

# **IMPACTO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES ESTAGIÁRIOS**

**José António Fernandes & Maria Palmira Carlos Alves**  
Universidade do Minho

**Maria José Arantes**  
Escola EB 2,3/S Padre Martins Capela

## **Resumo**

Este artigo apresenta uma discussão sobre a representação da avaliação da aprendizagem, construída por dois professores estagiários ao longo do seu percurso escolar e sobre a influência que a formação exerceu nessa representação. Trata-se de um estudo de caso em que os dados foram recolhidos por entrevistas semi-estruturadas, observações no terreno, análise de documentos pertinentes e um questionário. Os resultados são apresentados e discutidos em função das representações apresentadas no início e no final do estágio pedagógico.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Concepções e Práticas de avaliação; Estágio pedagógico; Estudo de caso.

## **Introdução**

A literatura da especialidade sustenta que, na actualidade, formar bons professores, é justamente formar pessoas capazes de evoluir, de

aprender com a experiência, de reflectir sobre o que gostariam de fazer, sobre o que fazem e sobre os resultados das suas decisões (Bru, 1994; Clark e Peterson, 1986; Hubermann, 1990; Marcelo, 1987; Zeichner e Tabachnick, 1991). A reflexão sobre a prática constituir-se-á, então, num meio de desenvolvimento da capacidade de auto-análise, de meta-cognição e de meta-comunicação. A formação deverá, desejavelmente, dotar os professores de atitudes, de hábitos, de saber-fazer, de métodos. Para tal, importa, a partir da formação inicial, criar laços de análise da prática, de meta-reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica, reage, mas também dar atenção aos medos e às emoções, para favorecer o desenvolvimento da identidade profissional.

Tudo isto pressupõe uma troca, um trabalho de equipa, uma cultura de cooperação, implementada a partir da formação inicial, mormente no ano de estágio pedagógico, uma vez que é já realizado em contexto profissional. Sabemos que qualquer formação escolar parte sempre de aquisições anteriores, reconhecendo mesmo, com outros autores (García e García, 1992), que não há formação inicial, mas e somente formações contínuas. Porém, num processo contínuo, a formação profissional de base deve ser um tempo forte, não apenas porque ela fornece ao professor debutante os meios para sobreviver, mas porque modeliza a sua capacidade de aprender, de reflectir sobre a sua própria acção e de a transformar. Esta é uma condição importante ao seu desenvolvimento profissional, pois o professor é, como refere Fang (1996), um "controlador" de dilemas, um negociador de interesses contraditórios, que tece uma identidade profissional construtivamente ambígua, mormente pela assunção de variados papéis resultantes da complexidade do ambiente de sala de aula, onde coexistem diversos mundos paralelos que nem sempre são, como afirma Shulman (1986), compatíveis e harmonizáveis.

Os professores são, portanto e frequentemente, confrontados com escolhas dicotómicas, tais como: promover a igualdade ou a excelência; construir o currículo em torno dos interesses dos alunos ou da temática disciplinar; desenvolver a autonomia e a criatividade ou manter os standards e esperar que todos os atinjam; ajudar os alunos a tomarem-se "aprendentes" ou "conhecedores"; e desenvolver competências

produtivas e capacidades gerais ou inculcar conteúdos de conhecimento das áreas disciplinares. Para gerir este “conflito de escolhas” torna-se necessário desenvolver estratégias adequadas, em que o seu ‘eu’ em conflito seja utilizado como instrumento de negociação, pois também os alunos são diferentes pelas suas aquisições, o seu comportamento, o seu ritmo de trabalho, os seus interesses e o seu perfil pedagógico. O professor, face a esta situação heterogénea, não terá outra alternativa que não seja uma resposta heterogénea.

Veja-se, por exemplo, o que acontece com a avaliação que tem de realizar, em contexto de sala de aula, que o coloca numa dualidade de papéis: o de formador e o de decisor, resultante do equilíbrio a encontrar entre a avaliação de carácter essencialmente formativo, processual, contínuo e a avaliação de carácter sumativo, pontual e de selecção. Como afirma Rosales (1992, p. 106): “o professor actua num clima de tensão, entre a necessidade externamente imposta de uma avaliação formal, baseada na utilização de provas ou exames supostamente objectivos, e a necessidade pessoal e profissional (...) de se guiar de acordo com uma avaliação contínua, baseada na observação das tarefas diariamente realizadas pelo aluno e no seu comportamento na aula”. Este é um aspecto que frequentemente gera um conflito pessoal, pois o professor terá de decidir a partir de exigências institucionais, nem sempre reflectindo estas os seus próprios valores, mesmo reconhecendo, com Labaree (1992), que uma das tendências que actualmente se faz notar no campo educativo é a de dar voz aos professores (no sentido de “poder”). O juízo elaborado pelo professor, mesmo que não se trate de uma decisão definitiva, pode ter consequências negativas no processo de aprendizagem do aluno (Merle, 1996), constituindo, eventualmente, um factor de desmotivação para a continuidade do trabalho.

Embora a motivação seja um pressuposto para uma aprendizagem efectiva e se considere a avaliação como factor de motivação, ela funciona, neste caso, como uma “faca de dois gumes”: qualquer forma de avaliação pode ser motivadora para os alunos com sucesso, que vêem recompensado o seu esforço; porém, os que têm a experiência do insucesso sentem a avaliação como um castigo, gerador

de desmotivação que os poderá levar a uma maior alienação da aprendizagem escolar (Chevallard, 1986).

No que concerne aos professores, Fernandes (1997) considera que a motivação para o trabalho constitui uma função da avaliação que não gostam de evocar, o mesmo acontecendo com a função de controlo social (Perrenoud, 1988).

## **2. Enquadramento teórico**

### **2.1. Perspectivas teóricas de avaliação dos professores**

Com o objectivo de melhorar substancialmente as necessidades de formação em educação, reconhecemos a importância de considerar os resultados da investigação cognitiva e sociocognitiva sobre o pensamento e a maneira de aprender (Terrisse, 1999): a resolução de problemas está no centro da aprendizagem, do pensamento e do desenvolvimento; as pessoas aprendem mais facilmente os procedimentos que eles próprios ajudaram a construir; a competência profissional é um processo que se desenvolve e não um fim em si mesmo; um conhecimento é sempre alguma coisa em relação à qual o formando dispõe já de um certo número de conteúdos e em direcção ao qual experimenta certos sentimentos; todos possuímos um certo controlo sobre os nossos sentimentos; e a aprendizagem produz-se sempre numa situação de interacção social.

Entretanto, aplicar estes resultados das investigações cognitivas na sala de aula não é tarefa fácil, sobretudo quando se considera esta, na linha de Griffet (1994), como uma comunidade de aprendizagem. Investigações recentes, conduzidas nesta perspectiva, revelam que os problemas reais e autênticos envolvem mais os alunos, que para resolver problemas complexos é necessário uma diversidade de conhecimentos e habilidades e, ainda, que o diálogo é o veículo central através do qual o conhecimento se forma e pode ser criticado e modificado. Considera-se o currículo como o resultado da combinação dos fins da aprendizagem dos professores em relação aos alunos, eles próprios orientados pelos programas oficiais e os interesses dos jovens.

As investigações recentes conduzidas no domínio do desenvolvimento profissional e da formação dos professores na linha do cognitivismo, revelam que para aprender como ensinar numa comunidade de aprendizagem, os professores têm necessidade de se formarem eles próprios, ou de participar em comunidades de práticas, sendo estas desejavelmente compostas por professores experientes, estagiários, universitários e, eventualmente, outros profissionais da educação (Marcelo, 1987).

Assim, o modelo de processamento da informação, que concebe o homem como um processador activo de informação, tende a ser substituído pelo modelo centrado nas decisões do professor, valorizando sobretudo a interacção mente/acção, isto é, interpreta aquilo que o professor faz, em função do que pensa (Tochon, 1993).

Pacheco (1996), abordando os paradigmas que explicam a investigação educativa, privilegia o paradigma mediacional centrado no professor, mais vulgarmente conhecido por pensamento do professor, o qual valoriza a compreensão do mundo próprio dos docentes ou, como sustenta Zeichner (1993), vai além dos dados objectivos e das condutas explícitas dos professores, abordando o conjunto das estruturas internas que lhe conferem sentido. Na linha de Clot (1997), é tão importante conhecer o que os professores pensam e o que fazem quanto entender as razões por que o fazem. Está subjacente a esta ideia a importância de entrar no mundo subjectivo do professor para compreender as suas acções, o que contribui para a evolução do seu trabalho e para o seu próprio desenvolvimento.

