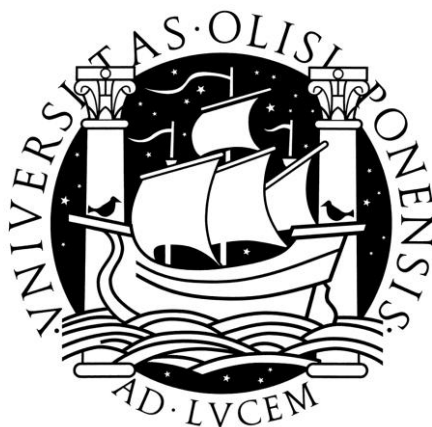


**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**DISSERTAÇÃO**

**ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS  
PROFESSORES AVALIADORES**

**Ana Raquel Correia Simões**

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA  
EDUCAÇÃO**

**ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**2011**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**DISSERTAÇÃO**

**ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS  
PROFESSORES AVALIADORES**

**Ana Raquel Correia Simões**

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA  
EDUCAÇÃO**

**ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**2011**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ORIENTADA PELA  
PROFESSORA DOUTORA MARIA ÂNGELA PERPÉTUA RODRIGUES**

## AGRADECIMENTOS

A concretização desta investigação não seria possível sem o apoio e a colaboração de diversas pessoas e entidades, às quais quero deixar o meu sincero reconhecimento e respectivos agradecimentos.

À Professora Doutora Maria Ângela Perpétua Rodrigues pelo apoio e ajuda que nos prestou na orientação do presente trabalho e pela disponibilidade e paciência que sempre demonstrou ao longo de todo o percurso;

Aos conselhos executivos das escolas que permitiram a colaboração dos seus docentes no nosso estudo;

Aos docentes que tiveram a amabilidade de responder ao nosso questionário, sem a sua colaboração não seria possível a concretização da nossa investigação;

À família pelo apoio demonstrado e pela ajuda prestada durante todo percurso que culminou neste trabalho;

Aos amigos pelo apoio e ajuda disponibilizada para que conseguíssemos concluir o nosso estudo com sucesso.

**A todos o meu Muito Obrigada!**

---

## RESUMO

A presente investigação encontra-se inserida na área das Ciências da Educação, no domínio da Formação de Professores.

Na sequência da aprovação da legislação que viria a definir a função de avaliador, deparámo-nos com um conjunto alargado de professores com eventuais necessidades de formação relacionadas com esta área. Desta forma, considerámos pertinente elaborar um estudo que nos permitisse identificar quais as necessidades de formação dos docentes avaliadores das escolas de diferentes níveis do ensino básico e secundário, de um determinado concelho da margem sul do Tejo, pertencente à área metropolitana de Lisboa.

O nosso estudo insere-se numa perspectiva interpretativa e para procedermos à recolha dos dados utilizámos um questionário de resposta fechada, tendo sido os dados posteriormente submetidos a uma análise estatística simples, efectuada através do *Statistical Package of the Social Sciences* (SPSS).

Os resultados, obtidos através da análise efectuada aos itens do questionário, revelam que os professores avaliadores manifestam muito interesse em itens relacionados com as áreas de métodos e técnicas de investigação, do desenvolvimento curricular e com os conteúdos relacionados com o desenvolvimento de competências na área da avaliação. Os itens em que os inquiridos manifestam nenhum interesse são os referentes à administração educacional, ao desempenho profissional e aos conteúdos relacionados com o desenvolvimento de conhecimentos na área da avaliação.

Da categorização dos itens por áreas de formação verificámos que são as Tecnologias de Informação e Comunicação, a Avaliação, o Desenvolvimento Curricular, os Métodos e Técnicas de Investigação, a Relação Pedagógica e a Supervisão Pedagógica as áreas em que os docentes demonstram mais necessidades de formação. As áreas da Administração Educacional, do Desempenho Profissional, da Liderança, da Concepção e Dinamização de Projectos e do Diagnóstico de Necessidades são aquelas em que os professores avaliadores demonstram menos necessidades de formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento profissional, avaliação do desempenho docente, análise de necessidades de formação.

## ABSTRACT

This research is directly related to the area of Educational Sciences, more specifically to Teacher Training.

After the approval of the legislation that would define the role of the evaluator, we came across a large number of teachers with training needs related to this area. Thus, we considered it relevant to draw up a study that allowed us to identify training needs of teachers evaluators from schools of different levels of school education in a particular county on the south bank of the Tagus, belonging to the metropolitan area of Lisbon.

Our study is part of an interpretative perspective and to collect the necessary data we used a closed-response questionnaire. Subsequently, we processed all the data by using a simple statistical analysis, performed by the Statistical Package of Social Sciences (SPSS).

The results obtained through the analysis to the questionnaire items, showed that teachers evaluators expressed a great deal of interest in items relating to areas of research methods and techniques, curriculum development and content related to the development of assessment skills. The items in which respondents expressed no interest were those relating to management education, professional performance and content related to the development of knowledge in the assessment field.

As far as categorization of the items in different training areas is concerned, it was possible to verify that areas such as information technology and communication, assessment, curriculum development, methods and techniques of research, teaching and supervision relationship, are the areas in which teachers demonstrate greater training needs. On the other hand, the areas of educational administration, professional performance, leadership, design and promotion of the projects and needs analysis are those in which assessment professionals show less training needs.

**KEYWORDS:** Professional development, teacher performance assessment, training needs analysis.

---

## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS .....	III
RESUMO .....	IV
ABSTRACT .....	V
ÍNDICE GERAL .....	VI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VIII
ÍNDICE QUADROS .....	IX
ÍNDICE GRÁFICOS.....	XI
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO .....	3
1.1. A avaliação do desempenho docente e o desenvolvimento profissional dos docentes .....	3
1.2. A análise de necessidades de formação .....	11
1.3. Avaliação do desempenho docente – Uma visão normativa .....	17
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....	22
2.1. Campo e objecto de estudo .....	22
2.2. A problemática e os objectivos em estudo .....	22
2.3. A metodologia .....	24
2.4. A população .....	24
2.5. Métodos e técnicas de recolha de dados .....	25
2.5.1. Construção do instrumento de recolha de dados .....	25
2.5.2. Aplicação do questionário .....	32
2.5.3. Tratamento dos dados .....	33

---

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS .....	34
3.1. Caracterização dos docentes inquiridos.....	35
3.2. Apresentação global das respostas obtidas e prioridades de formação .....	48
3.2.1. Apresentação dos dados globais das respostas .....	48
3.2.2. Áreas de formação com maiores necessidades de formação .....	55
3.2.3. Áreas de formação com menores necessidades de formação .....	57
CONCLUSÕES .....	60
BIBLIOGRAFIA .....	63

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Referencial para a elaboração do questionário .....	A1 a A2
Anexo B – Questionário .....	B1 a B5
Anexo C – Carta entregue às escolas.....	C1
Anexo D – Média e desvio padrão dos itens do questionário .....	D1 a D2
Anexo E – Áreas de formação com maiores necessidades de formação.....	E1 a E4
Anexo F – Áreas de formação com menores necessidades de formação .....	F1 a F4

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Propósitos da avaliação de professores .....	5
<b>Quadro 2</b> – Critérios de avaliação do desempenho docente.....	6
<b>Quadro 3</b> – Mudanças produzidas no conceito de desenvolvimento profissional .....	10
<b>Quadro 4</b> – Distribuição dos itens pela área de formação Tecnologias de Informação e Comunicação .....	27
<b>Quadro 5</b> – Distribuição dos itens pela área de formação Avaliação.....	27
<b>Quadro 6</b> – Distribuição dos itens pela área de formação Desenvolvimento Curricular.....	27
<b>Quadro 7</b> – Distribuição dos itens pela área de formação Métodos e Técnicas de Investigação .....	28
<b>Quadro 8</b> – Distribuição dos itens pela área de formação Relação Pedagógica .....	28
<b>Quadro 9</b> – Distribuição dos itens pela área de formação Supervisão Pedagógica .....	28
<b>Quadro 10</b> – Distribuição dos itens pela área de formação Concepção e Dinamização de Projectos .....	29
<b>Quadro 11</b> – Distribuição dos itens pela área de formação Dinamização de Grupos ...	29
<b>Quadro 12</b> – Distribuição dos itens pela área de formação Liderança.....	29
<b>Quadro 13</b> – Distribuição dos itens pela área de formação Desempenho Profissional.....	29
<b>Quadro 14</b> – Distribuição dos itens pela área de formação Administração Educacional .....	30
<b>Quadro 15</b> – Distribuição dos itens pela área de formação Diagnóstico de Necessidades.....	30
<b>Quadro 16</b> – Tabela de frequência absoluta e percentagem relativas aos níveis da escala .....	48
<b>Quadro 17</b> – Itens com mais 10% das respostas no nível “nenhum interesse”.....	50
<b>Quadro 18</b> – Itens com mais 45% das respostas no nível “fraco interesse”.....	50
<b>Quadro 19</b> – Itens com mais 50% das respostas no nível “bastante interesse”.....	51
<b>Quadro 20</b> – Itens com mais 30% das respostas no nível “muito interesse” .....	52
<b>Quadro 21</b> – Itens com mais 50% das respostas nos níveis “nenhum e fraco interesse” .....	53

**Quadro 22** – Itens com mais 75% das respostas nos níveis “bastante e muito interesse” ..... 54

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Distribuição pela idade .....	35
<b>Gráfico 2</b> – Distribuição pelo género.....	35
<b>Gráfico 3</b> – Comparação das variáveis idade e género.....	36
<b>Gráfico 4</b> – Distribuição pelas habilitações académicas.....	36
<b>Gráfico 5</b> – Comparação das variáveis habilitações académicas e idade .....	37
<b>Gráfico 6</b> – Comparação das variáveis habilitações académicas e género.....	37
<b>Gráfico 7</b> – Distribuição pela área disciplinar .....	38
<b>Gráfico 8</b> – Comparação das variáveis área disciplinar e idade .....	38
<b>Gráfico 9</b> – Comparação das variáveis área disciplinar e género.....	39
<b>Gráfico 10</b> – Distribuição pelo número de anos de experiência na escola onde se encontra actualmente .....	39
<b>Gráfico 11</b> – Comparação das variáveis número de anos de experiência na escola onde se encontra actualmente e idade .....	40
<b>Gráfico 12</b> – Comparação das variáveis número de anos de experiência na escola onde se encontra actualmente e género .....	40
<b>Gráfico 13</b> – Distribuição pelo nível de ensino em que leccionam .....	41
<b>Gráfico 14</b> – Comparação das variáveis nível de ensino em que lecciona e idade .....	41
<b>Gráfico 15</b> – Comparação das variáveis nível de ensino em que lecciona e género .....	42
<b>Gráfico 16</b> – Distribuição pelo desempenho da função de avaliador nos anos lectivos de 2008/2009 e 2009/2010.....	42
<b>Gráfico 17</b> – Comparação das variáveis desempenho da função de avaliador nos anos lectivos de 2008/2009 e 2009/2010 e idade .....	43
<b>Gráfico 18</b> – Comparação das variáveis desempenho da função de avaliador nos anos lectivos de 2008/2009 e 2009/2010 e género.....	43
<b>Gráfico 19</b> – Comparação das variáveis desempenho da função de avaliador nos anos lectivos de 2008/2009 e 2009/2010 e habilitações académicas .....	44
<b>Gráfico 20</b> – Comparação das variáveis desempenho da função de avaliador nos anos lectivos de 2008/2009 e 2009/2010 e número de anos de experiência na escola onde se encontra actualmente .....	44
<b>Gráfico 21</b> – Distribuição pela frequência de acções de formação sobre a avaliação do desempenho .....	45

<b>Gráfico 22</b> – Comparação das variáveis frequentou acções de formação sobre avaliação de desempenho e idade.....	45
<b>Gráfico 23</b> – Comparação das variáveis frequentou acções de formação sobre avaliação de desempenho e género.....	46
<b>Gráfico 24</b> – Comparação das variáveis frequentou acções de formação sobre avaliação de desempenho e desempenho no presente ano da função de avaliador .....	46
<b>Gráfico 25</b> – Identificação das áreas de formação com maiores necessidades de formação .....	55
<b>Gráfico 26</b> – Identificação das áreas de formação com menores necessidades de formação .....	58

# **INTRODUÇÃO**

O presente estudo é realizado no âmbito do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização de Formação de Professores e insere-se na problemática da análise de necessidades de formação, mais especificamente dos professores avaliadores. A concretização desta investigação é uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos e as competências relativos à análise de necessidades de formação, área do nosso total interesse.

Porquê a temática da avaliação do desempenho docente?

Ao longo de vários anos, a avaliação do desempenho docente foi um processo que passou despercebido à luz da nossa sociedade. Com a aprovação da legislação que regulamenta a avaliação do desempenho docente gerou-se uma polémica que durante largos meses conseguimos acompanhar.

É durante este processo que a nossa atenção é desperta para os problemas que a implementação deste sistema de avaliação poderia acarretar para os profissionais da educação.

Já no decorrer da nossa investigação é aprovada uma alteração ao Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº75/2010) e um novo decreto regulamentar que visa simplificar os procedimentos do processo de avaliação. No entanto, a controvérsia continua instalada em torno desta temática.

Com este mal-estar a envolver a avaliação do desempenho docente, tentámos perceber qual poderia ser o nosso contributo para os docentes que teriam que desempenhar uma função que, até à data, não se encontrava definida e para a qual tudo indicava que não se encontravam preparados.

Existindo a possibilidade de aliar a análise de necessidades de formação à avaliação do desempenho docente decidimos dedicar a nossa investigação aos profissionais da educação e esperamos deixar um contributo que possa ser útil aos professores avaliadores.

Para responder aos objectivos e por forma a conseguirmos abranger o maior número de docentes possível, optámos por seleccionar professores titulares, os únicos que poderiam exercer as funções de avaliador, de acordo com a legislação em vigor no início da nossa investigação (Decreto Regulamentar nº2/2008) e que se encontrassem a leccionar no ensino básico e secundário.

Com o nosso estudo pretendemos identificar as necessidades formativas dos professores avaliadores no desempenho da sua função avaliativa relativa aos seus pares.

Para concretizarmos o presente estudo, solicitámos a colaboração de escolas do ensino básico e secundário, de um determinado concelho da margem sul do Tejo, pertencente à área metropolitana de Lisboa.

Desta forma, foram definidos dois grandes objectivos para a nossa investigação:

1. Identificar as necessidades de formação dos professores avaliadores face ao desempenho das suas novas funções;
2. Compreender o grau de interesse demonstrado pelos docentes avaliadores na formação para o exercício da nova função.

Para a concretização dos objectivos, recorreremos a um conjunto de técnicas de análise e recolha de dados: análise documental, questionário e análise estatística.

Desta forma, o estudo a seguir apresentado encontra-se organizado em quatro capítulos. O capítulo I, dedicado ao enquadramento teórico e normativo, apresenta uma fundamentação teórica, resultante da revisão da literatura que tivemos oportunidade de ler relativa às temáticas da avaliação, avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e análise de necessidades de formação. Será efectuada, também, uma análise do diploma legal que regulamenta o processo de avaliação do desempenho docente e que é um dos principais pilares da nossa investigação. No capítulo II, enquadramento metodológico, abordaremos as questões relativas à metodologia utilizada, com maior incidência no campo e objecto de estudo, a problemática e os objectivos em estudo, a população, os métodos e técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a construção do instrumento de recolha de dados, a aplicação do questionário e o tratamento de dados. No terceiro capítulo, apresentação, análise e interpretação dos resultados, apresentaremos e interpretaremos os resultados obtidos após a aplicação do questionário, considerando os objectivos previamente definidos para a nossa investigação. Num último capítulo, conclusões, serão apresentadas as principais conclusões obtidas no âmbito do estudo realizado.

É de salientar que para a concretização da investigação nos deparámos com as seguintes limitações: impossibilidade de uma dedicação em exclusivo à investigação, constrangimentos inerentes ao facto de não pertencermos ao corpo docente, falta de colaboração por parte de algumas escolas e professores e falta de validação do questionário.

**CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E  
NORMATIVO**

Neste capítulo vamos abordar os conceitos subjacentes à nossa investigação, nomeadamente, os de avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e análise de necessidades de formação. Para além da conceptualização, será efectuada a análise ao diploma legal que regulamenta o processo de avaliação do desempenho docente e que é um dos principais pilares da nossa investigação.

### **1.1. A avaliação do desempenho e o desenvolvimento profissional dos docentes**

A avaliação é um conceito polissémico podendo ser caracterizada por verbos como julgar, verificar, estimar, situar, representar e determinar. De acordo com o campo em estudo, os investigadores assumem diferentes acepções da avaliação.

Nesta investigação, consideramos a avaliação como *“um domínio científico e uma prática social cada vez mais indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afectam as sociedades contemporâneas, tais como a qualidade da educação e do ensino, a prestação de cuidados de saúde, a distribuição de recursos e a pobreza”* (Fernandes, 2008: 5).

Para detectarmos esses problemas entendemos que é fundamental ter em linha de conta a diversidade de propósitos ou usos da avaliação, os critérios para avaliar, os métodos de recolha e análise de dados, o planeamento para a concretização da avaliação e os indivíduos que estão envolvidos no respectivo processo (Stufflebeam cit. Simões, 2000).

Os propósitos utilizados nos diferentes modelos de avaliação podem ser mais ou menos explícitos. De acordo com Natriello (cit. Simões, 2000: 41), *“os propósitos são aquelas razões pelas quais se põe em marcha a avaliação. Os efeitos são resultados do processo de avaliação”*.

Para que a aplicação de um determinado modelo de avaliação possa ser bem sucedida é necessário que responda a um conjunto de critérios. Do ponto de vista de Andrews e Barnes (cit. Simões, 2000) a validade do modelo é o critério mais importante, tendo em conta a pertinência dos resultados e das conclusões a que o modelo nos deverá conduzir. Para Medley (cit. Simões, 2000) um modelo de avaliação deve distinguir-se pela sua objectividade, fidelidade, validade e viabilidade. Carey (cit. Simões, 2000) defende a imparcialidade, equidade, utilidade e praticabilidade como

critérios a considerar. Helm e Stronge (cit. Simões, 2000) salientam a validade, fidelidade e utilidade como os mais importantes para a aplicação de um dado modelo de avaliação.

Na presente investigação, consideramos que todos os critérios identificados anteriormente pelos diferentes autores são importantes para a definição de qualquer modelo de avaliação.

Quando limitamos a avaliação ao campo da avaliação do desempenho definimo-la como o *“processo pelo qual uma organização mede a eficácia e eficiência dos seus colaboradores. No geral, o processo serve como uma ferramenta de auditoria e controlo da contribuição para os objectivos e/ou resultados dos participantes organizacionais”* (Almeida cit. Caldeira, 2010: 14).

Rocha (1997: 120) define a avaliação do desempenho como a *“sistemática apreciação do comportamento do indivíduo na função que ocupa, suportada na análise objectiva do comportamento do homem no trabalho, e comunicação ao mesmo do resultado da avaliação”*.

Neste sentido, alguns autores (Lopo *et al.* cit. Caldeira, 2010) defendem que a avaliação do desempenho é a atribuição de um valor quantitativo à qualidade do desempenho profissional dos diversos profissionais.

No campo específico da avaliação do desempenho docente, entendemos a avaliação como *“o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamento e os resultados do seu ensino”* (Nevo cit. Simões, 2000: 10).

A definição de Nevo é defendida por Simões (2000) à qual acrescenta a ideia de que o julgamento do mérito e do valor do docente permite a estruturação de diversos conceitos do trabalho destes profissionais, que provocam diferentes formas de recolha de informação e de emitir juízos de valor, que deverão ser fundamentados de acordo com os critérios de sucesso de implementação do modelo de avaliação em que se inserem.

Veloz (cit. Lourenço, 2008) sintetiza os pontos de vista dos autores anteriormente referidos ao afirmar que:

*“la evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, com el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el*

*despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral u la naturaleza de sus relaciones interpersonales com alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad.”* (Veloz, 2000 cit. Lourenço, 2008: 16)

Segundo Natriello (cit. Simões, 2000) existem três propósitos para a avaliação de professores: a influência ou o controlo do desempenho dos docentes, o apoio na tomada de decisão quanto ao percurso profissional dos docentes no sistema educativo e a validação do sistema de controlo da organização.

De acordo com Natriello (1990), Peterson (1995), Shinkfield e Stufflebeam (1995) (cit. Lourenço, 2008) os diversos propósitos da avaliação dos docentes, que podem ser agrupados em dois grandes tipos: 1) propósitos formativos, direccionados para a melhoria da qualidade do desempenho do docente e 2) propósitos sumativos, direccionados para a valorização do mérito, promoção, demissão ou efectivação do docente.

