

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



**A Avaliação do Desempenho Docente: necessidades de formação percebidas pelos  
professores avaliadores**  
**Um contributo para a definição de um plano de formação**

**Dídia Alexandra Carregosa Lourenço**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de Especialização em Formação de Professores**

2008

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



**A Avaliação do Desempenho Docente: necessidades de formação percebidas pelos  
professores avaliadores**

**Um contributo para a definição de um plano de formação**

Dídia Alexandra Carregosa Lourenço

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação de Professores

Dissertação orientada pela  
Professora Doutora Ângela Rodrigues

2008

## AGRADECIMENTOS

Esta Dissertação representa o culminar de um objectivo académico a que me propus, o qual não seria possível sem a ajuda de algumas pessoas, a quem quero sentidamente agradecer...

À Professor Doutor Ângela Rodrigues pela confiança que depositou em mim, pela sabedoria com que me conduziu e pelo apoio constante que me disponibilizou.

Aos professores entrevistados que aceitaram, em troca de nada, colaborar comigo neste estudo.

Aos meus pais, por me inculcaram o amor ao estudo e à realização profissional, entre outros valores que regem a minha vida.

Por fim, a todos aqueles que acreditaram e continuam a acreditar em mim e a todos aqueles que todos os dias me fazem continuar a acreditar...

## RESUMO

O presente trabalho constitui um estudo exploratório e descritivo, inscrito na área científica das Ciências da Educação, no domínio da Formação de Professores.

O processo de avaliação do desempenho docente, implementado recentemente em Portugal e a consequente atribuição da função de avaliar (pares) aos professores, constituiu a base para este estudo, que procura compreender as necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores, em ordem às novas funções que lhes foram acometidas.

Como técnica de recolha de dados utilizou-se a entrevista semi-directiva, os dados recolhidos foram posteriormente submetidos à análise de conteúdo.

Os resultados obtidos mostraram que os professores que participaram neste estudo, concordam com a existência da avaliação, identificando vantagens desta, quer para os próprios professores, quer para o sistema educativo em geral. No entanto, atribuem, à avaliação do desempenho, vários aspectos que se opõem à sua pertinência, os quais originam preocupações, receios e dificuldades, que, de um modo geral, consideram poder ser minorados através da formação. A este nível, o estudo permitiu identificar os conteúdos formativos que os professores avaliadores desejam ver retratados na sua formação, bem como as modalidades em que esta deveria decorrer.

**Palavras Chave:** avaliação; avaliação do desempenho ; professores avaliadores ;  
necessidades de formação;

## ABSTRACT

This work is an exploratory and descriptive study in the scientific area of Science of Education, in the field of Teacher Training.

The process of assessing teacher performance, recently implemented in Portugal, and the consequent peer evaluating role ascribed to teachers, formed the basis of this study, which seeks to understand the teacher's education needs, perceived by the evaluating teachers, thus pursuing their new functions. The semi-directive interview was the technique used for data collection and the collected data was then submitted to the content analysis.

The results show that teachers who participated in this study agree with the existence of teacher assessment, identifying benefits for both teachers themselves and the education system in general. However, they highlight several aspects of this assessment opposite to its relevance that cause concerns, fears and difficulties, which they consider can be probably mitigated through training. At this level, the study made it possible to identify the training items that evaluation teachers would like to see included in their training, as well as methods in which the assessment should take place.

**Key words:** evaluation, performance assessment, evaluating teacher,  
professional educational needs;

## Índice

Agradecimentos .....	III
Resumo .....	IV
Abstract.....	V
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>IX</b>

### Parte I- Enquadramento Teórico

1. Avaliação do Desempenho dos Professores: Um processo sinuoso.....	14
1.1. Propósitos da Avaliação do Desempenho Professor.....	17
1.2. Referenciais para a Avaliação de Desempenho dos Professores.....	20
1.3. Procedimentos na Avaliação de Professores.....	22
1.4. A Avaliação de Professores no contexto educativo português.....	24
2. Necessidades de Formação: Da opacidade à operacionalização.....	28
2.1. A Formação de Professores: tendências e perspectivas.....	28
2.2. Novos desafios para a profissionalidade docente.....	32
2.3. O lugar das necessidades de formação.....	37

### Parte II- Estudo Empírico

#### 1- Metodologia

1.1. Problema em estudo e objectivos.....	47
1.2. Sujeitos do estudo.....	48
1.3. Natureza do estudo realizado.....	49
1.4-Processos e instrumentos de recolha de dados: A entrevista.....	50
1.5-Processo de Tratamento de dados: Análise de Conteúdo.....	52

<b>2. Apresentação, Análise e Interpretação de dados.....</b>	<b>55</b>
2.1. Concepções dos avaliadores acerca da Avaliação do Desempenho .....	56
2.1.1. A avaliação do desempenho é pertinente .....	56
2.1.2. Esta avaliação do desempenho tem muitos perigos/riscos .....	58
2.2. Concepções acerca das funções do avaliador.....	63
2.2.1. A função de avaliador tem um único aspecto gratificante.....	63
2.2.2. É uma função com muitas dificuldades técnicas.....	64
2.2.3. É uma função que exige um determinado perfil.....	65
2.3. Concepções acerca dos contributos da formação para o desempenho das funções de avaliador.....	69
2.3.1. Contributos da formação tida ao longo do percurso profissional.....	69
2.3.2. Formação desejada para o desempenho das funções de avaliador.....	70
<b>3-Considerações Finais.....</b>	<b>75</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>80</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>210</b>
Anexo 1-Guião da Entrevista	
Anexo 2- Protocolos das Entrevistas	
Anexo 3- Análise de Conteúdo das Entrevistas	

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b>	
Concepções de Professor.....	34
<b>Quadro 2</b>	
Ordem lógica dos diferentes níveis de objectivos.....	40
<b>Quadro 3</b>	
Áreas temáticas e categorias.....	55
<b>Quadro 4</b>	
Pertinência da Avaliação do Desempenho.....	57
<b>Quadro 5</b>	
Limitações desta Avaliação do Desempenho.....	58
<b>Quadro 6</b>	
Aspectos gratificantes da função de avaliar.....	63
<b>Quadro 7</b>	
Dificuldades técnicas da função de avaliar.....	64
<b>Quadro 8</b>	
Perfil para o Avaliador.....	66
<b>Quadro 9</b>	
Contributos da formação tida ao longo do percurso profissional.....	69
<b>Quadro 10</b>	
Formação desejada para o desempenho das funções de avaliador.....	71

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se na problemática da Avaliação do Desempenho dos Professores e é realizado, no âmbito do curso de mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Formação de Professores. O mesmo constitui uma oportunidade para aprofundar um domínio sobre o qual a investigação pouco se tem debruçado: o das necessidades de formação dos professores avaliadores.

As questões em torno da avaliação de professores têm merecido, nos últimos tempos, especial atenção por parte de todos aqueles que, de algum modo, estão ligados à educação.

Durante vários anos, a avaliação dos professores em Portugal obedeceu principalmente a procedimentos burocráticos, dependendo a progressão na carreira quase exclusivamente do decurso do tempo.

Perante a infinidade de abordagens que se poderiam desencadear em torno da avaliação, dada a complexidade desta temática, impôs-se-nos centrar esta questão unicamente na avaliação conduzida pelos coordenadores de departamento ou de conselho de docentes.

O actual Estatuto da Carreira Docente, que vigora desde o dia 19 de Janeiro de 2007, introduz alterações no regime de avaliação dos professores, introduzindo novos procedimentos fazendo recair a responsabilidade principal da avaliação, sobretudo, nos órgãos de direcção executiva das escolas e nos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, no caso do 1º ciclo do ensino básico.

Cabe agora a estes profissionais a função de avaliar a qualidade científico-pedagógica dos docentes, com base na apreciação da preparação, organização e realização das actividades lectivas, bem como da relação pedagógica e do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (Decreto-Lei n.º 15/2007 de 10 de Janeiro).

Para dar resposta aos objectivos desta avaliação, os professores avaliadores devem desenvolver um conjunto de tarefas até hoje não realizadas e, conseqüentemente, dominar competências que até aqui não terão sido desenvolvidas.

Quem exerce a sua actividade profissional nas escolas, tem certamente, nos últimos tempos, presenciado conversas onde estes docentes dão conta das suas dúvidas, dos seus receios e da sua percepção de falta de competências no que diz respeito à avaliação dos seus pares. Se os docentes a ser avaliados não se sentem confortáveis com

esta situação, os docentes avaliadores partilham também desses sentimentos, notando-se, por parte destes, alguma insegurança.

Será esta insegurança provocada pela falta de competências para avaliar? Ou será que os professores rejeitam participar na avaliação dos seus pares?

Será que sentem receio do processo de avaliação, ou será que sentem receio dos resultados desse processo?

Estarão estes medos relacionados com o facto de até aqui os professores terem tido uma cultura de igualdade, sem hierarquias entre si e, portanto, sem prática do exercício de autoridade e responsabilidade sobre os seus pares?

No caso de se tratar de insegurança, estará esta relacionada com alguma incompetência ao nível do saber avaliar? Onde se situará esta falta de competências? No domínio do saber científico? No conhecimento pedagógico? Ou em questões de natureza técnica?

Resultará ainda esta falta de competências, de lacunas a nível prático e/ou teórico do que são as metodologias de observação? Ou porventura da falta de um referencial comum acerca daquele que deve ser o bom desempenho do professor em sala de aula? Se assim for o que será um bom desempenho? Qual será o referencial a ser utilizado por cada um? Não serão estas questões de grande subjectividade?

Será que a formação na área da avaliação do desempenho pode ajudar? Como? Porquê? De que modo?

Foi neste contexto que se gerou o presente trabalho que procurou ir de encontro às questões enunciadas.

Embora a nova avaliação do desempenho dos docentes esteja ainda muito embrionária, no que diz respeito ao seu desenvolvimento, os documentos que a regulamentam são já muito precisos em relação a quem vai avaliar e aos procedimentos de avaliação, tendo sido este processo já iniciado. Assim sendo, a necessidade de apetrechar os docentes para um consciente desempenho das funções que lhes são exigidas, obriga a um estudo sobre as necessidades de formação por eles sentidas ou percebidas para o exercício da função.

De modo a melhor responder aos objectivos gerais deste trabalho optámos por centrá-lo num só nível de ensino. Assim, a investigação desenrolou-se ao nível dos docentes do 1º ciclo do ensino básico, mais concretamente com os professores coordenadores de conselho de docentes, com função de avaliadores. A escolha deste

nível de ensino deveu-se ao facto de ser esta a nossa área de formação inicial e de nela nos encontrarmos a desempenhar as nossas funções docentes.

O nosso estudo tem por finalidade contribuir para a definição de um programa de formação e, por isso, optámos por trabalhar com um grupo de professores pertencentes ao mesmo centro de formação. Para tal, foi pedida a colaboração do centro de formação de docentes do concelho, onde esses professores exercem a sua profissão, no sentido de os sinalizar e enquadrar.

Assim sendo, foram definidos para o presente estudo dois grandes objectivos:

- Identificar as necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores (coordenadores de conselho de docentes), no 1º ciclo, em ordem ao exercício das novas funções que têm que desempenhar na avaliação dos seus pares;
- Contribuir para a elaboração de um programa de formação adequado a estes profissionais, de modo a fornecer-lhes um conjunto de procedimentos, capacidades, valores, competências e técnicas que lhes possibilitem responder mais adequadamente às exigências das novas funções que lhes são pedidas;

Clarificado o objecto da investigação e a sua metodologia geral, referimos, desde já, algumas limitações que reconhecemos. Em primeiro lugar, as que resultam da nossa inexperiência ao nível da investigação e das limitações temporais com que nos deparámos, em segundo lugar, as que resultam do facto do campo em que estamos a intervir ser ainda relativamente novo no nosso país, pelo que não existem estudos empíricos anteriores onde nos possamos apoiar.

Para que a nossa pesquisa se desenrolasse de forma clara e eficaz foi necessário estudar, ainda que superficialmente, os conceitos nos quais ela se baseou: *Avaliação do Desempenho e Necessidades de Formação*. Assim sendo, na primeira parte do estudo apresentamos, sucintamente, algumas considerações que a investigação nos tem deixado acerca destes conceitos. Começamos por explicitar o conceito de avaliação e algumas questões em torno do mesmo, chegando ao actual sistema de avaliação do desempenho de professores em Portugal. Em seguida abordamos o conceito de Necessidades de Formação, procurando clarificá-lo e torná-lo operacional no presente estudo.

Na segunda parte do estudo, apresentamos o processo de investigação empírica, que se encontra dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos os objectivos e questões orientadoras do estudo, a selecção do campo de estudo e o processo de organização e tratamento de dados. No segundo capítulo, procedemos à

apresentação e análise interpretativa dos resultados e por fim, no terceiro capítulo tecemos algumas considerações finais.

## **PARTE I**

### **Enquadramento Teórico**

## **1-Avaliação do Desempenho dos professores: um processo sinuoso**

O conceito de avaliação é por si mesmo um conceito polissêmico, pelo que importa clarificar o sentido em que o entendemos, no contexto do nosso estudo.

A polissemia deste conceito e o alargamento da sua acção são resultado de um processo de desenvolvimento, de construção e reconstrução de várias influências, e reflectem o contexto histórico existente, os propósitos e as intenções filosóficas que avaliadores, teóricos e práticos têm procurado alcançar (Guba & Lincoln, 1989).

Guba e Lincoln (1989) sistematizam a evolução do conceito de *avaliação* e identificam quatro gerações de avaliação. Na primeira geração, verificada desde o início do século passado, a avaliação é sinónimo de medida e o avaliador não é mais do que um técnico. Na segunda geração, situada entre os anos 30 e o final dos anos 50, a avaliação passa a considerar a descrição, e o papel do avaliador é descrever e explicar os desvios aos objectivos estabelecidos. Na terceira geração, que decorre desde o início dos anos 70, a avaliação inclui o juízo de valor, de modo a apreciar o valor e o mérito de algo, sendo que o avaliador mantém as funções técnica e descritiva, além da função de juiz. Por fim, a quarta geração, que resulta da identificação das limitações das gerações anteriores. A avaliação é, de acordo com esta perspectiva, considerada uma construção da realidade procurando atribuir sentido às situações. É influenciada não só por vários elementos contextuais, como também pelos valores dos vários intervenientes no processo. A negociação surge como um elemento preponderante reconhecendo-se a importância dos diversos direitos, interesses e problemas dos envolvidos e dos implicados.

As três primeiras gerações enquadram-se dentro de um paradigma positivista, considerando a existência de uma realidade, exterior ao avaliador, sobre a qual este se vai pronunciar, medindo, descrevendo e julgando. A última geração, enquadra-se num paradigma constutivista/naturalista, onde a interacção com o avaliado se torna cada vez menos imparcial e objectiva, uma vez que o objecto avaliado deixa de ser visto como a realidade e a relação avaliador/avaliado deixa de ser a de sujeito/objecto.

Nevo (cit. por Simões, 2000), ao rever a literatura acerca do conceito de avaliação, sistematiza as várias definições encontradas em três grandes grupos: no primeiro enquadra as definições de avaliação baseadas em objectivos, que consideram a avaliação um processo de determinação da consecução de determinados objectivos; no segundo, a avaliação consiste na recolha e análise da informação, sendo o objectivo

descrever e não julgar. No terceiro grupo, enquadram-se os conceitos que atribuem à avaliação uma função de natureza judicativa, surgindo a avaliação do mérito ou do valor. Nevo, acrescenta ainda que, algumas definições, combinam a natureza descritiva da avaliação com a natureza judicativa.

Verificamos assim a existência de distintos posicionamentos em relação à avaliação: a dimensão de julgamento, como característica essencial na avaliação (Scriven, 2003; Gube & Lincoln, 1989; Joint committee, 2006); a dimensão descritiva como característica essencial na avaliação, (Cronbach, 1980); e as duplas dimensões - descritiva e judicativa - como características essenciais da avaliação (Stake, 2006).

As diferentes perspectivas enunciadas têm o seu fundamento em duas questões que lhes estão associadas: as funções da avaliação e os fins da avaliação. A avaliação tem o objectivo de julgar ou de melhorar? A avaliação tem o objectivo de conhecer ou de levar à tomada de decisões? (Simões, 2000)

Fernandes (2008, p. 5), considera a avaliação

“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.”

De acordo com vários autores (Scriven; Stake; Worthen e Sanders, cit por Fernandes, 2008), a avaliação é uma disciplina relativamente recente que tem uma diversidade de domínios práticos de aplicação. A avaliação de professores integra, o que Scriven designa genericamente como *Avaliação de Pessoal* (Fernandes, 2008).

Na história da Educação, embora a *avaliação de professores* seja uma actividade educacional, já remota no tempo, só a partir dos anos sessenta começou a surgir de forma mais organizada (Danielson & McGreal, 2000).

Atendendo à subjectividade e complexidade da função docente, não é fácil determinar o objecto da avaliação, embora esta seja uma tarefa fundamental.

Encontrar uma definição para o conceito *avaliação do desempenho do professor*, é quase tão difícil como a operacionalização desse mesmo conceito. Tendo em conta o teor da nossa investigação optámos por considerar a definição elaborada por Veloz (2000).

« La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad. » (Veloz, 2000, p. 18)

Desta definição podemos inferir que avaliar o desempenho dos professores é conhecer a sua realidade profissional em profundidade, através de um processo sistemático de recolha de dados, que permitam confirmar e valorizar, os efeitos da sua acção educativa na realidade onde desenvolve a sua actividade.

Como refere Hadji (1995), a avaliação de professores é uma tarefa complexa, uma vez que implica uma visão clara do “objecto” avaliado - o professor, não podendo esquecer que este se insere num campo muito mais vasto - o ensino. Assim sendo, não se pode falar em avaliação de professores sem que se faça referência ao ensino no geral (Shulman, 1998). Deste modo, a concepção acerca do que é o ensino condiciona necessariamente, o propósito, a recolha e o uso da informação do mérito e/ou valor do professor.

“ 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” (Hadji, 1995, p.32).

Perante a complexidade da tarefa de medir o desempenho do professor, onde se conjuga uma imensidão de variáveis que determinam “o que avaliar”, é importante definir “o que é ser professor”, compreendendo a profissão relativamente às suas funções, saberes, competências e atitudes que configuram um determinado perfil, ou seja a profissionalidade docente, à qual nos referiremos mais adiante.

Esta é aliás, uma das dificuldades referenciadas por Mateo (cit. por Torrecila, 2006) . Segundo este, a Avaliação de professores comporta cinco tipos de dificuldades.

- Dificuldades conceptuais, que partem da dificuldade de definir os critérios de qualidade do desempenho docente;
- Dificuldades técnico-metodológicas, relativas a limitações dos instrumentos na obtenção da informação;

- Dificuldades de natureza política, que afectam a forma como a avaliação se insere no conjunto do sistema educativo e nas políticas de melhoria da sua qualidade.
- Dificuldades relacionadas com os normativos legais, a partir dos quais é necessário decidir qual é o mais adequado enquadramento regulamentar, para legitimar os efeitos, o alcance e o impacto da avaliação e preservar as garantias das pessoas avaliadas.
- Dificuldades de natureza ética, combinando a garantia da privacidade e da honra dos que são avaliados, com as acções decorrentes da avaliação.

Também Rodrigues e Peralta (2008), que estabelecem algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores, num texto recentemente disponibilizado no site da Direcção Geral de Recursos Humanos da Educação, evidenciam que, perante a complexidade que envolve um processo de avaliação, surgem várias dificuldades que devem ser encaradas com uma postura de humildade, de quem ainda sabe pouco sobre o assunto, devendo-se, antes de mais, pensar nas finalidades do processo de avaliação.

### **1.1 - Propósitos da Avaliação do Desempenho dos professores**

Os propósitos/finalidades da avaliação do desempenho têm, ao longo dos anos, sofrido alterações que, de certo modo acompanham a evolução das sociedades, de um modo mais geral e das políticas educativas, de um modo mais particular. Actualmente parece existir consenso quanto a considerar-se que a melhoria da qualidade da educação está intimamente dependente da eficácia dos professores (Torrecila, 2006; Veloz, 2000). Daqui deduz-se que a avaliação do desempenho dos professores surge como um “instrumento” capaz de gerar necessidades de auto-aperfeiçoamento nos professores e consequentemente contribuir para o seu desenvolvimento profissional. No entanto, esta é uma ideia recente que não traduz a realidade de todos os sistemas de avaliação que conhecemos.

Natriello (1990), Peterson (1995), Shikfield e Stufflebean (1995), identificam distintos propósitos na avaliação de professores, podendo estes ser, de forma sucinta, incluídos em dois grandes grupos: (i) propósitos formativos - quando a avaliação é conduzida, sobretudo com o objectivo de melhorar a qualidade do desempenho do professor, identificando quer os pontos fortes, quer as suas limitações, fazendo parte do desenvolvimento profissional; e (ii) Propósitos Sumativos - quando a avaliação é

realizada, principalmente, com o objectivo de prestar contas/ responsabilizar e de tomar decisões sobre o professor (valorização do mérito, promoção, demissão, efectivação).

Veloz (2000) considera que quando um sistema educativo decide estabelecer um processo de avaliação do desempenho profissional dos docentes, a primeira pergunta que deve fazer é: Para quê avaliar?

Segundo este autor, que defende uma perspectiva de avaliação do desempenho intimamente relacionada com o desenvolvimento profissional, uma boa avaliação dos professores deve cumprir quatro propósitos:

- *Função Diagnóstica*: a avaliação deve caracterizar o desempenho do professor durante um determinado período, apresentando-se como um resumo dos seus pontos fortes e fracos, para que sirva aos seus superiores e a ele mesmo, como uma orientação para a formação que necessita.

- *Função Instrutiva*: O processo de avaliação deve produzir uma síntese dos indicadores de desempenho do professor. Assim sendo, os envolvidos no processo instruem-se, incorporando uma nova experiência de aprendizagem.

- *Função Educativa*: Sabe-se que existe uma correlação entre os resultados da avaliação docente e as motivações e atitudes dos professores face ao seu trabalho. Sabendo o professor, de que forma o seu trabalho é percebido pelos seus pares, pelos encarregados de educação, alunos, e gestores escolares, pode ser estabelecida uma estratégia para colmatar os pontos fracos do seu desempenho.

- *Função Desenvolvimentista*: Quando, em função dos resultados da avaliação, o avaliado aumenta a sua maturidade e conscientemente se torna capaz de se auto-avaliar, começa a conhecer-se melhor e, a partir da sua insatisfação surge uma necessidade de auto-aperfeiçoamento.

Rodrigues e Peralta (2008) vão de encontro ao que acabámos de referir ao considerarem que as exigências actuais, que emergem daquilo que é hoje a profissionalidade docente, impõem que se faça uma avaliação das concretizações dela resultantes . Assim sendo, a avaliação do desempenho dos professores serve:

“ Em primeiro lugar, para sabermos que aquisições e desenvolvimentos se verificaram e que dificuldades e limites se manifestam (...)

Em segundo lugar, para permitir ao professor descrever, interpretar e reflectir sobre a sua prática (...)

Em terceiro lugar, para que o professor-profissional possa prestar contas dos seus êxitos e fracassos a si próprio e aos seus pares, mas também a todos os que a jusante e a

montante da sua acção estão envolvidos na educação, ou seja, em democracia, à sociedade”. (Rodrigues & Peralta, 2008, p.p.8-9)

Tendo em conta as considerações que temos vindo a referir parece-nos poder afirmar que actualmente existe consenso em considerar que o principal objectivo da avaliação dos professores é determinar a qualidade, a preparação e o rendimento do docente, numa perspectiva integrada de desenvolvimento profissional. No entanto, não podemos esquecer as diferentes perspectivas que pode ter, cada um dos diferentes participantes no processo de avaliação, tal como sinaliza Fernandes (2008).

De facto, de acordo com este autor, professores, conselhos executivos, pais, encarregados de educação e administração pública, têm diferentes pontos de vista relativamente ao processo de avaliação.

Os professores estão preocupados com a sua empregabilidade e progressão na carreira, bem como com a sua dignidade pessoal e profissional, pretendendo uma avaliação que, em certa medida, os proteja nos seus direitos, reconheça as suas dificuldades e a complexidade do seu trabalho, incentivando-os a melhorar.

Por sua vez, os presidentes dos concelhos executivos, defendem a estabilidade das suas escolas, de modo a responderem às expectativas dos pais e aos requisitos do Ministério da Educação, nomeadamente no que se refere à prestação pública de contas, podendo assim mostrar preferência por um sistema de avaliação mais orientado para a objectividade, que não lhes consuma muito tempo e que seja exequível naquele contexto.

Os pais e encarregados de educação, a par com a administração, pretendem um sistema de avaliação que relacione o ensino com os resultados dos alunos, ou, dito de outra forma, o desempenho do professor com a sua eficácia (Fernandes, 2008).

Vimos surgir assim duas grandes utilidades para a avaliação docente, uma de natureza mais formativa, que se prende com o desenvolvimento profissional dos professores, outra, com um carácter mais sumativo, que encontra a sua expressão na gestão administrativa dos recursos humanos e na prestação de contas.

De acordo com Fernandes (2008), as pressões públicas para que a avaliação se centre na prestação de contas e na responsabilização, com efeitos ao nível da progressão na carreira ou selecção (avaliação sumativa), pode dificultar a concretização de uma avaliação de natureza formativa, mais orientada para o desenvolvimento profissional.

As aproximações éticas e políticas à avaliação demonstram que, a utilização que pode ser dada aos resultados da mesma, por parte da gestão das escolas e da comunidade educativa em geral, é um dos problemas mais marcantes no processo de avaliação. A avaliação pode utilizar-se para impulsionar a realização profissional, a autonomia e a colaboração entre docentes, mas também pode ter o efeito contrário e promover o aparecimento de receios, medos e inaceitação por parte dos professores.

Assim sendo, a avaliação em si mesma, tem que ser entendida como uma estratégia de reflexão e de melhoria da realidade, mas o seu sentido de oportunidade e repercussão, tanto para o avaliado como para aqueles que o rodeiam, na equipa do qual faz parte, tem que ser entendido adequadamente para que possa possibilitar o avanço profissional dos docentes. (Veloz, 2000)

## **1.2- Referenciais para a Avaliação de Desempenho dos Professores**

Um dos pontos fulcrais de qualquer sistema de avaliação é o estabelecimento de critérios avaliativos que sirvam de base para a avaliação. Nenhum sistema de avaliação de professores está completo sem um conjunto de critérios claros, precisos, que conjuntamente, definem o ensino de qualidade (Danielson & McGreal, 2000).

Para Medley cit. por Simões (2000, p.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»

Davey, também cit. por Simões (2000) refere que a definição de critérios de avaliação deve ter em conta a clareza, precisão e relevância, não podendo estes ser ambíguos, generalistas ou vagos na sua formulação. Por outro lado, um critério também não pode ser demasiado específico ou pouco relevante, pois pode não captar a essência de um bom ensino e conseqüentemente de um bom desempenho.

Danielson e McGreal (2000) consideram que os critérios podem ser expressos das seguintes formas: (i) Relativamente ao que o professor faz (processo input), através de uma enumeração das tarefas do professor que traduzem a complexidade do seu trabalho; (ii) Relativamente aos resultados do desempenho do seu trabalho (produto outputs), tendo em conta as aprendizagens ou o desempenho dos alunos, no que se refere à qualidade do trabalho do professor.

Figari (1996), considera que os critérios se concretizam por meio de indicadores, apresentando três características básicas: abstracção, discriminação e direcção.

Rodrigues e Peralta (2008) consideram que os indicadores permitem apoiar a observação das competências profissionais e acompanhar a evolução das mesmas, sendo apontadores importantes sobre o desempenho. Segundo estas autoras, « um indicador de desempenho pode ser definido como um item de informação recolhida a intervalos regulares para acompanhar o desempenho do professor, no âmbito dos documentos que constituem o sistema de referências definido para a avaliação» (Rodrigues & Peralta 2008, p.13).

Rodrigues e Peralta, referem ainda que um sistema de indicadores depende sempre dos objectivos que se pretende atingir, bem como do modo como as informações, sobre esses aspectos a observar, são recolhidas.

Na avaliação do desempenho podem seleccionar-se indicadores de natureza mais qualitativa ou de natureza mais quantitativa. Os primeiros referem-se àqueles que se podem traduzir através de dados quantitativos, contáveis; os segundos referem-se aqueles que não são traduzíveis por números. (Rodrigues & Peralta 2008)

Partindo do principio que qualquer proposta de avaliação parte de uma concepção do que deve ser um “bom professor”, Sriven (1988), numa análise detalhada dos conhecimentos e competências básicas que tem um bom professor, destaca os seguintes aspectos para a avaliação de professores: o conhecimento da matéria, o domínio de competências de formação, o domínio de competências de avaliação e o profissionalismo para com a escola e a comunidade.

O estudo comparativo, sobre avaliação do desempenho e carreira profissional docente, realizado entre 50 países da Europa e da América Latina (Torrecila, 2006), permitiu concluir que são poucos os sistemas de avaliação que explicitam as bases teóricas de onde partem. E, nos casos em que isso acontece verifica-se uma grande variedade entre os vários países, o que vem, mais uma vez, comprovar a inexistência de uma visão comum na avaliação do desempenho dos professores, mesmo em países que têm modelos de avaliação semelhantes. É então possível concluir que não existe um referencial comum sobre aquilo que é considerado um professor de qualidade, verificando-se que em contextos similares as actividades similares são vistas e valorizadas de formas diferentes. Rodrigues e Peralta (2008) caracterizam um referencial de desempenho como

« um sistema de referências, desejavelmente legitimado, constituído por um conjunto de dados, relevantes, a partir dos quais é possível traçar um perfil/perfis de desempenho ( projecção do desempenho desejável, previsto, potencial) com o(os) qual(is) se compara o desempenho real (observado) do profissional, e que permite identificar/accentuar pontos fortes e fracos nesse desempenho.» (p. 12)

Mais adiante neste trabalho, num capítulo dedicado à profissionalidade docente, procuraremos aprofundar um pouco mais algumas das questões que temos vindo a mencionar.

### **1.3- Procedimentos na Avaliação de Professores**

Alguma literatura mais recente realça a necessidade da utilização de múltiplos métodos na avaliação dos professores (Helm; Mechell; McConney; Nevo; Peterson; Rakaw&Mclarty; Strange; cit. por Simões, 2000).

No entanto, Millman cit. por Simões (2000) advertiu já há alguns anos que «mais não é necessariamente melhor». Segundo Millman as técnicas utilizadas na avaliação de professores devem ser justas, precisas, válidas, eficientes, credíveis e humanas.

Haefele, também citado por Simões (2000), refere que muitos instrumentos não apresentam características de validade, por não terem em conta critérios que são representativos do trabalho dos professores, ou, por outro lado, por incluírem critérios que não são representativos. Peterson (1995) recomenda a utilização de várias fontes de informação de modo a abranger as diferentes áreas do desempenho do professor: (i) relatórios dos alunos; (ii) revisão dos materiais pelos pares; (iii) aprendizagens dos alunos; (iv) testes aos professores; (v) relatórios dos pais; (vi) documentação da actividade profissional; (vii) observação sistemática de aulas; e (viii) relatório de direcção executiva.

Brandt cit. por Simões (2000) refere que a prática que mais tem sido utilizada em qualquer sistema de avaliação é aquela que considera diferentes fontes de dados. Helm, também citado em Simões (2000) refere que a utilização de múltiplas fontes aumenta a validade e a fidelidade da avaliação e reduz a subjectividade; aumenta também a confiança dos supervisores e dos avaliados; aumenta o perfil de desempenho

e proporciona mais oportunidade para avaliar a qualidade e a quantidade das actividades.

A metodologia e os procedimentos utilizados dependem fundamentalmente dos propósitos da avaliação. (Fernandes, 2008; Torrecila, 2007). Assim sendo, se o que se pretende é uma avaliação sumativa, com consequências em termos salariais e na promoção dos docentes, vai exigir-se que os procedimentos sejam objectivos e homogêneos para todos, para que tenham as mesmas oportunidades de obter uma boa classificação e com ela equidade nas possibilidades de ascensão e aumento salarial. Por sua vez, se o que se pretende é uma avaliação formativa, é necessário que os procedimentos sejam ajustados a cada docente e à sua situação em particular (Torrecila, 2007).

Para que a avaliação se concretize de forma válida são necessários profissionais capazes de avaliar. A este propósito Fernandes (2008) sublinha que, o processo de avaliação tem de ser desenvolvido por pessoas que mereçam o respeito e a credibilidade por parte dos avaliadores. Para este autor, parece condição essencial à avaliação que os avaliadores possam exercer as suas funções num clima de plena aceitação e reconhecimento das suas competências e que, os avaliados, confiem claramente nos avaliadores.

Curado (2008) acrescenta que, uma avaliação que pretende ter legitimidade deve ser realizada por pessoas com as qualificações profissionais, as capacidades e a autoridade necessária ao processo.