As concepções relativas à avaliação dos professores consubstanciam-se, contudo, em duas abordagens: avaliação do desempenho/eficácia e avaliação da competência/mérito (Fernandes, 1997; Pacheco, 1996).

A ideia de eficácia foi a que primeiramente dominou na formação de professores. O processo formativo assentava, como afirma Villar Angulo (1986), na uniformização da formação e respectiva quantificação da eficácia. Daí que a investigação sobre formação fosse determinada pelas condutas dos professores e as suas características, como variáveis dependentes, e pelas suas formas de recrutamento, selecção e educação, como variáveis independentes (Tom, 1984).

A abordagem sistémica do ensino faz parte ainda da teoria da eficácia docente, cujo contributo para a formação de professores consistiu na introdução do *feedback*. Dos vários programas existentes, realçam-se estas componentes: expressão dos resultados em objectivos comportamentais, recepção do *feedback* sobre os resultados, repetição dos objectivos não atingidos e avaliação dos resultados (Gomes, 1992).

O denominador comum destas teorias consiste, segundo Gimeno (1992), na asserção de que a eficácia não é tecnologicamente definida, mas cognitivamente construída dentro dos contextos específicos de formação.

## 2.2. As reflexões sobre as práticas de avaliação dos professores

A investigação que conduzimos suscitou a reflexão dos professores estagiários, de forma a revelarem as suas concepções sobre a avaliação das aprendizagens em geral e, mais especificamente, sobre as suas práticas de avaliação.

Entendemos as práticas de avaliação na acepção de outros autores (Hadji, 1997), ou seja, o conjunto de tarefas e testes de avaliação das aprendizagens utilizadas para recolha de informação, bem como o tratamento e a interpretação dos resultados respectivos.

Procurámos apreender e compreender os significados que os professores estagiários atribuem às práticas de avaliação das aprendizagens exercidas em diferentes situações, designadamente na avaliação de uma sequência didáctica, nas respostas dos alunos, nas suas performances no final de um ciclo de aprendizagem, na participação das decisões institucionais e na atribuição de notas em momentos específicos da aprendizagem.

A prática de avaliar é condicionada, como refere Gimeno (1992), por elementos pessoais, sociais e institucionais, na medida em que, por um lado, está ligada às funções que desempenha a instituição escolar e, por outro lado, incide sobre todos os outros elementos implicados na escolarização: transmissão do conhecimento, relações entre professores e alunos, interacções no grupo, métodos que se praticam, disciplina leccionada, expectativas de alunos, professores e pais, valorização do

indivíduo na sociedade, etc. Todas estas inter-relações devem conduzir mais a uma análise das funções que desempenha a avaliação na prática educativa como meio de sensibilização dos professores, do que a uma preocupação em proporcionar modelos prescritivos de avaliação para que sejam seguidos (Dessus, 1995).

No dizer de Gimeno (1981), a prática de avaliar, o seu significado e os usos dados pelos professores não vão mudar necessariamente ao dizer-se como se tem de realizar a avaliação, seja seguindo modelos teóricos ou aconselhando técnicas concretas. De facto, urge pensar na razão pela qual determinadas formas de avaliação, que já não se aconselham há muito tempo, continuam a ser postas em prática e de forma tão massiva. Secundamos De Ketele (1993), quando afirma que, mesmo actualmente, o paradigma da intuição pragmática poderá estar na base da maioria das práticas de avaliação, apesar do importante número de escritos que as denunciaram e de formações que tentaram substituí-las por outras práticas. Neste paradigma, o acto avaliativo é intuitivo, significando que não há necessidade de definir com precisão os objectivos, o universo de referência das situações possíveis de avaliação, os critérios a ter em consideração, a forma de sintetizar as informações disponíveis, a forma de as interpretar, nem mesmo a forma de utilizar os resultados.

### 2.3. A complexidade da prática de avaliar

A complexidade da prática de avaliar, em contexto escolar, exige que se aborde este tema sob dois ângulos, embora relacionados entre si: i) como uma função didáctica que realizam os professores, fundamentada na forma como concebem a educação e com motivações oriundas de necessidades sociais e institucionais; ii) sob um ponto de vista crítico, salientando a necessidade de ser sensível aos fenómenos que são desencadeados na instituição escolar através da existência de diferentes práticas de avaliação (Gimeno, 1981). O facto de realizar a avaliação, e de fazê-la de determinada forma, desencadeia uma série de fenómenos nos professores e nos que são objectos dela (quase exclusivamente os alunos), no próprio contexto escolar onde ocorre e no ambiente familiar e social mais imediato à escola.

Até praticamente à década de setenta, os esquemas dominantes na avaliação procediam da teoria e prática da medição psicológica bem fundamentada, que se aplicavam a uma necessidade do sistema: a realização de exames. Na actualidade, avaliar não é apenas o acto de comprovar o rendimento ou qualidades do aluno, mas sim a fase final de um ciclo completo de actividade didáctica previamente planificado e, depois, desenvolvido e analisado. A avaliação é, então, concebida como uma fase do ensino e, assim, ela serve para pensar e planificar as práticas curriculares. Deste modo, o valor e o significado do papel da avaliação no pensamento e na acção variam conforme a perspectiva em que cada um se coloca (Ennis, 1993). Nesta linha, avaliar significa ressaltar processos pós-activos do ensino, o que ocorre quando se reflecte sobre o que se passou em determinado tempo e com determinadas actividades.

No caso da investigação sobre a acção, donde ressalta a importância da reflexão sobre o ocorrido, a avaliação é um recurso para melhorar os processos pedagógicos. Neste sentido, o significado e o valor da avaliação é a tomada de consciência sobre a prática.

Muito distinto é o caso das posições didácticas inscritas na teoria tecnológica ou Tyleriana sobre o currículo, nas quais a avaliação é um recurso de comprovação de eficácia. Todo o ensino é determinado por um conjunto de objectivos que se especificam à partida. Ao professor compete, depois, verificar os objectivos atingidos e os não atingidos e fazer uma avaliação dos resultados em função destes. Estamos perante uma concepção redutora da avaliação na medida em que não implica o processo nem as características individuais dos alunos, apesar de, como afirma Pacheco (2001), a análise da prática ter vindo a realçar que a escola valoriza a avaliação como processo de determinar até que ponto os objectivos educacionais são efectivamente alcançados.

Para outras posições, avaliar é a forma de constatar a eficácia dos professores e das escolas. Para todas as posições os processos de avaliação são essenciais no entendimento da prática de ensino, o seu significado é, porém, muito diferente.

Na acepção de teóricos como Schön (1987, 1994), Zeichner (1987), entre outros, que propuseram modelos de formação de professores, baseados na "prática reflexiva", a reflexão tem como



objectivo suscitar a inovação, estimular a mudança de actuação dos professores através da “reflexão-na-acção” e da “reflexão-sobre-a-acção”. A reflexão crítica, por parte dos professores, sobre as suas concepções e práticas de ensino, é considerada crucial para uma actuação mais efectiva e competente. O propósito deste tipo de reflexão vai no sentido de incentivar o próprio professor a desenvolver o hábito de questionar as suas práticas, de pensar sobre o seu trabalho de forma crítica, a fim de tomar consciência de eventuais falhas e ser capaz de encontrar alternativas adequadas.

Neste sentido, a reflexão assume-se como muito importante pois, como defendem Zeichner (1993, p. 173), “os professores devem ser preparados para desempenharem um papel positivo na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e humana”. Advogando que os professores têm de conhecer e compreender as perspectivas dos alunos para desenvolverem acções educativas adequadas às suas características culturais e sociais e aos seus estilos cognitivos e, por outro lado, afirmando que a promoção da justiça social e dos ideais de democracia exigem um comprometimento activo dos professores, Zeichner (1993) apresenta vários programas de formação, enquadrados numa teoria curricular crítica (Contreras, 1990). A formação de professores é um processo reflexivo, baseado na procura de uma atitude investigativa de compreensão da prática que possibilite a resolução dos problemas e a escolha de vias alternativas.

Nesta perspectiva, a formação de professores será entendida como um processo permanente e contínuo que atravessa todo o percurso profissional. A especificidade humana da natureza docente, em particular, e a dinâmica e a complexidade do sistema educativo, em geral, determinam, por si só, uma formação progressiva, referente a um processo que jamais se dará por terminado.

Na nossa investigação procurámos, predominantemente, captar e entender as ideias, os pensamentos e as perspectivas que os professores transmitem sobre as práticas que desenvolvem. Obtivemos uma série de enunciados verbais que expressam, segundo Clot (1999), o “conhecimento declarativo” ou “domínio de enunciados” das teorias, onde não importam apenas os conteúdos, mas a forma como se expressam.