Após a revisão da literatura, Simões (2000) sintetizou no quadro abaixo a variedade de propósitos da avaliação de professores:

<i>Millman &amp; Darling-Hamond (1990)</i>	<i>Kulogwski et al. (1993)</i>	<i>Iwanicki &amp; Rindone (1995)</i>	<i>Shinkfield &amp; Stufflebeam (1995)</i>	<i>Hadji (1995)</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- avaliar o pré-serviço;</li> <li>- licenciatura;</li> <li>- certificação;</li> <li>- selecção;</li> <li>- assistência dos professores principiantes;</li> <li>- desenvolvimento profissional;</li> <li>- ocupação de cargos;</li> <li>- demissão;</li> <li>- melhoria da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- melhorar;</li> <li>- certificar;</li> <li>- reempregar;</li> <li>- aumentar o salário;</li> <li>- promoção na carreira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prestação de contas;</li> <li>- melhoria da escola;</li> <li>- desenvolvimento profissional;</li> <li>- selecção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- melhorar a qualidade da instrução,</li> <li>- ajudar os professores em áreas que necessitam de melhoria;</li> <li>- proteger os professores competentes e eliminar os incompetentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gestão administrativa da carreira;</li> <li>- desenvolvimento pessoal e profissional;</li> <li>- aperfeiçoar o funcionamento do sistema, utilizando melhor os recursos humanos.</li> </ul>

**Quadro 1** – Propósitos da avaliação de professores (Simões, 2000: 42)

Segundo Fernandes (2008) deverão ser tidos em conta os seguintes propósitos: a melhoria do desempenho dos professores, a responsabilização e prestação pública de contas, a melhoria de práticas e procedimentos das escolas onde estes profissionais exercem as suas funções, a compreensão dos problemas de ensino e de aprendizagem,

colaborando na identificação de possíveis soluções e a compreensão das experiências vividas.

Para além da definição dos propósitos é necessário e fundamental definir os critérios que serão utilizados ao longo de uma avaliação. Segundo Medley (cit. Simões, 2000: 55) “*um critério é um aspecto ou dimensão da qualidade a avaliar, que é avaliada e comparada com um padrão ou nível arbitrário dessa qualidade como base para a avaliar*”. Os critérios devem ser coerentes com os propósitos definidos, inequívocos, para os avaliadores e avaliados, e devem possibilitar uma concepção clara de ensino e aprendizagem (Dwyer cit. Simões, 2000), assim como devem ser orientados pela clareza, precisão e relevância.

Com a revisão da literatura mais recente, Simões (2000) resumiu os critérios de avaliação do desempenho docente no seguinte quadro:

	<i>Valentine, 1992</i>	<i>Ellet et al, 1994</i>	<i>Holdzkom &amp; Brandt, 1995</i>	<i>Dwyer, 1995</i>	<i>Shinkfield, 1995</i>	<i>Rindone &amp; Iwanixki, 1995</i>
<i>Áreas / Dimensões</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo de ensino</li> <li>- Relações interpessoais;</li> <li>- Responsabilidades profissionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparação, planificação e avaliação ;</li> <li>- Gestão da sala de aula do comportamento;</li> <li>- Contexto de aprendizagem;</li> <li>- Melhoramento da aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão do tempo de ensino;</li> <li>- Gestão do comportamento dos alunos;</li> <li>- Apresentação do ensino;</li> <li>- Monitorização do desempenho;</li> <li>- Feedback do ensino;</li> <li>- Facilitação da instrução;</li> <li>- Comunicação dentro do contexto educacional;</li> <li>- Desempenho de deveres não profissionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização do conhecimento na aprendizagem dos alunos;</li> <li>- Criação do ambiente favorável à aprendizagem dos alunos;</li> <li>- Ensino para a aprendizagem dos alunos;</li> <li>- Profissionalismo do professor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura da escola;</li> <li>- Planificação e organização;</li> <li>- Motivar os alunos para aprender;</li> <li>- Relações com os alunos;</li> <li>- Utilização dos recursos;</li> <li>- Técnicas de ensino;</li> <li>- Relações com os pais;</li> <li>- Desenvolvimento profissional e responsabilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificação;</li> <li>- Gestão do ambiente na sala de aula;</li> <li>- Instrução;</li> <li>- Avaliação;</li> <li>- Responsabilidade profissional</li> </ul>

**Quadro 2** – Critérios de avaliação do desempenho docente (Simões, 2000: 61)

Para a concretização da avaliação do desempenho docente é necessário efectuar a observação, descrição, análise e interpretação da actividade profissional para a tomada de decisão sobre o docente (Rodrigues e Peralta, 2008).

Silva e Conboy (2004) estudaram as representações dos docentes sobre os modelos de avaliação do desempenho docente em três escolas de uma cidade do sul de Portugal, sendo uma do 1º ciclo, outra do 2º/3º ciclo e outra do ensino secundário. Neste estudo os autores obtiveram resultados que se referem ao que os docentes consideram que deve ser objecto de avaliação de desempenho e quais os métodos mais

adequados para a sua realização, considerando o modelo de avaliação em vigor no ano de 2004 e a relação existente entre a avaliação do desempenho e o desenvolvimento profissional.

No que diz respeito “ao que avaliar”, os autores concluíram que os docentes dão especial relevância aos métodos utilizados em sala de aula, à adequação das estratégias/actividades utilizadas em sala de aula, ao empenhamento e ao envolvimento nas várias actividades da escola, ao saber-ser do docente, à relação professor-aluno, à dimensão pessoal do docente, à planificação das actividades e ao resultado da observação em sala de aula. Na questão “como avaliar” os docentes, referem que devem ser utilizados instrumentos que avaliem várias dimensões de todo o processo e que sejam elaborados por diferentes indivíduos.

Na concretização do processo de avaliação do desempenho docente é fundamental efectuar a selecção dos métodos a adoptar na avaliação do desempenho docente. Alguns autores defendem que devem ser utilizados vários métodos em simultâneo, no entanto, outros afirmam que quantidade não será sinónimo de qualidade. Tal como referido relativamente aos modelos de avaliação, também na selecção dos métodos dever-se-á verificar se estes são justos, precisos, válidos, eficientes, credíveis e humanos. Deste modo, verifica-se que o necessário equilíbrio de todos estes factores não é consensual e que qualquer processo de avaliação de desempenho de professores reveste-se de uma complexidade que gera diversas dificuldades de execução.

Para Hadji (cit. Simões, 2000: 12)

*“a dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários. (...) O objecto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir”.*

Ainda neste domínio, Mateo (cit. Lourenço, 2008) discrimina cinco tipos de dificuldades desta avaliação: 1) Dificuldades conceptuais, relacionadas com a definição dos critérios de qualidade do desempenho docente; 2) Dificuldades técnico-metodológicas, interligadas com as limitações dos instrumentos de recolha de dados; 3) Dificuldades de natureza política, relacionadas com a questão “como é que a avaliação se insere em todo o sistema educativo?”; 4) Dificuldades relacionadas com os normativos legais, seleccionando o mais adequado para a validação dos efeitos, do

alcance e do impacto da avaliação e preservando os direitos dos docentes avaliados; 5) Dificuldades de natureza ética, relacionadas com os direitos do avaliado.

Por outro lado, Darling-Hammond *et al.* (cit. Simões, 2000) defendem que existem condições mínimas para que esta avaliação seja bem sucedida: 1) compreensão, por parte de todos os intervenientes no processo, dos critérios e processos de avaliação dos docentes; 2) compreensão da relação existente entre estes critérios e processos com os temas do estabelecimento de ensino; 3) compreensão, por parte dos docentes, de como todo o processo os pode ajudar no seu desempenho; 4) compreensão, por parte de todos os intervenientes no processo, do equilíbrio entre o controlo e a autonomia que a avaliação do desempenho docente pode proporcionar.

McLaughlin e Pfeifer (cit. Simões, 2000) defendem que a avaliação do desempenho docente é influenciada por factores de ordem organizacional. Para estes autores é necessário efectuar uma reforma das normas e dos valores da organização, o que implica *“a criação de uma cultura de avaliação que tenha em conta o estabelecimento de um forte programa de avaliação dos professores e, na sequência disto, a manutenção e reforço desta cultura seriam a solução do problema”* (McLaughlin e Pfeifer cit. Simões, 2000: 26).

No entanto, outros autores não concordam com esta perspectiva. Peterson (cit. Simões, 2000) refere vários factores de ordem técnica que influenciam todo o processo da avaliação do desempenho docente: a diversidade de públicos, a multiplicidade de propósitos, a natureza dos dados, a multiplicidade e a variedade de fontes, o sistema obrigatório de recolha de dados, a avaliação de outras componentes educativas, o *timing* da avaliação, a validade e a relevância.

Outros autores defendem os factores de ordem política, ou seja, consideram que a avaliação é um instrumento que permite fazer política e permite a formulação de juízos de valor (Simões, 2000).

No presente estudo, partilhamos a perspectiva de Simões (2000), ao considerar que a avaliação dos professores é influenciada por factores de ordem técnica, organizacional e política.

Para Day (cit. Estrela, A. & Nóvoa, A., 1999) a avaliação dos professores é um processo complexo e desconfortável.

Neste sentido, nos últimos anos, verifica-se em Portugal que a avaliação do desempenho docente tem sido alvo de grandes críticas e controvérsias. Não obstante, o

estudo da OCDE sobre a Avaliação de Professores em Portugal (2009) defende que a implementação regular da avaliação do desempenho docente se tem traduzido num desafio, sendo fundamental para a melhoria do sistema educativo, promovendo a valorização do mérito, as competências dos docentes e o próprio desenvolvimento profissional.

Entendemos o desenvolvimento profissional enquanto processo individual e/ou colectivo realizado na escola e que permitirá o desenvolvimento dos saberes e das competências profissionais dos docentes, com recurso a diferentes experiências formais e informais (Marcelo, 2009). É de salientar que este tipo de desenvolvimento é directamente influenciado pela vida pessoal e profissional do indivíduo, assim como pelas políticas e contextos escolares inerentes ao desenvolvimento da actividade profissional de cada um (Day, 2001).

O desenvolvimento profissional é bastante importante e fundamental na garantia e aperfeiçoamento da qualidade do desempenho dos professores e dos responsáveis pela direcção das escolas. Day (2001) adopta um conceito de desenvolvimento profissional que engloba a aprendizagem pessoal, as oportunidades de desenvolvimento profissional, ainda que sejam informais, e as oportunidades formais traduzidas em actividades de treino e de formação contínua,

*“o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, 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, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, 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 prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.”* (Day, 2001: 20-21).

Para Afonso (2009) o desenvolvimento profissional é construído pelo conhecimento que o docente possui sobre o ensino, bem como pelas suas atitudes, relações interpessoais e outras competências relacionadas com o processo pedagógico.

No mesmo sentido, Simões (2000) operacionaliza esta concepção reportando-se a dois aspectos:

*“o primeiro é o input de novas ideias teóricas e de novas sugestões de ensino; o segundo é testar, avaliar e praticar essas novas ideias e sugestões, durante um certo período de tempo, em situações de colaboração, em que os professores possam receber apoio, feedback e reflectir criticamente. Assim, apoio, feedback e reflexão são factores que ajudam o desenvolvimento.”* (Simões, 2000: 18).

Na opinião de Duke e Stiggins (cit. Simões, 2000) o desenvolvimento profissional é:

*“o processo, ou processos, através do(s) qual(is) professores minimamente competentes vão adquirindo níveis mais elevados de competência profissional, alargando a compreensão que têm de si mesmos, do seu papel, do contexto e da carreira”* (Duke e Stiggins cit. Simões, 2000: 19).

O conceito de desenvolvimento profissional docente tem sofrido diversas alterações (Marcelo, 2009). O quadro que se segue resume as principais alterações identificadas por Sparks e Hirsh (cit. Marcelo, 2009) relativamente ao conceito de desenvolvimento profissional:

<b>Perspectivas iniciais</b>	<b>Tendências de desenvolvimento verificadas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientado para o indivíduo;</li> <li>- Fragmentado e desconexo;</li> <li>- Organização da formação a partir da administração;</li> <li>- Centrado nas necessidades dos adultos;</li> <li>- Formação fora da escola;</li> <li>- Transmissão, por especialistas, aos docentes dos conhecimentos e competências;</li> <li>- Dirigido aos docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientado para a organização;</li> <li>- Coerente e orientado por metas claras;</li> <li>- Organização da formação centrada na escola;</li> <li>- Centrado nas necessidades de aprendizagem dos alunos;</li> <li>- Diversas formas de desenvolvimento profissional realizadas na escola;</li> <li>- Dirigido a todas as pessoas implicadas no processo de aprendizagem dos alunos.</li> </ul>

**Quadro 3** – Mudanças produzidas no conceito de desenvolvimento profissional.

Em síntese, e apesar das mudanças que o conceito tem sofrido, o principal objectivo do desenvolvimento profissional é a mudança do docente para que este se desenvolva a dois níveis – pessoal e profissional (Marcelo, 2009).

## 1.2. A análise de necessidades de formação

Ao longo dos anos, os docentes depararam-se com uma elevada heterogeneidade de alunos (diferentes experiências de vida, linguagem, culturas, estilos de aprendizagem, capacidades e motivações). Neste sentido, actualmente, os professores têm que responder a uma diversidade de novos problemas, o que implica a aquisição de novos conhecimentos e competências.

Consideramos, no âmbito desta investigação, que uma das formas dos docentes adquirirem os novos conhecimentos e competências ou o aperfeiçoarem aqueles que possuem é através da formação contínua que lhes é oferecida.

A formação é “*um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades*” (Ferry cit. Garcia, 1999), que nos últimos anos tem sido vista apenas como uma forma de obtenção de créditos para a progressão na carreira e não como um meio de adquirir novas competências e aperfeiçoar a prática docente no sentido de se adaptarem ou minimizar os desafios com que se deparam no desempenho das suas funções.

Desta forma, coloca-se a seguinte questão: Será a oferta formativa a mais adequada ao desempenho das funções dos nossos docentes?

A análise de necessidades de formação é um dos instrumentos que pode ser utilizado para dar resposta a esta questão. Mas como poderemos definir a análise de necessidades? O que é? Para que serve? Quando se realiza? Quais os seus objectivos? Quem a pode realizar? Quais os custos inerentes? (Rodrigues, 2006a). Questões como as mencionadas são questões em que a diversidade e ambiguidade de respostas é muito elevada.

Por este motivo, torna-se pertinente clarificar o conceito de necessidade. Este conceito é polissémico, ambíguo e bastante abrangente (Rodrigues e Esteves, 1993).

Perante a ambiguidade e a polissemia desta concepção, Barbier e Lesne (cit. Rodrigues, 2006a) definem dois pilares essenciais. Enquanto um apresenta uma conotação objectiva, o outro deriva de uma vertente mais subjectiva.

Neste sentido, quando optamos pela vertente objectiva assumimos que existe “*um objecto susceptível de ser conhecido objectivamente, mediante técnicas de recolha e de análise controladas pelo investigador, impondo-se com algum determinismo à*

*formação*” (Rodrigues, 2006a: 95-96). Por outro lado, se optamos pela vertente subjectiva do conceito partimos

*“de uma abordagem mais interpretativa da necessidade, definindo-a como um fenómeno subjectivo e eminentemente social, elaborado por um sujeito particular, num contexto espaço-temporal singular, procuram, não factos, mas realidades construídas num processo interactivo que inclui o investigador e é atravessado pelos valores das pessoas envolvidas, o que não os liberta de dificuldades epistemológicas e metodológicas significativas”* (Rodrigues, 2006a: 96).

A definição de “necessidade” como um *gap* entre o que se pratica na realidade e aquilo que realmente deveria ser realizado, o desejado é defendida por diversos autores (Blair e Lange cit. Garcia, 1999, Kaufman e Herman cit. Rodrigues 2006a).

Para Zabalza (cit. Rodrigues, 2006b), a própria necessidade constitui uma divergência. Esta divergência resulta da diferença entre a forma como as coisas deveriam ser, poderiam ser ou gostariam que fossem e a forma como essas coisas são na realidade.

Mckillip (cit. Rodrigues, 2006b) entende o conceito de necessidade como sendo um juízo de valor que se realiza sobre um determinado problema, individual ou de grupo, que possui uma solução e sofre influência das circunstâncias e dos contextos.

As necessidades consistem em *“representações, construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequado que os actuais”* (Rodrigues e Esteves cit. Rodrigues, 2006b: 18).

Numa perspectiva mais sociológica, Bradshaw (cit. Rodrigues, 2006b) apresenta cinco tipos de necessidades:

1. Necessidades normativas – relativas às carências que um indivíduo ou grupo tem segundo um determinado padrão;
2. Necessidades sentidas – são aquelas que são sentidas pelos indivíduos no que se refere aos seus próprios problemas traduzindo-se em expectativas;
3. Necessidades expressas ou procura – o indicador da necessidade é a procura que é efectuada pelos indivíduos. Zabalza (cit. Rodrigues, 2006b) relaciona este tipo de necessidade com as anteriores;
4. Necessidades comparativas – estão dependentes da comparação feita entre os benefícios que um determinado grupo tem e os que um outro

grupo não tem. Aqui existe a possibilidade de se saber quais as necessidades que podem estar em falta. Este tipo de necessidades tem uma importância essencial na educação, ajudando a estabelecer condições de igualdade;

5. Necessidades prospectivas – estão relacionadas com a inovação e com as mudanças e novas formas de vida.

Em termos de necessidades de formação dos professores, Montero (cit. Garcia, 1999) refere que consistem nos desejos, carências e deficiências apreendidas pelos profissionais no desenvolvimento da docência.

Relativamente ao diagnóstico de necessidades de formação, Rodrigues (2006b: 21) refere que

*“obedece a um processo rigoroso que não constitui uma tarefa simples devido ao carácter polissémico do conceito de necessidade; às diferentes concepções da realidade social que podem estar na base do conhecimento das necessidades de formação, realidade essa que permanece em constante mudança por depender das variáveis tempo e lugar; bem como das metodologias utilizadas no seu estudo.”*

Quando nos referimos à análise de necessidades no âmbito da planificação dos sistemas educativos, Kaufman (cit. Rodrigues, 2006b) afirma que devem ser considerados alguns aspectos:

*“- a representatividade dos dados referentes à realidade dos alunos e das pessoas com quem eles estão relacionados;  
- a determinação de necessidades é provisória;  
- as discrepâncias devem ser identificadas de acordo com os fins e não com os meios;  
- envolvimento de todos os membros da comunidade educativa.”*  
(Kaufman cit. in Rodrigues, 2006b: 25)

Na perspectiva do autor, só depois de se conhecerem as características dos intervenientes do processo educativo é que se pode fazer a planificação e determinar quais os conhecimentos e competências que devem ser adquiridos pelos mesmos.

A análise de necessidades de formação pode, também, ser pensado como uma estratégia de planificação, que consegue produzir objectivos válidos e proporcionar informação útil para se decidir sobre os conteúdos e as actividades de formação (Rodrigues e Esteves cit. Rodrigues, 2006b), enquanto recurso essencial para planificar

sistemas educativos, currículos e programas de formação contínua de professores (Rodrigues, 2006b).

Existem duas dimensões, pelas quais a análise de necessidades pode ser utilizada: na primeira, do ponto de vista dos planificadores, a análise de necessidades é adoptada como sendo uma dimensão prospectiva na medida em que procura necessidades que ainda não são conhecidas e que dão a possibilidade de rever e melhorar serviços, programas, estruturas ou desenvolver, de novo, outros que sejam mais aceitáveis; na segunda, quando usada pelos avaliadores, a análise de necessidades, adopta uma dimensão retrospectiva, tentando saber se as necessidades estabelecidas foram satisfeitas, necessitam de um trabalho de continuação ou se surgem novas necessidades que antes não tinham sido identificadas (Rodrigues cit. Rodrigues, 2006b).

De acordo com Rodrigues e Esteves (cit. Rodrigues, 2006b: 24) esta análise pode ser centrada

*“no conhecimento de interesses, expectativas e problemas dos formandos, desempenhando uma função social ao serviço de uma política de formação que se dota dos meios adequados para definir objectivos. No entanto, frequentemente, esses objectivos já estão definidos no quadro da organização ou sistema, ou na intenção do formador, faltando apenas serem justificados e interiorizados pelos formandos como sendo as suas necessidades.”*

Tendo em conta o referido anteriormente, podemos afirmar que nos encontramos perante uma cenário de formação que pretende ajustar a procura da formação à sua oferta.

