

# A avaliação para e das aprendizagens de futuros educadores e professores: um olhar a partir dos programas das disciplinas

---

CARLOS ALBERTO FERREIRA<sup>1</sup>

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i35.2550>

## Resumo

A avaliação das aprendizagens é uma tarefa profissional docente realizada para classificar, mas também para potenciar as aprendizagens nos estudantes. Foi com esta ideia que se questionou as características da avaliação das aprendizagens dos programas das disciplinas de um mestrado de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico. Para a sua resposta, foi realizado um estudo exploratório de recolha e de análise daqueles programas nos pontos da avaliação das aprendizagens e das metodologias de ensino. Foi possível perceber que neles estavam descritos procedimentos e instrumentos para a avaliação contínua e somativa dos estudantes. Os de avaliação contínua, apesar de diversificados, não eram claros nas suas finalidades e nas formas de concretização prática. Já os da avaliação somativa, com uma intencionalidade clara, estavam mais estruturados e mais detalhados, com a indicação das percentagens de cada um para a classificação dos futuros professores em cada disciplina.

**Palavras-chave:** Avaliação das aprendizagens. Programas. Futuros professores.

Submetido em: 09/10/2019

Aprovado em: 28/04/2020

---

<sup>1</sup> Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal; <http://orcid.org/0000-0002-0211-9780>; e-mail: [carl-ferreira@sapo.pt](mailto:carl-ferreira@sapo.pt).

# The assessment for and of learning of future educators and teachers: a look from the programs of the subjects

## **Abstract**

The assessment of learning is a teacher's professional task performed to classify, but also to enhance learning in students. It was with this idea that the characteristics of the evaluation of the learning of the programs of the subjects of a master's degree of initial formation of kindergarten teachers and teachers of the 1st cycle of basic education were questioned. For this, an exploratory study of collection and analysis of these programs regarding learning assessment and teaching methodologies was conducted. It was possible to realize that they described procedures and instruments for continuous and summative assessment of students. Those of continuous assessment, although diversified, were unclear in their purposes and forms of practical embodiment. On the other hand, those of summative evaluation were more structured and more detailed, indicating percentages of each one for the classification of future teachers in each subject.

**Keywords:** Learning assessment. Programs. Future teachers.

# La evaluación y el aprendizaje de futuros educadores y docentes: una mirada desde los programas de las disciplinas.

## **Resumen**

La evaluación del aprendizaje es una tarea de enseñanza profesional realizada para clasificar, pero también para mejorar el aprendizaje en los estudiantes. Fue con esta idea que se cuestionaron las características de la evaluación del aprendizaje de los programas de las asignaturas de una graduación de formación inicial de maestros de jardín infantil y maestros del primer ciclo de educación básica. Para su respuesta, fue realizado un estudio exploratorio de la recopilación y análisis de estos programas en los puntos de la evaluación del aprendizaje y metodologías de enseñanza. Fue posible notar que describían procedimientos e instrumentos para la evaluación continua y sumativa de los estudiantes. Los de evaluación continua, aunque diversificados, no estaban claros en sus propósitos y formas de realización práctica. En cuanto a la evaluación sumativa, con una clara intencionalidad, fueron más estructurados y detallados, indicando los porcentajes de cada uno para la clasificación de futuros docentes en cada disciplina.

**Palabras clave:** Evaluación de los aprendizajes. Programas. Futuros maestros.

## Introdução

Estamos já distantes de uma concepção de avaliação das aprendizagens como uma prática que é realizada exclusivamente no final do processo de ensino e de aprendizagem para medir os resultados conseguidos pelos alunos com vista à sua classificação, hierarquização e seleção. Para além desta função certificativa, associada à avaliação somativa, entende-se que a avaliação deve fazer parte do processo de ensino e de aprendizagem para o diagnóstico contínuo das aprendizagens que os alunos vão realizando e das suas dificuldades ou erros. A partir deste diagnóstico é possível a intervenção pedagógica para que os alunos façam as aprendizagens previstas e necessárias para o prosseguimento dos estudos e para a sua vida pessoal e profissional. Daí que no ensino superior e, em particular, nos cursos de formação inicial de professores já se faça sentir a preocupação com a prática de uma avaliação formativa que promove as aprendizagens nos estudantes. Até porque, com o processo de Bolonha, se pretende que os futuros professores adquiram competências profissionais que os capacitem para a docência. Este objeto avaliativo implica uma avaliação contínua dos processos de aprendizagem e a participação dos estudantes nessa avaliação.

Foi neste contexto que se procurou verificar as características da avaliação das aprendizagens nos programas das unidades curriculares do curso de mestrado de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), do ano letivo de 2018/2019. Os resultados deste estudo, considerado exploratório, são aqui apresentados e refletidos.

Assim, o presente texto é iniciado com uma abordagem teórica do conceito e de perspectivas de avaliação das aprendizagens, nela distinguindo a avaliação para as aprendizagens da avaliação das aprendizagens realizadas. A seguir, e ainda do ponto de vista teórico, reflete-se sobre a avaliação para e das aprendizagens na formação inicial de professores e, por fim, descrevem-se as orientações normativas para a avaliação das aprendizagens do Regulamento Pedagógico da UTAD. No ponto seguinte define-se o problema e os objetivos da investigação e descrevem-se as opções metodológicas feitas para a recolha e para a análise dos dados. O texto termina com a apresentação e com a discussão dos resultados sustentada com as ideias teóricas delimitadas.

## A avaliação das aprendizagens dos estudantes

A avaliação das aprendizagens é um conceito complexo e polissêmico, fruto da evolução científica e das concepções ideológicas que se foram registando até a atualidade, que levou à amplificação das finalidades e dos objetos avaliativos (FERREIRA, 2007). Daí que se trate de um conceito passível de diferentes entendimentos, em função do momento histórico, da orientação ideológica de quem o define e das diferentes funções que essa avaliação pode exercer, tendo em conta as finalidades com que é perspectivada e realizada.

Independentemente do conceito de avaliação da aprendizagem defendido, esta não pode "ser encarada como um fim em si mesmo, mas como um meio" (NEVES; FERREIRA, 2015, p. 35) de promoção e de melhoria da aprendizagem, para além de que é através dela que se medem os resultados obtidos pelos estudantes no final do processo de ensino e de aprendizagem e se efetua a certificação das aprendizagens exigida socialmente (PERRENOUD, 1998). Mas para que os estudantes consigam os resultados de aprendizagem desejados e necessários, é preciso que os processos que lhes permitam consegui-los sejam acompanhados continuamente. Só assim se conseguirá que todos, ou pelo menos a maioria dos estudantes, consigam o sucesso educativo almejado.