A reflexão empreendida foi de carácter individual (resposta dos participantes às entrevistas), embora a natural interacção estabelecida entre a investigadora e os estagiários, durante as entrevistas e em algumas conversas de carácter mais informal, tenha proporcionado ocasiões para uma meditação conjunta que conduziu à construção do nosso plano de formação.

Nesta investigação, a reflexão deve ser entendida como um processo de questionamento exterior ao professor (orientado pela investigadora), sobre as práticas avaliativas, no qual o participante pode responder de forma mais ou menos crítica, não pondo, muito provavelmente, em causa a sua actuação, mas pensando sobre ela, a fim de elaborar uma resposta, com certeza influenciado também pelas suas próprias expectativas e dos outros (desejabilidade social).

#### 2.4. O paradigma pensamento do professor

No que concerne aos pensamentos, de acordo com Shavelson (1973), a investigação deve basear-se nos pressupostos da racionalidade (relação entre as intenções dos professores e os seus juízos e decisões) e na influência dos pensamentos, juízos e acções do professor sobre o seu comportamento. Leinhardt e Greeno (1986), apoiando-se em Yinger (1979), defendem também que os estudos sobre os pensamentos dos professores envolvem aspectos da planificação e tomadas de decisão, bem como as respectivas teorias implícitas. Segundo Pacheco e Flores (1999), o estudo do pensamento dos professores apoia-se em duas abordagens ligadas: a investigação cognitiva e a investigação etnometodológica no terreno.

Tendo dominado durante várias dezenas de anos a análise quantitativa, havia a convicção de que os problemas podiam ser resolvidos pelos métodos de inspiração positivista (Gips, 1995). Entretanto, estes métodos foram-se revelando, progressivamente, pouco adequados à realidade e o papel da investigação começou a ser o de reconstruir modelos mais próximos da racionalidade prática dos professores, possibilitando-lhes a criação dos seus próprios modelos de reflexão (Richert, 1990). Passa-se, assim, do behaviorismo ao

cognitivismo. Surge a imagem do professor reflexivo que privilegia a auto-avaliação e valoriza, na sua própria prática, os elementos que lhe vão permitir analisar-se e progredir em direcção a um ensino melhor.

Para a formação reflexiva de professores, Zeichner (1993) considera como exigências, por um lado, a aquisição de conhecimentos sobre a maneira como as circunstâncias sociais e económicas, a língua e a cultura influenciam o sucesso escolar e, por outro lado, a aquisição de conhecimentos específicos acerca das culturas e particularidades dos alunos. Assim, e sem deixar de considerar que o professor está face a situações problemáticas e desenvolve estratégias de resolução de problemas, os estudos sobre o professor reflexivo adoptam uma visão mais etnográfica, onde o contexto social privilegia a utilização de esquemas de acções (Tochon, 1993).

O estudo sobre o pensamento do professor constitui, assim, um dos domínios do ensino que se ocupa com o conhecimento do que ocorre na mente dos professores, como geram as suas teorias acerca do ensino e como estas os influenciam nas decisões e na prática (Marcelo, 1987). Esta área de trabalho abarca três categorias: a planificação, o pensamento e tomada de decisões e, ainda, as teorias e crenças dos professores. Neste paradigma, assumem-se duas premissas: i) que o professor é um sujeito reflexivo que toma decisões numa situação de mudança e imprevisibilidade; e ii) que os seus pensamentos, crenças e atitudes guiam a sua conduta (Astolfi, 1993).

Um dos tópicos investigados dentro do paradigma do pensamento do professor é o das Teorias Implícitas (TI), entendidas como "um conjunto de elementos e conexões cuja activação tem certa recorrência na medida em que incorporam o conhecimento de um sujeito (neste caso o professor), no respeitante a um domínio da realidade (neste caso o ensino)" (García e García, 1992, pp. 284-285). Tentar desvendar as TI pode ajudar na futura intervenção na medida em que "poderão explicar-se muitos dos actos que tenham surgido na aula, em função do conhecimento que sobre as suas próprias teorias têm elaborado durante a sua formação, convertendo-se em 'práticos reflexivos' (Vygotsky, 1984). Neste sentido, interessa conhecer quais as crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem e, mais

concretamente, no caso da nossa investigação, as concepções sobre a avaliação.

A investigação sobre o pensamento dos professores começa a ter influência no processo de ensino-aprendizagem na medida em que a avaliação e a investigação se põem ao serviço da aprendizagem. Daqui resulta que, para compreender o ensino, será necessário perceber de que modo os pensamentos se traduzem em acções. Nesta linha, as preocupações dos investigadores têm tido, igualmente, por objecto restringir a complexidade das condutas do professor a fim de testar se o seu pensamento é previsível, reproduzível, e, ao mesmo tempo, tentar orientar nelas uma certa racionalidade (Tochon, 1993), para o modelizar. Este autor sustenta que um professor racional encontrará sempre, para cada situação de ensino, uma estratégia que convirá aos seus alunos, assim como possuirá os meios de a implementar, estando face a uma situação determinista cuja evolução é quase totalmente previsível em função da sua actividade. Face a uma alternativa, ele decide a melhor acção possível e controla, a cada momento, a evolução da situação. Este modelo, proveniente das teorias matemáticas de decisão (Charreton e Bourdaire, 1985) é investigado por um número substancial de trabalhos, que concluem por uma eventual racionalidade limitada do professor (Lee e Porter, 1993), fundamentando o conhecimento prático, para usar a terminologia de (Shulman, 1986). Pacheco e Flores (1999) fazem corresponder este a um pensamento estratégico, do âmbito da subjectividade, ou pensamento pragmático:

a profissionalidade é caracterizada por esse pensamento pragmático que relaciona ideias, acções e avaliação de condições de aplicação; processa-se dentro de situações particulares e a sua função é a de aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a actividade. Daí a dificuldade de comunicar aos professores o conhecimento prático estratégico (p. 150).

Assim, a acção do professor faz parte de uma razão prática e subjectiva que conjuga propósitos com esquemas de acção, que são geralmente inconscientes e resultantes de micro-decisões sucessivas (Perrenoud, 1988). Como o professor não segue receituários práticos nem normas provenientes de uma teoria prescritiva, dando mais importância ao contexto da aula do que à planificação, a sua acção

provirá de um *habitus*, que Perrenoud (2001) classifica como uma “gramática geradora de práticas”, formado quer por rotinas e hábitos (Lowyck, 1984), quer por esquemas operatórios de alto nível ou estratégicos, que o ajudarão a construir a sua profissionalidade.

Contudo, a imagem do professor profissional parece-nos mais uma heurística para melhor pensar a formação dos professores ou, ainda, o seu novo lugar na sociedade, do que um modelo da sua actividade. A metáfora do professor reflexivo parece ter sido concebida para atenuar este problema.

A imagem do professor reflexivo privilegia, como já referimos anteriormente, a auto-avaliação, pois na linha de (Schön, 1994), ele encontrará, na sua própria prática, os elementos que lhe permitirão analisar-se e caminhar em direcção a um ensino melhor. Sem deixar de acreditar que o professor, face a uma situação problemática, desenvolveria estratégias de resolução do problema, através dos esquemas estratégicos que já referenciámos e que permitem capacidade de adaptação, de flexibilidade perante a prática e de uma acção na base de uma intencionalidade e não de uma mera improvisação (Perrenoud, 1992), os estudos sobre o professor reflexivo adoptam uma visão mais etnográfica, onde o contexto social privilegia a utilização de esquemas de acções, ou esquemas práticos (Morine-Dersshimer, 1989). O professor reflexivo comprometer-se-ia, assim, face a contextos que lhe parecem problemáticos, num processo de resolução de problemas — identificação do problema, inventariação de soluções possíveis e avaliação destas soluções. Assim, é mais a reflexão-em-acção do que sobre a acção que será investigada e favorecida e, logo, o pressuposto central dos currículos de formação de professores, na linha do pensamento do professor, prender-se-á, como sustentam Pacheco e Flores (1999), com um conceito de formação em que os alunos-futuros professores (formação inicial) e os professores (formação contínua) pensem o seu próprio ensino e sejam elementos activos, capazes de assumir uma atitude crítica face à sua profissionalidade. Trata-se, por isso, de uma noção de competência que reforça a ideia da dimensão pessoal do conhecimento profissional (Stiggins e Cocklin, 1992).

## 2.5. As concepções

Apesar da intensificação dos estudos em anos recentes, as concepções não têm uma definição muito clara nem consensual entre os investigadores. De acordo com Ponte (1992), constituem um substracto conceptual relevante no pensamento e na acção do professor e dizem respeito a tudo o que de importante se relaciona connosco. Formam-se através de um processo quer individual, quer social, sofrendo influências das nossas expectativas e do meio em que nos inserimos.

