



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

UNIDADE CIÊNCIAS EXACTAS E HUMANAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO NUM CONTEXTO DE SUPERVISÃO

Representações de alunos em prática pedagógica

TESE DE MESTRADO

MARIA JOSÉ DIAS DA PALMA SIMÃO MESTRE

Orientadora: PROF^a DOUTORA MARGARIDA FERNANDES

1998

Avaliação num contexto de
supervisão - Mestre.



TESES
SD



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
UNIDADE DE CIÊNCIAS EXACTAS E HUMANAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO NUM CONTEXTO DE SUPERVISÃO

Representações de alunos em prática pedagógica

Dissertação de Mestrado

Maria José Dias da Palma Simão Mestre

Orientadora: Professora Doutora Margarida Fernandes

1998

25/3/99	25966
321.13	
ME. Arv	

11

1064

1

Dedico este trabalho

ao Jaime,

ao Tiago

e à Marta

*pelas horas, dias, meses,
caracterizados por um déficit na minha disponibilidade e entrega
e na receptividade ao vosso afecto,
neste ambiente de tolerância, cumplicidade e amor
que juntos temos vindo a construir.*

*A meus pais e irmãos
junto de quem se encontram as raízes do que sou,
em especial a minha mãe,
pelo entusiasmo que me transmitiu
pelas questões do ensino.*

Agradecimentos

Aos cento e vinte alunos dos terceiros anos dos cursos de formação de professores da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, que prontamente responderam ao questionário constante deste estudo e, sobretudo, às sete alunas entrevistadas, pela sua disponibilidade, imprescindível à prossecução deste trabalho, e pela sua frontalidade e sentido crítico, que certamente muito o valorizaram.

À Dr^a Esmeralda Rosa, que gentilmente fez a tradução para a língua inglesa, do resumo do trabalho, que aqui insiro.

Aos meus sobrinhos-amigos Pierre Langel e Mauro Vale, sempre disponíveis na ajuda à resolução dos problemas relativos ao processamento informático do trabalho e, no caso do primeiro, também no favorecimento da comunicação electrónica com a minha orientadora, durante algum tempo ausente no estrangeiro, por motivos profissionais.

À minha colega e amiga Odete Xarepe, mulher e profissional de corpo inteiro, não apenas pela ajuda que me prestou, concretizada numa leitura final atenta e crítica, que conduziu a alguns aperfeiçoamentos gramaticais no texto do trabalho, mas principalmente, pela sua disponibilidade, consubstanciada na partilha reflexiva, ao longo das nossas vidas profissionais, sobretudo no seio das estruturas do Movimento da Escola Moderna.

Ao próprio Movimento da Escola Moderna, a cuja organização estou ligada há já duas décadas, para o qual tenho dado pouco mas recebido muito, em termos de ajuda na construção de uma cultura democrática e crítica, “bússola” que quotidianamente orienta as minhas acções profissionais e cívicas, em cujo percurso este trabalho se integra.

À Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, pela dispensa de serviço que me concedeu durante um semestre lectivo, a fim de facilitar a concretização desta tarefa.

Por último, mas fundamentalmente, à Professora Doutora Margarida Fernandes, minha formadora desde há vinte e três anos: no Curso de Formação de Professores do Ensino Primário da Escola do Magistério Primário de Faro; em cursos de formação contínua de professores; no Curso de Estudos Superiores Especializados em Supervisão, da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve; no Curso de Mestrado em Supervisão, da mesma instituição de formação de professores; na orientação deste trabalho. Pelo seu saber, pela sua disponibilidade, pelo seu empenhamento e incentivo. Por, com ela, a avaliação ter sido sempre uma ajuda e uma benesse e nunca uma punição ou um constrangimento.

Sumário

O presente trabalho inscreve-se na problemática da avaliação no contexto da supervisão das práticas pedagógicas da formação inicial de professores. O objectivo geral da investigação consistiu em conhecer as representações de sete estudantes-futuras professoras, acerca da avaliação das práticas pedagógicas, bem como as suas eventuais relações com os estados de preocupação e ansiedade que os estudantes, em geral manifestam, aquando da sua passagem por essas práticas. Por que, à partida, admitimos poder existir uma relação entre as representações das estudantes relativamente à avaliação do seu percurso nas práticas pedagógicas e as suas representações, construídas ao longo da sua vida de estudantes, no que respeita à avaliação pedagógica em geral, estendemos a pesquisa a estas representações. Por outro lado, por que, na realidade, a formação inicial é uma experiência transitória que constitui um trampolim para a entrada na profissão docente que se avizinha, estendemo-la também à avaliação dos professores, já no decorrer da sua carreira profissional.

A revisão da literatura estendeu-se, por isso, aos três conceitos em análise: 1. avaliação pedagógica; 2. avaliação de professores; 3. avaliação das práticas pedagógicas, no contexto da formação inicial de professores.

Embora em termos investigativos, optássemos por uma metodologia qualitativa e descritiva, dada a natureza do objecto de estudo - representações dos sujeitos -, sentimos necessidade de recolher indicadores que nos possibilitassem averiguar se a avaliação das práticas pedagógicas constitui, de facto, para os estudantes do contexto específico em que desenvolvemos a nossa actividade profissional, um factor desencadeador de estados de preocupação e ansiedade a níveis consideráveis. Assim, aplicámos a todos os alunos dos terceiros anos dos cursos de formação de professores do ensino básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, um questionário construído por Hart em 1987, e já utilizado por outros investigadores, o qual procura determinar quais os factores que provocam ansiedade aos estudantes, relativamente à sua frequência às disciplinas de prática pedagógica, bem como os níveis a que essa ansiedade se manifesta. Os dados permitiram-nos confirmar que a avaliação das práticas pedagógicas, bem como as expectativas e exigências que esta disciplina lhes coloca, constituem, de facto, os factores predominantemente responsáveis pelo estado de ansiedade que os estudantes vivenciam.

Posteriormente, seleccionámos, de entre a população referida, uma amostra constituída por sete estudantes, as quais constituíram os sujeitos do estudo qualitativo que empreendemos. Com recurso a extensas e pormenorizadas entrevistas individuais, o estudo confirmou os dados obtidos através do questionário, vindo ainda a desocultar os motivos que se encontram na origem da preocupação e ansiedade vividas, os quais se prendem fundamentalmente com a herança assustadora da avaliação tradicional, com resistências ao desnudamento psicológico e, principalmente, com a necessidade, ditada pelo desnível entre a procura e a oferta, no que concerne ao mercado de trabalho dos professores, de obter uma boa classificação final nas práticas pedagógicas.

Abstract

The present study has to do with the problematic of evaluation in the supervision of the teaching practice of preservice teacher training. The general objective of this investigation consisted of discovering, how seven female student teachers view the evaluation of teaching practice, as well as a probable relation with the concern and anxiety that students usually show during their teaching practice experience. From the start, this study acknowledges the possibility of their being a link between the views of the students, as to the evaluation of their teaching practice experience. These views were constructed throughout their student lives with respect to pedagogic evaluation in general. This research has also included these views. On the other hand, because preservice training is actually a transitory experience that acts as a springboard for the future teaching profession, the evaluation of teachers during their career is also contemplated.

Thus, the literature review includes three areas: pedagogic evaluation, teacher evaluation and teaching practice evaluation in preservice teacher training.

Given the nature of the study, a qualitative and descriptive methodology was selected-views of the subjects. However, there was a need to collect indicators so as to establish if the evaluation of the teaching practice does in fact, cause a considerable level of concern and anxiety. A questionnaire designed by Hart in 1987 and already used by researchers, was filled out by all of the third year students of the preservice teacher training courses in the School of Education of the University of the Algarve. This instrument attempts to determine which factors cause anxiety in students, related to their attendance in the teaching practice subjects as well as the levels at which this anxiety is shown. The data confirms that the evaluation of the teaching practice and also the expectations and demands of this subject, do indeed explain the anxiety experienced by the students.

A sample of seven students was later on, chosen from the referred population that acted as subjects for the qualitative study that was undertaken. Following lengthy, detailed and individual interviews, the study confirms the data obtained from the questionnaire. It also discloses the motives related to the concern and anxiety experienced. This is perhaps linked to the fear of traditional evaluation, sceptical attitudes as to the evaluation process and mainly with the need (dictated by the unbalance between supply and demand in the teaching profession) to obtain a good final grade in the teaching practice.

ÍNDICE

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO.....	1
1. Apresentação do problema.....	1
2. Questões orientadoras do estudo.....	2
3. Objectivos do estudo.....	4
4. Metodologia.....	5
5. Limites e relevância do estudo.....	7
6. Estrutura e organização do estudo.....	9

1ª PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	13
-----------------------------------	-----------

CAPÍTULO II

EVOLUÇÃO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	14
1. Renovação conceptual da avaliação.....	14
2. Uma avaliação que pune.....	17
3. Uma avaliação que ajuda.....	25

CAPÍTULO III

A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES.....	35
1. Evolução conceptual da avaliação do desempenho profissional.....	35

2. Perspectivas teóricas de avaliação dos professores	39
2. 1. A competência e a eficácia pedagógicas	42
2. 1. 1. <i>A utilização do conceito de competência</i>	42
2. 1. 2. <i>A evolução do conceito de eficácia</i>	45
2. 1. 3. <i>A perspectiva da eficácia no quadro da formação e avaliação de professores</i>	48
2. 1. 4 <i>Crítica ao paradigma da eficácia</i>	51
2. 1. 5 <i>A competência do professor</i>	52
3. Finalidades da avaliação dos professores	55
4. Avaliação de professores e desenvolvimento profissional	57
4. 1. Autonomia, reflexão e mudança	61
4. 1. 1. <i>A importância da autoavaliação</i>	64
4. 1. 2. <i>O contributo da reflexão partilhada</i>	66

CAPÍTULO IV

SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES..... 75

1. A formação inicial e as práticas pedagógicas	75
2. Modelos de supervisão	80
3. Aplicar a ciência ou problematizar a prática?	86
4. Supervisão, avaliação e ansiedade	90
5. Supervisão, avaliação e desenvolvimento	97
5.1. <i>Que é, afinal, reflectir?</i>	103
6. Supervisão e desenvolvimento da competência crítica	105
6. 1. <i>A reflexão crítica em Zeichner</i>	109