É neste contexto que cabe a distinção da avaliação para as aprendizagens, associada a uma lógica formativa, da avaliação das aprendizagens, realizada numa perspectiva de avaliação somativa (BOLZAN; FERNANDES; ANTUNES, 2019). A avaliação formativa é contínua e, por isso, realizada durante o processo de ensino e de aprendizagem, visando o acompanhamento e a regulação desse processo. Através dela são elaborados, de forma sistemática, diagnósticos contínuos das aprendizagens que os alunos vão fazendo, daquelas que precisam ser melhoradas, mas também dos erros ou das dificuldades a serem ultrapassados por meio de uma intervenção pedagógica ajustada e atempada (FERREIRA, 2007). De cada diagnóstico realizado no âmbito da prática da avaliação formativa, o aluno obtém o respetivo *feedback*, que deve incidir nas aprendizagens já feitas ou a melhorar, nas suas dificuldades ou erros, indicando pistas para a sua superação (FERNANDES, 2005; BRUNO; SANTOS, 2010). Sendo uma informação útil para o aluno e, por isso, uma condição importante para a regulação do processo de ensino e de aprendizagem, este *feedback* pode ser transmitido de forma oral ou escrita, o que permite aos alunos

consciencializarem-se dos seus processos de aprendizagem e empenharem-se na busca de respostas que os ajudem na sua aprendizagem (BRUNO; SANTOS, 2010; SANTOS, 2016). Está-se, por isso, perante uma avaliação que visa promover as diversas aprendizagens nos alunos, sejam elas cognitivas, afetivas, sociais e emocionais (BOLZAN; FERNANDES, ANTUNES, 2019), isto é, está-se perante uma avaliação para a aprendizagem.

Já a avaliação das aprendizagens é um termo que é "utilizado como sinónimo de 'avaliação somativa', sublinhando assim que se avalia algo que, supostamente, já foi aprendido" (BOLZAN; FERNANDES; ANTUNES, 2019, p. 380). Trata-se de uma prática que acontece no final do processo de ensino e de aprendizagem, após a realização das aprendizagens pelos alunos e depois da possível implementação de mecanismos de regulação das mesmas. Esta prática é realizada para medir os resultados de aprendizagem conseguidos pelos alunos, atribuindo-lhes uma nota e certificando, ou não, as aprendizagens que fizeram.

É no contexto da distinção dos conceitos de avaliação somativa e formativa que Santos (2010, p. 5) refere que

passa-se a falar de avaliação somativa quando nos referimos aos processos que procuram responder às exigências sociais da educação, como hierarquizar, selecionar, certificar, e de avaliação formativa quando se procura desenvolver processos cujo principal intuito é o de contribuir para a aprendizagem.

Daí serem as finalidades e as funções exercidas por estas duas modalidades de avaliação que as distinguem (SANTOS, 2016) e não os procedimentos de natureza metodológica ou técnica utilizados na sua prática.

### **A avaliação para as aprendizagens**

Estamos já distantes de uma concepção de avaliação das aprendizagens exclusivamente como uma prática que é realizada no final do processo de ensino e de aprendizagem para medir os resultados de aprendizagem dos alunos. Essa medição, feita, frequentemente, pela atribuição e respetiva correção de uma prova escrita, conduz ao posicionamento e à hierarquização dos estudantes numa escala de classificação oficialmente adotada. É a partir da nota obtida pelo aluno que é tomada a decisão da sua aprovação ou reprovação, assumindo, por isso, finalidades de hierarquização dos alunos e de seleção. Os conceitos de avaliação formativa e da avaliação diagnóstica surgidos na década de 60 do século XX vieram ampliar o

conceito de avaliação das aprendizagens e perspetivar a sua prática como algo que acompanha todo o ensino e a aprendizagem, diversificando-se, assim as finalidades e os objetos avaliativos. Por isso, a avaliação das aprendizagens passa a ser entendida como o processo de construção de um juízo de valor, de natureza avaliativa (FERREIRA, 2007; NEVES; FERREIRA, 2015), sobre os processos e sobre os resultados de aprendizagens dos alunos.

Também a influência das perspectivas cognitivista, construtivista e socioconstrutivista da aprendizagem na avaliação dos alunos deram o seu contributo para que esta se centrasse nos processos de aprendizagem dos alunos e para que estes assumissem um papel mais ativo na sua avaliação, já que é a eles que a avaliação diz respeito (ABRECHT, 1994). Nesta lógica, a avaliação das aprendizagens procura a compreensão dos processos de aprendizagem, pela interpretação do funcionamento cognitivo dos alunos durante a realização de situações ou de tarefas de aprendizagem. Como nos diz Santos (2010), sendo a avaliação formativa um processo de acompanhamento e de regulação do ensino e da aprendizagem, "o seu objetivo é acima de tudo ajudar a compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma dada situação proposta para se poder intervir de forma adequada" (SANTOS, 2010, p. 12). Deste modo, a avaliação formativa permite a criação das condições pedagógicas necessárias para que os alunos façam mais e melhores aprendizagens, que são úteis para o prosseguimento dos seus estudos, para a sua formação pessoal e social e para a sua vida em sociedade (LOPEZ, 2015). Trata-se, por isso, de uma avaliação para as aprendizagens, já que tem por finalidade promovê-las.

Ao tomar como objeto avaliativo os processos de aprendizagem, nesta avaliação o professor tem de assumir uma postura de observação dos alunos durante a realização das tarefas de aprendizagem. Esta observação é orientada por critérios de avaliação previamente definidos e claramente interiorizados pelo professor e pelos alunos. O professor tem de associar a essa observação o questionamento dos alunos sobre os seus raciocínios na resolução dessas tarefas ou situações de aprendizagem (ALLAL, 1986; FERREIRA, 2007). A incidência desta prática de avaliação na resolução de tarefas pelos alunos justifica-se porque "a tarefa é antes de tudo uma situação de aprendizagem para o aluno e a avaliação está então integrada nessa situação" (LOPEZ, 2015, p. 63). Esta postura de observação e de exploração dos raciocínios dos alunos possibilita ao professor diagnosticar continua e atempadamente as aprendizagens que estão a fazer, mas também as suas dificuldades ou os erros. Estas dificuldades e erros não são objeto

de punição, mas entendidos como uma “lógica associada à representação que o aluno faz de um certo saber” (SANTOS, 2010, p. 62), e, por isso, são considerados inerentes ao processo de aprendizagem. Como nos refere Santos (2016, p. 646), “o erro é muitas vezes a forma mais promissora de compreender de que modo o aluno está a pensar e como podemos ajudá-lo a reorientar o seu raciocínio ou a tomar consciência do seu conceito erróneo”. Daí a necessidade de o professor aceder ao raciocínio do aluno através do questionamento das representações que fez da tarefa e dos procedimentos por ele realizados e que o conduziram à dificuldade ou ao erro (ALLAL, 1986), explorando, desta forma, esse erro ou dificuldade. Neste processo, o professor e o aluno envolvem-se num diálogo reflexivo (FERREIRA, 2018) que possibilita ao aluno tomar consciência do seu estado de aprendizagem e decidir com o professor o caminho a seguir para alcançar o estado desejado, ou seja, para ultrapassar as suas dificuldades ou os seus erros e realizar a aprendizagem de que precisa.

Nesta avaliação partilhada com o aluno é proporcionado um *feedback* descritivo do que ele já conseguiu aprender, do que precisa corrigir ou melhorar e de como o poderá fazer (BRUNO; SANTOS, 2010). Este *feedback* é entendido como as informações dadas ao aluno em tempo útil sobre “o seu rendimento que lhe permite apreciar as semelhanças e as diferenças entre os standards apropriados para o desempenho da tarefa e as qualidades do seu próprio [desempenho], podendo, assim, gerar uma série de melhorias no mesmo” (BOUD; MOLLOY, 2015, p. 20). Constitui, por isso, uma condição essencial para a regulação ou mesmo para a autorregulação da aprendizagem pelo aluno, pois, na posse de informações detalhadas sobre o processo de aprendizagem, o professor pode reformular, adaptar ou criar novas estratégias e novas atividades ou recursos de ensino que permitam ao aluno ultrapassar as dificuldades ou aprofundar as aprendizagens. Por sua vez, o próprio aluno pode tomar autonomamente a decisão de corrigir, de alterar, de acrescentar, de retirar informação ou de a articular de outra forma, autorregulando a sua própria aprendizagem, com o intuito de cumprir os critérios de sucesso da tarefa e fazer a aprendizagem (ALLAL, 1999).

