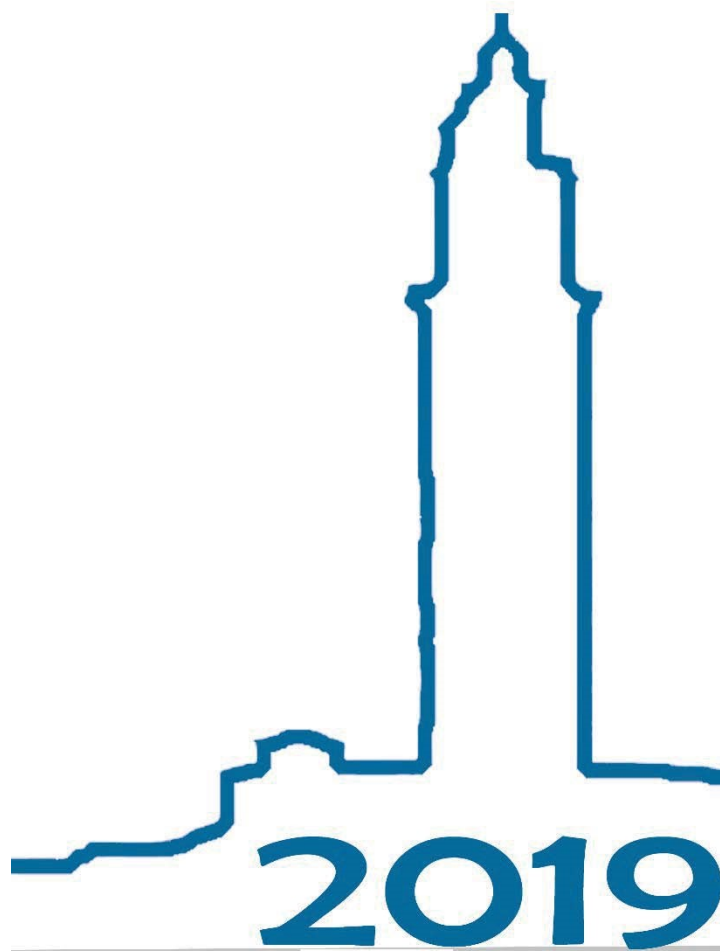


XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-
PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

II Congreso de la Asociación Científica Internacional
de Psicopedagogía

Actas



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Editores:

Manuel Peralbo: <https://orcid.org/0000-0002-0013-3423>

Alicia Risso: <https://orcid.org/0000-0001-6955-363X>

Alfonso Barca: <https://orcid.org/0000-0002-0618-8273>

Bento Duarte: <https://orcid.org/0000-0001-5394-5620>

Leandro Almeida: <https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>

Juan Carlos Brenlla: <https://orcid.org/0000-0003-0686-3934>

XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía.

Libro de Actas

Colaboran: Vicerreitoría de Política Científica, Investigación e transferencia Servizo de publicacións da Universidade da Coruña y Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía

Colección: Cursos _congresos _simposios, n.º 144

Nº de páxinas: 4518

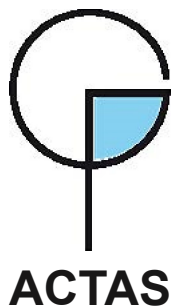
ISBN: 978-84-9749-726-8

DEP. LEGAL: C 1467-2019

DOI: <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497268>

URL permanente: <http://hdl.handle.net/2183/23486>

A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS// ANGELINA SANCHES, CÉU RIBEIRO, ILDA FREIRE-RIBEIRO, ELZA MESQUITA	2064
EL CURSO DE ESPECIALIZACIÓN EN FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA DE LA USC: LA EXPERIENCIA FORMATIVA DEL FUTURO PROFESORADO TÉCNICO DE FORMACIÓN PROFESIONAL// EVA MARÍA BARREIRA CERQUEIRAS, MARI CARMEN CALDEIRO PEDREIRA, M. CARMEN SARCEDA GORGOSO	2076
A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO PROCESSO ISOMÓRFICO: UM ESTUDO DE CASO// ROSA MARIA RAMOS NOVO, ANA RAQUEL RUSSO PRADA	2090
LA ORGANIZACIÓN DE LOS RECURSOS DOCUMENTALES DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES// FELICIDAD BARREIRO FERNÁNDEZ, ELISA TERESA ZAMORA RODRÍGUEZ, ENELINA MARÍA GERPE PÉREZ, LUIS FERNANDO PÉREZ MÉNDEZ	2102
TENSÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA DINAMIZAÇÃO DE DISCUSSÕES EM TEMAS DA ÁLGEBRA// CÁTIA RODRIGUES, LUÍS MENEZES, JOÃO PEDRO PONTE	2113
EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SOCIAL ANTE LA INTERVENCIÓN CON PERSONAS MAYORES. UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESPAÑA Y PORTUGAL// MARIA JOÃO AMANTE, MARÍA DAPIA CONDE, JOSÉ FAÁLDE GARRIDO, SUSANA FONSECA, LIA ARAÚJO	2125
CONDICIONES DE GESTIÓN Y FINANCIACIÓN DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES// ANA Mª PORTO CASTRO, CRISTINA ABEAL PEREIRA, ÁLVARO LORENZO REY, MARÍA DOLORES CASTRO PAIS	2136
O CONHECIMENTO GRAMATICAL DE FUTUROS DOCENTES: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES// MARIA CRISTINA VIEIRA SILVA, ISABEL SEBASTIÃO	2145
A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO ESPAÇO DA INCLUSÃO SOCIAL: DO REAL AO IDEAL// MARISA PASCARELLI AGRELLO, JOAQUIM JOSÉ ESCOLA	2157
DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA: 3 INSTRUMENTOS POSSÍVEIS// ANA PAULA COUCEIRO FIGUEIRA, CÉLIA RIBEIRO, SOFIA CAMPOS, MARIA ANTONIETTA PINTO	2172
ESTRATÉGIAS DE SAVORING EM PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS// SUSANA FONSECA, FILOMENA JORDÃO	2181
A (IN)VISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NOS PLANOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES// ILDA FREIRE-RIBEIRO, CONCEIÇÃO MARTINS, ELZA MESQUITA, ANGELINA SANCHES	2191
A PERSPECTIVA DE FUTUROS PROFESSORES SOBRE A DEMONSTRAÇÃO MATEMÁTICA// HELENA ROCHA	2203
A (RE)CONSTRUÇÃO DE UIM REFERENCIAL CURRICULAR INTEGRADO PARA O PROEJA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE// FRANCY IZANNY DE BRITO BARBOSA MARTINS	2215
TORNAR-SE PROFESSOR: MOTIVAÇÕES DE PROFESSORES BACHARÉIS PARA A DOCÊNCIA// REJANE BEZERRA BARROS, ISABEL MARIA DA TORRE CARVALHO VIANA, BETANIA LEITE RAMALHO	2227
EL LABORATORIO ABIERTO DE LA DOMUS COMO RECURSO FORMATIVO PARA EL FUTURO DOCENTE DE SECUNDARIA// YOLANDA GOLÍAS PÉREZ, MARÍA SUSANA GARCÍA BARROS, JUAN CARLOS RIVADULLA LÓPEZ	2239
PROPUESTA CIENTÍFICA DE INNOVACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO DIRIGIDA A FUTUROS/AS MAESTROS/AS DE EDUCACION INFANTIL// YOLANDA GOLÍAS PÉREZ, JUAN CARLOS RIVADULLA LÓPEZ	2251



XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A avaliação na formação inicial de professores: perceções e práticas

The assessment in initial teacher training: perceptions and practices

Angelina Sanches (0000-0003-1211-1915)¹, Céu Ribeiro (0000-0002-2616-2716)², Ilda Freire-
Ribeiro (0000-0003-1033-8614)³, Elza Mesquita (0000-0001-5986-0839)⁴

^{1,4} Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

² Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), Instituto Politécnico de Bragança,
Portugal

³ Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Nota dos autores

Angelina Sanches asanches@ipb.pt

Resumo

Reconhecendo o valor que a formação inicial assume na construção da profissionalidade docente e o papel que, nela, se atribui à prática de ensino supervisionada equaciona-se no estudo que se apresenta o modo como se organiza a avaliação desse processo. Pretende-se, assim, aprofundar o conhecimento sobre as diferentes dimensões que caracterizam a avaliação do desempenho profissional (DP) dos estudantes em articulação com os princípios orientadores da formação. Do ponto de vista metodológico o estudo centra-se sobre um grupo/turma que se encontra a frequentar o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, numa escola superior de educação do nordeste de Portugal. Para a recolha de dados recorreu-se à análise documental (guiões e fichas de avaliação e reflexões incluídas nos dossiês de estágio) e à inquirição através de um inquérito por questionário aos estudantes. Os resultados apontam para a valorização de práticas de avaliação que abrangem as várias dimensões de intervenção do educador/professor, evidenciando proximidade ao previsto nos perfis de DP do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Relevam-se também alguns constrangimentos, destacando a falta de tempo para o desenvolvimento desse processo e a necessidade de formação no âmbito da avaliação. Sublinham-se os contributos do estudo para refletir e melhorar as práticas de avaliação.