2ª PARTE

A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA 120

CAPÍTULO V - METODOLOGIA	121
1. Opção metodológica.....	121
2. O contexto situacional.....	123
3. Instrumentos utilizados na recolha de dados	124
3. 1. O questionário.....	124
3. 2. A entrevista	128
3. 2. 1. Preparação da entrevista.....	129
3. 2. 2. O guião da entrevista	129
4. Amostra do estudo	136
5. Procedimentos utilizados	139
5. 1. Aplicação do questionário.....	139
5. 2. Realização das entrevistas.....	139
5. 3. Elaboração dos protocolos das entrevistas	142
 CAPÍTULO VI	
 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	144
1. Resultados do questionário.....	144
2. Dados das entrevistas.....	146
2. 1. Representações acerca da avaliação pedagógica	151
2. 1. 1. Conceito de avaliação pedagógica	154
2. 1. 2. Finalidades da avaliação pedagógica.....	155
2. 1. 3. Funções da avaliação pedagógica.....	156
2. 1. 4. Critérios da avaliação pedagógica.....	158
2. 1. 5. Referentes da avaliação pedagógica.....	158
2. 1. 6. Objectos da avaliação pedagógica	159
2. 1. 7. Métodos, estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação pedagógica.....	161
2. 1. 8. Intervenientes na avaliação pedagógica	164
2. 1. 9. Momentos da avaliação pedagógica	165

2. 1. 10. <i>Necessidade da avaliação pedagógica</i>	166
2. 2 Representações acerca da avaliação de professores	167
2. 2. 1. <i>Conceito de avaliação de professores</i>	169
2. 2. 2. <i>Finalidades da avaliação de professores</i>	171
2. 2. 3. <i>Objectos da avaliação de professores</i>	173
2. 2. 4. <i>Métodos, estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação de professores</i>	175
2. 2. 5. <i>Intervenientes na avaliação de professores</i>	176
2. 3. Representações acerca da avaliação no contexto das práticas pedagógicas	178
2. 3. 1. <i>Sentimentos e crenças acerca da avaliação das práticas pedagógicas</i>	181
2. 3. 2. <i>Finalidades da avaliação das práticas pedagógicas</i>	187
2. 3. 3. <i>Funções da avaliação das práticas pedagógicas</i>	188
2. 3. 4. <i>Objectos da avaliação das práticas pedagógicas</i>	189
2. 3. 5. <i>Métodos, estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação das práticas pedagógicas</i>	192
2. 3. 6. <i>Intervenientes na avaliação das práticas pedagógicas</i>	201
2. 3. 7. <i>Momentos de avaliação das práticas pedagógicas</i>	204

CAPÍTULO VII

INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... 207

1. Representações acerca da avaliação pedagógica	208
1. 1. <i>Que é avaliar?</i>	208
1. 2. <i>Como caracterizar a avaliação?</i>	209
1. 3. <i>Para que se avalia?</i>	211
1. 4. <i>Quais as funções da avaliação?</i>	211
1. 5. <i>Que critérios devem “balizar” a avaliação?</i>	212
1. 6. <i>Que referencial para a avaliação?</i>	213
1. 7. <i>O que avaliar?</i>	215
1. 8. <i>Como avaliar?</i>	215
1. 9. <i>Quem deve avaliar?</i>	217
1. 10. <i>Quando avaliar?</i>	217
1. 11. <i>É necessário avaliar?</i>	218
2. Representações acerca da avaliação de professores	219

2. 1. <i>Em que consiste avaliar os professores?</i>	219
2. 2. <i>Para quê avaliar os professores?</i>	222
2. 3. <i>O que avaliar nos professores?</i>	223
2. 4. <i>Como avaliar os professores?</i>	224
2. 5. <i>Quem deve avaliar os professores?</i>	225
3. Representações acerca da avaliação no contexto das práticas pedagógicas	226
3. 1. <i>Como sinto a avaliação da prática pedagógica?</i>	226
3. 2. <i>Para quê avaliar os futuros professores?</i>	230
3. 3. <i>Quais as funções da avaliação das práticas pedagógicas?</i>	230
3. 4. <i>O que avaliar nos futuros professores?</i>	231
3. 5. <i>Como avaliar os futuros professores?</i>	232
3. 6. <i>Quem deve intervir na avaliação das práticas pedagógicas?</i>	236
3. 7. <i>Quando avaliar os estudantes-professores?</i>	237
4. Síntese interpretativa	238

CAPÍTULO VIII

CONSIDERAÇÕES FINAIS	242
1. Reflexões finais	242
2. Sugestões para futuros estudos e recomendações	248
BIBLIOGRAFIA	250
DOCUMENTOS	273

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – NÍVEIS DE ANSIEDADE POR FACTORES	145
QUADRO 2 – NÍVEIS DE ANSIEDADE POR ITENS	146
QUADRO 3 – REPRESENTAÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E INDICADORES	152
QUADRO 4 – CONCEITO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	154
QUADRO 5 – FINALIDADES DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	156
QUADRO 6 – FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	157
QUADRO 7 – CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	158
QUADRO 8 – REFERENTES DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	159
QUADRO 9 – OBJECTOS DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	160
QUADRO 10 – MÉTODOS, ESTRATÉGIAS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	162
QUADRO 11 – INTERVENIENTES NA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	164
QUADRO 12 – MOMENTOS DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	165
QUADRO 13 – REPRESENTAÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES: CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E INDICADORES	168
QUADRO 14 – CONCEITO DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES	169

QUADRO 15 – FINALIDADES DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES	172
QUADRO 16 – OBJECTOS DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES	174
QUADRO 17 – MÉTODOS, ESTRATÉGIAS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DA AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES	175
QUADRO 18 – INTERVENIENTES NA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES	176
QUADRO 19 – REPRESENTAÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E INDICADORES	179
QUADRO 20 – SENTIMENTOS E CRENÇAS ACERCA DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	181
QUADRO 21 – FINALIDADES DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	188
QUADRO 22 – FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	188
QUADRO 23 – OBJECTOS DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	189
QUADRO 24 – MÉTODOS, ESTRATÉGIAS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DA AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES	192
QUADRO 25 – INTERVENIENTES NA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	202
QUADRO 26 – MOMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	204

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	211
GRÁFICO 2 – REFERENTES DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	213
GRÁFICO 3 – OBJECTOS DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	215
GRÁFICO 4 – ATITUDES FACE AOS TESTES	216
GRÁFICO 5 – MOMENTOS DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	218
GRÁFICO 6 – CONCEITO DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES	219
GRÁFICO 7 – FINALIDADES DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES	222
GRÁFICO 8 – OBJECTOS DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES	223
GRÁFICO 9 – ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES	224
GRÁFICO 10 – INTERVENIENTES NA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES	225
GRÁFICO 11 – SENTIMENTOS E CRENÇAS ACERCA DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	226
GRÁFICO 12 – PERCEPÇÕES NEGATIVAS ACERCA DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	227
GRÁFICO 13 – PERCEPÇÕES POSITIVAS ACERCA DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	229

GRÁFICO 14 – OBJECTOS DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	231
GRÁFICO 15 – ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	234
GRÁFICO 16 – INTERVENIENTES NA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	236
GRÁFICO 17 – MOMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	237

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA À ANA.....	3
ANEXO 2 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA À SARA.....	19
ANEXO 3 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA À MARTA.....	37
ANEXO 4 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA À CLÁUDIA.....	55
ANEXO 5 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA À JOANA.....	75
ANEXO 6 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA À RITA.....	93
ANEXO 7 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA À TERESA.....	107

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1. Apresentação do problema

Quando, em 1993, decorridos dezoito anos de leccionação no primeiro ciclo do ensino básico, iniciei funções como supervisora das práticas pedagógicas, no contexto da formação inicial de professores, aguardavam-me algumas “surpresas”, o que era aliás previsível, em virtude da significativa transição ecológica que essa transferência acarretava: entre outras alterações, são de não negligenciar, a mudança de meio institucional, de nível de ensino, o facto de passar a ter alunos-adultos em vez de alunos-crianças, a viragem nas funções que desempenharia, passando a ensinar outros a ser professores, enquanto eu deveria continuar a aprender a sê-lo cada dia com maior propriedade, nessa busca inquieta e insaciável que tem acompanhado o meu percurso profissional.

De entre todas as “surpresas”, uma se evidenciava: a preocupação exacerbada que estes meus alunos crescidos demonstravam em relação à avaliação. Esta preocupação que parece acompanhá-los desde o início do processo, parece também

desenvolver-se num crescendo durante o decorrer da prática, à medida que as semanas prosseguem. Efectivamente, quer em conversas informais, quer nos momentos mais formais (encontros pré-activos - de preparação conjunta das actividades -, momentos de observação de aulas, encontros pós-activos - de reflexão sobre o trabalho desenvolvido), a avaliação parece ser algo que “paira no ar”, condicionando todo o processo. Isto é: a avaliação parece estar sempre presente, não em termos da sua utilidade e do seu contributo para o desenvolvimento e a optimização do processo formativo dos estudantes mas, ao contrário, exercendo sobre eles uma tensão que, pelo menos em termos hipotéticos, não deixará de influenciar o seu desempenho nas práticas pedagógicas e, porventura, o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

É frequente, a propósito dos mais diversos contextos, os estudantes colocarem aos seus supervisores – quer ao supervisor da escola de formação (habitualmente designado, entre nós, por *orientador pedagógico* ou *professor acompanhante*), quer ao supervisor-cooperante (comummente chamado *professor-cooperante*), questões/inquietações do tipo:

- Preciso de faltar porque tenho uma consulta médica. Esta falta vai interferir na minha avaliação?

- A turma é difícil, as crianças são muito irrequietas. Tudo bem, até nos dá mais experiência “estagiar” com uma turma complicada. O pior é a avaliação...

2. Questões orientadoras do estudo

Parece assim, que nas práticas pedagógicas, de um modo geral, tudo é condicionado pela avaliação: o esforço, os investimentos, as decisões, as relações.

Essa percepção tem-nos causado algumas perplexidades e outras tantas interrogações, algumas das quais se vieram a constituir como orientadoras do presente estudo, e que passamos a enumerar:

1. Que representações têm os alunos em prática pedagógica, relativamente à sua avaliação nessas práticas?
2. Constituirá, de facto, a avaliação dos futuros professores nas práticas pedagógicas, uma fonte considerável de preocupação e ansiedade?
3. Que razões se encontrarão na origem dessa ansiedade?
4. Existirá alguma relação entre a eventual visão fantasmagórica relativa à avaliação das práticas pedagógicas e as representações construídas ao longo da vida de estudantes, no que respeita à avaliação pedagógica em geral?
5. Em que aspectos particulares da avaliação se centra predominantemente essa ansiedade?
6. Que aspectos da avaliação das práticas pedagógicas os estudantes mais valorizam?
7. Que aspectos da avaliação das práticas pedagógicas mais desvalorizam?
8. Que pensam, afinal, os futuros professores, acerca da avaliação realizada nas práticas pedagógicas?
9. Que pensam os estudantes acerca da avaliação dos professores, em geral, em cujo sector profissional se incluirão a breve trecho?