### **A avaliação das aprendizagens**

O termo avaliação das aprendizagens tem sido muito utilizado por diferentes atores e em diferentes contextos educativos com uma conotação relacionada com a medição dos resultados de aprendizagem e respetiva hierarquização dos alunos numa escala de classificação oficialmente adotada. Daí que seja uma terminologia muito

associada à avaliação somativa ou, como diz Santos (2016), a uma avaliação que sintetiza a aprendizagem, “uma vez que se interessa em sumarizar o que o aluno aprendeu ou não, o que sabe ou não, o que é ou não capaz de fazer, no momento final de um ciclo de aprendizagem” (SANTOS, 2016, p. 641). Dada a sua tradição e ampla utilização, Bolzan, Fernandes e Antunes (2019, p. 379) referem que “o processo de avaliação predominante é a avaliação das aprendizagens, isto é, a avaliação que se caracteriza como o estabelecimento de hierarquias acerca do desempenho dos estudantes”. Estas hierarquias são estabelecidas pelas notas que os diferentes alunos obtêm através da medição, pelo professor, dos seus resultados de aprendizagem. Esta medição é feita pela utilização de provas escritas e exames, que são corrigidos a partir de critérios normativos. Enquanto referenciais comuns (NEVES; FERREIRA, 2015), os critérios normativos para a correção das provas escritas indicam os desempenhos a evidenciar em cada resposta para que esta seja considerada correta.

Trata-se de uma avaliação que é final e que resulta de uma dupla comparação: as respostas dos alunos são comparadas com os critérios normativos de correção; as respostas dos alunos são comparadas entre si para o estabelecimento de hierarquias (LOPEZ, 2015; NEVES; FERREIRA, 2015). É desta dupla comparação que é atribuída a cotação a cada resposta e da soma das cotações de cada resposta é atribuída a nota ao aluno na respetiva prova escrita ou exame. Constitui uma avaliação da responsabilidade exclusiva do professor, no caso da avaliação somativa interna realizada através das provas escritas por ele elaboradas e corrigidas, ou de peritos, caso se trate de uma avaliação somativa externa (SANTOS, 2016).

Apesar de a nota nada informar sobre o que o aluno sabe ou não sabe (BOLZAN; FERNANDES; ANTUNES, 2019), tem uma dimensão simbólica que permite que as aprendizagens sejam certificadas e que sejam tomadas decisões de aprovação ou de reprovação dos alunos. Daí que seja através das notas que a escola comprova aos encarregados de educação, à sociedade e ao poder político que os alunos realizaram as aprendizagens exigidas socialmente. Isto é, a nota indica que os alunos são detentores das “normas de excelência” descritas nos documentos oficiais em termos de conhecimentos, de atitudes, de competências que os alunos têm que adquirir durante o processo de ensino e de aprendizagem e que orientam o trabalho dos professores e dos alunos (PERRENOUD, 1998).

É devido à relevância educativa e social das práticas de avaliação somativa, com as quais a notação dos alunos é realizada e é exercida a sua função certificativa, que

se tornam num requisito obrigatório na atividade dos professores, dado o seu papel determinante no percurso escolar e profissional dos estudantes.

### **A avaliação para e das aprendizagens na formação inicial de professores**

A formação inicial de professores constitui o primeiro período de formação e de desenvolvimento profissional do docente que terá continuidade ao longo da sua vida profissional (MARCELO, 2009). É este período inicial de formação que vai capacitar/ habilitar o professor para o início da docência, pelo que nele se tem de proporcionar um conjunto de situações formativas que possibilitem a realização de aprendizagens e a aquisição de competências profissionais e o desenvolvimento pessoal e social do futuro professor. Aprendizagens e competências estas que se relacionam com os conhecimentos científicos a ensinar, com as competências curriculares e didático-pedagógicas, organizacionais, éticas, de reflexão crítica, de cooperação e relacionais, que vão permitir ao futuro professor responder aos desafios com que se irá confrontar na docência (CUNHA, 2008; FERREIRA, 2013). Trata-se de um período formativo de grande intensidade e complexidade, porque nele se pretende a

capacitação (que não é sinónimo de preparação) para a vida profissional, sobretudo no referente ao domínio das competências necessárias à reconversão e permanente actualização profissional ao longo da vida, num mundo laboral marcado pela mudança e redimensionamento constantes, bem diferente das estruturas sócio-profissionais relativamente estáveis de um passado não muito longínquo (ROLDÃO, 2002, p. 53).

Com esta formação inicial espera-se criar as situações de aprendizagem para que o futuro professor consiga iniciar a docência com as competências profissionais necessárias às respostas adequadas a uma realidade educativa e social complexa, imprevisível e em constante mudança, fruto dos avanços científicos e tecnológicos e das alterações sociais (HARGREAVES, 2003). Também a educação escolar de massas, caracterizada pela coexistência na escola de alunos com culturas diferentes e com necessidades e interesses distintos constitui um desafio para os docentes que a formação inicial de professores não pode negligenciar na capacitação dos futuros professores.

No contexto de Bolonha, a aquisição dos saberes e das competências profissionais docentes implica que o processo de ensino se centre na aprendizagem

e no estudo e no trabalho autônomos dos futuros professores (FERREIRA, 2013). Tal pressupõe a utilização de métodos de ensino ativos para os estudantes, como sejam o trabalho de projeto, os fóruns de debate, o trabalho de pesquisa e de campo, a discussão de temas relacionados com a atividade profissional etc. Pretende-se, desta forma, que os futuros professores sejam confrontados com situações reais de ensino que os induzam à reflexão e à mobilização desses saberes e competências profissionais na construção das suas aprendizagens. Daí a importância do contacto progressivo com a realidade educativa, por meio da observação, da cooperação e da responsabilização pela atividade docente (ZABALZA, 2013). Constituinte uma oportunidade para a mobilização dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na formação, “as práticas [ou estágios] são o período no qual o estudante toma contacto com a realidade profissional e tem a oportunidade de desenvolver e adquirir competências gerais e profissionais” (MARTIN; GONZALEZ; GONZALEZ, 2017, p. 90). Para isso são necessárias a reflexão crítica e a mobilização dos diversos saberes adquiridos durante a formação para a tomada de decisões adequadas às situações educativas e aos alunos com que são confrontados nessas práticas.

Sendo diversos e complexos os saberes e as competências que os futuros professores necessitam aprender durante a sua formação inicial, a sua avaliação não pode basear-se unicamente na utilização de provas escritas e de exames. Avaliar competências implica avaliar contextos de realização, nos quais o indivíduo tem de mobilizar recursos cognitivos, afetivos e sociais, com ênfase na transferibilidade do conhecimento (PACHECO, 2011). Daí a importância de a avaliação assumir uma dimensão formativa e formadora dos estudantes, de estar integrada no processo de ensino e de aprendizagem, sendo por isso contínua e tomando como objeto os processos de aprendizagem dos futuros professores (FERREIRA, 2007; FERREIRA, 2013).

