrumentos de avaliação a utilizar nas suas intervenções, o que nos parece um aspeto bastante importante. No entanto, o facto de as questões da avaliação não terem sido muito trabalhadas a nível da componente teórica da formação pode ter feito com que estes instrumentos produzidos não fossem feitos, tendo em consideração uma reflexão mais teórica sobre as suas finalidades.

Apontam como lacunas da formação a falta de apoio na área da avaliação, nas didáticas e falta de prática.

Relativamente aos estágios verificámos que ocorreram durante os quatro anos de formação, aumentando a sua carga horária e a responsabilidade do aluno ao longo do curso.

Consideramos importante o facto de a componente prática da formação estudada se ter iniciado logo no 1º ano de formação, indo aumentando a intensidade e a responsabilidade dos estagiários ao longo dos quatro anos, começando por observação em contextos diferenciados, no 1º ano, até à intervenção com responsabilidade crescente nos anos seguintes. As entrevistadas referem também que o estágio foi bastante importante na sua formação.

Apesar de fazerem observação, fichas de trabalho, grelhas de verificação, entre outros instrumentos, a responsabilidade da avaliação ficava a cargo do professor cooperante. Os estudantes criavam e aplicavam instrumentos de avaliação, mas sem esta ter um impacto decisivo nos alunos.

Gostaríamos, ainda, de salientar a importância que os formandos atribuem ao trabalho em equipa durante o período de estágio, favorecendo um ambiente de partilha e de discussão de ideias.

Ligados aos estágios, estão os seminários, onde os assuntos a ser abordados eram, geralmente, da responsabilidade dos professores, embora, por vezes, fossem também trabalhadas temáticas propostas pelos alunos. Estes assuntos relacionavam-se com visitas de estudo, aspetos relacionados com o estágio, preocupações dos alunos e iniciação à leitura, entre outros. As entrevistadas consideram que, em termos gerais, alguns foram úteis, embora muito teóricos.

Corroboramos a ideia de Alarcão *et al.* (1997: 8) de que a “formação não se pode reduzir à sua dimensão académica [...] mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva”. Na formação analisada observámos a importância dada a esta componente, tanto nas referências a ela feitas nas entrevistas como pelo próprio plano de estudos que reserva um grande número de horas para os estágios e seminários de acompanhamento à prática pedagógica.

Estes seminários podem, no nosso entender, assumir um papel bastante importante, na medida em que podem permitir a reflexão, a ligação entre a teoria e a prática, sendo também este o momento de partilha e análise de experiências, que permite desenvolver algumas competências necessárias à prática.

3) Período posterior à formação inicial

Falando agora do período posterior à formação inicial, já referimos que há alguma diversidade de atividades profissionais no momento da realização do estudo, tendo a responsabilidade da autonomia e a falta de experiência tido impacto no início da carreira.

Finalizada a formação, inicia-se a atividade profissional, podendo este início ser um pouco complicado, no sentido em que o agora professor passa a ter a responsabilidade total de uma turma. Por esta razão, alguns autores falam de “choque com a realidade” (Lopes, 2004; Silva, 1997), resultado das diferenças entre a teoria aprendida e a realidade com que se deparam e o aumento da responsabilidade.

Sendo o nosso estudo sobre a formação em avaliação, vamos agora deter-nos sobre as práticas de avaliação que percebemos pelo contacto com as entrevistadas, no sentido em que estas podem refletir a formação neste domínio.

Uma entrevistada diz que não se sentia minimamente preparada para avaliar quando começou a trabalhar e outra refere que teve uma boa preparação. No entanto, há algumas entrevistadas que referem sentir dificuldades nas práticas, nomeadamente em saber os parâmetros mais adequados a avaliar, as modalidades mais adequadas, elaborar grelhas de avaliação, referindo ainda uma entrevistada, o medo de falhar, próprio do início de carreira.