Segundo as autoras este cenário de formação apresenta limitações, que se encontram relacionadas com o processo de negociação de necessidades onde são realçados os diferentes estatutos entre formador e formando.

Para colmatar as limitações referidas deve-se fazer uma análise continuada e sistemática das necessidades de formação (Stufflebeam cit. Rodrigues, 2006b), levando à criação de objectivos (gerais, institucionais e pedagógicos) de mudança para os sujeitos (Barbier e Lesne cit. Rodrigues, 2006b).

Segundo Saurez (cit. Rodrigues, 2006b) o principal objectivo da análise de necessidades é reconhecer áreas em *déficit*, existindo a necessidade de fazer uma recolha de informação com o propósito de planificar acções que melhorem a situação. Assim sendo, o autor considera que a análise de necessidades é um recurso para a

identificação das necessidades/dificuldades dos alunos, de formação contínua de educadores e docentes, do sistema educativo e auxiliar na identificação de eficiência ou ineficiência das escolas e sistemas educativos.

No que se refere à escolha de técnicas e instrumentos para a análise de necessidades, estes têm que estar adaptados ao objectivo que estiver estabelecido para essa análise. Desta forma, salientamos que não existem bons ou maus instrumentos, técnicas ou processos de diagnóstico de necessidades de formação (Rodrigues e Esteves cit. Rodrigues, 2006b).

Segundo Rodrigues (2006b: 38), *“a pesquisa de necessidades de formação deve explicar claramente o conceito de necessidade de formação subjacente, o modelo de análise de necessidades que assume como referência e a metodologia utilizada na pesquisa”*.

No campo das actividades de formação, a análise de necessidades é considerada um instrumento muito mais pedagógico do que técnico.

O facto de termos conhecimento sobre as necessidades/dificuldades de um determinado grupo de pessoas faz com que a ambiguidade relativa ao que é necessário diminua. Tem-se verificado, desta forma, uma interdependência positiva entre a eficácia da formação e a satisfação que ela traz aos formandos (Mckillip cit. Rodrigues e Esteves, 1993).

Ao longo dos tempos, têm sido considerados dois cenários no que respeita à análise de necessidades de formação (Rodrigues e Esteves, 1993):

1. Define-se análise de necessidades como o conhecimento dos interesses, das expectativas, dos problemas do grupo a formar, para que possa existir um ajustamento perfeito ou quase perfeito entre o programa, o formador e o formando.

Neste cenário, a função desempenhada pela análise de necessidades é de tipo social, procurando a eficácia e a racionalidade de processos, apropriar a formação às necessidades socialmente detectadas. Desta forma, a análise de necessidades, é um instrumento que facilita o pensamento sobre a formação em relação à sua utilidade social e encontra-se ao *“serviço de uma política de formação que se dota dos meios adequados para definir os seus objectivos.”* (Rodrigues e Esteves, 1993: 21).

Os melhores conhecedores dos problemas e das possíveis soluções são aqueles que os experimentam, pelo que é bastante importante ouvir os formandos, os principais sujeitos implicados neste processo. O formador possui, com a recolha de representações e percepções dos formandos, a possibilidade de ter um saber que lhe dará acesso à definição dos objectivos, considerados como mais importantes para a formação.

A redução das resistências à formação e a potencialização dos seus efeitos pode ser minimizada com o envolvimento e a co-responsabilização dos formandos na definição dos objectivos e na selecção dos conteúdos e estratégias.

Como em todos os processos de negociação, também neste existem algumas limitações. A primeira diz respeito ao estatuto institucional do formador, que pode travar ou interferir na expressão, análise ou discussão das necessidades; a segunda, refere-se ao facto da relação entre o formador e o formando ser marcada pelo *“domínio diferenciado que cada um deles tem, de elaborar planos de formação, independentemente do nível cultural, da capacidade de verbalizar as necessidades, de analisar os problemas de formação.”* (Rodrigues e Esteves, 1993: 21).

Este tipo de perspectiva coloca o formador e o formando em planos diferenciados, no que se refere à formação, isto porque o primeiro possui um saber profissional e um discurso de quem sabe elaborar um plano de formação e o segundo encontra-se perante aquilo que é desconhecido e oculto para ele;

2. Este cenário é marcado pelo ajustamento entre a oferta e a procura da formação, fazendo com que a formação dada e a desejada coincidam.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades de um determinado grupo não é apenas a recolha e análise de informação em que se baseia a planificação, condução e avaliação da acção. Esta perspectiva tem por base as pedagogias centradas no sujeito e defende a participação do formando no processo de formação desde a fase da concepção.

Segundo Cadou (cit. Rodrigues e Esteves, 1993) a função da análise de necessidades é estritamente de natureza pedagógica, tendo por objectivo, apropriar, antes e durante a formação, esta ao que é desejado e esperado pelo grupo a formar.

A análise de necessidades é uma componente do processo formativo, sendo que o formando é considerado um sujeito privilegiado da formação e não apenas um simples objecto da mesma.

Não se considera, somente, que a concepção do plano de formação responda às necessidades oriundas de um grupo a formar. As necessidades não existem externamente ao sujeito, isto porque as *“necessidades que cada um expressa não existem, são criadas num dado contexto num duplo sentido: porque o indivíduo as cria quando as expressa e porque expressa as necessidades para as quais o meio de alguma forma contribui”* (Rodrigues e Esteves, 1993: 22).

Este segundo cenário centra-se no indivíduo a formar, tendo em conta o registo de problemas e dificuldades. O primeiro cenário caracteriza-se por se centrar nas necessidades enquanto realidade conceptualizada e onde o formador tem uma posição privilegiada.

Segundo Barbier e Lesne (cit. Rodrigues e Esteves, 1993: 24) *“expressar uma necessidade é, (...) declarar uma intenção de acção e de mudança, ou seja, uma necessidade traduz-se sempre num objectivo.”*

Também Rodrigues (2006a) vai ao encontro da ideia dos autores anteriores, referindo que pressupondo que a análise de necessidades é constantemente produtora de objectivos de formação, podemos autenticar esta análise perante a planificação ou estratégias de formação.

Em síntese, Rodrigues (2006a: 121) afirma que

*“ a análise de necessidades pode e deve sustentar as decisões de planeamento da formação, ao nível da decisão política por excelência, ao nível dos centros de formação e ao das acções propriamente ditas – conhecer o real onde se intervém é condição de uma intervenção pertinente. (...) Conhecer o que todos ou alguns intervenientes consideram que faz falta nessa intervenção é em si mesmo de grande pertinência.”*

### **1.3. Avaliação do desempenho docente – Uma visão normativa**

O quadro normativo que serviu de sustentação ao presente trabalho foi o Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, alterado pelo Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho. Os referidos diplomas definem um conjunto de princípios e

objectivos, aos quais a avaliação de desempenho docente se deve cingir mas, de uma forma geral, o referido sistema de avaliação deverá permitir efectuar uma identificação da evolução profissional do docente e um diagnóstico das respectivas necessidades de formação, devendo as mesmas integrar o plano de formação anual das escolas agrupadas ou não agrupadas, não afectando o direito da auto-formação.

Para a aplicação de cada processo de avaliação do desempenho devem ser consideradas algumas referências, nomeadamente, os padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto) e os objectivos e metas definidos no projecto educativo e no plano anual e plurianual de actividades (definido por cada escola ou agrupamento de escolas). Podem, ainda, ser considerados como referências os objectivos individuais do docente, de carácter facultativo, que traduzam o contributo do avaliado para os objectivos e metas dos planos de actividades referidos ou nas áreas relevantes do seu desenvolvimento profissional.

Os docentes deverão ser avaliados no final de cada período de dois anos lectivos considerando o trabalho desenvolvido durante esse período.

Durante o processo de avaliação do desempenho docente existem quatro intervenientes fundamentais: a comissão de coordenação da avaliação do desempenho, o júri de avaliação, o relator e o avaliado.

A comissão de coordenação de avaliação do desempenho é constituída pelo presidente do conselho pedagógico do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e três professores pertencentes ao conselho pedagógico, nomeados por este órgão. Compete a esta comissão assegurar a aplicação objectiva e coerente do sistema de avaliação de desempenho, elaborar a proposta dos instrumentos de registo e assegurar o respeito pela aplicação das percentagens máximas fixadas para a atribuição de cada classificação. A comissão deverá, ainda, orientar os relatores com o objectivo de garantir que as propostas de avaliação final respeitam as percentagens.

O Júri de avaliação é composto pelos membros da comissão e por um relator que é nomeado pelo coordenador do departamento curricular a que pertence o avaliado. Esta nomeação deverá obedecer a alguns critérios, como são exemplos, o facto do relator pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e possuir, desejavelmente, formação na área da avaliação do desempenho. No caso do avaliado possuir um posicionamento mais elevado na carreira, o relator é o coordenador do respectivo

departamento, ou, se não for possível, o professor do mesmo grupo de recrutamento com posicionamento mais próximo do posicionamento do avaliado. Ao coordenador do departamento curricular compete a coordenação e supervisão do trabalho realizado pelos relatores. O Júri de avaliação, após proposta do relator, deverá conceder a classificação final a cada avaliado, emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados, aprovar o programa de formação para os docentes que atingirem as classificações de *Regular* e *Insuficiente* e apreciar e decidir as reclamações.

O relator, membro do júri de avaliação, é responsável por acompanhar o processo de desenvolvimento profissional do avaliado e deverá prestar o apoio necessário ao avaliado, nomeadamente:

- Na identificação das necessidades de formação do avaliado;
- Observar as aulas, sempre que solicitado, recolhendo a informação necessária para posterior partilha com o avaliado;
- Apreciar a auto-avaliação do avaliado;
- Efectuar a entrevista individual;
- Apresentar ao júri de avaliação a aprovação de um programa de formação, sempre que o avaliado atinja as classificações de *Regular* e *Insuficiente*.

O docente, enquanto avaliado, tem direito à avaliação do seu desempenho devendo a mesma contribuir para os objectivos definidos pelos Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de Janeiro e Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho, ao conhecimento de todos os elementos que constituem o processo de avaliação do desempenho, à reclamação e ao recurso. O avaliado tem, também, o direito de escolha relativamente à elaboração dos objectivos individuais e à observação de aulas (é condição necessária para o avaliado conseguir atingir as classificações de *Muito Bom* e *Excelente* e para progredir aos 3º e 5º escalões da carreira mas apenas será realizada quando solicitada pelo avaliado). Quando, durante o ciclo de avaliação, é solicitada a observação das aulas, o avaliador tem que assistir, em cada ano lectivo, no mínimo a duas aulas ministradas pelo docente avaliado.

No entanto, o docente tem, também, alguns deveres, nomeadamente, ao nível da elaboração da respectiva auto-avaliação e da melhoria do seu desempenho em função da informação recolhida durante o processo de avaliação.

Cada processo de avaliação do desempenho docente compreende quatro fases: a auto-avaliação, a apreciação realizada pelo relator, a entrevista individual e a avaliação final. Poderão ainda ser consideradas como fases opcionais: a reclamação e o recurso.

Na primeira fase, a auto-avaliação, de carácter obrigatório, pretende-se envolver activamente o avaliado na sua avaliação, permitindo a reflexão sobre a sua prática, o seu desenvolvimento profissional e condições de melhoria do desempenho.

Esta fase consiste na elaboração de um relatório que deve conter o autodiagnóstico realizado no início do ciclo de avaliação, uma breve descrição da actividade profissional, o contributo do professor para a execução dos objectivos e metas do estabelecimento de ensino, a análise pessoal das actividades lectivas e não lectivas exercidas, a formação frequentada e as suas vantagens para o desenvolvimento da prática lectiva e não lectiva e a identificação de necessidades de formação para o seu desenvolvimento profissional.

O relatório deverá, ainda, conter em anexo os documentos relevantes para a apreciação do seu desempenho, que não constam do seu processo individual e, no caso, de exercer funções em órgãos, serviços e organismos da Administração Pública, deverá ser acompanhado por uma informação do respectivo responsável ou dirigente máximo.

Na fase da apreciação, realizada pelo relator, este deverá:

- Analisar o relatório de auto-avaliação;
- Analisar a informação recolhida na observação de aulas, quando aplicável;
- Considerar as acções de formação acreditadas e outras actividades de formação frequentadas pelo avaliado desde que contribuam para a melhoria do desempenho profissional;
- Analisar a informação proferida pelo responsável ou dirigente máximo dos órgãos, serviços e organismos da administração pública onde o avaliado acumule funções, quando aplicável.

A entrevista individual tem como principal objectivo apreciar, relator e docente avaliado, os elementos do processo de avaliação.

A ficha de avaliação global resume todos os domínios importantes para a avaliação, nomeadamente funcionais e pedagógicos e deverá conter a classificação final quantitativa e qualitativa.

O resultado final é expresso numa escala de um a dez correspondendo qualitativamente a: *Excelente* (9 a 10 valores), *Muito Bom* (8 a 8,9 valores), *Bom* (6,5 a 7,9 valores), *Regular* (5 a 6,4 valores); *Insuficiente* (1 a 4,9 valores).

A atribuição da menção qualitativa está dependente da definição das percentagens máximas para as menções *Excelente* e *Muito Bom* (n<sup>os</sup> 4 e 5 do artigo 21<sup>o</sup> do Decreto Regulamentar n<sup>o</sup> 2/2010, de 23 de Junho).

Na avaliação final, o Júri considera todos os elementos de avaliação, avalia a proposta efectuada pelo relator e atribui a classificação final do docente.

Após a avaliação final, o avaliado tem direito às fases de reclamação e de recurso. Estas fases ocorrem sequencialmente e, em ambos os casos, o avaliado deverá apresentar um documento escrito que fundamente cada uma delas (sem recorrer à comparação entre avaliações), que no primeiro caso deverá ser remetido ao Júri de avaliação e, no segundo, ao respectivo director regional de educação, nos prazos legalmente definidos para cada uma das fases.

Todos os instrumentos de registo referidos anteriormente são aprovados pelos conselhos pedagógicos dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas tendo em consideração as recomendações propostas pelo conselho científico para a avaliação de professores e os padrões de desempenho docente.

Importa, ainda, referir que o diploma legal relativo à avaliação do desempenho docente estabelece, além do já referido, regimes de excepção à perspectiva abordada neste trabalho mas que não consideramos relevantes no âmbito do nosso estudo.

**CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO  
METODOLÓGICO**

No presente capítulo pretendemos descrever a metodologia utilizada na realização do nosso trabalho de investigação, considerando o campo e objecto de estudo, o problema e os objectivos definidos para a investigação, a população alvo, os métodos, técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados.

### **2.1. Campo e objecto de estudo**

Para a concretização da nossa investigação definimos como campo de estudo as escolas de diferentes níveis de ensino básico e secundário, de um determinado concelho da margem sul do Tejo, pertencente à área metropolitana de Lisboa.

O nosso estudo terá como objecto a identificação das necessidades de formação dos (docentes) avaliadores de docentes, as quais lhes permitam desempenhar esta função de forma justa, competente e esclarecida, para que contribuam para alcançar os objectivos e finalidades definidos para a avaliação de desempenho dos docentes.

Tal como foi referido anteriormente, as necessidades definem-se pelo *gap* existente entre o desejado e o que acontece no dia-a-dia dos profissionais em questão. Na nossa investigação o “desejado” é definido pelos normativos legais e “o que acontece no dia-a-dia dos profissionais em questão” é determinado pelas respostas obtidas junto dos professores avaliadores.

O sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente definido para estes profissionais, que leccionam no sistema educativo do nosso país, aprovado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008 em 10 de Janeiro e posteriormente revogado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, consequência da alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário através do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, é a base de análise para o nosso estudo.

### **2.2. A problemática e os objectivos em estudo**

O sistema de avaliação do pessoal docente rege-se pelos princípios e objectivos mencionados no capítulo anterior e desenvolve-se de acordo com as quatro dimensões aprovadas pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto:

- 1- Dimensão profissional, social e ética;

- 2- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- 3- Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
- 4- Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Neste sentido e dado que as novas funções de avaliadores de professores devem igualmente ir ao encontro das dimensões acima referidas, considerámos ser necessário averiguar qual o grau de desenvolvimento profissional dos docentes avaliadores ao nível das competências definidas neste âmbito e eventuais necessidades de formação, com o objectivo de contribuir para a identificação de factores que conduzam à melhoria da qualidade deste processo, em específico e do sistema educativo, em geral.

Desta forma, pretendemos identificar as necessidades formativas dos professores avaliadores no desempenho das suas funções avaliativas relativas aos seus pares.

Partindo do problemática estabelecemos os seguintes objectivos:

1. Identificar as necessidades de formação dos professores avaliadores face ao desempenho das suas novas funções;
2. Compreender o grau interesse demonstrado pelos docentes avaliadores nos possíveis objectivos de formação.

Para a concretização dos objectivos descritos iremos:

1. Caracterizar os docentes inquiridos;
2. Efectuar a apresentação global das respostas;
3. Verificar quais as necessidades de formação mais prioritárias;
4. Verificar quais as áreas de formação com maiores necessidades de formação;
5. Verificar quais as áreas de formação com menores necessidades de formação.

É a partir da análise dos diplomas legais aprovados no âmbito da temática do sistema de avaliação dos professores que chegaremos à definição dos eventuais objectivos de formação que nos indicaram quais as principais necessidades de formação da população em estudo.

Para a análise das necessidades de formação dos docentes será utilizado um questionário de perguntas fechadas.

### **2.3. A metodologia**

De acordo com Erikson (1986 cit. Santos, 2009) a investigação de carácter interpretativo pretende conhecer o significado atribuído pelos sujeitos às suas acções. Outros autores (Bernier cit. Caldeira, 2010) defendem a mesma perspectiva de Erikson (1986) ao afirmarem que a melhor forma de conhecer as realidades humanas e as práticas sociais é através do significado que os sujeitos atribuem aos seus actos.

Reflectindo sobre o supracitado, assumimos que a nossa investigação se insere numa perspectiva interpretativa, uma vez que pretendemos, de acordo com o significado que cada inquirido atribui ao seu desempenho como avaliador dos seus pares, conhecer as suas maiores necessidades de formação. Para atingirmos este pressuposto aplicámos o questionário ao nosso grupo de inquiridos, posteriormente sujeito a uma análise estatística descritiva.

A opção pelo questionário como instrumento de recolha de dados advém de diversos factores: o período temporal a que estávamos sujeitos para a recolha dos dados era relativamente curto e a possibilidade de aplicar o questionário a vários indivíduos ao mesmo tempo é muito mais elevada do que utilizando qualquer outra técnica de recolha de dados. Por outro lado, a utilização deste instrumento de recolha de dados, permitiu o acesso mais facilitado e abrangente à informação pretendida, na medida em que o público-alvo deste estudo tinha a sua disponibilidade muito reduzida (inerente às diferentes funções e tarefas que cada professor avaliador desempenha, bem como ao próprio processo de implementação da avaliação dos demais docentes), pelo que o preenchimento dos questionários poderia ocorrer nos períodos mais favoráveis a cada indivíduo, potenciando o número de respostas obtidas.

### **2.4. A população**

Optámos por realizar a nossa investigação recorrendo a um grupo de docentes, de diferentes níveis do ensino básico e secundário e que exerceram, exercem ou possam vir a exercer as funções de avaliador dos seus pares, de escolas de um concelho da margem sul do Tejo e pertencente à área metropolitana de Lisboa. A selecção do concelho teve por base dois critérios: localização geográfica do concelho e conhecimento da maioria dos estabelecimentos de ensino.

## 2.5. Métodos e técnicas de recolha de dados

Tal como foi mencionado anteriormente não existem melhores ou piores instrumentos, técnicas ou processos de diagnóstico de necessidades de formação (Rodrigues e Esteves cit. Rodrigues, 2006b). No entanto, a recolha de informação deve ser um processo organizado que nos permita obter dados em diversas fontes (Ketele e Rogiers cit. Pereira, 2005).

Para a obtenção dos dados necessários à concretização da nossa investigação optámos pelo inquérito por questionário por ser o mais adequado aos nossos objectivos, à informação que pretendíamos obter e à população alvo que pretendíamos abranger. Uma das principais vantagens desta técnica é a facilidade que temos em aplicar este instrumento a um grande número de sujeitos num reduzido espaço de tempo, podendo assim, recolher, após análise estatística, informação relevante para darmos resposta à nossa problemática e aos nossos objectivos (Santos, 2009). O facto de podermos aplicar o questionário “*em diferentes meios, diferentes momentos e com diferentes populações se os mesmos objectivos estiverem presentes*” é outra das vantagens (Rodrigues, 1999 cit. Santos, 2009).