Palavras-chave: avaliação, formação inicial de educadores/professores, desempenho profissional

Abstract

Recognizing the value that the initial formation assumes in the construction of teaching professionalism and the role that it is attributed to the practice of supervised teaching is equated in the study that presents the way in which the assessment of this process is carried out. It is intended to deepen the knowledge about the dimensions that characterize the process of assessment of the professional performance of students in articulation with the guiding principles of the training. From the methodological point of view, the study centred on a group / class that are attending the master's degree in pre-school education and teaching of the 1st cycle of basic education in a higher education school in the northeast from Portugal. For the collection of data the documentary analysis (scripts and evaluation sheets and reflections included in the internship dossiers) and the inquiry through a questionnaire to the students were used. The results point to the valuation of evaluation practices that cover the various dimensions of the intervention of the educator / teacher, emphasizing proximity to what is predicted in the profiles of professional performance of the educator of childhood and the teacher of the 1st cycle of basic education. Relate also some constraints, highlighting the lack of time for the development of this process and the need for training in the scope of evaluation. The contributions of the study are emphasized to reflect and improve evaluation practices.

Keywords: evaluation, initial teacher training/ teacher education, professional performance

A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Avaliar e formar em contexto de prática de ensino supervisionada

Na sequência da implementação do processo de Bolonha foram introduzidas alterações profundas na atribuição de habilitação profissional para a docência, passando em Portugal a ser estruturada em dois ciclos de formação (licenciatura e mestrado), conforme o definido no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que aprova o regime jurídico de habilitação profissional sendo, mais tarde, revogado pelo Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio. A formação profissionalizante centra-se no mestrado, integrando este uma duração variável, em função do(s) nível(eis) para que o(s) qual(ais) habilita. Neste ciclo de estudos a iniciação à prática profissional assume grande relevância e é designada de prática de ensino supervisionada. É sobre esta componente que incide o presente estudo, mais concretamente sobre o processo de avaliação. Refletindo sobre estas questões importa considerar que, como referem Tardif e Faucher (2010), é preciso continuar a desenvolver esforços para, ao nível da formação inicial, promover uma maior coerência entre a lógica da formação e a da avaliação. Relevando os benefícios desse processo os autores lembram que se trata de uma etapa de “transformação de uma pessoa num profissional, habilitando-o a assumir funções profissionais complexas e variadas” (p.34). Acrescentam ainda que, “no processo de profissionalização, um estudante não só desenvolve um conjunto de competências específicas para desempenhar a profissão, mas também a sua ‘identidade profissional, apropriando-se da cultura, dos valores e das práticas da profissão” (Tardif e Faucher, 2010, p.34). Day (2001) propõe uma definição que perspetiva o desenvolvimento profissional num quadro de complexidade que envolve todas as

experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (pp.20-21).

A importância que assume a formação inicial na profissionalização dos educadores/professores é também sublinhada no diploma que define o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, ao qual já antes fizemos referência (Decreto Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), indicando que importa “reforçar instrumentos que propiciem, a médio e a longo prazo, ter nas nossas escolas os mais bem preparados, mais bem treinados, mais

vocacionados e os mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar” (p.2820). Por sua vez, no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro sublinha-se que “a avaliação da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionada assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto de exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício” (p.1321). Assim, equacionar como se processa a avaliação e perceber este processo, são dimensões que nos suscitam questionamento e reflexão e, neste estudo, procuramos indicadores que nos ajudem a pensar e, se possível, a melhor articular os processos de formação e avaliação da prática de ensino supervisionada em contextos de educação de infância e de 1.º ciclo do ensino básico.

Opções metodológicas

A recolha de dados deste estudo foi realizada através de um inquérito por questionário, cuja formulação de questões se sustentou na análise documental da legislação e das fichas de avaliação de desempenho profissional utilizadas para avaliação do desempenho dos estudantes no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES). A análise teve, então, em consideração os dados recolhidos através de um inquérito por questionário realizado a 19 estudantes do 2.º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, visando conhecer a opinião dos mesmos sobre o processo de avaliação na UC de PES (correspondendo esta a um estágio de natureza profissional objeto de relatório final, apresentado para discussão pública). Neste sentido, a amostra foi selecionada de acordo com a nossa disponibilidade para recolher os dados e, por tal, assumimo-la como não probabilística, não existindo, desta forma, uma “garantia estatística” de que seja representativa. Contudo, os resultados apurados são válidos para o contexto em questão e poderão contribuir para a melhoria das práticas de avaliação na UC assinalada.