Um dos aspectos mais difíceis da formação do avaliador é certamente o de especificar os meios pelos quais vai traduzir os dados das observações e das conclusões, esta é, sem dúvida, uma função que exige uma elevada experiência da parte do avaliador. (Veloz, 2000). Nota-se ainda mais esta exigência nos casos em que da avaliação depende a contratação ou a promoção na carreira (Simões, 2000).

As conclusões do estudo comparativo entre os 50 países da América Latina e da Europa (Torrecila, 2006), permitem constatar que tanto na Europa como nos países Latino-Americanos, a situação mais comum é aquela em que são as pessoas que ocupam cargos de chefia nas escolas, os responsáveis pela avaliação. Contudo, essa situação nem sempre se verifica. Por exemplo no México, em Espanha e em Itália a responsabilidade cabe às autoridades educativas (chefia). Há também situações em que há a inclusão de especialistas em avaliação, ou até mesmo de outros professores para apoiarem o processo de avaliação.

#### **1.4- A Avaliação de professores no contexto educativo português**

Ao longo da história da educação a preocupação com a eficácia dos sistemas educativos tem sido recorrente, acentuando-se particularmente nas últimas três décadas. No entanto, analisando atentamente o que tem sido a avaliação de professores no contexto educativo português desde 1947 até ao presente, (Cristelo,2006; Curado, 1997;2000;2008) podemos verificar que não foi à qualidade dos professores que se atribuíram os factores críticos a ter em conta para melhorar a educação, mas antes, à melhoria dos currículos, aos processos de organização e gestão das escolas e ao desenvolvimento de novos programas de ensino. (Fernandes, 2008)

A avaliação dos professores não era entendida como uma prioridade, resumindo-se a um simples processo burocrático, que em nada contribuía para a aprendizagem ou crescimento profissional dos professores.

Actualmente começa a ser consensual em muitas sociedades, que a melhoria dos sistemas educativos depende da melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e dos sistemas de apoio às aprendizagens dos alunos. Tarefas estas que são essencialmente da responsabilidade dos professores. Estas concepções acabam por se traduzir em medidas de política educativa, como o são as referentes à concepção e desenvolvimento de sistemas de avaliação dos professores. No contexto educativo português, com a última revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD) dos professores, o sistema de avaliação de professores, vigente desde o início dos anos 90, acabou por ser posto em causa por nunca ter servido os objectivos que dele se esperava. Tal como se pode ler no preâmbulo do actual ECD, a avaliação do desempenho, concretizou-se, quase exclusivamente num conjunto de procedimentos burocráticos, sem quaisquer conteúdos, levando a que a progressão na carreira acabasse por depender essencialmente do decurso do tempo. Todos os professores, os melhores, os que não cumpriram, ou cumpriram apenas minimamente os seus deveres, foram tratados de igual modo. “Daqui resultou um sistema que não criou nenhum incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas” (Decreto-lei nº 15/2007, p.501)

É com base nestes pressupostos que surge então a necessidade de “ estabelecer um regime de avaliação do desempenho mais exigente e com efeitos no

desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva.” (Decreto-lei nº 15/2007, p.502)

A responsabilidade principal da avaliação vai agora recair sobretudo nos órgãos de direcção executiva das escolas e nos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, no caso dos professores do 1º ciclo do ensino básico.

São então objectivos gerais do actual sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens dos alunos e o fornecimento de orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, num quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

A um nível mais específico, a avaliação do desempenho dos professores tem como objectivos: contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente e para a valorização do seu aperfeiçoamento individual; permitir inventariar necessidades de formação dos professores, bem como detectar os factores que influenciam o seu rendimento profissional; diferenciar e premiar os melhores profissionais; facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; promover o trabalho de cooperação entre os professores e a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

As principais finalidades do actual sistema de avaliação do desempenho são a identificação do potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente e o diagnóstico das respectivas necessidades de formação.

De acordo com o actual modelo de avaliação, a avaliação do desempenho dos docentes, pertencentes aos quadros, realiza-se de dois em dois anos e tem por base o tempo de serviço prestado nesse período, sendo toda a informação, que se considere relevante para efeitos da avaliação do desempenho, recolhida pelos avaliadores em cada ano escolar. Verifica-se aqui o carácter sistemático da avaliação, a que se refere a definição de avaliação do desempenho dos professores que apresentámos. Essa informação é recolhida através de instrumentos de registo elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico da escola, com base nas recomendações feitas pelo Conselho Científico para a Avaliação dos Professores (Decreto-regulamentar 2/2008).

Estes instrumentos consistem nas fichas de avaliação e de auto-avaliação e nos instrumentos de registo normalizados. Os primeiros são aqueles que serão preenchidos pelos avaliadores e avaliados, respectivamente, no final do processo de avaliação. Os segundos são meios utilizados pelos avaliadores, no decorrer de todo o período de

avaliação, que lhes permitam recolher a informação relevante e necessária à avaliação.

A elaboração destes instrumentos deve obedecer a um conjunto de critérios que deverão ter em conta a simplicidade, clareza e eficácia, nomeadamente: i) seleccionar apenas a informação necessária e útil; ii) assegurar a precisão, credibilidade e fiabilidade dos dados; iii) respeitar o princípio da transparência; d) proceder ao cruzamento da informação proveniente de várias fontes de dados e da aplicação de diferentes métodos; iv) manter em todo o processo uma conduta pautada por um elevado grau de ética profissional. (Conselho Científico para a Avaliação do Desempenho, 2008)

O Conselho Científico para a Avaliação dos Professores recomenda algumas metodologias gerais e instrumentos de registo, como é o caso de: i) observação de aulas; ii) análise documental; iii) observação da actividade docente fora da sala de aula; iv) análise dos resultados escolares dos alunos; v) auto-avaliação; vi) avaliação pelos pais; vii) portfolios (Conselho Científico para a Avaliação do Desempenho, 2008).

Verificamos que, tal como a literatura acerca do assunto defende, o processo de avaliação envolve uma vasta diversidade de instrumentos, o que de acordo com o que já referimos anteriormente, contribui para diminuir a subjectividade e aumentar a credibilidade da informação recolhida.

Relativamente aos intervenientes, este processo de avaliação envolve: (i) os avaliados; (ii) os avaliadores; (iii) a comissão de coordenação da avaliação do desempenho. Têm funções de avaliadores os coordenadores de departamento curricular, ou conselho de docentes, no caso dos professores do 1º ciclo do ensino básico, e o presidente do conselho executivo ou director. A Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho, presidida pelo presidente do Conselho Pedagógico, é constituída, para além deste, por mais quatro professores titulares. Esta comissão tem como função estabelecer as directivas para a aplicação do sistema de avaliação do desempenho, bem como validar as classificações que apresentem as menções de Excelente, Muito Bom e Insuficiente. (Decreto- regulamentar nº 2/2008)

O resultado final da avaliação do docente corresponde à classificação média das pontuações que o mesmo obteve em cada uma das fichas de avaliação, sendo expresso numa escala de 1 a 10, através das seguintes menções qualitativas: i) Excelente; ii) Muito Bom; iii) Bom; iv) Regular; v) Insuficiente.

Os efeitos da avaliação são diferentes consoante as menções qualitativas atribuídas. As menções de Excelente e Muito Bom têm efeitos na redução do número de

anos para acesso a professor titular, além de determinar que o tempo de serviço respeitante ao período de avaliação seja contabilizado para efeitos de progressão na carreira.

Por sua vez, a atribuição da menção de Bom determina que o tempo de serviço respeitante ao período de avaliação seja contabilizado para efeitos de progressão na carreira ou acesso à carreira, no caso dos docentes contratados.

A atribuição das menções de Regular e Insuficiente determinam a não contagem do tempo de serviço respeitante ao período em que decorreu a avaliação, para efeitos de progressão/acesso na carreira.

A atribuição destas menções deve ser acompanhada de uma proposta de formação contínua que vise a superação dos aspectos negativos identificados.

Os efeitos da atribuição de Insuficiente têm implicações em termos de renovação do contrato para os docentes não pertencentes aos quadros e da não distribuição de serviço lectivo, no caso dos professores pertencentes aos quadros, no ano subsequente à avaliação, sujeitando o docente ao regime de reclassificação ou reconversão profissional, no caso de duas classificações insuficientes, consecutivas ou três interpoladas. (Decreto-lei nº 15/2007)

A implementação do novo modelo de avaliação tem desencadeado o debate, na opinião pública e a procura de soluções, por parte de profissionais ligados à educação e de investigadores na área. Parece-nos aqui importante realçar que este é apenas o início de um processo e como tal, a novidade de muitas soluções apresentadas acaba, naturalmente, por suscitar dúvidas e receios que provocam limitações e constrangimentos no desenrolar natural deste processo. Como afirma Fernandes (2008) fazer da avaliação de professores uma oportunidade, em vez de a encarar como uma ameaça, será um importante desafio.

No próximo capítulo deste trabalho centrar-nos-emos no conceito, *necessidades de formação*, não menos opaco e difícil de definir que o conceito de *avaliação do desempenho*, que temos vindo a abordar até aqui.

## **2-Necessidades de Formação: Da Opacidade à Operacionalização**

### **2.1- A formação de professores: tendências e perspectivas**

A formação de professores tem, nas últimas décadas, merecido a atenção de políticos, responsáveis por organismos internacionais - UNESCO, Conselho da Europa, OCDE - dos sistemas educativos, e da investigação em Ciências da Educação que, de um modo geral, salientam a sua importância como “peça-chave” da qualidade de um sistema educativo, perspectivando-a tendo em conta tanto a formação inicial, como a formação contínua.

Neste campo, Rodrigues e Esteves (1993) referem um conjunto de pressupostos que, tendencialmente, são consensuais e comuns aos vários sistemas de formação. As autoras identificam, em primeiro lugar, a existência de um largo consenso quanto ao que deve constituir a base de preparação do futuro professor (formação inicial). Em segundo lugar, parece existir concordância em entender a formação de professores numa perspectiva de educação permanente, pessoal e profissional. Por último, começa a ser consensual uma nova concepção de professor.

Hoje o professor já não detém o monopólio do saber e face aos novos desafios que se lhe colocam e aos novos papéis que lhe são atribuídos, existe uma preocupação crescente com a preparação do professor, que na opinião das autoras, não tem a ver apenas com o exercício técnico-pedagógico, no quadro da formação científica e da didáctica específica, mas com o desempenho de um papel activo, mais global e com um campo interventivo muito mais lato do que a sala de aula, no quadro da formação pessoal e psicossociológica.

Para melhor enquadrarmos o nosso estudo, importa clarificar alguns conceitos.

O conceito de formação apresenta alguma ambiguidade (Ferry, 1993; Estrela 1998). Falar de formação pode ser falar de uma função social de transmissão de saberes, saber-fazer e saber-ser, ao serviço de um sistema sócio-económico ou de uma cultura dominante.

Pode-se ainda falar de formação em relação directa ao indivíduo e, neste sentido, a formação é perspectivada como um processo de desenvolvimento e de estruturação,

individual, que se produz com base no duplo efeito da maturação interna e de ocasiões de aprendizagem.

Por fim, pode-se ainda falar de formação como instituição, estando, neste sentido relacionada com o dispositivo organizacional que enquadra os processos formais de formação. (Garcia, 1999)

Neste trabalho, optámos pela noção de formação proposta por Ferry. Segundo este autor, “a formação é um processo de desenvolvimento individual no sentido de adquirir ou aperfeiçoar capacidades” (Ferry, 1983, p.36)

A formação de professores apresenta, tal como o próprio conceito de formação, alguma ambiguidade, podendo ser encarada como um sistema, uma prática e um campo de estudos. (Garcia, 1999)

É um sistema, na medida em que envolve uma estrutura, funções e uma forma de evolução específica, no âmbito do sistema educativo nacional, desenhado para responder ao objectivo de formar professores.

É uma prática, visto que ao considerar as práticas de formação decorrentes da operacionalização do sistema institucional de formação de professores, está a orientar-se para uma definição de formação de professores que “ representa uma interacção entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizacional e institucional mais ou menos limitado” (Garcia, 1999, p.22); ou seja, para a situação formativa em acção e para as características específicas do acto de formar professores. As práticas de formação são, neste sentido, condicionadas pelo sistema que as enquadra.

Debesse (cit. por Garcia, 1999) acrescenta que o campo das práticas de formação não se limita ao âmbito institucional. É possível a formação em função de variáveis, tais como os actores envolvidos, a responsabilidade na tomada de decisão, e o lugar e a estrutura onde ocorre.

A formação em âmbito institucional é denominada por este autor de “heteroformação”, ou seja, “uma formação que se organiza e desenvolve a partir de fora”.

Aceita-se ainda que existem processos e projectos de formação desenvolvidos e levados a cabo pelo indivíduo, que controla os objectos, processos e resultados da sua formação. Neste âmbito as práticas de formação englobam a chamada “autoformação”.

Por fim, aceita-se ainda que existe formação inter-pares, uma vez que se desenvolvem processos de formação no trabalho em equipa, e no desenvolvimento

cooperativo de projectos de aprendizagem. A esta tipologia o autor designou de inter-formação.

Desta forma, o campo das práticas de formação é mais lato do que a estrutura institucional que as enquadra. No que diz respeito à formação de professores, estes estilos de formação não formal, são igualmente importantes e determinantes para o desenvolvimento profissional dos professores.

Tal como já referimos, para além de ser equacionada enquanto sistema e campo de práticas, a formação de professores pode ainda ser analisada enquanto campo de estudos, que Garcia (1999) também denomina de matriz disciplinar da Formação de Professores. Este autor defende que se justifica a existência de uma matriz disciplinar na Formação de Professores uma vez que: i) possui um objecto de estudo singular (os processos de formação, preparação e profissionalização dos professores); ii) possui diversas estratégias e modelos consolidados para a análise do processo de aprender e ensinar; iii) existe uma comunidade de cientistas com um código de comunicação próprio; iv) envolve uma incorporação activa dos próprios protagonistas; v) é alvo de uma insistente atenção de políticos, administradores e investigadores.

Tendo por base os pressupostos que temos vindo a referir até aqui, relativamente ao conceito de Formação de Professores, Garcia (1999, p.26) apresenta uma definição para este conceito, integrando as várias acepções do termo:

“ A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.

Para além do que temos vindo a referir, a formação de professores é ainda uma forma específica de formação (Garcia,1999; Ferry,1983), na medida em que é uma formação dupla, uma formação profissional e também uma formação de formadores.

É uma formação dupla uma vez que implica, por um lado a formação numa área académica específica (científica, literária ou artística); e por outro, um conhecimento

pedagógico, ao qual pode ainda ser acrescentado o conhecimento necessário à integração organizacional do futuro professor.

É considerada uma formação profissional, na medida em que dá acesso a uma actividade profissional, para a qual se exige um tipo de preparação específico (Silva 2001).

Segundo Dias (1998), a formação profissional, mais do que competências profissionais, deve também visar a aquisição de conhecimentos práticos, atitudes e formas de comportamento exigidas para o exercício de funções próprias de uma profissão, grupo de profissões, em qualquer ramo da actividade económica. Neste conceito inserem-se os processos que podemos organizar em função da relação com a actividade profissional a desempenhar: Formação Inicial quando se trata de uma etapa prévia ao exercício profissional e Formação Continua, quando o processo é simultâneo ao exercício da profissão e já existe qualificação profissional inicial (Silva, 2001).

Um terceiro aspecto específico da formação de professores prende-se com o facto de esta ser também uma formação de formadores, ou seja, existe uma antologia estrutural entre o lugar da formação e o lugar de exercício da actividade profissional. Este isomorfismo (Nisa, 1997; Estrela, 1992) existe em termos de espaço físico onde decorre quer a formação de professores, quer a actividade profissional, mas também na sua organização, nos modelos, estratégias de ensino e, por vezes, nas matérias a ensinar.

A formação de professores é perspectivada, cada vez mais, não como um fim em si, mas como uma estratégia ao serviço do conceito mais abrangente de *desenvolvimento profissional* (Amiguiño e Canário, 1994; Canário, 2001; Silva, 2000).

“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, individualmente 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 práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.”  
(Day, 2001, p.21)

Podemos então afirmar que, o desenvolvimento profissional está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento do próprio professor, na sua dupla dimensão profissional (características do ensino como profissão) e pessoal (características do sujeito que aprende e evolui ao nível da sua maturidade pessoal).

Em relação ao primeiro aspecto, existem algumas características do ensino enquanto profissão que é necessário ter em conta ao nível do desenvolvimento profissional dos professores. A profissão docente pode ser concebida como “ uma actividade remunerada e socialmente reconhecida, assente num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada, legitimado o monopólio do exercício profissional e autorizado uma relativa autonomia do seu desempenho”. (Estrela, 2001) A este conjunto de saberes profissionais a autora designa de *profissionalidade*. Esta surge intimamente articulada com as funções e papéis docentes, que entretanto, se alargaram a novas áreas de intervenção devido às alterações verificadas a nível da concepção e funções da escola. Para além das funções consideradas tradicionais, entre elas a função de ensinar, estas novas funções exigem novos saberes profissionais, novas atitudes e maneiras de estar na profissão (Estrela, 2001).

## **2.2- Novos desafios para a profissionalidade docente**

Falar de profissionalidade docente exige, antes de mais, uma clarificação do conceito, para que a sua mobilização possa ser objecto de uma associação clara e inequívoca.

Sacristán (1991, p.64) considera que “profissionalidade [é] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.”

Para Bourdoncle (2008, p.38) a

“profissionalidade corresponde à natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos saberes, das competências e das capacidades usadas no exercício profissional. O seu incremento desenvolve-se por processos de formação, pela prática e pela interacção no interior do grupo profissional e corresponde ao processo de desenvolvimento profissional”.

Bourdoncle coloca assim a tónica em três vectores fundamentais na construção da profissionalidade docente: a formação, a prática individual e a prática interactiva no grupo profissional.

Considerar o professor um profissional é uma vertente de análise questionável, pois embora seja corrente a utilização das expressões “formação profissional de professores” e “desenvolvimento profissional dos professores”, não existe consenso quanto a este facto (Eraut,1994; Bourdoncle,1993; Botler,2003; Vander Maren, 1993; Perrenoud,1996; Estrela, 2001; Araújo, 1985).

Como refere Esteves(1999) a generalização em relação ao facto de que ensinar não é uma profissão deve-se à inexistência de um ideal de serviço entre os professores, e à falta de um corpo de conhecimentos especializados, bem como de valores considerados necessários a um bom desempenho profissional.

Para outros autores como Raymond, esta ideia é o resultado de uma multiplicidade de concepções sobre o professor.

“ A proliferação de conceptualizações isoladas contribuiu também para perpetuar no contexto universitário um fenómeno semelhante ao da Torre de Babel, uma espécie de expansão do discurso sobre os saberes de ensino que está longe de procurar uma base sólida para os fins da profissionalização.” (1993, p. 191)

De facto, na literatura, muitas têm sido as imagens atribuídas ao professor, cada uma remetendo para um ideal de formação e de conhecimentos a deter pelo mesmo. (Andersen,1995; Tiberius, 2002; Bibble, 1995; Sebarroja, 2001; Ferreira, 1996)

Imbernim cit. por Simões (2000, p.13) apresenta uma síntese das concepções de professor que têm merecido destaque ao nível da investigação:

- O professor como adaptador de decisões (Postic)
- O professor como autocontrolador (Elliot)
- O professor como prático reflexivo (Cruickshank e Applegate, Zeichner, Schon, Elliot)
- O professor como experimentador constante (Stratemeyer)
- O professor como adaptativo (Hunt)
- O professor como investigador na acção (Core e Shumsky)
- O professor como científico aplicado (Brophy e Evertson, Freeman)
- O professor como artesão moral (Tom)
- O professor como sujeito que resolve problemas (Joyce e Harotunian)
- O professor como indagador clínico (Smyth, Clark)
- O professor como pedagogo radical (Giroux)
- O professor como desenhador (Yinger)
- O professor como artesão político (Kohl)
- O professor como actor político (Carlson)
- O professor como académico (Elner)
- O professor como artista (Eisner, Pérez)

*Quadro I- Concepções de professor (Imbemón, 1994)*

Esta multiplicidade de concepções acerca do que é ser professor e do que é ensinar, evidencia claramente a diversidade de leituras sobre o que constitui a essência do trabalho do professor. De acordo com Rodrigues (2006) e Peralta e Rodrigues (2008), esta ausência de consenso, acaba por se revelar como uma dificuldade também ao nível da formação dos professores, uma vez que impossibilita a emergência de um modelo de formação abrangente que possa constituir-se numa matriz de referencial global sobre “(i) o que é a escola, o que se espera do professor e do processo de ensino e de aprendizagem nela realizado; sobre (ii) como é que o professor aprende a ensinar; e sobre (iii) como é que o conhecimento por ele adquirido é utilizado na sua prática profissional.” (Peralta & Rodrigues, 2008, p.17)

De acordo com Gimano Sacristán (1993) e Peralta & Rodrigues (2008), o debate sobre a profissionalidade docente não pode, também, dissociar-se dos contextos onde se concretiza, nomeadamente do quadro das perspectivas políticas, sociais, organizacionais e morais, que uma dada sociedade tem para o seu sistema escolar.

Rodrigues (2006) tendo por base Hoyle, resume alguns dos aspectos que interferem na determinação do conteúdo da profissionalidade docente, são eles: o meio sócio-cultural, a crescente feminização do corpo docente, o estatuto de imaturidade e de dependência dos alunos e o prestígio social característico da actividade.

A autora acrescenta ainda que, ao definirmos quais são as funções esperadas do desempenho docente devemos ponderar o poder de algumas dimensões como o são:

“ As exigências sociais a que o funcionamento do sistema educativo tem de dar resposta, as múltiplas acepções dadas ao conceito de educação pela multiplicidade de actores do processo educativo, a partilha difusa da competência educativa com muitos (todos) actores sociais, desde as editoras de materiais escolares, aos especialistas responsáveis pelo estabelecimento de currículos e programas de ensino, aos académicos que produzem o saber disciplinar que os professores ensinam ou que subjaz ao que ensinam (...)”  
(Rodrigues, 2006, p.67)

De acordo com Peralta e Rodrigues (2008), no contexto educativo português os normativos que fundamentam a profissionalidade docente são: o Decreto-Lei nº15/2007 (Estatuto da Carreira Docente); o Decreto-Lei nº 240/2001 (Perfil de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário); Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto (Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º ciclo do Ensino Básico); European Commission (2005).

Estes normativos consideram que os professores são determinantes na qualidade do serviço educativo, desenvolvendo-se o seu desempenho a partir de quatro dimensões: (i) a dimensão profissional, social e ética; (ii) a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (iii) a dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade; (iv) a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Além destes normativos as autoras, acima citadas, lembram também a importância do currículo escolar dos alunos como elemento de referência na construção da profissionalidade docente, bem como todos os elementos que fazem parte dos objectivos de desenvolvimento estratégico da escola, (Projecto Educativo, Projecto Curricular de Turma; Projectos) contexto específico em que o professor desenvolve a sua actividade.

Sintetizamos o que temos vindo a referir acerca de profissionalidade docente, com uma citação que, a nosso ver, abarca a dimensão deste conceito.

“ O professor é um profissional. Inserido num dado sistema social e num dado enquadramento educativo, concebe (mesmo quando não consciencializa essa concepção), executa e avalia os seus procedimentos. Para isso precisa recorrer a referentes teóricos, ideológicos e éticos explícitos e conscientizados, para se libertar de teorias, ideais e valores subsumidos e escondidos na sua consciência, muitas vezes induzidos pela socialização reprodutora. A sua formação científica não pode visar apenas o engenheiro do ensino, capaz de aplicar os ensinamentos da investigação, mas o estatuto de profissional que tem o domínio da realidade onde actua, resultante da leitura rigorosa do real, e também da consciência crítica que sobre esse real ele pode tecer. Esta formação científica não é, por isso, incompatível alternativa à arte e engenho individuais, antes se nos afigura que os potencia.” (Rodrigues, 2008,p.86)

Atendendo à especificidade desta profissionalidade alargada (Peralta & Rodrigues, 2008), a formação de professores assume-se como um princípio, um meio e um fim na construção de um caminho.

### 2.3- O lugar das Necessidades de Formação

O termo necessidade é ambíguo, polissémico e de grande abrangência, prestando-se a uma variedade de manipulações de ordem conceptual, ideológica e política que têm consequências directas nas práticas educativas e na própria formação (Rodrigues & Esteves, 1993). Este vocábulo surge inicialmente relacionado com a natureza biológica do ser humano e com a imprescindibilidade de satisfazer algumas necessidades indispensáveis à sobrevivência.

Ao longo dos anos tem sido motivo de preocupação, para vários autores, procurar descrever as necessidades essenciais do indivíduo. Tem-se verificado que em cada contexto específico o termo necessidade é utilizado pelos teóricos com acepções diferentes: carências, constrangimentos, lacunas, preocupações, desejos, motivações, expectativas... originando interpretações diferenciadas que conferem ao conceito de necessidades um carácter impreciso, opaco (Stufflebeam, 1985; Suarez, 1985; Barbier & Lesne, 1986; Rodrigues & Esteves, 1996; Rodrigues, 2006). Este conceito ganha assim uma amplitude que cada vez mais se distancia da característica ligada à acepção biológica do termo, o que contribui para as dificuldades que se sentem actualmente em operacionalizar o conceito.

Para Kaufman (1993), pioneiro de referência nos estudos desta temática, o termo necessidade é «uma discrepância mensurável entre os resultados actuais e os resultados esperados ou considerados convenientes». Esta discrepância entre o estado actual e aquele que deveria existir constitui a necessidade. Esta é considerada pelo autor como uma necessidade, não de carácter permanente mas mutável e dinâmica (Rodrigues & Esteves, 1993).

Do mesmo modo, Rodrigues (1999) concebe esta acepção do termo necessidade; para esta autora as necessidades são sempre relativas aos indivíduos, e decorrem de valores, pressupostos, crenças, uma vez que derivam do juízo humano, dos valores e das interacções estabelecidas em determinado contexto. Assim sendo, as necessidades têm um tempo de vida, desaparecendo logo que são satisfeitas, podendo dar ou não, lugar a outras necessidades.

Nuttin, cit. por Rodrigues (1999) defende que a necessidade cria uma motivação interna que impulsiona a mobilização de energia e meios necessários para a satisfazer. Para este autor a necessidade não é a discrepância entre um estado actual e um estado

desejado, mas a satisfação de um projecto ou desejo, adquirindo deste modo um carácter instrumental.

Estrela et al. (1998, p.130) encaram necessidades como «representações constituídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejo de mudança e de necessidade, como mais adequados que os actuais.»

No campo da educação o termo necessidade aparece quase sempre associado ao conceito de formação.

Tal como é referido por Hargreaves (1994) o professor é actualmente chamado a responder a uma diversidade de situações para as quais necessita possuir uma vastidão de conhecimentos e capacidades que deverão ter suporte na formação.

Num contexto conceptual que considera a formação ao longo da vida e vê o formando como participante activo na sua própria formação, o conhecimento das necessidades de quem se forma assume-se mesmo como um factor facilitador da eficácia da formação (Rodrigues, 2006).

Centrando-nos no estudo que estamos a realizar, se queremos dar resposta às exigências do sistema educativo no que diz respeito à avaliação de desempenho dos docentes, numa perspectiva de quem avalia, precisamos começar pela procura das necessidades de formação dos professores avaliadores relativamente às novas competências que lhes são exigidas.

Por norma, diz-se que existem necessidades de formação quando ponderados os recursos humanos, tecnológicos e financeiros existentes, se considera que a necessidade, ou necessidades identificadas, podem ser superadas por uma ou mais actividades de formação. (Barbier & Lesne, 1986)

Diversos autores diferenciam claramente a avaliação de necessidades, da análise de necessidades. Assim, a expressão avaliação de necessidades é utilizada para se referir ao processamento de documentação de informação que inclui tanto a identificação de necessidades como a identificação das suas causas. A análise também implica a classificação do problema segundo os tipos de intervenção que poderão ser usadas para ultrapassar a discrepância (Kaufman, 1986).

Considerando a necessidade enquanto construção subjectiva e situada do(s) individuo(s), é a sua verbalização que lhe dá conteúdo, dado que este processo de expressão é uma prática (Barbier & Lesne, 1986), pois não se exprime uma necessidade no vazio, ela surge sempre inserida num contexto.

Sendo uma prática, a análise de necessidades é um processo (conjunto de operações), sujeito a critérios, que recolhe representações dos sujeitos (Rodrigues, 1999).

“ A expressão *Análise de Necessidades* referencia o conjunto das operações, desde a recolha das necessidades à sua ponderação analítica, segundo critérios avaliativos de prioridade ou outros. Trata-se da recolha de representações dos sujeitos sobre o que faz falta e pode ser obtido por via da formação. Isto é, trata-se da recolha da forma particular e pessoal de pensar na transformação do quotidiano profissional ou na resolução de um dado problema desse mesmo quotidiano, por meio de uma estratégia específica, a formação.” (Rodrigues, 1999, p.165)

Sempre que o objectivo é identificar aspectos para os quais a formação se possa constituir como um contributo, então o processo denomina-se análise de necessidades de formação. (Pennington, 1985; Suarez, 1985)

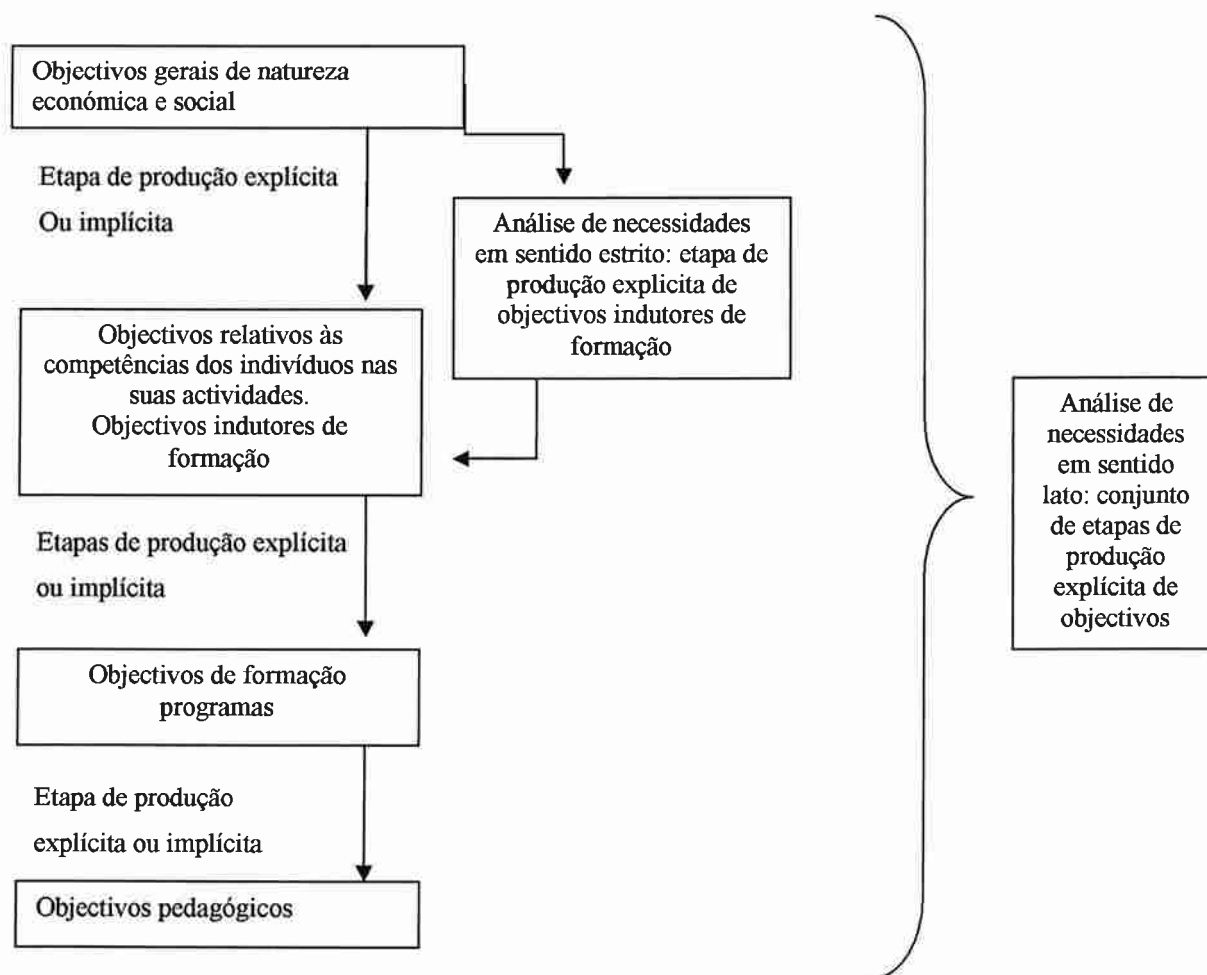
Barbier e Lesne (1986), acrescentam ainda que, ao assumir-se que analisar necessidades é potenciar um processo ao fim do qual teremos a expressão das mesmas, então a análise é uma prática de produção de objectivos no geral, ou de produção de objectivos de formação em particular, devendo ser analisada como tal; (Barbier e Lesne, 1986; Suarez, 1985). Estes autores distinguem três campos de produção de objectivos indutores de formação, teoricamente relacionados:

1. Campo de fenómenos relativo ao exercício de um trabalho, ou à utilização, por parte de indivíduos concretos, de certas competências, qualificações e capacidades em actividades sociais (não se trata do campo das actividades de formação, mas sim do campo onde estas assumem pertinência).
2. Campo de fenómenos directamente relacionados com a estrutura institucional da formação e a sua organização.
3. Campo de fenómenos directamente relacionados com o momento de ensino ou formação.