### 2.5.1. Construção do instrumento de recolha de dados

Para a concretização da nossa investigação e com o principal objectivo de identificar necessidades de formação dos docentes avaliadores dos seus pares, decidimos elaborar um questionário como instrumento de recolha de dados.

Para a elaboração do questionário poderemos recorrer a vários autores (Hill & Hill, 2000; Ghiglione & Matalon, 2001; Almeida & Freire, 2003; Moreira, 2004) que nos elucidam relativamente às principais questões que colocámos aquando do início deste processo, nomeadamente, que tipo de questões utilizar (abertas ou fechadas), que tipo de escala aplicar, de que forma fornecer as instruções para o preenchimento do questionário e de que forma devem ser apresentados os itens aos respondentes.

O primeiro passo para a elaboração do questionário foi a realização da análise documental do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e do Decreto Regulamentar sobre o Sistema de Avaliação do Desempenho Docente (Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro e Decreto

Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro), com o objectivo de identificar as eventuais tarefas a desempenhar pelos avaliadores dos docentes, bem como os instrumentos que teriam que elaborar e, desta forma, formularmos itens que nos permitissem, após a análise dos dados, identificar quais as suas necessidades de formação face ao panorama que lhes tinha sido colocado através da legislação.

A análise documental consiste na representação do conteúdo de um determinado documento com o objectivo de facilitar, posteriormente, a sua consulta ou referencialização (Chaumier cit. Bardin, 2004).

De acordo com Figari (1996) um quadro ou um sistema de referência pode definir um campo científico sobre o qual será desenvolvido um determinado facto. Assim sendo, Ardoino e Berger (cit. Figari, 1996: 38) definem referencial como *“um sistema de referências que constituem uma óptica, um tipo de leitura, uma perspectiva de análise privilegiada”*. Considerando a perspectiva destes autores foi elaborado um referencial (Anexo A) a partir da análise documental efectuada aos diplomas legais e do qual partimos para a elaboração dos itens do nosso instrumento de recolha de dados.

Foi a partir do nosso referencial que começámos a elaborar os itens para o questionário. Neste trabalho tentámos que o número de itens distribuído pelas áreas de formação abordadas no questionário fosse equilibrado entre si, no entanto, existem áreas em que essa situação não se verifica.

A elaboração da segunda parte do questionário contempla doze áreas de formação: Tecnologias de Informação e Comunicação, Avaliação, Desenvolvimento Curricular, Métodos e Técnicas de Investigação, Relação Pedagógica, Supervisão Pedagógica, concepção e dinamização de Projectos, Dinamização de Grupos, Liderança, Desempenho Profissional, Administração Educacional e Diagnóstico de Necessidades.

Os itens do questionário encontram-se distribuídos pelas áreas de formação conforme definido nas seguintes tabelas:

<b>Tecnologias de Informação e Comunicação</b>	37. Desenvolver competências na área das novas tecnologias
--	--

**Quadro 4** – Distribuição dos itens pela área de formação Tecnologias de Informação e Comunicação

Da área de formação “Tecnologias de Informação e Comunicação” apenas faz parte o item referem à utilização das novas tecnologias.

<b>Avaliação</b>	1. Desenvolver competências de construção de instrumentos de avaliação
	2. Desenvolver conhecimento sobre teorias de avaliação
	3. Desenvolver competências para definição de critérios de avaliação
	4. Desenvolver conhecimento sobre modalidades de avaliação formativa
	5. Desenvolver conhecimento sobre modalidades de avaliação sumativa
	8. Desenvolver conhecimento sobre avaliação de escolas
	41. Desenvolver competências de redacção de relatórios de avaliação

**Quadro 5** – Distribuição dos itens pela área de formação Avaliação

Para a área de formação “Avaliação” contribuem os itens relativos aos instrumentos, teorias, critérios e modalidades de avaliação, avaliação de escolas e redacção de relatórios de avaliação.

<b>Desenvolvimento Curricular</b>	6. Desenvolver competências de análise de planificação
	7. Desenvolver competências de acompanhamento do processo de construção de objectivos individuais
	40. Desenvolver competências de elaboração de planos individuais de desenvolvimento de objectivos

**Quadro 6** – Distribuição dos itens pela área de formação Desenvolvimento Curricular

Nesta área de formação incluímos itens relacionados com a análise da planificação, elaboração de objectivos e de elaboração de planos individuais.

<b>Métodos e Técnicas de Investigação</b>	9. Desenvolver conhecimento sobre metodologias de investigação
	10. Desenvolver competências no âmbito da prática de investigação em educação
	11. Desenvolver competências para a realização de entrevistas de avaliação
	12. Desenvolver conhecimento sobre métodos de observação de aulas
	13. Desenvolver competências na área de observação da prática em sala de aula
	14. Desenvolver conhecimento sobre análise de conteúdo
	15. Desenvolver conhecimento sobre técnicas de recolha de dados
	34. Desenvolver conhecimento sobre metodologias de projecto
	35. Desenvolver conhecimento sobre trabalho de projecto
	36. Desenvolver competências de trabalho de projecto

**Quadro 7** – Distribuição dos itens pela área de formação Métodos e Técnicas de Investigação

Na área “Métodos e Técnicas de Investigação” incluímos de itens relativos a métodos e técnicas de investigação utilizados, na avaliação do desempenho docentes, pelos avaliadores.

<b>Relação Pedagógica</b>	32. Desenvolver competências na área das relações interpessoais
---------------------------	---

**Quadro 8** – Distribuição dos itens pela área de formação Relação Pedagógica

Também a área de formação “Relação Pedagógica” é constituída apenas por um item relativo às relações interpessoais.

<b>Supervisão Pedagógica</b>	16. Desenvolver competências no âmbito da preparação/organização de seminários de feedback de observação em sala de aula
	29. Desenvolver conhecimento sobre supervisão
	30. Desenvolver competências em tutoria

**Quadro 9** – Distribuição dos itens pela área de formação Supervisão Pedagógica

Da área de formação “Supervisão Pedagógica” fazem parte três itens relacionados com a supervisão e a tutoria.

<b>Concepção e dinamização de Projectos</b>	38. Desenvolver competências em dinamização de projectos de intervenção pedagógica
	39. Desenvolver competências no âmbito da concepção e desenvolvimento do plano anual de actividades e/ou projectos curriculares de turma
	42. Desenvolver competências de concepção do projecto educativo
	43. Desenvolver competências de redacção do plano de actividades

**Quadro 10** – Distribuição dos itens pela área de formação Concepção e dinamização de Projectos

Para a “Concepção e dinamização de Projectos” reunimos quatro itens referentes à gestão de projectos no âmbito da sua dinamização, concepção e desenvolvimento do plano anual de actividades e/ou projectos curriculares de turma e concepção do projecto educativo e plano de actividades.

<b>Dinamização de Grupos</b>	23. Desenvolver competências em planeamento de actividades extra-curriculares
	31. Desenvolver conhecimento sobre dinâmica de grupo

**Quadro 11** – Distribuição dos itens pela área de formação Dinamização de Grupos

A área de formação “Dinamização de Grupos” é constituída por itens relativos a actividades extra-curriculares e dinamização de grupos.

<b>Liderança</b>	33. Desenvolver competências de comunicação
	27. Desenvolver competências de liderança
	28. Desenvolver competências de negociação

**Quadro 12** – Distribuição dos itens pela área de formação Liderança

Nesta área de formação incluímos os itens relativos à comunicação, liderança e negociação.

<b>Desempenho Profissional</b>	17. Desenvolver conhecimentos sobre os normativos que enquadram o desempenho profissional
	18. Desenvolver conhecimento científico sobre desempenho profissional
	19. Desenvolver conhecimento sobre a profissão docente
	22. Desenvolver conhecimento sobre formação de professores

**Quadro 13** – Distribuição dos itens pela área de formação Desempenho Profissional

Para o “Desempenho Profissional” contribuem os itens relativos ao desempenho profissional e à profissão docente.

<b>Administração Educacional</b>	20. Desenvolver conhecimento sobre políticas educativas
	21. Desenvolver conhecimento sobre administração educacional

**Quadro 14** – Distribuição dos itens pela área de formação Administração Educacional

Da área de formação “Administração Educacional” fazem parte os itens relativos ao conhecimento sobre as políticas educativas e a administração educacional.

<b>Diagnóstico de Necessidades</b>	24. Desenvolver competências de diagnóstico em educação
	25. Desenvolver conhecimento sobre estratégias de diagnóstico de necessidades de formação
	26. Desenvolver competências de análise de necessidades de formação

**Quadro 15** – Distribuição dos itens pela área de formação Diagnóstico de Necessidades

Por último, na área de “Diagnóstico de Necessidades” reunimos os itens relativos ao conhecimento e competências que os docentes avaliadores possuem sobre a análise de necessidades de formação.

Numa segunda fase, determinámos que tipo de questionário iríamos aplicar. Considerando os objectivos a que nos tínhamos proposto, decidimos que o mais adequado seria um questionário pois poderíamos aplicá-lo a um vasto leque de sujeitos num curto espaço de tempo. A opção por um questionário de resposta fechada adveio do facto de nos ser possível efectuar o estudo de grandes quantidades de informação através da análise estatística dos dados obtidos.

Tomada a decisão sobre que tipo de questionário seria mais adequado para o nosso estudo, passamos à sua construção final (Anexo B). O nosso instrumento de recolha de dados é constituído por um pequeno enquadramento onde está referida a informação relativa ao contexto da sua aplicação, qual o seu objectivo, a garantia da confidencialidade das respostas e o anonimato dos inquiridos, a constituição do questionário e o agradecimento pela colaboração no estudo.

---

No que respeita à constituição do questionário, este encontra-se dividido em duas partes:

1. Na primeira parte, solicitámos dados que nos permitirão caracterizar a nossa população alvo, nomeadamente, o Nível de ensino em que os avaliadores leccionam, a Idade, o Género, as Habilitações académicas, a Área disciplinar, o Desempenho, no presente ano (anos lectivos 2008/2009 e 2009/2019), da função de avaliador, número de anos de experiência na escola onde se encontra actualmente e a Frequência de acções de formação sobre a avaliação do desempenho
2. A segunda parte é constituída por 43 itens, sobre os quais os respondentes deverão indicar o seu grau de interesse em frequentar acções de formação que abordem os possíveis objectivos de formação apresentados, o que nos possibilita a compreensão relativa às principais necessidades de formação dos docentes avaliadores. Nesta parte do questionário são descritas as regras de preenchimento do questionário, uma vez que não estaríamos presentes na altura do seu preenchimento para qualquer esclarecimento.

Para terminar é importante referir de que forma foram apresentados os itens relativos à caracterização dos respondentes (parte I) e dos itens que nos permitirão aferir as necessidades de formação da nossa população (parte II).

Relativamente à primeira parte, foram apresentadas as variáveis mencionadas anteriormente. Pedíamos aos respondentes que seleccionassem uma resposta das várias alternativas.

Desta forma, no primeiro ponto do questionário (nível de ensino em que lecciona) efectuou-se a distribuição pelos diversos níveis de ensino: 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e Secundário.

Na variável “Idade” criámos intervalos de idades com excepção dos possíveis respondentes com menos de 30 anos e dos respondentes com mais de 60 anos de idade. Assim sendo, as opções de resposta para esta variável são: <30 anos, 30 a 40 anos, 41 a 50 anos, 51 a 60 anos e >60 anos.

Para o “Género” foi utilizada uma escala dicotómica com as opções feminino e masculino. Nas “Habilitações Académicas” apresentámos as seguintes opções de resposta: Licenciatura, Pós-graduação sem grau, Mestrado e Doutoramento.

No que respeita à variável “Área Disciplinar” a nossa população tinha cinco possibilidades de resposta: 1º Ciclo do Ensino Básico, Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais e Expressões.

No sentido de percebermos se os respondentes, apesar de reunirem os requisitos para serem avaliadores, já tinham desempenhado a referida função, no presente ano (anos lectivos 2008/2009 e 2009/2010), questionámo-los sobre esta situação através de uma escala dicotómica de sim/não.

Na variável “Número de anos de experiência na escola onde se encontra actualmente” utilizámos o mesmo critério que para a variável “Idade” em que as opções de resposta são: <10, 11-20, 21-30, 31-40 e >40.

Por último, para a variável “Frequentou alguma acção de formação sobre a avaliação do desempenho” utilizámos, mais uma vez uma, escala dicotómica de sim/não.

Relativamente às possibilidades de resposta da segunda parte, optámos por uma escala de *Likert* de 1 a 4 (1 – Nenhum interesse, 2- Fraco interesse, 3- Bastante interesse e 4 – Muito interesse) em que os respondentes teriam que seleccionar o seu grau de interesse naquela área. Esta escala permite “estabelecer uma relação estatística monótona entre as respostas dos indivíduos ao item e as suas posições na variável que se pretende medir” (Moreira, 2004: 67). Tentámos evitar escalas com numeração impar para evitar o “erro de tendência central”, em que, por norma, o respondente tem tendência para responder no nível que se encontra a meio da escala.

### **2.5.2. Aplicação do questionário**

Após a conclusão do questionário, dirigimo-nos às treze escolas objecto do nosso estudo, com uma carta dirigida ao presidente do Conselho Executivo (Anexo C) onde estava descrito o contexto da nossa investigação, o objectivo do estudo e a solicitação da autorização e colaboração da escola no nosso trabalho. Obtivemos resposta positiva de seis directores de escolas. Reunido o número de escolas que acederam ao nosso pedido, organizámos os questionários, identificados apenas por uma letra, permitindo, desta forma, que apenas os investigadores tivessem conhecimento da correspondência entre a designação da escola e a letra atribuída ao questionário. Os questionários foram entregues aos responsáveis de cada escola e aplicados entre o final

do ano lectivo 2008/2009 e o início do ano lectivo 2009/2010, tendo sido devolvidos 53 questionários preenchidos. O número de questionários recebidos ficou aquém do que desejaríamos, no entanto, consideramos ser um número significativo para o nosso estudo naquele concelho da margem sul do Tejo.

A aplicação do questionário visava a recolha de dados que nos permitisse inferir qual o grau de interesse que os professores avaliadores manifestavam pelo conteúdo dos itens apresentados. Desta forma, considerando que o maior grau de interesse corresponderá a maiores necessidades de formação, conseguiríamos identificar quais as necessidades de formação dos respondentes.

### **2.5.3. Tratamento dos dados**

Após a organização dos dados recolhidos é-nos permitido efectuar uma análise e respectiva interpretação do que nos foi fornecido. Desta forma, para a nossa investigação criámos uma base de dados no software de análise estatística, *Statistical Package of the Social Sciences* (SPSS) (Maroco, 2007) versão 12.0, com toda a informação recolhida. Com as variáveis e as respostas introduzidas passamos à análise estatística dos dados (Maroco, 2007; Pestana, D. & Valosa, S., 2002).

A análise a cada item do questionário foi efectuada, numa primeira fase, com base no cálculo das frequências de resposta. Após esta primeira análise, considerámos pertinente comparar cada um dos itens com as variáveis de caracterização da amostra, permitindo, desta forma, perceber a que níveis se verificam as necessidades de formação.

Assim sendo, para o tratamento dos dados utilizámos a estatística descritiva que nos permitirá realizar a análise e interpretação descrita no próximo capítulo.

**CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E  
INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

No presente capítulo, apresentamos e interpretamos os resultados obtidos após a aplicação do questionário, considerando os objectivos previamente definidos para a nossa investigação e que nos permitirão definir as eventuais necessidades de formação dos avaliadores dos docentes e respectivas prioridades. Numa perspectiva de síntese dos dados recolhidos serão abordados os seguintes pontos:

1. Caracterização dos docentes inquiridos de acordo com as seguintes variáveis: idade, género, habilitações académicas, área disciplinar de ensino, anos de experiência na escola onde se encontra actualmente, nível de ensino que lecciona, desempenho de funções de avaliador nos anos lectivos de 2008/2009 e 2009/2010 e frequência de acções de formação sobre avaliação do desempenho.
2. Apresentação global das respostas obtidas, identificando os itens que obtiveram maior número de repostas em cada um dos níveis da escala e qual a média das respostas em cada um dos itens do questionário.
3. Apresentação das necessidades de formação mais prioritárias, hierarquizando os itens do questionário que mais contribuem para esta priorização.
4. Apresentação das áreas de formação correspondentes a um maior interesse de formação, analisando as respostas dos inquiridos por áreas de formação com o objectivo de identificar aquelas que parecem suscitar maior interesse.
5. Apresentação das áreas de formação correspondentes a um menor interesse de formação, identificando as áreas de formação em que parece existir menor incidência de necessidades de formação.

A apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos com a aplicação do questionário serão descritas ao longo dos pontos que constituirão o presente capítulo.

### 3.1 Caracterização dos docentes inquiridos

O questionário foi aplicado a 53 avaliadores de docentes, dos diversos níveis de ensino das escolas de um concelho da margem sul do Tejo. A maioria dos docentes inquiridos (56,6%) tem entre 41 e 50 anos e mais de 90% da população (94,34%) ultrapassa os 41 anos, distribuindo-se de acordo com a representação apresentada no gráfico 1.

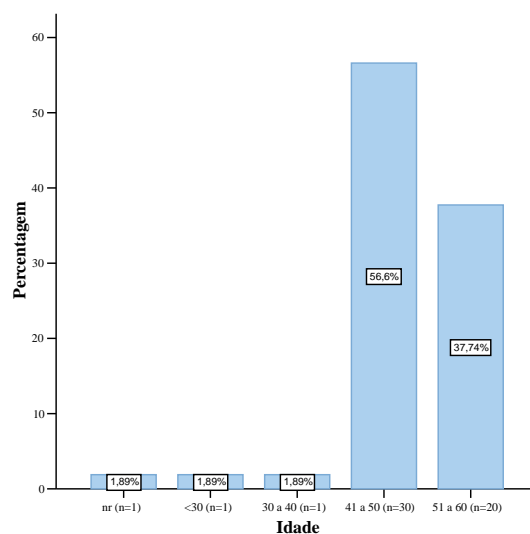


Gráfico 1 – Distribuição pela idade

Relativamente ao género podemos verificar através do gráfico 2 que cerca de  $\frac{3}{4}$  da população é constituída por indivíduos do género feminino (75,5%), sendo que a representação dos docentes do género masculino apenas é observada nos grupos de respondentes com mais de 40 anos.

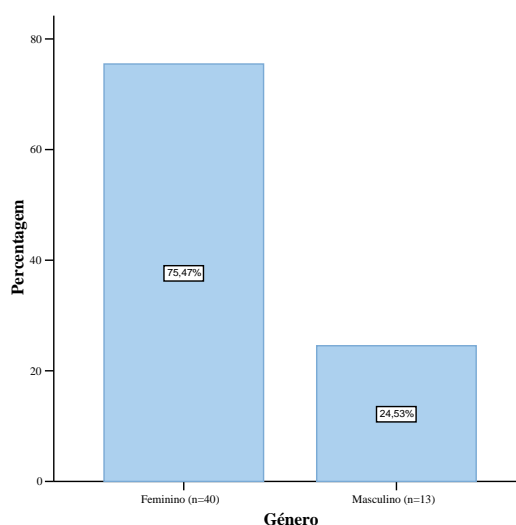


Gráfico 2 – Distribuição pelo género

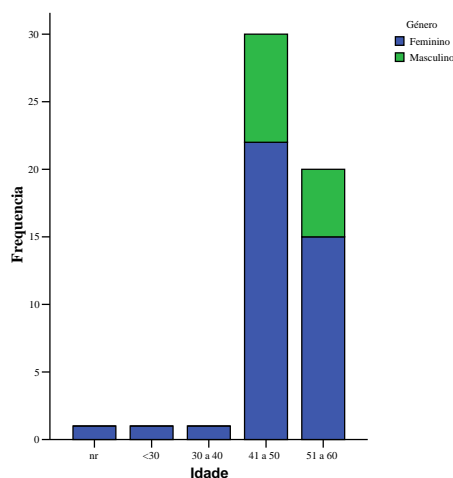


Gráfico 3 – Comparação das variáveis idade e género

No que respeita às habilitações académicas a maioria dos inquiridos possui habilitações ao nível da Licenciatura (69,8%). Verificamos, ainda, que dos docentes que possuem pós-graduações (28,3%), a maioria está habilitada com pós-graduações com grau de Mestre (18,9%).

