

**Revista Internacional de
Formação de Professores
(RIPF)**

**ISSN: 2447-8288
v. 2, n.2, 2017**

**AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: A INFLUÊNCIA DO SEXO
NA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

**ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION: THE GENDER INFLUENCE IN
TEACHER TRAINING PROGRAMME**

Submetido em 10/12/2016

Avaliado em 10/01/2017

Aceito em em 14/03/2017

Elsa Ribeiro da Silva

Doutora em Ciências da Educação Física pela Universidade de Coimbra (Portugal) - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, coordenadora do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.
Contato: elsasilva@fcdef.uc.pt

AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: A INFLUÊNCIA DO SEXO NA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Resumo

Este estudo exploratório, partiu da constatação da inversão de valores entre as notas de acesso à unidade curricular de Estágio Pedagógico, dos professores-estagiários do sexo masculino e do feminino e a respectivas notas finais, e tenta compreender/identificar, através da perspectiva dos estagiários relativamente ao experienciado na unidade curricular, razões para aquela inversão. Construímos um questionário com quatro grupos de questões que aplicámos a 106 professores-estagiários. Conciliámos uma metodologia quantitativa no tratamento das questões fechadas traduzida em técnicas de estatística descritiva, com uma metodologia qualitativa de análise de conteúdo das questões abertas e semiabertas. Nestas usámos um processo de categorização por critério semântico, com dimensões previamente definidas e coincidentes com as grandes questões colocadas, mas sem categorias constituídas à partida, tendo sido seguido um processo de discussão entre pares para a validação daquelas categorias e para a codificação dos respetivos segmentos de registo. Os resultados não suportam nem justificam a prevalência de qualquer dos sexos na avaliação final do Estágio, não se justificando a maior valoração do sexo masculino que despoletou este estudo, reforçando-se a pertinência do prosseguimento de validação do questionário construído, assim como do estudo de problemáticas relativas ao sexo do aluno e sexo do avaliador versus a avaliação..

Palavras-chave

Ensino Superior. Avaliação. Género. Formação Inicial de professores.

ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION: THE GENDER INFLUENCE IN TEACHER TRAINING PROGRAMME

Abstract

The origin of this exploratory study is the inverse trend between genders observed in the entry marks on the Teacher Training Programme and the final marks. An analysis of possible reasons for this inversion, based on trainee teachers' accounts, is made concerning this curricular unit. The study was conducted using a questionnaire with four groups of questions, applied to 106 trainee teachers attending a Master's in Physical Education Teacher Training.

A quantitative, descriptive statistical methodology treating closed questions was conciliated with a qualitative methodology of content analysis of open and semi-open questions. A process of categorization by semantic criterion was used, with previously defined dimensions but without categories formed from the outset. A discussion procedure between peers served for the validation of those categories and the codification of the respective segments used. The results do not support nor justify the skew in the final marks for either gender nor do they justify the higher initial marks of the males that triggered this study. Thus, the need to investigate issues related to the student's gender versus the assessor's gender in evaluation further, as well as the necessity of validating the questionnaire, has become evident

Keywords

Higher School. Assessment. Gender. Teacher Training.

1. Introdução

1.1 Avaliação no processo educativo

Num tempo em que a exigência com a profissão docente é cada vez maior, num desafio constante à sua credibilidade, identidade e profissionalidade, é fundamental que se aposte na qualidade da formação dos professores, apetrechando-os com instrumentos teóricos, práticos e técnicos que lhes permitam desempenhar uma prática que responda à escola atual.

A capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles, construindo teorias práticas que orientem a tomada de decisões, parecem competências fundamentais para os professores, os quais estão cada vez mais confrontados com uma escola dinâmica e multicultural.

Para tal é crucial uma formação inicial pensada e vivida neste sentido, tendo aqui a avaliação um papel inalienável na orientação para e na aprendizagem.

Segundo Alves (2007), “qualquer programa de avaliação deverá ter em conta os principais pressupostos da formação para a atividade profissional a que se destina a sua avaliação e exige o recurso a dispositivos de avaliação adequados”. A mesma autora, apesar de se regozijar com o surgimento de abordagens de avaliação orientadas para a consideração das opiniões, das preocupações, dos valores e das expectativas dos intervenientes na formação, não deixa de reconhecer que as orientações propostas pelos órgãos responsáveis pela formação são, a maior parte das vezes, orientações de tipo tradicional que dificilmente permitem a valorização dos programas avaliados, já que não fornecem mais do que informações sobre o grau de consecução dos objetivos dos programas em questão.

Sabemos que o recurso a métodos de avaliação do tipo sumativo potenciam a emissão de juízos de valor sobre a eficácia do programa, muitas vezes sob a forma de dados quantitativos, reduzindo a importância do processo que o subentende, sendo que este enfoque nos resultados e nos impactos apenas fornece aos planificadores a eficácia do programa mas não as causas do sucesso ou do insucesso, Alves (2007).

Por outro lado, muitos são os estudos onde têm sido evidenciados os vieses do processo avaliativo (Noiset e Cavarni, 1985; Hadji, 1994 entre outros) quer devido à forma de interpretar na via essencialmente da certificação e seleção, quer na forma da realização, sobrevalorizando sinais ou características dos alunos que nada têm a ver com o efetivo desenvolvimento das suas competências e operacionalizando-os em resultados que, inúmeras vezes, correspondem mais à imagem que o professor avaliador construiu do avaliado do que à sua imagem real.

A realização de uma avaliação credível implica ter em conta as necessidades dos diferentes atores e as características do meio no interior do qual se inserem as suas práticas. A participação dos diferentes atores em todas as etapas do processo de avaliação é uma das melhores formas de assegurar o êxito desta e a utilidade dos resultados que foram obtidos.

Tal como Jordán (2013, p39), pensamos que a avaliação deve constituir-se como um reforço e apoio ao processo de aprendizagem, assumindo, assim, um carácter, primordialmente, formativo, permitindo ao aluno aprender através dela.