São vários os actores que contribuem para a definição destes objectivos, em função do campo onde se enquadram, o qual pode ser visto como “uma série de retraduzões sucessivas de objectivos “ (Barbier e Lesne, 1986, p.24), de acordo com uma determinada ordem lógica conforme podemos ver no *Quadro 2*.

Quadro 2- Ordem lógica dos diferentes níveis de objectivos

(Barbier e Lesne, 1986, p. 28)



Dos objectivos gerais de carácter económico ou social podem ser produzidos objectivos relativos a competências dos indivíduos, que integram as actividades que correspondem a esses objectivos. São objectivos passíveis de serem descritos em termos de competências, qualificações e mestria.

Estes objectivos ao serem reclassificados em grandes categorias produzem formas institucionais de formação. A produção de objectivos pedagógicos em sentido estrito, é efectuada na situação de formação propriamente dita.

Barbier e Lesne (1986) referem que não existem técnicas específicas de análise de necessidades. Partindo do princípio que as necessidades não constituem dados objectivos, pois surgem em função das exigências institucionais que as determinam e dos problemas vivenciados diariamente nas situações profissionais concretas, estes

autores sugerem um modelo sistémico de análise dos objectivos indutores da formação para planificação da formação, com vista à intervenção. Assim, no que diz respeito à formação profissional, Barbier e Lesne (1986), consideram que uma prática de análise de necessidades de formação é sempre uma prática geradora de objectivos de formação. De tal modo, podem distinguir-se não modelos, mas três modos fundamentais de determinação dos objectivos indutores da formação, que correspondem a três maneiras sociais de fazer a análise de necessidades de formação: i) Determinação dos objectivos indutores de formação a partir da definição das exigências de funcionamento das organizações; ii) Determinação dos objectivos indutores de formação a partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos; iii) Determinação dos objectivos indutores da formação a partir da definição de interesses sociais nas situações de trabalho.

Analisando as práticas propostas pelos autores acima citados, estas não são mutuamente exclusivas, mas sim complementares.

Nos três casos, as necessidades são entendidas como produtos sociais, não tendo existência natural, ou seja, não existem na natureza profunda dos indivíduos, não sendo assim possível identificá-las a partir da observação. A sua determinação é realizada através das práticas sociais em permanente evolução. Assim sendo, tal como é referenciado por Barbier e Lesne (1986), o termo análise de necessidades de formação subentende um processo objectivo e científico, o que, é relativamente incorrecto.

No plano da educação, grande parte dos modelos foi influenciada pelos trabalhos de Kaufman (Kaufman, 1973;1977; 1987; Kaufman & Herman, 1991) que têm por base o conceito de discrepância, tal como já referimos. Este autor apresenta uma classificação em modelos indutivos, dedutivos e mistos, constituindo estes, estratégias genéricas para avaliação de necessidades e identificação de metas em termos educacionais. Os modelos apresentados por Kaufman têm em comum o facto de partirem da perspectiva de necessidade como discrepância, o que, tal como já referimos, caracteriza o pensamento deste autor. O que os distingue tem a ver, principalmente, com o ponto de partida de cada um. (Rodrigues, 2006).

Stufflebeam et al (1985) referem algumas desvantagens que os processos de análise de necessidades comportam quando são conduzidos segundo a perspectiva da discrepância proposta por Kaufman (1973), independentemente do modelo seguido. Para este autor a perspectiva da discrepância tende a reduzir a análise de necessidades a

um processo puramente mecânico, simplificando o problema dos critérios, ao atribuir às normas, padrões e decisões, maior validade do que aquela que, por vezes merecem.

D'Hainaut cit. por Rodrigues e Esteves (1993), sugere um modelo de diagnóstico de necessidades educativas que se desenrola em quatro fases: A primeira implica o diagnóstico das necessidades humanas, procurando não só aquelas que são já conscientes como as que estão omissas ou confusas; a segunda, abrange a procura dos papéis e das funções que os interessados querem assumir no sistema e a definição das funções que este exige; a terceira fase, é a de tomada de decisão acerca das necessidades e da procura, implica ponderar a opinião dos interessados e dos decisores, no sentido de negociar uma posição comum quanto à satisfação das necessidades e da procura; por fim, a quarta fase, refere-se à especificação das exigências de formação e baseia-se na determinação dos saberes, a qual é produzida tendo como referência os papéis e funções previamente seleccionados e que são necessários para o ingresso, o aperfeiçoamento ou adaptação do papel e funções visadas.

Rodrigues (2006), refere que a diversidade de modelos existentes pode reduzir-se a quatro grandes perspectivas:

«(1) a avaliação directa das necessidades a partir de uma sondagem epidemiológica; (2) a exploração da percepção que os membros de uma dada comunidade têm das suas necessidades; (3) a inferência das necessidades da observação directa dos resultados de um dado serviço; (4) a inferência a partir da associação das características de uma dada situação com a persistência de um problema.» (Rodrigues,2006,p.128)

É oportuno lembrarmos que o ponto de partida deste trabalho foi a introdução de um “novo” modelo de avaliação de professores no sistema educativo, o qual tem implicações directas nas práticas profissionais dos professores. Esta inovação acarreta consigo um conjunto de exigências quanto às competências/conhecimentos profissionais que os professores devem agora deter. É a partir da inferência dessas competências/conhecimentos que vamos desenvolver o processo de determinação de necessidades de formação, ou, de acordo com Barbier e Lesne, o processo de determinação de objectivos indutores de formação.

Considerando este ponto de partida um eixo de análise incontornável, interessa aprofundar a prática de *determinação de objectivos indutores de formação a partir da*

*definição das exigências de funcionamento das organizações* (Barbier e Lesne, 1986) Neste caso particular, a determinação de objectivos de formação faz-se a partir das exigências do modelo de avaliação do desempenho dos professores, recentemente implementado, interessando-nos por isso aprofundar a análise dos dispositivos que se enquadram na prática acima mencionada.

Neste modo de determinação dos objectivos indutores de formação, parte-se da definição das exigências de funcionamento das organizações, com o objectivo de apurar as competências efectivas, necessárias aos indivíduos para o desenvolvimento do seu trabalho. As necessidades possuem aqui uma certa objectividade. Sendo impostas correspondem a objectivos da entidade, com consequências sobre as situações profissionais às quais o indivíduo se deve adaptar. A operacionalização dos objectivos indutores de formação, implica o desenvolvimento de condições ou instrumentos, que permitam aferir as competências efectivas dos indivíduos e as competências requeridas pelas exigências concretas de funcionamento das organizações. Para tal, a operação dominante a realizar é a avaliação, numa perspectiva de apreciar, estimular ou medir as competências que os indivíduos detêm relativamente às exigências concretas de funcionamento das organizações. (Barbier e Lesne, 1986)

Rodrigues acrescenta que “ quaisquer que sejam os mecanismos de atribuição da necessidade não deixará de ser um juízo de valor sobre uma realidade subjectivamente observada e construída pelo sujeito observado e/ou pelo sujeito observador, relativamente a um referencial consciente ou não” (Rodrigues, 1999, p.155)

No modo de determinação dos objectivos indutores da formação que temos vindo a descrever, consideram-se duas possibilidades relativamente à produção do juízo de valor: a) sem a intervenção das pessoas a formar; b) com a intervenção das pessoas a formar.

No primeiro caso, são o investigador ou indivíduos identificados como informantes-chave (pela sua função e/ou posição hierárquica) que produzem o juízo de valor, em função das representações que possuem sobre as competências que detêm os sujeitos, sobre os quais recai a análise.

No segundo caso, estamos perante um processo de auto-avaliação. Assim sendo, são recolhidos os juízos de valor que os sujeitos produzem, quando confrontados com o referente apresentado, considerando-se que, mesmo que os sujeitos não partilhem previamente aquele referencial, a situação criada vai potenciar objectivos indutores de necessidades.

Os resultados desta operação são juízos de valor no âmbito das qualificações profissionais entendidas como o exercício das competências desejadas pela instituição (Barbier & Lesne, 1986).

Considerando que a definição de competências é efectuada a partir dos objectivos da organização e que estas são pensadas como condições simples de realização desses objectivos, é no hiato entre competências desejadas e competências possuídas, que surgem os objectivos indutores de formação. Esta definição inicial das competências desejadas depende, de acordo com Barbier e Lesne (1986), do objectivo que impulsiona o desenvolvimento de um dispositivo de determinação de objectivos indutores de formação.

No modo de determinação de necessidades a partir das exigências de funcionamento das organizações, podem ser encontradas três categorias de objectivos, de acordo com os autores acima citados.

Na primeira categoria pretende-se a concretização directa dos objectivos definidos pela entidade, pelo que a definição das competências requeridas pelas situações profissionais, efectua-se geralmente a partir de objectivos gerais e estratégicos da entidade, de forma relativamente independente de quem os vai concretizar. Não existe uma prática específica de análise de necessidades que responda a este objectivo. A natureza dos processos a implementar varia de acordo com o grau de precisão dos objectivos. Quando a determinação de objectivos é concreta, na medida em que estão claramente definidos pela entidade, a estratégia permite uma abordagem operacional e a definição de casos de formação a partir dos objectivos em si mesmos. Os objectivos não estão previamente definidos, é necessário um primeiro passo de clarificação dos mesmos, o que pode implicar o recurso a informantes-chave que possuam um conhecimento profundo dos objectivos e do funcionamento da entidade.

Na segunda categoria, a definição de competências requeridas pelas situações profissionais efectua-se com base numa apreciação do potencial humano à disposição da organização. Não se trata apenas de maximizar a eficácia de um agente numa situação profissional, mas também de maximizar o rendimento de uma situação profissional.

A utilização destes processos é, de acordo com os autores, subordinada à existência de uma política de emprego, de promoções e de qualificações, mais orientada para entidades industrializadas, cujos percursos de mobilidade profissional potenciam a individualização das carreiras e trajectórias profissionais.

Por fim, na terceira categoria de objectivos, a definição das competências faz-se a partir da análise dos problemas sentidos pela entidade, sendo as competências exigidas definidas a partir dos erros, faltas, incidentes e disfunções susceptíveis de serem encontradas nas actividades. O objectivo que move a determinação de necessidades é a resolução de problemas. Esta resolução não pode ser efectuada através dos mecanismos de autoridade habituais na organização, pelo que faz apelo aos interesses e à adesão das pessoas preocupadas com estas disfunções.

Neste caso, a definição de competências requeridas pelas situações profissionais efectua-se de forma “pragmática” a partir das disfunções que afectam o andamento das organizações: anomalias, erros, faltas e incidentes de qualquer natureza. Este tipo de processos necessita e permite, mais do que os anteriores, uma associação de interesses, sendo esta uma característica que limita o seu campo de aplicação aos fenómenos de funcionamento, que jogam com os interesses directos dos profissionais e não apenas com os interesses da entidade.

Sintetizando as tipologias que de forma sucinta aqui fomos apresentando, consideramos importante referir que apesar de bastante criticado, o modelo das discrepâncias tem sido o mais utilizado na análise de necessidades de sistemas educativos, currículos, programas e mesmo planificação da intervenção pedagógica na sala de aula (Kaufman, 1973; Stuffleben et al, 1995; McKillip, 1987; Zabalza, 1994).

Todos os modelos contêm vantagens e desvantagens, como aliás já referimos, e todos podem ser considerados incompletos, visto que partem de um ponto de vista de um único tipo de fonte (Lang, cit. por Leite, 1997).

A crítica mais frequente que parece atravessar as diferentes práticas, prende-se com o facto de, à preocupação com os critérios definidos para este tipo de estudos, no sentido de lhes garantir rigor, não corresponder a obtenção de informação mais útil no momento de proceder ao planeamento (Rodrigues, 1999).

Sintetizando este capítulo do nosso trabalho, podemos concluir que a análise de necessidades não pode ser descrita como exacta. Ela é, antes de mais, um produto histórico-social. A identificação de necessidades depende da perspectiva adoptada e corresponde a um processo de representação da realidade, uma construção social em que participam vários factores como valores de referência e os quadros institucionais onde se realiza o processo, incluindo os processos de inquérito. Bastará que a ligação entre estes factores se modifique para se chegar a uma diferente identificação de necessidades.

## **PARTE II**

### **Estudo Empírico**

## **1-Metodologia**

### **1.1-Problema em estudo e objectivos**

O processo de avaliação do desempenho docente, implementado recentemente em Portugal e a consequente atribuição da função de avaliar aos professores, constituiu a base para este estudo. A complexidade e delicadeza que envolve a avaliação de desempenho dos professores e a novidade das soluções definidas no modelo instituído, nomeadamente ao nível das novas funções atribuídas aos professores – avaliar os seus pares - evidenciam a pertinência de um estudo que se debruce nas necessidades de formação sentidas ou percebidas por estes profissionais. Sendo este um campo de acção novo requer ponderação e esclarecimento, pelo que, com a nossa intervenção, pensamos poder dar um contributo para a sua compreensão.

Assim sendo, a problemática desta investigação centra-se, de uma forma geral, nas seguintes questões:

- Quais as concepções dos avaliadores acerca da avaliação do desempenho dos professores? Que aspectos pertinentes encontram nessa avaliação? Que limitações?
- Quais as concepções dos avaliadores acerca das novas funções que lhes foram agora atribuídas?
- Quais as concepções dos avaliadores acerca dos contributos da formação para o desempenho das suas funções? A formação que tiveram até aqui preparou-os para desempenhar estas funções? De que modo a formação pode contribuir para o desempenho das funções de avaliador?

Decorrendo da problemática apresentada, estabelecemos para este estudo os seguintes objectivos:

- Identificar necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores (coordenadores de Conselho de Docentes), no 1º ciclo do ensino básico, em ordem ao exercício das novas funções que têm que desempenhar ao nível da avaliação dos seus pares;

- Contribuir para a elaboração de um programa de formação adequado a estes profissionais, de modo a fornecer-lhes um conjunto de procedimentos, capacidades, valores, competências e técnicas que lhes possibilitem responder mais adequadamente às exigências das novas funções que lhes são pedidas;

## **1.2. Sujeitos do estudo**

De modo a melhor responder aos objectivos gerais deste estudo optou-se por centrá-lo num só nível de ensino. Assim sendo a investigação desenrolou-se ao nível dos docentes do 1º ciclo do ensino básico, mais concretamente dos professores coordenadores de conselho de docentes, com função de avaliadores. Como a investigação a realizar tem por finalidade contribuir para a definição de um programa de formação, optou-se por trabalhar com um grupo de professores pertencentes ao mesmo centro de formação.

Para tal pedimos a colaboração de um Centro de Formação de Docentes, de um concelho pertencente ao distrito de Setúbal e identificámos todos os professores titulares, do 1º ciclo do ensino básico, com funções ao nível da coordenação do conselho de docentes: professores avaliadores.

Dado que este Centro de Formação integrava, no momento em que decorreu o estudo, seis Agrupamentos de Escolas, havendo um coordenador de 1º ciclo em cada um dos agrupamentos, contámos com um total de seis professores nas condições que pretendíamos. Estes professores têm idades compreendidas entre os 45 e 55 anos e pertencem à categoria de professor titular.

## **1.3. Natureza do estudo realizado**

O presente trabalho de carácter qualitativo, privilegia a descrição através do estudo das percepções pessoais dos sujeitos, que fornecem informação sobre o que se pretende pesquisar (Barbier, 1986; Rodrigues, 1991, 1999; Stufflebeam, 1990, 2003).

A investigação qualitativa em educação pode assumir diversas formas e ser conduzida em múltiplos contextos.

Em investigação qualitativa os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa que são dados ricos em pormenores descritivos em relação a pessoas,

locais, conversas, sendo assim de complexo tratamento estatístico. A investigação qualitativa não tem como objectivo responder a questões prévias ou testar hipóteses. O que se pretende é a compreensão de comportamentos a partir da perspectiva do sujeito da investigação. Assim, os dados são normalmente recolhidos através de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos naturais. As estratégias que melhor se adequam à investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade. A maioria dos estudos é desenvolvida com pequenas amostras, podendo acontecer que o investigador restrinja o seu estudo a um único sujeito.

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, o que se deve ao facto do investigador incidir o seu estudo nos comportamentos naturais das pessoas, frequentando os locais em que os fenómenos que está a estudar se desenrolam de forma natural (Bogdan & Biklen, 1994).

Através da pesquisa bibliográfica efectuada notámos que muitos investigadores educacionais, desde há algum tempo, usam frequentemente abordagens e metodologias qualitativas nos seus estudos relativos a questões ligadas às Ciências da Educação e afins.

Verificámos ainda que alguns investigadores têm uma atitude positiva perante a utilização de métodos e de estratégias de investigação qualitativa e interpretativa, embora reconheçam algumas das suas fragilidades quer ao nível conceptual, quer ao nível metodológico e processual.

No caso da nossa investigação, a opção pela investigação qualitativa deveu-se à exigência manifestada pela natureza do tema e pelo instrumento utilizado.

Sintetizando podemos afirmar que o nosso estudo define-se enquanto descritivo e exploratório de uma realidade contemporânea (a implementação de um novo modelo de avaliação de professores), centrado nas necessidades de formação de professores a que, essa realidade, dá origem. Sendo esta uma realidade ainda pouco conhecida, necessita de uma primeira exploração ao nível das concepções em que assenta, de modo a definir uma metodologia que permita determinar as necessidades de formação dos professores avaliadores, com base nas concepções que estes possuem acerca das suas novas funções.

#### **1.4-Processos e instrumentos de recolha de dados: A entrevista**

De acordo com o problema e com os objectivos gerais, optámos por utilizar como processo de recolha de dados a entrevista. A entrevista caracteriza-se por ser uma conversa entre dois interlocutores, um entrevistado e um entrevistador, tendo como objectivo extrair determinada informação do entrevistado. A grande vantagem desta técnica tem a ver com o facto de através dela o entrevistador poder explorar determinadas ideias, investigar motivos e sentimentos, testar respostas (Bell, 1993).

No estudo em questão recorreu-se à entrevista semidirectiva ou semidirigida, sendo esta a mais utilizada em ciências sociais. Neste tipo de entrevista, normalmente o entrevistador guia-se por um conjunto de perguntas, relativamente abertas, a partir das quais pretende receber informação por parte do entrevistado. No entanto, ao conduzir a entrevista deve deixar que o entrevistado fale abertamente e deverá ter a preocupação de reencaminhar a entrevista para os objectivos desta, caso o entrevistado se afaste dos mesmos, procurando também colocar-lhe as perguntas às quais ele não responde por si próprio. No entanto todo este processo deve ser conduzido de forma muito natural (Quivy, 1992).

##### Guião da Entrevista

Foi de acordo com os pressupostos anteriormente descritos que construímos o guião da entrevista (**Anexo I- Guião da Entrevista**).

Com este instrumento pretendemos alcançar os seguintes objectivos gerais:

- 1- Conhecer as concepções dos avaliadores acerca da avaliação do desempenho dos professores;
- 2- Conhecer as concepções dos avaliadores acerca das funções que lhes foram agora atribuídas;
- 3- Conhecer as concepções dos avaliadores acerca dos contributos da formação para o desempenho das suas funções;

O guião foi estruturado em cinco blocos:

#### **Bloco A- Legitimação da Entrevista**

Com este primeiro bloco, procurámos legitimar a entrevista e motivar os entrevistados prestando alguns esclarecimentos acerca dos propósitos da investigação e do papel do entrevistado na mesma, bem como assegurar o carácter confidencial das informações que prestam e o sigilo sobre a sua origem.

#### **Bloco B- Avaliação do Desempenho**

Pretendíamos com este segundo bloco, que os entrevistados falassem acerca das concepções que têm relativamente à avaliação do desempenho dos professores, nomeadamente a sua pertinência, vantagens e desvantagens.

#### **Bloco C- Funções do avaliador**

Neste bloco pretendíamos conhecer a opinião do entrevistado acerca da sua percepção quanto às suas funções como avaliador, procurando identificar aspectos gratificantes, dificuldades e aspectos preocupantes.

#### **Bloco D- Formação que detém**

A Finalidade deste bloco era conhecer a opinião do entrevistado acerca da formação que detém para o exercício da função que está a desempenhar.

#### **Bloco E- Formação desejada**

Neste bloco era nossa intenção conhecer as concepções do entrevistado em relação à formação que considera agora necessária para o desempenho das suas funções enquanto avaliador

Construído o guião, contactámos através de telefone com cada um dos entrevistados de forma a marcar as entrevistas, de acordo com as suas disponibilidades pessoais. As entrevistas foram realizadas durante os meses de Março e Abril, nas escolas onde estes são docentes, sendo gravadas em sistema áudio. No decurso da realização das entrevistas procurámos que os entrevistados se sentissem “à vontade” na expressão das suas opiniões, mantendo para isso um clima de compreensão, abertura e

humildade da nossa parte. Por vezes realizámos questões de reforço visando o esclarecimento de alguma afirmação menos clara.

Todas as entrevistas decorreram sem incidentes e num clima de colaboração, de afabilidade, de simpatia e empenhamento pessoal. **(Anexo II- Protocolo de uma entrevista)**

### **1.5-Processo de Tratamento de dados: Análise de Conteúdo**

A tarefa de apresentação e análise dos dados, como forma de tornarmos compreensíveis os materiais recolhidos, parece ser monumental quando nos envolvemos no processo de investigação pela primeira vez. Como alertam Bogdam e Biklen (1994) os investigadores inexperientes não possuem, geralmente, um quadro de referência teórico suficientemente sólido que lhes possibilite atender a determinados aspectos e temas relevantes para a sua investigação.

Para o tratamento das entrevistas recorreremos à análise de conteúdo. Segundo Bardin (1995) este é :

«um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens» (p.42).

A análise de conteúdo permite fazer inferências a partir das manifestações verbais dos sujeitos, o que ocasiona a passagem da descrição à interpretação (Bardin, 1995).

Após algumas tentativas de organização, os três principais momentos, segundo o autor atrás mencionado, foram: « a pré –análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e sua interpretação» (Bardin, 1995, p. 95).

Assim, iniciámos a tarefa de análise de conteúdo procurando estabelecer um primeiro contacto com o protocolo das entrevistas, de forma sincrética e prolongada, através da denominada leitura “flutuante”, para nos familiarizarmos com o sentido do discurso. À medida que fomos lendo e conhecendo o texto foram-nos surgindo algumas ideias, que associadas com os temas dos blocos do guião das entrevistas, nos permitiram

A codificação «corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto» (Bardin, 1995, p.103).

Indo ao encontro da proposta de Bardin, «a organização da codificação, compreende três escolhas:

- . o recorte: escolha das unidades;
- . a enumeração: escolha das regras de contagem;
- . a classificação e a agregação: escolha das categorias» (1995, p.104)

Assim, como unidade de registo, considerámos o segmento de conteúdo mais pequeno do texto considerado como unidade de significação a codificar (Bardin, 1995), e tivemos em consideração a proposição semântica, encarada como «uma afirmação, um juízo (ou uma interrogação ou negação), em suma, uma frase ou um elemento de frase que, tal como a proposição lógica estabelece uma relação entre dois ou mais termos. É, em princípio uma unidade que se basta a si própria» (D' Unrug, cit. por Estrela, 1990, p. 467)

Como unidade de contexto considerámos o protocolo de cada uma das entrevistas, ou seja «o segmento mais largo de conteúdo, que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo» (Vala, cit. por Andrade, 1999, p.121), entendida como unidade de compreensão para a codificação desta última (Bardin, 1995, p.107).

Relativamente ao processo de categorização, agrupámos e reagrupámos o material idêntico e separámos, o que parecia ser original. Em função do significado das unidades de registo, formaram-se várias categorias, num processo constante de comparação, definindo e redefinindo. Bardin (1995) vê a categorização como:

«uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos» (p.117).

No decorrer do processo de análise de conteúdo, procurámos ter em conta os critérios propostos por Bardin (1995): exclusão mútua (cada indicador não pode ser incluído em mais que uma categoria), homogeneidade (num mesmo conjunto de categorias só deve existir uma dimensão de análise), pertinência (o sistema de categorias deve responder aos objectivos da investigação e às características da mensagem) e de objectividade (as condições de entrada dos indicadores nas subcategorias e categorias devem ser clarificadas).

Assim sendo, o processo de análise de conteúdo permitiu-nos identificar alguns traços comuns nas concepções que os avaliadores têm da avaliação do desempenho docente, das funções que têm que desempenhar, enquanto avaliadores, e da formação que consideram necessária para tal, levando-nos à definição dos temas, que apresentamos no capítulo seguinte:

I – Concepções dos Avaliadores acerca da Avaliação do Desempenho

II – Concepções dos Avaliadores acerca das suas funções

III – Concepções dos Avaliadores acerca dos contributos da formação para o desempenho das suas funções

## 2- Apresentação e Análise Interpretativa dos dados

No presente capítulo, procedemos à descrição e discussão dos resultados obtidos através da Análise de Conteúdo dos protocolos das entrevistas realizadas aos seis professores do 1º ciclo do ensino básico com funções de avaliadores. (**Anexo III- Matriz de Análise de Conteúdo das Entrevistas**)

As áreas temáticas, categorias, subcategorias e indicadores, serão apresentados em forma de quadros de análise, onde se inclui a frequência absoluta das unidades de registo (U.r) e das unidades de enumeração (U.e).

A análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas fez emergir três temas:

- Concepções dos avaliadores acerca da avaliação do desempenho;
- Concepções dos avaliadores acerca das suas funções;
- Concepções dos avaliadores acerca dos contributos da formação para o desempenho das suas funções;

O quadro que a seguir se apresenta evidencia essas áreas temáticas, bem como as categorias identificadas.

### Áreas temáticas e categorias

Tema	Categorias
Concepções dos avaliadores acerca da avaliação de desempenho	<ul style="list-style-type: none"><li>▶ A avaliação de desempenho é pertinente</li><li>▶ Esta avaliação de desempenho tem muitos perigos/riscos</li></ul>
Concepções dos avaliadores acerca das suas funções	<ul style="list-style-type: none"><li>▶ É uma função com um único aspecto gratificante</li><li>▶ É uma função com muitas dificuldades técnicas</li><li>▶ É uma função que exige um determinado perfil para o avaliador</li></ul>
Concepções dos avaliadores acerca dos contributos da formação para o desempenho das suas funções	<ul style="list-style-type: none"><li>▶ Contributos da formação tida ao longo do percurso profissional</li><li>▶ Formação desejada para o desempenho das funções de avaliador</li></ul>

*Quadro 3- Áreas temáticas e categorias*

Das sete categorias inventariadas, a primeira permite-nos perceber as concepções dos avaliadores em relação à pertinência da avaliação do desempenho, bem como em relação aos perigos e riscos deste novo modelo.

As três categorias seguintes permitem-nos traçar um quadro referencial acerca da forma como os sujeitos entrevistados percebem as suas funções enquanto avaliadores.

Por fim, as duas últimas categorias referem-se aos contributos da formação para o desempenho das funções de avaliador.

Seguidamente apresentamos os eixos de análise que resultaram das três áreas temáticas identificadas. Para tal recorreremos a quadros que permitem uma análise pormenorizada das subcategorias que fazem parte de cada categoria, bem como dos indicadores que daí resultam. De modo a ilustrar as nossas inferências, apresentamos, no decorrer da análise que vamos fazendo, excertos das entrevistas realizadas.

## **2.1- Concepções dos avaliadores acerca da Avaliação do Desempenho**

A análise de conteúdo mostrou que o discurso dos entrevistados sobre esta temática, girou à volta de duas categorias:

- A avaliação do desempenho é pertinente
- Esta avaliação do desempenho tem muitos perigos/riscos

A primeira das categorias registou uma frequência de 36 unidades de registo, sendo referida pelos seis entrevistados, enquanto que a segunda tem mais do triplo das unidades (122), abrangendo também a totalidade dos entrevistados.

### **2.1.1. A avaliação do desempenho é pertinente**

Os discursos dos entrevistados face às concepções que têm acerca da avaliação do desempenho, evidenciam concordância relativamente à sua pertinência.

### Pertinência da Avaliação do Desempenho

A avaliação de desempenho é pertinente	Subcategoria	Indicador	Freq. U.r	Freq. U.e n=6
	É necessária para o Desenvolvimento Profissional	▪ Pode levar os professores a procurar melhorar	7	4
		▪ Permite a diferenciação entre os melhores e os piores	3	3
		▪ Pode levar os professores a procurar estar sempre actualizados	4	3
		▪ Permite a progressão na carreira	2	1
		▪ Pode ajudar os professores em início de carreira	2	1
	É útil para o sistema	▪ Dá uma maior fiabilidade ao ensino	9	5
		▪ Pode tornar os professores mais conscienciosos da sua missão profissional	3	3
▪ Pode levar os alunos a ter melhores resultados		6	3	

Quadro 4- Pertinência da Avaliação do Desempenho

Da análise do *Quadro 4* podemos constatar que a pertinência da avaliação do desempenho é atribuída a factores de ordem mais individual, relacionados com os professores enquanto agentes educativos (desenvolvimento profissional), e a factores de ordem mais geral, relacionados com o sistema de ensino (utilidade para o sistema).

Nos primeiros, o indicador que regista um maior número de U.r e simultaneamente U.e é o que se refere à procura de aperfeiçoamento por parte dos professores, como consequência da avaliação do desempenho.

“ (...) A avaliação do desempenho pode levar os professores a procurar melhorar porque se não há nada que os motive acomodam-se um bocado (...)” (Entrevista.E)

É também referenciado, por metade dos entrevistados, o facto da avaliação do desempenho poder incitar os professores a uma permanente actualização, bem como a possibilidade de diferenciação entre os melhores e os piores, que resulta da avaliação do desempenho.

Os indicadores que registam um menor número de unidades são os que salientam o facto da avaliação do desempenho poder ajudar os professores em início de carreira e permitir a progressão na carreira.

Em relação aos indicadores que evidenciam a pertinência da avaliação do desempenho para o sistema educativo em geral, podemos constatar que, na opinião dos entrevistados, a utilidade da avaliação do desempenho passa sobretudo pela maior fiabilidade que pode dar ao sistema de ensino. No conjunto das unidades de registo que fazem parte deste indicador encontramos algumas referências às limitações do antigo modelo de avaliação do desempenho, considerado insuficiente e desadequado, notando-

se a necessidade da emergência de um modelo de avaliação mais credível. “(...) Já há muito tempo que se vem falando da necessidade de haver alterações na modalidade de avaliação dos professores, os professores eram avaliados mas eu penso que o que faltava era que alguém confirmasse efectivamente que as pessoas tinham feito aquilo(...)” (E.B)

São também referenciados, por cinquenta por cento dos entrevistados, aspectos relacionados com as influências da avaliação do desempenho dos professores nos resultados académicos dos alunos. No entanto, a maior parte das unidades de registo analisadas associam sempre a avaliação do desempenho ao aperfeiçoamento profissional e conseqüentemente surge então o maior sucesso dos alunos. “(...) Se nós conseguirmos melhorar, arranjar melhores estratégias para trabalhar com os alunos, isto vai ter repercussões no sucesso dos meninos e é para isso que todos trabalhamos (...)” (E.B)

Um outro aspecto identificado, também referido por metade dos entrevistados, tem a ver com o facto da avaliação do desempenho poder tornar os professores mais conscienciosos da sua missão profissional. “(...) Talvez venha a tornar os professores mais conscientes do que andam cá a fazer, faça-os pensar mais sobre a sua missão (...)” (E. C)

### 2.1.2- Esta Avaliação do Desempenho tem muitos perigos/riscos

Embora os discursos dos entrevistados confluem para a pertinência da avaliação do desempenho, estes identificam várias limitações no actual modelo de avaliação, as quais designámos de perigos/riscos.