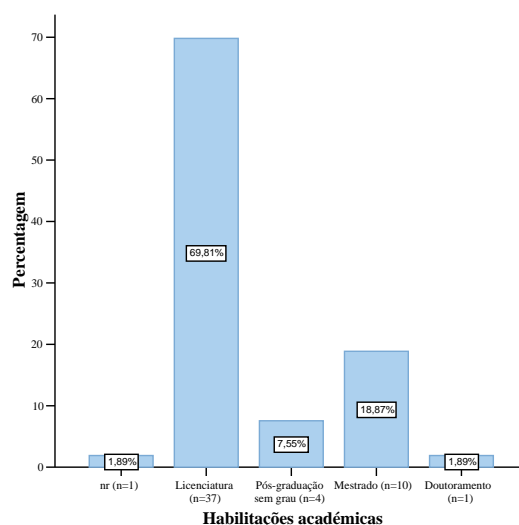
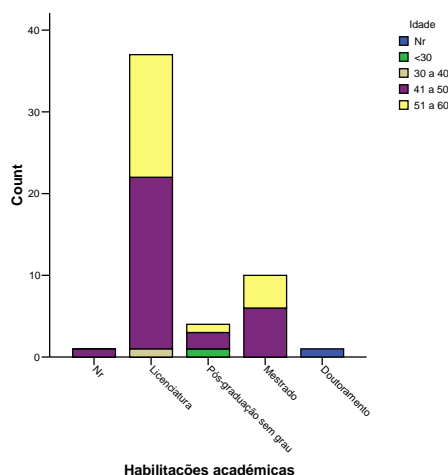


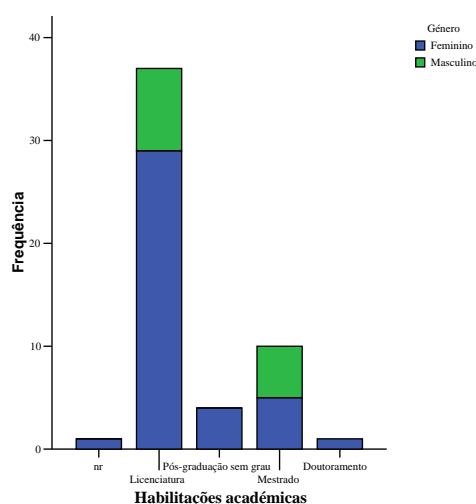
Gráfico 4 – Distribuição pelas habilitações académicas

Os docentes com habilitações académicas mais elevadas fazem-se representar nos grupos de respondentes com mais de 40 anos.



**Gráfico 5** – Comparação das variáveis habilitações académicas e idade

Relativamente à comparação entre as variáveis habilitações académicas e género, é de salientar que os respondentes do género masculino são licenciados ou mestres.



**Gráfico 6** – Comparação das variáveis habilitações académicas e género

A maioria dos docentes inquiridos pertence à área das Línguas (32,1%), seguidos pelos docentes que se inserem na área da Matemática e das Ciências Experimentais (30,2%). Os respondentes que representam a minoria são os do 1º ciclo do ensino básico.

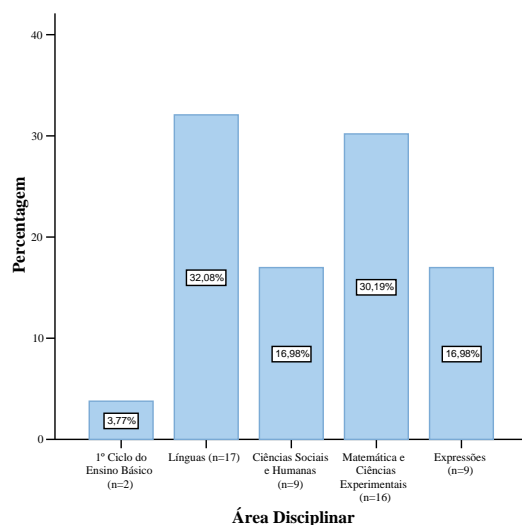


Gráfico 7 – Distribuição pela área disciplinar

Os docentes mais jovens leccionam na área da Matemática e das Ciências Experimentais. Os únicos intervalos de idades que estão presentes em todas as áreas disciplinares são os dos 41 aos 50 e dos 51 aos 60 anos. O intervalo de idades dos 41 aos 50 anos prevalece nas áreas das Ciências Sociais e Humanas, da Matemática e das Ciências Experimentais e das Expressões e no 1º ciclo do ensino básico. Na área das Línguas é o intervalo de idades dos 51 aos 60 anos que prevalece.

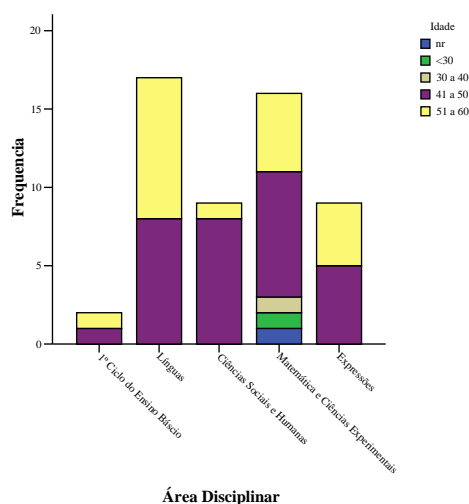
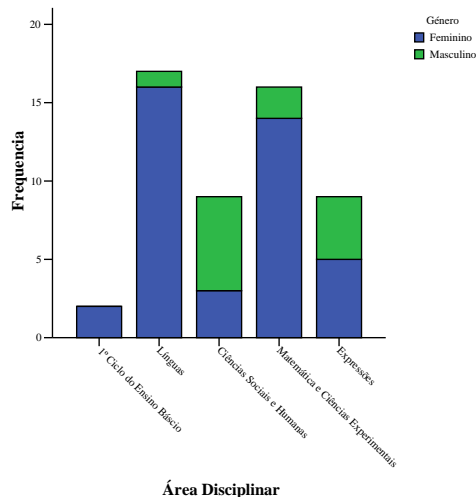


Gráfico 8 – Comparação das variáveis área disciplinar e idade

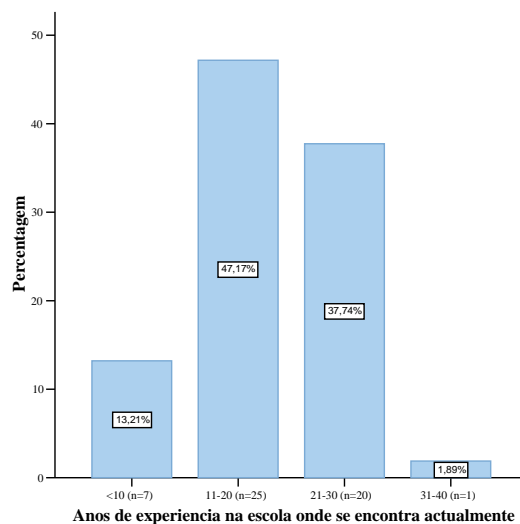
Apesar do número de respondentes do género masculino ser muito inferior relativamente aos respondentes do género feminino, na área disciplinar Ciências Sociais

e Humanas é superior quando comparado com os do género feminino para a mesma área. No 1º Ciclo do ensino básico, o género masculino não se encontra representado.



**Gráfico 9** – Comparação das variáveis área disciplinar e género

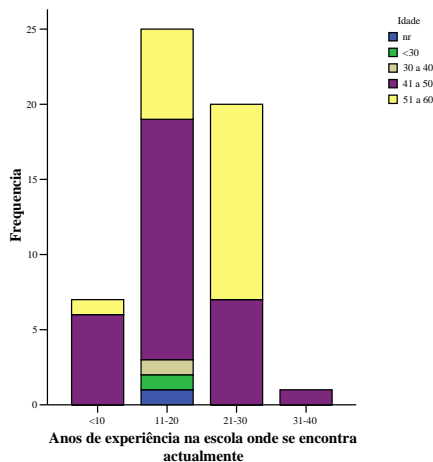
A maior parte dos respondentes, 47,2%, desempenha funções na escola entre os 11 e os 20 anos, seguidos pelos respondentes que desempenham funções na escola entre os 21 e os 30 anos (37,7%).



**Gráfico 10** – Distribuição pelo número de anos de experiência na escola onde se encontra actualmente

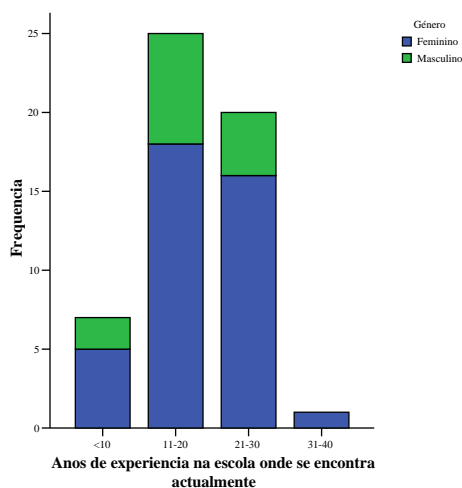
São os docentes com idades compreendidas entre os 51 e 60 anos que se encontram na escola há mais tempo (dos 11-20 anos e dos 21-30 anos). No entanto, existe um respondente nesta faixa etária que está na escola há menos de 10 anos. É o

intervalo de idades entre os 41 e os 50 anos que prevalece entre os 11 e os 20 anos de desempenho de funções na escola.



**Gráfico 11** – Comparação das variáveis número de anos de experiência na escola onde se encontra actualmente e idade

Como já foi referido anteriormente, a população é constituída maioritariamente por docentes do género feminino, desta forma, quando comparado com o tempo de exercício de funções na mesma escola, é este género que predomina em todos os intervalos definidos.



**Gráfico 12** – Comparação das variáveis número de anos de experiência na escola onde se encontra actualmente e género

Relativamente ao nível de ensino em que leccionam, é no ensino secundário que verificamos um maior número de respondentes. Em contrapartida, no 2º e 3º ciclos, simultaneamente, verificamos a minoria dos respondentes.

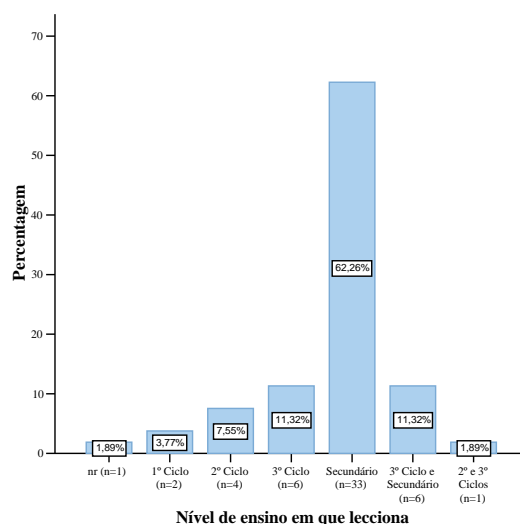


Gráfico 13 – Distribuição pelo nível de ensino em que leccionam

Os respondentes mais jovens encontram-se a leccionar ao nível do ensino secundário e 3º ciclo. Os docentes das faixas etárias mais elevadas distribuem-se pelos diferentes níveis de ensino.

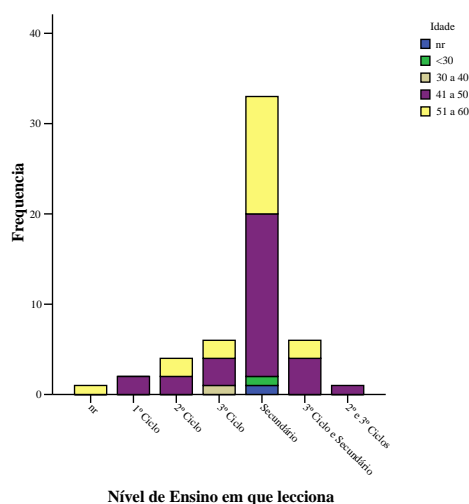
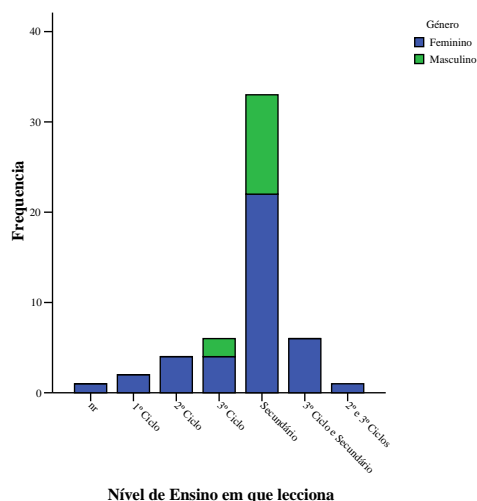


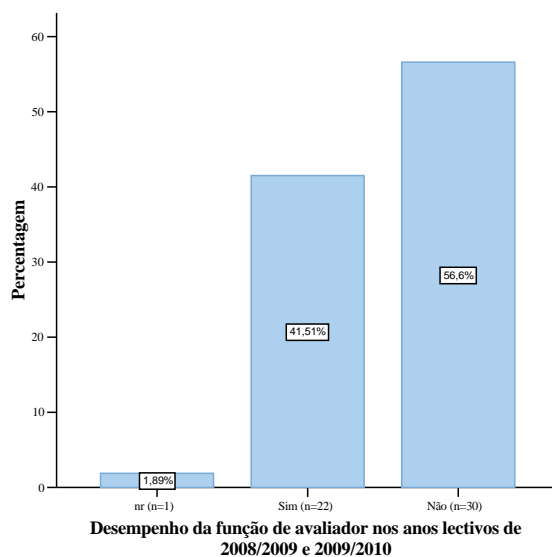
Gráfico 14 – Comparação das variáveis nível de ensino em que lecciona e idade

Relativamente ao género, os respondentes masculinos fazem-se representar no 3º ciclo e secundário, enquanto os docentes do género feminino se distribuem pelos diferentes níveis de ensino. É de relevar que no nível do ensino secundário, nível de ensino com maior número de respondentes, são os docentes do género feminino que predominam.



**Gráfico 15** – Comparação das variáveis nível de ensino em que lecciona e género

Quando questionados sobre se desempenharam funções de avaliador nos anos lectivos de 2008/2009 e 2009/2010 verificámos que a maioria (56,6%) não desempenhou as referidas funções.



**Gráfico 16** – Distribuição pelo desempenho da função de avaliador nos anos lectivos de 2008/2009 e 2009/2010

Relativamente ao cruzamento dos dados da idade com o desempenho de funções de avaliadores podemos verificar que os docentes que não desempenharam estas funções durante os anos lectivos anteriormente referidos pertencem aos intervalos de idade mais elevados (dos 41 aos 50 anos e dos 51 aos 60 anos). Os docentes que desempenharam funções de avaliadores nos anos lectivos 2008/2009 e 2009/2010 pertencem aos intervalos de idade dos 41 aos 50 anos e dos 51 anos 60 anos. Os

docentes pertencentes às faixas etárias mais jovens desempenharam funções de avaliador.

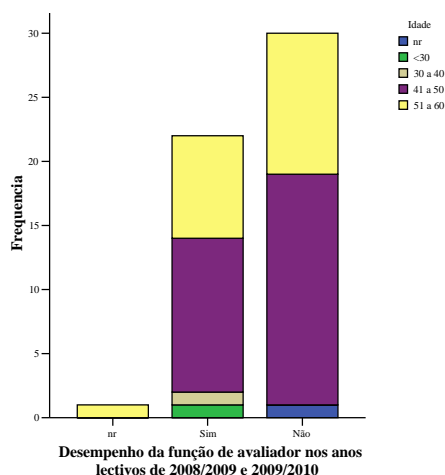


Gráfico 17 – Comparação das variáveis desempenho da função de avaliador nos anos lectivos de 2008/2009 e 2009/2010 e idade

A maioria dos respondentes que desempenharam as funções de avaliador é do género feminino.

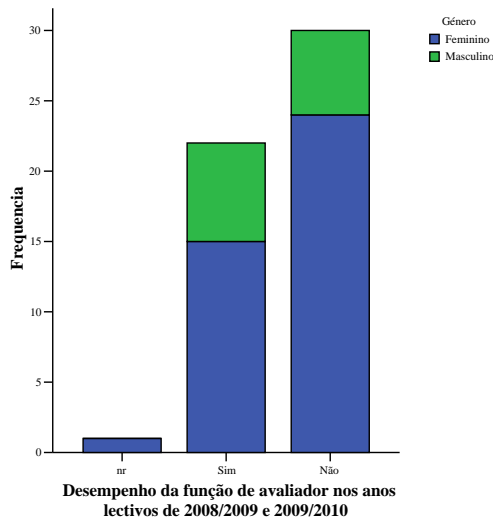
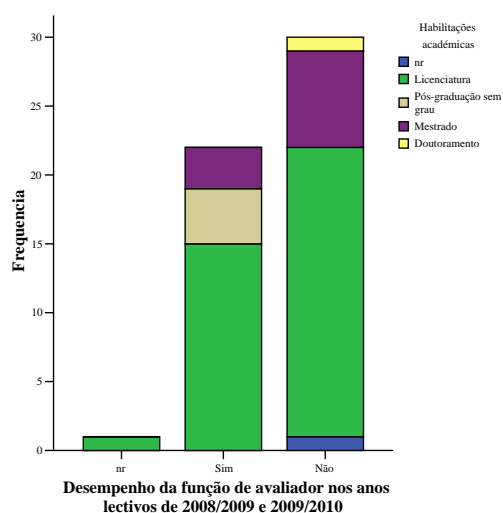


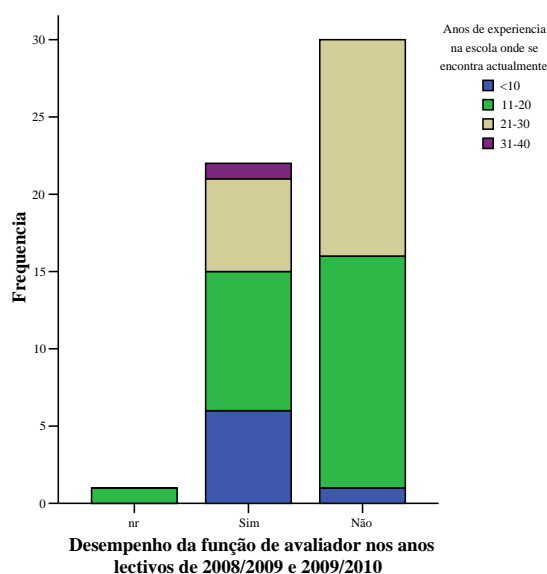
Gráfico 18 – Comparação das variáveis desempenho da função de avaliador nos anos lectivos de 2008/2009 e 2009/2010 e género

Os docentes que desempenharam as funções de avaliadores possuem a licenciatura, pós-graduação sem grau ou mestrado. O único respondente com o doutoramento não desempenhou a referida função. A maioria dos respondentes, tanto no caso da resposta positiva como no caso da resposta negativa, possuem habilitações literárias ao nível da Licenciatura.



**Gráfico 19** – Comparação das variáveis desempenho da função de avaliador nos anos lectivos de 2008/2009 e 2009/2010 e habilitações académicas

É de salientar que a maioria dos respondentes avaliadores se encontra a desempenhar funções na escola entre os 11 e os 20 anos.



**Gráfico 20** – Comparação das variáveis desempenho da função de avaliador nos anos lectivos de 2008/2009 e 2009/2010 e número de anos de experiência na escola onde se encontra actualmente

Relativamente à frequência de acções de formação sobre a avaliação do desempenho, verificámos que quase a totalidade dos respondentes (86,8%) obteve alguma formação na área.

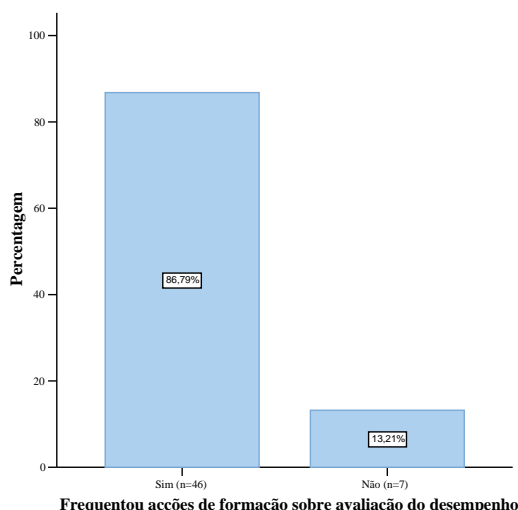


Gráfico 21 – Distribuição pela frequência de ações de formação sobre a avaliação do desempenho

Os respondentes que se encontram habilitados com formação profissional na área distribuem-se por todos os intervalos de idades. Não obstante, é nos intervalos de idades mais elevados que encontramos os docentes que não obtiveram esta formação.