O preenchimento do inquérito por questionário foi presencial e foram prestadas, pelas investigadoras, todas as explicações acerca da natureza e objetivos do estudo, sendo concedida aos estudantes possibilidade de esclarecerem todos os aspetos que considerassem pertinentes. Todos assinaram o formulário de consentimento informado e confirmaram a vontade de prosseguirem e participarem no presente estudo. Foi dado o tempo necessário para o preenchimento do questionário, considerando que a maioria das questões era de resposta *aberta*. Incluímos também questões de resposta *fechada*, segundo a classificação de Pardal e Correia

A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

(2011). Nas questões de resposta *aberta* demos aos inquiridos, liberdade de resposta, nas quais podiam apresentar ideias e tecer comentários que considerassem pertinentes. Nas questões de resposta *fechada* solicitou-se a opção por uma alternativa, nomeadamente Sim/Não e pela opção de terem de indicar o seu nível de concordância com uma questão, por exemplo: Muito adequado/ Adequado/ Pouco adequado/ Nada adequado. Estes aspetos, ao longo da análise, foram cruciais uma vez que nos foi possível conjugar dois métodos de investigação (o quantitativo e o qualitativo). Para a análise das questões de resposta *aberta* optámos pela técnica de análise de conteúdo textual e discursiva. Para tal, procurámos reunir apenas os materiais julgados relevantes e úteis para o estudo, com a finalidade de responderem ao objetivo previamente definido e obedecer aos princípios da “exaustividade, representatividade, homogeneidade, adequação” e exclusão mútua (Amado, Costa e Crusoé, 2014, p.301). Para as questões de resposta *fechada* optámos pela sua apresentação em gráficos e respetiva interpretação. Todos os inquéritos por questionário recolhidos foram, desde logo, codificados com um código alfanumérico (A1,... A19).

Apresentação e análise dos resultados

Participaram no estudo dezassete (17) estudantes do sexo feminino e dois (2) estudantes do sexo masculino. No intervalo dos 20 aos 24 anos de idade situaram-se dez (10) estudantes e no dos 25 aos 30 anos nove (9). A análise debruçar-se-á em cinco (5) dimensões a saber: o processo de avaliação desenvolvido na PES; dimensões que caracterizam a avaliação ficha de avaliação do desempenho profissional; o papel dos diferentes intervenientes no processo de avaliação; o dossiê de estágio no processo de formação e avaliação e sugestões para melhorar o processo avaliativo.

O processo de avaliação desenvolvido na PES

Foi nossa pretensão aferir sobre as perceções dos estudantes acerca do processo de avaliação da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Para tal tinham de indicar, em primeiro lugar, o seu grau de concordância sobre a forma como caracterizavam o processo de avaliação desenvolvido ao nível da PES. Na figura seguinte apresentamos um gráfico que contextualiza melhor as opções mais valorizadas.