Neste contexto, o docente terá de observar os estudantes durante a realização dessas tarefas, a partir de critérios claramente definidos e do conhecimento de ambos (FERREIRA, 2013). Isto porque, como nos referem Brown e Pickford (2013, p. 19), é pelas “inferências acerca do que os estudantes sabem e podem fazer, baseando-nos no que vemos que dizem, fazem ou realizam num conjunto de situações particulares” que é possível avaliar a transferência de saberes. Ainda os debates sobre temas ou situações-problemas de natureza educativa, a construção e a avaliação de portefólios de aprendizagens e as tutorias são outras formas de avaliar continuamente e com uma finalidade formativa as aprendizagens e as

competências profissionais que os futuros professores adquirem (PASTOR, 2010). Através destes procedimentos são possíveis a recolha e a análise contínuas das aprendizagens que os futuros professores fazem e das suas dificuldades ou erros. Com o diagnóstico construído através dessa observação, o professor pode proporcionar uma “retroinformação formativa [que] é um dos meios principais para que os estudantes aprendam e melhorem” (BROWN; PICKFORD, 2013, p. 23). Este *feedback*, que pode ser comunicado oralmente ou por escrito, permite aos futuros professores tomarem consciência dos seus processos de aprendizagem e, dessa forma, colaborarem na sua regulação (BRUNO; SANTOS, 2010), negociando com o professor as estratégias pedagógicas que lhes possibilitarão ultrapassar as suas dificuldades, ou aprofundar as aprendizagens que precisam.

Com o acompanhamento e a avaliação contínua dos processos de aprendizagem dos futuros professores é possível potenciar a aprendizagem dos saberes e das competências profissionais esperadas, pelo que mais condições terão para ter sucesso durante a sua formação inicial.

### **Orientações regulamentares para a avaliação das aprendizagens na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro**

As orientações normativas para a avaliação das aprendizagens na UTAD encontram-se descritas no Regulamento nº 136/2018, de 27 de fevereiro, documento este designado de “Regulamento Pedagógico”. É no seu capítulo IV que constam essas orientações para a avaliação das aprendizagens dos estudantes, nomeadamente daqueles que frequentam cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos diversos níveis de ensino portugueses.

No referido documento a avaliação das aprendizagens é perspetiva de como uma atividade integrada no processo de ensino e de aprendizagem, pois no seu artigo 13º ponto 1 é mencionado que “a avaliação destina-se a apurar os conhecimentos e as competências adquiridas pelos estudantes, constituindo uma atividade pedagógica indissociável do processo de ensino e de aprendizagem” (PORTUGAL, 2018, p. 6.326). Trata-se, por isso, de uma avaliação que deve acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem, articulando a avaliação contínua, de carácter formativo, com a avaliação somativa. No entanto, no artigo 14º desse regulamento estão prescritos os seguintes “regimes de avaliação”, que são

independentes: a avaliação contínua; a avaliação por exame; a avaliação por projeto (PORTUGAL, 2018).

A avaliação contínua é descrita nesse regulamento como sendo obrigatória (PORTUGAL, 2018) e é entendida no art. 3º alínea "a", como o "processo através do qual, em vários momentos diferenciados distribuídos ao longo do período letivo, se afere a aprendizagem dos estudantes" (PORTUGAL, 2018, p. 6.324). Trata-se de uma avaliação de natureza formativa e que toma por objeto os processos de aprendizagem dos estudantes. Nessa avaliação formativa contínua, o professor tem de "averiguar como [o estudante] chegou a um determinado resultado e assegurar-se de que o trabalho que se avalia é realmente do estudante" (PASTOR, 2010, p. 108). Considerando esta ideia, a prática da avaliação dos processos de aprendizagem pressupõe a intenção de acompanhar o estudante na sua aprendizagem, devendo, para isso, recorrer a diversificadas técnicas e/ou instrumentos de avaliação que permitam a recolha e a análise de informações sobre as diferentes aprendizagens que os estudantes vão realizando e sobre as dificuldades que vão evidenciando (FERREIRA, 2007).

Ao implicar a assiduidade dos estudantes às aulas, a avaliação contínua, ou dos processos de aprendizagem, está prevista ser concretizada na UTAD por um mínimo de dois elementos de avaliação (PORTUGAL, 2018), por unidade curricular. Estes elementos de avaliação podem ser testes, minitestes, ensaios críticos, trabalhos individuais e/ou em grupo (escritos, orais ou experimentais), trabalhos de campo, resolução de problemas práticos, estudos de caso ou outras tarefas propostas e definidas na Ficha da Unidade Curricular – FUC (programa da disciplina) (PORTUGAL, 2018). É através deles que os docentes podem ir diagnosticando as aprendizagens e as dificuldades, ir proporcionando *feedback* aos estudantes e ir intervindo nas dificuldades, de modo a garantir as condições pedagógicas para o seu sucesso educativo (BROWN; PICKFORD, 2013; FERREIRA, 2007; PASTOR, 2010). A classificação dos estudantes a partir desta avaliação contínua é feita pela ponderação dos elementos de avaliação previstos na FUC (programa) e tem de ser do conhecimento dos estudantes. Quando algum deles não obtém a nota mínima num desses elementos da avaliação contínua, tem de se submeter à "avaliação complementar" (PORTUGAL, 2018, p. 6.326) mencionada no art. 15º ponto 5. Esta avaliação complementar consiste, segundo o art. 3º, alínea "b", num "momento de avaliação destinado a colmatar componentes de avaliação contínua nas quais os estudantes

não obtiveram a classificação mínima definida na FUC para obter aprovação na unidade curricular" (PORTUGAL, 2018, p. 6.324). Daí que ela constitua uma oportunidade de regulação retroativa da aprendizagem do aluno (ALLAL, 1986), uma vez que o estudante vai repetir o estudo e a aprendizagem não conseguidos num primeiro momento e vai comprová-las numa outra oportunidade com vista ao sucesso na classificação final.

Um regime diferente de avaliação é o do exame escrito, que é de natureza somativa e que ocorre no final do processo de ensino e de aprendizagem para medir resultados dos alunos, para a sua classificação e para a decisão da aprovação ou da reprovação na unidade curricular. No art. 16º ponto 1 do Regulamento Pedagógico, a avaliação por exame "é constituída por provas com partes escrita e/ou oral, cada uma delas com componentes teórica e/ou prática, definidas na FUC, a realizar durante o período previsto no calendário escolar, em datas previamente estabelecidas e divulgadas [...]" (PORTUGAL, 2018, p. 6.326).

Incidindo estes exames nos conteúdos efetivamente lecionados, têm de os realizar aqueles alunos que não tiveram aprovação na avaliação contínua, ou que estejam ao abrigo de algum regime especial ou, ainda, por opção do estudante, que, neste caso, não tenha realizado a avaliação contínua.

Já o regime de avaliação por projeto é para ser aplicado naquelas unidades curriculares em que esteja prevista a avaliação pela apreciação de um projeto (PORTUGAL, 2018). O art. 18º ponto 2 refere que nesta avaliação,

para além dos critérios para a concepção, elaboração, apresentação e avaliação do projeto previsto [...], devem constar na FUC a calendarização exigida e a fórmula de cálculo da classificação final com todas as componentes previstas e respetiva ponderação (PORTUGAL, 2018, p. 6.327).