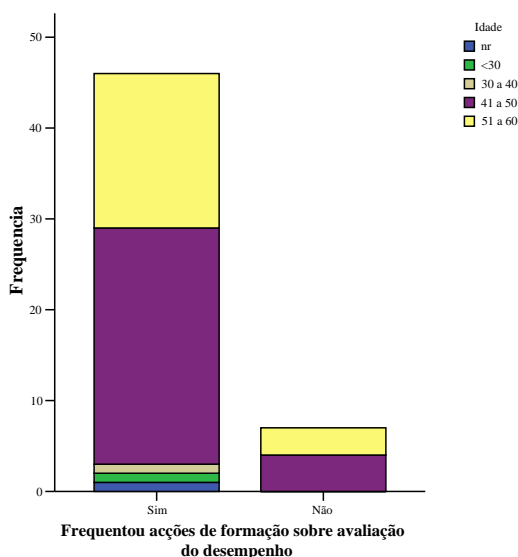
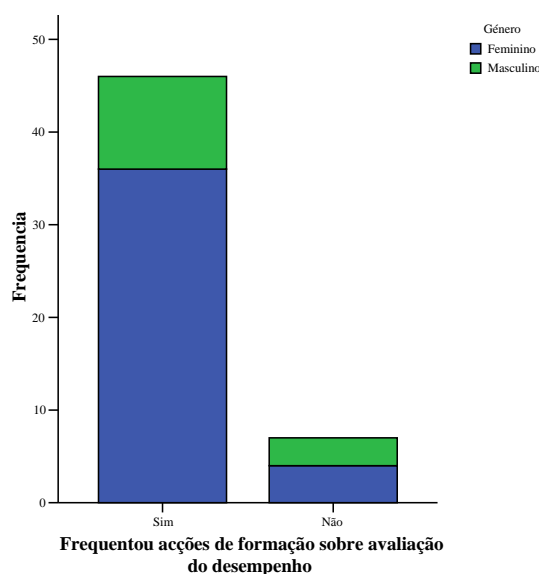


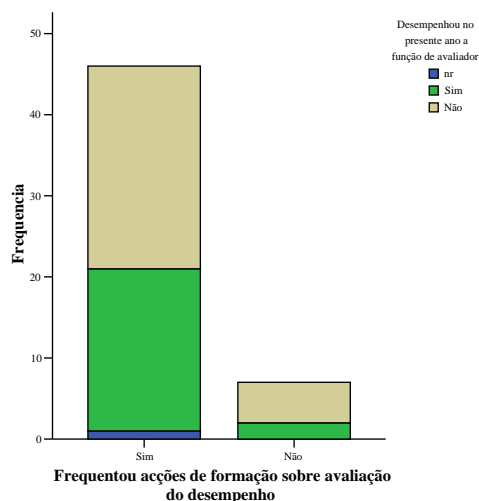
Gráfico 22 – Comparação das variáveis frequentou ações de formação sobre avaliação de desempenho e idade

A maioria dos docentes que frequentaram ações de formação sobre a avaliação de desempenho é do género feminino.



**Gráfico 23** – Comparação das variáveis frequentou acções de formação sobre avaliação de desempenho e género

A maioria dos docentes que desempenharam funções de avaliador obteve formação para o desempenho das referidas funções. No entanto, a maioria dos docentes que não obteve formação na área foi avaliador dos seus pares.



**Gráfico 24** – Comparação das variáveis frequentou acções de formação sobre avaliação de desempenho e desempenho no presente ano da função de avaliador

Em síntese, a maioria dos docentes inquiridos caracterizam-se por:

- Terem mais de 41 anos;
- Pertencerem ao género feminino;
- Serem licenciados;

- Lecionarem no ensino secundário;
- Ministrarem nas áreas disciplinares de Línguas e Matemática e Ciências Experimentais;
- Desempenharem funções na escola entre os 11 e os 20 anos;
- Não terem desempenhado funções de avaliador nos anos lectivos 2008/2009 e 2009/2010;
- Terem frequentado acções de formação sobre a avaliação do desempenho.

### 3.2 Apresentação global das respostas obtidas e prioridades de formação

Considerando a nossa problemática, pretendemos compreender, com base nas respostas obtidas pelos respondentes na segunda parte do questionário, constituída por 43 itens, qual o grau de interesse dos respondentes em cada um dos itens que traduzirão as suas eventuais necessidades de formação. O grau de interesse que cada um dos respondentes demonstra nos itens apresentados encontra-se traduzido numa escala ordinal que varia do nível 1 (nenhum interesse) ao nível 4 (muito interesse). Desta forma, os itens com maior percentagem nos níveis mais baixos da escala (1 – nenhum interesse e 2 – fraco interesse) poderão corresponder a menores necessidades de formação, o que poderá ser traduzido num eventual domínio das áreas de formação associadas a estes itens por parte dos respondentes. Por outro lado, os itens que apresentam maiores percentagens nos níveis mais elevados da escala (3 – bastante interesse e 4 – muito interesse) poderão demonstrar maiores necessidades de formação. Face ao que antecede, serão os pontos mais elevados da escala que nos permitirão definir quais as prioridades de formação para os avaliadores de professores, na sua própria perspectiva.

#### 3.2.1. Apresentação dos dados globais das respostas

Após o cálculo da frequência absoluta e respectiva percentagem (Quadro 16) verificámos que apenas 0,7% dos itens não obtiveram resposta. Eram esperadas 2 279 respostas e foram obtidas 2 262. Torna-se, desta forma, insignificante, para fins estatísticos, a não resposta por parte dos docentes.

Níveis da escala	Frequência absoluta	Percentagem	Percentagem acumulada
1	134	5,9	5,9
2	708	31,1	37
3	970	42,6	79,6
4	450	19,7	99,3
Nr	17	0,7	100
<b>Total</b>	<b>2 279</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

**Quadro 16** – Tabela de frequência absoluta e percentagem relativas aos níveis da escala

A distribuição das respostas pelos níveis 1 e 4 (extremos da escala utilizada) demonstra uma ausência completa de interesse ou um total interesse, respectivamente, traduzido num possível menor ou maior domínio das áreas de formação apresentadas aos respondentes.

Verificámos que as respostas dos docentes situam-se, tendencialmente, no nível 2 e 3 (73,7%) e o nível 1 foi o que obteve menos respostas (5,9%). É ainda de salientar que é o nível 3 que possui a maior percentagem de respostas (42,6%) e que o nível 3 e 4 representam mais de 50% das respostas dos inquiridos (62,3%). Estes resultados podem traduzir as necessidades de formação dos docentes quando manifestam bastante/muito interesse pelo conteúdo apresentado no item ou reduzidas necessidades de formação quando demonstraram nenhum/pouco interesse. Esta situação pode significar que os docentes dominam os conteúdos dos itens em que manifestaram nenhum/pouco interesse e possuem falta de conhecimentos/competências ou elevadas dificuldades nos itens em que manifestam bastante/muito interesse.

Da análise efectuada a cada um dos níveis da escala do questionário verificámos que mais de 10% dos respondentes manifestou nenhum interesse por frequentar acções de formação tendo em conta o conteúdo dos itens. Os referidos itens correspondem às áreas de formação de administração educacional, desempenho profissional e avaliação. É de salientar que os itens relativos à área de avaliação em que os respondentes manifestam nenhum interesse correspondem apenas àqueles que visam desenvolver conhecimentos nesta área.

Através dos dados apresentados no quadro abaixo podemos verificar que os docentes manifestam nenhum interesse no que se refere a políticas educativas, conhecimentos sobre a administração educacional e sobre os normativos que enquadram o desempenho docente. Sendo os professores profissionais pertencentes à função pública devem possuir conhecimentos relativos a estas áreas. Desta forma, será que a ausência de interesse demonstrado pelos docentes se deve a um elevado domínio das respectivas competências e conhecimentos das áreas?

Número do Item	Designação do item	Frequência absoluta	Percentagem
20	Desenvolver conhecimento sobre políticas educativas	9	17%
21	Desenvolver conhecimento sobre administração educacional	8	15,1%
17	Desenvolver conhecimento sobre os normativos que enquadram o desempenho profissional	7	13,2%
8	Desenvolver conhecimento sobre avaliação de escolas	6	11,3%
19	Desenvolver conhecimento sobre a profissão docente	6	11,3%

**Quadro 17** – Itens com mais 10% das respostas no nível “nenhum interesse”

No que respeita ao nível 2 (fraco interesse), verificámos que mais de 45% das respostas são relativas a itens das mesmas áreas de formação referidas para o nível 1 (nenhum interesse) com excepção da área da avaliação e sendo acrescido da área dos métodos e técnicas de investigação (apenas os itens que visam o desenvolvimento de competências no âmbito da prática de investigação em educação e de conhecimento sobre metodologias de investigação).

Analisando o quadro relativo ao “fraco interesse” verificámos que os docentes manifestam um reduzido interesse pelos conteúdos relativos à administração educacional, às políticas educativas, à profissão docente e às metodologias e práticas de investigação em educação. Desta forma, mais uma vez, questionamos se o grau de interesse demonstrado pelos conteúdos referidos não se deve ao facto destes profissionais dominarem os conhecimentos e competências inerentes a estas áreas.

Número do Item	Designação do item	Frequência absoluta	Percentagem
21	Desenvolver conhecimento sobre administração educacional	28	52,8%
19	Desenvolver conhecimento sobre a profissão docente	27	51%
20	Desenvolver conhecimento sobre políticas educativas	26	49%
10	Desenvolver competências no âmbito da prática de investigação em educação	25	47,2%
9	Desenvolver conhecimento sobre metodologias de investigação	24	45,3%

**Quadro 18** – Itens com mais 45% das respostas no nível “fraco interesse”

Os itens em que 50% dos respondentes demonstrou bastante interesse correspondem às áreas de supervisão pedagógica, desenvolvimento curricular, liderança, concepção e dinamização de projectos e avaliação. É de relevar que os itens relativos à área de avaliação em que os respondentes manifestam bastante interesse correspondem apenas a alguns dos itens que visam desenvolver competências nesta área.

O interesse manifestado pelos docentes nas referidas áreas pode traduzir as dificuldades sentidas pelos respondentes no desempenho das suas funções enquanto avaliador e professor. Apesar do objectivo da aplicação do nosso questionário ser o de compreender quais as necessidades de formação dos docentes no desempenho das suas funções de avaliador, não conseguimos garantir que alguns dos interesses manifestados não tiveram por base o desempenho da sua função enquanto professor. No entanto, parece-nos que as áreas pelas quais os docentes demonstraram bastante interesse poderão contribuir para o desempenho das suas funções enquanto avaliador e professor.

Número do Item	Designação do item	Frequência absoluta	Porcentagem
29	Desenvolver conhecimento sobre supervisão	29	54,7%
6	Desenvolver competências de análise de planificação	28	52,8%
33	Desenvolver competências de comunicação	28	52,8%
38	Desenvolver competências em dinamização de projectos de intervenção pedagógica	28	52,8%
41	Desenvolver competências de redacção de relatórios de avaliação	27	51%

**Quadro 19** – Itens com mais 50% das respostas no nível “bastante interesse”

Relativamente ao nível 4 (muito interesse), 30% dos respondentes manifestou a sua opção de resposta em itens relacionados com o desenvolvimento de competências relativas à avaliação (alguns dos itens relativos às competências), o desenvolvimento curricular e os métodos e técnicas de investigação (itens que visam o desenvolvimento de conhecimento e competências relativos à observação da prática em sala de aula). Esta situação poderá significar que os docentes possuem elevadas necessidades de formação ao nível do desenvolvimento das competências relativas à avaliação, do acompanhamento do processo de construção de objectivos individuais e das práticas de

observação de sala aula. Consideramos que as competências e conhecimentos descritos como sendo aqueles em que os docentes demonstrar maiores dificuldades são essenciais para o desempenho da função de avaliador.

Número do Item	Designação do item	Frequência absoluta	Porcentagem
3	Desenvolver competências para definição de critérios de avaliação	25	47,2%
12	Desenvolver conhecimento sobre métodos de observação de aulas	22	41,5%
7	Desenvolver competências de acompanhamento do processo de construção de objectivos individuais	19	35,8%
13	Desenvolver competências na área de observação da prática em sala de aula	19	35,8%
1	Desenvolver competências de construção de instrumentos de avaliação	18	34%

**Quadro 20** – Itens com mais 30% das respostas no nível “muito interesse”

Da análise efectuada entre os dois níveis mais baixos da escala verificámos que 50% dos respondentes demonstrou nenhum e fraco interesse em itens relacionados com as áreas de administração educacional, desempenho profissional, métodos e técnicas de investigação (itens que visam o desenvolvimento de competências no âmbito da prática de investigação em educação e de conhecimento sobre metodologias de investigação) e diagnóstico de necessidades.

Comparativamente à análise efectuada anteriormente aos níveis 1 e 2 da escala verificámos que os itens 8 e 17 não fazem parte do estudo conjunto destes dois níveis da escala e que foi acrescentado o item 26. Não obstante, de forma geral estes resultados vêm corroborar a análise efectuada individualmente ao nível 1 e 2 da escala.

Número do Item	Designação do item	Frequência absoluta	Porcentagem
21	Desenvolver conhecimento sobre administração educacional	36	67,9%
20	Desenvolver conhecimento sobre políticas educativas	35	66%
19	Desenvolver conhecimento sobre a profissão docente	33	62,3%
10	Desenvolver competências no âmbito da prática de investigação em educação	30	56,6%
9	Desenvolver conhecimento sobre metodologias de investigação	28	52,8%
26	Desenvolver competências de análise de necessidades de formação	27	50,9%

**Quadro 21** – Itens com mais 50% das respostas nos níveis “nenhum e fraco interesse”

Nos níveis bastante e muito interesse, 75% dos respondentes optou por itens ligados às áreas da avaliação (itens que visam o desenvolvimento de competências nesta área), métodos e técnicas de investigação (itens que visam o desenvolvimento de conhecimento e competências relativos à observação da prática em sala de aula), desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e concepção e dinamização de projectos.

Relativamente ao estudo efectuado aos dois níveis da escala separadamente, apenas os itens 6, 33 e 36 não constam da presente análise. Desta forma, os dados apresentados nos dois níveis mais elevados da escala corrobora o estudo realizado aos níveis 3 e 4 separadamente.

Número do Item	Designação do item	Frequência absoluta	Porcentagem
3	Desenvolver competências para definição de critérios de avaliação	48	90,6%
1	Desenvolver competências de construção de instrumentos de avaliação	44	83%
13	Desenvolver competências na área de observação da prática em sala de aula	43	81,1%
7	Desenvolver competências de acompanhamento do processo de construção de objectivos individuais	41	77,4%
12	Desenvolver conhecimento sobre métodos de observação de aulas	41	77,4%
29	Desenvolver conhecimento sobre supervisão	41	77,4%
38	Desenvolver competências em dinamização de projectos de intervenção pedagógica	41	77,4%

**Quadro 22** – Itens com mais 75% das respostas nos níveis “bastante e muito interesse”

Considerados os valores apresentados podemos afirmar que relativamente às áreas de formação incluídas nos itens “Desenvolver competências de construção de instrumentos de avaliação” (item 1), “Desenvolver competências para definição de critérios de avaliação” (item 3), “Desenvolver competências de análise de planificação” (item 6), “Desenvolver competências de acompanhamento do processo de construção de objectivos individuais” (item 7), “Desenvolver conhecimento sobre métodos de observação de aulas” (item 12), “Desenvolver competências na área de observação da prática em sala de aula” (item 13), “Desenvolver conhecimento sobre supervisão” (item 29), “Desenvolver competências de comunicação” (item 33), “Desenvolver competências em dinamização de projectos de intervenção pedagógica” (item 38) e “Desenvolver competências de redacção de relatórios de avaliação” (item 41), estas serão do interesse dos respondentes embora não possamos afirmar se é porque querem desenvolver os conhecimentos/competências já possuídos no domínio ou se por considerarem não ter conhecimentos/competências suficientes no mesmo.

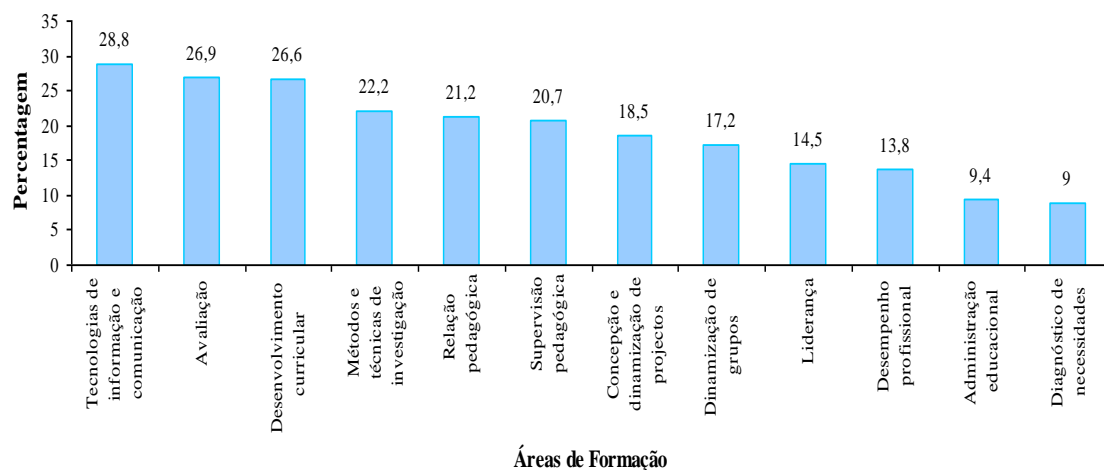
Da análise estatística efectuada a cada um dos itens apresentados no questionário (Anexo E) verificámos que a média dos itens varia entre 3,34 e 2,25 e o desvio padrão situa-se entre 0,696 e 0,948, corroborando o anteriormente referido. O item 8 “Desenvolver conhecimento sobre avaliação de escolas” é o que apresenta um desvio

padrão mais elevado (0,948), ou seja, a opção pelo fraco e bastante interesse é muito próxima. O item 2 “Desenvolver conhecimento sobre teorias de avaliação” é o que revela um menor desvio padrão (0,696), ou seja, os respondentes distribuem as suas opções de resposta pelos quatro níveis da escala. Verificámos ainda que, perante a média, a tendência de respostas é o nível 3. No entanto, através da dispersão traduzida pelo desvio padrão (0,81), aferimos que os extremos se encontram bem definidos manifestando-se numa ausência completa de necessidades de formação ou numa extrema necessidade de formação na área apresentada.

### 3.2.2. Áreas de formação com maiores necessidades de formação

Apresentamos seguidamente uma análise dos resultados obtidos mas apenas pró área de formação, de acordo com a categorização dos itens que apresentámos anteriormente.

Para este estudo compilamos os dados de acordo com o definido no Anexo E e que se encontram representados, considerando as médias obtidas nas áreas de formação, no gráfico que a seguir se apresenta:



**Gráfico 25** – Identificação das áreas de formação com maiores necessidades de formação

A área de formação na qual os docentes parecem demonstrar maiores necessidades de formação é a das Tecnologias de Informação e Comunicação (28,8%). Para esta área contribui, de forma mais significativa, o item “Desenvolver competências na área das novas tecnologias” (item 37).

Na Avaliação, na segunda posição com 26,9%, destaca-se o desenvolvimento de competências para a definição de critérios de avaliação, com 47,2% (item 3) e o desenvolvimento de competências de construção de instrumentos de avaliação, com 34,6% (item 1).

Na área do Desenvolvimento Curricular, localizado no terceiro lugar com 26,6%, foi o item relativo ao desenvolvimento das competências de acompanhamento do processo de construção de objectivos individuais (item 7) com 35,8% que mais contribui para esta posição.

Nos Métodos e Técnicas de Investigação, em quarto lugar com 22,2%, são os itens sobre o desenvolvimento do conhecimento sobre métodos de observação de aulas (item 12) com 41,5%, o desenvolvimento de competências na área de observação da prática em sala de aula (item 13) com 35,8%, o desenvolvimento do conhecimento sobre técnicas de recolha de dados (item 15) com 28,8% e o desenvolvimento do conhecimento sobre metodologias de projecto (item 34) com 22,6%, que mais se distinguem para a obtenção da média desta área de formação.

Em quinto lugar, na Relação Pedagógica com 21,2% destaca-se o item sobre o desenvolvimento de competências na área das relações interpessoais (item 32) com a mesma percentagem obtida pela área de formação respectiva.