#### **Limitações desta Avaliação do Desempenho**

Perigos/riscos desta Avaliação de Desempenho	Subcategoria	Indicador	U.r	U.e n=6
	Introduz alterações na carreira dos professores		▪ Trava a progressão na carreira	7
▪ Divide a carreira de professor			3	2
Introduz alterações no trabalho dos professores		▪ Pode comprometer o trabalho dos professores junto dos alunos	13	5
		▪ Acarreta um acréscimo muito grande de trabalho para os professores	5	3
		▪ Pode desmotivar os professores	2	1
Introduz uma avaliação feita por pares		▪ Pode levantar questões em termos de fiabilidade da avaliação	7	4
		▪ Pode provocar mau ambiente entre colegas	12	4
		▪ Pode tirar a espontaneidade nas interações entre colegas	3	2
A implementação do modelo exclui os professores		▪ Imposição das funções de avaliador	8	6
		▪ Desvalorização do trabalho anterior dos professores	4	2

Abre precedentes a situações de incoerência e injustiça	▪ Pode levar a conclusões destorcidas da realidade, na observação de aulas	10	5
	▪ Reduzido número de aulas observadas	5	3
	▪ A subjectividade da avaliação recai no avaliador	5	3
	▪ Introduce no sistema uma visão empresarial	2	2
Operacionaliza deficientemente o processo de avaliação	▪ Cria instabilidade psicológica nos professores	12	6
	▪ Implica procedimentos demasiado burocratizados	12	5
	▪ Está desadequado da realidade das escolas	5	4
	▪ É pouco claro	7	3

*Quadro 5- Limitações desta avaliação do desempenho*

A análise do *Quadro 5* permite constatar que os sujeitos entrevistados identificam como perigos/riscos do novo modelo de avaliação do desempenho aspectos relacionados com a introdução de alterações na carreira dos professores, no trabalho destes e na metodologia de avaliação (avaliação feita por pares). Identificam ainda aspectos relacionados com o próprio modelo, como é o caso da exclusão dos professores de todo o processo de implementação do modelo e a deficiente operacionalização do processo de avaliação. A ineficácia do modelo em termos de falta de fiabilidade e de objectividade é um outro aspecto identificado.

No que se refere à introdução de alterações no trabalho dos professores, um dos aspectos mais mencionados foi o efeito negativo do trabalho decorrente da avaliação de desempenho no trabalho diário com os alunos. *“(...) pode dificultar muito a vida nas escolas e comprometer imenso o trabalho dos professores junto dos alunos, que é para isso que eles são pagos(...)”* (E.B)

O facto deste modelo de avaliação introduzir no sistema uma avaliação feita por pares, leva os entrevistados a identificarem algumas preocupações relacionadas com a fiabilidade dessa avaliação, bem como com a destabilização do clima relacional que esta pode originar entre colegas. *“(...) eu sinceramente digo-lhe, acho um horror um professor a avaliar outro professor, sinto que não é uma avaliação credível nem fiável, nada, acho que é deprimente (...)”* (E. D)

*“(...) acho que o clima, nas escolas, pode ficar claramente em risco por este modelo de avaliação(...)”* (E. F)

Dos discursos dos entrevistados podemos inferir que estes consideram que a implementação do novo modelo de avaliação excluiu os professores, pois a totalidade dos entrevistados considera que as funções de avaliador foram impostas. *“(...) Eu concorri a professor titular por uma questão de descargo de consciência, não sabia o que me podia*

*acontecer se não concorresse e ainda não me quero ir embora do ensino (...). Não concorri com a ideia de ir ser fiscal de alguém, nem de ser avaliadora de alguém (...)* (E.A)

Dois dos entrevistados referem também que este modelo de avaliação veio desvalorizar o trabalho dos professores até então, o que também os faz sentir excluídos de todo este processo.

Um outro perigo/risco desta avaliação de desempenho, identificado pelos sujeitos, tem a ver com o facto desta abrir precedentes a situações de incoerência e injustiça. Estas situações são, na opinião de metade dos entrevistados, provocadas principalmente pelo reduzido número de aulas observadas pelos avaliadores e pela subjectividade desta avaliação, que vai recair no avaliador. *“(...) Na minha opinião não são quatro aulas que me vão dizer como é o trabalho daquele professor (...)*” (E. F).

*“(...) A avaliação também vai depender muito da pessoa que está a avaliar(...)*” (E. D)

Os entrevistados salientam ainda a preocupação das aulas observadas não corresponderem àquilo que é a prática normal daquele professor, não só porque as aulas são antecipadamente preparadas e o professor sabe que vai ser observado naquele dia, mas porque há outros factores que podem ter influência, como é o caso da disposição do professor ou do comportamento dos alunos, uma vez que para estes, a presença de um elemento “estranho” na sala de aula não é habitual.

*(...) Isto vamos começar a caminhar para aulas teatralizadas, o professor prepara aqueles sessenta minutos, faz o seu melhor, até sensibiliza os miúdos para aquela situação e depois isso para mim não é nada.(...)*” (E.F)

Ainda em relação aos perigos/riscos da avaliação de desempenho, a subcategoria que registou um maior número de indicadores e de unidades de registo refere-se à deficiente operacionalização do processo de avaliação. Cinco, dos seis entrevistados, consideram que esta operacionalização implica procedimentos demasiado burocratizados. *“(...) Este modelo é muito burocratizado (...) eu não sei de que forma é que vamos aplicar aquilo tudo e trabalhar aquelas grelhas e depois ainda dar um feedback final (...)*” (E. F). Os discursos dos entrevistados apontam para a dificuldade em operacionalizar as grelhas de avaliação relativamente aos parâmetros e itens a avaliar.

Também referido por cinco dos entrevistados é o facto da forma como este processo de avaliação está a ser implementado ter repercussões na estabilidade psicológica dos professores. *“(...) este processo tem provocado uma grande instabilidade em termos da vida das pessoas, todos os dias saem leis, todos os dias as coisas são alteradas (...)*” (E. D).

Em síntese...

Neste primeiro tema identificámos as concepções dos avaliadores em relação à avaliação do desempenho docente, tendo verificado que os professores, de um modo geral, concordam com a existência de avaliação, identificando vantagens desta, quer para os próprios professores, quer para o sistema educativo em geral.

Na opinião dos avaliadores, a avaliação do desempenho é necessária para o desenvolvimento profissional dos docentes por duas razões principais: uma relacionada com o desenvolvimento profissional, como consequência da progressão na carreira docente, outra relacionada com o desenvolvimento profissional como consequência da procura de aperfeiçoamento por parte dos docentes.

Por outro lado, os entrevistados atribuem à avaliação do desempenho docente dos professores várias limitações, as quais são originadas por características inerentes a este modelo de avaliação que, além de introduzir alterações nas funções dos professores, introduz também uma metodologia de avaliação que é subjectiva e pouco credível, e pode gerar vários constrangimentos. Assim, podemos identificar sobretudo, questões de natureza organizacional e funcional no que se refere às limitações do actual modelo de avaliação, nomeadamente:

- Alterações no trabalho dos professores que, além de acarretarem uma sobrecarga de trabalho, podem comprometer o trabalho destes junto dos alunos;
- Introdução de uma avaliação feita por pares que, origina o problema da fiabilidade da avaliação, além de comprometer as relações espontâneas e naturais entre os colegas e poder prejudicar o clima relacional.
- Exclusão dos professores, na implementação do modelo de avaliação, fazendo-os sentir, por um lado desvalorizados, enquanto profissionais que sempre desenvolveram conscientemente a sua profissão, e por outro, desrespeitados, uma vez que as funções de avaliador foram, simplesmente impostas atendendo apenas ao facto de terem passado à categoria de professor titular.
- Incoerência e injustiça do modelo, que remete a subjectividade da avaliação para o avaliador, prevendo um reduzido número de aulas observadas que não irão, de forma nenhuma, traduzir verdadeiramente a realidade;
- Excessiva burocratização do processo, relativamente a procedimentos, que origina dificuldade ao nível da operacionalização das fichas de avaliação;

- Instabilidade psicológica experienciada por muitos professores, avaliadores e avaliados e que tem, inevitavelmente, repercussões a vários níveis;

Estas considerações remetem para alguns estudos realizados que comprovam que a avaliação surge, muitas vezes, como um estímulo externo para que os professores se sintam motivados a “crescer” profissionalmente. Os resultados da avaliação podem representar o desafio ao crescimento profissional do professor, contudo, esses resultados podem, do mesmo modo inibir o crescimento como resultado de uma avaliação que é ameaçadora, mal gerida, ou incorrectamente percebida (Torrecila, 2006).

Também Veloz (2000) refere que um processo de avaliação pode provocar sempre algumas inquietudes, sendo normal, que numa primeira fase os professores resistam à avaliação e desencadeiem protestos que em nada contribuem para a eficiente concretização do processo. Este autor chama atenção para o facto de, dependendo da forma como é planificada e executada, a avaliação do desempenho poder vir a ser mais prejudicial que benéfica para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. De facto, se os professores sentirem que, de algum modo, a sua “sobrevivência” profissional está ameaçada, comportam-se de forma a garantir que respondem de forma adequada à avaliação, independentemente das suas convicções educativas. Daqui se conclui que, uma actuação, em termos de avaliação, não compreendida e sem significado para o professor, não trará melhoras para a qualidade do ensino (Veloz, 2000).

## 2.2- Concepções acerca das funções de avaliador

Relativamente a este tema a análise de conteúdo do discurso dos entrevistados fez emergir três categorias:

- A função de avaliador tem um único aspecto gratificante
- É uma função com muitas dificuldades técnicas
- É uma função que exige um determinado perfil

A primeira categoria registou uma frequência de nove unidades de registo referidas por cinco entrevistados. A segunda, com muito maior expressividade, contou com 53 unidades de registo, sendo expressa por todos os entrevistados. Por último, a terceira, registou 33 unidades de registo, sendo igualmente expressa pela totalidade dos entrevistados.

### 2.2.1- É uma função com um único aspecto gratificante

Os discursos dos entrevistados face às concepções acerca das suas funções de avaliadores, permitem identificar um único aspecto gratificante relativamente a essas funções.

**Aspectos gratificantes da função de avaliador**

É uma função com um único aspecto gratificante	Subcategoria	Indicador	F.a U.r	F.a U.e n=6
	Permite o Desenvolvimento Profissional	▪ Aprender no contacto com diferentes práticas pedagógicas	6	5
▪ Aprender na reflexão conjunta acerca das práticas pedagógicas		3	1	

*Quadro 6- Aspectos gratificantes da função de avaliar*

Da análise do *Quadro 6* podemos constatar que o único aspecto gratificante referido pelos sujeitos entrevistados é o facto de, enquanto avaliadores, poderem desenvolver-se profissionalmente. Os professores entrevistados mencionam aspectos relacionados com a aprendizagem (desenvolvimento profissional) no contacto com diferentes práticas pedagógicas, bem como com a aprendizagem na reflexão conjunta, entre avaliadores e avaliados, acerca das práticas pedagógicas.

“(...) A única coisa que posso encontrar é experiência, é conhecer ovas experiências, porque vou ver coisas diferentes, práticas diferentes... enriquecimento profissional, acho que esse é um dos aspectos gratificantes (...)” (E. C)

### 2.2.2- É uma função com muitas dificuldades técnicas

Como se pode observar pela leitura do quadro que a seguir se apresenta, os sujeitos entrevistados identificam algumas dificuldades técnicas no exercício das funções de avaliador.

**Dificuldades técnicas da função de avaliador**

	Subcategoria	Indicador	U.r	U.e n=6
É uma função com muitas dificuldades técnicas	Avaliar Pares	▪ É constrangedor avaliar um colega	11	6
		▪ Não existe uma cultura de sala aberta	3	2
	Inexistência de formação específica para o desempenho da função	▪ Falta de competências ao nível de técnicas de avaliação de professores	11	5
		▪ Falta de credibilidade dos avaliadores junto dos colegas	10	4
		▪ Falta de competências ao nível de práticas diversificadas	2	1
		▪ Falta de competências ao nível de Supervisão Pedagógica	2	1
		▪ Falta de competências ao nível de práticas de observação	1	1
	Sujeita a procedimentos ambíguos	▪ Inexistência de uniformização de procedimentos relativos à observação	10	4
		▪ Subjectividade dos itens a avaliar	3	1

Quadro 7: Dificuldades técnicas da função de avaliador

Em termos genéricos verificamos que das dificuldades inerentes às funções de avaliador, enumeradas pelos entrevistados, a que apresenta uma maior representatividade refere-se à “inexistência de formação específica para o desempenho da função”. Mais de metade dos entrevistados considera que o facto de não terem tido, até então, formação específica para serem avaliadores, leva a uma descrença, por parte dos colegas que vão ser avaliados, relativamente ao eficaz cumprimento das funções que lhes foram atribuídas. Pelos discursos dos entrevistados percebe-se que não acreditam que o facto de serem professores titulares, seja suficiente para terem credibilidade junto dos colegas. “(...) Não são só os anos de prática que levaram à titularidade, no sentido da carreira de professor titular que são suficientes (...)”. (E. B) Podemos ainda notar, pela voz dos entrevistados, uma descrença por parte dos próprios, em relação à forma como

passaram a professores titulares. “(...) A passagem a professor titular foi uma grande injustiça, deitaram toda a carreira fora, porque as pessoas que não tiveram cargos nestes últimos sete anos ficaram penalizados (...)” (E. D)

Ainda em relação à falta de formação específica para avaliar, podemos destacar, pela grande expressividade nos discursos dos entrevistados, a falta de competências, que estes consideram ter, ao nível de técnicas de avaliação de professores. “(...) Nós fomos formados para avaliar alunos, meninos com conhecimentos inferiores a nós, nós não fomos formados, nem temos qualquer tipo de formação para avaliar pares (...)” (E.D). Daqui advém uma outra dificuldade técnica: “Avaliar pares”. Esta dificuldade, referida pela totalidade dos entrevistados, tem a ver, principalmente, com os constrangimentos que podem surgir quando se está a avaliar o trabalho de um colega.

“(...) Eu como coordenadora do Conselho de Docentes, vou ter que avaliar mesmo os meus colegas que são titulares e isso não é uma situação muito cómoda (...)” (E. F)

Dois dos entrevistados mencionam ainda, o facto de não existir nas escola uma cultura de “sala aberta”, o que, na opinião destes, dificulta ainda mais a avaliação entre pares.

Uma outra dificuldade técnica, apontada pelos sujeitos entrevistados, refere-se à ambiguidade dos procedimentos relativos à avaliação, o que pode originar grandes discrepâncias nos procedimentos a utilizar.”(...) Se não houver aspectos comuns entre todos aqueles que vão avaliar, tendo em conta que os contextos e as realidades são diferentes, vão sair as coisas mais dispares(...)” (E. B)

### 2.2.3- É uma função que exige um determinado perfil

Pela voz dos entrevistados podemos inferir que a função de avaliador exige um determinado perfil que se ergue em três áreas principais: competências técnico/científicas; competências pessoais e competências relacionais.

#### *Perfil para o avaliador*

É uma função que exige um determinado perfil	Subcategoria	Indicador	U.r	U.e n=6
	Requer determinadas competências técnico/científicos	▪ Ter competências ao nível da orientação pedagógica	3	2
		▪ Ter conhecimentos acerca de dinâmicas e sala de aula	3	1
		▪ Ter conhecimentos acerca da prática de Observação de Aulas	2	1
		▪ Ter conhecimentos específicos sobre avaliação	2	1

		▪ Ter conhecimentos de pedagogia em geral	1	1
		▪ Ter conhecimentos de psicologia	1	1
Requer determinadas competências pessoais		▪ Ser uma pessoa sensível	6	4
		▪ Ser uma pessoa consciente e reflexiva	4	3
		▪ Ser uma pessoa justa	3	3
Requer determinadas competências relacionais		▪ Saber conversar, negociar	5	3
		▪ Ser imparcial	3	2

*Quadro 8- Perfil para o avaliador*

A análise dos dados expressos no *Quadro 8* permite verificar que é o grupo das competências pessoais aquele que tem uma maior expressividade nos discursos dos entrevistados, relativamente ao perfil desejado para um avaliador. Mais de metade considera que a *sensibilidade* é uma característica que deve fazer parte de qualquer avaliador “(...)O avaliador tem que ser uma pessoa sensível(...)” (E.D) Cinquenta por cento dos entrevistados apontam ainda a capacidade de reflectir e ser consciencioso, e a capacidade de ser justo nas apreciações que faz.

“(...) Eu procurarei, quando chegar a essa altura, ser o mais justa que conseguir ser, mas (hesitante) preocupa-me o facto de não conseguir ser justa e prejudicar alguma colega, vou procurar sempre não prejudicar nenhuma colega (...)” (E. E)

No que diz respeito às competências técnico/científicas enumeradas pelos entrevistados, verificamos uma grande diversidade de opiniões. Dois dos entrevistados consideram que os avaliadores devem ter competências ao nível da orientação pedagógica, para desempenharem eficientemente as suas funções “(...) Eu acho que um avaliador devia ser quase como um orientador que vai avaliar não com o objectivo de dizer está mal, corta, mas devia ser uma pessoa que tivesse tido uma formação e estivesse ali para dizer: - não, se calhar não deve ser assim, mas antes assim (...)” (E. C)

As competências ao nível da prática de observação de aulas, da especificidade da avaliação, das dinâmicas de sala de aula, da orientação pedagógica, da pedagogia em geral e da psicologia, são referidas apenas por um entrevistado, cada uma.

O 3º grupo de competências que identificámos diz respeito às competências relacionais, que de certo modo não se podem dissociar das competências pessoais. Metade dos entrevistados considera que um avaliador tem que ter competências ao nível da comunicação, notando-se a importância que aqui é atribuída ao diálogo, no sentido da negociação. “(...) Eu acho que antes de mais deve ser uma pessoa que saiba ouvir, que saiba negociar. (...)” (E. F)

Dois entrevistados referem também a imparcialidade, que na opinião destes, deve ser uma característica fundamental do avaliador. Esta característica está

intimamente relacionada com a dificuldade em avaliar pares . “(...) *Tem que ser uma pessoa imparcial e tem que pôr a amizade para trás das costas... é muito complicado (...)*” (E.C)

Em Síntese...

Nesta segunda temática encontrada a partir da Análise de Conteúdo, identificámos quais são as concepções dos avaliadores relativamente às suas funções. Estes, identificam como único aspecto gratificante o facto de terem, na qualidade de avaliadores, oportunidade de ir contactar com diferentes práticas pedagógicas e de poderem, conjuntamente com os avaliados, reflectir acerca das mesmas, o que contribui, em larga escala, para o seu desenvolvimento profissional.

Por sua vez, os avaliadores identificam várias dificuldades inerentes à sua função:

- Avaliar pares, pela inexistência de uma cultura de “sala aberta” e pelos constrangimentos que daí podem advir;
- Ter credibilidade e aceitação por parte dos colegas que vão avaliar, pelo facto de não terem tido formação específica para tal;
- Não dominar competências ao nível de técnicas de avaliação de professores, de práticas de observação de aulas, de supervisão pedagógica e de práticas pedagógicas diversificadas;
- Operacionalizar os procedimentos relativos à observação de aulas, por não existir uniformização em relação aos mesmos;
- Objectivar os itens a avaliar;

Mais uma vez o desenvolvimento profissional é referido como consequência da avaliação do desempenho, porém a perspectiva aqui não é a do avaliado, mas sim a do avaliador, o que na literatura a que tivemos acesso não é valorizado.

No que diz respeito às dificuldades manifestadas verificámos que estas giram em torno de dois pressupostos:

- Avaliar pares;
- Não ter formação para avaliar;

As dificuldades que advêm de avaliar pares resultam de constrangimentos de natureza ética, relacionados com as relações que até aqui se estabeleceram nas escolas, e com o facto dos professores não estarem preparados para emitir juízos valorativos em

relação aos colegas, sabendo que estes terão repercussões na sua vida profissional. Surge aqui o factor emocional que, dificilmente não se confunde com o profissionalismo que é desejado num momento de avaliação.

Por outro lado, a inexistência de formação específica para avaliar origina, sobretudo, problemas de ordem técnica, originados pela falta de competências em vários domínios.

Pelo discurso dos entrevistados foi possível traçar o perfil daquele que, na opinião destes, deve ser um bom avaliador. Neste perfil incluem-se três domínios de competências: teórico/científicas; pessoais; relacionais.

Passamos então a enumerar as características de um avaliador, de acordo com as conclusões a que chegámos:

- ter conhecimentos acerca de práticas de Observação de Aulas;
- ter conhecimentos de Dinâmicas de Sala de Aula;
- ter conhecimentos sobre Avaliação;
- ter conhecimentos do Pedagogia;
- ter conhecimentos de Psicologia;
- ter conhecimentos ao nível da Orientação Pedagógica;
- ser uma pessoa consciente;
- ser uma pessoa reflexiva;
- ser uma pessoa justa;
- ser uma pessoa sensível;
- capaz de ser imparcial;
- capaz de conversar numa perspectiva de negociação;

Podemos assim considerar que um avaliador deve reunir uma série de características profissionais, adequadas à sua função, mas também algumas competências pessoais que permitam o profissionalismo do ponto de vista ético.

### 2.3- Concepções dos avaliadores acerca dos contributos da formação para o desempenho das suas funções

Relativamente a este domínio, a análise de conteúdo permitiu encontrar duas categorias. A primeira com 33 unidades de registo, expressa por todos os entrevistados e a segunda, com 44 unidades de registo, representativas também de todos os entrevistados.

#### 2.3.1- Contributos da Formação tida ao longo do percurso profissional

Relativamente a esta categoria, verificámos que os discursos dos entrevistados apontam para dois “contextos” de formação. Um de carácter mais formal, realizado sob orientação de uma instituição, e outro de carácter mais informal, decorrente dos contactos e experiências que o professor vai estabelecendo no decurso da sua actividade.

**Contributos da Formação tida ao longo do percurso profissional**

Contributos da Formação tida ao longo do percurso profissional	Subcategoria	Indicador	U.r	U.e n=6
	Formação Formal		▪ Não preparou para a avaliação de desempenho	9
▪ Preparou para a Prática Pedagógica			5	4
▪ Não preparou para a avaliação de adultos/pares			5	4
▪ Preparou para a Supervisão Pedagógica			2	2
Formação Informal (Experiência Profissional)		Permitiu o conhecimento de uma grande diversidade de práticas	4	4
		Permitiu partilhar experiências com colegas	3	2
		Permitiu o desenvolvimento de competências de coordenação	2	2
		Preparou para trabalhar com adultos	1	1

*Quadro 9- Contributos da Formação tida ao longo do percurso profissional*

Uma primeira leitura dos dados sugere que a totalidade dos entrevistados considera que a formação que realizaram formalmente - entenda-se por formal a formação promovida por uma instituição de formação de professores e reconhecida para esse efeito - não os preparou para a avaliação do desempenho, do ponto de vista de serem avaliadores. Quatro dos sujeitos entrevistados acrescentam ainda que essa

formação não os preparou para avaliar adultos/pares. “(...) Nunca tive formação que possa dizer que me é útil para fazer avaliação de professores, de colegas meus (...)” (E.A)

À formação formal é então atribuída, por todos os entrevistados, a responsabilidade de preparação ao nível da Prática Pedagógica, relacionada portanto com todo o trabalho desenvolvido com os alunos. “(...) Portanto a formação que fui fazendo foi sempre na área pedagógica, essa era a minha preocupação, o trabalho com os meus alunos. (...)” (E.A)

Dois entrevistados referem ainda que a formação que tiveram formalmente os preparou para a supervisão pedagógica, no entanto, pelos seus discursos, podemos apreender que nunca experienciaram uma situação em que tenham sido supervisores de adultos. “(...) Mais recentemente, quando fiz a licenciatura em Administração Escolar e Administração Educativa também trabalhei a Supervisão Pedagógica, tive um semestre sobre essas questões da avaliação dos professores mas nunca se perspectivou esta avaliação por pares (...)” (E. F)

No que se refere à formação realizada informalmente, ou seja no contexto profissional, os discursos dos entrevistados, não permitem identificar quaisquer contributos, desta formação, para o desempenho das suas funções como avaliadores. A maioria destaca que este tipo de formação permitiu o conhecimento de uma grande diversidade de práticas, o que consideram vantajoso para o desempenho das funções que agora lhes são pedidas “(...) mas saberei observar muito melhor do que alguém que não teve essas práticas, pois tive oportunidade de ver práticas muito diversificadas. Sou capaz de ter alguma formação a esse nível, mas não no centro de formação. (...)” (E. D)

Um dos entrevistados, pela experiência profissional que teve até há poucos anos atrás, no Ensino Recorrente, acrescenta que a formação informal o preparou para trabalhar com adultos e avaliar adultos, no entanto nota-se no seu discurso que esta preparação é para trabalhar com adultos com conhecimentos inferiores aos seus, alunos e não colegas.

### 2.3.2- Formação desejada para o desempenho das funções de avaliador

Relativamente á formação desejadas pelos professores entrevistados, para o desempenho das funções de avaliar, os seus discursos apontam para aspectos relativos a áreas temáticas de formação, que designámos de conteúdos. Identificámos também as modalidades que preferem em termos de formação.

**Formação desejada para o desempenho das funções de avaliador**

Formação desejada para o desempenho das funções de avaliador	Subcategoria	Indicador	U.r	U.e n=6	
	Conteúdos	Relação Pedagógica		3	3
		Observação de Aulas		5	3
		Práticas de ensino		2	2
		Avaliação de Desempenho		8	4
		Resolução de Dilemas		9	4
	Modalidades	Centrada nas necessidades e interesses do contexto		8	4
Centrada na análise partilhada de práticas			9	3	

*Quadro 10-Formação desejada para o desempenho das funções de avaliador*

Pela análise do *Quadro 10*, podemos constatar que, no que diz respeito aos conteúdos de formação, desejados pelos avaliadores, aqueles que apresentam uma maior expressividade são os que se referem à avaliação do desempenho, no seu processo, e à resolução de dilemas. Nos primeiros, os entrevistados referem sobretudo sentirem necessidades de formação ao nível de determinados procedimentos relacionados com o actual processo de avaliação, nomeadamente aspectos específicos do acto de avaliar, como a compreensão e clarificação de critérios, indicadores e referenciais. “(...) *Penso que a formação serve na análise de grelhas, na descodificação daqueles aspectos que lá vêm, saber qual é a melhor maneira de nós avaliarmos, que critérios devemos considerar? Que parâmetros?(...)*” (E.C) “(...) *Eu acho que é fundamental ser tudo muito clarificado, desmontar as palavras, os adjetivos, perceber o que é que avaliador e avaliado querem com a avaliação.*” (E.F)

Nos segundos, relativos à “Resolução de Dilemas”, os discursos dos entrevistados apontam, principalmente, para preocupações relacionadas com o acto de estarem a avaliar colegas de profissão e de poderem não ser justos nessa mesma avaliação. “(...) *Eu acho que psicologicamente também precisamos ser preparados para ser avaliadores, para já quando há pessoas como eu, que partilho tudo quanto faço, é um bocado complicado avaliar os outros, sou capaz de avaliar para mim própria e dizer o que eu acho que está mal e não devia ser assim, mas do pensar ao escrever, ao deixar registado, é completamente diferente e cá dentro, a nossa parte pessoal mexe, podemos prejudicar a carreira de um colega, trazer-lhe problemas superiormente, isto tudo mexe muito (...)*” (E.C)

A formação em observação de aulas é desejada por metade dos entrevistados. Estes revelam, nos seus discursos, desconhecimento acerca de práticas de observação e de fundamentos teóricos sobre a mesma. “(...) *Até nesse aspecto [observação de aulas] a*

*formação deveria vir a ajudar. Nunca tive uma formação específica sobre os procedimentos mais correctos de fazer uma observação. O que é mais correcto e em que situações?(...) (E.F)*

Também 50% dos entrevistados apontam sentir necessidades de formação na avaliação da relação pedagógica, evidenciando-se, nos seus discursos, preocupações em saber como avaliar o desempenho docente no que se refere à relação entre aluno e professor. *“(...)Acho que aí (Avaliação da Relação Pedagógica) é que precisávamos de alguma coisa mais formal, pois há gente entendida nisso. Isso já requer alguns conhecimentos de psicologia, de interacção pedagógica... já é necessário mais algum conhecimento em termos, não só práticos, mas também teóricos(...)” (E.B)*

Com menor expressividade, apenas referido por dois dos entrevistados, aparece o conteúdo relativo a “Práticas de Ensino”. *“(...) Cada professor tem a sua forma de trabalhar e acho que era importante algumas orientações ao nível das diversas formas de estar na sala de aula, das práticas, para nós nos sentirmos mais à vontade.(...)”*

Relativamente às modalidades de formação desejadas, conseguimos identificar dois tipos de modalidades que, na nossa opinião, se complementam. A primeira “*centrada nas necessidades e interesses do contexto*”, foi referida por quatro dos entrevistados e privilegia uma formação que vai de encontro aos interesses e necessidades dos professores de um mesmo Agrupamento de Escolas, ou Centro de Formação concelhio. *“(...) No nosso agrupamento fazia sentido que, sob orientação do Centro de Formação, que tem larga experiência no campo científico, nos orientassem a pensar sobre as nossas realidades, sendo tudo isto valorizado como formação(...)” (E.B)*

A segunda, “*Centrada na análise partilhada de práticas*” foi referida por três dos entrevistados e evidencia o desejo de uma formação conjunta, entre pessoas que partilham as mesmas dificuldades e preocupações, no sentido da reflexão.

*“(...) Penso que o melhor seria uma formação... (muito pensativa durante algum tempo) talvez no sentido de troca de experiências, ciclo de estudos, acho que é assim que se chama, entre as pessoas das várias escolas, dos vários agrupamentos, juntando-se para conversar, partilhar experiências, ver como é a melhor maneira de fazer, como resulta.(...)” (E.E)*

Em síntese...

Relativamente a esta terceira temática podemos constatar que os avaliadores consideram, de um modo geral, que a formação é indispensável para o desempenho das suas funções. Contudo, não valorizam formação que tiveram ao longo do seu percurso profissional para o desempenho destas novas funções. De facto, esta não era uma questão que preocupasse os professores, pelo que nunca procuraram formação nesta área, mas sim e, principalmente, em áreas ligadas à prática pedagógica.

Os avaliadores, conseguem contudo, identificar pequenos contributos dados pela formação informal, ou seja a formação que foram adquirindo através das experiências vivenciadas no contexto de trabalho. Estes contributos encontram-se relacionados com aspectos da prática pedagógica nos contextos educativos e, aspectos ligados às funções de coordenação, já que todos os avaliadores foram, e alguns ainda são, coordenadores/directores de escola.

Apesar de, tal como já referimos, todos os entrevistados, terem evidenciado que consideram necessitar de formação para o desempenho eficaz das suas funções, notámos que, tiveram dificuldade em enumerar propostas formativas. No entanto, conseguimos identificar alguns conteúdos, referidos pelos entrevistados, onde sentem que a formação pode ajudar:

- Relação Pedagógica (relação professor/aluno; situações de indisciplina; interacção pedagógica)
- Práticas de Ensino (boas práticas de ensino)
- Observação de Aulas (bases teóricas; aspectos práticos; procedimentos)
- Avaliação do Desempenho (procedimentos; parâmetros, critérios, padrões, indicadores)
- Resolução de Dilemas (preparação psicológica, ética, deontologia)

As áreas temáticas identificadas apontam para conteúdos de formação relacionados com a pedagogia em geral, nomeadamente a relação professor/aluno, as metodologias de ensino, estratégias de ensino etc.; Por outro lado, verificam-se também conteúdos relacionados com conceitos mais teóricos, que também têm a sua expressividade em termos práticos: a avaliação do desempenho e a observação de aulas

e, por fim conteúdos que advém da dilemas que possam preocupar os avaliadores, relacionados com as decisões que têm que tomar acerca dos avaliados.

Em termos de modalidade, os avaliadores mostram preferência por uma formação centrada nas necessidades e interesses do contexto de trabalho. Preferem assim uma formação desencadeada pelo Agrupamento de Escolas ao qual pertencem, ou pelo Centro de Formação de Docentes do qual fazem parte, onde a análise partilhada de práticas, quer em termos de sala de aula, quer ao nível de experiências de avaliação, seja a estratégia principal. Esta formação pode passar por encontros apenas entre avaliadores, no sentido de partilharem as suas experiências e delinarem estratégias comuns, sob a orientação de um especialista na área; ou passar por encontros entre avaliador e avaliados, no sentido de clarificarem aspectos relacionados com o processo, de partilharem práticas e de construírem, conjuntamente, referenciais para a avaliação.

Atendendo ao conteúdo dos discursos, parece-nos agora possível tecer algumas considerações finais, onde além de procurarmos sintetizar os resultados obtidos, procuramos analisá-los à luz da formação de professores, área na qual enquadrámos este estudo.

### 3- Considerações Finais

Nesta fase do nosso trabalho importa reflectir em relação aos resultados do nosso estudo, à luz dos conceitos principais que o enquadraram e da metodologia que permitiu a sua concretização.

Durante décadas, a avaliação dos docentes não mereceu especial atenção por parte da maioria dos sistemas educativos, aparecendo, quase sempre, relacionada com mecanismos de controlo da actividade dos professores, não se mostrando, na sua essência, favoráveis ao professor e ao desenvolvimento profissional. Esta forma de encarar a avaliação, levou a que muitos sistemas educativos a abolissem, ou a relegassem para segundo plano, deixando que a mesma dependesse, quase exclusivamente de procedimentos burocráticos.

Contudo, do mesmo modo que o conceito de *avaliação* sofreu alterações, acompanhando a evolução das sociedades, passando de uma perspectiva positivista a uma perspectiva mais construtivista, também a avaliação do desempenho dos professores começou a ser concebida 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 (Torrecill, 2006) associam a avaliação do desempenho dos professores ao seu desenvolvimento profissional, partindo do princípio que o processo de avaliação permite conhecer quais são os “pontos fortes” e “pontos fracos” do desempenho do docente e assim estabelecer um plano formativo para o mesmo.