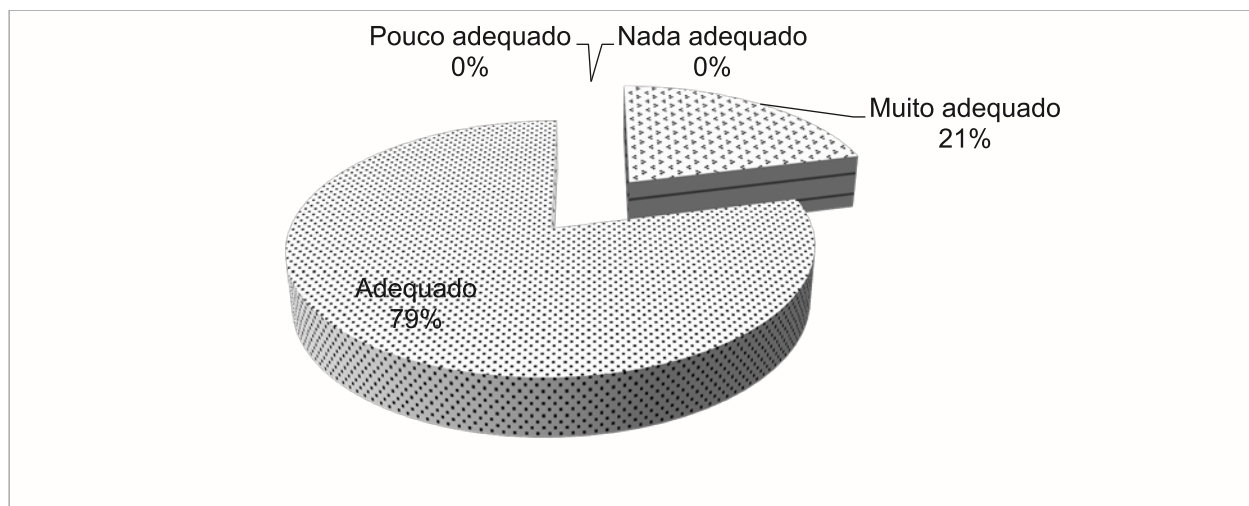


Figura 1. Caracterização do processo de avaliação da PES

A leitura do gráfico da figura 1 sugere-nos que os estudantes possuem percepções bastante positivas relativamente à forma como se processa a avaliação na PES. Obtivemos quinze (15 = 79%) respostas no nível Adequado e quatro (4 = 21%) no nível Muito adequado.

Os estudantes também tiveram de justificar a sua opinião. As suas respostas, após a análise de conteúdo, foram integradas nas seguintes categorias: (i) atividades práticas; (ii) tempo dedicado ao estágio; (iii) feedback do desempenho; (iv) reflexão; e (v) disponibilidade dos supervisores.

Posicionando-nos face a cada uma destas categorias salientamos que dois estudantes apontaram que o processo de avaliação foi adequado, mas sentiram necessidade no apoio ao desenvolvimento de atividades que funcionassem como impulsionadoras das suas práticas em cada um dos contextos. Um estudante refere que “no final do estágio é que foram apresentados vários métodos e dinâmicas a usar nos contextos” (A3) e o outro pensa que deviam “ter mais apoio a nível da preparação para os contextos, com atividades práticas que se podiam desenvolver” (A2). No que respeita ao tempo dedicado ao estágio foi um aspeto realçado apenas por um dos estudantes: “o estágio deveria ter mais tempo, de forma a que a prática fosse tida em mais consideração, pois é nela que conseguimos aprender e ganhar mais experiência” (A19). Houve também quem tivesse considerado que deveriam ter mais aulas assistidas, pois o facto de serem observados entre 3 a 4 vezes, pode “condicionar a avaliação se correr mal a aula lecionada” (A18). A reflexão foi um dos aspetos mais valorizados pelos estudantes. Um estudante deu muita importância ao facto de existirem reflexões conjuntamente com os professores

A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

cooperantes, servindo para “partilha de opiniões” e ajuda no “processo de avaliação” (A16). Outros reportaram-se aos itens de avaliação constantes na ficha de DP ao considerarem que os ajuda a “refletir sobre as práticas desenvolvidas e os pontos que [deviam] melhorar” (A5; A14), mas também por que se constitui num instrumento essencial para a elaboração do seu RF, isto se considerarem as dimensões do desenvolvimento profissional que nele são contempladas e a forma como refletem sobre cada item nas reuniões de avaliação (A6; A7; A13; A14; A15), permitindo também, a quem os observa, refletir melhor sobre a sua ação em contexto (A10). No que concerne à disponibilidade dos supervisores, temos dois discursos. Se num discurso podemos observar que existiu um apoio incondicional da parte de todos os professores e que estes lhes forneceram os “instrumentos necessários para a realização da sua PES” (A9), noutra pudemos perceber que “deveria ter havido uma maior disponibilidade dos supervisores” (A8).

Dimensões que caracterizam a ficha de avaliação do desempenho profissional

Considerando as fichas de avaliação utilizadas na PES, uma vez que contemplam as dimensões que caracterizam o DP, para cada nível educativo, solicitamos aos estudantes que assinalassem se as referidas fichas caracterizavam, ou não, essas dimensões. A questão colocada era de resposta fechada e os resultados dos registos podem ser observados no gráfico da figura 2.