10. Que críticas e que sugestões fazem os futuros professores aos processos utilizados na avaliação da actividade profissional docente - em situação de “estágio” pedagógico ou já no decorrer da sua actividade profissional?

11. Que características deverá assumir a avaliação dos futuros professores nas práticas pedagógicas, por forma a possibilitar o entendimento dessa avaliação enquanto parte integrante do processo de formação, algo que não é um fim mas, pelo contrário, um meio de aperfeiçoamento desse processo, com potencialidades para contribuir para a criação de novos conhecimentos e capacidades, desenvolver a susceptibilidade às mudanças e activar o desenvolvimento?

3. Objectivos do estudo

Das questões de partida, determinantes da problemática a abordar, relevam os objectivos que se constituem relativamente ao estudo, nomeadamente:

1. Conhecer as representações dos sujeitos relativamente à avaliação pedagógica em geral e à avaliação das práticas pedagógicas e da actividade profissional dos professores, em particular.

2. Perceber se a avaliação das práticas pedagógicas, constitui para os estudantes, efectivamente, uma fonte considerável de preocupação e ansiedade.

3. Conhecer as razões que os estudantes evocam para justificar essa ansiedade.

4. Percepcionar eventuais relações entre a forma como os alunos sentem a avaliação das práticas pedagógicas e as suas próprias concepções de avaliação.

5. Conhecer em que aspectos da avaliação se centra predominantemente essa ansiedade.

6. Conhecer que aspectos da avaliação das práticas pedagógicas os estudantes mais valorizam.

7. Conhecer que aspectos da avaliação das práticas pedagógicas os estudantes mais desvalorizam.

8. Recolher críticas e sugestões relativas aos processos de avaliação utilizados na avaliação da actividade profissional docente – em situação de “estágio” pedagógico ou já no decorrer da sua actividade profissional.

9. Levantar questões e pistas de reflexão sobre o modelo de avaliação que praticamos.

4. Metodologia

Estes objectivos levaram-nos a enquadrar o estudo no contexto do paradigma investigativo que enfatiza o conhecimento e a compreensão do pensamento dos professores, das suas crenças, representações, percepções e concepções. Recorremos, por essa razão, à metodologia de investigação qualitativa, a qual “enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994: 11). Ora, essas características da investigação qualitativa, implicam um considerável detalhe relativamente às questões da investigação, o qual é incompatível com amostras representativas. Centrâmo-nos, por isso, num número reduzido de sujeitos, o que, obstando a que pudéssemos vir a generalizar os resultados

encontrados, nos permitiu, no entanto, compará-los com os de outros estudos, realizados em contextos diferenciados e com recurso a metodologias diversificadas.

Com este cenário – estudo descritivo e qualitativo, pequena amostra -, pareceu-nos que a entrevista estruturalmente flexível seria a estratégia apropriada para nos permitir captar e compreender o pensamento dos estudantes, uma vez que, podendo assemelhar-se mais a uma conversa entre dois confidentes do que a uma sessão formal de perguntas e respostas entre um investigador e um sujeito (Bogdan & Biklen, 1994), permitiria que os estudantes aproximassem, o mais possível, as suas respostas da sua própria perspectiva pessoal.

Não obstante, sentimos necessidade de, à partida, recolher indicadores no sentido de averiguar se a avaliação das práticas pedagógicas constitui, de facto, para a maioria dos estudantes, nomeadamente para os estudantes do contexto específico em que desenvolvemos a nossa actividade profissional, um factor desencadeador de estados de preocupação e ansiedade a níveis susceptíveis de lhes provocar efeitos debilitantes que eventualmente afectarão o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, nas respectivas práticas pedagógicas.

Neste contexto, será aplicado a todos os alunos dos terceiros anos dos cursos de formação de professores do ensino básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, um questionário construído por Hart em 1987, e já utilizado por outros investigadores. Este questionário procura determinar, efectivamente, quais os factores que provocam ansiedade aos estudantes, relativamente à sua frequência das disciplinas de prática pedagógica, bem como os níveis a que essa ansiedade se manifesta.

Após aplicado o questionário, bem como quantificados os seus resultados, iremos seleccionar então, de entre a população, uma pequena amostra com a qual

iremos concretizar o nosso estudo qualitativo. Essa amostra incluirá sete estudantes-futuros professores do curso de formação de professores da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, e será seleccionada de acordo com os níveis de ansiedade revelados no questionário, como se explicitará no capítulo da Metodologia.

5. Limites e relevância do estudo

Um estudo desta natureza, e realizado com os constrangimentos de tempo, a que já aludimos, tem necessariamente limitações. A primeira, é intrínseca ao seu objecto, o qual consistiu em conhecer representações das estudantes. Ora, o estudo das representações, corresponde a uma dimensão oculta dos sujeitos, pelo que o seu conteúdo pode ter sido desocultado e compreendido de forma incompleta, não só porque os próprios sujeitos não têm acesso consciente à totalidade da sua teoria, mas também porque a partilha dela com os outros é condicionada pelas capacidades reflexivas e comunicativas dos sujeitos e pela sua capacidade para a partilhar com outrém.

Uma segunda limitação, radica nas próprias limitações inerentes à metodologia utilizada. Efectivamente, as metodologias qualitativas e interpretativas se, por um lado, são ricas na obtenção de pormenores e na compreensão de razões, por outro, e apesar do esforço de distanciamento e objectividade, correm o risco de ser permeáveis às próprias concepções do investigador.

Uma terceira limitação prende-se com o facto de a investigadora exercer funções de supervisão na instituição frequentada pelos sujeitos do estudo. Não sendo formadora destes sujeitos específicos à data da recolha dos dados da investigação, existia então a possibilidade de poder vir a sê-lo mais tarde. Essa contingência pode

levantar dúvidas acerca da sua eventual influência, positiva ou negativa, no que respeita à sinceridade e abertura exigidas pela investigação, relativamente às declarações prestadas pelos sujeitos.

Finalmente, o número restrito de sujeitos participantes na investigação, constitui também uma limitação a ter em conta. O facto de irmos entrevistar apenas sete estudantes, não permite generalizar os resultados colhidos através das entrevistas, aos estudantes da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve e muito menos a populações mais amplas.

Apesar das limitações que referimos, algumas das quais impostas pelo tempo restrito para a realização do estudo, a comparação dos seus resultados com os de outros estudos, quer portugueses quer estrangeiros, pode permitir encontrar semelhanças, conferindo-lhe legitimidade.

Na verdade, o estudo pode permitir melhor compreender a influência da avaliação nos estados debilitantes de ansiedade vivenciados pelas futuras professoras em situação de prática pedagógica, os motivos desencadeadores dessa ansiedade, os aspectos da prática pedagógica em que ela predominantemente se centra, o posicionamento crítico das estudantes relativamente às metodologias utilizadas na prática pedagógica, as suas concepções de qualidade e competência docente, entre outros aspectos, cujo conhecimento e compreensão pelos formadores dos professores e por eles próprios, assumem relevante importância, no sentido de, a partir daí, se poderem melhorar as práticas de formação/supervisão/avaliação que são desenvolvidas.

6. Estrutura e organização do estudo

Ainda que o foco da investigação incida na avaliação das práticas pedagógicas, considerámos à partida que as representações das estudantes relativamente à avaliação das práticas pedagógicas poderão estar relacionadas com as representações construídas ao longo da sua vida de estudantes, relativamente à avaliação pedagógica em geral. Preconizámos, por outro lado, que existirá eventualmente uma estreita relação entre a forma como os estudantes percebem a avaliação das práticas pedagógicas e a forma como percebem a avaliação da actividade profissional dos professores, no decorrer da sua carreira e, portanto, em termos da sua formação/avaliação contínuas. Esta visão articulada formação inicial/formação contínua, tem para nós uma relevância fundamental, na medida em que, situando-nos claramente numa perspectiva desenvolvimentista da formação, a formação inicial, embora de grande importância para nós, enquanto alicerce da construção da profissão, representa, no fundo, uma experiência transitória no desenvolvimento continuado do professor, o qual evoluirá continuamente, ao longo do seu percurso profissional.

Com base nestes pressupostos, organizámos a fundamentação teórica do estudo, em três capítulos interrelacionados. No capítulo dois, revimos o conceito de avaliação pedagógica, analisando o seu percurso ao longo da história da educação, no decorrer das últimas décadas. Contrapusemos, por conseguinte, duas perspectivas antagónicas de avaliação: uma avaliação tradicional, que pune, e uma avaliação formativa, ou formadora, que ajuda. Reflectindo sobre esta última, explanámos a nossa convicção no sentido de que se trata mais de uma avaliação de que se fala, com que se simpatiza e que se deseja, do que de uma avaliação que se pratica. Equacionámos, por isso, os obstáculos que inviabilizam a avaliação formativa. Nessa busca, entre outros autores, contámos com a ajuda preciosa de Perrenoud (1992), para quem,

Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Pelo menos se pensarmos em termos de mudanças maiores, no sentido de uma avaliação sem notas, mais formativa, uma vez que as práticas de avaliação estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Mexer-lhes significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis e parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola. “Não mexam na minha avaliação!”, é o grito que damos assim que nos apercebemos que basta puxar pela ponta da avaliação para que o novelo se desfie... (p. 173)

No terceiro capítulo analisámos as abordagens actuais relativas à avaliação dos professores, confrontando também as duas perspectivas mais proeminentes: a *avaliação do desempenho*, mais imediatista, ligada aos resultados alcançados pelo professor em termos das aprendizagens realizadas pelos seus alunos e a *avaliação da competência*, de mais longo alcance, mais ambiciosa, preocupada fundamentalmente com o desenvolvimento do professor, enquanto agente privilegiado do desenvolvimento dos seus alunos. No contexto desta segunda abordagem, preconizámos a imprescindibilidade de penetrar no mundo subjectivo do professor e enfatizámos o papel fundamental da autoavaliação e das formas cooperativas e colaborativas de formação/reflexão/avaliação.