No nosso estudo preocupámo-nos essencialmente com a nossa realidade e, de tal modo, procurámos auscultar um dos grupos a quem foi atribuída a função de avaliar: os próprios professores; procurando saber quais as necessidades de formação por eles percebidas, de acordo com as funções que lhes foram agora incumbidas.

Não foi, desde o início, nosso objectivo generalizar os resultados desta investigação, mas antes compreender, pela voz dos próprios intervenientes, como dar resposta, através da formação, a algumas das questões que preocupam todos aqueles que fazem da escola o seu local diário de trabalho.

De modo a poder dar utilidade prática a este estudo, restringimo-lo a um grupo de professores, todos coordenadores de conselho de docentes (no 1º ciclo do ensino

básico), pertencentes a um mesmo Centro de Formação de Docentes, ao qual temos intenção de facultar os resultados desta investigação.

Da análise de conteúdo às entrevistas realizadas, emergiram três grandes áreas temáticas, que nos permitem traçar algumas considerações finais.

Verificámos que os professores, de um modo geral, concordam com a existência de avaliação, identificando vantagens desta, quer para os próprios professores, quer para o sistema educativo em geral.

Na opinião dos professores avaliadores, a avaliação do desempenho é necessária para o desenvolvimento profissional dos docentes, por duas razões principais: uma relacionada com o desenvolvimento profissional, como consequência da progressão na carreira docente, outra, com maior expressividade, relacionada com o desenvolvimento profissional como consequência da procura de aperfeiçoamento, em termos de competências, por parte dos docentes. Encontramos então nestas duas perspectivas a dupla racionalidade, também apresentada pelo Conselho Científico da Avaliação de Professores (2008), relativamente às duas grandes finalidades da avaliação: por um lado, a gestão do pessoal docente e da sua carreira, por outro o desenvolvimento profissional dos professores e da qualidade das aprendizagens.

Os professores entrevistados atribuem, contudo, vários perigos/riscos à avaliação do desempenho, os quais são, na opinião destes, originados por características inerentes a este modelo de avaliação que, introduz alterações nas funções dos professores, para as quais não se sentem preparados e introduz uma metodologia de avaliação que, além de ser subjectiva e pouco credível, é geradora de vários constrangimentos.

Identificámos também, as concepções dos avaliadores relativamente às suas funções, onde as questões com maior expressividade se centram nas dificuldades que sentem. Estas, giram em torno de dois pressupostos: avaliar os seus próprios colegas e, falta de formação para desempenhar a função. As dificuldades que advêm de avaliar pares resultam, pela análise que fazemos, de constrangimentos de natureza ética, relacionados com as relações que até aqui se estabeleceram nas escolas e com a própria identidade profissional dos professores; por outro lado, a inexistência de formação específica para avaliar recai sobretudo em problemas de ordem técnica, originados pela falta de competências em vários domínios.

Pelo discurso dos entrevistados foi possível traçar o perfil daquele que, na opinião destes, deve ser um bom avaliador. Neste perfil incluem-se três domínios de competências: teórico/científicas, pessoais, e relacionais. Podemos assim constatar que

o perfil traçado é o de um profissional altamente qualificado, integrado na profissão com um elevado nível ético e moral. Todas estas “qualidades” não deixam de ser compatíveis com a profissão de professor, no entanto também não são inatas em todos os professores, e, mais concretamente em todos os professores avaliadores.

Relativamente às concepções dos avaliadores acerca dos contributos da formação para o desempenho das suas funções, pudemos concluir que os avaliadores consideram, de um modo geral, que a formação é indispensável para o desempenho das suas funções. Contudo, a formação que experimentaram até então, no decorrer do seu percurso profissional, pouco os preparou para a função de avaliador.

Os avaliadores, conseguem contudo, identificar pequenos contributos dados pela formação informal, ou seja a formação que foram adquirindo através das experiências vivenciadas no contexto de trabalho. Estes contributos encontram-se relacionados com aspectos da prática pedagógica nos contextos educativos e, aspectos ligados às funções de coordenação de escola.

Os discursos dos professores entrevistados evidenciam desejar ver na formação a abordagem a conteúdos relacionados com a pedagogia em geral, nomeadamente a relação professor/aluno, as metodologias de ensino e estratégias de ensino, de modo a sentirem-se mais competentes para avaliar as diferentes práticas pedagógicas dos seus colegas.

Por outro lado, desejam também ver retratados na formação conteúdos relacionados com conceitos mais teóricos, que também têm a sua expressividade em termos práticos como é o caso especificidade da avaliação do desempenho e observação de aulas.

Abordam ainda conteúdos que advém dos dilemas que possam preocupar os avaliadores, relacionados com as decisões que têm que tomar acerca dos avaliados.

Em termos de modalidade, os avaliadores mostram preferência por uma formação centrada nas necessidades e interesses do contexto de trabalho. Preferem assim uma formação desencadeada pelo Agrupamento de Escolas ao qual pertencem, ou pelo Centro de Formação de Docentes do qual fazem parte, onde a análise partilhada de práticas, quer em termos de sala de aula, quer ao nível de experiências de avaliação, seja a estratégia principal. Esta formação pode passar por encontros apenas entre avaliadores, no sentido de partilharem as suas experiências e delinearem estratégias comuns, sob a orientação de um especialista na área; ou passar por encontros entre

avaliador e avaliados, no sentido de clarificarem aspectos relacionados com o processo, de partilharem práticas e de construírem, conjuntamente, referenciais para a avaliação.

Do ponto de vista metodológico pensamos que é pertinente referir, nesta fase do nosso trabalho, alguns aspectos mais relevantes que marcaram o presente estudo.

Os conceitos estudados no enquadramento teórico revelaram-se de grande utilidade para a apreensão de algumas necessidades já consciencializadas pelos sujeitos, ainda que tenham sido insuficientes para abordar a globalidade do fenómeno em estudo.

Relativamente à metodologia utilizada, parece-nos poder concluir que, embora ela tenha permitido uma primeira aproximação ao nosso objecto de estudo, permanece a questão de saber, em que medida o discurso verbal dos sujeitos nos permite aceder às suas necessidades reais, nomeadamente àqueles de que o próprio não tem ainda consciência, pois este é um campo de acção completamente novo.

Na óptica de fazermos valer o presente estudo para a formação de professores, parece-nos poder afirmar que, os resultados a que chegámos, sendo modestos, permitem estabelecer algumas linhas de pensamento para a elaboração de um plano de formação que minimize os recursos, potencie os conhecimentos e favoreça o desenvolvimento profissional destes “novos profissionais”.

Este trabalho ficaria assim incompleto, se não delineássemos algumas recomendações a considerar na elaboração de programas de formação para os docentes com funções de avaliadores. No entanto importa referir que, estas considerações resultam do presente estudo, havendo certamente outras, mais pertinentes, que exigiriam uma consulta mais alargada a outros intervenientes, bem como o uso de outras metodologias de recolha e análise de dados.

Consideramos então que:

- Deve-se conceber a formação dos professores avaliadores, não como um processo de transmissão de conhecimentos teóricos, descontextualizados da realidade do professor, mas como um processo de apropriação do actual modelo de avaliação, tendo em conta o quadro institucional em que o professor desenvolve a sua actividade;

- Deve-se privilegiar momentos de partilha de situações/ experiências vivenciadas pelos avaliadores, no sentido de evidenciar novas necessidades de formação;
- Deve-se desenvolver uma orientação reflexiva que permita a articulação entre os saberes teóricos e os saberes práticos;
- Deve-se conceber a formação do avaliador como uma actividade regular, e não confinada a um número limitado de horas, facultando-lhe um apoio sistemático e efectivo;
- Deve-se incentivar experiências de investigação, como forma de obter, por parte do avaliador, uma atitude de pesquisa e de rigor perante a avaliação do desempenho docente.

Queremos mais uma vez referir o carácter exploratório e limitado do nosso estudo, tanto no que diz respeito ao objecto como à metodologia. Consideramos que, a responsabilidade das nossas limitações recai, sobretudo, na nossa inexperiência, no entanto acreditamos que esta constitui uma etapa fundamental da nossa formação, pois abre-nos caminhos para que, conscientemente, possamos caminhar

## Bibliografia

- Amiguinho, Abílio e Canário, Rui (1994). *Escolas e mudanças: o papel dos Centros de Formação*. Lisboa: EDUCA
- Andrade, M<sup>a</sup> (1999). *A Relação Pedagógica na Formação Inicial de professores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Área de Formação de Professores. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa.
- Araújo, Helena Costa (1995). *Profissionalismo e ensino*. Cadernos de Ciências Sociais, nº 3, pp.85-103.
- Barbier, J. e Lesne, M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (tradução; trabalho original publicado em 1977)
- Biddle, Bruce J. (1997). *Recent Research on the role of teacher*. In Biddle, BJ; Good, TL, Goodsoon, IF (eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching*. Boston: Kluwer Academic
- Bogdan, Robert C. e Biklen, Sari Knopp (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Botler, Alice Happ (2003). *Autonomia e ética na gestão escolar*. Revista Portuguesa de Educação, 16 (1), CIED, Universidade do Minho, pp. 121-135
- Bourdoncle, Raymond (2003). *La Professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe*. Revue Française de Pédagogie, nº 105, pp. 83-119.
- Canário, Rui (2001). *A prática profissional na formação de professores*. Revista Portuguesa de Formação de Professores, vol.1, pp. 25-36

- Conselho Científico para a Avaliação do Desempenho (2008). *Recomendações sobre a elaboração e aprovação pelos conselhos pedagógicos de instrumentos de registo normalizados previstos no Decreto Regulamentar n.º 2/2008*. Ministério da Educação
- Cristelo, S. (2006). *Avaliação de Professores. Estudo de caso no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (policopiado)
- Curado, A. (1997). *A avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional dos professores*. Inovação, vol 10, nº 2-3 (pp.195-205)
- Curado, A. (2000). *Profissionalidade dos docentes: que avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Curado (2008). *Avaliação de Professores: melhoria da escola e do desenvolvimento de competências profissionais docentes*. Universidade de Lisboa. XIII Congresso Educação Hoje. Texto Editora
- Danielson, C. & McGreal, T.(2000). *Teacher evaluation: to enhance Professional practise*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Dias, J.M. (1998). *Formação Profissional de Activos*, nº 29, pp.4-45
- Esteves, Mª Manuela (1999). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

- Estrela, Albano (1992). *Formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional*. In António, Nóvoa e Popkewitz, Thomas S. (org.), Reformas educativas e Formação de professores. Lisboa: EDUCA.
- Estrela, M., Rodrigues, A., Moreira, J., Estrela, M. (1998). *Necessidades de Formação Contínua de Professores: Uma tentativa de resposta a pedidos de centros de Formação*. In: Revista de Educação, vol.VI, n.º 2, 1998. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
- Estrela, Maria Teresa (2001). *Realidades e Perspectivas da Formação Contínua de Professores*. Revista Portuguesa de Educação, 14 (2), CEEP, Universidade do Minho, pp. 27-48.
- Eraut, Michael (2004). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Philadelphia: RoutledgeFalmer.
- European Commission, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 2005, [online]  
[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Lisboa: Texto Editores
- Ferreira, Fernando Ilídio (1996). *Identidades dos professores: perspectivas teóricas e metodológicas*. In Estrela, Albano; Canário, Rui e Ferreira, Júlia (org.) Actas do VI Colóquio da AFIRSE/AIPELF – Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, pp. 309-328.
- Ferry, G. (19935). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora.
- Garcia, Carlos Marcelo (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

- Guba, E. & Y.Lincoln (1989). *The coming age of evaluation*. In *Fourth generation evaluation*. London: Sage. (pp. 21-49)
- Hadji, C. (1995). *A Avaliação dos Professores. Linhas directivas para uma metodologia pertinente*. In A.Estrela & P. Rodrigues (orgs.) *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri. (pp.27-50)
- Hargreaves, D.H. (1994), *The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development*, *Teaching and teacher education*, 10(4), pp. 423-438.
- Iwanicki, E. (1990). *Teacher evaluation for school improvement*. In J. Millman & L.Darling- Hammond (orgs.) *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. California: Corwin Press. (pp.158-171)
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The Program Evaluation Standards*. Thousand Oaks, C.A: Sage.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The Program Evaluation Standards*. (Summary of the standards). [online]: <http://www.wmich.edu/evalctr/jc/>
- Kaufman, R. (1973). *Planificación de Sistemas Educativos. Ideas básicas concretas*. México. Ed. TYrillas
- Kaufman,K. (1992), *Strategic Planning Plus: An organizational guide* (Revised).Newbury Park, CA: Sage Publishing
- Leite, Teresa (1997). *Necessidades de Formação Contínua de Professores em Relação à Integração dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Sistema Regular de Ensino*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa

- McKillip, J. (1987). *Need Analysis. Tools for Human Services and Education*. London: Sage Pub. Inc.
- Natrielo, G (1990). *Intended and unintended consequences: Purposes and effects of teacher evaluation*. In J. Millman, & L. Darling-Hammond (Eds), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*. (pp.35-45). Newbury Park: Corwin Press, Inc.
- Nisa, Sérgio (1997). *Formação cooperada: Ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no projecto Amadora*. Lisboa: EDUCA
- Pennington, F.C. (1985). *Needs assessment in adult education*. In Húsen, T. e Postlethwaite, T. N. (ed.), *The international encyclopedia of education*. UK: Pergamon Press.
- Perrenoud, Philippe (1996). *Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants: une opposition discutable*. *Education et Recherche*, nº 2, pp. 234-250.
- Peterson, K. (1995). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. California: Corwin Press
- Quivy, Raymond e Campenhiudt, Luc Van (1995). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, Ângela(1991) *Necessidades de Formação dos professores do ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa
- Rodrigues, Ângela (1999). *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação profissional Contínua de Professores*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa

- Rodrigues, S. (2006). *A Análise de Necessidades de Formação Contínua dos Professores: um contributo para a prática da diferenciação pedagógica*. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa .
- Rodrigues, A (2006). *Análise de Práticas e de Necessidades de Formação*. Lisboa, DGIDC- Min. Educação
- Rodrigues, A. e Esteves, M. (1993), *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*, Porto, Porto Editora.
- Rodrigues, A. e Peralta, H. (1993). *Algumas considerações a Propósito da Avaliação do Desempenho dos Docentes*. DGIDC- Min. Educação
- Sacristán, J. Gimeno (1991). *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In Nóvoa, António (org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Sebarroja, Jaume Carbonell (2001). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Scriven, M. (2003). *Evaluation theory e metatheory*. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (orgs.) *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. (pp.15-30)
- Shinkfield, A.J., & Stufflebeam, D. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Shulman, L. S. (1998). *Teaching and teacher education among the professions*. American Association of Colleges for Teacher Education. New Orleans: Louisiana
- Silva, Manuel António (2001). *Os direitos dos centros de formação das associações de escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Simões, Gonçalo (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluation baseada em estándares*. Barcelona: Editorial Graó. (pp.46-102).
- Steadham, S.V. (1980) *Learning to select a needs assessment strategy*. *Training and development Journal*, 30,1, 55-61
- Shinkfield, A. & Stufflebeam, D. (1995) *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. M.A Kluwer Academic Publishers
- Stufflebeam, D.; McCorming, C.; Brinkerhoff, R.; Nelson, C. (1985). *Conducting Educational Needs Assessment*. Boston: Kluwer-Nijhoff Pub.
- Stufflebeam, D. & Sanders, J. (1990). Using the personnel evaluation standards to improve teacher evaluation. In J. Millman & L. Darling- Hammond (orgs.) *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers* California: Corwin Press. (pp. 416-429)
- Stufflebeam, D. (2003). *Institutionalizing evaluation in schools*. In T. Kellagham & D. Stufflebeam (orgs.) *International handbook of educational evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers. (pp.775-806)
- Suarez, T.M. (1985). Needs assessment studies. In Húsen, T. e Postlethwaite, T.N. (ed.), *The international encyclopedia of education*. UK: Pergamon Press.
- Tavares, J.(2005), *Representações que os Directores dos Centros de Formação de Associações de Escolas têm sobre o funcionamento e a formação Contínua destes Centros: Contributos para a compreensão da sua evolução*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da universidade de Lisboa.

Torrecila, M (Coord.) (2007). *Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO

Veloz, H. (2000). Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. Ponencia presentada por Cuba. Recuperado em 3 de Julho, 2008, de <http://www.oei.es/de/fifa01.htm>

Wheeler, P., Haertel, G. & Scriven, M. (1992). *Teacher Evaluation Glossary*, Kalamazoo, MI: CREATE Project, The Evaluation Center, Western Michigan University. Disponível on-line: <http://www.Wmich.edu/evalctr/ess/glossary>

Zabalza, Miguel (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Ed. Asa

## **Documentos Legislativos**

### **Leis**

(1986) Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

(2002) Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro (sistema de avaliação da educação e do ensino não superior)

### **Decretos- Lei**

(2007) Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro ( Alteração do Estatuto da carreira dos educadores e dos professores do ensino básicos e secundário).

(1990) Decreto-Lei nº 139/A, de 28 de Abril (Estatuto da carreira dos educadores e dos professores do ensino básicos e secundário).

(1998) Decreto – Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro (Revisão do estatuto da carreira dos educadores e dos professores do ensino básico e secundário- processo de avaliação).

(1998) Decreto-Lei nº 115/98, de 4 de Maio (Regime de Autonomia e Gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

(2001) Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto (Perfis gerais de competência)

(2001) Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto (Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico)

### **Decretos Regulamentares**

Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro (Regulamentação da Avaliação de Desempenho de Professores)

Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de Maio (Avaliação de desempenho de professores)

## ANEXOS

## ANEXO I- Guião da Entrevista

## Guião da Entrevista

### Objectivos gerais:

- Conhecer as concepções dos avaliadores acerca da Avaliação de Desempenho dos Professores;
- Conhecer as concepções dos avaliadores acerca das funções que lhes foram atribuídas;
- Conhecer as concepções dos avaliadores acerca dos contributos da formação para o desempenho das suas funções;

Blocos	Objectivos específicos	Para um formulário de questões	Observações
<b>A</b> Legitimação da Entrevista	- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;	<p>1- Informar, em traços gerais, a finalidade deste trabalho de investigação.</p> <p>2- Pedir a colaboração e salientar a importância do seu contributo para o estudo</p> <p>3- Garantir o anonimato</p> <p>4- Solicitar autorização para gravar magneticamente a entrevista</p>	
<b>B</b> Processo de Avaliação de Desempenho	- Conhecer as concepções do professor em relação à avaliação de desempenho dos docentes;	<p>Gostava de o ouvir falar sobre Avaliação de desempenho. Vê alguma necessidade da existência da avaliação de desempenho dos docentes?</p> <p>Que vantagens e desvantagens vê na avaliação de desempenho docente?</p>	<p>Para o sistema</p> <p>Para a escola</p> <p>Para o professor</p> <p>Para o aluno</p>

<p style="text-align: center;"><b>C</b> <b>Funções de avaliador</b></p>	<p>- Conhecer as dificuldades/obstáculos que se colocam no exercício da função</p>	<p>Vai ser avaliador. Que aspectos gratificantes encontra nesta função?</p> <p>Já agora, e que problemas/dificuldades encontra nesta função?</p> <p>Relativamente ao exercício desta função o que mais o preocupa?</p> <p>Na sua opinião, que competências/perfil deve ter um avaliador?</p>	<p>O efeito da sua função? A falta de formação para essa função? O efeito que pode produzir na vida de uma pessoa? Desempenhar bem as funções que lhe foram atribuídas? A observação de aulas?</p>
<p style="text-align: center;"><b>D</b> <b>Formação obtida</b></p>	<p>- Conhecer os contributos da formação realizada, para o exercício das funções de avaliador</p>	<p>De que modo a formação que teve o preparou para estas questões?</p>	<p>- A formação inicial - A formação continua - A sua experiência -O contacto com os colegas</p>
<p style="text-align: center;"><b>E</b> <b>Formação Desejada</b></p>	<p>- Conhecer as concepções do professor em relação à formação que considera necessária</p>	<p>Tendo em conta as funções que tem que desempenhar, peço que me diga que formação gostaria de ter para desempenhar essas funções?</p> <p>- Objectivos - Conteúdos - Modalidades</p>	<p>a) Preparação e organização das actividades lectivas; b) Realização das actividades lectivas; c) Relação Pedagógica com os alunos; d) Avaliação das aprendizagens dos alunos;</p>

## ANEXO II- Protocolo de uma entrevista

## **Protocolo da Entrevista B**

### **Para começar eu gostava de a ouvir falar um bocadinho sobre Avaliação de Desempenho. Vê necessidade da existência da avaliação do desempenho docente?**

Eu julgo que sim, porque como em qualquer profissão temos profissionais que têm melhor desempenho do que outros e até aqui temos sido tratados todos de igual forma. Já há muito tempo que se vem falando da necessidade de haver alterações na modalidade de avaliação de professores, os professores eram avaliados mas eu penso que o que faltava era que alguém confirma-se efectivamente que as pessoas tinham feito aquilo, porque no fundo o que as pessoas faziam era uma auto-avaliação, e a auto-avaliação é uma das formas de se ser avaliado, mas não pode ser unicamente a auto-avaliação. De qualquer forma este modelo de avaliação proposto, a forma como ele foi imposto, e também alguns procedimentos que ele pressupõe, demasiado burocratizados, que vão retirar muito tempo a todos aqueles que intervêm directamente com meninos, pode dificultar muito a vida nas escolas e comprometer imenso o trabalho dos professores junto dos alunos, que é para isso que eles são pagos.

### **Que vantagens e desvantagens vê na Avaliação do Desempenho?**

Vantagens, vejo que ela pode fazer com que os professores se preocupem mais e não se relaxem, procurando estar sempre actualizados, melhorar, e penso que isso é a maior vantagem, porque se nós conseguirmos melhorar, arranjar melhores estratégias para trabalhar com os alunos, isso vai ter repercussões no sucesso dos meninos e é por isso que todos trabalhamos. O sucesso que não seja só transitar, é o sucesso que leve a que eles adquiram competências e não podem ser as mesmas competências que nós prevíamos há 20 anos atrás, o problema está aí, está neste desfazamento, porque nós ainda não prevemos o que vai ser necessário para a educação daqui a 30 anos. Os meninos que hoje temos nas escolas vão ter necessidades em termos de mercado de trabalho e mesmo de competências, que não são as mesmas que nós tivemos. E aí é que está a dificuldade, nem o próprio estado tem tido essa preocupação, nem as escolas conseguem ter, porque nós não somos futuristas para prevermos o futuro, mas de qualquer forma penso que os programas deveriam ser revistos, no sentido de ver o que é que nós estamos a preparar agora para as pessoas usarem essas competências no futuro, portanto rever um bocadinho o que vai ser necessário, porque nós estamos, se calhar, a gastar tempo com coisas que não vão ser necessárias. Há coisas que são importantes porque desenvolvem a memória, desenvolvem.... mas pronto, há aspectos que vão ser necessários na organização da sociedade do futuro para as quais não estamos a preparar os miúdos, e a avaliação de desempenho aí terá um papel de preparação dos próprios professores para isso.

Desvantagens.... A maior desvantagem que eu vejo é neste modelo que já está a ser implementado. Nunca me debrucei, nunca gastei as minhas energias mentais a pensar que tipo de modelo poderia servir... há muita gente mais entendida nisso do que eu, mas este modelo como está estruturado, o objectivo penso que é importante, se é

este o objectivo, que os professores sendo avaliados tenham mais competências para contribuir para o sucesso dos meninos, se for este o objectivo, certo. Se o objectivo for travar carreiras e estiver em mente o aspecto exclusivamente economicista, errado. Digamos que o estar contra, é mais contra o método do que propriamente o objectivo, se o objectivo for aquele que eu mencionei.

### **Vai ser avaliadora, que aspectos gratificantes encontra nessa função?**

Para mim, o único aspecto que pode ser gratificante será entrar em contacto com práticas das colegas e retirar daí alguma informação, formação profissional, e depois penso que pode ser enriquecedor, se houver uma troca, digamos, uma reflexão conjunta entre avaliador e avaliado acerca da prática observada, com vista não só à melhoria mas também à reflexão dos aspectos positivos e menos positivos, isso pode ser enriquecedor para ambas as partes. Se for visto assim. Se o avaliador ao avaliar conseguir retirar também para si, reflectir sobre a sua própria prática, isso pode ser enriquecedor. Agora ir para lá com o sentido de ir só para criticar e ir à procura dos aspectos fracos e negativos, porque a pessoa até pode ter as coisas muito bem programadas e haver um contratempo qualquer por parte de uma criança, ou até da própria pessoa, porque nós nem todos os dias estamos com a mesma disposição a desempenhar a nossa função, infelizmente é assim, porque não conseguimos fazer um corte radical com a nossa vida pessoal, fazemo-lo mas nem sempre conseguimos na totalidade e a aula pode correr bastante mal. Não sei se há algum professor a quem até hoje as aulas tenham corrido todos os dias bem. Se passar pelo aspecto reflexivo, no sentido de ver os aspectos positivos e menos positivos, porque é que aconteceram e o que se pode melhorar, acho que ambas as partes ganham, se não for assim, perdem os dois, avaliador e avaliado.

### **E que dificuldades, que problemas encontra na função de avaliador?**

Há aqui uma questão complicada que é, um par estar com olhos críticos a ver outro. Mas isto até era importante que acontecesse porque se outra pessoa olhar para nós vê-nos de outra maneira que nós não conseguimos ver, porque os nossos olhos estão muito circunscritos a nós próprios. Os nossos olhos não olham para nós, até precisamos de um espelho para olhar para nós fisicamente, quanto mais para o nosso interior, de modo que isso pode ajudar a pessoa que está a ser avaliada e a que está a avaliar. Eu acho que o avaliador ir avaliar o par pode ser um bocado constrangedor, depende do ambiente da escola, da ligação entre avaliado e avaliador, se for já uma relação de confiança, confiança não é no sentido de se desculpar tudo, de achar que está tudo bem, não é isso, é uma relação de confiança no sentido de respeito profissional, se for nesse sentido de respeito profissional, acho que talvez não haja tanta desvantagem. Agora se for uma pessoa de um contexto diferente, por exemplo de outra escola, de uma área disciplinar completamente diferente, que não faça ideia do que é este ciclo de escolaridade, aí eu acho que é uma dificuldade enorme, tanto para o avaliador como para o avaliado. Da parte do avaliador eu acho que quando nos obrigam a fazer isto deveriam ter ponderado não só, sei que era difícil, o factor da titularidade em termos de

carreira, mas outros factores que tivessem a ver com a credibilidade pedagógica, porque nem sempre as coisas acumulam, o facto de eu ter 30 anos de serviço não quer dizer que tenha a experiência mais enriquecedora e mais capaz para poder ir avaliar. Eu penso que deveriam ser pessoas com uma diversificação de práticas que lhes permitisse ter uma visão mais global para poder estar mais receptivo a ver de tudo, porque se uma pessoa só ensinar por um método analítico, dificilmente poderá reconhecer boas práticas pedagógicas numa pessoa que usa um método global. Por exemplo se uma pessoa só fez ensino directo e não tem práticas de ensino diferenciado, trabalho de pares... dificilmente irá observar adequadamente uma aula onde isso se passe. Não são só os anos de prática que levaram à titularidade no sentido da carreira de professor titular que são suficientes.

### **Então poderá ser a observação de aulas o momento mais difícil da avaliação?**

Todos nós temos formação pedagógica, todos, mesmo aqueles que não tenham uma visão mais alargada dos métodos, da organização da sala de aula, etc,etc., mesmo esses têm formação pedagógica, no entanto isso não acontece com práticas de observação. Vai ter que haver uma uniformização em termos de orientação da observação, penso eu, porque se não uns são avaliados quase que informalmente e outros demasiado formalmente, portanto tem que haver uma uniformidade.

### **Mas como é que vai haver essa uniformidade?**

Têm que ser dadas algumas orientações àquelas pessoas que vão avaliar. Essas pessoas vão ter que se juntar para criar uma linha, um fio condutor. O Ministério da Educação como não conseguiu dar essa linha orientadora o que fez foi dar autonomia às escolas, aos agrupamentos, para que eles decidissem. Só que isto vai criar uma situação de ambiguidade, quer dizer tu podes estar num agrupamento onde se é muito exigente e rigoroso e depois noutra agrupamento, outra pessoa que tem muito menos competências do que tu para desempenhar a função docente, tem uma classificação superior, só porque fez lá uma bonecada nos dois ou três dias em que lá esteve o avaliador, porque as coisas foram muito mais informais, pode-se criar uma situação de desigualdade e injustiça. O ministério vai ter que agarrar isto, porque o Conselho de Escolas não vai deixar que isto aconteça, por isso é que o Ministério, a ver-se a braços com tantas questões teve que recuar, pois surgiram muitas questões nas quais ninguém tinha pensado.

### **Relativamente ainda a essa função de avaliadora, o que mais a preocupa?**

A mim, o que me tem preocupado essencialmente até agora tem sido o processo, mais do que o fim em si, porque o fim em si está mais que visto, não há volta a dar, embora eu não concorde com as duas carreiras, deveria haver só uma carreira e dentro dessa carreira as pessoas progrediam, todos éramos professores, não é uns são professores e outros professores titulares, não pode ser assim. Ainda mais tendo em

conta como é que nós chegámos a titulares, bastou ter ali uns requisitozinhos, o que é completamente injusto, houve pessoas que por um ponto não passaram e se calhar mereciam passar mais do que outras que passaram, mas pronto... é assim.

A minha maior preocupação é o processo todo, nós vivemos um final de 1º período e um 2º período sobre uma pressão enorme e isto eu não tenho dúvidas que se vem a reflectir na vida das escolas, na forma como os professores deram as aulas, no sucesso dos meninos, na disponibilidade que os professores tiveram para os meninos., porque em termos daquilo que vai acontecer aos professores no futuro, como acontece nas outras carreiras, concerteza que nem todos vão chegar ao topo, não pode é haver um corte, porque nas outras carreiras ninguém diz que não podem chegar todos a médicos especialistas, não há em lado nenhum, na carreira dos médicos, cotas que os impeçam de chegar a especialistas, porque é que para nós tem que haver um corte? Não pode haver à partida esse corte, é aquilo que eu acho. Isto preocupa-me muito, mas como é uma coisa que só vai ter efeitos a longo prazo, e isto no mundo há muita coisa que vai ainda mudar, vai mudando, portanto aquilo que hoje é verdade, amanhã poderá não sê-lo, e isto vai acontecer, digamos que, a longo prazo, embora haja aqui uma faixa de pessoas que vai sofrer isto na pele a um curto prazo, mas pronto... agora a maior parte só vai sentir os efeitos num futuro profissional mais longínquo. Preocupa-me muito este processo pela falta de clareza, pela falta de adequação à realidade e ao funcionamento das escolas.

Os Conselhos Executivos foram obrigados a trabalhar exaustivamente para organizar tudo e agora é como se dissessem assim: está bem, o trabalhinho está feito, não o vamos deitar fora, mas agora ponham-no de lado porque temos que pôr aqui uns panos quentes. E agora, no próximo ano, sinto que vamos sofrer o recuo deste ano. E este processo é que eu penso que é o mais doloroso para mim. Foi muito doloroso, eu sofri muito ao pensar como é que eu vou observar 27 pessoas, o que é que eu faço com a minha turma, quantos dias de aulas é que eu tenho que retirar, além disto tenho que planificar o que vou ver, como é que vou ver, e tenho ainda que deixar uma planificação específica para a minha turma, pois num dia vou ser substituída por uma pessoa, noutro por outra, portanto, o que é isto? Então mas eu sou paga para quê? (Exalta-se) para dar contributos para que os meus alunos tenham sucesso... Portanto, com este recuo diluiu-se um bocadinho esta ansiedade, esta preocupação... nós vivíamos um bocadinho sempre à espera... penso que foi um 2º período muito mau... também não acho justo que deixemos de dar aulas para ir avaliar. Mas como é que é? Então eu fiz a opção de estar com uma turma e agora só porque concorri a uma coisa, meti os papeis, porque aquilo nem se pode chamar concurso, só porque meti os papeis e me foram contar os pontos e eu fiquei na tal carreira, então agora largo aquilo que gosto de fazer e vou ser avaliadora, para isso eu tinha ido para uma universidade e era lá professora. Além de tudo isto ainda há a questão daqueles que saem agora da universidade e que para entrarem na carreira têm que fazer um exame! Mas isso é uma prova de quê? De inaptidão à saída da universidade? Então para que permitem que hajam cursos que não habilitam as pessoas para ingressar na carreira? Então a pessoa saiu de lá com média de 16 e não está habilitada para entrar na carreira sem fazer um exame? Então o que é que

andou lá a fazer? A preparar-se para que carreira? Se há tantas faculdades particulares e tantas oficiais, onde existe a obrigatoriedade de supervisão por parte do estado, porque é que o estado não supervisiona adequadamente? Porque é que passa isso depois, outra vez, para quem está cá em baixo, para os mais pequenos?!

### **Na sua opinião que competências, que perfil deve ter um avaliador?**

...Tenho dificuldade... (pensativa) tenho dificuldade porque o que se pretende para a avaliação é um bocado ambíguo... se fosse o tal objectivo de que eu ao ser avaliador também possa aprender com isso, também possa mudar as minhas práticas para melhor... isto dos perfis é complicado (pensativa)...