Os dispositivos que referem utilizar são grelhas, anotações, observação, fichas de avaliação e de trabalho. O processo de avaliação que referem mais é a avaliação final de período.

Neste aspeto, notámos uma diferença entre a professora que leciona num colégio e as que lecionam nas AECs. A primeira falou numa observação diária, com vários registos sobre os alunos, enquanto as restantes falaram mais em utilização de grelhas de verificação, onde vão anotando alguns parâmetros, gerais e iguais para todas as turmas.

O facto de usarem esse tipo de instrumentos, na nossa perspetiva, pode dever-se a dois fatores principais:

Por um lado, as fichas de avaliação podem dar uma sensação de maior rigor, mais igualdade entre os alunos, sendo um instrumento prático e, assim, o professor inexperiente sente-se mais seguro e mais objetivo na avaliação. Percebemos nas nossas entrevistas algum medo de errar por parte das entrevistadas, sendo o uso de testes aparentemente mais infalível.

Por outro lado, a maioria das entrevistadas exerce, como referimos anteriormente, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, onde o tempo de contacto com os alunos é mais limitado e onde nos disseram

ser fornecida uma grelha de registo para a avaliação final a entregar aos encarregados de educação. Ora, a avaliação formativa implica um maior dispêndio de tempo com cada aluno, de forma a conhecer as suas necessidades específicas e os seus progressos de forma a ajustar as estratégias de ensino. Este fator parece-nos pertinente, no sentido em que a professora que leciona numa escola adota outras metodologias de avaliação, promovendo uma avaliação mais formativa.

Verificámos que o discurso sobre as práticas de avaliação e as concepções que dizem ter a nível mais teórico são contraditórios no sentido em que referem que a finalidade principal da avaliação é a melhoria, o desenvolvimento de aprendizagens, mas aquilo que dizem fazer nas suas práticas está mais relacionado com uma finalidade de certificação, de verificação do que uma vertente formativa.

Não nos foi referida a avaliação como uma área em que tenham efetuado ou pretendam vir a realizar formação contínua.

Achámos interessante também o facto de as professoras entrevistadas assumirem falta de formação em avaliação, mas esta não ser uma área em que pretendam ou tenham já feito alguma ação de formação contínua no sentido de minimizar lacunas existentes.

Conclusão

Com este trabalho pretendemos conhecer a forma como a avaliação é trabalhada na formação inicial de professores do 1º CEB.

Para isso, desenvolvemos um quadro teórico em torno de algumas das questões que nos pareceram mais pertinentes sobre a avaliação e sobre a formação inicial de formadores. A parte empírica consistiu na análise do Plano de Estudo e dos Programas das disciplinas da formação em estudo, bem como a realização e respetiva análise de conteúdo de sete entrevistas semiestruturadas a professoras formadas nessa instituição.

Há alguns aspetos que gostaríamos de salientar:

- a avaliação, enquanto campo teórico, foi pouco abordada na formação inicial estudada. Esta informação é partilhada pelas entrevistadas que consideram que, no geral, tiveram pouca formação nesta área;
- nas práticas atuais das entrevistadas, há uma predominância de utilização de instrumentos de avaliação de carácter mais certificativo, como grelhas de observação, fichas de trabalho e testes. Este facto pode ser consequência da sua atividade profissional (Atividades de Enriquecimento Curricular), onde dispõem de um tempo reduzido com os alunos. O facto de utilizarem bastante testes e fichas de trabalho para a avaliação dos seus alunos leva-nos a questionar se não seria ainda mais pertinente neste contexto uma avaliação com um carácter essencialmente formativo, já que as Atividades de Enriquecimento Curricular não deveriam ser demasiado escolarizadas;
- apesar da falta de formação que nos pareceu existir na área da avaliação, as entrevistadas possuem concepções essenciais sobre esta área, conhecem diferentes modalidades de avaliação e entendem que a avaliação pretende uma melhoria dos alunos, ser um auxiliador das práticas, permitindo adequar estratégias de forma a que os alunos desenvolvam os seus conhecimentos e competências;