### **Problema, objetivos e opções metodológicas da investigação**

A avaliação das aprendizagens assume grande centralidade no processo de ensino e de aprendizagem no ensino superior, mas cuja prática constitui "um dos pontos débeis mais importantes do atual sistema de ensino universitário porque se trata de uma competência profissional notavelmente deficitária nos professores universitários" (Zabalza, 2013, p. 146). Por este motivo e porque no contexto de Bolonha a formação deve basear-se no estudo e no trabalho autónomos dos estudantes para a aquisição dos saberes e competências profissionais necessárias,

procurou-se verificar como é que os docentes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro programaram a sua prática de avaliação das aprendizagens dos estudantes deste curso. A opção por este curso deveu-se ao facto de ser aquele que legalmente forma profissionais para a docência de crianças dos 0 aos 10 anos de idade, isto é, para a docência na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, que constituem períodos de grande importância no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças.

Assim, foi realizado um estudo de natureza exploratória que partiu da seguinte questão/problema: quais as características da avaliação das aprendizagens registadas nos programas das unidades curriculares do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro? Decorrente deste problema de investigação, formulou-se os seguintes objetivos para o estudo: identificar as modalidades e/ou regimes de avaliação das aprendizagens descritos nos programas das unidades curriculares do referido mestrado; identificar os instrumentos e os procedimentos de avaliação das aprendizagens mencionados nos programas para as práticas avaliativas dos estudantes do mestrado; verificar se nos programas das unidades curriculares do curso estavam descritos procedimentos de participação dos estudantes na avaliação das suas aprendizagens.

Para a resposta ao problema e para o cumprimento dos objetivos da investigação, foi utilizada uma metodologia de investigação qualitativa (AMADO, 2017; BOGDAN; BIKLEN, 1994), concretizada pela recolha e pela análise documental (SOUSA, 2005), referente aos programas das 17 unidades curriculares do plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, no ano letivo de 2018/2019. Apesar de, por vezes, a recolha e a análise documental ser uma fonte de dados que complementa outros provenientes de outras fontes (AMADO, 2017), foi opção centrar este estudo nos dados dos programas das unidades curriculares, tendo em conta o problema e os objetivos de investigação definidos. E isto porque esses programas constituem "fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do mundo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 176), que, no caso, foi acerca da avaliação das aprendizagens dos estudantes. Procedeu-se, por isso, à recolha dos mesmos da plataforma designada de "Sistema de

Informação de Apoio ao Ensino" (SIDE) da UTAD e, seguidamente, realizou-se a sua análise nos pontos referentes à avaliação das aprendizagens e à metodologia de ensino, já que estas poderiam proporcionar informações que permitissem a compreensão dos procedimentos de avaliação contínua.

Entende-se por análise documental aquela em que o procedimento de análise tem "por objetivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência" (SOUSA, 2005, p. 262). Este autor refere como etapas da análise as seguintes: 1- leitura do documento na sua globalidade para ter uma visão do todo; 2- leitura do documento para detetar a ideia principal, assinalando-a; 3- localização dos elementos das ideias principais; 4- análise dos elementos selecionados, proporcionando informação tratada do documento (SOUSA, 2005).

Assim, iniciou-se a análise dos programas das unidades curriculares com a sua leitura na totalidade para, a seguir, selecionar-se as informações nele existentes com relevância para o estudo. Essas informações relacionaram-se com os procedimentos, com as técnicas e com os instrumentos de avaliação das aprendizagens descritos em cada unidade curricular e, ainda, com os seus pesos para a classificação final dos estudantes. Também se procedeu à leitura e registo de notas sobre as metodologias de ensino previstas, já que estas informações contribuíram para a compreensão dos procedimentos de avaliação contínua, ou formativa, apresentados. Por fim foi feita a contagem dos registos de cada técnica e de cada instrumento de avaliação que os programas das unidades curriculares faziam referência.

### **Um olhar sobre a avaliação para e das aprendizagens descrita nos programas das unidades curriculares**

Com o estudo realizado procurou-se verificar as características da avaliação das aprendizagens registadas nos programas das unidades curriculares do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, do ano letivo 2018/2019. No contexto de Bolonha, esses programas das unidades curriculares são descritos nas Fichas das Unidades Curriculares (FUC). Assim, o que neles foi registado sobre a avaliação das aprendizagens foram decisões pré-ativas para a avaliação das aprendizagens, que,

para Pacheco (1995), são decisões que são tomadas antes do início do processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação, mas visando-o. Daí que estas constituíssem apenas orientações para a realização das práticas avaliativas.

Dos dados recolhidos e analisados dos programas sobre a avaliação das aprendizagens foi possível identificar procedimentos, técnicas e instrumentos a serem utilizados na avaliação contínua/formativa e na avaliação somativa, que é final e classificatória e que conduz à decisão de aprovação ou de reprovação (FERREIRA, 2007; PASTOR, 2010).

### **A avaliação contínua programada**

No que respeita à avaliação contínua, de natureza formativa e que é considerada obrigatória no Regulamento Pedagógico da UTAD (PORTUGAL, 2018), foi possível verificar que em todas as unidades curriculares estavam descritos pelo menos duas técnicas e/ou instrumentos de avaliação, tal como indicado no ponto 3 do artigo 15º do Regulamento Pedagógico da UTAD. Os docentes perspectivavam realizar essa avaliação durante as aulas, através da participação dos futuros educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico em diferentes atividades ou tarefas de aprendizagem/avaliação mencionadas nos próprios programas, tal como sugerido na alínea "a" do artigo 3º do Regulamento Pedagógico da UTAD (PORTUGAL, 2018). Constituindo estas tarefas momentos propícios para a realização das aprendizagens, nelas estava integrada a avaliação (LOPEZ, 2015), o que, à partida, possibilitaria o acompanhamento e o diagnóstico dos processos de aprendizagem dos futuros professores, com vista à promoção das suas aprendizagens (ALLAL, 1986; FERREIRA, 2007; PASTOR, 2010).

O Quadro 1 demonstra os procedimentos, as técnicas e os instrumentos de avaliação contínua descritos nos programas das 17 unidades curriculares do curso, com os respetivos números de ocorrências/registos.

Quadro 1 – Avaliação contínua (formativa)

<b>Procedimentos, técnicas e instrumentos programados</b>	<b>Nº registos</b>
Participação em debates nas aulas	12
Resolução de exercícios e de fichas nas aulas	5
Participação em projetos realizados nas aulas	2
Observação de exercícios de Expressões Dramática e Motora	2

Continua

<b>Procedimentos, técnicas e instrumentos programados</b>	Conclusão	
	<b>Nº registos</b>	
Observação das práticas letivas no estágio	2	
<i>Feedback</i> aos estudantes	3	
Autoavaliação dos estudantes	3	
<b>Total</b>	<b>29</b>	

Fonte: O autor (2019).