Primeiro tem que saber alguma coisa do que é observar... bom... primeiro de tudo, tudo, tudo, tem que ser um profissional e uma pessoa, as duas coisas não se podem separar, que seja capaz de ao estar a observar também se estar a ver um bocadinho ao espelho; depois tem que saber o que é isto de observar espaços educativos, porque nos espaços educativos há muita interacção e nós ao irmos observar uma aula, embora se possa dar importância à questão do conteúdo curricular, interessa mais saber observar os processos, os procedimentos. Numa observação de classes há vários tipos de observações que se podem fazer; a observação participada em que eu estou na sala e também participo e vou registando as coisas mais importantes e também interajo e contribuo para o sucesso daquela sala. Posso também fazer uma observação completamente distanciada, posso fazer uma observação naturalista em que descrevo tudo o que se passa na sala, até registando algumas inferências, não é? Eu tenho que saber que importância têm as interacções na sala de aula, por exemplo nós sem querer privilegiamos determinados alunos, damos a palavra mais a uns alunos do que a outros, mandamos mais um ao quadro do que outro, etc... e a pessoa tem que estar desperta para tudo isto. Digamos que tem que ter a antecipação de alguns pormenores que podem acontecer para poder observar se eles acontecem ou não, tem que reflectir sobre estas coisas e quando discutir os resultados com o colega tirarem ambos proveito disso, se não for assim é mesmo só um processo burocrático que não vai servir para melhorar práticas nenhuma. Vai servir só para travar professores de subirem na carreira.

Há algumas coisas para as quais quem vai observar precisava de estar minimamente atento. Por exemplo vamos supor que numa sala de aula uma pessoa tem vários grupos de trabalho e está a trabalhar vários currículos e que a dinâmica de sala de aula é sobretudo de diferenciação, em que os meninos tem um tempo para sistematização, um tempo para trabalho autónomo, etc... se eu nunca li nada sobre trabalho autónomo como é que eu posso avaliar se aquela estratégia é uma estratégia adequada para aquele grupo. Para eu ir observar tenho que conhecer o Projecto Curricular de Turma a fundo e essa análise é que me vai dar pistas para a própria avaliação que vou fazer e para o resultado da própria avaliação. Portanto é o procedimento em si que mais me assusta. Em termos de perfil eu penso que temos que ter algumas competências que não temos, competências que têm a ver com a formação profissional. Não quer dizer que todos temos que ir aprender a ser avaliadores, mas

temos todos que ir fazer uma formação acerca de para que é que devemos estar efectivamente despertados quando formos avaliar. Não pode ser toma lá um documento, uma ficha e agora preenche, vai lá avaliar. Se não houver aspectos comuns entre todos aqueles que vão avaliar, sabendo que os contextos e as realidades são diferentes, mas vão sair as coisas mais díspares. Vamos supor que tenho uma escola totalmente tradicional, em que todos os dias o professor só faz ensino directo, os meninos cumprem fazendo trabalho numa ficha, no caderno... e não fazem mais nada do que aquilo; mas tenho nessa escola um professor que tem uma forma de trabalhar com os meninos completamente diferente, usando várias estratégias diferentes. Supondo que eu fazia parte do tal grupo dos tradicionais, não sei muito bem do que faço parte, nem sei muito bem o que são os tradicionais, mas pronto... ponho isto tudo entre aspas, fazendo parte disso, com que olhos é que eu posso ver o outro, a outra situação? Ou digo mal, ou digo muito bem porque é novidade para mim. Portanto eu tenho que ter algum conhecimento disto, tenho que ter alguma formação formal ou uma formação informal, ou serem dadas alertas sobre estas questões.

**Entrando agora nesse campo, o da formação, de que modo é que acha que a formação que teve a preparou para essas questões?**

A formação que tive formalmente não me preparou. Eu fiz a tal formação inicial e depois fiz outras formações, por minha iniciativa, mas ao longo dessa formação e da experiência que tive em termos profissionais fui-me deparando com problemas e o facto de me deparar com problemas fez-me procurar informação e formação, por isso é que eu consigo ter muitas questões, mais questões que respostas, infelizmente, porque passei por muita coisa e contactei com muitas coisas, onde éramos questionados sobre estes pontos, não com vista à avaliação dos professores mas com vista à melhoria das práticas de ensino e de dar algumas orientações em práticas de ensino.

Foi a experiência profissional e depois alguma formação que fiz para ir de encontro à experiência profissional que me foi alertando e despertando para as práticas da sala de aula e são as práticas de sala de aula que eu acho que nem todos temos ainda a noção do quanto podem ser diferentes umas das outras, e todas elas podem ser importantes para aquilo que é o objectivo final, que é a melhoria das competências dos meninos, não são só dos resultados, é das competências efectivas do individuo, aluno.

**Tendo em conta as funções que tem que desempenhar, peço que me diga que formação considera importante vir a ter, para poder desempenhar bem essas funções? Vamos ver por partes, considerando os quatro parâmetros da avaliação. Na planificação e organização das actividades lectivas, que formação seria necessária para os avaliadores?**

(Pensativa) ...não sei se nós não precisaríamos todos de, mesmo que não fosse aquela formação formal dada pelo Centro de Formação, uma formação em ternos de agrupamento, umas horas para podermos reflectir sobre o que é que há sobre boas práticas lectivas, porque não vamos ter todos tempo de fazer formação formal, portanto

temos que pensar em coisas que sejam funcionais, não sei se não seria proveitoso em cada um dos agrupamentos debruçarmo-nos sobre documentos que existam sobre práticas, boas práticas e práticas comuns e fazermos análise de aspectos positivos e de aspectos negativos de cada uma para ficarmos despertos para isso. Portanto uma reflexão que passa-se ou pela leitura de documentos, ou pelo visionamento de uns vídeos, sem ser por Decreto-lei, porque esta coisa do Despacho e do Decreto-lei vem lá tudo, menos aquilo que nós queremos. Não quer dizer que não venham lá pontos e aspectos positivos a ter em conta, mas só ser por Despacho e Decreto-lei já tem esta conotação negativa para nós que estamos saturados do que agora é e depois deixa de ser. Portanto, talvez se, não sei, sei que isso era mais trabalho para nós, mas se calhar era importante podermos comungar ou pelo menos partilhar alguma coisa sobre isso.

### **E em relação á Realização das Actividades Lectivas?**

Pois... se os agrupamentos tivessem funcionado como eu pensava que iam funcionar, eu acho que isso já tínhamos todos, porque já tínhamos internamente arranjado tempo, organização, para partilhar práticas, ou seja tu tens uma dinâmica que funciona muito bem, embora no teu contexto, de Assembleia de Turma, por exemplo, no teu Departamento tu já tinhas sido chamada a explicar como funciona a Assembleia de Turma. Eu tenho muito boa prática, por exemplo, em trabalho de pares, eu já tinha sido chamada a partilhar com os meus colegas como é que eu faço, qual é o objectivo daquilo e para que serve. Achava eu, na minha boa fé profissional, que quando os agrupamentos foram constituídos este seria um dos objectivos, mas não chegámos lá. Já não acredito nisto, já não vou ter tempo profissional para chegar lá, porque já estou no fim da carreira e nem devia dizer isto, mas já estou saturada, isto tem sido muito difícil a nível emocional e para mim o nível emocional interfere em tudo.

### **E a nível da Relação Pedagógica com os alunos?**

Acho que aí é que precisávamos de alguma coisa mais formal, pois há gente entendida nisso. Isso já requer alguns conhecimentos de psicologia, de interacção pedagógica... já é necessário mais algum conhecimento em termos, não só práticos, mas também teóricos. Isto já tem a ver com processos de interacção, já não tem a ver só com aspectos da prática, tem a ver com processos até mentais que são usados por nós sem darmos conta e que é preciso serem analisados. Eu lembro-me de fazer observações naturalistas em salas de aula e quando reflectia com a professora ela nem tinha dado conta de quanto tempo tinha dado àquele aluno e quanto tempo não tinha dado ao outro. Durante 45 ou 50 minutos o quanto tinha privilegiado a interacção com determinado aluno e nunca tinha chegado a outro. Isto é importante (saber fazer observação de aulas), mas para isto já é preciso algum conhecimento, digamos que científico, científico, digamos, que de se saber a importância, porque nós empiricamente sabemos muita coisa mas falta-nos a base e essa base às vezes é importante.

## **O que aí também tem a ver com a Observação?**

Sim, sim, para mim tem tudo a ver com a observação, é preciso alguma fundamentação teórica mas que venha a fundamentar a prática, não é irmos falar no Albano Estrela, naquelas observações exaustivas, naquelas grelhas exaustivas, não é nada disto, é que nós fiquemos com uma ideia da importância que isto tem na interacção com os indivíduos, pois sem querer, a maior parte de nós, privilegia determinadas interacções em detrimento de outras. Se tu és avaliadora, tiveres desperta para isso, na tua prática vais estar mais atenta, isso é logo um aspecto, depois quando estas a avaliar se assinalares isso como aspecto constrangedor da observação que fizeste da colega, a colega vai ficar com isso registado e isso vai concerteza alterar a sua prática. O próprio relatório que tu vais fazer vai sinalizar isso, vai ser partilhado por uma série de pessoas, pessoas essas que também vão ficar atentas a isso. O que temos estado a fazer é a tentar cumprir aquilo que vem do Ministério da Educação, estamos todos a fazer, fazer, fazer... fazer para cumprir, mas cumprir o quê? E para servir para quê? Só para travar?

## **E ao nível da Avaliação das Aprendizagens dos alunos?**

Aí... nós sabemos muito pouco de avaliação. Nós achamos que praticamos muito a avaliação, porque estamos sempre a avaliar, o mais fácil é avaliar os outros... Nós avaliamos muito os meninos, as competências de acordo com aquilo que damos aos meninos, porque há muito pouco tempo é que começamos a perceber que o comportamento também contava, que a forma como o aluno se posiciona face à aprendizagem também contava; de qualquer forma o que nos é pedido é que nós ensinemos conteúdos e preparemos o individuo para ele comparar esses conteúdos com outros, para fazer outras aprendizagens e ao mesmo tempo esteja aberto a fazer novas aprendizagens, mesmo que não tenham nada a ver com aquelas. Depois pedem-nos que façamos hoje, cada vez mais, aquilo que deveria ser papel das famílias, que é que preparemos os meninos para a cidadania. Então nós cá andamos a fazer de tudo um pouco... a escola deveria ter a preocupação quase exclusiva de preparar em termos de conteúdos, de formas de aprender, contanto com o apoio das famílias nas outras áreas.

Relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos, se no Projecto Curricular de Turma, estiverem efectivamente, as competências que os meninos têm e o que se pretende que os meninos venham a ter até um determinado período, ou até ao final do ano, eu posso observar, ver se os meninos estão a adquirir aquelas competências, mas para isso eu também tenho que conhecer; porque por exemplo, estou a pensar numa professora de Educação Especial, que pode trabalhar nas mais diversas situações, pode desenvolver um currículo completamente alternativo em relação a determinado menino, ou um currículo normal com adaptações, etc... a professora pode estar a desenvolver uma actividade com um aluno que tem problemas de comunicação, onde o que se pressupõe é que o menino consiga descrever aquela sequência de imagens... uma professora de Educação Física (avaliadora), sem formação na Educação Especial, terá muitas dificuldades à partida para perceber a lógica daquele trabalho, isto se não estiver desperta para as funções de um professor de Educação Especial; não fica

com a ideia de que aquilo é trabalho pedagógico, aquilo para ela é estar ali a brincar com o menino e a entreter o menino; portanto pode-se correr este risco.

Ah... de avaliação de competências podem-se correr alguns riscos, mas penso que não é tão grave quanto a interacção pedagógica... porque nos conteúdos nós temos tido a prática de que o professor da turma é que sabe; se deres conta, nas nossas reuniões raramente se discutem os casos das crianças. Primeiro porque raramente te expões dizendo que tens dúvidas sobre a forma de trabalhar com aquele aluno, a forma como ele está a aprender, dizendo que não estás a conseguir lá chegar... e depois quando o fazes, está toda a gente à espera que dês uma alternativa, e quando dás a alternativa é essa que conta quase exclusivamente. Portanto, temos muito pouca prática de ter dúvidas, somos muito sabedores até agora, e se calhar precisávamos de ter mais dúvidas, porque é com as dúvidas que nós aprendemos, é a tal reflexão que nós fazemos.

### **No fundo achas que a avaliação que o avaliador necessita passa muito pelo agrupamento?**

Nós fazemos o trabalho burocrático do agrupamento; aquele trabalho que deveria ser o trabalho de discussão temática perante uma situação, isso nós não fazemos e isso facilitava o trabalho dos avaliadores e iria ajudá-los a ver as coisas com outros olhos, iria ajudar os próprios avaliadores nas suas práticas, porque eles vão continuar a dar aulas, e iria ajudar a melhorar as práticas todas. Andamos aqui muito preocupados em querer inovar e às vezes há coisas que já fazem parte das práticas de toda a gente, coisas que nós não valorizamos nada e que desconhecemos a sua importância porque foram-se transmitindo e já nem sabemos que efeito têm nestes alunos de agora, porque se calhar fizeram efeito mas já foi com alunos de há muitos anos atrás, andamos aqui à procura de fazer bonito e não é só o fazer bonito que interessa, é o mesmo que acontece às vezes com os projectos em que temos que nos meter, são muito lindos, muito lindos...mas depois queremos pô-los em prática e aquilo não se encaixa na nossa realidade. Portanto eu acho que, embora isso possa ser mais trabalho para nós, mas se calhar em vez de tanta papelada, é importante haver dinâmicas, práticas de funcionamento, eu acho que os departamentos, ou as áreas disciplinares deveriam ter dinâmicas de funcionamento, não era só aquelas horas para reunir, aquelas horas para fazer substituições, para acompanhar alunos, fazer supervisões, dar reforço... é isto que nos outros países se faz, na Finlândia e outros países nórdicos os professores recebem os alunos às 9 horas mas às 8 estão na escola a preparar trabalho para os meninos, depois vão para a sala, fazem o seu trabalho e quando saem, têm pelo menos 2 ou 3 vezes por semana para trabalhar com outras pessoas que intervêm na turma, e as horas são cumpridas assim... não é tu a levares para casa, a fazeres sozinha e depois outra pessoa a juntar o que fez ao que tu fizeste, não é nada disto...

Depois o que chega ao ministério, da parte dos agrupamentos, são as fantasias... porque faz-se tudo, no papel faz-se tudo...

A maioria das pessoas vai para as reuniões a contar a hora de saída das mesmas, porque as reuniões são para dar mais trabalho, não são para sairmos dali aliviados

porque podemos partilhar com alguém... a nossa profissão, então no 1º ciclo, é muito solitária, tu tens ali 20 ou 24 problemas (alunos) sobre os teus ombros.

**Para terminar vamos fazer um remate; ao nível da formação, daquilo que eu entendi, privilegia uma modalidade de formação que tem a ver com as dinâmicas de grupo, a partilha de experiências de cada um e depois a reflexão que origina a construção de saberes, isto mais do que uma formação teórica?**

Sim, não acredito nos resultados da formação de irmos para ali não sei quantas horas ouvirmos, depois virmos para casa fazer um projectozito qualquer, que muitas vezes não tem nada a ver com a realidade, para depois me darem aqueles pontos, nós já nem fazemos formação porque gostamos ou porque precisamos, é por causa dos pontos. E então acho que a formação passa muito pela dinâmica de grupo e se calhar o Centro de Formação teria importância, porque nós todos os anos continuamos a dizer quais são as acções de formação que precisamos, para lá ir, para eles terem lá formadores, muitas vezes os formadores que eles lá têm nem são as pessoas que estão no terreno, nesta realidade. No nosso agrupamento fazia sentido que, sob orientação do Centro de Formação, que tem larga experiência no campo científico, nos orientassem a pensar sobre as nossas realidades, sendo tudo isto valorizado como formação.

Algumas das coisas que eu acabei de dizer aqui são coisas que eu penso no meu dia a dia, e que tenho pensado ao longo da minha vida, mas por exemplo nunca tinha pensado acerca da importância do Centro de Formação, surgiu-me agora. Como é que isso é exequível por eles, não sei?! Cabe-lhes a eles ver isso. Mas era importante pensar como é que se pode criar no próprio agrupamento grupos de reflexão, havendo um moderador, que pode ser um formador do centro de formação. Podemos ser só 10 pessoas no início, mas se isto contar para o tempo não lectivo, as pessoas vão preferir isto e o ministério vai ter que arranjar outros recursos para as aulas de substituição e para as actividades de enriquecimento curricular, porque isto é mais importante para os professores.

## ANEXO III- Matriz de Análise de Conteúdo

**TEMA I: CONCEPÇÕES DOS AVALIADORES ACERCA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidade de Registro</b>	<b>F.a. U.r</b>	<b>F.a U.e (N=6)</b>
Pertinência da Avaliação de Desempenho	É necessária para o desenvolvimento profissional	- Permite a diferenciação entre os melhores e os piores	<i>B- Eu julgo que sim, porque como em qualquer profissão temos profissionais que têm melhor desempenho do que outros e até aqui temos sido tratados todos de igual forma</i>		
			<i>C- Agora que haja uma avaliação para distinguir, acho que sim, sim senhor, nós nas nossas turmas também distinguimos os melhores, os piores e os médios</i>		
			<i>E- nós sabemos que os professores não são todos iguais, não trabalham todos da mesma maneira</i>	<b>3</b>	<b>3</b>
		-Permite a progressão na carreira	<i>E - Penso que para o próprio professor, para a progressão na carreira é importante e faz falta</i> <i>E - Deve-se fazer a avaliação sim, tem que ser feita, nós temos que progredir e a avaliação tem que ser feita</i>	<b>2</b>	<b>1</b>

	<p>- Pode levar os professores a procurar estar sempre actualizados</p>	<p><i>A - Eu acho que ajuda a que o professor se auto-avaliar e que acompanhe a evolução, porque permite uma reciclagem, uma permanente actualização. As coisas vão mudando e os professores têm que acompanhar.</i></p> <p><i>B- Vantagens, vejo que ela pode fazer com que os professores se preocupem mais e não se relaxem,</i></p> <p><i>B- procurando estar sempre actualizados</i></p> <p><i>E- talvez a avaliação também faça com que as pessoas procurem evoluir mais, manter-se mais actualizados</i></p>	<p>4</p>	<p>3</p>
	<p>- Pode levar os professores a procurar melhorar</p>	<p><i>B-a procurar melhorar e penso que isso é a maior vantagem</i></p> <p><i>C- É assim, eu para mim não vejo vantagens na avaliação de desempenho, no entanto talvez haja no sistema pessoas que andassem um bocadinho mais encostadas e que agora abanem um pouco, não sei, mas também quem sou eu para julgar o trabalho do vizinho do lado</i></p> <p><i>C-Agora que isto talvez venha a mexer com algumas pessoas, talvez, não sei! Isso aí já não sou eu que vou julgar.</i></p> <p><i>E- e procurar melhorar porque se não há nada que as</i></p>		

		<p><i>motive as pessoas acomodam-se um bocado.</i></p> <p><b>F-Acho que um professor que faça uma reflexão sobre o seu trabalho e que possa nessa avaliação ter uma perspectiva de melhoria do seu desempenho, que essa melhoria possa vir a reflectir-se na forma de trabalhar</b></p> <p><b>F-De facto, na minha opinião, quando considero que é importante que os professores sejam avaliados é na perspectiva de avaliação de desempenho para provocar melhorias, agora avaliação de desempenho sem provocar melhorias não!</b></p> <p><b>F-Acho que fundamentalmente a única vantagem que poderá ter é se esta avaliação for vista do ponto de vista de melhoria e de muita negociação entre avaliado e avaliador e nesta negociação os colegas avaliados poderem aprender.</b></p>	7	4
--	--	--	---	---

		<p>-Pode ajudar os professores em início de carreira</p> <p><i>A- eu não discordo por exemplo que façamos acompanhamento a um colega que está no período probatório, não quer dizer que saiba mais do que ele, mas tenho a cabeça mais fria, sou capaz de tomar determinadas atitudes, não tenho receitas para nada, mas se calhar tenho um livro de receitas onde posso ir buscar e escolher.</i></p> <p><i>A- Como avaliadora o que constava inicialmente é que tínhamos que acompanhar os colegas em período probatório e isso eu concordo.</i></p>	2	1
--	--	--	---	---

<p>É útil para o sistema</p>	<p>-Pode tornar os professores mais conscienciosos das suas missões profissionais</p>	<p><i>A- Esta auto-avaliação, se for conscienciosa pode ajudar os professores a darem mais sentido às suas práticas.</i></p> <p><i>B- Mas isto até era importante que acontecesse (a avaliação por pares) porque se outra pessoa olhar para nós vê-nos de outra maneira que nós não conseguimos ver, porque os nossos olhos estão muito circunscritos a nós próprios. Os nossos olhos não olham para nós, até precisamos de um espelho para olhar para nós fisicamente, quanto mais para o nosso interior, de modo que isso pode ajudar a pessoa que está a ser avaliada e a que está a avaliar.</i></p> <p><i>C- Talvez venha a tornar os professores mais conscientes do que andam cá a fazer, faça-os pensar mais sobre a sua missão.</i></p>	<p>3</p>	<p>3</p>
	<p>-Pode levar os alunos a ter melhores resultados</p>	<p><i>A- Agora se o professor andar motivado vai trabalhar muito melhor e contribuir para que os alunos tenham melhores resultados, para o sucesso dos alunos, que é também o sucesso do professor.</i></p> <p><i>B- porque se nós conseguirmos melhorar, arranjar melhores estratégias para trabalhar com os alunos, isso vai ter repercussões no sucesso dos meninos e é para isso que todos trabalhamos.</i></p> <p><i>B- O sucesso que não seja só transitar, é o sucesso que</i></p>		

		<p><i>leve a que eles adquiram competências e não podem ser as mesmas competências que nós prevíamos há 20 anos atrás,</i></p> <p><b>B-</b> <i>o objectivo penso que é importante, se é este o objectivo, que os professores sendo avaliados tenham mais competências para contribuir para o sucesso dos meninos, se for este o objectivo, certo.</i></p> <p><b>F-</b> <i>As vantagens são sobretudo para os clientes do sistema educativo, para os garotos.</i></p> <p><b>F -</b> <i>(A avaliação de desempenho pode vir a reflectir-se na forma de responder às necessidades diversificadas dos garotos, sim.</i></p>	<p style="text-align: right;"><b>6</b></p> <p style="text-align: right;"><b>3</b></p>
--	--	---	---

	<p>-Dá uma maior fiabilidade ao ensino</p>	<p><b>A-</b> <i>Eu acho que efectivamente pode dar um ensino de mais qualidade, sabemos que há muita gente no ensino que não veio por vocação, veio porque era um curso mais fácil em termos de tempo e de saídas profissionais a mais curto prazo.</i></p> <p><b>B-</b> <i>Já há muito tempo que se vem falando da necessidade de haver alterações na modalidade de avaliação de professores, os professores eram avaliados mas eu penso que o que faltava era que alguém confirma-se efectivamente que as pessoas tinham feito aquilo.</i></p> <p><b>B-</b> <i>porque no fundo o que as pessoas faziam era uma auto-avaliação, e a auto-avaliação é uma das formas de se ser avaliado, mas não pode ser unicamente a auto-avaliação</i></p> <p><b>D-</b> <i>Não me motiva nada este novo modelo de avaliação, não digo que devia ser nos moldes antigos porque aquilo também não era suficiente, podia ter mais objectivos, ser mais fíavel</i></p> <p><b>E</b> <i>-Não estou a dizer que a avaliação anterior era a ideal, pois também era muito simplificada, havia um relatório e mais nada</i></p> <p><b>F-</b> <i>Em relação ao modelo anterior, o que eu acho é que ninguém pode dizer se ele era eficaz ou não, porque</i></p>	
--	--	---	--

		<p><i>efectivamente ele nunca foi aplicado na integra, nomeadamente os Muito Bons e os Bons nunca foram atribuidos porque nunca foram regulamentados, portanto acabou por ser viciada na entrega do satisfaz, de uma maneira geral. Os relatórios eram feitos e já se sabia que era atribuido o satisfaz, mas também ninguém se preocupou muito em torná-la mais eficiente</i></p> <p><b>F-A</b> <i>ideia que eu tenho da avaliação é um bocadinho dar-nos credibilidade ao trabalho do professor, porque eu acho que pode haver alguns que não são tão bons profissionais, como em todas as profissões, mas no meu entender, acho que os professores trabalham muito e dedicam até muito do seu tempo ao trabalho que desenvolvem.</i></p> <p><b>F-</b> <i>Portanto aquilo que eu vejo é dar credibilidade a esse trabalho, mostrá-lo, valorizá-lo</i></p> <p><b>F-</b> <i>Se me perguntares: havia necessidades de avaliar? Eu digo que sim. O insucesso educativo tem sido grande, o abandono escolar que é uma coisa que me preocupa imenso também, mas para isso nós temos que fazer uma avaliação interna, agora não me parece que passe por este tipo de avaliação</i></p>	<p>9</p> <p>5</p>
--	--	---	-------------------

<p>Perigos/riscos desta Avaliação de Desempenho</p>	<p>Introduz alterações na carreira dos professores</p>	<p>-Trava a progressão na carreira</p>	<p><b>B-</b> Desvantagens ... A maior desvantagem que eu vejo é neste modelo que já está a ser implementado.  <i>Nunca me debrucei, nunca gastei as minhas energias mentais a pensar que tipo de modelo poderia servir... há muita gente mais entendida nisso do que eu, mas este modelo como está estruturado (...) Se o objectivo for travar carreiras e estiver em mente o aspecto exclusivamente economicista, está errado.</i></p> <p><b>B-</b> Vai servir só para travar professores de subirem na carreira.</p> <p><b>D-</b> Agora é mais complicado, porque as escolas têm quotas, nem todos vão ter as mesmas oportunidades, há muita gente que não vai chegar ao topo da carreira, mesmo que tenha muito bom ou excelente, não vai haver hipótese de passar toda a gente, portanto isto vai ser para travar a progressão na carreira e é por isso que os professores se mostram mais renitentes,</p> <p><b>D-</b> Sempre houve avaliação, antigamente, era com um relatório que obedecia a todos estes parâmetros, não com este vínculo, com estas características de penalizar alguém, mas com vista à pessoa passar de escalão.</p> <p><b>D-</b> Eu não vejo vantagens nenhuma, só vejo que este</p>
---	--	--	--

	<p>modelo de avaliação apareceu para penalizar os professores, porque por exemplo, a colega agora teve Muito Bom, mas no agrupamento há sete vagas para Excelente e oito para Muito Bom; logo a colega que teve Muito Bom vai ficar à espera de uma nova avaliação para entrar outra vez, e quantos anos são? Pelo menos dois, não sei se até não será mais.</p> <p><b>F-</b> Não sei se esta avaliação de desempenho caminha para aí, o que me parece é que caminha para uma questão economicista, quer dizer, não vejo que da forma como se está a tentar implementar esta avaliação, conseguimos esta melhoria.</p> <p><b>F-</b> Depois não me faz assim muito sentido que agora andemos aqui todos a avaliar os pares, quando depois a própria avaliação por quotas tem o efeito perverso. Nós até podemos considerar que há colegas muito bons ou excelentes e depois alguém tem que ficar pelo caminho.</p>	7	3
	<p><b>-Divide a carreira de professor</b></p>	<p><b>B-</b> porque o fim em si está mais que visto, não há volta a dar, embora eu não concorde com as duas carreiras, deveria haver só uma carreira e dentro dessa carreira as pessoas progrediam, todos éramos professores, não é uns são professores e outros professores titulares, não</p>	

		<p><i>pode ser assim</i></p> <p><b>B-</b> <i>porque em termos daquilo que vai acontecer aos professores no futuro, como acontece nas outras carreiras, concerteza que nem todos vão chegar ao topo, não pode é haver um corte, porque nas outras carreiras ninguém diz que não podem chegar todos a médicos especialistas, não há em lado nenhum, na carreira dos médicos, cotas que os impeçam de chegar a especialistas, porque é que para nós tem que haver um corte? Não pode haver à partida esse corte, é aquilo que eu acho.</i></p> <p><b>C-</b> <i>Depois isto de uns sermos professores e outros professores titulares, isto é uma divisão que não é justa.</i></p>	3	2
<p>Introduz alterações no trabalho dos professores</p>	<p>-Pode comprometer o trabalho dos professores junto dos alunos</p>	<p><b>A-</b> <i>Um professor motivado é meio caminho para alunos motivados. Se o professor não estiver motivado não consegue motivar os alunos, ninguém pode dar aquilo que não tem.</i></p> <p><b>A-</b> <i>Não, (vai motivador os alunos) neste momento vai ser uma nódoa negra no ensino [porque nós estamos cansados, estamos desiludidos, sentimo-nos mal tratados, humilhados] e ninguém consegue dar aquilo</i></p>		

		<p>que não tem.</p> <p><b>B-</b> pode dificultar muito a vida nas escolas e comprometer imenso o trabalho dos professores junto dos alunos, que é para isso que eles são pagos.</p> <p><b>B-</b> (muitos procedimentos) que vão retirar muito tempo a todos aqueles que intervêm directamente com meninos, (...)</p> <p><b>B-</b> nós vivemos um final de 1º período e um 2º período sobre uma pressão enorme e isto eu não tenho divididas que se vem a reflectir na vida das escolas, na forma como os professores deram as aulas, no sucesso dos meninos, na disponibilidade que os professores tiveram para os meninos.</p> <p><b>B-</b> o que é que eu faço com a minha turma, quantos dias de aulas é que eu tenho que retirar, além disto tenho que planificar o que vou ver, como é que vou ver, e tenho ainda que deixar uma planificação específica para a minha turma, pois num dia vou ser substituída por uma pessoa, noutra por outra, portanto, o que é isto? Então mas eu sou paga para quê? (Exalta-se) para dar contributos para que os meus alunos tenham sucesso ...</p> <p><b>C-</b> Por isso, acho que a avaliação de desempenho, nos</p>	
--	--	---	--

		<p><i>moldes em que está a ser feita vai acabar por prejudicar os alunos, ou então nós temos de passar a dormir nas escolas e mesmo assim não chega...</i></p> <p><i>C- e eu não acredito que uma pessoa que anda debaixo do stress e do cansaço que nós andamos que consiga dar aquilo que daria se andasse bem</i></p> <p><i>C- Esta é uma desvantagem que para mim é das piores, as turmas vão passar a ser de 25 alunos com alunos com Necessidades Educativas Especiais integrados, agora é assim, como é que com este sistema de avaliação que está a ser implementado, com turmas destas, e com todos os papéis que temos para preencher, nós vamos ter tempo para os miúdos? Nós ficamos com muito menos tempo para planificar, para dar aulas, para dedicar aos nossos alunos...</i></p> <p><i>C- E quem é que fica com os meus alunos quando eu estou a avaliar? Só que eu faça avaliação a sete professores, 7 x 5 são 35, logo são 35 dias que vou estar fora da minha turma, mas quem tem que responder pelo sucesso ou insucesso da minha turma sou eu.</i></p> <p><i>C- os alunos não vão beneficiar nada com a avaliação, antes pelo contrário, vão ser prejudicados, porque para</i></p>	
--	--	---	--

	<p><i>nós sermos avaliados, com tudo aquilo que nos pedem, com tanta grelha que vamos ter que preencher, nós vamos ter é falta de tempo para dedicar aos nossos alunos, alias já se verifica isso, porque eu, com reuniões e mais reuniões, acabo, muitas das vezes, por não ter tempo para preparar adequadamente as minhas aulas.</i></p> <p><b>D-</b> <i>Nós antigamente trabalhávamos e os nossos alunos tinham saber, neste momento nós trabalhamos para mostrar que fazemos, mas não quer dizer que tenhamos o sucesso dos alunos que antigamente tínhamos.</i></p> <p><b>E-</b> <i>Depois ainda há outra coisa se pensarmos nos alunos, estes vão ser prejudicados com todo o acréscimo de trabalho que os professores têm, os professores ficam com pouco tempo para dedicar aos seus alunos.</i></p> <p><b>F-</b> <i>não sei se os professores vão ter tempo para pensar naquilo que é efectivamente o seu trabalho, que é planificar, trabalhar com os meninos</i></p>	
	<p><b>-Acarreta um acréscimo muito grande no trabalho dos professores</b></p>	<p><b>C-E</b> <i>depois não é só ir fazer a observação de aulas, é preencher os papéis, são as entrevistas individuais, é todo o processo</i></p>
	<p><b>14</b></p>	<p><b>6</b></p>