No quarto capítulo penetrámos na problemática da avaliação das práticas pedagógicas. Nesse contexto, caracterizámos o período de frequência destas práticas como um tempo e um espaço de grande fragilidade psicológica para os formandos, os quais, em geral, manifestam no decorrer das mesmas, graus de preocupação e de ansiedade, a que não poderemos ser indiferentes. Por essa razão, detivemo-nos em estudos que se têm ocupado dos estados de preocupação e de ansiedade dos estudantes-futuros professores, em situação de prática pedagógica. Analisando os diferentes modelos de supervisão identificados por Alarcão & Tavares (1987), concluímos que as metodologias a que recorrer com vista ao desenvolvimento da competência do futuro professor são, no essencial, e salvaguardadas as devidas adaptações ao contexto específico, similares das que preconizámos para a

formação/avaliação dos professores. Assim, dedicámos especial atenção à reflexão, enquanto estratégia privilegiada de formação/avaliação e, no âmbito dela, manifestámos, justificadamente, uma especial incidência no modelo de reflexão crítica proposto por Zeichner (1992), o qual, enfatizando a dimensão social da actividade docente, contraria a ideia de que o acto educativo pode ser neutro, existindo nele, pelo contrário, implicações sociais e políticas, sendo que as alternativas de actuação que se colocam aos professores, reflectem todas elas diferentes opções políticas da sua parte.

O quinto capítulo apresenta os processos metodológicos que se usaram na investigação, começando por abordar os pressupostos teórico-metodológicos em que se fundamenta a metodologia escolhida. Caracteriza-se a seguir, o contexto institucional e curricular em que se desenvolve a investigação. Apresentam-se em seguida, os instrumentos de recolha de dados: questionário e entrevista, explicitando o tipo de entrevista escolhido, bem como os argumentos que justificam essa escolha, os critérios utilizados para seleccionar os sujeitos, os procedimentos relativos à preparação das entrevistas, os aspectos ligados à sua realização (cuidados levados em conta, data, local e condições) e os procedimentos relativos à obtenção dos protocolos, a partir das entrevistas gravadas em registo magnético.

O sexto capítulo organiza-se em duas secções fundamentais. Na primeira, analisam-se os dados obtidos através da aplicação do questionário. Na segunda, explicitam-se os procedimentos adoptados no tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas, descrevendo de seguida os resultados obtidos, os quais se organizaram em torno dos três temas orientadores do estudo: 1. a avaliação pedagógica; 2. a avaliação de professores; 3. a avaliação das práticas pedagógicas no contexto da formação inicial de professores.

No sétimo capítulo, interpretam-se e discutem-se os resultados obtidos, e confrontam-se com estudos realizados por outros investigadores. Na parte final do capítulo, sintetizam-se as conclusões que elegemos como as mais evidentes e significativas.

Finalmente, no oitavo capítulo, retomam-se as mais importantes conclusões da investigação, sugerem-se percursos investigativos futuros e apontam-se algumas recomendações necessárias à implementação de um processo de avaliação que possa promover a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes-futuros professores.

1ª PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO II

EVOLUÇÃO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Renovação conceptual da avaliação

A avaliação constitui um dos temas que tem sido objecto de atenção mais intensa nos últimos anos, para além de os significados que lhe têm sido atribuídos variarem bastante. Na realidade, quando se fala de avaliação, a primeira questão a esclarecer é o seu significado, visto que o conceito invadiu todos os domínios da actividade humana, levando a que hoje se fale de avaliação a propósito de quase tudo. No campo educativo, aquele que aqui nos ocupará, o âmbito da avaliação alargou-se especialmente: para além dos alunos, de que tradicionalmente já se ocupava, passou a abranger também os professores, o ensino, as instituições, o currículo e o próprio sistema educativo (Fernandes, 1998).

Contudo, a mudança na avaliação não se verificou apenas ao nível da sua abrangência. Como refere Fernandes (1998), ocorreram também mudanças tão significativas ao nível epistemológico e metodológico, que vários autores falam de mudança de paradigma na avaliação educacional. Efectivamente, até aos anos

cinquenta/sessenta, o conceito de avaliação subentendia, tão somente, o mero acto de medir os conhecimentos retidos pelos alunos (Rosales, 1992; Boavida & Barreira, 1993; Leite, 1993).

O crescente interesse pela medida e pelo rigor, imposto pela exigência de selecção e orientação no sistema escolar (Perrenoud, 1984; Barbier, 1983), esteve na origem da proliferação de muitos estudos sobre avaliação, preocupados em averiguar o valor real dos testes de avaliação escolar.

Os primeiros destes estudos docimológicos, realizaram-se em 1922 por Piéron, Piéron & Laugier (Bacher, 1973, citado por Boavida & Barreira, 1993) e põem já em causa o valor do exame como revelador da aptidão do aluno e decisor do seu percurso escolar (Miranda, 1980, *ibidem*).

As investigações que se lhe seguiram, confirmam este cepticismo relativamente ao desejado rigor dos testes de aptidão escolar e vão mais longe, ao constatar, no acto de medida, a existência de um grande número de divergências intra e inter-examinadores (Léon, 1977, *ibidem*). Abalada a crença na objectividade necessária ao rigor pretendido, focalizam-se os esforços no aperfeiçoamento técnico da avaliação, por forma a atenuar a influência dos factores subjectivos que lhe são inerentes.

A partir de meados do século XX, na sequência do trabalho desenvolvido nos anos trinta/quarenta por Tyler e da publicação, em 1949, do seu livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, o conceito de avaliação começa a distanciar-se da concepção reducionista anterior, deixando de limitar-se à aplicação de instrumentos de medida aos conhecimentos adquiridos, para passar a ser entendida como algo inerente a todo o processo de ensino e ao currículo.

Passa a pôr-se em causa, por conseguinte, não apenas o desempenho do aluno, mas também os processos utilizados no ensino e a qualidade do currículo com o qual ele é confrontado.

Todavia, da ênfase colocada por Tyler (1976) na fixação prévia e clara de objectivos de ensino e na determinação da sua consecução no final das acções educativas, resulta que, na prática, o seu modelo, ainda hoje intensamente generalizado, se tem consubstanciado na comparação de resultados com objectivos, sem equacionar os próprios objectivos dos programas, a compreensão dos fins atingidos ou os processos utilizados.

A partir dos anos sessenta, proliferaram numerosas investigações no âmbito da educação, as quais puseram em causa as formas de ensino praticadas, reforçando a necessidade de valorizar o processo de aprendizagem do aluno. Esta verdadeira mudança de paradigma, proporcionou uma significativa renovação na forma de entender a avaliação escolar, passando a considerar-se como finalidade desta, não apenas o fornecimento de informações sobre o grau de consecução dos objectivos antecipadamente fixados, mas também a ajuda na tomada de decisões relativamente ao processo de os conseguir alcançar.

Caminhava-se, assim, para uma avaliação de tipo formativo, à qual se associa fundamentalmente Scriven (1967), para quem

a avaliação deve constituir "uma apreciação à realização do ensino e contém em si o importante valor de poder servir para o seu aperfeiçoamento, ao facilitar a tomada de decisões durante a realização do processo didáctico".
(Rosales, 1992: 22).

A evolução do conceito de avaliação tem acompanhado a evolução do conceito de currículo, uma vez que as preocupações em torno da avaliação decorrem

do processo de ensino/aprendizagem e da necessidade de desenvolver as capacidades cognitivas e intelectuais para a formação global e integral do aluno. Na verdade, quando se perspectiva a importância da atenção a dar à diversidade cultural e à interação educativa centrada nos contextos, se defendem modelos curriculares significativos, enraizados em valores experienciais e culturais dos alunos dos diferentes grupos sociais, se desenvolve a ideia da imprescindibilidade de individualização no ensino, se preconiza a necessidade de privilegiar não apenas o nível do *saber* e do *saber-fazer*, mas também o nível do *saber-ser*, sabendo *tornar-se* e sabendo *intervir* (Leite, 1993), a mudança é inevitável.

Com este pano de fundo, a avaliação tende a constituir-se numa busca de interpretação de situações, de forma ampla e contextualizada, dando ênfase às dimensões qualitativa, formativa e reflexiva.

Recorrendo à metáfora, alguns autores referem que

a infância da avaliação se situa em torno dos anos sessenta, a sua adolescência sobre os anos oitenta, caminhando para a idade adulta na actualidade. (Rosales, 1992: 19)

Teoricamente assim parece ser. Sê-lo-à na prática ?

2. Uma avaliação que pune

A palavra *avaliação* é, ainda hoje, associada a constrangimento, tensão, ansiedade, medo. Esta conflitualidade que lhe é inerente, advém do facto de ela desempenhar um importante papel relativamente ao percurso de vida de cada um de nós. Efectivamente, as avaliações a que vamos sendo sujeitos ao longo da vida e,

nomeadamente, as avaliações escolares, assumem na nossa sociedade uma importância fundamental porque são, tendencialmente, determinantes do futuro do indivíduo.

A este domínio da avaliação, acresce a arbitrariedade com que ela tradicionalmente é praticada: o professor é o avaliador único do trabalho dos alunos, constituindo-se estes como agentes passivos no processo, a quem não resta qualquer margem de intervenção. Através da avaliação, o professor afirma o seu poder e a sua "superioridade", marcando a distância que o separa do aluno.

A relação avaliador-avaliado é vivida, nestas condições, como uma relação de denominação hierárquica, num cenário a que Hadji (1994) denominou *deriva autoritarista*. Nesse contexto, ao avaliado escapa, não só a construção do referente, como até o próprio conhecimento deste. O professor avalia em referência a "leis" que não são explícitas, utilizando critérios que são ocultos ou obscuros para o aluno.

Neste ambiente "educativo" se enquadram os exemplos referidos por Hadji (1994), da estratégia do teste-surpresa (capricho de alguns professores) e da avaliação pela técnica da subtracção, segundo a qual a nota de vinte é para Deus, a de dezanove para o mestre e, a partir desta base que marca o nível teórico da excelência, contam-se os erros e atribuem-se os pontos, não hesitando em

"marcar com o ferro em brasa da infâmia aqueles que cometeram os erros mais crassos", porque "quem tem o poder de avaliar tem também o poder de legitimar ou de condenar o comportamento avaliado". (Hadji, 1994: 79)

Ao estatuto despótico da avaliação não é alheio o facto de ela existir divorciada do processo educativo. Na verdade, segundo uma perspectiva tradicional, a avaliação não acompanha o processo de ensino, surgindo como algo externo, que ocorre em momentos especiais, frequentemente no fim de um dado período.

Na expressão de Zabalza (1992), a avaliação assim entendida, é, relativamente ao processo de ensino, "um elemento marginal e enquistado" (p. 224) e as actividades a ela inerentes supõem um corte na marcha normal das aulas, sem consequências directas no processo didáctico:

Nada varia entre o antes e o depois da avaliação. A avaliação é um acontecimento isolado, estanque e independente do desenvolvimento do processo. (Zabalza, 1992: 225).