Pela leitura e análise do Quadro 1, verifica-se que nos programas de 12 unidades curriculares estava mencionada a avaliação da participação dos futuros educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico nos debates de temas dos programas lecionados nas aulas, ou de estudos empíricos ou, ainda, de textos previamente fornecidos para as aulas. Apesar de nesses programas ser referida essa participação dos estudantes nas aulas (PASTOR, 2010), embora sem clarificarem em que consistia essa participação, através dela seria possível diagnosticar aprendizagens a realizar e as dificuldades sentidas pelos alunos (FERREIRA, 2007). A avaliação dessa participação poderia constituir uma oportunidade para a exploração dos erros ou das dificuldades dos estudantes, caso fosse intenção dos docentes estabelecer diálogos reflexivos com os alunos, que são potenciadores da consciencialização dos processos de aprendizagem e da regulação partilhada desses processos (SANTOS, 2010; SANTOS, 2016). Mas para que isso acontecesse seria necessário que estivessem indicados os critérios para a avaliação dessa participação, o que também não se verificou nos programas. Daí que não tenha sido possível averiguar se os docentes os teriam já clarificados para si e se os esclareceriam aos estudantes no início de cada uma das atividades referidas. É de salientar que a avaliação dos processos de aprendizagem exige a delimitação de um referente, com critérios de avaliação para cada tarefa de aprendizagem (BROWN; PICKFORD, 2013), que os alunos devem conhecer, pois sem esses critérios a avaliação é arbitrária (FERREIRA, 2007).

Também a resolução de exercícios e de fichas sobre os conteúdos lecionados foi registada nos programas de cinco unidades curriculares. Apesar de não ser indicado o momento em que seriam realizados, julga-se que aconteceriam após a leção de partes de conteúdos dos programas, numa lógica de avaliação formativa pontual, que possibilita a deteção das aprendizagens e das dificuldades dos estudantes, mas não as suas causas (ALLAL, 1986). Para o diagnóstico dessas causas

seria preciso que os docentes acedessem às representações e aos raciocínios dos estudantes que os conduziram ao desempenho erróneo (BRUNO; SANTOS, 2010; SANTOS, 2016).

Em duas unidades curriculares da área da prática de ensino supervisionada e em uma da área das didáticas específicas, totalizando três unidades curriculares, foi registada a autoavaliação dos estudantes, numa perspectiva da participação destes na sua avaliação e, supostamente, de autorregulação da sua aprendizagem (ALLAL, 1999; SIMÃO, 2005). A importância das práticas de autoavaliação justifica-se por só serem os estudantes que “podem avaliar quanto se esforçaram para fazer uma tarefa e assinalar todos os problemas encontrados no decurso de um projeto” (BROWN; PICKFORD, 2013, p. 113). Todavia, não foi referido nos programas dessas unidades curriculares o(s) momento(s) em que essa autoavaliação aconteceria, os critérios que seriam usados pelos estudantes para a fazerem, nem se dela decorria a autorregulação das aprendizagens. Tendo em conta que no processo de Bolonha a aprendizagem dos estudantes deve ser feito pelo estudo e trabalho autónomos dos estudantes, embora com a orientação docente (FERREIRA, 2013), e dado que a autoavaliação compromete os estudantes com a sua própria aprendizagem (ABRECHT, 1994; ALLAL, 1999; FERREIRA, 2007), seria expectável que fossem previstas práticas de autoavaliação em mais unidades curriculares do curso. Esta autoavaliação teria de consistir numa reflexão crítica e distanciada dos futuros professores sobre os seus processos de aprendizagem, a partir de critérios de avaliação interiorizados, da qual resultaria a autorregulação da sua aprendizagem (SIMÃO, 2005).

Nos programas de três unidades curriculares da área da prática de ensino supervisionada foi referida a observação das práticas letivas dos estagiários e o respetivo *feedback* oral dado pelos docentes sobre as mesmas. Também das planificações das aulas lecionadas seria atribuído o *feedback* escrito. O *feedback* descritivo sobre as aulas lecionadas e sobre as planificações dessas aulas possibilitaria aos estagiários consciencializarem-se das aprendizagens que iriam fazer, daquelas que precisavam melhorar, bem como das suas dificuldades e da forma de as superar (BOUD; MOLLOY, 2015; BRUNO; SANTOS, 2010). Bruno e Santos (2010) atribuem vantagens ao *feedback* escrito, comparativamente ao oral, por ser elaborado de forma distanciada e, por isso, ser mais refletido e mais pormenorizado nas

apreciações e nas pistas que pode fornecer aos estudantes para melhorarem as suas aprendizagens, ou para superarem as suas dificuldades.

A avaliação contínua por projetos foi apenas indicada nos programas de duas unidades curriculares das áreas das ciências naturais e da investigação educativa, bem como a observação de exercícios de Expressão Dramática e de Expressão Motora (também em duas unidades curriculares). Estes projetos surgiriam de problemas do meio ambiente abordados nas aulas e de fenómenos educativos do interesse dos estudantes, a partir dos quais delinearíamos um projeto de investigação. A observação com grelhas de exercícios de dramaturgia e motores realizados pelos estudantes nas aulas da área das Expressões é justificada pela natureza prática das duas unidades curriculares em que estava prevista. Com estes procedimentos de avaliação contínua seria possível aos docentes acompanharem os processos de aprendizagem dos estudantes e regulá-los, pela sua intervenção pedagógica nas dificuldades evidenciadas e no aprofundamento das aprendizagens feitas (ALLAL, 1986; FERREIRA, 2007), caso fosse essa a intenção dos docentes.

Ainda numa estratégia de regulação retroativa das aprendizagens dos estudantes (ALLAL, 1986), o Regulamento Pedagógico da UTAD atribuía a possibilidade de os estudantes poderem realizar aprendizagens não conseguidas num dos elementos da avaliação contínua previstos nos programas num momento posterior decidido com o docente, através da avaliação complementar no art. 15º ponto 5 (PORTUGAL, 2018). Visava-se, com ela, que os estudantes realizassem as aprendizagens necessárias para a obtenção do sucesso escolar na avaliação somativa em cada unidade curricular.

### **A avaliação somativa programada**

A avaliação somativa é final, classificatória e exprime-se por uma nota que tem uma dimensão simbólica, já que, institucional e socialmente, ela indica que os futuros professores realizaram as aprendizagens previstas e necessárias (PERRENOUD, 1998) nas unidades curriculares. Também é através desta avaliação que são tomadas decisões de aprovação ou de reprovação dos estudantes. Sendo obrigatória, os docentes registaram nos programas procedimentos, instrumentos e respetivos pesos na classificação final dos futuros professores. Alguns deles também foram indicados para a avaliação contínua, mas com ponderações para a classificação final dos estudantes, o que poderá indiciar que esses elementos da avaliação contínua

visavam, sobretudo, a classificação dos estudantes e não o diagnóstico dos processos de aprendizagem e a intervenção pedagógica caso fosse necessária. Tal facto dever-se-á a que “os cursos universitários, em geral, estão ainda fortemente orientados por uma avaliação cujo principal propósito é classificar os estudantes” (BOLZAN; FERNANDES; ANTUNES, 2019, p. 397), o que faz parte da cultura e da tradição no ensino superior.