			<p><i>E- com todo o acréscimo de trabalho que os professores têm (os alunos são prejudicados)</i></p> <p><i>F-Para analisar essa papelada toda, as entrevistas que temos que fazer com o avaliado, vai trazer um acréscimo muito grande de trabalho. Embora possa fazer delegação de competências, para avaliar, noutros colegas titulares, o problema é que a responsabilidade final é sempre minha e depois sou eu quem os vai avaliar a eles e ao trabalho deles.</i></p> <p><i>F- Já senti que este ano, com toda a legislação nova que saiu, para a analisarmos, para a reflectirmos, houve uma sobrecarga muito grande de trabalho.</i></p> <p><i>F- este ano acho que a tutela deveria ter em atenção porque tudo o que foi trabalhado, os enquadramentos, a legislação, só foi possível porque os colegas trabalharam muitas horas, muitas horas.</i></p>	5	3
<p>Introduz uma avaliação feita por pares</p>	<p>-Pode levantar questões em termos de fiabilidade da avaliação</p>	<p><i>A- Acho que nunca devíamos fazer avaliação dentro dos locais de trabalho, avaliar os nossos pares.</i></p> <p><i>A- mas vamos pôr o exemplo, imagine que eu dava-me muito bem com uma colega, e que a minha avaliação em relação a essa colega até era isenta, e eu dava-lhe uma boa nota. Até que ponto as outras colegas consideram que eu dei a boa nota porque ela merece, ou porque ela</i></p>			

	<p><i>é minha amiga? (indignação)</i></p> <p><b>C-</b> <i>Por exemplo de serem professores a avaliar outros professores que são colegas, aí eu discordo claramente;</i></p> <p><b>D-</b> <i>Hoje, e agora ainda não se sente muito, mas daqui por uns anos isto vai ser motivo de muitos atropelamentos entre os colegas, vai haver muita imolação entre os colegas, vai haver.</i></p> <p><b>D-</b> <i>Eu sinceramente digo-lhe, acho um horror um professor a avaliar outro professor. Sinto que não é uma avaliação credível nem fiável, nada, acho que é deprimente</i></p> <p><b>D-</b> <i>vou ver a coordenadora como a pessoa que vai ser acusada... eu fiz assim e tu fizeste assim... eu merecia uma nota x e tu deste-me assim...</i></p> <p><b>F-</b> <i>Não é uma avaliação fiável</i></p>	<p><b>6</b></p> <p><b>4</b></p>
	<p>-<b>Pode tirar a espontaneidade nas interacções entre colegas</b></p>	<p><b>A-</b> <i>É difícil trabalhar com alguém que nós sabemos que nos pode estar a avaliar a todo o momento. Acho que isso pode vir a tirar a espontaneidade das pessoas.</i></p> <p><b>A-</b> <i>É difícil trabalhar com alguém que nós sabemos que</i></p>

	<p>nos pode estar a avaliar a todo o momento. Acho que isso pode vir a tirar a espontaneidade das pessoas.</p> <p>C- As pessoas já não são naturais umas com as outras</p>		
<p>-Pode provocar mau ambiente entre colegas</p>	<p>C- E depois eu acho que este sistema de avaliação vai criar grandes atritos entre a classe, os colegas... porque há pessoas que até aceitam bem, mas há outras que não aceitam. Isto vem criar um ambiente destabilizador, onde se calhar havia uma certa harmonia entre as pessoas, vai deixar de haver, porque por mais compreensivas que as pessoas sejam vão sempre estar a pensar que eu as vou avaliar...</p> <p>C- Vai-se criar muitos atritos, muitas inimizades, muito cinismo, pode ser que seja só no principio e depois acabe-se por cair na rotina</p> <p>C- Nós estamos sempre a avaliar, mas é a avaliar entre nós, na troca de experiências, não é com o carácter de avaliar para fazer juízos, aí já mexe com muita coisa, mexe com a amizade entre as pessoas, com a parte afectiva entre as pessoas, eu acho que isto só nos vai trazer coisas prejudiciais, no meu entender é.</p> <p>C- porque acho que isso vai trazer muito mau ambiente, não, não, acho que isso (avaliar colegas) vai</p>	<p>3</p>	<p>2</p>

		<p><i>ser muito mau.</i></p> <p><b>D-</b> <i>Sim, sim, vou ver colegas que eram amigas numa escola completamente desunidas</i></p> <p><b>E-</b> <i>Eu penso que poderá ser ao nível do ambiente na escola, [...] fazer mau ambiente entre os colegas, pelo facto de serem colegas a avaliar colegas, dentro da própria escola;</i></p> <p><b>E-</b> <i>portanto acho que a maior desvantagem será o relacionamento entre as pessoas, isto pelo facto de ser um colega a avaliar outro.</i></p> <p><b>F-</b> <i>Depois, há colegas que têm muitos anos de serviço, que têm trinta e tal anos de serviço, há colegas aqui no Conselho de Docentes com muitos mais anos de serviço do que eu e até com muita mais idade, e isto pode trazer algum mau estar.</i></p> <p><b>F-</b> <i>Eu até já ouvi aí algumas colegas dizerem que não permitem que sejam avaliadas por pessoas mais novas, porque há pessoas que depois vêem esta questão da avaliação muito a peito.</i></p> <p><b>F-</b> <i>esta própria avaliação vai criar alguns constrangimentos na relação de pares que pode gerar situações muito complicadas do ponto de vista do clima</i></p>	
--	--	--	--

<p><i>organizacional</i></p> <p><b>F- Acho que o clima pode ficar claramente em risco por este modelo de avaliação.</b></p> <p><b>F- É importante que haja um bom clima entre colegas porque muitas das aprendizagens fazem-se neste clima de entendimento e num clima descontraido de partilha e de reflexão e esta avaliação pode vir a trazer alguns handicaps.</b></p>			<p><b>12</b></p> <p><b>4</b></p>
<p><b>A- Agora quando nos põem, como eu sinto que me querem pôr, a fazer de inspectora dos meus colegas a tempo inteiro, recuso-me a fazer esse trabalho</b></p> <p><b>A- Eu concorri a professor titular por uma questão de descargo de consciência, não sabia o que me podia acontecer se não concorre-se e ainda não me quero ir embora do ensino, mas com o que recebo de vencimento dava para pagar a três contratados, sem vinculo. Não concorri com a ideia de ir ser fiscal de ninguém, nem ter de ser avaliadora de ninguém.</b></p> <p><b>B- De qualquer forma este modelo de avaliação proposto, a forma como ele foi imposto,</b></p> <p><b>B- também não acho justo que deixemos de dar aulas</b></p>	<p><b>-imposição de funções de avaliador</b></p>	<p><b>A implementação do modelo exclui os professores</b></p>	

	<p><i>para ir avaliar. Mas como é que é? Então eu fiz a opção de estar com uma turma e agora só porque (...) concorri a uma coisa, (ser professor titular) então agora largo aquilo que gosto de fazer e vou ser avaliadora, para isso eu tinha ido para uma universidade e era lá professora.</i></p> <p><i>C- mas lá está, não concordo (avaliar um par) mas tenho que cumprir e isto é uma injustiça, é estarem a colocar-nos uns contra os outros.</i></p> <p><i>E- uma coisa que se eu pudesse não escolhia, porque é muito difícil;</i></p>	6	4
<p>- Desvalorização do trabalho anterior dos professores</p>	<p><i>C- Para já este sistema de avaliação é um sistema de avaliação injusto, pois parte-se do princípio que estão a ir contra aquilo que se andou a fazer até agora, nós não andámos até agora a brincar, porque repare, toda a gente para chegar onde está foi avaliado.</i></p> <p><i>C- nós sempre fomos avaliados, eu para chegar onde estou tive que ser avaliada, não cheguei ao 8º escalão andando a passear, fui avaliada</i></p> <p><i>C- haver mais qualidade no ensino? Isso então estou a dizer que até aqui andámos todos a brincar e agora</i></p>		

			<p>como vamos ser avaliados vamos trabalhar. As pessoas que trabalhavam, para mim, vão continuar a trabalhar!</p> <p><b>D-</b> Nós antigamente “vestíamos a camisola e fazíamos tudo”, era preciso fazer isto fazia-se, era preciso fazer aquilo fazia-se, o professor do 1º ciclo sempre fez tudo... nunca nos recusámos a fazer rigorosamente nada, ou a participar em rigorosamente nada, não com a finalidade de quando fizéssemos os determinados anos passar de escalão, nós fazíamos porque investíamos nos nossos alunos, gostávamos de fazer, de participar e de estar presentes.</p>	4	2
<p>Abre precedentes a situações de incoerência e injustiça</p>		<p>-Reduzido número de aulas observadas</p>	<p><b>C-</b> Nós vamos ver uma turma, a turma tem 24 alunos, vamos avaliar 24 processos de modo a ver se a colega está a cumprir com todos, se nada for alterado para o ano vamos fazer cinco observações, mas isto não chega!</p> <p><b>E-</b> é preciso é termos tempo, temos que conhecer bem a realidade, conhecer o professor, conhecer os alunos...</p> <p><b>F-</b> Portanto não me parece que seja um grande indicador observar três ou quatro aulas num ano lectivo</p> <p><b>F-</b> Mas o que eu acho é que não é em três ou quatro aulas que lá vais que tu avalias a qualidade</p>		

<p><i>pedagógica, mas também me podes dizer, se as coisas correrem mal, podes lá ir outra vez! – Esta bem, mas não é por aí, não acredito que a minha presença ou a presença de alguém numa sala durante 60 minutos, indo lá quatro vezes, são 240 minutos num ano, faça diferença.</i></p> <p><b>F-</b> <i>Na minha opinião não são quatro aulas que me vão dizer como é o trabalho daquele professor</i></p>			
<p><b>B-</b> <i>a pessoa até pode ter as coisas muito bem programadas e haver um contratempo qualquer por parte de uma criança, ou até da própria pessoa, porque nós nem todos os dias estamos com a mesma disposição a desempenhar a nossa função, infelizmente é assim, porque não conseguimos fazer um corte radical com a nossa vida pessoal, fazemo-lo mas nem sempre conseguimos na totalidade e a aula pode correr bastante mal. Não sei se há algum professor a quem até hoje as aulas tenham corrido todos os dias bem.</i></p> <p><b>C-</b> <i>Eu não tenho problemas em avaliar uma situação, agora se vou estar a ser justa ou injusta com os colegas, não sei</i></p> <p><b>D-</b> <i>Ao nível da observação de aulas há colegas que dizem que nesse dia vão fazer Data Show, outras passarem slides, outras dramatizações... as pessoas</i></p>	<p><b>-</b> Pode levar a conclusões distorcidas da realidade, na observação de aulas</p>	<p><b>5</b></p>	<p><b>3</b></p>

		<p>vão-se defender, se calhar vão trabalhar o ano inteiro a pensar nesses dias.</p> <p><b>D-</b> o avaliador tem que observar 3 aulas, mas pode acontecer que a colega no dia em que está a ser observada, a aula não lhe corre bem, porque a colega está menos bem, ou porque lhe aconteceu algo,</p> <p><b>E-</b> na questão da observação de aulas, portanto eu vou observar uma aula, ou duas, ou três, o que for necessário, para poder avaliar um colega, para ter elementos de avaliação, mas naqueles dias em que vou avaliar a colega ela pode estar a fazer um trabalho que pode correr bem ou correr mal, eu acabo por avaliar de uma maneira se correr bem, e aí pronto não há problema, mas também pode correr mal e isso não ser o normal naquela colega;</p> <p><b>E-</b> por outro lado ao facto das aulas serem antecipadamente preparadas para uma observação de aula, o que vou ver pode não ser a prática corrente daquele professor e isso pode também não ser muito justo</p> <p><b>F-</b> De certeza absoluta que não vai ser uma situação normalizada. Os miúdos não estão habituados.</p> <p><b>F-</b> isto também tem efeito no comportamento dos</p>
--	--	---

		<p><i>próprios alunos</i></p> <p><b>F-</b> Isto vamos começar a caminhar para as aulas teatralizadas, o professor prepara aqueles 60 minutos, faz o seu melhor, até sensibiliza os miúdos para aquela situação e depois isso para mim não é nada.</p> <p><b>F-</b> Eu continuo a achar que o grande problema deste modelo de avaliação reside em dois factores: para já, o ir lá (às salas de aula) e não ver grande utilidade nessas quatro idas. Eu posso ir ver um colega que tem uma grande preocupação a preparar as coisas para aquele momento, para ser excepcional, e até na prática, no dia a dia, não o ser. E posso ir observar outro, que não tem essa preocupação, para aqueles momentos específicos, trabalha normalmente e até ser um bom professor.</p>	10	5
--	--	---	----	---

		<p>- Introduz no sistema uma visão empresarial</p>	<p><i>D- olhe uma colega nossa fez uma pergunta a uma pessoa do conselho executivo acerca da sensibilidade em relação a uma determinada colega por causa das faltas, o que lhe foi dito é que o que tem que fazer é avaliar os itens, em função do número de faltas, da percentagem, da pontuação, as pessoas são canalizadas para números, para estatísticas</i></p> <p><i>F- Acabo por lidar de outra forma com estas questões de avaliação, de vermos os números, eu já fazia muito isto</i></p> <p><i>F -Na minha ideia com a criação de tantas grelhas parece que estou a avaliar a produção de uma fábrica.</i></p>	<p>2</p> <p>2</p>	<p>2</p>
		<p>-A subjectividade da avaliação recai no avaliador</p>	<p><i>A- Quer dizer, acho que isto pode levar os colegas a olharem-nos de lado e a fazerem suspeições deste tipo: Ah pois! Então elas vão sempre juntas ao café... até passeiam juntas...</i></p> <p><i>A- Há pessoas que sabem dividir o ser avaliador e ser colega, há outras que confundem e que passam a ser avaliadores sem se lembrarem que continuam a ser colegas.</i></p> <p><i>D- A avaliação também vai depender muito da pessoa</i></p>		

	<p>que está a avaliar</p> <p><i>E- Eu acho que é muito difícil nós avaliarmos o trabalho de alguém, principalmente de outra colega, porque há muitas maneiras de conseguir um bom trabalho e eu posso é não concordar com ele mas essa maneira pode ser boa, não é?</i></p> <p><i>E- Também tem a ver com quem está a avaliar, portanto as pessoas não têm a mesma maneira de avaliar, de ver as coisas, cada pessoa tem a sua leitura diferente e isso pode fazer depois com que as pessoas comecem a fazer comparações</i></p>	<p>5</p> <p>3</p>	
<p>Operacionaliza deficientemente o processo de avaliação</p>	<p>- Implica procedimentos demasiado burocratizados</p>	<p><i>B- e também alguns procedimentos que ele pressupõe, demasiado burocratizados,</i></p> <p><i>C- Por isso, acho que a avaliação de desempenho, nos moldes em que está a ser feita vai acabar por prejudicar os alunos, ou então nós temos de passar a dormir nas escolas e mesmo assim não chega...</i></p> <p><i>C- Eu penso que toda a gente que olhar para aquelas grelhas que o ministério mandou cá para fora, vê que há ali pontos que se repetem constantemente; eu parto do princípio que aquilo é papel a mais, burocracia a mais;</i></p>	

		<p><i>C- porque no meu ver há ali muita coisa que devia desaparecer, há ali uma repetição muito grande nos vários parâmetros.</i></p> <p><i>C- E depois não é só ir fazer a observação de aulas, é preencher os papéis, são as entrevistas individuais, é todo o processo</i></p> <p><i>D- os professores mostram-se mais renitentes, é pela ambiguidade de tantos objectivos, tantas grelhas, é um sem fim de aspectos.</i></p> <p><i>D- tanta burocracia, tanto documento que temos que fazer, na era dos computadores as pessoas cada vez fazem mais papeis, cada vez há mais documentos.</i></p> <p><i>D- Agora até temos que descodificar todos aqueles itens e grelhas e temos que arranjar instrumentos para atingirmos aqueles objectivos, o que leva muitas horas de reuniões, muito trabalho para casa</i></p> <p><i>E- os professores têm que ser avaliados, mas acho que devia ser de uma forma mais simplificada do que aquela que está a decorrer, ou pelo menos daquilo que se pensa que está a acontecer. De uma forma menos burocrática, sem tanto papel para preencher, sem aquelas fichas que têm tantos parâmetros, pronto</i></p>	
--	--	--	--

		<p><i>mas é muita coisa, nós temos que preencher muitas fichas, muitos papéis</i></p> <p><b>F24-extremamente burocratizada, a preocupação das pessoas andarem centralizadas em papéis e numa cultura organizacional de papelada, daqueles dossiers todos</b></p> <p><b>F- porque eu acho que há uma grande carga burocrática nesta avaliação</b></p> <p><i>Isto vai contribuir para muita papelada.</i></p> <p><b>F- O outro aspecto é que este modelo é muito burocratizado e continuo a dizer: eu não sei de que forma é que vamos aplicar aquilo tudo e trabalhar aquelas grelhas e depois dar um feedback final, continuo a achar que é muito burocratizado e depois quando me dizem para simplificar e depois vamos ver o que é que eles entendem por simplificar e vêes um professor a ser avaliado em 128 itens, um dia destes vi uma ficha que tinha 330 itens! Isto é simplificar? Isto é complicar!</b></p>	<p><b>12</b></p> <p><b>5</b></p>
<p><b>-é pouco claro</b></p>		<p><b>B- Preocupa-me muito este processo pela falta de</b></p>	

clareza,

**B- Os Conselhos Executivos foram obrigados a trabalhar exaustivamente para organizar tudo e agora é como se dissessem assim: está bem, o trabalho está feito, não o vamos deitar fora, mas agora ponham-no de lado porque temos que pôr aqui uns panos quentes. E agora, no próximo ano, sinto que vamos sofrer o recuo deste ano. A mim, o que me tem preocupado essencialmente até agora tem sido o processo, mais do que o fim em si (...)**

**B- A minha maior preocupação é o processo todo(...)**

**B- Portanto para mim, o que mais me preocupa neste momento é o processo**

**B- E este processo é que eu penso que é o mais doloroso para mim.**

**C- Depois eu acho que eles também não são claros naquilo que querem avaliar, porque se nós formos analisar o documento há ali muita coisa que nós não sabemos o que é que eles querem concretamente, porque nem eles sabem o que vai acontecer, porque há muita coisa que falta sair ainda e ainda não saiu porque eles não sabem como é que vão fazer, então estão à espera que a nossa documentação chegue lá para**

			<p>depois fazerem a deles.</p> <p><b>F- Tantas, tantas desvantagens... extremamente burocratizada, a preocupação das pessoas andarem centralizadas em papéis e numa cultura organizacional de papelada, daqueles dossiers todos</b></p>	7	3
		<p>-Está desadequado da realidade das escolas</p>	<p><b>A- Tinha que ser um processo mais lento, gradual, um processo em conjunto.</b></p> <p><b>B- pela falta de adequação à realidade e ao funcionamento das escolas.</b></p> <p><b>C- Só que acho que não é assim que se faz uma avaliação, para já não é em cima do joelho, decidiu-se que se ia fazer uma avaliação e não se olhou a meios para atingir os fins, não se olhou a prazos, não se vê se há tempo nem se não há tempo, quer dizer, chegasse ao 3º período e implementasse uma avaliação e acabou a conversa!</b></p> <p><b>F- Nós não podemos de maneira nenhuma ver as nossas salas de aulas numa visão empresarial e de fábrica e este modelo o que quer ver é uma visão industrial, o nosso tipo de trabalho é muito complexo, é muito sensível, com muitos indicadores exteriores, trabalhamos com pessoas, um aluno pode trazer uma mudança completa numa sala de aula.</b></p>		

		<p><i>F- Na minha ideia com a criação de tantas grelhas parece que estou a avaliar a produção de uma fábrica.</i></p>	5	4
	<p><i>-Cria instabilidade psicológica nos professores</i></p>	<p><i>A- nós estamos cansados, estamos desiludidos, sentimo-nos mal tratados, humilhados</i></p> <p><i>A- Os professores estão-se a sentir desrespeitados, e o que ouvimos da parte de todos os colegas é que estão cansados, estão desmotivados...</i></p> <p><i>A- Eu já tenho dito às minhas colegas, não pensem que são vocês que estão em maior angústia do que eu</i></p> <p><i>B- Foi muito doloroso, eu sofri muito ao pensar como é que eu vou observar 27 pessoas,</i></p> <p><i>C- Da maneira como este sistema de avaliação está implementado, as pessoas acabam por andar ansiosas, stressadas... os próprios colegas entre si acabam por não aceitar bem o que dizem, mas às vezes nem é por não concordarem , é o stress, porque não andamos bem... eu não tenho medo de ser avaliada, atenção!</i></p> <p><i>C- é uma angústia muito grande ser avaliadora (suspira) fui apanhada na rede.</i></p> <p><i>C- Isto é muito mau para todos, para os avaliadores, para os avaliados... mas é pior para os avaliadores, é</i></p>	5	4

			<p><i>muito complicado, muito angustiante.</i></p> <p><i>C- Olhe começa logo pela parte psicológica; o cansaço, o stress, a angustia...</i></p> <p><i>D- Isto é uma grande instabilidade em termos da vida das pessoas, todos os dias saem leis, todos os dias as coisas são alteradas</i></p> <p><i>E- Tenho-me sentido muito angustiada com esta situação (avaliar colegas). Este processo tem criado muita instabilidade nas pessoas.</i></p> <p><i>F- Esta legislação toda criou muita instabilidade</i></p> <p><i>F- nesta altura já começam os colegas a estar muito ansiosos.</i></p>	<p>12</p>	<p>6</p>
--	--	--	--	-----------	----------

## TEMA II- CONCEPÇÕES ACERCA DAS FUNÇÕES DO AVALIADOR

Categoria	Sub-categoria	Indicador	Unidade de Registo	F.a. U.r	F.a U.e (N=6)
Aspectos gratificantes da função de avaliador	É uma função que permite o desenvolvimento profissional	-Aprender no contacto com diferentes práticas pedagógicas	<p><i>A- Em relação aos colegas, se vou assistir às aulas deles é na perspectiva de que vou aprender alguma coisa</i></p> <p><i>B- Para mim, o único aspecto que pode ser gratificante será entrar em contacto com práticas das colegas e retirar daí alguma informação, formação profissional,</i></p> <p><i>C- A única coisa que posso encontrar é experiência, é conhecer novas experiências, porque vou ver coisas diferentes, práticas diferentes... enriquecimento pessoal, acho que esse é um dos aspectos gratificantes, porque nós estamos sempre a aprender, até com os nossos alunos nós aprendemos todos os dias, logo também podemos aprender com os colegas, porque há troca de experiências, esse é o único aspecto gratificante.</i></p>		

	<p><i>E- A única coisa que poderá ser um ganho para mim é poder contactar com práticas de sala de aula diferentes da minha e daí retirar algo de bom, aprender mais.</i></p> <p><i>F- Olhe, só aprender alguma coisa com os colegas quando for observar aulas, outro aspecto gratificante, palavra de honra que não consigo encontrar.</i></p> <p><i>F- Agora tenho a certeza absoluta que quando for observar irei a muitas salas que trabalham de forma diferente da minha e portanto isso para mim é uma mais valia.</i></p>	6	5
	<p><b>-Aprender na reflexão conjunta acerca das práticas pedagógicas</b></p>		<p><b>B -e depois penso que pode ser enriquecedor, se houver uma troca, digamos, uma reflexão conjunta entre avaliador e avaliado acerca da prática observada, com vista não só à melhoria mas também à reflexão dos aspectos positivos e menos positivos, isso pode ser enriquecedor para ambas as partes.</b></p> <p><b>B -Se o avaliador ao avaliar conseguir retirar também para si, reflectir sobre a sua própria prática, isso pode ser enriquecedor.</b></p> <p><b>B- Se passar pelo aspecto reflexivo, no sentido de ver</b></p>

			<p>os aspectos positivos e menos positivos, porque é que aconteceram e o que se pode melhorar, acho que ambas as partes ganham, se não for assim, perdem os dois, avaliador e avaliado</p>	<p>3</p> <p>1</p>
<p>É uma função com muitas dificuldades técnicas</p>	<p>Avaliar pares</p>	<p>É constrangedor avaliar um colega</p>	<p><b>A-</b> O que mais me preocupa é como é que os meus colegas podem vir a agir perante mim</p> <p><b>B</b> - Há aqui uma questão complicada que é, um par estar com olhos críticos a ver outro.</p> <p><b>B-</b> Eu acho que o avaliador ir avaliar o par pode ser um bocado constrangedor, depende do ambiente da escola, da ligação entre avaliado e avaliador, se for já uma relação de confiança, confiança não é no sentido de se desculpar tudo, de achar que está tudo bem, não é isso, é uma relação de confiança no sentido de respeito profissional, se for nesse sentido de respeito profissional, acho que talvez não haja tanta desvantagem.</p> <p><b>C-</b> eu vou avaliar pessoas que estão em pé de igualdade comigo, portanto eu vou avaliar pessoas sem ter uma formação... é injusto, é injusto... mas vou avaliar o quê? Uma planificação que fizemos em</p>	

		<p><i>conjunto? Porque nós trabalhamos em conjunto, nós fazemos as equipas pedagógicas, trabalhamos em conjunto, fazemos as planificações em conjunto, fazemos as fichas de avaliação em conjunto... e depois eu vou avaliar o trabalho das colegas, eu não concordo com isto, não concordo...</i></p> <p><i>C- Para já o que me preocupa mesmo é eu ter que ir avaliar uma colega que trabalha comigo</i></p> <p><i>C- e depois eu vou dar uma nota a uma colega, dizer que a colega vale x ou y?... é injusto... eu pelo menos acho muito complicado.</i></p> <p><i>C- Eu, por exemplo, quando estou a avaliar os meus alunos, para mim é tudo igual, mas avaliar alunos é uma coisa, agora avaliar colegas nossos, que têm o mesmo curso que nós, fizeram a mesma formação que nós, muitos deles têm até formações mais enriquecedoras que a nossa....</i></p> <p><i>D - acho que vai ser uma função inibidora para mim</i></p> <p><i>E- Isto de sermos nós a avaliar os nossos colegas é muito constrangedor.</i></p>	
--	--	---	--

<p><i>F- E depois uma das desvantagens, na minha forma de ver, também é a introdução dos pares a avaliar os colegas, não gosto! Não gosto nesta perspectiva de ser só um elemento que vai avaliar.</i></p> <p><i>F- Eu como coordenadora do Conselho de Docentes vou ter que os avaliar mesmo eles sendo titulares e isto não é uma situação muito cómoda.</i></p> <p><i>F- pode haver alguns constrangimentos na avaliação entre colegas.</i></p>				<b>11</b> <b>6</b>
<p><i>B-a nossa profissão, então no 1º ciclo, é muito solitária, tu tens ali 20 ou 24 problemas (alunos) sobre os teus ombros</i></p> <p><i>F35-depois também porque não temos uma cultura de trabalho de sala aberta</i></p> <p><i>F36-Para já não temos uma cultura enraizada de sala aberta e de passarmos pelas salas uns dos outros.</i></p>	<p>-Inexistência de uma cultura de “sala aberta”</p>			<b>3</b> <b>2</b>
<p><i>B- Da parte do avaliador eu acho que quando nos obrigam a fazer isto deveriam ter ponderado não só, sei que era difícil, o factor da titularidade em termos de carreira, mas outros factores que tivessem a ver</i></p>	<p>-Falta de credibilidade dos avaliadores junto dos colegas</p>	<p>É uma função para a qual não houve formação específica</p>		

		<p><i>com a credibilidade pedagógica, porque nem sempre as coisas acumulam, o facto de eu ter 30 anos de serviço não quer dizer que tenha a experiência mais enriquecedora e mais capaz para poder ir avaliar.</i></p> <p><b>B-</b> Não são só os anos de prática que levaram à titularidade no sentido da carreira de professor titular que são suficientes.</p> <p><b>B-</b> Ainda mais tendo em conta como é que nós chegámos a titulares, bastou ter ali uns requisitosinhos, o que é completamente injusto, houve pessoas que por um ponto não passaram e se calhar mereciam passar mais do que outras que passaram, mas pronto... é assim.</p> <p><b>B-</b> meti os papeis, porque aquilo nem se pode chamar concurso, só porque meti os papeis e me foram contar os pontos e eu fiquei na tal carreira,</p> <p><b>D-</b> Acho que a passagem a professor titular foi uma grande injustiça, deitam toda a carreira fora, porque as pessoas que não tiveram cargos nestes últimos anos ficaram penalizadas, quando as pessoas têm uma vivência de dezenas de anos, pelo menos 20</p>	
--	--	---	--

		<p><i>anos, algumas 30. Mas o que é 7 anos em 30 anos de serviço? Não é nada. Isso penalizou.</i></p> <p><i>C- com que credibilidade eu vou avaliar uma colega que até pode ter o mesmo tempo de serviço do que eu, ou até mais, até pode estar já à beira da reforma, sem eu ter tido uma formação</i></p> <p><i>C- então se a colega acha que devia ser assim, quem sou eu para lhe dizer que não é assim.</i></p> <p><i>C- Para já o ter que avaliar pessoas até com muito mais experiência que eu, porque é mesmo assim, eu não posso julgar que eu seja melhor, pior... eu acho que todos nós somos diferentes...eu acho que é injusto eu estar a avaliar pessoas que estão em pé de igualdade comigo, eu sou professora, eles são professores na mesma, e eu estou a avaliar um colega por um trabalho que eu se calhar até ajudei a planificar, porque trabalhamos em conjunto, isso é injusto.</i></p> <p><i>E- Depois eu posso dar uma boa avaliação, ter uns bons critérios para aquele professor e um outro professor, da mesma escola, que conhece até bem o</i></p>	
--	--	--	--

		<p>trabalho que o colega faz no dia a dia, que sabe que se calhar não é aquilo depois vai questionar: porque é que aquele teve assim e o outro teve assado?</p> <p><b>E-</b> Os problemas são o ter que avaliar outros, a maior dificuldade que vou sentir é avaliar o trabalho de outras colegas, porque na minha maneira de ver e de trabalhar eu posso ter uma ideia e a colega pode estar a trabalhar muito bem e eu na minha ideia achar que não é um bom trabalho.</p>	10	4
<p>-Falta de competências ao nível de práticas pedagógicas diversificadas</p>	<p><b>B-</b> porque se uma pessoa só ensinar por um método analítico, dificilmente poderá reconhecer boas práticas pedagógicas numa pessoa que usa um método global.</p> <p><b>B-</b> Por exemplo se uma pessoa só fez ensino directo e não tem práticas de ensino diferenciado, trabalho de pares... dificilmente irá observar adequadamente uma aula onde isso se passe.</p>		2	1
<p>- Falta de competências ao nível de práticas de observação</p>	<p><b>B-</b> Todos nós temos formação pedagógica, todos, mesmo aqueles que não tenham uma visão mais alargada dos métodos, da organização da sala de aula, etc.etc., mesmo esses têm formação pedagógica,</p>			

		<p>no entanto isso não acontece com práticas de observação.</p>	1
	<p>-Falta de competências ao nível da avaliação de professores</p>	<p><i>A- Acho que se me tivessem dado formação, se me tivessem dado um apoio, tudo bem.</i></p> <p><i>B- Em termos de perfil eu penso que temos que ter algumas competências que não temos, competências que têm a ver com a formação profissional. Não quer dizer que todos temos que ir aprender a ser avaliadores, mas temos todos que ir fazer uma formação acerca de para que é que devemos estar efectivamente desportos quando formos avaliar. Não pode ser toma lá um documento, uma ficha e agora preenche, vai lá avaliar.</i></p> <p><i>C- depois acho que também devia ter uma formação para isto (avaliar professores)</i></p> <p><i>C- Eu acho que para tudo nós precisamos de ter formação, dai eu dizer que, se estou em pé de igualdade com uma colega com quem trabalho na sala ao lado</i></p> <p><i>C- eu acho que a formação era vantajosa, porque eu como avaliadora estou em pé de igualdade com os</i></p>	1

		<p><i>avaliados, o que eu vejo nas grelhas eles vêm também, neste momento a única coisa que tenho a mais são as reuniões que tenho tido, mas são reuniões com pessoas que estão na mesma situação que eu</i></p> <p><b>C-</b> <i>Porque é assim, a documentação tanto acesso tenho eu a ela como têm eles, porque basta ir à internet toda a gente tem a documentação toda, o que sai do Ministério toda a gente tem acesso,</i></p> <p><b>C-</b> <i>a única coisa que tenho a mais são horas de reuniões, em que discutimos, analisamos, mas acabamos por chegar ao fim das reuniões com a mesma ansiedade, ficamos sempre com as mesmas dúvidas.</i></p> <p><b>D-</b> <i>Nós fomos formados para avaliar alunos, meninos com conhecimentos inferiores a nós, nós não fomos formados, nem temos qualquer tipo de formação para avaliar pares.</i></p> <p><b>E-</b> <i>Como é que nós podemos chegar a esse tipo de seleção, isso depois vai ser a parte mais complicada, porque enquanto não houver essa situação de quotas, em que só pode subir aquele determinado número, até se fará (a avaliação), mas quando estivermos perante</i></p>	
--	--	--	--