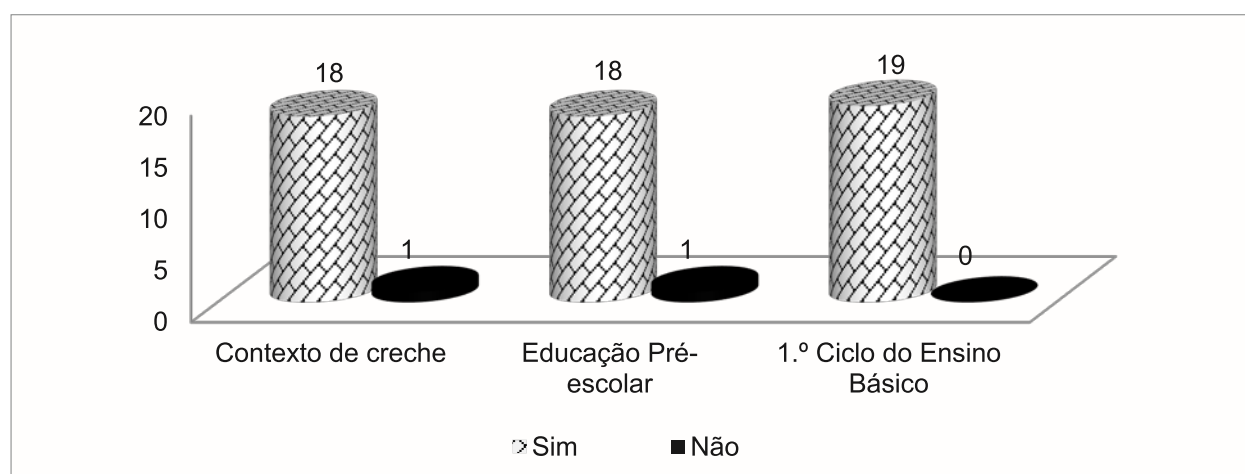


Figura 2. As fichas de avaliação utilizadas na PES contemplam as dimensões que caracterizam o desempenho profissional

Como se observa na figura 2 a grande maioria (18) considerou que as fichas de avaliação utilizadas contemplam as dimensões previstas para um bom DP e apenas um (1) assinalou que, nos casos dos contextos de creche e de educação pré-escolar, não considera que as fichas de avaliação utilizadas contemplam as dimensões previstas para um bom DP. Ainda nesta questão os

estudantes, em resposta aberta, puderam explicitar melhor a opinião dada anteriormente. A análise das respostas revela as seguintes categorias: (i) contributo para melhorar os resultados/dimensões pertinentes; (ii) necessidade de reformulação; (iii) auxílio à reflexão; e (iv) suporte de autoavaliação.

Para alguns estudantes as fichas de avaliação, tal como estão estruturadas, “são importantes porque ajudam a melhorar os passos a seguir para obter melhores resultados” (A3), porque “contemplam todas as dimensões que tinham de ser abordadas ao longo dos estágios” (A2; A6; A7; A13; A14; A15) e os “parâmetros necessários que envolvem toda a ação decorrida ao longo dos estágios” (A19) e também porque tem todos os “tópicos que são importantes para uma boa prática”, uma vez que ajudam a perceber “o que correu melhor ou pior” (A16), bem como são tidas como “essenciais para um melhor desempenho profissional” (A8). Quatro (4) estudantes reclamam a necessidade de se proceder a algumas reformulações nas fichas de desempenho utilizadas para os avaliar na prática. Um deles anota a questão da necessidade de diferenciar os itens de avaliação atendendo aos diversos contextos (A17), outro suporta o seu discurso na urgência de se reavaliarem os itens “para que não haja dúvidas durante a avaliação” (A12) e, o outro refere que são “penalizados em certos itens” (A4). Outro estudante assinala que a ficha de desempenho utilizada nos dois primeiros contextos (creche e educação pré-escolar) deveria ser reformulada em alguns pontos, uma vez que considera que “nem sempre são possíveis de concretizar” (A5). Por outro lado, o estudante A9 entende o processo de avaliação de PES “ótimo e flexível” e, de certa forma, “uma preparação para o momento final de avaliação: defesa do relatório final”. Para os estudantes a ficha DP serve também outros propósitos, nomeadamente como auxílio à reflexão (A1; A10; A11; A13; A14) e à autoavaliação (A9). As dimensões contempladas na ficha suportam “a reflexão sobre o desempenho profissional para cada nível educativo, permitindo refletir sobre as práticas e o que melhorar” (A14). Constituem-se “numa ajuda fundamental para realizar uma reflexão mais aprofundada das práticas realizadas nos diversos contextos” (A13).