A este propósito e num estudo onde tentavam perceber *o bom professor* (ou o bom ensino) Gargallo, Sánchez, Ros e Ferreras (2010), concluíram que, dentro da dimensão avaliação, o bom ensino é o que opta pela avaliação formativa entendida como instrumento de aprendizagem, para o que é fundamental que os alunos dominem os critérios e procedimentos de avaliação, devendo esta ser flexível e justa. Apoiando-se nestes resultados Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo e Pérez-Gutiérrez (2013) concluíram, ao estudarem a percepções de alunos, professores em indução e professores com experiência, sobre os sistemas de avaliação na formação inicial de professores, que estes últimos tendem a reconhecer um elevado grau de coerência entre os programas das suas disciplinas e os sistemas de avaliação que utilizam, o que já não é tão claro para os alunos e professores novatos, avançando mesmo que esta falta de coerência percebida pelos alunos deveria motivar os professores a explicarem detalhadamente quer o programa da unidade curricular quer a relação deste com o processo avaliativo que lhe está associado. Também Boud e Falchikov (2007) (citado por Hortigüega-Alcalá, Pérez-Pueyo e López- Pastor, 2015) vêm reforçar esta ideia alertando para a importância da reflexão dos professores sobre as consequências que os seus sistemas de avaliação têm na aprendizagem dos seus alunos, defendendo que estes se empenham mais sempre que reconhecem que o processo avaliativo a que tiveram sujeitos foi transparente, justo e específico relativamente ao contexto do ensino e a avaliação revela evidências da sua aprendizagem, permitindo-lhes fazer um juízo de valor sobre o trabalho desenvolvido.

1.2.O género e a avaliação

Já em 1997, Bonal, após uma revisão bibliográfica exaustiva, deduziu que os professores são sexistas não tanto por aquilo que fazem, mas pelo que não deixam fazer, ou seja, são-no mais por omissão que por ação, sendo esta resistência que faz com que se mantenham atitudes e situações sexistas na escola. Ainda no mesmo estudo, Bonal identificou a *ideologia de género*, a *ideologia educativa* (organização escolar, rigidez ou flexibilidade pedagógica, as teorias de aprendizagem, etc.) e a *inércia institucional* das instituições educativas como fatores condicionantes dos processos de mudança.

Antes de Bonal, já Scraton (1995) tinha defendido a necessidade de se voltar a olhar para a escola como uma instituição com determinadas coordenadas culturais, afirmando que as ideologias não surgem de modo espontâneo na cabeça das pessoas, mas que existem nas instituições da sociedade, escola incluída, transmitindo através delas as suas práticas e políticas.

A este propósito Spender, (1982) e Martel, (1999) entre outros, demonstraram que é comum os professores não estarem conscientes até que ponto as suas crenças sobre o género influenciam as suas práticas pedagógicas.

Tal torna-se evidente num estudo de Blaikie, Schönau e Steers (2003) sobre a avaliação por portefólio na licenciatura em Educação da Arte, realizado simultaneamente em 3 países (Canadá, Inglaterra e Holanda), onde concluíram que aquela avaliação difere de acordo com o sexo, sendo que os alunos do sexo masculino se interessam menos por compreender e corresponder às qualidades que os professores procuram nos seus trabalhos, assim como, aos critérios de avaliação. Também é menos importante para os homens tanto a crítica em grupo como a discussão da sua arte com os professores. Os mesmos autores defenderam ainda que apesar das estratégias inclusivas de género para ensinar arte, persiste um paradigma modernista no qual prevalece o controlo patriarcal do currículo e da educação, continuando a ser difícil para as mulheres serem artistas e *designers* com visibilidade, porque apesar do sucesso de curta duração das mulheres na avaliação da arte por portefólio, na licenciatura, as estruturas internas fundamentais da sociedade ocidental patriarcal não mudaram significativamente.

Colás e Jiménez, (2006) num estudo realizado em diferentes centros educativos de Sevilha, com o qual pretendiam conhecer as atitudes dos professores face à cultura de igualdade em educação, concluíram que, não só falta interesse aos professores (homens e mulheres) em participarem em investigações sobre este tema, como ainda, os professores homens não manifestam uma postura tão definida face à igualdade quanto as mulheres, revelando que os homens se aproximam de um perfil mais adaptativo enquanto as mulheres apresentam um perfil mais coeducativo no que respeita ao grau de predisposição para colaborar na construção de uma cultura de igualdade.

Estes resultados levaram-nos mesmo a afirmar:

“Los resultados obtenidos leídos a la luz del enfoque sociocultural nos muestran que la «internalización» de los patrones culturales de género se ve mediatizada por la actitud y posicionamiento de los sujetos, entes activos de la asimilación de la cultura y también por los papeles sociales de género que la cultura asigna a hombres y mujeres”. (Colás e Jiménez, 2006, p. 440)

1.3.O Estágio Pedagógico

O Estágio Pedagógico, sendo uma unidade curricular do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, tem por função final a profissionalização de novos docentes, correspondendo, por isso, a um momento fundamental na formação profissional dos

jovens professores, sendo, frequentemente, a única experiência de ensino acompanhado, antes do fim da sua formação inicial.

Tal vem reforçar a importância que os alunos (que designaremos de professores-estagiários) lhe atribuem, considerando-a, normalmente, como a mais significativa de todo o processo formativo (Ribeiro da Silva, 2013). Esta relevância é em muito justificada pelo facto de como afirmam Formosinho e Niza, (2002), a formação de professores, ao nível universitário, cingir a formação em prática de ensino, quase que exclusivamente, aos momentos terminais da formação.

Aquele é um momento de aplicação das competências profissionais desenvolvidas até então, com o objetivo de transporem para a prática um conjunto de conhecimentos pouco vivenciados, sendo esta prática em contexto real a sua mais-valia, oferecendo aos futuros professores, segundo Batista e Queirós (2013), a oportunidade de emergirem na cultura escolar nas suas diversas componentes, desde as suas normas e valores aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir dos professores-estagiários.