Para a realização desta avaliação somativa, que constitui uma síntese avaliativa (SANTOS, 2016), os docentes, na sua maioria, indicaram dois ou mais procedimentos ou instrumentos por unidade curricular. Somente em duas delas não se verificou essa diversidade, porque foram registados dois testes escritos numa unidade curricular e em outra um teste e exercícios escritos. Se atendermos a que num curso de formação inicial de professores se pretende avaliar conhecimentos e competências profissionais, o teste e os exercícios escritos poderão não ser os mais apropriados para esse objeto avaliativo, porque, como refere Pacheco (2011, p. 105), “a avaliação de competências está centrada em situações significativas, o que não se coaduna com a testagem tradicional ao nível das provas escritas e orais”. Daí a necessidade de diversificar os procedimentos e os instrumentos de avaliação das aprendizagens, nomeadamente com o recurso à observação dos estudantes em tarefas de natureza profissional, à realização de trabalhos de pesquisa e de campo, aos debates e à reflexão sobre situações educativas e ao portefólio (PASTOR, 2010).

No Quadro 2 podem-se ver os instrumentos de avaliação somativa e os respetivos pesos atribuídos a cada um deles e que foram descritos nos programas das 17 unidades curriculares do curso.

Quadro 2 – Avaliação somativa

<b>Instrumentos de avaliação somativa</b>	<b>Peso na classificação</b>	<b>Nº de registos</b>
Testes somativos	40% a 100%	9
Exercícios escritos	30%	2
Trabalhos escritos	10% a 100%	12
Participação nas atividades/tarefas das aulas	10% a 50%	9
Portefólio	30% a 40%	3
Prática de ensino dos estudantes	50% a 60%	2
Projetos	60% a 65%	2
<b>Total</b>		<b>39</b>

Fonte: O autor (2019).

No Quadro 2 podem-se observar que nas unidades curriculares do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino a avaliação somativa estava programada de forma mais estruturada, já que nela eram identificados os procedimentos, os instrumentos e a sua respetiva ponderação no cálculo da classificação final dos estudantes em cada uma delas. Assim, os testes somativos (9 unidades curriculares) e os trabalhos escritos (12 unidades curriculares) foram os instrumentos referidos em maior número nos programas. Apesar de os testes escritos não serem, segundo Pacheco (2011) e Brown e Pickford (2013), o instrumento mais indicado para a avaliação de competências profissionais, naquelas unidades curriculares em que estavam previstos estava-lhes atribuído um peso situado entre 30% e os 50% para o cálculo da classificação final dos estudantes. Em outra unidade curricular foi mesmo atribuído 90% aos dois testes previstos (45% cada) e ainda noutra, cuja avaliação somativa seria unicamente realizada por dois testes, o peso de cada um deles era de 50% na classificação final dos estudantes. Tal facto demonstra a relevância que ainda os testes escritos assumem na avaliação das aprendizagens no ensino superior, nomeadamente nas unidades curriculares do curso em análise. Esta prevalência dos testes poderá significar a “predominância da memorização como meio de ‘aprender’ os conteúdos para obter aprovação e boas classificações nas disciplinas” (BOLZAN; FERNANDES; ANTUNES, 2019, p. 398). Daí que nesta avaliação a medição dos resultados de aprendizagem dos estudantes, sobretudo dos conhecimentos memorizados (SOUSA, 2012), tenha relevância, o que respeita a tradição e a cultura avaliativas dos docentes do ensino superior (BOLZAN; FERNANDES; ANTUNES, 2019; SOUSA, 2012).

Nas nove unidades curriculares em que os testes estavam previstos para a avaliação somativa, também faziam parte a realização, pelos estudantes, de um ou mais trabalhos escritos. Estes trabalhos, elaborados em pequenos grupos ou individualmente, seriam de revisão da literatura sobre um tema do programa da opção dos estudantes, ou relacionados com tarefas profissionais, como sejam a elaboração de planificações de aulas, as reflexões críticas, sustentadas teoricamente, sobre situações ou sobre atividades de natureza profissional docente, sobre avaliação formativa etc. A estes trabalhos escritos foi atribuída uma ponderação situada entre 30% e os 60%, dependendo das unidades curriculares. Porém, outros quatro docentes deram um peso maior a estes trabalhos, situando-os

entre os 70% e os 100%. Na unidade curricular em que a sua ponderação era de 100%, estava prevista a classificação dos futuros professores em dois trabalhos com o peso de 50% cada na classificação final. Com estes trabalhos seria possível aos docentes avaliarem a aquisição, pelos estudantes, de algumas competências profissionais no âmbito da docência, como sejam a análise e a reflexão sobre situações ou práticas educativas, a tomada de decisões para essas práticas, a resolução de problemas ou de situações de natureza profissional, a criatividade e a cooperação.

A participação nos debates de temas, de textos, de estudos empíricos e em trabalhos de natureza prática que eram também objeto de avaliação contínua contava 10% a 20% para a avaliação somativa em nove unidades curriculares. Somente no programa de uma delas foi atribuído o peso de 50% na classificação final. Possibilitando a verificação da evolução do aluno durante o processo de ensino e de aprendizagem, essa participação nas atividades e tarefas das aulas tinha pouco peso na avaliação somativa, pois outros instrumentos de medição de resultados de aprendizagem assumiam maior relevância, como eram os testes e os trabalhos escritos. Tal demonstra, como referem Bolzan, Fernandes e Antunes (2019), que a avaliação classificatória está ainda muito presente nos docentes e nos alunos, apesar de os regulamentos começarem a dar alguma ênfase à avaliação formativa.

Nos programas de três unidades curriculares em duas da área da prática de ensino supervisionada (estágio) e em uma da área das didáticas específicas estava indicado o portefólio para a avaliação somativa, com o peso de 40% e 30%, respetivamente. Apesar de ser um instrumento que propicia a prática da avaliação formativa, por nele serem incluídos e avaliados sistematicamente os trabalhos mais significativos de aprendizagens feitas e de dificuldades a ultrapassar pelos estudantes (FERNANDES, 2005), não foi mencionado nos programas o tipo de trabalhos que iriam fazer parte desse portefólio nem os procedimentos da sua avaliação. Dadas as características do instrumento em causa, não se compreende como é que ele não foi também referido em nenhuma unidade curricular para a avaliação contínua, pois poderia desempenhar um papel importante na avaliação e na regulação dos processos de aprendizagem e, ainda, no estímulo à autoavaliação dos estudantes (FERNANDES, 2005; FERREIRA, 2007). Por outro lado, a prática letiva dos futuros educadores e professores nas duas unidades curriculares de estágio tinha uma ponderação de 50% a 60% na classificação final do estágio. Os restantes 20% ou 10%

eram contabilizados para a avaliação das planificações das aulas lecionadas por eles no contexto da realização do estágio.

Tal como na avaliação contínua, somente em duas unidades curriculares do curso foram mencionados os projetos desenvolvidos nas aulas para a realização da avaliação somativa, com um peso de 65% no cálculo da classificação final. É de referir que, neste caso, os projetos tinham um peso relevante no cálculo das classificações finais dos futuros professores nessas unidades curriculares. Tal facto evidencia uma procura de articulação entre a avaliação formativa e a somativa (SANTOS, 2016), pois seriam acompanhados pelos professores e melhorados pelos alunos no decorrer do seu desenvolvimento nas aulas.

Para aqueles alunos que não obtivessem aprovação na avaliação contínua, o Regulamento Pedagógico da UTAD previa a possibilidade de estes alunos realizarem exame escrito numa data estipulada no calendário escolar. Este exame incidia nos conteúdos lecionados e poderia incluir uma parte prática art. 16º (PORTUGAL, 2018). Por esta razão, todas as unidades curriculares do curso referiam esta possibilidade de avaliação dos estudantes que não obtivessem aprovação na avaliação contínua e na complementar.