O papel dos diferentes intervenientes no processo de avaliação

Numa questão de resposta aberta foi requerido aos estudantes que caracterizassem o papel dos diferentes intervenientes no processo de avaliação da PES, nomeadamente do supervisor(a) da instituição de formação, do orientador(a) cooperante (contextos de práticas), e deles próprios [estudante estagiário(a)]. Após a análise das respostas dadas a esta questão percebemos

A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

claramente que o foco de atenção destes estudantes raramente se direcionou para o papel que lhes competia a eles assumir, referindo-se mais ao papel dos responsáveis pela avaliação. Comprova-se assim que o papel dos estudantes é difícil de estabelecer, porque é difícil de definir. Logo, situam-se nos papéis que os responsáveis pelas práticas de supervisão pedagógica devem ter para com eles. Canalizam muito a assunção de papéis para as relações interpessoais, para uma supervisão que atenda às necessidades dos estudantes, mantendo-se a necessária autoestima e equilibrando a necessidade de apoio ou de confronto em determinados momentos, sempre com a intencionalidade de os ajudar a melhorar as práticas e a serem bons profissionais (A1; A4; A5; A6; A7; A13; A14; A17). Os papéis atribuídos a todos os intervenientes são importantes e é premente que exista uma boa relação entre eles (A8; A9) e “trabalhem em conjunto para oferecer um melhor acompanhamento e esclarecimento do que se deve melhorar nos contextos” (A15). Que seja, sobretudo, uma orientação partilhada, pois, assim, trabalha-se “para um único objetivo – a realização de boas práticas e formar bons profissionais” (A6; A13; A14; A16). Referem também a necessidade de muito apoio (A4; A5; A11) e uma boa orientação da parte dos supervisores (A15; A17). Relevam ainda a ajuda (A1; A12; A16), a compreensão (A4), o aconselhamento (A10), o auxílio na resolução de conflitos e na superação de dificuldades sentidas (A4; A10; A11; A16), a segurança que deve transmitir ao estagiário (A3), o facilitar o seu trabalho (A3; A4) e também a reflexão (A10). Os supervisores devem, ainda, circunscrever-se à assunção de um papel de facilitador de situações de comunicação, por forma a promover a transição de estudante/formando a professor e “torná-lo num futuro profissional de excelência” (A5).

O dossiê de estágio no processo de formação e avaliação

Numa outra questão os estudantes tinham de indicar os contributos que o dossiê de estágio proporcionou no seu processo de formação e avaliação. Sobre este documento e, após a análise dos discursos dos estudantes, foram criadas as seguintes categorias: (i) melhoria do método de trabalho; (ii) contributo para o desenvolvimento profissional; (iii) auxílio para a reflexão sobre as práticas; (iv) ajuda na documentação das práticas; e (v) contributo para o RF.

O dossiê de estágio é um instrumento de avaliação, de pendor qualitativo, os estudantes têm consciência de que se trata de um documento que está mais centrado na responsabilização e na prestação de contas sobre as práticas desenvolvidas nos contextos. Um estudante referiu que a elaboração do dossiê lhe permitiu uma maior responsabilização e também melhorar o seu “método de trabalho” (A2).

Considerando que o DP deve ser orientado para medir a competência, o desempenho e a eficácia dos professores (Day, 2001), neste caso, dos futuros professores, A1 refere que a construção do dossiê permite aos avaliadores “ter uma visão geral do trabalho do estagiário em contexto de estágio” em prol do seu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional. Também A13 e A14 mencionam que o dossiê de estágio permite ao orientador ter “uma visão das aprendizagens” e “verificar a sua evolução no decorrer das práticas”. Esta visão está interligada a um processo de reflexão ao qual os estudantes também aludem: “o dossiê de estágio reflete todos os momentos de intervenção da prática educativa (...), contém também uma reflexão que orienta o leitor de forma a perceber como o estagiário avalia a sua prática” (A4). Tardif e Faucher (2010) incluem o dossiê como um dos meios e instrumentos que podem considerar-se na avaliação entendendo os estudantes que “o dossiê de estágio ajuda o estagiário a pensar no que realizou ao longo do seu estágio refletindo no que foi realizado” (A5); “permite que (...) reflitam não só sobre o seu trabalho, mas também sobre os contextos onde estiveram inseridos” (A9); “permite organizar o pensamento geral sobre os momentos vividos em cada contexto” (A17). O dossiê de estágio ajuda na documentação das práticas e “é uma forma de valorizar o trabalho que foi efetuado durante os estágios” (A15); “no dossiê de estágio é possível encontrar uma síntese de todo o percurso (...) e compreender o trabalho desenvolvido” (A10). Numa lógica diferente temos alguns estudantes que se centraram também face ao dossiê de estágio como um contributo para a redação do Relatório Final de PES (A6; A7; A9; A12; A18; A19): “o dossiê de estágio é uma grande ajuda no processo de escrita, no contributo para a construção do relatório final (A19).