Um outro aspecto de eminente importância, que caracteriza o sistema clássico de avaliação, encontrado em vários autores consultados (Hadji, 1993; Rosales, 1992; Perrenoud, 1986; Pourtois, 1986; Noizet & Caverni, 1985; Bartolomeis, 1981; De Landsheere, 1976; entre outros), refere-se ao seu carácter elitista.

De Landsheere (1976) alude a estudos realizados em França, os quais demonstram que a esmagadora maioria dos alunos que ascende ao ensino superior é oriunda das classes sociais média e alta, constatando-se que apenas uma reduzida percentagem de alunos proveniente das classes mais desfavorecidas da sociedade ingressa neste nível de ensino. Assim acontece porque a educação proporcionada pela instituição familiar predispõe tanto menos ao êxito académico quanto mais afastada da cultura escolar for a classe a que essas famílias pertencem.

A diferença de educação familiar cria rapidamente, no decurso dos primeiros anos de vida, diferenças nos mecanismos intelectuais e nos meios linguísticos. Desta forma, indivíduos dotados de um mesmo potencial à partida, têm probabilidades de êxito muito diversas, de acordo com o meio familiar em que se desenvolvem. Um extenso conjunto de investigações confirma que a origem familiar permite predizer melhor o desempenho escolar do que qualquer outra variável.

Os sistemas de ensino e, por inerência, os processos de avaliação escolar, estão ligados aos hábitos culturais das classes mais favorecidas (Passeron, 1970, citado por De Landsheere, 1976). Como Perrenoud (1986) chama à atenção, na maioria dos sistemas de ensino contemporâneos, a organização pedagógica dominante é, ainda, o ensino colectivo, ao qual está associada uma avaliação sumativa e comparativa cuja função é, na prática, "o julgamento social de desvio ou conformidade em relação a uma norma de excelência escolar" (p. 28).

No ensino colectivo, organizado por grupos numerosos de alunos que se encontram numa sala de aula com um só professor, torna-se difícil individualizar a acção pedagógica. Contudo, o professor constrói uma percepção individualizada da personalidade de cada um dos seus alunos, a qual resulta do modo de participação na aula, das atitudes que manifesta em relação ao professor e aos colegas, do interesse que revela pela aprendizagem, da sua capacidade de resposta. De acordo com os comportamentos manifestados, o professor reage através de movimentos de atracção ou rejeição, comunicando com os diferentes alunos de modo diverso. Estes fenómenos contribuem para aumentar as desigualdades perante o ensino, porque estão ligados à pertença de classe dos alunos e influenciam o seu trabalho escolar e o seu sucesso (Perrenoud, 1986).

Neste contexto, vários autores (Perrenoud, 1986; Pourtois, 1986; Noizet & Caverni, 1985; De Landsheere, 1976; Boudon, 1974; Bourdieu & Passeron, 1970; entre outros) aludem a dois fenómenos que frequentemente ocorrem, quando a avaliação entra em jogo: o *efeito de Pigmaleão* e a *interacção selectiva*.

O *efeito de Pigmaleão* consiste na constatação (verificada através de vários estudos, entre os quais o que foi realizado por Rosenthal & Jakobson, em 1968) de que a ideia que o professor constrói à partida sobre as possibilidades dos seus alunos, realiza as condições necessárias para a sua verificação. De acordo com Perrenoud

(1986), esse propósito inicial baseia-se, obviamente, nas primeiras avaliações que o professor realiza, de modo informal, por confronto com a sua imagem, mais ou menos estereotipada, do bom e do mau aluno, sendo fácil acreditar que as crianças das classes privilegiadas se conformam mais com a imagem estereotipada do bom aluno, por comparação com as dos meios populares.

Por *interacção selectiva* denomina-se o fenómeno de propensão do professor para estabelecer o diálogo, preferencialmente, com certos alunos, provavelmente os que são mais gratificantes, porque participam mais espontaneamente e também porque a sua intervenção traz, frequentemente, um contributo válido para a aula.

Ainda que, como acautela Perrenoud (1986), estas hipóteses devam ser formuladas com as necessárias reservas e careçam da realização de outros estudos para serem confirmadas, é plausível acreditar que os alunos com quem o professor tendencialmente estabelece o diálogo com maior frequência, são, mais uma vez, os que provêm dos meios sociais mais próximos da cultura da escola.

Porém, existem muitas outras modalidades de desigualdade de tratamento, as quais se prendem, por exemplo, com a distribuição que o professor faz das responsabilidades ou das tarefas, com as relações que estabelece com os pais, com o tempo que dedica a cada aluno na aula ou fora dela, etc.. Por que age o professor de forma tão diferenciada com os seus alunos? Segundo Perrenoud (1986), essa diferenciação resulta das avaliações informais, intuitivas, que o professor faz e que constituem uma componente permanente da sua actividade mental perante os alunos. Na realidade, embora o professor, pretensamente, avalie apenas de modo formal, em datas específicas, existe sempre, de forma mais ou menos consciente, uma outra avaliação que o acompanha e que acontece sempre que "se forma no seu espírito um juízo de valor sobre a competência do aluno, a sua inteligência, a sua personalidade, o seu comportamento" (Perrenoud, 1986: 50). Efectivamente, e ainda de acordo com

Perrenoud, o comportamento do professor é tão influenciado pela avaliação informal como pela avaliação formal, acrescentando que esta, não só não é independente daquela, como sofre a sua influência.

Alguns autores sublinham a existência deste efeito de dependência, mesmo no que se refere às avaliações formais. Noizet & Caverni (1985), com base nos resultados de duas experiências realizadas por Caverni, Fabre & Noizet, em 1975, relativas à avaliação de testes, aludem a que existe no avaliador uma tendência para *assimilação* da avaliação seguinte em relação à anterior, isto é, no caso de disparidade, o avaliador tende a atenuá-la, reduzindo a distância entre as duas notas.

Parece então fácil aceitar, que todos estes fenómenos possam contribuir para o carácter elitista da avaliação tradicional, a que vimos aludindo. Não queremos, porém, afastarmo-nos definitivamente da análise dos efeitos que ela pode desencadear a um nível intra da personalidade dos indivíduos.

Zabalza (1992) refere, a propósito, que é habitual entre os professores a convicção de que a avaliação, ao fornecer ao aluno coordenadas objectivas acerca das suas capacidades, ajuda-o a aumentar os seus esforços nos aspectos em que apresenta maiores dificuldades. No entanto, esta convicção não parece ter fundamento, uma vez que, como refere Zabalza,

os dados mostram que o efeito exercido pela avaliação é exactamente o contrário: reprovando, não só se não consegue que os alunos se interessem mais pelas matérias ou tarefas escolares em que não obtiveram aproveitamento e se impliquem mais na aprendizagem, como, pelo contrário, se provoca o seu desinteresse e a crescente ausência de implicação. Os maus resultados (...) afectam negativamente o interesse dos alunos (...) Isto significa que, ao fim e ao cabo, o que o professor fez para melhorar o rendimento é, 'a posteriori', a causa da manutenção da situação deficitária (Zabalza, 1992: 243).

Em complemento a estas afirmações, Vaz Serra (1987, citado por Carvalho, 1993) argumenta que, quando as experiências de fracasso são frequentes e continuadas, se assiste a uma diminuição do esforço do aluno, da sua motivação e da sua persistência para realizar as tarefas escolares.

Também Rosales (1992), reportando-se à atribuição de classificações, refere que só as classificações altas provocam um efeito positivo nos alunos pelo reconhecimento que implicam da parte dos professores, dos colegas, da família e da sociedade em geral. Em oposição, um baixo nível de classificação implica um decréscimo na consideração dos outros, que vai reflectir-se na construção da autoimagem do aluno, tanto mais preocupante quanto mais essas avaliações negativas tenham tendência para se repetir. Uma sequência de avaliações negativas provoca no aluno o desenvolvimento de sentimentos pessimistas sobre o seu trabalho, as suas capacidades e sobre si próprio.

Bartolomeis (1981) faz alusão a várias investigações que demonstram que as reprovações não motivam os alunos a recuperar mas, pelo contrário, agravam a sua desadaptação quer escolar, quer social. Estudos que relacionam o autoconceito e o rendimento escolar apontam para a presença de uma relação positiva, significativa e persistente entre ambos: alunos com dificuldades escolares manifestam um autoconceito mais pobre quando comparados com alunos sem esse tipo de dificuldades (Simões & Vaz Serra, citados por Carvallho, 1993).

Ao desenvolver percepções negativas acerca das suas capacidades, o aluno arrisca-se a, num futuro mais ou menos próximo, vir a comprometer o seu esforço, a sua motivação e persistência nas tarefas escolares. Quando assim acontece, as tarefas passam a ser abordadas sem confiança, com relutância, desprazer e insatisfação. O passo seguinte poderá ser "comportamentos de isolamento, passividade ou mesmo de apagamento social" (Simões & Vaz Serra, citados por Carvallho: 241).

No seio deste sistema de avaliação tradicional, normativa, no qual se comparam os sujeitos uns com os outros e a decisão do professor é soberana, o aluno só aparentemente se conforma. Coagido por normas que tendem a escapar ao seu controlo, esforça-se muitas vezes, ainda que de forma discreta, por conhecê-las e aproximar-se delas. De acordo com Rosales (1992), frequentemente o aluno subordina as suas actividades de aprendizagem ao êxito nas provas, isto é, e recorrendo à expressão de Perrenoud (1993: 171), "a avaliação clássica favorece uma relação utilitarista com o saber", porque, na realidade, os alunos trabalham para a nota e não para aumentar o seu potencial cognitivo.

Vários autores se referem a este carácter utilitarista e redutor da avaliação tradicional (Broadfoot, 1994; Rosales, 1992; Zabalza, 1992; Pourtois, 1986; De Landsheere, 1976; entre outros), no contexto da qual o aluno tende a renunciar à expressão do seu juízo pessoal para se vergar às ideias do professor coarctando, dessa forma, o seu potencial de criatividade, originalidade, capacidade de elaboração e estilo pessoal de enfrentar os temas e expressá-los, entre outros aspectos (Zabalza, 1992).

Não obstante, os autores referidos coincidem relativamente à convicção de que a avaliação clássica é já *de per se*, eminentemente redutora, na medida em que, ao preconizar, invariavelmente, os testes baseados em objectivos como o seu instrumento de eleição, está longe de poder abarcar a aprendizagem em toda a sua complexidade (Rosales, 1992).