No Estágio Pedagógico, os professores-estagiários, divididos em núcleos de 3 ou 4 elementos por uma rede de escolas cooperantes, assumem a função de professor de uma turma do ensino básico (7º,8º e 9º ano) ou secundário (10º,11º ou 12º anos), devidamente orientados por um professor da própria escola e supervisionados por um outro da faculdade, aos quais também incumbe a avaliação.

Este modelo de unidade curricular envolvendo inúmeros atores, se por um lado tem como positivo o enriquecimento de todos pela diferença e experiência de cada um, por outro, dificulta o controlo das divergências de interpretação do processo pedagógico e, mais ainda, no que respeita ao processo de avaliação, o qual se pretende que seja o mais homogéneo possível, mas atendendo e respeitando as diferenças de contexto de cada núcleo. Para tal, consideramos que seria fundamental o domínio aprofundado do referencial de avaliação e a obediência ao mesmo por parte dos avaliadores, o que, segundo Ribeiro da Silva (2014), nem sempre parece estar a ser conseguido dadas as diferenças nos perfis de perceção encontradas entre professores-estagiários e orientadores, num estudo relativo aos pontos fortes do Estágio Pedagógico, correndo-se o risco de enviesamento da formação e da avaliação do Estágio, estando os professores-estagiários a investir num determinado percurso de aprendizagens e os respetivos orientadores a não o reconhecerem ou valorarem.

Mais ainda quando, num estudo anterior, a mesma autora afirma que a atuação do orientador/supervisor não se baseia numa conceção clara sobre bom orientador e bom processo de supervisão mas antes na resolução dos problemas emergentes. O seu modelo de supervisão e, consequentemente de avaliação, não resulta de qualquer orientação ou corrente pedagógica devidamente sistematizada mas resulta da mobilização, para a resolução daqueles problemas, não apenas de conhecimentos científico-pedagógicos mas também dos valores, das crenças e, principalmente, dos sentimentos, muitos deles de afetividade, que se vão desenvolvendo ao longo do

ano letivo, fomentados pela proximidade orientado-orientador, própria do modelo em que se desenvolve a unidade curricular de Estágio Pedagógico (Ribeiro da Silva, 2013).

Podemos dizer, como Gomes, (1991) que o processo avaliativo insiste em manter-se entre as Teorias da Auto-Realização das Profecias e as Teorias Implícitas da Personalidade, em que os professores tendem a associar determinados traços de personalidade a determinados desempenhos ou comportamentos dos alunos a partir dos quais definem, a maior parte das vezes de forma inconsciente, as suas expectativas em relação a cada um deles.

Exemplo disto é o discurso, tão frequente, dos professores de Educação Física sobre o baixo nível de desempenho das alunas no Futebol, definindo para elas exigências de nível inferior, o mesmo não se passando relativamente aos alunos do sexo masculino que revelam nível idêntico.

Também Onofre (2014), citando Nespor (1987) e Calderhead (1996), vem confirmar esta realidade quando afirma que um dos efeitos da dimensão afetiva das crenças é a filtragem da informação de acordo com as emoções que a caracterizam, existindo evidências de que as decisões cotidianas da atividade de ensino as crenças assumem uma dimensão instrumental na definição das tarefas e na seleção dos instrumentos cognitivos a utilizar, desempenhando um papel decisivo na determinação do comportamento e na organização do conhecimento e informação, sendo que a função adaptativa das crenças pode repercutir-se favorável ou desfavoravelmente na construção do conhecimento.

Num estudo realizado anteriormente, o mesmo autor (Onofre, 2000), tinha concluído que nos professores, nomeadamente nos de Educação Física, a socialização antecipatória dos professores, sobretudo a referente ao período que passaram como alunos nas escolas, se tem revelado muito influentes no pensamento posterior dos futuros professores, sendo a certificação subjetiva, traduzida nas percepções dos sujeitos sobre os requisitos para a formação de professores e para o desempenho da atividade docente na escola, a característica mais marcante.

Portanto, o professor tende a usar o saber em que tem mais confiança e com o qual se sente mais familiarizado e que está seguro poder ajudá-lo a resolver os problemas concretos da sua intervenção.

Tal leva-nos a crer que os professores de Educação Física, apesar de nas suas intervenções teóricas se referirem à importância e necessidade de um ensino crítico e reflexivo, as suas práticas revelam outra realidade, aproximando-se muito do tradicional por eles vivido, muito focado no produto comportamental.

Este entendimento não valoriza o trabalho das professoras estagiárias, que embora possam ser mais reflexivas e estar mais próximo do referencial de avaliação pelo qual estão a ser avaliadas, não estão a ir ao encontro do que os seus professores-orientadores mais valorizam na prática. Relembremos o estudo de Blaikie, Schönau e Steers (2003) sobre a avaliação por portefólio na

licenciatura em Educação da Arte, onde os alunos do sexo masculino, apesar de se interessarem menos pela crítica sobre a sua arte e por compreenderem e corresponderem às qualidades que os professores procuravam nos seus trabalhos e aos critérios de avaliação, obtinham melhores resultados que as suas colegas. E, ainda, a afirmação de Fernandez face a resultados de entrevistas onde as alunas diziam que os alunos do sexo masculino *sabiam mais* e eram *mais fortes*:

“Probablemente los varones saben más porque se les enseñó más, mientras que a ellas se les enseñó menos, porque la tradición de la enseñanza del objecto cultural del deporte contiene valores culturales de la masculinidade hegemónica, más que elementos críticos y reflexivos que cuestionen los esteriotipos sexistas relacionados com esa prática cultural. (Fernandez, 2011 citando Connell, 2003, p. 91)

Esta realidade tende a manifestar-se independentemente do nível de ensino, e, se nos níveis básico e secundário conseguimos encontrar um conjunto ainda que limitado de estudos, quando passamos para o ensino superior estes são praticamente inexistentes.