Sugestões para melhorar o processo avaliativo

Na última questão do inquérito por questionário, também do tipo de resposta aberta, os estudantes foram convidados a apontar algumas sugestões que pudessem contribuir para a melhoria do processo de avaliação. Do total dos 19 estudantes inquiridos 5 não responderam a esta questão. Os discursos dos 14 estudantes foram sujeitos à análise de conteúdo, da qual resultaram as seguintes categorias: (i) participação em reuniões; (ii) exemplificação de atividades; (iii) reflexão; (iv) apoio do supervisor; (v) reformulação dos critérios de avaliação; e (vi) mais informação.

No que diz respeito à categoria participação em reuniões, A13 e A14 salientam que para melhorar o processo de avaliação “seria importante participar em reuniões de pais e avaliações pedagógicas”, uma vez que lhes permitiria “conhecer melhor o grupo de crianças” com as quais

A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

trabalharam. O estudante A19 acrescenta ainda que a participação nas reuniões de pais lhes permitiria “desenvolver a comunicação com os pais” das crianças e, este aspeto, seria importante pelo facto de estes também “tomarem conhecimento das pessoas com quem estão os seus filhos durante os dias de estágio”. Houve quem tivesse reivindicado um maior apoio e contacto com atividades práticas e dinâmicas, podendo ser apresentadas desde o início do estágio para serem desenvolvidas nos contextos (A2; A3), mas também surgiram sugestões para acrescentar mais reflexão a todo o processo de avaliação: “fazer mais reflexões sobre as práticas nas aulas de PES” (A16); “inicialmente, antes do início das reflexões, pedir uma reflexão prévia, ou seja, uma reflexão global” (A5). Sobre o apoio do supervisor um estudante narra que o processo de avaliação podia ser melhorado se a instituição formadora “disponibilizasse mais tempo para as reuniões com os supervisores”. Retomando o discurso de uma das questões anteriores, três (3) estudantes posicionam a sua opinião referindo a necessidade de reformulação de itens de avaliação: “na avaliação alguns itens deveriam ser reformulados, pois não se adequam ao contexto” (A4); “nova reformulação dos itens de avaliação nas grelhas que nos são facultadas” (A12); “os critérios de avaliação deveriam ser reformulados conforme as diferenças de cada contexto” (A17), e, um (1) estudante sugere que se deveria “disponibilizar mais informação” (A8) sobre os contextos.

Discussão dos resultados

A avaliação é um processo complexo (Hadji, 1985, Day, 2001). E avaliar o desempenho profissional (DP) de futuros educadores/professores é assumir esta complexidade, mas também, permitir uma reflexão sobre as práticas e os resultados, numa lógica interrelacional.

Os resultados do estudo apresentado apontam para a valorização de práticas de avaliação que abrangem as várias dimensões de intervenção do educador/professor, relevando proximidade ao previsto nos perfis de DP do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Os estudantes inquiridos possuem perceções bastante positivas relativamente à forma como se processa a avaliação na PES e na sua maioria reveem-se no processo avaliativo. Salienta-se o percurso claro, objetivo e ajustado à realidade, do processo avaliativo na melhoria do DP.

Para os estudantes a ficha de avaliação de desempenho serve também outros propósitos, nomeadamente como auxílio à reflexão, que foi um dos aspetos mais valorizados pelos estudantes como a base da avaliação. De facto, refletir ajuda na construção do conhecimento implica questionamento permanente e permite uma transformação pessoal e profissional. No que

diz respeito ao papel de cada interveniente no processo avaliativo os dados permitem perceber que os estudantes encaram os papéis de todos os intervenientes, de uma forma geral, como um processo que consiste em trabalhar em cooperação e interajuda e não em ações de julgamento ou controlo do seu trabalho. Relevam-se, no entanto, alguns constrangimentos, nomeadamente no que concerne ao supervisor destacando a falta de tempo para o desenvolvimento desse processo e a necessidade de mais apoio ao desenvolvimento de atividades práticas nos diferentes contextos.

Num outro estudo temos intenção de auscultar o que outros intervenientes neste processo percecionam sobre o assunto, chamando para a discussão os professores cooperantes que são imprescindíveis no acompanhamento, intervenção pedagógica e avaliação dos futuros professores.

Referências

- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. En J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. En *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/631837>.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. En *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/631843>.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. En *Diário da República n.º 38/2007, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/517819>.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. En *Diário da República n.º 92/2014, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/25344769>.
- Hadji, C. (1995). A avaliação dos professores. Linhas directivas para uma metodologia pertinente. En A. Estrela & P. Rodrigues (Coords.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. (pp.27-36). Lisboa: Colibri.
- Pardal, L., & Correia, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Tardif, J., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. En M. P. Alves, & E. A. Machado, *O pólo da excelência: caminhos da avaliação do desempenho docente* (pp.32-53). Porto: Areal Editores.