Para Perrenoud (1993)

esta é uma avaliação que "força os professores a preferir as competências isoláveis e avaliáveis às competências de alto nível (raciocínio, comunicação), difíceis de incluir numa prova escrita e nas tarefas individuais" (p. 171).

Alguns autores sublinham ainda o clima de individualismo e competitividade que caracteriza as aulas num sistema de ensino e de avaliação tradicionais e também o incitamento às estratégias de fraude que emergem num ambiente sufocado pela ameaça do fracasso.

3. Uma avaliação que ajuda

Nas últimas décadas, da tendência progressiva para a democratização das sociedades tem vindo a evidenciar-se a imprescindibilidade da democratização dos sistemas de ensino. Por essa razão, assistiu-se a um aumento considerável da população escolar, acompanhado da sua diversificação, o que obrigou a modificações profundas no sistema educativo.

A democratização do ensino trouxe consigo novos problemas, o mais grave dos quais foi o aumento do insucesso escolar: os sistemas educativos têm demonstrado sérias dificuldades em conseguir proporcionar sucesso à generalidade dos seus alunos, retendo e rotulando, ano após ano, largas franjas de crianças e de jovens que não conseguem atingir os objectivos mínimos do ensino.

Com frequência, essas franjas ultrapassam largamente a percentagem prevista no modelo de Gauss, fronteira que, de acordo com o referido modelo, marca a distinção entre o normal e o patológico.

Esta realidade tem causado séria apreensão aos sistemas educativos de numerosos países, em muitos dos quais o número de estudantes cresceu quase repentinamente quase para o dobro (Ferreira & Santos, 1994). Neste contexto, e

analisando concretamente a realidade portuguesa, Fernandes (1992) fala-nos do "difícil problema da massificação da qualidade".

De acordo com a perspectiva do modelo Gaussiano, a realidade escolar existia de um modo não problemático, rotulada e dividida entre os alunos dotados e os não dotados para aprender (Ferreira & Santos, 1994). Na verdade, tal dicotomização não faz actualmente sentido, por várias ordens de razões, entre as quais, por parecer estar provada a existência de uma correlação entre o meio social de pertença e os resultados escolares: a grande maioria dos alunos que não consegue obter sucesso educativo provém das classes sócio-económica e culturalmente desfavorecidas. A entrada numa escola que veicula uma cultura distante da sua, cujos conteúdos a aprender têm pouca ressonância afectivo-cognitiva em virtude de não fazerem parte das suas vivências significativas (Ferreira & Santos, 1994), implica um processo de descontextualização ao qual é difícil resistir.

Adquire-se assim, progressivamente, consciência de que é necessário construir currículos ligados à vida dos alunos que, valorizando a sua cultura, proponham metodologias significativas e activas, baseadas na resolução de problemas e experiências da vida real. A expectativa é a de que, a um melhor currículo, corresponderá uma melhor aprendizagem para todos.

Neste contexto, a avaliação emerge como uma componente indispensável da mudança que se pretende desenvolver (Fernandes, 1992) na medida em que se torna necessário que ela se concretize através de processos que permitam a adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem (Allal, 1986).

A avaliação deixa, por conseguinte, de ser entendida como algo exterior ao processo de ensino/aprendizagem, que ocorre periodicamente, para medir os resultados. Ao contrário, ela passa a perceber-se como algo omnipresente na

actividade pedagógica, imprescindível em termos de desocultação, informação e regulação dos processos que ocorrem na sala de aula.

Assim entendida, a avaliação decorre do *feed-back* permanente proporcionado ao aluno e ao professor pela relação pedagógica estabelecida entre ambos, entre os alunos, entre o aluno e as actividades em que se envolve, entre o aluno e os materiais com que interage. Nesta perspectiva, em vez de algo que serve para punir, é um elemento fundamental que informa, que esclarece, que "ilumina" (na expressão de alguns autores) e que, por isso, ajuda.

De uma avaliação entendida em termos quantitativos, ela passa a ser vista sobretudo como interpretação da qualidade dos processos. No dizer de Hadji (1993: 178) "uma medição traduz-se em números, uma avaliação por meio de palavras".

Trata-se, como diz Zabalza (1992: 25), de "conceber a avaliação como um importante recurso do desenvolvimento qualitativo e melhoria efectiva do ensino", em cujo processo se integra. Tem, desta forma, uma finalidade eminentemente pedagógica: em vez de um fim em si mesma, é um meio colocado ao serviço de alunos e de professores, permitindo apoiar os primeiros no cumprimento rigoroso do seu trabalho de facilitadores da aprendizagem e proporcionar aos segundos informações úteis para o seu próprio desenvolvimento (Hadji, 1994).

Tal como preconiza Hadji (1994), para que uma avaliação seja verdadeiramente formativa, é necessário que aqueles que a ela se sujeitam conheçam e dominem na perfeição as regras do "jogo". Só assim é possível concretizar a função geral de ajuda à aprendizagem, a qual recobre outras funções anexas:

- *inventariar*: esclarecer o professor das dificuldades do aluno;

- *harmonizar*: permitir um ajustamento didáctico através de uma adequação método/aluno;

- *apoiar*: marcar as etapas, fornecer pontos de apoio;

- *orientar*: prestar uma informação útil sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas;

- *reforçar*: valorizar relativamente às competências desenvolvidas e às dificuldades vencidas;

- *tranquilizar*: consolidar a confiança do aluno em si próprio;

- *corrigir*: possibilitar ao aluno o reconhecimento e correcção, dos seus próprios erros;

- *dialogar*: construir uma relação pedagógica positiva, criando as condições para um verdadeiro diálogo entre formador e formando.

(Adaptado de Hadji, 1994).

De todas estas funções decorre uma característica fundamental da avaliação formativa: a sua exigência de uma *regulação individualizada das aprendizagens* e de um *ensino diferenciado*, ajustado às características dos alunos. Como refere Perrenoud (1993), a mudança no sentido de uma avaliação formativa implica uma transformação do ensino, da gestão da turma, das relações na aula, tendo os professores que proporcionar uma atenção especial aos alunos com dificuldades e munir-se dos meios necessários para os poder ajudar a remediar os seus erros.

Nesta perspectiva, o erro é objecto de uma observação atenta e assume uma importância determinante, na medida em que constitui uma fonte de informação essencial à regulação da aprendizagem (Allal, 1986). Ao invés de repreender o aluno que errou, o professor procura favorecer a manifestação dos seus erros, a partir de cuja inventariação, realizada em conjunto com o aluno e/ou com o grupo de alunos, decorre um contrato de aprendizagem, a estabelecer com vista ao aperfeiçoamento e à superação das dificuldades evidenciadas. O erro permite, segundo Hadji (1992) compreender e ajudar o aluno, "entrar" no seu pensamento e perceber a sua lógica.

A avaliação formativa permite, assim, ao aluno, ao formando, ao aprendente em geral, ir tomando conta das suas aprendizagens, em paralelo com a progressiva compreensão de si próprio e, portanto, a não recear o acto de avaliação. Na medida em que monitoriza todo o processo de ensino/aprendizagem, constitui um instrumento de autoconhecimento para o aluno: permite-lhe compreender melhor o seu estilo cognitivo, saber quais os conteúdos que adquiriu e os que precisa adquirir, a sua maneira típica de reagir às situações de facilidade/dificuldade, sucesso/fracasso, o seu relacionamento interpessoal, a sua reacção à aprovação/desaprovação do professor ou dos colegas (Ferreira & Santos, 1994). O confronto das percepções do aluno com as do professor representa uma condição essencial da negociação, entendida, de um modo geral, como um processo de ajuste mútuo de intenções, com vista à construção colaborativa de novos saberes (Vieira, 1993).

A constante responsabilização do aluno no seu processo de desenvolvimento, ocorrido num contexto de empatia e verdade, provoca um considerável incremento da motivação para a aprendizagem (Rosales, 1992), mas também a conquista da sua autonomia, condição indispensável para o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação, por sua vez condição necessária a um trabalho relativamente autónomo. Como refere Rosales (1992), na medida em que se procura desenvolver no aluno a capacidade de autogovernança, reconhece-se-lhe, implicitamente, a

capacidade para se autoavaliar. E a autoavaliação, sendo um dos modos privilegiados de avaliação formativa é, na opinião de vários autores (Estrela & Rodrigues, 1994; Allal, 1986; entre outros), indispensável ao desenvolvimento harmonioso das aprendizagens, para além de constituir um dos meios mais eficazes de avaliação. Contribui para desencadear no aluno o aparecimento e desenvolvimento da autonomia e restabelecer a autoestima (Sousa & Correia, 1994).

A avaliação formativa desencadeia, portanto, uma "revolução" relativamente ao poder de avaliar, o qual deixa de ser entendido como um monopólio do professor, preconizando-se, tendencialmente, a participação de todas as pessoas implicadas no processo educativo: o professor, o aluno, os colegas.

Esta avaliação concretiza-se através do diálogo, da negociação, do entendimento. Como diz Hadji (1994), a avaliação só é útil para um indivíduo quando a mensagem dela resultante faz sentido para si.

Essa mensagem consubstancia-se na interpretação do comportamento observado no aluno, por comparação com o comportamento-alvo e não com o comportamento dos outros alunos. É, por isso, uma avaliação criterial, por oposição à avaliação normativa, que preconiza a cooperação entre os alunos, em substituição da tradicional competitividade.

O termo *interpretação* releva da característica de subjectividade eminente a qualquer processo de avaliação: o importante na avaliação formativa é que a comunicação estabelecida entre os seus intervenientes seja clara, acessível, verdadeira, portadora de sentido e que dela resulte proveito para aquele a quem ela se destina.

Retomando Hadji (1994: 180),

falar verdade não é dizer a verdade de um objecto, mas dar ao sujeito informações fiáveis - dignas de confiança -, sobre alguns aspectos das suas produções, importantes e significativas em relação às aprendizagens que se ajuda a desenvolver e às competências que se ajuda a construir.

Referimos, quando caracterizámos a avaliação tradicional, que o teste constituía o seu instrumento privilegiado. No âmbito de uma avaliação formadora, contínua, é o diálogo que emerge como instrumento fundamental. A que outros instrumentos recorre a avaliação formativa? Diríamos: a todos! Na realidade, na medida em que a avaliação formativa vive integrada nas actividades de ensino/aprendizagem e decorre delas, todos os instrumentos que servem para as provocar tanto são instrumentos de aprendizagem como de avaliação: uma mesma situação-problema pode, ao mesmo tempo, servir para a aprendizagem e para a sua avaliação (Hadji, 1994).