É neste campo que se situa o estudo por nós realizado e que partiu de uma primeira análise os resultados da avaliação do Estágio Pedagógico em Educação Física 2013-14, na qual nos apercebemos de uma inversão dos valores entre sexos, entre a média de entrada para aquela unidade curricular (critério que subjaz à escolha da escola para estagiar) e a sua classificação final.

Observando a ordenação por média das classificações do final do primeiro ano do mestrado em ensino, essencialmente teórico-prático, o sexo feminino encontrava-se significativamente representado no 1º tercil, reduzindo-se a sua representação à medida que as médias iam baixando.

Quando observámos as respetivas classificações finais de Estágio Pedagógico (2º ano do mestrado) percebemos que existia uma inversão daquela realidade, tendo as classificações mais elevadas (19 valores num máximo possível de 20 valores) sido atribuídas exclusivamente ao sexo masculino, enquanto o feminino surgia tenuemente no nível classificativo de 18 valores, sendo a sua maior representação no patamar dos 17 valores, ultrapassando aqui, em número, os seus colegas do sexo masculino. A classificação mais baixa (13 valores) foi também atribuída a uma aluna.

Gráfico 1: Média de entrada em Estágio Pedagógico 2013-14 e 2014-15

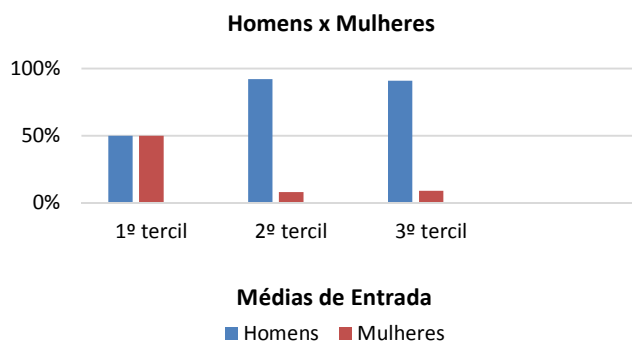
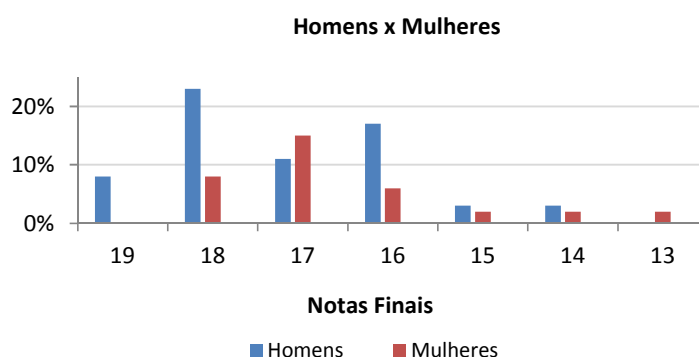


Gráfico 2: Notas finais de Estágio Pedagógico 2013-14 e 2014-15



Em termos estruturais, o referencial de avaliação da unidade curricular apresenta seis grandes categorias, correspondentes aos âmbitos pedagógicos das tarefas a desenvolver pelos estagiários, a saber: 1. Caracterização das situações de planejamento, 2. Conceção e justificação das atividades, 3. Intervenção pedagógica e organizacional, 4. Avaliação e controlo dos processos, 5. Atitude ética-profissional e 6. Desenvolvimento de tema-problema. Estas categorias surgem ainda operacionalizadas em dezanove subcategorias ou domínios e cada uma destas especificadas por descritores, em três níveis de avaliação do desempenho, o que nos dá um perfil de desempenho dos alunos por cada um dos níveis, aqui apresentados por ordem crescente: *Aprendizagem*, *Proficiência* e *Mestria*.

A montante daquele referencial de avaliação podemos ler no documento de apoio à unidade curricular, que:

“Presentes em todas as áreas estão os valores próprios da ética profissional docente, as atitudes do professor estagiário e a sua capacidade reflexiva, competências de uma dimensão transversal correspondente a um *agir profissional* que envolve, além do domínio de um conhecimento de base especializado, um compromisso com a aprendizagem dos alunos e uma promoção do desenvolvimento profissional individual

e coletivo do futuro professor no seio da organização-escola.” (Guia de Estágio Pedagógico, 2014-15, p 8).

É, portanto, objetivo do Estágio Pedagógico formar profissionais competentes a nível científico, pedagógico e didático, dentro dum perfil reflexivo, crítico e de elevação ética.

2. Objetivo do estudo

Como se subentende pelo que acabámos de expor, aquelas diferenças classificativas entre sexos surgiram-nos descontextualizadas e sem justificação, já que se referem a indivíduos que partilharam a mesma formação académica no mestrado e, por consequência, os mesmos referenciais de avaliação.

Sabemos que a unidade curricular de Estágio Pedagógico faz apelo a competências que ultrapassam as académicas, nomeadamente, as características pessoais e as vivências anteriores/socialização profissional prévia, o que poderia justificar as variações entre a generalidade dos indivíduos mas não tanto a desigualdade entre sexos.

Por outro lado, e como já referimos, as orientações pedagógicas tradicionais ou de tendência comportamental de ensino, apesar de na teoria serem cada vez mais apontadas como limitadas no seu valor pedagógico e na sua inclusividade (nomeadamente, dos alunos relativamente às alunas), face a outras de recorte mais construtivista ou socio construtivista e portanto, de pendor mais crítico e reflexivo, continuam a ser frequentes na prática.

Assim sendo, pretendemos com este estudo perceber, através do discurso dos professores-estagiários sobre o que experienciaram durante o ano letivo naquela unidade curricular, se existem diferenças evidentes entre os perfis de saída, por sexo, que justifiquem a inversão dos valores das notas finais.

3. Metodologia

O estudo foi realizado com base em uma metodologia mista, qualitativa-quantitativa, em que conciliámos o uso de técnicas de estatística descritiva com técnicas de análise do conteúdo nas questões abertas e semiabertas.