<p>esse horizonte, então têm que nos ajudar, porque para fazer essa selecção eu não me sinto preparada para isso</p> <p><b>E-</b> não me sinto preparada para avaliar, isso são coisas diferentes.</p> <p><b>F-</b> Nós não temos preparação para avaliar professores, não fomos formados para isso, fomos formados para avaliar os nossos alunos</p>		<p>esse horizonte, então têm que nos ajudar, porque para fazer essa selecção eu não me sinto preparada para isso</p> <p><b>E-</b> não me sinto preparada para avaliar, isso são coisas diferentes.</p> <p><b>F-</b> Nós não temos preparação para avaliar professores, não fomos formados para isso, fomos formados para avaliar os nossos alunos</p>	<p>11</p> <p>5</p>
<p><b>F-</b> acho que a supervisão pedagógica dificilmente alguém tem condições de a fazer, com vista à melhoria, numa perspectiva de como se faz a supervisão pedagógica na formação inicial de professores, porque temos dificuldades.</p> <p><b>F-</b> Uma coisa é fazer uma supervisão pedagógica na formação inicial, em que não é só uma pessoa, há um conjunto de pessoas, há muito tempo, pois é só aquilo que se faz e depois todos reflectem em conjunto sobre aquilo, outra é uma supervisão pedagógica nestas condições</p>	<p>- Falta de competências ao nível da Supervisão Pedagógica</p>	<p><b>F-</b> acho que a supervisão pedagógica dificilmente alguém tem condições de a fazer, com vista à melhoria, numa perspectiva de como se faz a supervisão pedagógica na formação inicial de professores, porque temos dificuldades.</p> <p><b>F-</b> Uma coisa é fazer uma supervisão pedagógica na formação inicial, em que não é só uma pessoa, há um conjunto de pessoas, há muito tempo, pois é só aquilo que se faz e depois todos reflectem em conjunto sobre aquilo, outra é uma supervisão pedagógica nestas condições</p>	<p>2</p> <p>1</p>
<p>É uma função sujeita a procedimentos ambíguos</p>	<p>-Inexistência de uniformização de procedimentos relativos à avaliação</p>	<p><b>B-</b> Vai ter que haver uma uniformização em termos de orientação da observação, penso eu, porque se não</p>	

		<p><i>uns são avaliados quase que informalmente e outros demasiado formalmente, portanto tem que haver uma uniformidade.</i></p> <p><b>B-</b> <i>Se não houver aspectos comuns entre todos aqueles que vão avaliar, sabendo que os contextos e as realidades são diferentes, mas vão sair as coisas mais dispares.</i></p> <p><b>B-</b> <i>Têm que ser dadas algumas orientações àquelas pessoas que vão avaliar. Essas pessoas vão ter que se juntar para criar uma linha, um fio condutor. O Ministério da Educação como não conseguiu dar essa linha orientadora o que fez foi dar autonomia às escolas, aos agrupamentos, para que eles decidissem.</i></p> <p><b>B-</b> <i>Só que isto vai criar uma situação de ambiguidade, quer dizer tu podes estar num agrupamento onde se é muito exigente e rigoroso e depois noutra agrupamento, outra pessoa que tem muito menos competências do que tu para desempenhar a função docente, tem uma classificação superior, só porque fez lá uma bonecada nos dois ou três dias em que lá esteve o avaliador, porque as coisas foram muito mais informais, pode-se criar uma</i></p>	
--	--	---	--

		<p><i>situação de desigualdade e injustiça</i></p> <p><b>B-</b> O ministério vai ter que agarrar isto, porque o Conselho de Escolas não vai deixar que isto aconteça, por isso é que o Ministério, a ver-se a braços com tantas questões teve que recuar, pois surgiram muitas questões nas quais ninguém tinha pensado.</p> <p><b>B-</b> Se não houver aspectos comuns entre todos aqueles que vão avaliar, sabendo que os contextos e as realidades são diferentes, mas vão sair as coisas mais dispares.</p> <p><b>B-</b> Tenho dificuldade... (pensativa) tenho dificuldade porque o que se pretende para a avaliação é um bocado ambiguo... se fosse o tal objectivo de que eu ao ser avaliador também possa aprender com isso, também possa mudar as minhas práticas para melhor... isto dos perfis é complicado (pensativa)...</p> <p><b>C-</b> para já ainda não fizemos avaliação nenhuma e o processo este ano até foi simplificado mas há aí agrupamentos onde já se fez aulas assistidas e por não haver coerência no que se estava a fazer houve</p>	
--	--	---	--

	<p>necessidade de simplificar o processo.</p> <p><i>F- O próprio Concelho Científico devia deitar cá para fora formas claras de avaliar isto, tem que haver alguma normalização a nível nacional</i></p> <p><i>F- Portanto o Concelho Científico deveria definir o que é que se tem que verificar nos quatro parâmetros a avaliar: neste parâmetros é fundamental verificar isto e isto e isto</i></p> <p><i>E- haver uma uniformização entre todos (parâmetros de avaliação), por exemplo neste agrupamento nós temos determinada maneira de ver as coisas, noutros existirá outra e depois podem-se criar injustiças, nuns porque se tenta facilitar um pouco mais, noutros porque se complica um pouco mais, devia haver realmente entre todos critérios que nós pudéssemos dizer assim – olha para isto vamos fazer isto assim, assim... para isto vamos observar isto assim, assim... e portanto ser igual, ou pelo menos tentar aproximar</i></p>	<p><b>10</b></p> <p><b>4</b></p>
	<p>-Subjectividade dos itens a observar</p>	<p><i>F- E também o objectivo era que estes documentos, estes registos elaborados fossem o menos subjectivos possíveis e acho que é fundamental que se diga claramente aos colegas avaliados o que é que</i></p>

		<p>queremos ver e se clarifiquem os conceitos, o que é que se vai lá ver, o que é que se entende por boa relação pedagógica, porque depois trabalhamos com muitos adjectivos e tudo o que tem muitos adjectivos é sempre muito subjectivo.</p>			
		<p><b>F-</b> Se entre o avaliador e o avaliado não houver este entendimento, do que é que lá se vai ver, o que é que se entende por uma boa relação pedagógica, por uma boa dinâmica de sala de aula, por uma boa disciplina, etc, pode vir a trazer constrangimentos, porque eu posso ter uma boa relação pedagógica, dentro do meu conceito de Relação Pedagógica e tu teres a tua, que é diferente da minha.</p>		<p><b>F-</b> As dinâmicas são diferenciadas e é fundamental que haja essa clarificação, o meu medo é que não haja tempo nas reuniões ou entrevistas antes da avaliação, há quem lhe chame entrevistas, eu não gosto de lhe chamar assim. Penso que esta conversa prévia para avaliador e avaliado negociarem e esclarecerem o que é que lá se vai observar é extremamente importante.</p>	<p style="text-align: right;"><b>3</b></p> <p style="text-align: right;"><b>1</b></p>

<p><b>Categoria: Perfil/Competências de um avaliador</b></p>	<p>E uma função que requer competências técnico/científicos</p>	<p>- Ter conhecimentos acerca da prática da observação de aulas</p>	<p><b>B- Primeiro tem que saber alguma coisa do que é observar</b></p> <p><b>B- depois tem que saber o que é isto de observar espaços educativos, porque nos espaços educativos há muita interação e nós ao irmos observar uma aula, embora se possa dar importância à questão do conteúdo curricular, interessa mais saber observar os processos, os procedimentos.</b></p>	<p><b>2</b></p>	<p><b>1</b></p>
		<p>-Ter conhecimentos acerca de dinâmicas de sala de aula</p>	<p><b>B- Eu tenho que saber que importância têm as interações na sala de aula, por exemplo nós sem quereremos privilegiarmos determinados alunos, damos a palavra mais a uns alunos do que a outros, mandamos mais um ao quadro do que outro, etc... e a pessoa tem que estar desperta para tudo isto. Digamos que tem que ter a antecipação de alguns pormenores que podem acontecer para poder observar se eles acontecem ou não,</b></p> <p><b>B- Há algumas coisas para as quais quem vai observar precisava de estar minimamente atento. Por exemplo vamos supor que numa sala de aula uma pessoa tem vários grupos de trabalho e está a trabalhar vários currículos e que a dinâmica de sala</b></p>		

		<p><i>de aula é sobretudo de diferenciação, em que os meninos tem um tempo para sistematização, um tempo para trabalho autónomo, etc... se eu nunca li nada sobre trabalho autónomo como é que eu posso avaliar se aquela estratégia é uma estratégia adequada para aquele grupo.</i></p> <p><b>B-</b> <i>Eu penso que deveriam ser pessoas com uma diversificação de práticas que lhes permitisse ter uma visão mais global para poder estar mais receptivo a ver de tudo,</i></p>	<b>3</b>	<b>1</b>
	<p><b>-Ter conhecimentos específicos sobre avaliação</b></p>	<p><b>C-</b> <i>eu acho que este tipo de avaliação devia ser feito por pessoas mesmo destinadas a isso</i></p> <p><b>C-</b> <i>Antes de partirmos para o sistema de avaliação deveria haver pessoas que se propusessem a isso, professores mas com uma formação específica sobre como avaliar,</i></p>	<b>2</b>	<b>1</b>
	<p><b>-Ter competências ao nível da orientação pedagógica</b></p>	<p><b>C-</b> <i>Eu acho que um avaliador devia ser quase como um orientador que vai avaliar não com o objectivo de dizer está mal, corta, mas devia ser uma pessoa que tivesse tido uma formação e estivesse ali para dizer: -</i></p>		

			<p><i>não, se calhar não deve ser assim, mas antes assim</i></p> <p><b>E-</b> <i>Se realmente houver alguma situação que esteja menos bem, portanto que eu detecte que não está de acordo, porque nós temos que seguir todas aquelas indicações e orientações que são dadas, o que vou procurar fazer é, se não concordar com alguma prática, ou até mesmo algo a nível documental, dar algumas orientações para a colega melhorar e ir lá outra vez, mas de certeza procurar sempre dar a volta e nunca prejudicar a colega</i></p> <p><b>E-</b> <i>ser avaliador mas para ajudar a melhorar, sempre na perspectiva de apoiar quem está a ser avaliado,</i></p>	4	2
		-Ter conhecimentos de pedagogia em geral	<b>A-</b> <i>Deve ser pedagogo, ter conhecimentos de pedagogia, mais do que aqueles que eu tenho</i>	1	1
		-Ter conhecimentos de psicologia	<b>A-</b> <i>( ter conhecimentos ) talvez até de psicologia.</i>	1	1
	Competências pessoais	-Ser uma pessoa consciente e reflexiva	<b>B-</b> <i>bom... primeiro de tudo, tudo, tudo, tem que ser um profissional e uma pessoa, as duas coisas não se podem separar, que seja capaz de ao estar a observar</i>		

<p><i>também se estar a ver um bocadinho ao espelho</i></p> <p><b>B-</b> <i>tem que reflectir sobre estas coisas (dinâmicas de sala de aula) e quando discutir os resultados com o colega tirarem ambos proveito disso, se não for assim é mesmo só um processo burocrático que não vai servir para melhorar práticas nenhumas.</i></p> <p><b>E-</b> <i>Um avaliador eu acho que tem que ser uma pessoa que saiba ponderar bem as coisas</i></p>			
<p><b>A-</b> <i>Coração. Eu acho que somos uma das profissões que deveríamos ter em qualquer situação coração, nós, os médicos, os enfermeiros... não basta ser profissional, temos que ter mais qualquer coisa para dar, ou então não andamos cá a fazer nada.</i></p> <p><b>D-</b> <i>é que nós não estamos a trabalhar com papeis, nós estamos a trabalhar com pessoas, com a massa humana.</i></p> <p><b>D-</b> <i>O avaliador tem que ser uma pessoa sensível</i></p> <p><b>D-</b> <i>Eu acho que temos que atender à problemática e a cada pessoa, cada pessoa é um caso, cada pessoa é</i></p>	<p><b>3</b></p>	<p><b>2</b></p>	

		<p><i>um professor diferente.</i></p> <p><b>E- uma pessoa sensível às situações</b></p>	<p><b>5</b></p> <p><b>3</b></p>	
	<p><b>-Ser uma pessoa justa</b></p>	<p><i>A- Eu penso que sou uma pessoa justa, sou uma pessoa capaz de pôr questões pessoais à frente de questões profissionais</i></p> <p><i>C -para já tem que ser justo, mas ser justo depende muito da interpretação da palavra justiça... não sei ... não sei</i></p> <p><i>E- Eu procurarei, quando chegar a essa altura, ser o mais justa que conseguir ser, mas (hesitante) preocupa-me o facto de não conseguir ser justa e prejudicar alguma colega, vou procurar sempre não prejudicar nenhuma colega</i></p>	<p><b>3</b></p> <p><b>3</b></p>	
	<p><b>-Ser uma pessoa flexível</b></p>	<p><i>C- Acho que o avaliador também tem que ser um bocado flexível, o avaliador não pode ser visto como o bicho papão</i></p>	<p><b>1</b></p> <p><b>1</b></p>	

	-Ser uma pessoa calma	<b>F- Ser uma pessoa que não se desorienta muito rapidamente</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
Competências relacionais	-Ser imparcial	<p><b>C- Tem que ser uma pessoa imparcial e tem que pôr a amizade para trás das costas... é muito complicado.</b></p> <p><b>C- Mas agora vamos ver em que moldes vamos fazer a avaliação das colegas, para mim, embora tenha que ser imparcial, tenho que ser sensível a vários factores;</b></p> <p><b>D- A pessoa quando está a avaliar não se consegue alhear de muitas situações vividas, não consegue ser imparcial; a avaliação de pares trás sempre este problema, porque nós trabalhamos com uma colega, é evidente que nós temos desabafos com essa colega, muitas vezes até para nos ajudarmos uns aos outros... trocamos experiências, partilhamos...</b></p>	<b>3</b>	<b>2</b>
	-Saiba conversar, negociar	<p><b>E- uma pessoa calma, que saiba conversar,</b></p> <p><b>E- saiba ouvir o outro</b></p> <p><b>E- porque acho que isso vai trazer muito mau ambiente, não, não, acho que isso (avaliar colegas) vai ser muito mau.</b></p>		



**TEMA III- CONCEPÇÕES ACERCA DOS CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO PARA O DESEMPENHO DAS FUNÇÕES DE AVALIADOR**

Categoria	Sub-categoria	Indicador	Unidade de Registro	F.a. U.r	F.a U.e (N=6)
Contributos da formação tida ao longo do percurso profissional	Formação Formal	-Não preparou para a avaliação de desempenho	<p>A- Não, a formação que tive não me preparou</p> <p>B- A formação que tive formalmente não me preparou.</p> <p>C- eu nunca tive formação para ser avaliadora</p> <p>C- Nós ali no nosso agrupamento até já tivemos um encontro com uma pessoa que faz avaliação em empresas, ele deu-nos uma acheга para nós desdobramos um pouco as grelhas, fazermos grelhas internas para irmos praticando, mas foi muito pouco, no fundo não foi nada, foram duas horinhas...</p> <p>C- Não, não me preparou. Eu nunca estive preocupada com avaliações.</p>		

		<p><b>D- Formação não tive</b></p> <p><b>D- Foi promovida pelo Centro de Formação, mas foi só uma tarde, o colega veio explicar como é que se deviam preencher, como se podiam complementar aquelas grelhas... foi só uma tarde.</b></p> <p><b>E- Para ser avaliadora a formação não me preparou</b></p> <p><b>F- A minha formação Inicial não me preparou para avaliar professores,</b></p>	<p>9</p> <p>6</p>	
	<p><b>-Preparou para a prática pedagógica</b></p>	<p><b>A- Portanto a formação que fui fazendo foi sempre na área pedagógica, essa era a minha preocupação, o trabalho com os meus alunos.</b></p> <p><b>B- porque passei por muita coisa e contactei com muitas coisas, onde éramos questionados sobre estes pontos, não com vista à avaliação dos professores mas com vista à melhoria das práticas de ensino e de dar algumas orientações em práticas de ensino.</b></p> <p><b>B- Foi a [experiencia profissional] e depois alguma formação que fiz para ir de encontro à experiência profissional que me foi alertando e despertando para as práticas da sala de aula e são as práticas de sala de aula que eu acho que nem todos temos ainda a noção do quanto podem ser diferentes umas das</b></p>		

		<p><i>outras, e todas elas podem ser importantes para aquilo que é o objectivo final, que é a melhoria das competências dos meninos, não são só dos resultados, é das competências efectivas do indivíduo, aluno.</i></p> <p><i>C- A minha preocupação sempre foi dar aulas e sempre procurei formação nessa área, depois tive sempre a preocupação de trocar experiências com colegas, o que é meu é dos outros, o que é dos outros é meu, a partilha para mim é essencial</i></p> <p><i>D- porque eu sempre tentei fazer formação na área da pedagogia, para trabalhar com os meus alunos, frequentei o Movimento da Escola Moderna durante vários anos, para fazer coisas diferentes, para experimentar coisas diferentes.</i></p> <p><i>E- A formação que tenho tido tem ido de encontro às minhas preocupações, às práticas de sala de aula, nunca fiz formação para ser avaliadora de colegas.</i></p> <p><i>F- Em termos de conhecimentos isso acho não gosto muito de falar, porque um percurso profissional com 30 anos já fez muitos conhecimentos, já adquiriu muitos conhecimentos, já fez um longo caminho de</i></p>	
--	--	--	--

		<p>- Preparou para a supervisão pedagógica</p> <p>-Não preparou para a avaliação de adultos/pares</p>	<p><i>vida e nós não aprendemos só nos livros, também aprendemos na prática</i></p> <p><b>F-</b> <i>[a formação inicial] mas deu-me uma boa visão do que é a supervisão pedagógica</i></p> <p><b>F-</b> <i>Mais recentemente, quando fiz a licenciatura em Administração Escolar e Administração Educativa também trabalhei a Supervisão Pedagógica, tive um semestre sobre essas questões da avaliação dos professores mas nunca se perspectivou esta avaliação por pares,</i></p> <p><b>A-</b> <i>Nunca tive formação que possa dizer que me é útil para fazer avaliação de professores, de colegas meus.</i></p> <p><b>C-</b> <i>a nível da avaliação pedagógica acho que os vinte anos de experiência me dão muita bagagem, porque já passei por muitas situações, mas avaliar adultos não.</i></p> <p><b>C-</b> <i>A nossa preocupação nunca foi preparar-nos para ser avaliadoras, nós somos avaliadoras mas é de crianças, não é de colegas nossos!</i></p> <p><b>D-</b> <i>segundo a nossa ministra nós somos professores e estamos habituados a avaliar, o que não está certo!</i></p>	<p>7</p> <p>2</p> <p>2</p>	<p>6</p>
--	--	---	---	----------------------------	----------

<p>Nós fomos formados para avaliar alunos, meninos com conhecimentos inferiores a nós, nós não fomos formados, nem temos qualquer tipo de formação para avaliar pares. Então se não temos qualquer tipo de formação qual é o meu critério?</p> <p>E- pode ter ajudado naquela perspectiva de termos mais experiência, mas de resto não, mas essa experiência eu pelo menos nunca pensei que fosse para ter que avaliar outros colegas, outros professores,</p>	<p>5</p>	<p>4</p>
<p>Formação Informal (experiência profissional)</p>	<p>-Permitiu o conhecimento de uma grande diversidade de práticas</p>	<p>B- Foi a experiência profissional [e depois alguma formação que fiz para ir de encontro à experiência profissional] que me foi alertando e despertando para as práticas da sala de aula e são as práticas de sala de aula que eu acho que nem todos temos ainda a noção do quanto podem ser diferentes umas das outras, e todas elas podem ser importantes para aquilo que é o objectivo final, que é a melhoria das competências dos meninos, não são só dos resultados, é das competências efectivas do indivíduo, aluno.</p> <p>C- agora pensar que o percurso que fiz possa ser benéfico para ser avaliadora? Não, acho que não, só</p>

		<p>para os meus alunos.</p> <p><i>D- mas saberei observar muito melhor do que alguém que não teve essas práticas, pois tive oportunidade de ver práticas muito diversificadas. Sou capaz de ter alguma formação a esse nível, mas não no centro de formação.</i></p> <p><i>F-Eu sou sócia do Movimento da Escola Moderna (MEM) e digo aqui uma coisa, eu na minha prática, fiz três anos de Magistério Primário, já tinha na altura o 12º ano e aprendi imenso na prática, efectivamente a pessoa acaba a formação inicial e há sempre falhas e onde eu aprendi muito, muito... foi claramente no MEM</i></p>	<p>4</p> <p>4</p>	<p>4</p>
	<p>-Permitiu partilhar experiências com colegas</p>	<p><i>C- Agora, partilhar com os colegas por já ter muita experiência, isso acho que sim, aliás eu tive uma estagiária quatro anos comigo e dei-lhe muitos abanões, nessa base, ser avaliadora para ajudar é um caso diferente</i></p> <p><i>C- Eu sempre trabalhei com pessoas mais novas, com menos experiência, havia sempre aquela troca, nessa base, não de estar a avaliar mas de estar a ajudar</i></p>		

<p><i>F -Agora eu andei mais de três anos, todos os sábados a caminhar para o Seixal, onde havia grupos de reflexão e nós saltávamos de grupo em grupo, víamos o trabalho dos colegas, íamos às salas de aula, víamos aulas gravadas, eu aprendi muito nesta prática, muito mesmo. É nesta partilha que aprendemos e trazemos melhorias.</i></p>	<p><b>3</b></p>	<p><b>2</b></p>
<p><i>D- Eu já exerci durante muitos anos a função de directora de escola, mas a directora de escola não tinha propriamente a função de avaliação, as nossas funções era coordenar toda a parte administrativa, presidir ao Conselho de Docentes, dar todas as informações que vinham da delegação escolar, que era um órgão próximo e formado por pessoas que conheciam muito bem os nossos problemas.</i></p> <p><i>E- o facto de ser coordenadora tem-me dado vários conhecimentos, determinadas práticas mas acho que para avaliar isso é diferente</i></p>	<p><b>2</b></p>	<p><b>2</b></p>
<p><i>F -Depois, ao longo da minha vida, os anos que estive no Ensino Recorrente foram uma mais valia, pelo menos nesta questão do trabalho de adultos e nomeadamente na avaliação de adultos, nós ali avaliávamos fundamentalmente pessoas adultas e</i></p>	<p><b>com</b></p>	<p><b>adultos</b></p>

<p>Formação desejada para o desempenho das funções de avaliador</p>	<p>Conteúdos</p>	<p>Relação pedagógica</p>	<p>por isso, parecendo que não, há coisas que não me são completamente estranhas, da parte de todo o trabalho que fiz em termos de inserção de adultos</p>	<p>1</p>	<p>1</p>
			<p><i>A- O que me preocupa é que, se não sou psicóloga, como é que posso ir avaliar a Relação Pedagógica do professor com os alunos. É difícil! Será que é por andar aos beijinhos aos alunos que ele tem uma melhor relação pedagógica com eles?</i></p> <p><i>B- Acho que aí (Avaliação da Relação Pedagógica) é que precisávamos de alguma coisa mais formal, pois há gente entendida nisso. Isso já requer alguns conhecimentos de psicologia, de interacção pedagógica... já é necessário mais algum conhecimento em termos, não só práticos, mas também teóricos.</i></p> <p><i>E- Penso que deveríamos ter formação também ao nível da psicologia e da pedagogia, porque aquilo que temos é da nossa prática pedagógica e daquilo que fomos adquirindo ao longo dos anos, mas há outros aspectos que também nós vamos ter que avaliar</i></p>	<p>3</p>	<p>3</p>

		<p><b>-Observação de aulas</b></p>	<p><b>B-</b> Isto é importante (saber fazer observação de aulas), mas para isto já é preciso algum conhecimento, digamos que científico, científico, digamos, que de se saber a importância, porque nós empiricamente sabemos muita coisa mas falta-nos a base e essa base às vezes é importante.</p> <p><b>B-Sim,</b> sim, para mim tem tudo a ver com a observação, é preciso alguma fundamentação teórica mas que venha a fundamentar a prática, não é irmos falar no Albano Estrela, naquelas observações exaustivas, naquelas grelhas exaustivas, não é nada disto, é que nós ficamos com uma ideia da importância que isto tem na interacção com os indivíduos, pois sem querer, a maior parte de nós, privilegia determinadas interacções em detrimento</p> <p><b>E-</b> Acho que precisava de formação no sentido de ficar mais sensibilizada para determinados aspectos relacionados com o acto de observar, para ver se as coisas decorrem de acordo com aquilo que é preparado, mas não sei, não sei muito bem como é que vai ser.</p> <p><b>E-</b> não sei muito bem como é que depois se poderá fazer uma observação nesse sentido, de ver as aprendizagens dos alunos... poderá ser mais</p>
--	--	------------------------------------	--

		<p><i>complicado ...</i></p> <p><b>F-</b> Até nesse aspecto [observação de aulas] a formação deveria vir a ajudar. Nunca tive uma formação específica sobre os procedimentos mais correctos de fazer uma observação. O que é mais correcto e em que situações?</p>	5	3
	-Práticas de ensino	<p><b>B-</b> não sei se não seria proveitoso em cada um dos agrupamentos debruçarmo-nos sobre documentos que existam sobre práticas, boas práticas e práticas comuns e fazermos análise de aspectos positivos e de aspectos negativos de cada uma para ficarmos despertos para isso.</p> <p><b>E-</b> Cada professor tem a sua forma de trabalhar e acho que era importante algumas orientações ao nível das diversas formas de estar na sala de aula, das práticas, para nós nos sentirmos mais à vontade.</p>	2	2
	-Avaliação de Desempenho	<p><b>C-</b> Agora, de acordo com aquelas grelhas e todos aqueles parâmetros que o ministério nos põe cá, acho que deveria haver uma preparação e uma formação</p>		

		<p><i>para analisar e esmiuçar aquelas grelhas,</i></p> <p><i>C- Acho que é mesmo a parte burocrática, os papéis, o facto de termos que cotizar e dar x ou dar y, imaginemos que é para cotar de 1 a 5, então qual é o 2,5. Acho que é mais nessa parte que precisamos de formação.</i></p> <p><i>C- Penso que a formação serve na análise de grelhas, na descodificação daqueles aspectos que lá vêm, saber qual é a melhor maneira de nós avaliarmos, que critérios devemos considerar? Que parâmetros?</i></p> <p><i>D- Depois do Ministério delinear concretamente o que querem de nós, que nos ponham formadores à altura de nos dar algumas propostas de trabalho, relativamente aos objectivos que eles pretendem ver definidos.</i></p> <p><i>E- todos aqueles parâmetros de avaliação que lá estão deveriam ser muito bem estudados, muito bem analisados, e deviam dizer-nos como deveríamos fazer</i></p> <p><i>E- como é que eu vou fazer para avaliar</i></p>	
--	--	--	--

		<p>determinadas situações que ali aparecem?</p> <p><b>F</b> -Eu acho que é fundamental ser tudo muito clarificado.(...), desmontar as palavras, os adjetivos, perceber o que é que avaliador e avaliado querem com cada item.</p> <p><b>F</b>- Em termos dos próprios registos, analisar formas mais facilitadoras. Era uma formação baseada no entendimento: de que forma é que vamos ver isto, de um ponto de vista menos burocratizado.</p>	<p style="text-align: center;"><b>8</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>4</b></p>
	<p><b>-Resolução de dilemas</b></p>	<p><b>A</b>- Não houve uma preparação psicológica</p> <p><b>C</b>- Eu acho que psicologicamente também precisamos ser preparados para ser avaliadores, para já quando há pessoas como eu, que partilho tudo quanto faço, é um bocadinho complicado avaliar os outros, sou capaz de avaliar para mim própria e dizer o que eu acho que está mal e não devia ser assim, mas do pensar ao escrever, ao deixar registado, é completamente diferente e cá dentro, a nossa parte pessoal mexe, podemos prejudicar a carreira de um colega, trazer-lhe problemas superiormente, isto tudo mexe muito</p>		<p><b>C</b>- Tem tudo a ver com isto [saber qual é a melhor</p>

		<p><i>maneira de avaliar], porque toda a outra parte a nossa experiência é suficiente; embora lá está a avaliação pode ser sempre injusta, eu posso ser injusta</i></p> <p><b>D-</b> <i>(preocupa-me) não conseguir ser justa entre os colegas, portanto eu ao preencher todo aquele role de itens que tenho para preencher, não ser coerente em avaliar correctamente as pessoas,</i></p> <p><b>D-</b> <i>A minha avaliação vai pesar na vida de uma colega minha, então eu vou prejudicar uma colega na sua vida futura?</i></p> <p><b>D-</b> <i>Eu fui a uma formação sobre avaliação onde o colega dizia que nós temos que ser muito sensíveis a determinadas situações, mas também não podemos pôr em risco a nossa situação, porque nós ao estarmos atentos a determinadas sensibilidades também nos podemos prejudicar a nós, porque depois, juntamente com a nossa avaliação vem a do conselho executivo.</i></p> <p><b>E-</b> <i>Pode-se criar grandes injustiças sem nós darmos conta e acho que isso é muito complicado</i></p>	
--	--	--	--

		<p>valorizado como formação.</p> <p><b>B-</b> se calhar o Centro de Formação teria importância, porque nós todos os anos continuamos a dizer quais são as ações de formação que precisamos, para lá ir, para eles terem lá formadores, muitas vezes os formadores que eles lá têm nem são as pessoas que estão no terreno, nesta realidade.</p> <p><b>C-</b> Acho que o melhor seria algo mais aberto, quase o que fazemos nas reuniões do pedagógico,</p> <p><b>F-</b> sob orientação de uma pessoa experiente na área da avaliação, supervisão pedagógica.</p> <p><b>F-</b> os avaliadores juntarem-se, nos centros de formação</p>	<p><b>8</b></p> <p><b>4</b></p>	
	<p>-Centrada na análise partilhada de práticas</p>	<p><b>B-</b> umas horas para podermos reflectir sobre o que é que há sobre boas práticas lectivas, porque não vamos ter todos tempo de fazer formação formal, portanto temos que pensar em coisas que sejam funcionais</p> <p><b>B-</b> Portanto uma reflexão que passa-se ou pela leitura de documentos, ou pelo visionamento de uns</p>		

			<p><i>E- depois temos que tomar posições, temos que dizer determinadas coisas e depois há que saber dizer e eu não sou muito boa a dizer às pessoas que não estão a fazer bem ou que devem fazer de outra maneira</i></p> <p><i>E -mas isto teria que alguém nos dizer, se calhar precisamos de uma formação para que realmente possamos ser o mais justos possível, porque nós estamos todos a aprender, é um processo todo novo e portanto cada um pensa à sua maneira.</i></p>	9	4
<p>Modalidades</p>		<p>-Centrada nas necessidades e interesses do contexto</p>	<p><i>A- O que acho é que era preciso ter tempo, precisávamos de um esclarecimento, uma formação conjunta.</i></p> <p><i>B- uma formação em termos de agrupamento,</i></p> <p><i>B- Mas era importante pensar como é que se pode criar no próprio agrupamento grupos de reflexão, havendo um moderador, que pode ser um formador do centro de formação.</i></p> <p><i>B- No nosso agrupamento fazia sentido que, sob orientação do Centro de Formação, que tem larga experiência no campo científico, nos orientassem a pensar sobre as nossas realidades, sendo tudo isto</i></p>		

		<p><i>videos, sem ser por Decreto-lei, porque esta coisa do Despacho e do Decreto-lei vem lá tudo, menos aquilo que nós queremos.</i></p> <p><b>B-</b> <i>Portanto, talvez se, não sei, sei que isso era mais trabalho para nós, mas se calhar era importante podermos comungar ou pelo menos partilhar alguma coisa sobre isso.</i></p> <p><b>B-</b> <i>aquele trabalho que deveria ser o trabalho de discussão temática perante uma situação, isso nós não fazemos e isso facilitava o trabalho dos avaliadores e iria ajudá-los a ver as coisas com outros olhos, iria ajudar os próprios avaliadores nas suas práticas, porque eles vão continuar a dar aulas, e iria ajudar a melhorar as práticas todas.</i></p> <p><b>B-</b> <i>E então acho que a formação passa muito pela dinâmica de grupo</i></p> <p><b>B-</b> <i>Pois... se os agrupamentos tivessem funcionado como eu pensava que iam funcionar, eu acho que isso já tínhamos todos, porque já tínhamos internamente arranjado tempo, organização, para partilhar práticas, ou seja tu tens uma dinâmica que funciona</i></p>	
--	--	--	--

			<p><i>muito bem, embora no teu contexto, de Assembleia de Turma, por exemplo, no teu Departamento tu já tinhas sido chamada a explicar como funciona a Assembleia de Turma. Eu tenho muito boa prática, por exemplo, em trabalho de pares, eu já tinha sido chamada a partilhar com os meus colegas como é que eu faço, qual é o objectivo daquilo e para que serve.</i></p> <p><i>E- Penso que o melhor seria uma formação... (muito pensativa durante algum tempo) talvez no sentido de troca de experiências, ciclo de estudos, acho que é assim que se chama, entre as pessoas das várias escolas, dos vários agrupamentos, juntando-se para conversar, partilhar experiências, ver como é a melhor maneira de fazer, como resulta.</i></p> <p><i>F- Haver reflexão conjunta e análise de cada item</i></p> <p><i>F-, e conjuntamente aferirem os parâmetros a avaliar, as grelhas, os itens, clarificarem conceitos</i></p>	<p style="text-align: right;"><b>9</b></p> <p style="text-align: right;"><b>3</b></p>
--	--	--	--	---