A avaliação formativa reconhece como única a situação em que ocorrem os processos, sendo esta determinada pelos contextos sociais, culturais, afectivos, pedagógicos, institucionais e políticos em que se inscreve. Trata-se de alargar o campo de visão aos contextos de ocorrência, com vista a uma melhor compreensão dos desempenhos e ao estabelecimento de bases mais sólidas para implementar estratégias mais eficazes de intervenção.

Vários autores se referem a esta perspectiva ecológica ou contextual (Fernandes, 1998; Rodrigues, 1994; Simons, 1993; Leite, 1993; Rosales, 1992; Zabalza, 1992; Vilar, 1992; Allal, 1986; entre outros).

Um outro importante referente teórico da avaliação formativa é a perspectiva cognitivo-construtivista da aprendizagem, de acordo com a qual o sujeito que aprende é o "motor" central do seu próprio desenvolvimento (Hadji, 1994; Allal, 1986). Nesta perspectiva se integra a ênfase atribuída à necessidade de integração da avaliação no

processo de aprendizagem, à diferenciação do ensino e à importância dos processos de autoavaliação. Torna-se, portanto, fundamental perceber o processo de construção e reconstrução do saber, compreender como é que o sujeito constrói as suas aprendizagens, o que supõe a reflexão do aluno sobre o seu próprio funcionamento cognitivo, de que decorre o desenvolvimento de competências de metacognição.

Acompanhando a mudança na forma de entender o ensino e a aprendizagem vive-se, conceptualmente, uma ruptura, uma mudança de paradigma na avaliação educacional.

Voltamos a colocar a questão: e nas práticas?

Na verdade, sabemos que na vida das escolas em geral, estamos longe desta prática de avaliação constitutiva do processo educativo, que o acompanha e o penetra em todos os seus aspectos, no qual professor e alunos se encontram para colaborar em vez de se defrontarem um como juiz e os outros como acusados (Bartolomeis, 1981).

Se assim acontece, muito provavelmente é porque, para além de ética e de útil, qualquer avaliação, para que se cumpra, exige uma outra característica: tem que ser viável. E, para que a avaliação formativa seja viável, é necessário que se promovam, nas escolas e nas salas de aula, condições para a sua concretização.

Allal (1986) refere que é difícil pôr em prática a avaliação formativa, quando as condições de trabalho encontradas pelos professores são turmas constituídas por um elevado número de alunos, programas e horários escolares rígidos e a ausência de materiais pedagógicos diversificados, condições que coarctam a possibilidade de diferenciação do ensino.

A estes aspectos Perrenoud (1993), através de um texto brilhantemente esclarecedor acerca das forças contrárias ao sucesso de uma avaliação formadora, acrescenta outros: o défice de autonomia no desenvolvimento da actividade profissional dos docentes; a instabilidade existente nos quadros de professores das escolas, caracterizada por uma mobilidade constante que é contrária à necessidade de continuidade dos processos de avaliação formativa; os programas escolares que são, para além de rígidos, demasiado extensos, actuando como obstáculo ao sucesso dos alunos com maiores dificuldades e deveriam ser dispensados de questões acessórias.

Existe, por outro lado, uma tradição cultural de avaliação de que é difícil libertarmo-nos. Para os adultos, as estratégias utilizadas pela avaliação formativa não são consideradas verdadeiramente avaliação: os pais, as famílias, esperam e "exigem" os testes, as notas, aquilo que, de acordo com as suas representações, corresponde, de facto, à avaliação. São necessárias ao professor sólidas competências de relacionamento interpessoal, para conseguir ganhar a confiança das famílias relativamente ao seu trabalho, neste campo.

Uma outra dificuldade a que Perrenoud faz referência, diz respeito à contradição existente nos sistemas educativos, os quais, por um lado procuram sensibilizar os professores para a prática da avaliação formativa, enquanto por outro, exigem que estes não só lhe forneçam como publicitem os resultados do ensino e seleccionem os seus alunos.

Finalmente, existem nos próprios professores resistências a uma avaliação formadora. Ela proporciona-lhes maior liberdade, mas acarreta também maiores responsabilidades e instala-se o medo da mudança. No fundo, a avaliação tradicional "protege-os" mais, dá-lhes maior "segurança". E dá-lhes também, ilusoriamente, maior poder.

Como diz Perrenoud (1993: 187),

uma avaliação formativa só pode ser cooperativa, negociada, variada, centrada na tarefa e nos processos de aprendizagem e não tanto na pessoa. Ela priva definitivamente alguém de poder classificar, de distinguir, de condenar globalmente em função dos seus desempenhos intelectuais.

Os obstáculos à avaliação formativa são, afinal, muitos. Todavia, talvez valha a pena fazer-lhes face porque, e dando a palavra, desta feita a Hadji (1994: 113),

a educação tem por função acompanhar o desenvolvimento, e não paralisá-lo; salvaguardar e fazer frutificar as potencialidades pessoais, e não sufocá-las sob uma máscara social.

CAPÍTULO III

A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

1. Evolução conceptual da avaliação do desempenho profissional

A expressão "avaliação" é tradicionalmente associada ao campo educativo e, no âmbito deste, aos alunos. Todavia, é patente o reconhecimento de que, no quotidiano, sujeitamos à nossa própria apreciação e à dos outros, todas as actividades que realizamos, das mais simples às mais complexas. Por outras palavras, a actividade de avaliação está presente em todos os empreendimentos humanos.

No âmbito das organizações, o desempenho dos profissionais é sistematicamente objecto de apreciações por parte dos vários actores que nelas se movem: as chefias e os subordinados, os colegas e os clientes. A avaliação dos profissionais é, aliás, um dos temas mais críticos que as organizações enfrentam, pelas consequências práticas que essa avaliação pode ter no seu funcionamento e na sua competitividade (Caetano, 1996).

A preocupação com a qualidade - na qual a avaliação dos profissionais se insere - surge com o advento da sociedade industrial mas é na década de noventa que a revolução da qualidade e a ideia de excelência exercem mais impacto no domínio das organizações, em virtude da necessidade de sobrevivência das empresas, no turbulento ambiente que a economia de mercado lhes impôs. Neste contexto, a qualidade tornou-se uma questão vital, o sinal que distingue as organizações de sucesso (Sanches, 1997).

A procura de eficiência, rentabilidade e produtividade (Ralha-Simões, 1995) faz emergir a necessidade de instituir a avaliação do desempenho profissional, enquanto sistema formal e sistemático de apreciação do trabalho desenvolvido pelos colaboradores das organizações, o qual constitui, na actualidade, um dos temas mais amplamente pesquisados no contexto das organizações.

Como é plausível, ao longo do tempo, do mesmo modo que se têm verificado mudanças teóricas profundas nas concepções acerca das organizações e acerca dos processos de gestão, têm ocorrido, no que respeita à avaliação do desempenho, algumas reformulações teóricas, embora nem sempre assumindo um carácter isomórfico relativamente àquelas e não constituindo verdadeiramente avanços relevantes nem na resolução dos problemas que procura solucionar nem na teorização dos processos de avaliação.

Na verdade, como refere Caetano (1996), a avaliação do desempenho têm-se centrado repetidamente em temas como a exactidão dos julgamentos, os suportes desses julgamentos e o papel dos avaliadores. Na investigação acerca desta temática, este autor verificou que, de acordo com o que acontece na investigação relativa às ciências naturais e às ciências sociais e humanas em geral, a pesquisa sobre a avaliação do desempenho se encontra condensada em algumas metáforas implícita ou explicitamente assumidas pelos investigadores, mas cujo papel heurístico tem

permitido, através da explicitação dos conceitos teóricos que lhes estão subjacentes, sistematizar os percursos que a avaliação do desempenho tem seguido e as práticas que a gestão dos recursos humanos tem instituído na generalidade das organizações.

Especificamente, ao percurso da avaliação do desempenho têm estado subjacentes fundamentalmente a *metáfora do teste* e a *metáfora do processador de informação*. Os desenvolvimentos mais recentes nesta área, contudo, alargam as suas preocupações aos contextos sociais em que o profissional actua e consideram fundamental que o avaliado participe na sua própria avaliação, a qual em vez de virada para o passado, deve projectar-se para o futuro, isto é, a avaliação do que o professor fez só tem sentido na medida em que o ajude a fazer melhor no futuro.

Segundo a *metáfora do teste*, a mais tradicional, a avaliação do desempenho deve exprimir julgamentos exactos acerca da pessoa-alvo, o que poderá ser conseguido se forem utilizados instrumentos de avaliação bem construídos. A validade da avaliação depende, portanto, da exactidão e objectividade do instrumento utilizado pelo avaliador, sendo que os critérios que definem a adequação dos instrumentos de avaliação são os mesmos que exprimem a qualidade psicométrica dos testes de selecção profissional.

Os esforços para eliminar os erros psicométricos nas cotações dos testes foram, contudo, sistematicamente infrutíferos, pelo que, a partir dos anos oitenta, a pesquisa sobre a avaliação do desempenho importou das áreas da psicologia cognitiva e da psicologia social, a *metáfora do processador de informação*. Esta metáfora, contrapondo-se às correntes behavioristas, considera que a avaliação do desempenho, mais do que um problema de instrumentos de medida, é um problema que tem a ver com o funcionamento cognitivo do avaliador. Este deixa assim de ser visto como um elemento passivo, aplicador de instrumentos, passando a considerar-se como um sujeito activo, de quem depende a busca e o processamento da informação que dará

origem à avaliação. Por conseguinte, o objecto da pesquisa empírica passa a ser não o instrumento mas o avaliador, enquanto processador de informação. Por outro lado, o seu objectivo não é já analisar o conteúdo mas os processos através dos quais os avaliadores produzem os seus julgamentos, com vista a explicitar as fontes e as causas dos enviesamentos ou inexactidões.

Desta forma, embora reformulado, o problema central colocado pela metáfora do processador de informação continuou a ser o da exactidão dos julgamentos, persistindo em reduzir a avaliação do desempenho a um problema estritamente intra-individual, sem ter em consideração o contexto social no qual e para o qual os julgamentos são produzidos (Caetano, 1996).

Nos últimos anos, esta preocupação tem vindo a configurar as pesquisas sobre a avaliação do desempenho profissional nas quais, ainda que dispersas e associadas a diferentes quadros de referência teóricos, se encontra de comum a consideração pelo contexto sócio-organizativo em que ocorre a avaliação do desempenho.