Assim, consideramos que a avaliação é uma área em que pode ser ainda desenvolvido maior trabalho na formação inicial de professores, já que é tão importante na vida dos alunos e professores. Como refere Perrenoud (1999: 70), é “difícil conjugar, na mesma relação pedagógica e no mesmo espaço-tempo, avaliação formativa e avaliação certificativa: a primeira supõe transparência e colaboração, ao passo que a segunda se situa no registo da competição e do conflito e, conseqüentemente, do fingimento e da estratégia”. Desta forma, é importante que se conheçam as especificidades da avaliação para que se saiba adequá-la aos objetivos que temos e ao que pretendemos obter com ela.

Neste estudo tentámos refletir sobre algumas das questões ligadas à formação inicial de professores do 1º CEB e da avaliação, considerando, no entanto, que esta é uma área que não está esgotada, possuindo algumas particularidades que merecem atenção e estudo.

Bibliografia

Afonso, Natércio (2002). A avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. In Natércio Afonso e Rui Canário, Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores (pp. 9-36). Porto: Porto Editora.

Alarcão, Isabel, Freitas, Cândida Varela de, Ponte, João Pedro da, Alarcão, Jorge e Tavares, Maria José Ferro (1997). A Formação de Professores no Portugal de Hoje – Documento de Trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Retirado em Abril 13, 2009 de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docspt/97-Alarcao-Ponte \(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docspt/97-Alarcao-Ponte (CRUP).rtf).

Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.

Cortesão, Luísa (1991). Formação: Algumas Expectativas e Limites – Reflexões Críticas, Inovação, vol. 4, nº 1, pp. 93-99. Retirado em Abril 8, 2009 de <http://hdl.handle.net/10216/7346>.

Fernandes, Domingos (2006). Avaliação para as aprendizagens e formação de professores, *Jornal A Página*, 154, 31. Retirado em Março 3, 2008 de <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4480>.

Figari, Gérard (1993). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In Albano Estrela e António Nóvoa (Org.). Avaliações em Educação: Novas Perspectivas. Lisboa: Educa – Currículo.

Formosinho, João e Ferreira, Fernando Ilídio (2009). Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In João Formosinho (Coord.) Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente (pp. 19-36). Porto: Porto Editora.

Hadji, Charles (1994). A Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos. Porto: Porto Editora.

Lopes, Amélia (2004). Da Formação à Profissão – Choque da Realidade ou Realidade Chocante. Conferência realizada nas Jornadas da Prática Pedagógica do Ensino Básico “Ser Professor do 1º Ciclo”, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga. Retirado em Agosto 22, 2009 de http://www.fpce.up.pt/ciie/lopes_daformacao_aprofissao.pdf.

Lopes, Amélia, Pereira, Fátima, Ferreira, Elisabete, Ribeiro, Agostinho e Coelho, Orquídea (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas duas últimas décadas: uma caracterização a partir de discursos de natureza sóciopolítica. In Amélia Lopes (Coord.), De uma escola a outra: Temas

para pensar a formação inicial de professores (pp. 27-34). Porto: Afrontamento/CIIE. Retirado em Abril 8, 2009 de <http://hdl.handle.net/10216/6674>.

Pereira, Fátima; Carolino, Ana Maria e Lopes, Amélia (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), 191-219. Retirado em Março 09, 2008 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a08.pdf>.

Rodrigues, Pedro (1993). A Avaliação Curricular. In Albano Estrela e António Nóvoa (org.) *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 17-63). Porto: Porto Editora.

Silva, Maria Celeste Marques da (1997). O Primeiro Ano de Docência: O Choque com a Realidade. In Maria Teresa Estrela (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 51-80). Porto: Porto Editora.

Terrasêca, Manuela (2006). *Questões Aprofundadas de Avaliação em Educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto. (Relatório da disciplina).

Legislação

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

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