3.1. Procedimentos e Instrumentos

Construímos um questionário constituído por 4 grupos de questões:

1º grupo – questões fechadas com vista à caracterização pessoal e sociodemográfica dos participantes;

2º grupo - quatro questões semiabertas, inspiradas na técnica de análise *SWOT* (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*), relativas às percepções dos participantes sobre os *pontos fortes* e *pontos fracos* do modelo de Estágio Pedagógico, assim como, das *aprendizagens conseguidas* e *aprendizagens por conseguir*, naquela unidade curricular;

3º grupo – uma questão de escolha múltipla relativa ao grau de importância atribuído às unidades curriculares do primeiro ano do curso e as quais condensam em si grande parte dos conteúdos teóricos e teórico-práticos necessários para o desempenho da função docente;

4º grupo - uma questão de escolha múltipla relativa ao grau de satisfação com o mestrado.

Os questionários foram aplicados numa única sessão, tendo sido previamente assegurado aos inquiridos não só a confidencialidade dos resultados como o seu uso exclusivo para fins académicos do grupo de investigadores implicados na pesquisa. Foram ainda informados da importância do não registo de qualquer informação que tornasse possível a sua identificação, assim como da possibilidade de desistirem a qualquer momento do preenchimento.

Quanto ao tratamento dos dados, conciliámos uma metodologia quantitativa no tratamento das respostas às questões fechadas, traduzida em técnicas de estatística descritiva obtidas através do SPSS versão 23, com uma metodologia qualitativa de análise de conteúdo das questões abertas e semiabertas. Nestas usámos um processo de categorização por critério semântico (Bardin, 1979), com dimensões previamente definidas e coincidentes com as grandes questões colocadas, mas sem categorias constituídas à partida, tendo sido seguido um processo de discussão entre pares, tanto para a validação daquelas categorias, como, posteriormente, para a codificação dos respetivos segmentos de registo.

Participantes

Participaram neste estudo 70 homens (66%) e 36 mulheres (33%), com uma média de idades de 23 anos, sendo que 30 (28%) apresentavam tempo de serviço docente, embora pouco expressivo (2 anos em média para os homens e 3 para as mulheres), todos eles professores-estagiários em Educação Física nos anos letivos 2013-14 e 2014-15 (tabela 1).

Tabela 1- Características dos participantes no estudo

Sexo	N	Idades				Tempo serviço	
		Média	Moda	Valor máximo	Valor mínimo	Com	Sem
Masculino	70 (66%)	25,0	23	35	21	26 (25%)	44 (42%)
Feminino	36 (33%)	24,5	22	30	21	4 (4%)	32 (30%)
Total	106	25	23	-	-	30 (28%)	76 (72%)

4. Apresentação dos Resultados

De modo a facilitar a compreensão dos resultados optámos por fazer a sua apresentação por tabelas, seguindo a ordem das questões no questionário, a saber: Pontos Fracos do modelo de Estágio Pedagógico (tabela 2); Pontos Fortes do modelo de Estágio Pedagógico (EP), percebidos pelos estagiários (tabela 3); Fragilidades da própria formação académica (tabela 4); Aprendizagens no Estágio Pedagógico percebidas pelos estagiários (tabela 5); Relevância das unidades curriculares do 1º ano do Mestrado para os estagiários (tabela 6) e Grau de satisfação dos estagiários com o Ciclo de Estudos (tabela 7).

Tabela 2 - Pontos Fracos do modelo de Estágio Pedagógico (EP), percebidos pelos estagiários

	Mulheres (nº respostas = 98)	Homens (nº respostas = 208)
Pontos fracos do EP percebidos pelos professores-estagiários (Nº respostas = 306)	<p>Homogeneidade no trabalho entre núcleos:</p> <p>Reduzida partilha de informação entre núcleos (8%)</p> <p>Falta de uniformidade no trabalho (5%)</p> <p>Tarefas a desempenhar:</p> <p>Falta de tempo para cumprir tarefas (20%)</p> <p>Excesso de trabalhos que não permite a reflexão sobre trabalho desenvolvido (12%)</p> <p>Falta de aplicabilidade de tarefas (8%)</p> <p>Avaliação:</p> <p>Referencial de avaliação pouco claro (5%)</p> <p>Falta de uniformidade avaliativa (5%)</p>	<p>Homogeneidade no trabalho entre núcleos:</p> <p>Reduzida partilha de informação entre núcleos (10%)</p> <p>Interesses pessoais:</p> <p>Ausência de benefícios (10%)</p> <p>Número reduzido de turmas (5%)</p> <p>Turma com características para estagiários (11%)</p> <p>Apoio à formação:</p> <p><i>Faculdade:</i></p> <p>Falta de momentos de contacto com a faculdade (15%)</p> <p>Falta de um apoio contínuo à formação, da faculdade (20%)</p> <p>Presença insuficiente do orientador da faculdade (10%)</p> <p>Guia da unidade curricular pouco específico (5%)</p> <p>Condições extrínsecas perturbadoras:</p> <p><i>Faculdade:</i></p> <p>Pouca preparação prévia (17%)</p> <p>Formação pedagógico-didática insuficiente (10%)</p> <p><i>Escolas:</i></p> <p>Escolas com deficientes condições para a prática (5%)</p> <p>Rotatividade dos espaços dificulta planeamento (5%)</p> <p>Turmas demasiado grandes (5%)</p> <p>Condições intrínsecas perturbadoras:</p> <p><i>Faculdade:</i></p>

Formação deficiente à saída da licenciatura (8%)

Tabela 3 - Pontos Fortes do modelo de Estágio Pedagógico (EP), percebidos pelos estagiários