Diversos investigadores, entre eles Pajares (1992), afirmam a existência de uma relação entre concepções e práticas que, para a maioria, não é de causalidade. A problemática da relação entre concepções e formas de actuação começou a ser estudada pela Psicologia, mas o interesse foi-se alargando a outras áreas das Ciências Sociais.

Na década de 80 intensificaram-se os estudos no domínio da educação relativos à relação entre concepções e práticas, na sequência da substituição do paradigma processo-produto, que se ocupava da relação entre o comportamento observável do professor e o comportamento e aproveitamento dos alunos, pelo paradigma cognitivista, que elege o pensamento, as concepções, os processos de planificação e de tomada de decisão do professor como principal objecto de estudo (Fang, 1996; Shavelson, 1973; Shulman, 1986). Neste último paradigma, parte-se dos seguintes pressupostos: i) os professores são profissionais que emitem juízos e tomam decisões racionais, num ambiente complexo e instável; e ii) as concepções dos professores influenciam o modo como organizam o ensino, aspecto de capital importância na formação de professores.

As concepções dos professores, de acordo com Fang (1996), sofrem influências de diversos factores, entre eles a subcultura disciplinar e a formação inicial (tipo de experiências vividas na sala de aula e oportunidades para reflectir).

No nosso país, a investigação sobre concepções de professores é muito escassa até ao início dos anos 90, observando-se, a partir de então, um considerável incremento (Benavente *et al.*, 1995; Campos, 1996;

Canavarro, 1993; Neves, 1996; Ponte, 1992). Estes estudos são unânimes ao concluir a existência de uma relação entre concepções e práticas, a importância das concepções na formação de professores, a dificuldade de alterar concepções e as dificuldades de ordem metodológica. Por outro lado, revelam algumas posições contraditórias, designadamente acerca da relação entre concepções e conhecimento e sobre a natureza da relação entre concepções e práticas.

Apesar das divergências no âmbito conceptual, é opinião unânime que a investigação em qualquer destas áreas (reflexões, pensamentos ou concepções) se apresenta como uma tarefa árdua, pois, não se reportando a aspectos observáveis, implica trabalhar com inferências e interpretações daquilo que se pensa que está a ocorrer na mente do participante e que só de forma implícita se pode abordar, dependendo o investigador das ideias que lhe são transmitidas e/ou daquilo que pode observar, não atingindo, por vezes, o significado atribuído pelo participante, até pela dificuldade deste em verbalizar o que sente e o que pensa.

### 3. Metodologia

O estudo realizado enquadra-se num paradigma qualitativo, tratando-se de um estudo de caso, entendido na aceção de (Yin, 1984), como uma indagação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto da vida real, quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes e no qual muitas fontes de evidência são utilizadas.

O estudo incidiu sobre dois professores estagiários de Matemática a realizarem o Estágio Pedagógico e desenvolveu-se ao longo do ano lectivo, faseado por três etapas cruciais. Na primeira etapa foram entrevistados, individualmente, os professores estagiários. De seguida, procedeu-se à implementação de um plano de formação, subdividido em quatro momentos: leitura e análise de literatura da especialidade; análise de um conjunto de testes diagnóstico; avaliação de um trabalho de grupo; e discussão e análise de um conjunto de tarefas matemáticas. Na última etapa do estudo, cada professor estagiário foi

mais uma vez entrevistado, sendo esta entrevista muito idêntica à primeira, e, por último, responderam individualmente a um questionário.

Como tal, para a recolha de dados foram utilizados dois métodos: a entrevista e o questionário. O objectivo da primeira entrevista foi recolher informação que permitisse conhecer as representações dos professores estagiários na área da avaliação para, posteriormente, se definir em conformidade o plano de formação.

No que concerne à fase de formação, optou-se por um modelo reflexivo de supervisão recorrendo ao método de investigação-acção, pois os professores estagiários, a par da supervisora, estiveram envolvidos activamente em todo o processo de formação. O plano de formação foi subdividido em quatro momentos: no primeiro momento os professores estagiários tiveram a possibilidade de ler e analisar textos de carácter pedagógico e legislativo sobre a problemática da avaliação; no segundo foi promovida a discussão e análise da resolução de seis testes de diagnóstico; no terceiro implementaram a avaliação de actividades realizadas em grupo pelos seus alunos e, por fim, foi-lhes proposta a análise e discussão de raciocínios utilizados pelos alunos, na resolução de determinadas tarefas matemáticas.

Com a segunda entrevista pretendeu-se obter informação sobre as concepções e práticas de avaliação dos professores estagiários, objecto do estudo, no fim do Estágio Pedagógico, ou seja, depois de terem participado no plano de formação anteriormente descrito.

Na última fase, cada um dos professores estagiários respondeu a um questionário para nos ajudar a definir o seu perfil enquanto estudantes e após o exercício da actividade docente.

A informação foi sempre analisada e organizada em função das questões de investigação e foi feita a comparação da informação obtida no início e no fim do Estágio Pedagógico, de modo a perceber se houve alterações das concepções e práticas de avaliação dos professores estagiários participantes no estudo.



## 4. Apresentação de resultados

### 4.1. Estagiário Hugo

Muito embora tenha escolhido o curso de medicina como primeira opção no concurso de entrada na Universidade, o estagiário Hugo ficou muito feliz por ter entrado na Licenciatura em Ensino de Matemática. Segundo ele, a matemática está omnipresente, tem grande aplicabilidade e é necessária para aqueles que seguem estudos superiores.

Da sua vida de estudante, recorda-se que gostava das aulas de Matemática, pois “eram quase sempre aulas interessantes, onde os exercícios me mantinham ocupado”. As actividades centravam-se “apenas na resolução de exercícios e problemas”, sendo resolvidas “quase sempre individualmente, raramente em grupo”.

Em relação à avaliação, fundamentalmente sumativa, afirma: — “Sempre fui bom aluno a Matemática. Por isso, a avaliação (muitas vezes vista apenas como sumativa), sempre (ou quase sempre) trazia boas notícias”. Esta avaliação era resultado dos testes escritos e de informação sobre os trabalhos de casa, comportamento, assiduidade e participação. Embora tivesse conhecimento destes elementos, nunca teve qualquer participação na sua elaboração.

### *Concepções e práticas de avaliação no início do Estágio Pedagógico*

Revelando alguma dificuldade e/ou desconhecimento, o estagiário Hugo refere que o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem é avaliar o aluno e o professor, e sintetizar o que decorreu durante o ano lectivo. No caso do professor, o Hugo acentuou ainda que a avaliação “reflecte também, em parte, o trabalho realizado pelo professor, a sua eficácia”. Relativamente à principal função da avaliação, ele revela também algum desconhecimento, dizendo: — “Sei lá ... É avaliar o desempenho, a progressão do aluno”.

Para este estagiário, quem avalia, “em princípio, deve ser o professor porque é a pessoa que acompanha a progressão do aluno durante todo o ano lectivo”, e a avaliação destina-se “ao aluno, pelo menos, deve ser o aluno”.

O Hugo revela alguma indecisão entre as modalidades formativa e sumativa, enquanto principal modalidade de avaliação no ensino básico. Todavia, parece valorizar mais a dimensão sumativa ao afirmar: — “A componente formativa é importante. Mas eu acho que é importante que o aluno quantifique um pouco a sua progressão, que ele saiba até que ponto esteve bem ou esteve mal”.

Em relação aos instrumentos de avaliação, o Hugo usa testes escritos e considera os trabalhos de casa, o comportamento, a assiduidade e a pontualidade do aluno.

Para além de ter conhecimento dos critérios de avaliação estabelecidos na sua Escola, o Hugo sente algumas dificuldades na avaliação dos seus alunos pelo facto de ser “muito difícil na sala de aula abranger tudo ao mesmo tempo, conseguir ver tudo o que se passa ao mesmo tempo”.

Para este estagiário, há quatro momentos-chave na avaliação dos seus alunos: “na sala de aula, na altura dos testes, no final de cada unidade e do período”. Os alunos participam na definição dos elementos de avaliação e esta contempla também actividades de grupo. Neste último caso, a avaliação incide “na forma como os alunos trabalham em grupo e como se relacionam com os colegas”.

A influência de características individuais dos alunos na avaliação é relativizada, quando afirma: — “Não pode ter muito peso na avaliação porque pode ser injusto para os outros, mas terá sempre algum peso”.

Para o Hugo, é importante reflectir sobre os resultados obtidos pelos seus alunos, pois os juízos dos professores têm uma grande importância para o aluno, está em jogo o seu futuro.