Em jeito de balanço, pode-se afirmar que os dados apresentados nos programas das unidades curriculares do curso evidenciam uma maior estruturação da avaliação somativa. Estruturação esta que resultava da clarificação da finalidade desta avaliação, da previsão dos instrumentos para a medição de resultados de aprendizagem e de avaliação de algumas competências profissionais que os futuros educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico deveriam adquirir na formação inicial, como era o caso das planificações das aulas, dos trabalhos escritos e dos projetos. Também foi evidente que alguns dos procedimentos e instrumentos de avaliação contínua não foram suficientemente clarificados no que respeita à sua finalidade e utilização para a avaliação dos processos de aprendizagem e respetiva regulação dos mesmos. Parecem ter sido descritos mais para o cumprimento de uma norma instituída pelo Regulamento Pedagógico da UTAD do que propriamente para concretizar uma intenção de avaliação e de regulação dos processos de aprendizagem dos estudantes. Este facto pode dever-se à cultura avaliativa dos docentes e dos alunos, muito marcada ainda pela avaliação classificatória, mas também à elevada carga horária dos docentes do

curso e à diversidade de unidades curriculares que cada um teve de lecionar no ano letivo de referência.

### **Considerações finais**

A avaliação das e para as aprendizagens no ensino superior, em particular na formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico, constitui uma tarefa profissional de grande complexidade e exigência (ZABALZA, 2013). Foi considerando a sua relevância que foi realizado um estudo de natureza exploratória cujos resultados aqui são apresentados e refletidos. Resultados estes que constituem uma primeira abordagem à caracterização das práticas de avaliação das aprendizagens no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da UTAD. Assim, foi possível perceber que as decisões tomadas nos programas das unidades curriculares para a avaliação das aprendizagens dos estudantes constituíam algumas das intenções e das orientações dos docentes.

Dando cumprimento a uma norma instituída no Regulamento Pedagógico da UTAD, estavam programadas as modalidades ou regimes de avaliação contínua, de natureza formativa, e de avaliação somativa, que é final, classificatória e certificativa. No que diz respeito à avaliação contínua, estavam descritos alguns instrumentos e procedimentos, como sejam a participação em algumas das tarefas a realizar nas aulas, os exercícios escritos, os projetos, o *feedback*, embora não fossem claras as suas finalidades e como seriam utilizados para a avaliação e para a regulação dos processos de aprendizagem dos estudantes. Nas unidades curriculares de prática de ensino supervisionada e numa da área das didáticas específicas estava mencionada a autoavaliação dos estudantes, sobretudo realizada pela reflexão sobre as suas práticas letivas. Contudo, não foram indicados os critérios em que se baseariam os estudantes para fazer essa reflexão, os momentos da sua realização e ainda não foi compreensível se dessa autoavaliação estaria previsto decorrer alguma estratégia de autorregulação dos processos de aprendizagem dos estudantes.

Por sua vez, a avaliação somativa estava programada de forma mais estruturada, com dois ou mais instrumentos e procedimentos por unidade curricular, tal como indicado no Regulamento Pedagógico da UTAD. Alguns deles estavam descritos para a realização da avaliação contínua. Para cada instrumento estava estabelecida a respetiva percentagem no cálculo da classificação final do

estudante na unidade curricular. Foi possível perceber que se trataria de uma prática avaliativa na qual os testes e os trabalhos escritos de natureza diversa predominavam, o que remete para a evidência da relevância que ainda têm os clássicos instrumentos de medida de resultados de aprendizagem na atribuição de classificações dos estudantes.

Os resultados aqui apresentados e refletidos constituem apenas indicadores que precisam ser confirmados e aprofundados na continuação deste estudo, obrigando a uma ampliação da problemática e das opções metodológicas da investigação. Apesar disto, considera-se que são um primeiro olhar sobre as características das práticas avaliativas do curso em análise.

## Referências

ABRECHT, R. *A avaliação formativa*. Porto: Edições Asa, 1994.

AMADO, J. A investigação em educação e seus paradigmas. In: AMADO, J. (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 21-73.

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (org.). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986. p. 175-209.

ALLAL, L. Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. In: DEPOVER, C.; NOËL, B. (ed.). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles: De Boeck Université, 1999. p. 35-56.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e os métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, I. M.; FERNANDES, D.; ANTUNES, E. di D. Concepções avaliativas no ensino superior de administração. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 376-405, 2019. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1998>. Acesso em: 2 out. 2019.

BOUD, D.; MOLLOY, E. (coord.). *El feedback en educación superior y profesional: comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea Ediciones, 2015.

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

BRUNO, I. D.; SANTOS, L. Evolução da escrita avaliativa num contexto de trabalho colaborativo. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 17, n. 2, p. 61-92, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/261214102\\_Evolucao\\_da\\_escrita\\_avaliativa\\_num\\_contexto\\_de\\_trabalho\\_colaborativo](https://www.researchgate.net/publication/261214102_Evolucao_da_escrita_avaliativa_num_contexto_de_trabalho_colaborativo). Acesso em: 28 set. 2019.

CUNHA, A. C. *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor, 2008.

FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2005.

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

FERREIRA, C. A. Uma abordagem à avaliação das aprendizagens na formação de professores no contexto de Bolonha. *Avaliação*, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p.685-707,

nov. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v18n3/09.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

FERREIRA, C. A. Percepções de estagiários sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 231-254, jul./ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57563>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n70/0104-4060-er-34-70-231.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora, 2003.

LOPEZ, L. M. *Évaluations Formative et certificative des apprentissages: enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université, 2015.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 27 set. 2019.

MARTIN, S. C.; GONZALEZ, M. C.; GONZALEZ, S. S. Evaluación de competencias: retos en la formación práctica de los pedagogos. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p. 90-109, 2017. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1208>. Acesso em: 2 out. 2019.

NEVES, A. C.; FERREIRA, A. L. *Avaliar é preciso?: guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz Editores, 2015.

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

PACHECO, J. A. *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PASTOR, V. M. L. (coord.). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea Ediciones, 2010.

PERRENOUD, P. *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages: entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck Université, 1998.

PORTUGAL. Regulamento nº 136/2018, 27 de fevereiro de 2018. Regulamento Pedagógico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. *Diário da República*, [Lisboa], n. 41, p. 6.324-6.329, fev. 2018. Disponível em: <https://www.utad.pt/sa/wp-content/uploads/sites/23/2018/02/RegulamentoPedagogico2018.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

ROLDÃO, M. C. Educação básica e currículo: perspectivas para a sociedade do 3º milénio. In: DUARTE, J. B. (org.). *Igualdade e diferença numa escola para todos*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2002. p. 45-64.

SANTOS, L. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 637-669, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0637.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

SANTOS, L. (org.). *Avaliar para aprender: relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora, 2010.

SIMÃO, A. M. V. Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, Braga, v. 3, n. 2, p. 265-289, 2005.

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

SOUSA, H. Exames nacionais: instrumentos de regulação de boas práticas de ensino e de aprendizagem?. In: KARPICKE, J.; SOUSA, H. D.; ALMEIDA, L. S. *A avaliação dos alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012. p. 39-69.

ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones, 2013.