A Supervisão Pedagógica obteve 20,7%, encontrando-se em sexto lugar, e para tal contribuíram os itens “Desenvolver competências no âmbito da preparação/organização de seminários de feedback de observação em sala de aula” (item 16) com 24,5% e “Desenvolver conhecimento sobre supervisão” (item 29) com 22,6%.

Em sétimo lugar, na Concepção e Dinamização de Projectos com 18,5% distingue-se o desenvolvimento de competências em dinamização de projectos de intervenção pedagógica (item 38) com 25%.

A Dinamização de Grupos com 17,2%, em oitavo lugar, diferencia-se através do desenvolvimento do conhecimento sobre dinâmica de grupo (item 31) com 19,2%.

Na área da Liderança, em nono lugar com 14,5%, distingue-se o desenvolvimento de competências de comunicação (item 33) com 18,9%.

Em décimo lugar, o Desempenho Profissional obteve 13,8% com o contributo do desenvolvimento do conhecimento científico sobre desempenho profissional (item 18)

com 17,3% e do desenvolvimento do conhecimento sobre a profissão docente (item 19) com 15,1%.

Na Administração Educacional, posicionada em décimo primeiro lugar com 9,4% é o item sobre desenvolvimento do conhecimento sobre administração educacional (item 21), com 11,3%, que mais contribuiu para obtenção desta posição.

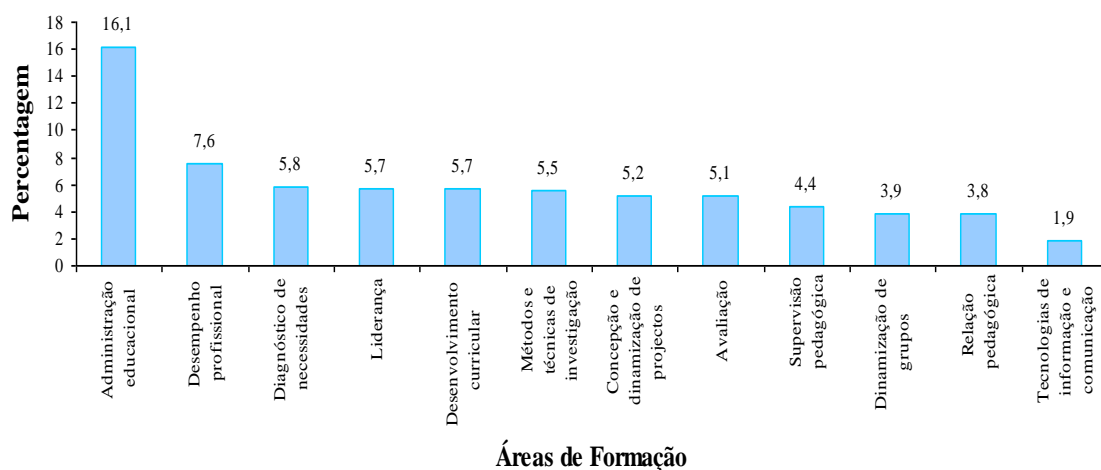
Por último e em décimo segundo encontra-se a área de Diagnóstico de Necessidades com 9% e onde se destacam o desenvolvimento do conhecimento sobre estratégias de diagnóstico de necessidades de formação (item 25) com 11,5% e o desenvolvimento de competências de diagnóstico em educação (item 24) com 9,6%.

Em síntese, cada área de formação é constituída por vários itens, à excepção da área de formação Tecnologias de informação e comunicação, constituída apenas por um item (*vide* Anexo F), que de acordo com o número de respostas obtidas no nível 4 da escala nos permitiram efectuar uma hierarquização das referidas áreas de forma a identificar quais aquelas em que os docentes poderão manifestar maiores necessidades de formação. No entanto, é de salientar que em cada uma das áreas de formação existem, em média, três itens que contribuirão significativamente para a obtenção das respectivas médias.

### **3.2.3. Áreas de formação com menores necessidades de formação**

Não obstante do nosso objecto de estudo passar pela identificação das necessidades de formação dos avaliadores dos professores, torna-se também pertinente o estudo das áreas de formação em que a nossa população poderá apresentar menores necessidades de formação.

Para esta análise reunimos os dados de acordo com o definido no Anexo F e que se encontram representados, considerando as médias obtidas nas áreas de formação, no gráfico que a seguir se apresenta:



**Gráfico 26** – Identificação das áreas de formação com menores necessidades de formação

Após análise dos dados apresentados concluímos que é na área de formação de Administração Educacional que os respondentes demonstram menores necessidades de formação (16,1%), evidenciando-se o item relativo ao desenvolvimento do conhecimento sobre políticas educativas (item 20).

O Desempenho Profissional obteve 7,6% das respostas, ficando localizado na segunda posição, área na qual se distingue o desenvolvimento dos conhecimentos sobre os normativos que enquadram o desempenho profissional (13,2%) e o desenvolvimento do conhecimento sobre a profissão docente (11,3%).

Entre os 6,3 e os 5,1% encontram-se as áreas de formação de Liderança (6,3%), de Concepção e Dinamização de Projectos (6,1%), de Diagnóstico de Necessidades (5,8%), de Métodos e Técnicas de Investigação (5,5%) e de Avaliação (5,1%). Para estas áreas contribuíram, de forma mais significativa, o desenvolvimento de competências de liderança (item 27 com 9,5%), o desenvolvimento de competências de negociação (item 28 com 7,5%), o desenvolvimento de competências de concepção do projecto educativo (item 42 com 9,4%), o desenvolvimento de competências de redacção do plano de actividades (item 43 com 7,5%), o desenvolvimento de competências de análise de necessidades de formação (item 26 com 7,7%), o desenvolvimento do conhecimento sobre estratégias de diagnóstico de necessidades de formação (item 25 com 5,8%), o desenvolvimento de competências no âmbito da prática de investigação em educação (item 10 com 9,6%), o desenvolvimento de competências para a realização de entrevistas de avaliação (item 11 com 9,4%), o desenvolvimento de conhecimento sobre metodologias de investigação (item 9 com 7,7%), o

desenvolvimento do conhecimento sobre análise de conteúdo (item 14 com 5,7%), e o desenvolvimento do conhecimento sobre avaliação de escolas (item 8 com 11,3%).

No Desenvolvimento Curricular, em oitavo lugar com 4,8%, evidenciam-se o desenvolvimento de competências de elaboração de planos individuais de desenvolvimento de objectivos (item 40 com 5,9%) e o desenvolvimento de competências de redacção de relatórios de avaliação (item 41 com 5,7%).

Em nono lugar, na Supervisão Pedagógica (4,4%) destaca-se o desenvolvimento das competências no âmbito da preparação/organização de seminários de *feedback* de observação em sala de aula (item 16) com 5,7%.

Na Dinamização de Grupos (3,9%), em décimo lugar, distinguimos o desenvolvimento do conhecimento sobre dinâmica de grupo (item 31) com 5,8%.

Em décimo primeiro lugar, para a Relação Pedagógica (3,8%), contribuiu, de forma mais significativa, o desenvolvimento das competências na área das relações interpessoais com a mesma percentagem que foi apresentada para a respectiva área de formação, uma vez que é o único item que constitui esta área.

Por último, em décimo segundo lugar, as Tecnologias da Informação e Comunicação (1,9%) é a área que apresenta menor percentagem de respostas na identificação das menores necessidades de formação da população estudada e para a qual contribui o desenvolvimento das competências na área das novas tecnologias.

Após análise dos dados que nos permitem definir as áreas em que os avaliadores dos docentes demonstram maiores e menores necessidades de formação podemos verificar que na sua maioria os dados obtidos na identificação das necessidades de formação manifestadas são o inverso dos dados obtidos para as áreas em que os docentes revelaram menos interesse e por conseguinte poderão revelar menores necessidades de formação.

## **CONCLUSÕES**

---

Na fase final desta investigação interessa reflectir sobre os resultados obtidos, tendo em conta os conceitos base abordados no estudo, a metodologia seguida e as tendências da população em estudo.

Ao longo de vários anos, o processo de avaliação do desempenho docente não adquiriu uma elevada importância na maioria dos sistemas educativos, encontrando-se, na sua maioria, associada a mecanismos de controlo da actividade dos docentes, não se mostrando favorável desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, do mesmo modo que os conceitos de avaliação e desenvolvimento profissional sofreram alterações, ao longo dos anos, também a avaliação de desempenho dos professores começou a ser realizada como uma acção que, mais do que ir contra os professores, concorre a favor destes e, em última instância, a favor da educação em geral.

Estudos recentes associam a avaliação do desempenho dos docentes ao seu desenvolvimento profissional, partindo do princípio que o processo de avaliação permite conhecer quais são os aspectos mais positivos e os menos positivos do desempenho do professor, sendo desta forma possível definir um plano de formação para o mesmo, tendo em vista a sua melhoria.

Tal como já foi referido o desenvolvimento profissional é essencial na garantia e aperfeiçoamento da qualidade do desempenho dos professores e dos responsáveis pela direcção das escolas.

No entanto, o processo de avaliação de desempenho de professores reveste-se de uma complexidade que gera diversas dificuldades de execução.

Face a toda esta problemática, considerámos pertinente a elaboração de um estudo que permitisse identificar as necessidades de formação dos professores avaliadores, na sua própria perspectiva, relativas ao desempenho das funções avaliativas relativas aos seus pares. Estas necessidades de formação são o *gap* existente entre a realidade existente e aquilo que realmente deveria ser realizado, o desejado.

Para que tal fosse possível, inquirimos, através da aplicação de um questionário, um grupo de docentes que já tivesse exercido, exercesse ou reunisse as condições necessárias para poder exercer as funções de avaliador.

Desta forma, nunca foi nossa intenção generalizar os resultados da presente investigação mas apenas compreender a perspectiva dos docentes avaliadores no que respeita às suas necessidades de formação.

Da análise efectuada ao conteúdo dos itens foi possível verificar que os docentes demonstram maior interesse em itens relacionados com as áreas de métodos e técnicas de investigação, do desenvolvimento curricular e com os conteúdos relacionados com o desenvolvimento de competências na área da avaliação.

Os itens em que os inquiridos manifestam nenhum interesse são os referentes à administração educacional, ao desempenho profissional e aos conteúdos relacionados com o desenvolvimento de conhecimentos na área da avaliação.

Da categorização dos itens por áreas de formação concluímos que são as Tecnologias de Informação e Comunicação, a Avaliação, o Desenvolvimento Curricular, os Métodos e Técnicas de Investigação, a Relação Pedagógica e a Supervisão Pedagógica as áreas em que os docentes demonstram mais necessidades de formação. As áreas da Administração Educacional, do Desempenho Profissional, da Liderança, da Concepção e Dinamização de Projectos e do Diagnóstico de Necessidades são aquelas em que os professores avaliadores demonstram menos necessidades de formação.

No que respeita à metodologia utilizada na investigação importa salientar que apesar de nos ter sido muito útil a estratégia utilizada durante a investigação através dos métodos e das técnicas seleccionadas, existem aspectos que careciam de algumas melhorias. Neste sentido, referimos que a impossibilidade de uma dedicação em exclusivo à investigação, os constrangimentos inerentes ao facto de não pertencermos ao corpo docente, a falta de colaboração por parte de algumas escolas e professores e a falta de validação do instrumento de recolha de dados – o questionário, constituíram as principais limitações do nosso estudo.

Um outro aspecto que merecia mais algum do nosso tempo para percebermos com mais precisão quais são as necessidades de formação dos docentes avaliadores era a interpretação do nível de interesse manifestado pelos respondentes em cada um dos itens.

Considerando que estamos a colocar a hipótese de que ao menor interesse corresponderam menores necessidades de formação e ao maior interesse maiores necessidades de formação, interrogamo-nos sobre:

- Será que a questão dos docentes demonstrarem maiores necessidades na área das Tecnologias da Informação e da Comunicação se encontra

directamente relacionada com o facto dos respondentes possuírem idades superiores aos 41 anos?

- Poderemos considerar que o facto da área de avaliação ser uma das áreas em que os docentes demonstram mais necessidades de formação se encontra relacionado com a questão dos profissionais da educação desejarem desenvolver conhecimentos e competências nesta área para cumprirem com a sua função de avaliadores de forma coerente e justa?
- Será que o facto dos docentes demonstrarem menos necessidades de formação nas áreas da administração educacional e do desempenho profissional se deve à questão destes profissionais dominarem as áreas em questão?

Parece-nos muito interessante e bastante pertinente a realização de estudos que nos permitam perceber qual a perspectiva que os professores avaliadores possuem quando confrontados com estas questões.

Apesar das limitações que condicionaram a nossa investigação consideramos que a nossa investigação poderá ser um ponto de partida para o desenho de eventuais planos de formação que possam auxiliar estes profissionais no desempenho das suas funções de avaliadores de forma mais clara e justa.

## **BIBLIOGRAFIA**

- 
- Afonso, I.L. (2009). *Recursos e Percursos para a Avaliação de Desempenho dos Docentes*. Lisboa: Plátano Editora;
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios;
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa : Edições 70;
- Caldeira, J. (2010). *Avaliação do Desempenho dos Formadores – estudo de um dispositivo de avaliação implementado numa escola da Armada*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área de Avaliação em Educação. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Lisboa;
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora;
- Day, C. (1999). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In Estrela, A. e Nóvoa, A. (orgs.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. (pp.95-114). Porto: Porto Editora;
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação da Desempenho Docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores;
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora;
- Garcia, C. M. (1999). *Formação De Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora;
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora;
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fase da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp.23-36. Consultado em Julho, 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>;
- Hadji, C. (1993). *A avaliação, Regras do Jogo – Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora;
- Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Lourenço, D. (2008). *A avaliação do desempenho docente: necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores. Um contributo para a definição de um*

- plano de formação*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área de Formação de Professores. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22. Consultado em Julho, 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>;
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística – Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.;
- Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina;
- Pereira, C. (2005). *Diagnóstico de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Área de Formação de Professores. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa;
- Pestana, D. & Valosa, S. (2002). *Introdução à Probabilidade e à Estatística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Silva, I & Conboy, J. (2004). Representações dos professores sobre a avaliação do desempenho docente: o que avaliar? Como avaliar? *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), pp.119-150;
- Rocha, J. (1997). *Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editorial Presença;
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora;
- Rodrigues, A. (2006a). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
- Rodrigues, S. (2006b). *A análise de necessidades de formação contínua dos professores: um contributo para a prática da diferenciação pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Área de Formação de Professores. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa;
- Rodrigues, A. e PERALTA, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação;

Santos, M. (2009). *Professores formadores dos Centros de Novas Oportunidades: análise das suas necessidades de formação*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área de Formação de Professores. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa;

Simões, G. (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editores;

Relatório da OCDE (consultado em Julho 2010) (consultado em [http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=4009&fileName=Sum\\_Exec\\_PT\\_OECD\\_TEACHER\\_EVALUATION\\_IN\\_P.pdf](http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=4009&fileName=Sum_Exec_PT_OECD_TEACHER_EVALUATION_IN_P.pdf))

### **Documentos legislativos:**

#### **Lei**

(1986) Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

(2005) Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto

#### **Decreto-Lei**

(2001) Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto

(2007) Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro

(2010) Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho

#### **Decreto Regulamentar**

(2008) Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 19 de Janeiro

(2010) Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho

#### **Despacho**

(2008) Despacho n.º 7465/2008, de 13 de Março

## **ANEXOS**

**ANEXO A – REFERENCIAL PARA A  
ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO**

Áreas de Formação	Indicadores
Métodos e técnicas de investigação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de guiões de entrevista;</li> <li>• Elaboração de grelhas de observação da prática em sala de aula;</li> <li>• Técnica da entrevista;</li> <li>• Técnica de observação de sala de aula;</li> <li>• Análise de conteúdo;</li> <li>• Trabalho de Projecto.</li> </ul>
Desempenho profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição de objectivos de desempenho profissional.</li> </ul>
Diagnóstico de necessidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico de razões para o abandono escolar;</li> <li>• Estratégias de combate ao abandono escolar;</li> <li>• Diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos alunos;</li> <li>• Estratégias de combate às dificuldades de aprendizagem dos alunos;</li> <li>• Diagnóstico de competências a adquirir ou a melhorar;</li> <li>• Diagnóstico de dificuldades no domínio científico e pedagógico-didáctico;</li> <li>• Diagnóstico de dificuldades de aprendizagem;</li> <li>• Diagnóstico de dificuldades de transmissão de saberes;</li> <li>• Diagnóstico de necessidades de formação.</li> </ul>
Relação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias de interacção entre a comunidade educativa;</li> <li>• Relação aluno/professor, professor/aluno e aluno/aluno.</li> </ul>
Concepção e dinamização de projectos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração do projecto educativo</li> <li>• Elaboração do plano anual de actividades</li> <li>• Dinamização de projectos</li> <li>• Elaboração do projecto educativo de escola;</li> <li>• Elaboração do dossier da direcção de turma.</li> </ul>
Dinâmica de grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinamização de actividades;</li> <li>• Dinâmica de grupo;</li> <li>• Dinamização/animação de aulas de modo a cativar e apreender a atenção dos alunos.</li> </ul>
Desenvolvimento Curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificação das aulas;</li> <li>• Definição de objectivos de desempenho profissional;</li> <li>• Análise da proposta de objectivos do avaliado.</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de fichas de apoio;</li> <li>• Elaboração de folhetos;</li> <li>• Formas de avaliação;</li> <li>• Teorias de avaliação;</li> <li>• Instrumentos de avaliação;</li> <li>• Aferição do contributo do documento para a concretização dos objectivos;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciação de acordo com os indicadores de medida estabelecidos pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</li> <li>• Apreciação de acordo com os objectivos e metas definidas no projecto educativo e no plano anual de actividades para o agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</li> <li>• Apreciação de acordo com os objectivos definidos no projecto curricular de turma;</li> <li>• Estratégias de melhoria de resultados escolares dos alunos.</li> </ul>
Tecnologias de Informação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recurso a novas tecnologias.</li> </ul>
Liderança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Factores de motivação;</li> <li>• Tipos de liderança;</li> <li>• Dinâmica de grupo;</li> <li>• Técnicas de comunicação;</li> <li>• Acordo com o avaliado dos objectivos individuais.</li> </ul>
Administração Educacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração Educacional.</li> <li>• Políticas Educativas</li> </ul>

## **ANEXO B – QUESTIONÁRIO**

### QUESTIONÁRIO AOS AVALIADORES DE PROFESSORES

O presente questionário destina-se a um estudo sobre os principais interesses de formação dos avaliadores de professores relativamente ao exercício desta função. Constitui parte integrante de uma dissertação no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização de Formação de Professores.

Garante-se a confidencialidade dos dados e anonimato das entidades e dos inquiridos envolvidos neste estudo.

O questionário organiza-se em duas partes: Parte I – dados para caracterizar a população-alvo; Parte II – dados sobre o grau de interesse dos professores avaliadores para frequentar acções de formação orientadas para o seu desenvolvimento.

Relembra-se que o que se pretende é conhecer a sua perspectiva, sem qualquer tipo de avaliação. Desta forma, não existem respostas correctas ou incorrectas.

Grata pela sua colaboração

*Ana Raquel Simões (contacto de e-mail)*

Aluna do 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa

## PARTE I

## 1. NÍVEL DE ENSINO EM QUE LECCIONA

1º Ciclo	<input type="checkbox"/>
2º Ciclo	<input type="checkbox"/>
3º Ciclo	<input type="checkbox"/>
Secundário	<input type="checkbox"/>

## 2. IDADE

< 30	<input type="checkbox"/>
30 a 40	<input type="checkbox"/>
41 a 50	<input type="checkbox"/>
51 a 60	<input type="checkbox"/>
>60	<input type="checkbox"/>

## 3. GÉNERO

Feminino	<input type="checkbox"/>
Masculino	<input type="checkbox"/>

## 4. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Pós-Graduação sem grau	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>

## 5. ÁREA DISCIPLINAR

1º Ciclo do Ensino Básico	<input type="checkbox"/>
Línguas	<input type="checkbox"/>
Ciências Sociais e Humanas	<input type="checkbox"/>
Matemática e Ciências Experimentais	<input type="checkbox"/>
Expressões	<input type="checkbox"/>

## 6. DESEMPENHOU NO PRESENTE ANO A FUNÇÃO DE AVALIDOR?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

## 7. HÁ QUANTOS ANOS DESEMPENHA FUNÇÕES NA ESCOLA ONDE SE ENCONTRA ACTUALMENTE?

<10	<input type="checkbox"/>
11-20	<input type="checkbox"/>
21-30	<input type="checkbox"/>
31-40	<input type="checkbox"/>
>40	<input type="checkbox"/>

## 8. FREQUENTOU ALGUMA ACÇÃO DE FORMAÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

## PARTE II

ENCONTRA-SE SEGUIDAMENTE UM CONJUNTO DE ITENS RELATIVOS A POSSÍVEIS OBJECTIVOS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES AVALIADORES.