Não é claro, para este estagiário, existirem diferenças entre a avaliação em Matemática e noutras disciplinas. No caso da disciplina de Matemática, o Hugo afirma avaliar “os conteúdos aprendidos, o raciocínio, as capacidades que os alunos conseguem desenvolver e, seguidamente, o comportamento e a participação”.

Para o Hugo, a avaliação tem alguma influência no insucesso em Matemática, afirmando que “terá a sua quota-parte de culpa, não digo que seja só culpa da avaliação”.

### *Concepções e práticas de avaliação no final do Estágio Pedagógico*

Em relação ao início do Estágio Pedagógico, o estagiário Hugo apresenta uma visão mais ampla acerca dos papéis que a avaliação desempenha no processo de ensino-aprendizagem. Antes só a associava à classificação dos alunos, enquanto agora considera que os seus principais papéis são fornecer informações que permitam ao aluno e ao professor analisar o seu desempenho, tentar corrigir o que está menos bem e favorecer um melhor ajustamento entre ambos.

Para o Hugo, a participação dos alunos no processo avaliativo é fundamental, pois permite ao professor ajustar o seu método de ensino a partir do feedback que recebe dos seus alunos.

Segundo o Hugo, os principais intervenientes na avaliação devem ser "o aluno e o professor". No caso do aluno, é fundamental que ele seja capaz de fazer a sua auto-avaliação com "consciência", que tenha a noção dos seus progressos e das suas dificuldades no processo de aprendizagem. O facto de o aluno tender a sobrevalorizar-se implica que o professor "será a balança, o contrapeso" no processo de auto-avaliação.

Os resultados da avaliação destinam-se essencialmente, segundo o Hugo, "aos pais e Encarregados de Educação, aos alunos e ao professor", se bem que "aos primeiros interessa-lhes mais o resultado final e ao professor e ao aluno interessa mais todo o processo de análise da avaliação formativa, de adaptação de um ao outro".

Neste momento, o Hugo considera que a principal modalidade de avaliação deve ser a formativa porque considera que "é aquela que me vai dar o feedback que eu necessito para saber até que ponto os meus objectivos ou os objectivos da turma estão a ser atingidos."

Este professor defende as modalidades de avaliação formativa e sumativa, privilegiando a avaliação formativa no ensino básico em virtude da falta de maturidade dos alunos e da necessidade de uma maior orientação.

No que concerne aos instrumentos de avaliação, o estagiário utiliza grelhas de avaliação para avaliar o desempenho dos seus alunos

na sala de aula com parâmetros bem definidos, as quais são preenchidas pelo professor e pelos alunos quando se auto-avaliam, recorre também a testes de avaliação, que podem ser sumativos, de diagnóstico e formativos. Estes últimos, utiliza-os antes do teste de avaliação sumativa, com o objectivo de preparar os alunos e para o professor diagnosticar e esclarecer as dificuldades que estes ainda possam ter.

O Hugo diz ter conhecimento dos critérios de avaliação em vigor na Escola, mas reconhece ser difícil a sua implementação, pois são muito vagos e ao professor é-lhe exigido a sua concretização.

Apesar de ter dado a conhecer no início do ano os critérios de avaliação, o estagiário Hugo admite que só depois é que os alunos começaram a participar na sua avaliação, tendo-os informado mais concretamente dos parâmetros pelos quais eram avaliados e do peso de cada um na classificação final.

O Hugo diz sentir ainda dificuldades na avaliação dos seus alunos porque são muitos. Sente também dificuldades em avaliar trabalhos menos orientados, que envolvem maior liberdade dos alunos, dado ser mais difícil definir os parâmetros de avaliação. Face a estas dificuldades, a participação dos alunos na avaliação constitui uma importante ajuda, sem substituir a intervenção do professor.

Questionado sobre o modo como implementava os critérios de avaliação definidos na sua Escola, este estagiário afirmou que em relação ao domínio sócio-afectivo, "inicialmente era através da observação directa na sala de aula". Mais tarde alterou o seu procedimento, passando "a fazer o registo do comportamento, da participação, etc.". No domínio cognitivo, continuou a usar os testes de avaliação sumativa com um peso significativo e, posteriormente, passou também a avaliar outros trabalhos realizados pelos alunos, designadamente trabalhos de investigação, relatórios e trabalhos de grupo.

Reconhecendo dificuldades, para o Hugo a avaliação deverá ser o mais contínua possível. Neste sentido, diz avaliar também os alunos em tarefas realizadas em casa, nos vários tipos de testes realizados na aula e em trabalhos realizados fora da aula.

Os alunos do Hugo intervêm no processo avaliativo, “principalmente na sua auto-avaliação, no preenchimento das grelhas de observação e na avaliação final de cada período”. Defende ainda que a avaliação se deve adaptar à turma, consoante apresente mais ou menos dificuldades, e reconhece que se deve atender na avaliação às características individuais dos alunos em virtude do seu carácter poder influenciar o seu desempenho.

Como antes, os resultados da avaliação dos seus alunos levam-no a reflectir sobre todo o processo de ensino-aprendizagem e, caso constate que algo está a correr menos bem, admite modificar as suas práticas pedagógicas.

Segundo o Hugo, a avaliação nesta disciplina deve valorizar o raciocínio do aluno, os processos de resolução que o aluno utiliza e não tanto o resultado final. Para tal, apresenta nas suas aulas problemas e desafios matemáticos.

Agora, o estagiário atribui muito do insucesso na disciplina de Matemática ao tipo de avaliação conduzida, dando como exemplo o seu próprio caso. Antes de ter iniciado a formação só utilizava os testes de avaliação sumativa para recolher informação dos seus alunos e, assim sendo, não conseguia antever as dificuldades que estes iriam sentir nem a que níveis se situavam. Assim, a implementação de uma avaliação diversificada, destacando a avaliação diagnóstica, pode contribuir muito para combater o insucesso escolar em Matemática. O Hugo acrescenta ainda que o insucesso na disciplina de Matemática também “depende do interesse de cada aluno e de todos os outros factores que estão relacionados com a escola”.

#### 4.2. Estagiário Bruno

A Licenciatura em Ensino de Matemática foi a sua primeira opção aquando da sua candidatura ao ensino superior, o que resultou do seu “gosto pelas ciências exactas (...) e pelo ensino”.

No entender do Bruno, a matemática “é a ciência que serve de base para muitas outras ciências, como a Física, a Biologia, a Economia, etc. e, por outro lado, promove o desenvolvimento do raciocínio”, o que constitui importantes aspectos na formação dos jovens.

Do seu tempo de estudante, o Bruno caracteriza as aulas que teve como essencialmente expositivas. Os professores apresentavam os conteúdos e, de seguida, propunham exercícios de aplicação. As actividades propostas eram realizadas individualmente e apenas esporadicamente em grupo.

Em termos da avaliação, recorda que esta se baseava apenas em testes de avaliação sumativa, muito embora no início do ano os professores referissem que iriam também ter em conta a participação, o comportamento, a assiduidade e a pontualidade. A sua participação na elaboração dos critérios de avaliação era nula e apenas se recorda de no final do período fazer a sua auto-avaliação, a qual, segundo pensa, não tinha qualquer influência na sua classificação.

#### *Concepções e práticas de avaliação no início do Estágio Pedagógico*

O Bruno centra o papel da avaliação na selecção dos alunos, destacando a sua dimensão de classificação e responsabilizando, de algum modo, a sociedade por este facto. Segundo ele,

Numa sociedade tão competitiva e exigente, como a que vivemos, existe cada vez mais a necessidade de fazer uma selecção, cabendo à escola o ponto de partida para essa selecção, utilizando para o efeito o instrumento que lhe é mais valioso — a avaliação.

Em consonância, refere que a principal função da avaliação, “a nível externo, é informar a sociedade sobre quem são os bons e maus alunos e, a nível interno, é distinguir os bons dos maus alunos”.

Os seus alunos não intervêm no processo de avaliação e, segundo ele, “a avaliação [classificação] que eles têm reflecte o tipo de comportamento e de produtividade que tiveram ao longo do período ou do ano”.

Sentindo algumas dúvidas sobre as formas de intervenção dos alunos no processo de avaliação, o Bruno acaba por concluir que ela é da competência do professor: — “Penso que é o professor. Não sei se os alunos podem ter alguma influência, pois podiam falar como foram avaliados ou como poderiam ser. Mas penso que cabe ao professor”.

Em relação aos destinatários da avaliação, este estagiário referiu que ela se destina “a várias pessoas, tais como a nós, professores, aos alunos e à sociedade”.