Pontos fortes do EP percebidos pelos professores-estagiários (Nº respostas = 318)	Mulheres (nº respostas = 108)	Homens (nº respostas = 210)
	Modelo de EP: Permite conhecer a realidade de outras escolas (62%) Abrangente nas aprendizagens. (25%) Permite aprendizagens sobre a organização escolar (25%) Permite aprender o compromisso com as aprendizagens dos alunos das turmas (18%) Apoio à formação: <i>Faculdade:</i> Boa orientação (45%)	Modelo de EP: Lecionação em situação real (42%) Prepara para a profissão (27%) Relação positiva com outros docentes (20%) Prepara para a autonomia profissional (11%) Apoio à formação: <i>Faculdade:</i> Apoio e disponibilidade do orientador da escola (35%) Tarefas: Relevância das tarefas (19%)

Tabela 4 - Fragilidades da própria formação acadêmica

Estaria melhor preparado se:	Mulheres (nº respostas = 93)	Homens (nº respostas = 210)
(nº respostas = 303)	O Mestrado fosse de âmbito mais prático: - Didáticas específicas no 1º ano (10%)	O Mestrado fosse de âmbito mais prático: - Didáticas específicas no 1º ano (18%)
	Tivesse mais conhecimento sobre a realidade da docência: - Mais contacto com o ensino no 1º ano (18%)	Tivesse mais conhecimento sobre a realidade da docência: - Mais contacto com o ensino no 1º ano (20%)
	Dominasse mais conhecimentos de intervenção pedagógica: - Se dominasse todas as matérias que tenho de ensinar. (15%)	Dominasse mais conhecimentos de intervenção pedagógica: - Se o meu nível de experiência de ensino fosse maior. (20%)
	Houvesse mais preparação prévia ao EP: - Contacto prévio com jovens. (12%)	Houvesse mais preparação prévia ao EP: - Observação de aulas antes do EP (21%)
	Existissem mais medidas de apoio aos professores-estagiários da parte da Faculdade: - Mais aulas assistidas pelo supervisor. (9%)	Existissem mais medidas de apoio aos professores-estagiários da parte da Faculdade: - Ajustamentos das tarefas aos estudantes-trabalhadores. (8%) - Mais aulas assistidas pelo supervisor (16%)

A Licenciatura fosse de âmbito mais prático: - Avaliação das unidades curriculares mais viradas para o saber ensinar do que para o saber fazer. (19%)	A Licenciatura fosse de âmbito mais prático: - Mais incidência nas matérias dos Programas Nacionais de EF. (15%) - Maior carga horária nos estudos práticos. (15%)
Houvesse mais material de apoio ao EP da Faculdade (0%)	Houvesse mais material de apoio ao EP da Faculdade: - Guia de EP entregue mais cedo (5%)
Tivesse tido mais formação sobre Planeamento: - Mais formação na construção de unidade didática (12%)	Tivesse tido mais formação sobre Planeamento: - Mais formação na construção de unidade didática (19%)
Me tivesse preparado melhor (0%)	Me tivesse preparado melhor: - Pesquisasse mais exercícios para algumas modalidades. (10%) - Tentasse conhecer outros métodos de ensino para os implementar. (5%)

Tabela 5 - Aprendizagens no Estágio Pedagógico percebidas pelos estagiários

	Mulheres (nº respostas = 108)	Homens (nº respostas = 210)
Aprendizagens conseguidas (nº respostas = 318)	Avaliação: - Conhecimentos sobre avaliação diagnóstica. (31%) - Melhores observações. (10%)	Avaliação: - Realizar avaliação (62%) - Construir documentos de avaliação (44%)
	Organização do ensino: - Trabalho em diferenciação pedagógica. (23%) - Decisões de ajustamento. (28%) - Novas matérias. (17%)	Organização do ensino (0%)
	Planeamento: - Processo de construção do planeamento. (27%) - Seleção e hierarquização dos conteúdos de acordo com os alunos. (41%) - Plano de unidades didáticas (43%) - Plano de aula (33%)	Planeamento: - Plano anual (22%)
	Instrução (0%)	Instrução: - Adquiri competências de Instrução (feedback) (36%)
	Organização/Gestão da aula (0%)	Organização/Gestão da aula: - Adquiri competências de organização/gestão (32%)

	Clima: - Compreensão da adequação das estratégias de intervenção à individualidade do aluno (23%)	Clima (0%)
	Disciplina: - Encontrar estratégias de controlo da turma (23%)	Disciplina: - Encontrar estratégias de controlo da turma. (19%)
	Comportamento do professor: - Posicionamento e circulação (21%) - Colocação da voz (18%)	Comportamento do professor: - Posicionamento e circulação. (19%)

Tabela 6 - Relevância das unidades curriculares do 1º ano do Mestrado para os estagiários

	Mulheres (nº respostas = 36)	Homens (nº respostas = 70)
Relevância atribuída pelos estagiários às unidades curriculares do 1º ano do Mestrado	<ul style="list-style-type: none"> - Didática da Educação Física (89%) - Avaliação Pedagógica em EF (81%) - Administração escolar (75%) - Sistemática das Atividades Físicas e Desportivas (67%) - Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular (50%) - Projeto Investigação-Ação (39%) - Investigação Educativa (22%) 	<ul style="list-style-type: none"> - Didática da Educação Física (80%) - Avaliação Pedagógica em EF (79%) - Administração escolar (77%) - Sistemática das Atividades Físicas e Desportivas (63%) - Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular (56%) - Projeto Investigação-Ação (36%) - Investigação Educativa (22%)
Unidades curriculares com registos de irrelevância		<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Investigação-Ação (10%) - Investigação Educativa (4%) - Didática da Educação Física (4%) - Sistemática das Atividades Físicas e Desportivas (3%) - Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular (3%)

Tabela 7 - Grau de satisfação dos estagiários com o Ciclo de Estudos

	Mulheres (nº respostas = 36)	Homens (nº respostas = 70)
Grau de satisfação positivo, dos professores-estagiários, face ao Mestrado	83%	80%
Grau de satisfação negativo, dos professores-estagiários, face ao Mestrado	17% (0% insatisfação total)	15% (3% insatisfação total)

5. Discussão e Conclusões

Face aos resultados podemos verificar que as professoras estagiárias consideram que o Estágio Pedagógico solicita um número muito elevado de tarefas o que não lhes permite ter o tempo necessário para refletirem sobre o trabalho em desenvolvimento.