PEDIMOS-LHE QUE SE POSICIONE RELATIVAMENTE A CADA ITEM/OBJECTIVO E NOS DIGA, NO ÂMBITO DA SUA ACTIVIDADE COMO PROFESSOR TITULAR – POSSÍVEL AVALIADOR -, O GRAU DE INTERESSE QUE TERIA EM FREQUENTAR ACCÇÕES DE FORMAÇÃO (DE MODALIDADES DIVERSAS) ORIENTADAS PARA O SEU DESENVOLVIMENTO.

PARA O EFEITO UTILIZE A SEGUINTE ESCALA, EM QUE CADA UM DOS PONTOS REPRESENTA UM GRAU DE INTERESSE – CRESCENTE DE 1 PARA 4 – ASSINALANDO COM X O GRAU CORRESPONDENTE À SUA OPINIÃO.

1 – NENHUM INTERESSE	2 - FRACO INTERESSE	3 – BASTANTE INTERESSE	4 – MUITO INTERESSE
----------------------	---------------------	------------------------	---------------------

1. Desenvolver competências de construção de instrumentos de avaliação	1	2	3	4
2. Desenvolver conhecimento sobre teorias de avaliação	1	2	3	4
3. Desenvolver competências para definição de critérios de avaliação	1	2	3	4
4. Desenvolver conhecimento sobre modalidades de avaliação formativa	1	2	3	4
5. Desenvolver conhecimento sobre modalidades de avaliação sumativa	1	2	3	4
6. Desenvolver competências de análise de planificação	1	2	3	4
7. Desenvolver competências de acompanhamento do processo de construção de objectivos individuais	1	2	3	4
8. Desenvolver conhecimento sobre avaliação de escolas	1	2	3	4
9. Desenvolver conhecimento sobre metodologias de investigação	1	2	3	4
10. Desenvolver competências no âmbito da prática de investigação em educação	1	2	3	4
11. Desenvolver competências para a realização de entrevista de avaliação	1	2	3	4
12. Desenvolver conhecimento sobre métodos de observação de aulas	1	2	3	4
13. Desenvolver competências na área de observação da prática em sala de aula	1	2	3	4
14. Desenvolver conhecimento sobre análise de conteúdo	1	2	3	4
15. Desenvolver conhecimento sobre técnicas de recolha de dados	1	2	3	4

16. Desenvolver competências no âmbito da preparação/organização de seminários de <i>feedback</i> de observação em sala de aula	1	2	3	4
17. Desenvolver conhecimento sobre os normativos que enquadram o desempenho profissional	1	2	3	4
18. Desenvolver conhecimento científico sobre desempenho profissional	1	2	3	4
19. Desenvolver conhecimento sobre a profissão docente	1	2	3	4
20. Desenvolver conhecimento sobre políticas educativas	1	2	3	4
21. Desenvolver conhecimento sobre administração educacional	1	2	3	4
22. Desenvolver conhecimento sobre formação de professores	1	2	3	4
23. Desenvolver competências em planeamento de actividades extra-curriculares	1	2	3	4
24. Desenvolver competências de diagnóstico em educação	1	2	3	4
25. Desenvolver conhecimento sobre estratégias de diagnóstico de necessidades de formação	1	2	3	4
26. Desenvolver competências de análise de necessidades de formação	1	2	3	4
27. Desenvolver competências de liderança	1	2	3	4
28. Desenvolver competências de negociação	1	2	3	4
29. Desenvolver conhecimento sobre supervisão	1	2	3	4
30. Desenvolver competências em tutoria	1	2	3	4
31. Desenvolver conhecimento sobre dinâmica de grupo	1	2	3	4
32. Desenvolver competências na área das relações interpessoais	1	2	3	4
33. Desenvolver competências de comunicação	1	2	3	4
34. Desenvolver conhecimento sobre metodologias de projecto	1	2	3	4
35. Desenvolver conhecimento sobre trabalho de projecto	1	2	3	4
36. Desenvolver competências de trabalho de projecto	1	2	3	4
37. Desenvolver competências na área das novas tecnologias	1	2	3	4
38. Desenvolver competências em dinamização de projectos de intervenção pedagógica	1	2	3	4
39. Desenvolver competências no âmbito da concepção e desenvolvimento do plano anual de actividades e/ou projectos curriculares de turma	1	2	3	4

---

<b>40. Desenvolver competências de elaboração de planos individuais de desenvolvimento de objectivos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>41. Desenvolver competências de redacção de relatórios de avaliação</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>42. Desenvolver competências de concepção do projecto educativo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>43. Desenvolver competências de redacção do plano de actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

**GRATA PELA SUA COLABORAÇÃO  
ANA SIMÕES**

## **ANEXO C – CARTA ENTREGUE ÀS ESCOLAS**

EXMO SENHOR  
PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO DA  
ESCOLA ...

Encontro-me a frequentar o 2º Ano do Mestrado em Ciências da Educação - área de especialização de Formação de Professores – no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Neste segundo ano do mestrado terei que elaborar uma dissertação que será o reflexo de um estudo de análise de necessidades de formação dos avaliadores de professores. O principal objectivo é conhecer a percepção dos avaliadores de professores relativamente aos seus principais interesses de formação para conseguirem cumprir com esta nova função. De modo a atingir o objectivo pretendo aplicar um questionário, a professores titulares, potenciais avaliadores.

Desta forma, venho solicitar a autorização e também a colaboração da Escola, sem a qual o trabalho se inviabiliza, para a realização do estudo, nomeadamente para a aplicação dos questionários aos seus professores titulares, garantindo confidencialidade e anonimato relativamente aos dados recolhidos.

Grata pela vossa colaboração

Com os melhores cumprimentos,

Ana Raquel Correia Simões

## **Contactos**

**ANEXO D – MÉDIA E DESVIO PADRÃO DOS  
ITENS DO QUESTIONÁRIO**

ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS AVALIADORES DOS PROFESSORES

ANEXO D – MÉDIA E DESVIO PADRÃO DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO

Escala Itens	Nenhum Interesse (1)	Fraco Interesse (2)	Nenhum e Fraco Interesse (1 e 2)	Bastante Interesse (3)	Muito Interesse (4)	Bastante e Muito Interesse (3 e 4)	NR <sup>1</sup>	Média	Desvio Padrão
1	2	6	8	26	18	44	1	3,15	0,777
2	2	22	24	24	4	28	1	2,58	<b>0,696<sup>2</sup></b>
3	2	3	5	23	25	<b>48</b>		<b>3,34<sup>3</sup></b>	0,758
4	2	14	16	23	14	37		2,92	0,829
5	2	15	17	23	12	35	1	2,87	0,817
6	2	12	14	28	11	39		2,91	0,766
7	2	10	12	22	19	41		3,09	0,838
8	6	15	21	20	12	32		2,72	<b>0,948<sup>4</sup></b>
9	4	24	28	16	8	24	1	2,54	0,851
10	5	25	30	17	5	22	1	2,42	0,801
11	5	14	19	23	11	34		2,75	0,897
12	2	10	12	19	22	41		3,15	0,864
13	2	8	10	24	19	43		3,13	0,81
14	3	22	25	24	4	28		2,55	0,722
15	2	16	18	19	15	34	1	2,9	0,869
16	3	15	18	22	13	35		2,85	0,864
17	7	18	25	23	5	28		2,49	0,846
18	1	16	17	26	9	35	1	2,83	0,734
19	6	27	33	12	8	20		2,42	0,887
20	9	26	35	14	4	<b>18</b>		<b>2,25<sup>5</sup></b>	0,83
21	8	28	36	11	6	17		2,28	0,863
22	2	20	22	24	7	31		2,68	0,754
23	1	21	22	23	8	31		2,72	0,744
24	2	20	22	25	5	30	1	2,63	0,715
25	3	21	24	22	6	28	1	2,6	0,774
26	4	23	27	22	3	25	1	2,46	0,727
27	5	18	23	23	7	30		2,6	0,84
28	4	20	24	23	6	29		2,58	0,795
29	2	10	12	29	12	41		2,96	0,759
30	2	23	25	20	8	28		2,64	0,787
31	3	13	16	26	10	36	1	2,83	0,81
32	2	13	15	26	11	37	1	2,88	0,784
33	1	14	15	28	10	38		2,89	0,725
34	2	18	20	21	12	33		2,81	0,833

<sup>1</sup> Este valor não foi contabilizado para o cálculo da média e do desvio padrão

<sup>2</sup> Desvio Padrão mais elevado

<sup>3</sup> Média mais elevada

<sup>4</sup> Desvio Padrão mais baixo

<sup>5</sup> Média mais baixa

**ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS AVALIADORES DOS PROFESSORES**  
**ANEXO D – MÉDIA E DESVIO PADRÃO DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO**

---

35	2	16	18	25	10	35		2,81	0,786
36	2	13	15	26	11	37	1	2,88	0,784
37	1	13	14	23	15	38	1	3	0,792
38	1	10	11	28	13	41	1	3,02	0,727
39	3	15	18	26	9	35		2,77	0,8
40	3	16	19	20	12	32	2	2,8	0,872
41	5	13	18	27	8	35		2,72	0,841
42	3	14	17	22	14	36		2,89	0,87
43	4	18	22	22	9	31		2,68	0,85
<b>Total</b>	<b>134</b>	<b>708</b>	<b>842</b>	<b>970</b>	<b>450</b>	<b>1420</b>	<b>17</b>	<b>118,99</b>	<b>34,636</b>

**Total de respostas: 2 262**

**Média dos itens respondidos: 2,77**

**Desvio Padrão dos itens respondidos: 0,81**

**ANEXO E – ÁREAS DE FORMAÇÃO COM  
MAIORES NECESSIDADES DE FORMAÇÃO**

**ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS AVALIADORES DOS PROFESSORES**  
**ANEXO E – ÁREAS DE FORMAÇÃO COM MAIORES NECESSIDADES DE FORMAÇÃO**

<b>Área de Formação</b>	<b>Itens</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Desempenho Profissional</b>	18. Desenvolver conhecimento científico sobre desempenho profissional	17,3
	19. Desenvolver conhecimento sobre a profissão docente	15,1
	22. Desenvolver conhecimento sobre formação de professores	13,2
	17. Desenvolver conhecimentos sobre os normativos que enquadram o desempenho profissional	9,4
<b>Média</b>		13,8
<b>Dinamização de Grupos</b>	31. Desenvolver conhecimento sobre dinâmica de grupo	19,2
	23. Desenvolver competências em planeamento de actividades extra-curriculares	15,1
<b>Média</b>		17,2
<b>Diagnóstico de Necessidades</b>	25. Desenvolver conhecimento sobre estratégias de diagnóstico de necessidades de formação	11,5
	24. Desenvolver competências de diagnóstico em educação	9,6
	26. Desenvolver competências de análise de necessidades de formação	5,8
<b>Média</b>		9
<b>Administração Educacional</b>	21. Desenvolver conhecimento sobre administração educacional	11,3
	20. Desenvolver conhecimento sobre políticas educativas	7,5
<b>Média</b>		9,4
<b>Relação Pedagógica</b>	32. Desenvolver competências na área das relações interpessoais	21,2
<b>Média</b>		21,2

ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS AVALIADORES DOS PROFESSORES

ANEXO E – ÁREAS DE FORMAÇÃO COM MAIORES NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

<b>Concepção e Dinamização de Projectos</b>	38. Desenvolver competências em dinamização de projectos de intervenção pedagógica	25
	39. Desenvolver competências no âmbito da concepção e desenvolvimento do plano anual de actividades e/ou projectos curriculares de turma	17
	43. Desenvolver competências de redacção do plano de actividades	17
	42. Desenvolver competências de concepção do projecto educativo	15,1
<b>Média</b>		<b>18,5</b>

<b>Desenvolvimento Curricular</b>	7. Desenvolver competências de acompanhamento do processo de construção de objectivos individuais	35,8
	41. Desenvolver competências de redacção de relatórios de avaliação	26,4
	40. Desenvolver competências de elaboração de planos individuais de desenvolvimento de objectivos	23,5
	6. Desenvolver competências de análise de planificação	20,8
<b>Média</b>		<b>26,6</b>

<b>Métodos e Técnicas de Investigação</b>	12. Desenvolver conhecimento sobre métodos de observação de aulas	41,5
	13. Desenvolver competências na área de observação da prática em sala de aula	35,8
	15. Desenvolver conhecimento sobre técnicas de recolha de dados	28,8
	34. Desenvolver conhecimento sobre metodologias de projecto	22,6
	36. Desenvolver competências de trabalho de projecto	21,2
	11. Desenvolver competências para a realização de entrevistas de avaliação	20,8
	35. Desenvolver conhecimento sobre trabalho de projecto	18,9
	9. Desenvolver conhecimento sobre metodologias de investigação	15,4
	10. Desenvolver competências no âmbito da prática de investigação em educação	9,6
14. Desenvolver conhecimento sobre análise de conteúdo	7,5	
<b>Média</b>		<b>22,2</b>

**ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS AVALIADORES DOS PROFESSORES**

**ANEXO E – ÁREAS DE FORMAÇÃO COM MAIORES NECESSIDADES DE FORMAÇÃO**

<b>Supervisão Pedagógica</b>	16. Desenvolver competências no âmbito da preparação/organização de seminários de feedback de observação em sala de aula	24,5
	29. Desenvolver conhecimento sobre supervisão	22,6
	30. Desenvolver competências em tutoria	15,1
<b>Média</b>		20,7
<b>Liderança</b>	33. Desenvolver competências de comunicação	18,9
	27. Desenvolver competências de liderança	13,2
	28. Desenvolver competências de negociação	11,3
<b>Média</b>		14,5
<b>Tecnologias de Informação e Comunicação</b>	37. Desenvolver competências na área das novas tecnologias	28,8
	<b>Média</b>	
<b>Avaliação</b>	3. Desenvolver competências para definição de critérios de avaliação	47,2
	1. Desenvolver competências de construção de instrumentos de avaliação	34,6
	4. Desenvolver conhecimento sobre modalidades de avaliação formativa	26,4
	5. Desenvolver conhecimento sobre modalidades de avaliação sumativa	23,1
	8. Desenvolver conhecimento sobre avaliação de escolas	22,6
	2. Desenvolver conhecimento sobre teorias de avaliação	7,7
<b>Média</b>		26,9

### Prioridades de formação por área de formação

Área de Formação	Porcentagem
Tecnologias de Informação e Comunicação	28,8
Avaliação	26,9
Desenvolvimento Curricular	26,6
Métodos e Técnicas de Investigação	22,2
Relação Pedagógica	21,2
Supervisão Pedagógica	20,7
Concepção e Dinamização de Projectos	18,5
Dinamização de Grupos	17,2
Liderança	14,5
Desempenho Profissional	13,8
Administração Educacional	9,4
Diagnóstico de Necessidades	9

**ANEXO F – ÁREAS DE FORMAÇÃO COM  
MENORES NECESSIDADES DE FORMAÇÃO**

**ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS AVALIADORES DOS PROFESSORES**  
**ANEXO F – ÁREAS DE FORMAÇÃO COM MENORES NECESSIDADES DE FORMAÇÃO**

<b>Área de Formação</b>	<b>Itens</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Desempenho Profissional</b>	17. Desenvolver conhecimentos sobre os normativos que enquadram o desempenho profissional	13,2
	19. Desenvolver conhecimento sobre a profissão docente	11,3
	22. Desenvolver conhecimento sobre formação de professores	3,8
	18. Desenvolver conhecimento científico sobre desempenho profissional	1,9
<b>Média</b>		<b>7,6</b>
<b>Dinamização de Grupos</b>	31. Desenvolver conhecimento sobre dinâmica de grupo	5,8
	23. Desenvolver competências em planeamento de actividades extra-curriculares	1,9
<b>Média</b>		<b>3,9</b>
<b>Diagnóstico de Necessidades</b>	26. Desenvolver competências de análise de necessidades de formação	7,7
	25. Desenvolver conhecimento sobre estratégias de diagnóstico de necessidades de formação	5,8
	24. Desenvolver competências de diagnóstico em educação	3,8
<b>Média</b>		<b>5,8</b>
<b>Administração Educacional</b>	20. Desenvolver conhecimento sobre políticas educativas	17
	21. Desenvolver conhecimento sobre administração educacional	15,1
<b>Média</b>		<b>16,1</b>
<b>Relação Pedagógica</b>	32. Desenvolver competências na área das relações interpessoais	3,8
<b>Média</b>		<b>3,8</b>

**ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS AVALIADORES DOS PROFESSORES**  
**ANEXO F – ÁREAS DE FORMAÇÃO COM MENORES NECESSIDADES DE FORMAÇÃO**

<b>Concepção e Dinamização de Projectos</b>	42. Desenvolver competências de concepção do projecto educativo	9,4
	43. Desenvolver competências de redacção do plano de actividades	7,5
	39. Desenvolver competências no âmbito da concepção e desenvolvimento do plano anual de actividades e/ou projectos curriculares de turma	5,7
	38. Desenvolver competências em dinamização de projectos de intervenção pedagógica	1,9
<b>Média</b>		6,1
<b>Desenvolvimento Curricular</b>	40. Desenvolver competências de elaboração de planos individuais de desenvolvimento de objectivos	5,9
	41. Desenvolver competências de redacção de relatórios de avaliação	5,7
	6. Desenvolver competências de análise de planificação	3,8
	7. Desenvolver competências de acompanhamento do processo de construção de objectivos individuais	3,8
<b>Média</b>		4,8
<b>Métodos e Técnicas de Investigação</b>	10. Desenvolver competências no âmbito da prática de investigação em educação	9,6
	11. Desenvolver competências para a realização de entrevistas de avaliação	9,4
	9. Desenvolver conhecimento sobre metodologias de investigação	7,7
	14. Desenvolver conhecimento sobre análise de conteúdo	5,7
	12. Desenvolver conhecimento sobre métodos de observação de aulas	3,8
	13. Desenvolver competências na área de observação da prática em sala de aula	3,8
	15. Desenvolver conhecimento sobre técnicas de recolha de dados	3,8
	34. Desenvolver conhecimento sobre metodologias de projecto	3,8
	35. Desenvolver conhecimento sobre trabalho de projecto	3,8
36. Desenvolver competências de trabalho de projecto	3,8	
<b>Média</b>		5,5

**ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS AVALIADORES DOS PROFESSORES**  
**ANEXO F – ÁREAS DE FORMAÇÃO COM MENORES NECESSIDADES DE FORMAÇÃO**

<b>Supervisão Pedagógica</b>	16. Desenvolver competências no âmbito da preparação/organização de seminários de feedback de observação em sala de aula	5,7
	29. Desenvolver conhecimento sobre supervisão	3,8
	30. Desenvolver competências em tutoria	3,8
<b>Média</b>		4,4
<b>Liderança</b>	27. Desenvolver competências de liderança	9,4
	28. Desenvolver competências de negociação	7,5
	33. Desenvolver competências de comunicação	1,9
<b>Média</b>		6,3
<b>Tecnologias de Informação e Comunicação</b>	37. Desenvolver competências na área das novas tecnologias	1,9
	<b>Média</b>	
<b>Avaliação</b>	8. Desenvolver conhecimento sobre avaliação de escolas	11,3
	1. Desenvolver competências de construção de instrumentos de avaliação	3,8
	2. Desenvolver conhecimento sobre teorias de avaliação	3,8
	3. Desenvolver competências para definição de critérios de avaliação	3,8
	4. Desenvolver conhecimento sobre modalidades de avaliação formativa	3,8
	5. Desenvolver conhecimento sobre modalidades de avaliação sumativa	3,8
<b>Média</b>		5,1

### Prioridades de formação por área de formação

Área de Formação	Porcentagem
Administração Educacional	16,1
Desempenho Profissional	7,6
Liderança	6,3
Concepção e Dinamização de Projectos	6,1
Diagnóstico de Necessidades	5,8
Métodos e Técnicas de Investigação	5,5
Avaliação	5,1
Desenvolvimento Curricular	4,8
Supervisão Pedagógica	4,4
Dinamização de Grupos	3,9
Relação Pedagógica	3,8
Tecnologias de Informação e Comunicação	1,9