Quando questionado sobre a principal modalidade de avaliação, no ensino básico, diz ser a formativa. Porém, foi notório o seu desconhecimento e confusão, quer ao nível do conceito quer da função deste tipo de avaliação. A visão de um ensino secundário muito competitivo, com que concorda, leva-o a valorizar a avaliação sumativa já no ensino básico, perspectivando-a como uma preparação adequada.

O Bruno usa como instrumento de avaliação os testes, tendo também em atenção o comportamento, a assiduidade e os trabalhos de casa. Embora sem grande convicção, apoiando-se nas práticas mais comuns, este estagiário acaba por concluir que os testes são os instrumentos de avaliação mais fiáveis. Diz ele: — “Penso que os professores utilizam mais os testes, penso que serão mais fiáveis”.

O Bruno afirma também conhecer os critérios de avaliação em vigor na sua Escola. Todavia, diz ter dificuldades em avaliar os seus alunos e que tal se deve à não diversificação dos instrumentos de avaliação.

Este estagiário diz avaliar os seus alunos “no decurso contínuo das aulas.” Afirma ter em atenção as características individuais de cada aluno, embora pareça ter ficado um pouco confuso com a questão. Diz ele: — “Penso que sim, não se consegue fugir. Pela forma como eles trabalham... Mas, não estou a perceber a pergunta. Tento observar e preocupar-me com isso”.

Em relação ao tipo de actividades, refere actividades individuais e em grupo, realizadas durante e fora da aula, e os trabalhos de investigação que pensa implementar.

Revela ser um professor atento às informações que recebe dos seus alunos e, caso constate que algo correu menos bem, tenta alterar o seu comportamento. Afirma ele, “quando vemos, não só nas avaliações, mas se no final da aula concluirmos que não correu bem pedagogicamente, estamos em tempo de modificar”.

Segundo o Bruno, a avaliação na disciplina de Matemática não difere das demais, justificando a sua posição pelo facto de todos os professores recorrerem ao mesmo instrumento de avaliação – os testes. Para este professor, avaliar em Matemática é atender à “capacidade de raciocínio dos alunos”, admitindo não ser tarefa fácil para os professores, e à forma como eles resolvem os problemas e os testes”.

Salienta ainda que o insucesso em Matemática não se deve à avaliação, mas antes às ideias pré-concebidas dos alunos de que esta é uma disciplina difícil. Para combater o insucesso, deve-se começar por erradicar a visão negativa que os alunos têm da Matemática, o que implica inculcar nos alunos o gosto pela disciplina.

### *Concepções e práticas de avaliação no final do Estágio Pedagógico*

Para o estagiário Bruno, a avaliação desempenha vários papéis: desde permitir ao professor reflectir sobre o modo como está a desempenhar o seu papel, verificar se os alunos estão a compreender ou não os conteúdos leccionados, até averiguar se o ritmo que o professor empreende é o mais adequado. De entre todos papéis, este estagiário considera que o mais importante é o de ajudar o professor a regular as suas práticas.

Segundo o Bruno, a avaliação deve ser realizada tanto pelo professor como pelos alunos. Contudo, salienta que a responsabilidade pela avaliação não pode ser igual para o professor e para os alunos: – “O professor terá sempre algum destaque, pois tem mais experiência e formação. (...) Mas tem de ter em atenção as observações feitas pelos alunos e deve ensiná-los a se auto-avaliarem”.

Voltando a salientar o carácter cada vez mais competitivo da sociedade, o Bruno refere que os resultados da avaliação interessam não só aos professores e aos alunos mas também “a toda a comunidade que envolve a escola”.

Este estagiário privilegia a avaliação formativa porque, sendo um tipo de avaliação mais contínua, permite ao professor actuar atempadamente sobre as dificuldades dos alunos, o que não acontece



com a avaliação sumativa, que é um tipo de avaliação mais pontual. Além disso, considera que a avaliação formativa deve ser sempre privilegiada em relação à avaliação sumativa, independentemente do nível de ensino, pois na sua opinião “tudo leva a crer que este é o método mais adequado”.

Os instrumentos a que o Bruno recorre para efectuar a avaliação dos seus alunos são: os testes sumativos; as fichas de exercícios, para recolher informação acerca do processo de ensino-aprendizagem; as grelhas de avaliação dos trabalhos de grupo; e uma grelha de observação, esta última utilizada pelo professor para registar, se possível diariamente, as dificuldades e o interesse demonstrado pelos alunos. De entre estes instrumentos, antes dava maior ênfase ao teste de avaliação sumativa e, neste momento, passou a atribuir um maior peso à grelha de observação.

Além de procurar um equilíbrio entre os testes sumativos e os outros instrumentos de avaliação, agora, este estagiário sente-se mais confiante para creditar a informação dos novos instrumentos. Diz ele: – “a formação que tivemos ajudou-nos a compreender e a observar determinadas atitudes dos alunos, que anteriormente não sabia. Sinto-me mais seguro, especialmente na construção e preenchimento de grelhas de avaliação”.

O Bruno reconhece sentir dificuldades na avaliação dos seus alunos pelo facto de procurar, cada mais, implementar a avaliação formativa, o que “faz com que as coisas sejam mais complexas.”

Apesar de conhecer os critérios de avaliação definidos na Escola, ele não concorda com a percentagem atribuída aos domínios sócio-afectivo e cognitivo. Para o Bruno, “os professores deveriam ter a liberdade de construir os seus próprios parâmetros de avaliação e decidirem que percentagem lhes atribuir”.

Admitindo ser complicado implementar os critérios de avaliação definidos na Escola, o Bruno “inclui no domínio cognitivo os testes de avaliação sumativa e formativa e as fichas de trabalho, no sócio-afectivo o comportamento, a assiduidade, (...) a participação, o relacionamento com os seus pares e com o professor”. Segundo ele, a dimensão sócio-

afectiva perspectiva o professor mais como educador, enquanto que a avaliação sumativa promove mais a competição, o que pode ser vantajoso para alguns alunos e prejudicial para os alunos com mais dificuldades.

Embora não esteja seguro de o fazer da melhor maneira, o Bruno admite avaliar diariamente os seus alunos. As actividades de que mais gosta de propor aos seus alunos são os trabalhos de grupo, as fichas de trabalho-síntese (que apresenta no final da aula para obter *feedback* sobre as aprendizagens) e os trabalhos de investigação a realizar fora da sala de aula. Destas, sente mais dificuldades em avaliar os trabalhos de investigação e os trabalhos de grupo.

Em relação à participação dos seus alunos no processo avaliativo, este estagiário afirma terem “uma participação considerável, se calhar não tanto a que eu desejo. Gostava que cada vez tivessem mais”. No entanto, pensa “que o professor deve ser o último a dar a palavra”, pois os alunos “não estão educados para terem tanta importância na sua própria avaliação”.

O Bruno admite também adaptar a sua avaliação às características das suas turmas, fazendo-o através de ajustamentos dos parâmetros de avaliação, exigindo menos em determinados parâmetros, estabelecendo as cotações depois de analisados os testes e, no caso de alunos mais tímidos, solicitando a sua participação ou propondo-lhes actividades mais individualizadas.

O Bruno admite reflectir sobre os resultados de avaliação dos seus alunos, a qual contribui para adaptar o seu ritmo de exposição de novos conteúdos, analisar a evolução dos seus alunos e, no caso de serem detectadas dificuldades, modificar as suas estratégias. Diz ele: — “Se tenho sido muito expositivo, passo a realizar trabalhos de grupo, os alunos gostam, ou a ter um discurso mais interactivo, gerar diálogo com os alunos, diminuir o ritmo”.

Questionado sobre o que avaliar na disciplina de Matemática, o Bruno respondeu prontamente: “o raciocínio dos alunos, sem dúvida”. Para tal, ele recorre a exercícios, não lhe interessando tanto o resultado correcto como a análise do caminho seguido e tentar detectar

dificuldades sentidas nesse processo, para seguidamente ajudar a ultrapassá-las. Em todo este processo desempenha um papel decisivo a avaliação formativa, com implicações para os alunos e para as práticas do professor.

Do ponto de vista do Bruno, o modo como os professores implementam a avaliação tem influência no insucesso da disciplina de Matemática. Contrastando com uma avaliação sumativa, que não contribui para os alunos detectarem as suas dificuldades atempadamente, este estagiário vê na avaliação formativa diária um potencial meio de combater o insucesso em Matemática.

## 5. Interpretação dos resultados

### 5.1. Concepções e práticas no início do Estágio Pedagógico

Para os dois professores estagiários, o papel e a função da avaliação é classificar o aluno. A avaliação é tarefa dos professores e destina-se principalmente aos alunos, que apenas participam esporadicamente na avaliação. Revelam alguma confusão/indecisão entre as modalidades de avaliação formativa e sumativa, valorizam quase exclusivamente a avaliação sumativa, recorrem apenas aos testes como instrumentos de avaliação pois permitem-lhes reflectir sobre os resultados obtidos pelos seus alunos. Não identificam diferenças entre a avaliação em Matemática e noutras disciplinas, avaliam em Matemática o raciocínio dos alunos e não atribuem grande influência à avaliação no insucesso em Matemática.