Pensam haver necessidade de maior uniformidade de trabalho e partilha entre os núcleos, para além de considerarem a existência de alguma falta de clareza no referencial de avaliação.

Consideram que estariam melhor preparadas se tivessem sido seguidas metodologias de ensino mais práticas na licenciatura e no mestrado e se tivesse havido uma maior preparação prévia para o Estágio Pedagógico

Contudo, reconhecem e enaltecem o facto de este ser abrangente nas aprendizagens que permite e privilegiar o ensino diferenciado e, conseqüentemente, ajustado às capacidades de aprendizagem dos alunos.

Também reconhecem ter sido bem orientadas e valoram, significativamente, as aprendizagens conseguidas.

Apresentam apenas duas grandes categorias de pontos fortes uma das quais referente às aprendizagens conseguidas.

Quanto às unidades curriculares tidas no ano anterior, consideram-nas, numa forma geral, relevantes, principalmente aquelas cuja componente de formação, pertence à área da didática específica, não considerando existirem unidades curriculares irrelevantes.

Revelam-se muito satisfeitas com o Mestrado, não havendo qualquer registo de insatisfação total.

Por seu lado, os professores-estagiários evocaram cinco tipos de razões ou categorias de pontos fortes (*Homogeneidade do trabalho dos núcleos; Interesses pessoais; Apoio à formação da parte da faculdade; Condições extrínsecas perturbadoras atribuídas à faculdade e escola onde estagiou e Condições intrínsecas perturbadoras atribuídas à faculdade*), considerando, ao contrário das suas colegas, que o modelo de Estágio Pedagógico não atende a aspetos do seu interesse pessoal, tais como: benefícios materiais de apoio a despesas inerentes à formação; atribuição de turmas com características ajustadas à inexperiência dos professores-estagiários e possibilidade de lecionação a mais de uma turma a fim de diversificarem a sua experiência docente.

Quanto ao domínio dos conhecimentos, evocam um largo conjunto de aspetos reveladores de algum sentimento de impreparação académica que atribuem quer à instituição formadora (formação deficiente na licenciatura, nomeadamente de âmbito pedagógico-didático; falta de preparação prévia ao Estágio, falta de momentos de contato e de apoio à formação contínua da parte da instituição de formação e presença insuficiente do orientador da faculdade, guia da unidade curricular pouco claro)

quer relativamente à escola onde estagiaram (deficientes instalações desportivas e a obrigatoriedade da rotação de espaços de prática).

Ao contrário das suas colegas, deixam transparecer alguma culpabilização da instituição formadora, quando afirmam que estariam melhor preparados se tivesse havido maior preparação prévia para o Estágio Pedagógico, se a faculdade tivesse previstas algumas medidas facilitadoras para os estudantes-trabalhadores e se tivesse existido um maior acompanhamento da parte do orientador da faculdade de forma a serem ajudados a ultrapassar as suas dificuldades e, ainda, que terminaram a licenciatura mal preparados. No entanto, também reconhecem que deveriam ter investido mais na sua preparação académica nos anos anteriores, indicador inexistente nas professoras estagiárias.

Apesar de tudo, consideram que a unidade curricular de Estágio Pedagógico prepara para a autonomia profissional e para a profissão docente, reconhecendo-lhe, de forma expressiva, a importância de lhes proporcionar a lecionação em situação real durante um ano letivo.

Também relativamente às aprendizagens conseguidas reconhecem que foram significativas, contudo atribuem uma valoração menos expressiva que as suas colegas, não fazendo referências expressas ao compromisso com as aprendizagens dos seus alunos, o que é referido pelas professoras.

Tal como elas, revelam-se, duma forma geral, muito satisfeitos com o Mestrado, apresentando, no entanto e ao invés das suas colegas, alguns casos de insatisfação total, embora de valor residual.

Por fim, os professores-estagiários consideram significativamente relevantes a generalidade das unidades curriculares do mestrado, surgindo, no entanto, valorações de irrelevância relativamente a unidades curriculares do âmbito da formação específica para a docência e da didática específica, nomeadamente Investigação Educativa, Didática da Educação Física e Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular, resultados que, para além de não surgirem nas mulheres, são dificilmente justificáveis.

Apesar destas divergências entre sexos na forma de estar e pensar o Mestrado e o modelo de Estágio Pedagógico, pensamos não terem sido encontradas evidências que justifiquem a prevalência na nota final de nenhum dos sexos à saída da unidade curricular, embora haja, da parte das professoras estagiárias, uma maior proximidade dos níveis de *mestria* nas diferentes dimensões de avaliação constantes do referencial avaliativo, comparativamente aos seus colegas, já que estas revelaram ter sentido significativamente menos dificuldades, necessitarem de menos acompanhamento e estarem sensíveis e comprometidas com as aprendizagens dos seus alunos, aspeto, que como vimos, é altamente valorizado na dimensão ético-profissional do referencial de avaliação.

Poderemos, pois, estar perante a ideia de Onofre (2000) quando defendeu que os professores de Educação Física tendem a usar os saberes em que têm mais confiança e com os quais se sentem mais familiarizados e que lhes dão mais certezas de poder ajudá-los a resolverem os problemas

concretos da sua intervenção, muitas das vezes provenientes de uma socialização antecipatória e não de uma formação inicial para a docência. Sabendo nós a tendência que se prolonga pelos tempos de uma Educação Física ensinada na via do comportamento, é-nos legítimo supor que os orientadores de estágio, mesmo de forma inconsciente, se apoiem em saberes, valores e crenças daquele tipo, os mesmos que, como atrás referimos, não valorizam as competências das professoras-estagiárias.