Assim, no início do Estágio Pedagógico, ambos os estagiários revelaram concepções e práticas de avaliação que se inserem num paradigma tradicional e marcadamente intuitivo (De Ketele, 1983). As suas perspectivas de avaliação são muito limitadas, denotando, algumas vezes, desconhecimento de conceitos e termos, e verifica-se uma assinalável coincidência entre as experiências de avaliação por que passaram, enquanto alunos, e as suas práticas, enquanto professores estagiários. Em consequência, constata-se a pouca influência da formação por que passaram ao longo da componente académica da licenciatura (Zeichner e Tabachnick, 1991).

No caso do Bruno, ele destaca o papel selectivo da avaliação, a não participação dos seus alunos na avaliação, não identifica quaisquer diferenças entre a avaliação em Matemática e noutras disciplinas e não atribui qualquer influência à avaliação no insucesso em Matemática. Assim, de entre os dois estagiários, parece ser o Bruno aquele que adere a uma visão mais tradicional da avaliação.

### 5.2. Concepções e práticas no final do Estágio Pedagógico

No final do Estágio Pedagógico, depois da formação em avaliação que receberam, os dois estagiários manifestam uma visão mais ampla, mais clara e fundamentada acerca da avaliação, constatando-se que tanto o Hugo como o Bruno alteraram significativamente a sua perspectiva sobre a avaliação.

Agora, ambos situam mais a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, considerando que o papel da avaliação é fornecer informações que permitam ao aluno e ao professor analisarem o seu desempenho, corrigir o que está menos bem e favorecer um melhor ajustamento entre ambos. O Bruno salienta ainda que o mais importante é permitir ao professor regular as suas práticas (Hadji, 1997).

Em termos de modalidades de avaliação, o Hugo privilegia a avaliação formativa no ensino básico, devido à imaturidade dos alunos e à necessidade de mais orientação, e o Bruno privilegia a avaliação formativa, independentemente do nível de ensino.

Preconizando uma avaliação o mais contínua possível, o Hugo avalia os alunos em tarefas realizadas em casa, nos testes e em outras tarefas realizadas fora das aulas. Já o Bruno admite avaliar diariamente os seus alunos, preferindo os trabalhos de grupo, as fichas-síntese que apresenta no final da aula e os trabalhos de investigação.

Ambos os estagiários defendem que a avaliação se deve adaptar à turma, para o Hugo, a partir das dificuldades observadas e, para o Bruno, exigindo menos em determinados parâmetros, estabelecendo as cotações depois de analisados os testes e solicitando os alunos mais tímidos ou propondo-lhes tarefas mais individualizadas. Tal como antes, os resultados da avaliação levam-nos a reflectir sobre o processo de

ensino-aprendizagem. Estes resultados são similares aos de outras investigações conduzidas em contextos de formação inicial de professores (Choffin e Amarouche, 2000).

Questionam o carácter objectivo da avaliação ao diversificarem a avaliação, quer em relação aos intervenientes e destinatários, quer em relação aos instrumentos que utilizam. Os alunos e o professor são os principais intervenientes na avaliação, destacando-se ainda o professor, seja por estar melhor preparado, segundo o Bruno, seja por o aluno tender a sobrevalorizar-se, segundo o Hugo. Já os resultados da avaliação interessam não só aos alunos e ao professor, mas também à comunidade que envolve a escola. Para o Bruno, aos Encarregados de Educação interessa mais o resultado final, enquanto aos alunos e ao professor interessa todo o processo de avaliação.

Em relação aos instrumentos de avaliação, ambos os estagiários recorrem a grelhas de avaliação e a testes sumativos, de diagnóstico e formativos. Para o Hugo, as grelhas de avaliação destinam-se à auto-avaliação dos alunos e do professor, e o Bruno usa grelhas de avaliação dos trabalhos de grupo e uma grelha de observação, esta última utilizada pelo professor no dia-a-dia para registar as dificuldades e interesses dos alunos. Além disso, o Bruno sente-se agora mais confiante para creditar a informação dos novos instrumentos de avaliação.

Tanto os alunos do Hugo como os do Bruno participam no processo avaliativo. No caso do Hugo, através da auto-avaliação, quer no preenchimento das grelhas de observação quer no final de cada período; no caso do Bruno, reafirma-se a supremacia dos juízos do professor relativamente aos dos alunos. Os procedimentos de auto-avaliação são condição, na opinião de alguns autores (Lipman, 1991, 1995; O'Loughlin e Campbell, 1988), para uma prática de avaliação reflectida e processual.

Passam a valorizar também a compreensão dos processos, não se restringindo aos resultados obtidos. Na avaliação em Matemática valorizam o raciocínio dos alunos, interessando-lhes agora mais os processos de resolução do que os resultados obtidos. No caso do Bruno, a ênfase nos processos prende-se com o seu interesse em detectar as dificuldades dos alunos para, seguidamente, procurar remediá-las,

desempenhando a avaliação formativa um papel fundamental nesta abordagem. De acordo com Cardinet (1993), esta é a verdadeira função da avaliação formativa: detectar as dificuldades do aluno para alterar as suas estratégias em consequência.

Consideram os resultados da avaliação dependentes da função da avaliação. Diferentemente do início do Estágio Pedagógico, agora para ambos os estagiários o tipo de avaliação implementada tem influência no insucesso em Matemática. O Hugo, embora considere que o insucesso é também influenciado pelo interesse do aluno e outros factores, vê numa avaliação diversificada, em que destaca a avaliação diagnóstico, um meio de combater o insucesso e o Bruno salienta a avaliação formativa.

Finalmente, ambos os estagiários manifestam alguma consciência das suas dificuldades. No caso do Hugo, nas tarefas abertas e porque os alunos são muitos; no caso do Bruno, na implementação da avaliação formativa. Por outro lado, evidenciando algum sentido crítico, para o Hugo os critérios de avaliação em vigor na Escola são muito vagos e o Bruno salienta que os professores deviam ter a liberdade de estabelecer ponderações para avaliar os domínios cognitivo e sócio-afectivo.

Em síntese, após a formação, verifica-se, para ambos os estagiários, uma mudança nas suas perspectivas de avaliação e das suas práticas avaliativas, afastando-se do paradigma tradicional e aproximando-se do paradigma cognitivista e, em alguns aspectos, do paradigma pensamento do professor. Isto parece indiciar que os professores estagiários foram, ao longo do seu percurso escolar, muito pouco sensibilizados para os problemas da avaliação e da classificação.

De entre os dois estagiários, destaca-se a maior evolução do Bruno, até porque no início do Estágio Pedagógico revelava uma adesão mais consistente com o paradigma tradicional. Talvez as mudanças mais profundas, observadas neste caso, se devam a um maior envolvimento e a uma maior abertura que sempre revelou durante todo o processo de formação.

A perspectiva muito formal, generalista e teórica da avaliação, deu lugar a uma perspectiva mais consciente onde se considera a individualização dos alunos e a possibilidade de regular e adaptar as

exigências dos critérios de avaliação. Assim, exercer o poder de avaliar, tomar decisões sobre a classificação, regular a actividade da aula em termos de resultados, são elementos que transformam a perspectiva de avaliação do professor estagiário.

A mudança qualitativa experienciada pelos professores estagiários traduz-se por uma inversão da tendência em termos de avaliação: classificar não é um acto de medida objectivo e quantificado, mas uma acção de transacção didáctica (Chevallard, 1986; Hadji, 1997).

### 5.3. Para uma avaliação do processo formativo

Vários efeitos positivos sobre a formação devem ser ressaltados: em primeiro lugar, ela criou uma nova dinâmica à volta da avaliação, quer desdramatizando as dificuldades dos professores estagiários, quer aumentando o tempo de trabalho reflexivo sobre a prática profissional.

Através da explicitação da evolução das suas práticas avaliativas, os professores estagiários aprenderam com a experiência (Perrenoud, 2001), experiência que, certamente, lhes permitirá agir mais eficazmente nas situações futuras de avaliação. Se as suas primeiras experiências de avaliação foram mais centradas num funcionamento reprodutivo, na base de tentativas (ensaio-erro), os primeiros insucessos (relativos) foram o motor de uma consciencialização, que é reveladora de um desejo de melhorar as suas práticas para o sucesso dos alunos.

A análise das últimas entrevistas confirma, assim, que a avaliação é um elemento de construção da profissionalidade dos professores estagiários.

Este desejo de mudança e a confrontação consciente com um problema pessoal ligado à avaliação provocou uma análise crítica aos métodos e às técnicas de avaliação, que originou a incorporação e, de algum modo, a generalização de novos procedimentos.

A questão que permanece é a de saber se as rotinas profissionais identificadas, no concernente à avaliação, ficarão apenas no plano dos saberes declarativos ou se constituirão verdadeiros gestos profissionais estabilizados (Perrenoud, 2001).

Pensamos ainda que a formação, assente numa perspectiva de reflexão na e para a acção deixa transparecer, de forma mais ou menos explícita, um clima de êxito traduzindo uma valorização da imagem de si próprio e um aumento do capital de confiança. Esta percepção de uma nova eficácia, traduz o aumento do sentimento de competência pessoal. Assim, através da avaliação, parece que os estagiários constroem a sua identidade profissional, ou seja, o facto de conhecer as suas práticas e experiências pode constituir a via para a sua própria identidade e a partir desta, para uma melhor intervenção no seu processo de desenvolvimento (Barbier, 1996).

Esta formação em avaliação mostra igualmente uma transformação das representações dos estagiários, relativas às situações didácticas nas quais eles estão particularmente implicados com os seus alunos. Transformar o aluno, diferenciar as intervenções, favorecer o sucesso de todos, são prioridades que, declaradamente, orientam as práticas avaliativas. Estamos conscientes que estas intenções implicarão dificuldades, mas a mudança de percepção do sistema de ensino/aprendizagem/avaliação é prometedora: de uma posição centrada na medida (avaliação-sanção), desligada do processo de ensino, propondo conteúdos não modificáveis, os professores estagiários adoptam uma posição utilizando uma avaliação-regulação que favorece a aprendizagem e o investimento dos alunos.

Estes resultados parecem-nos ter alcançado o objectivo traçado para esta investigação, que não dizia respeito unicamente à inventariação das concepções da avaliação, mas pretendia também ajudar os professores a apropriar-se, através da avaliação e de uma forma crítica (Freire, 1985; Giroux, 1990), dos desafios profissionais. Os professores estagiários ter-se-ão apercebido que há duas linguagens: a da realidade e a do ideal, pois as necessidades avaliativas contrastam com a necessidade de uma aprendizagem harmoniosa. A vontade de controlo a todos os níveis condiciona as estratégias pedagógicas pré-determinadas pela avaliação.



## Referências bibliográficas

- Astolfi, J. P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 5-18.
- Barbier, J. M. et al. (1996). *Les nouvelles formes de formation utilisant les situations de travail*. Paris: L'Harmattan.
- Benavente et al. (1995). *Novo modelo de avaliação no ensino básico: Formas de implementação local*. Lisboa: IIE.
- Bru, M. (1994). Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement? *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 1, 165 -174.
- Brun, J. (1975). *Éducation mathématique et développement intellectuel*. Université de Lyon II. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle (Psychologie), Lyon.
- Bullough, R. e Gitlin, A. (1991). Educative communities and the development of the reflective practitioner. In R. Tabachnich et K. Zeichner (dirs.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. Bristol, PA: The Falmer Press, pp. 35-53.
- Campos, C. (1996). *Concepções e práticas de professores sobre avaliação das aprendizagens: dois estudos de caso*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica portuguesa de Lisboa.
- Canavarro, P. (1993). *Concepções e práticas de professores de Matemática: Três estudos de caso*. Lisboa: APM.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Asa.
- Charreton, R., e Bourdaire, J.-M. (1985). *La décision économique*. Paris: P.U.F.
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In De Ketele e J. M. (éd.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles : De Boeck, pp. 31-59.
- Choffin T. e Amarouche P. (2000). Enseigner l'EPS en collège et en lycée. *Mémoires professionnels d'enseignants stagiaires d'EPS à l'UIUFM de Créteil*. CRDP, Académie de Créteil, 21-22 e 61-62.
- Clark, C. M. e Peterson, P. (1986). Teacher's Thought Process. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Clot Y. (1997). *Le travail, activité dirigée. Contribution à une analyse psychologique de l'action*. Document de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université Paris 8, p. 73.
- Clot Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Contreras, J. D. (1990). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*. Madrid: Akal.
- De Ketele, J. M. (1993). In J. M. De Ketele (éd.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles: De Boeck, pp. 31-59.
- Dessus, P. (1995 ). Les recherches à propos de l'enseignant: des images entre prescription et description. *Recherche et Formation*, 20, 33-43.
- Ennis, R. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3),179-186.

- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Fernandes, D. (1997). Avaliação na escola básica obrigatória. Fundamentos para uma mudança de práticas. In P. Cunha (org.), *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica.
- Freire, P. (1985). *The politics of education*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey Publishers.
- García, A. E. e García, V. S. (1992). *Pensamiento de Profesores y desarrollo profesional (I). Conocimiento y Teorías implícitas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Gimeno, J. (1990). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, pp. 61-88.
- Gimeno, J. (1992). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gipps, C. (1995). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London: The Farmer Press.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Gomes, C. A. (1992). *Qualidade, eficiência e equidade na Educação Básica*. Brasília: IPEA.
- Griffet, J. (1994). Le partage de l'expérience. *Sociétés*, 45, 27-33.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF.
- Hubermann, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-159.
- Labaree, D. F. (1992). Power, Knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-154.
- Lee, O. e Porter, A. C. (1993). A teacher's bounded rationality in middle school science. *Teacher and Teaching Education*, 9(4), 397-409.
- Leinhardt, G. e Greeno, T. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Education and Psychology*, 78(2), 75-95.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1995). Good Thinking. *Inquiry*, XV(2), 37-41.
- Lowyck, J. (1984). Teacher thinking and teacher routines: a bifurcation? In R. Halkes e J. K. Olson (eds.), *Teacher Thinking*. Lisse: Swets e Zeitlinger, pp. 7-18.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento de los profesores*. Barcelona: CEAC.

- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris: PUF.
- Morine-Dersshimer, G. (1989). Preservice teachers' conceptions of content pedagogy: measuring growth in reflective, pedagogical decision-making. *Journal of Teacher Education*, 40(5), 47-52.
- Neves, A. (1996). *Observação nas concepções e práticas de dois professores do ensino básico*. Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- O'Loughlin, M. e Campbell, M. B. (1988). Teacher preparation, teacher empowerment, and reflective inquiry: A critical perspective. *Teacher Education Quarterly*, 15, 25-53.
- Pacheco, J. A. (1996). Avaliação do professor: alguns consensos. *Noesis*, 38, 35-47.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. e Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Perrenoud, P. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, PUF.
- Perrenoud, P. (1988). La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste? In M. Huberman (ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires?* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp. 198-233.
- Perrenoud, P. (1992). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em educação*. Lisboa: Educa, pp. 171-188.
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos, e J. P. Ponte (orgs.), *Educação Matemática*. Lisboa: IIE e SPCE, pp. 185-239.
- Richert, A. (1990). Teaching teachers to reflect: A consideration of programme structure. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 509-527.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Asa.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practioner*. New York : Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Logiques.
- Shavelson, R. J. (1973). What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 24, 144-151.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, pp.3-36.
- Stiggins, R. e Cocklin, N. (1992). *In teacher's hands: Investigating the practices of classroom assessment*. New York: State University of New York Press.

- Terrisse A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement/apprentissage: le point de vue clinique. *Carrefours de l'Education*, 7, 62-87.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Tom, A. R. (1984). *Teaching as a moral craft*. New York: Longman.
- Villar Angulo, L. M. (1986). *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Vygotsky, L. (1984). *Thought and language*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research. Design and methods*. Beverly Hills: Sage.
- Yinger, R. (1979). Routines in Teacher Planning. *Theory into practice*, 18(3), 163-169.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. e Tabachnick, B. (1991). Reflections on reflective teaching. In B. Tabachnick e K. Zeichner (dirs.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: Falmer Press, pp. 1-21.
- Zeichner, K. (1987). Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 565-575.

## IMPACT OF AN EXPERIENCE ON TRAINEES' CONCEPTIONS AND PRACTICES OF EVALUATION

### Abstract

This article discusses the representation of the evaluation process by two trainees during their schooling as well as the influence of initial training. It is a case study. Data were collected through semi-structured interviews, field observations, document analysis and a questionnaire. The results are presented and discussed referred to the representations identified at the beginning and at the end of teaching practice.

**Keywords:** Teacher Education; Conceptions and practices of evaluation; Teaching training; Case study.

*Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: José António Fernandes, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Guallar, 4700-057 Braga, Portugal.*