Estes resultados levam-nos a procurar em outros atores do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente os avaliadores, as razões justificativas da inversão de valores das notas entre sexos neste mestrado e em outros estudos tais como Ribeiro da Silva, 2013; De Ketele, 2012; Hadji, 1994; Gomes, 1991 entre outros, os quais, como vimos, consideram que os resultados da avaliação vêm ancorados num conjunto de crenças, valores e convicções da parte do avaliador que, sem consciência disso, constrói um referencial só seu, convicto que se movimenta no oficialmente instituído. Esta realidade favorece o desvio de linhas orientadoras de formação inicial/avaliação mais reflexivas para linhas mais tradicionais, baseada na observação e reprodução dos “bons mestres”, dos “bons modelos” e das “boas práticas”, o que não beneficia as professoras estagiárias já que o número de orientadores do sexo masculino, normalmente os maiores defensores (mesmo que subconscientemente) daqueles modelos, é significativamente superior ao do sexo feminino.

Chegados ao final, parece-nos ter ficado confirmado o interesse e pertinência desta linha de investigação, que partindo da perspetiva do avaliado no ensino superior pretendeu perceber o que lhe é mais significativo no seu processo formativo, assim como do interesse no prosseguimento do processo de validação do inquérito construído, pensando nós que futuros estudos deverão contemplar a perspetiva do avaliador no processo avaliativo no mesmo nível de ensino, assim como, o estudo das influências do sexo do avaliador versus o sexo do avaliado.

6. Bibliografia

- ALVES, P. Inovar a avaliação: profusão discursiva ou processo de inovação endógeno?. In: PACHECO, A., MORGADO, J., MOREIRA, A. (org.) **Globalização e (Des)igualdades: desafios contemporâneos**. ed. Porto: Porto Editora, 2007, p. 95-102.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 1979. p. 95-102
- BATISTA P., LEITE QUEIRÓS, P. **O Estágio profissional enquanto espaço de formação profissional**. Porto: Editora FADEUP, 2013
- BONAR, X. **Las actitudes del profesorado ante la coeducación**. Barcelona: Graó, 1997
- COLÁS, P, JIMÉNEZ, R. Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. **Revista de Educación** – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, n. 340, p.415-444, may./ago. 2006.

DE KETELE, J.M.. À la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes intégrateurs? In : L. MOTTIER LOPEZ, G. FIGARI (Eds) **Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques**. ed. Bruxelles: De Boeck, 2012, p. 195-210.

FERNANDEZ, M.L. Los estereotipos de género en las clases de Educación Física en nivel medio. **Tesis de licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas**. Universidad Abierta Interamericana. 2011. p. 91.

HADJI, C. **A Avaliação, regras do jogo, das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora, 1994.

HORTIGÜEGA-ALCALÁ, D., PÉREZ-PUEYO, A., LÓPEZ- PASTOR, V. Implicación y regularización del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. **RELIEVE**, Valencia, n. 21, 2015.

JORDÁN, O. La autonomía e iniciativa personal: estrategias didácticas y diseño curricular. In: Jordán, O., Campos, R. **Las Competencias básicas desde la Educación Física**, Barcelona: INDE, 2013, p.39.

GARGALLO, B., SÁNCHEZ, F., ROS, C., FERRERAS, A. Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 51, may. 2010

GOMES, R. As Teorias Implícitas da Personalidade e os Comportamentos de Ensino. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 1, 1991, pp 41-74.

GUTIÉRREZ-GARCIA, C., PÉREZ-PUEYO, Á., PÉREZ-GUTIÉRREZ, M. Precepciones de Profesores, Alumnos y Egresados Sobre los Sistemas de Evaluación en Estudios Universitarios de Formación del profesorado de Educación Física. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, n.15 (2), 2013, p.130-151.

MARTEL, A. Intervenciones educativas en favor de niñas y mujeres brillantes. In: Ellis, J., Willinsky, J. (Ed.). **Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres**, Madrid: Narcea, 1999, pp. 79-97.

NOIZET, G., CAVERNI, J.P. **Psicologia da Avaliação Escolar**. Coimbra: Coimbra Editora, 1985

RIBEIRO DA SILVA, E. Formação Inicial de Professores – Avaliação do Modelo de Estágio Pedagógico em Educação Física no Ensino Superior Universitário. **Tese de Doutorado**, Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, 2013

RIBEIRO DA SILVA, E. O Modelo de Estágio Pedagógico em Educação Física: pontos fortes percebidos por professores-estagiários e orientadores. In: **Formação Inicial de Professores – Reflexão e Investigação da Prática Profissional**, Porto: Editora Educar, UP, 2014, pp. 127-144

REBOLLO CATALÁN, M^a A., GARCÍA PÉREZ, R., PIEDRA, J., VEGA, L. Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. **Revista de Educación**, n. 355, pp.521-546, may./ago. 2011.

HELLÍN, P., MORENO, J. A., RODRÍGUEZ, P. L. Influencia social del género y de la percepción de competencia en la valoración de las clases de educación física. **Revista Española de Educación Física y Deportes**, n. 5, pp. 37-49, 2006.

BLAIKIE, F., SCHÖNAU, D., STEERS, J. Students' Gendered Experiences of High School Portfolio Art Assessment in Canada, The Netherlands, and England. *Studies in Art Education*, v. 44, n. 4, pp. 335-349, 2003

SCRATON, S. **Educación Física de las niñas: un enfoque feminista**. Madrid: Morata, 1995

SPENDER, D. **Invisible Somen: the Schooling Scandal**. London: Writers and Readers Publishing Cooperative, 1982

ONOFRE, M. [Prioridades da formação profissional dos professores de Educação Física](#). **Atas do IX Simposium de Poio**, pp. 991-1004, 2014

FORMOSINHO, J e NIZA, S. **Anexo de enquadramento à Recomendação sobre a Iniciação à Prática Profissional: Cursos de Formação Inicial de Professores**. Lisboa: Instituto Nacional de Formação Profissional, 2002