Por outro lado, entende-se progressivamente, que os julgamentos emitidos serão considerados tanto mais válidos quanto mais resultarem de um processo de negociação entre avaliadores e avaliados. A questão essencial não é já, portanto, a da validade e rigor do julgamento, ou seja, que o julgamento traduza o desempenho real, mas sim que esse julgamento seja aceite como exprimindo o desempenho, isto é, seja socialmente validado.

A avaliação do desempenho profissional passa, assim, a constituir uma construção social que envolve avaliador e avaliado, assumindo a relação de comunicação que entre ambos se estabelece uma importância determinante no processo.

Ao invés de restar ao avaliado a possibilidade de reclamar a sua avaliação, este passa a co-autor efectivo do julgamento emitido sobre si próprio. O processo de negociação que estabelece com o avaliador estende-se a toda a vida organizacional, passando pela atribuição de sentido à própria realidade, pela inventariação dos problemas reais do serviço e pela procura de alternativas para os solucionar. Erigindo como alvo o futuro e não o passado, a avaliação do desempenho será a chave do ciclo subsequente.

Também no campo da sociologia, se assistiu à transição de uma análise funcionalista e hierarquizante, de acordo com a qual o propósito central eram as necessidades de controlo e eficácia por parte das hierarquias, para uma análise conflitual e política, que se preocupa com os interesses dos diversos actores em presença, bem como com as estratégias de prossecução desses mesmos interesses (Afonso, 1994; Bernoux, 1985; citados por Curado, 1997).

2. Perspectivas teóricas de avaliação dos professores

A evolução do pensamento acerca da avaliação dos professores, tem acompanhado, de certa forma, a evolução das perspectivas teóricas acerca da avaliação do desempenho dos profissionais de outros campos organizativos. Contudo, no domínio da educação, não tem sido pacífico aceitar a avaliação do desempenho dos seus profissionais de forma isomórfica relativamente ao que acontece nas outras organizações em geral.

Na verdade, as questões da educação e do ensino constituem um domínio muito particular, no contexto do qual a qualidade é algo de muito subjectivo, que depende da lente do observador (Sanches, 1997). Alguns autores preconizam a impossibilidade latente de medir a qualidade do ensino dos professores,

nomeadamente por via da evolução continuada das necessidades sociais por um lado, e, por outro, pelo facto de em educação a qualidade depender de processos de longo prazo.

Outros autores, mais pragmáticos, inspirados em modelos teóricos das organizações, equacionando a qualidade em termos de eficiência e omitindo questões de justiça e de valores, insistem em que é possível medir a qualidade do trabalho dos professores desde que sejam determinados previamente os seus padrões de eficiência e negociadas as condições que os especificam (Sanchez, 1997).

Pacheco (1995; 1996), abordando os paradigmas que explicam a investigação educativa, privilegia o *paradigma mediacional centrado no professor*, mais comumente conhecido por *pensamento do professor*, o qual valoriza a compreensão do mundo próprio dos docentes ou, como diz Zabalza (1988b, citado por Pacheco, 1995), vai além dos dados objectivos e das condutas explícitas dos professores, abordando o conjunto das estruturas internas que lhe conferem sentido.

Dos pressupostos deste paradigma, Pacheco (1995; 1996) destaca dois: o *cognitívismo* e a *teoria prática*. O estudo dos processos de pensamento do professor sob o cognitívismo segue duas perspectivas: o modelo de *processamento da informação*, a que já nos referimos, e o modelo de *tomada de decisões*. Enquanto o primeiro concebe o homem como um processador activo de informação, o segundo, valorizando sobretudo a interacção mente/acção, centra-se nas decisões do professor, isto é, pretende saber o que é que o professor faz, em função do que pensa.

O pressuposto da teoria prática coloca-se quando se abandona a simples preocupação de descrever o professor sob o ponto de vista de processamento de informação e de tomada de decisões: o importante não é saber apenas o que os professores pensam ou o que fazem, mas o que pensam, o que fazem e *por que* o

fazem. Está subjacente a esta ideia a importância de entrar no mundo subjectivo do professor para compreender as suas acções, o que contribui para a evolução do seu trabalho e para o seu próprio desenvolvimento.

As concepções relativas à avaliação dos seus professores, consubstanciam-se, contudo, em duas abordagens: *avaliação do desempenho/eficácia* ou *avaliação da competência/mérito* (Fernandes, 1997; Pacheco, 1996).

A *avaliação do desempenho*, a qual poderemos associar à metáfora do teste de que nos fala Caetano (1996), privilegia a natureza extrínseca da acção do professor e é da responsabilidade da administração, preocupada fundamentalmente com o cumprimento das burocracias escolares. É uma avaliação que tem as suas raízes numa cultura burocrática e que é legitimada por argumentos como a divisão do trabalho escolar e a concepção do professor como gestor. Os julgamentos acerca do desempenho do professor derivam dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos.

A *avaliação da competência/mérito* é de natureza predominantemente intrínseca, pois tem como principal finalidade a valorização do professor. É realizada por agentes externos e internos, recaindo sobretudo no próprio avaliado e é também plural no que respeita ao objecto da avaliação, na medida em que perspectiva a docência como uma profissão caracterizada por múltiplas funções. Podemos associar esta avaliação ao paradigma do pensamento do professor, de que nos fala Pacheco (1995; 1996) e, no âmbito deste, ao pressuposto da teoria prática, orientada para a acção educativa:

O que os professores sabem define-se como um corpo de significados, conscientes ou inconscientes, que surgem a partir da experiência e que se expressam em acções pessoais. É um conhecimento íntimo, social e tradicional que se orienta mais para a acção e se contextualiza pela profissão. (Pacheco, 1995: 55)

2. 1. A competência e a eficácia pedagógicas

Ainda que comece a vislumbrar-se algum consenso no que respeita a outros aspectos inerentes à avaliação dos professores (Fernandes, 1997, Pacheco, 1996), a coexistência das duas perspectivas e a imprecisão com que são utilizados termos como *competência* e *eficácia*, confundindo necessariamente a elucidação daquelas abordagens, justificam que nos detenhamos na explicitação destes conceitos.

2. 1. 1. A utilização do conceito de competência

Dois dos principais motivos da imprecisão do termo *competência* são, por um lado, o facto de ser utilizado em linguagem comum e, por outro, por se referir frequentemente a realidades distintas sem que, nem sempre, se precise o seu sentido (Ralha-Simões, 1995; Simões, 1994).

Na investigação que acerca desta problemática realizou, Ralha-Simões (1995) referencia a propósito, entre outros investigadores, Olerón (1981) e Sundberg (1978). O primeiro define a *competência* como um conjunto de características pessoais, formado a partir de conhecimentos, capacidades e atitudes que correspondem a resultados adaptativos em determinados ambientes. Olerón, por seu turno, associa o termo *competência* às ideias de conhecimento, domínio, aptidão, habilidade, adequação, qualificação e capacidade de apreciação, de julgamento, de decisão e de resolução.

De um modo geral, contudo, a ideia que está mais ou menos presente nesta noção, corresponde à do indivíduo que detém os conhecimentos e os saberes-fazer necessários para agir de modo apropriado num determinado contexto.

De entre os autores que relacionaram o conceito de *competência* com a educação, destacamos Short (1985, citado por Ralha-Simões, 1995), o qual procurou clarificar o conceito identificando quatro concepções de competência que, no seu entender, se referem a diferentes tipos de significação, correspondentes a realidades de âmbito progressivamente mais alargado.

Na primeira concepção, a competência refere-se a comportamentos específicos ou desempenhos que implicam efectuar acções definidas e delimitadas não tendo subjacentes quaisquer objectivos ou intenções. A segunda concepção respeita ao domínio de conhecimentos e capacidades e implica a realização de comportamentos ou desempenhos determinados pela intencionalidade do indivíduo. Esta aceção prevê já, portanto, a intervenção das capacidades de julgamento e de decisão. A terceira das concepções de competência identificadas por Short - a competência como grau de aptidão suficiente - define-se em relação com aspectos valorativos, na medida em que prevê a necessidade de determinar um certo grau de aptidão que, à partida, se considera indispensável.

De acordo com as referidas aceções, a *competência* é entendida, portanto, como um comportamento ou um desempenho, isto é, algo de muito específico e limitado.

Contudo, segundo Short (1985) é duvidoso que exista, em casos concretos, uma ligação lógica entre comportamentos e desempenhos específicos e uma unidade mais ampla de competência, não sendo útil, assim, reduzir a competência a qualquer destes dois aspectos considerados isoladamente.

Nestas condições, a quarta concepção de competência identificada por Short não se refere já a *uma* ou *outra* competência mas à *competência*, holisticamente considerada. Assim entendida, a competência é um conjunto delimitado de

conhecimentos, saberes-fazer e atitudes que é necessário ter para lidar com as situações educativas e corresponde a uma qualidade pessoal global e não a aspectos particulares da pessoa.

No âmbito da formação de professores, o termo *competência* tem sido também utilizado de modo impreciso, sendo muitas vezes confundido com *capacidades, destrezas, comportamentos* ou *desempenhos*. Nestas circunstâncias, é patente a necessidade de estabelecer uma definição mais rigorosa de competência. Com esse objectivo, Ralha-Simões (1995) sugere, por exemplo, a confrontação dos conceitos de *comportamento, variável, desempenho e competência*, através da qual se verifica que a sequência apresentada corresponde a uma ordem decrescente de especificidade: as variáveis organizam-se tendo por base os comportamentos e a competência a partir das variáveis.

Simões (1994), recorrendo a Dickson e Wiersma (1982, 1984) estabelece definições sucintas para os termos *competência, performance e eficácia*, referidas aos professores, a que nos parece útil fazer aqui referência. Assim, a *teacher competence* consiste no repertório de conhecimentos, de capacidades e de princípios de valorização profissional que o professor transporta para a sua actividade, dela fazendo parte as características individuais, incluindo as pré-existentes ao processo formativo, as que possam persistir relativamente imutáveis e as que se transformaram por via da formação ou do contacto com a realidade profissional.

A *teacher performance*, por seu turno, refere-se ao comportamento de ensinar (*teacher behavior*) podendo, portanto, ser identificada nas situações de ensino. A *performance* ou desempenho implica também as características individuais do professor, o contexto situacional em que decorre a sua actuação e ainda a maneira como se sente na sua profissão, factores que são interdependentes das suas atitudes, representações e da própria motivação que o terá conduzido à docência.

Finalmente, a *teacher effectiveness* é definida em termos das consequências da acção do professor nos alunos que ensina, tendo em conta a consecução de determinados objectivos educacionais. Contudo, o processo de ensino/aprendizagem ocorre num contexto envolvente específico, no qual intervêm numerosos factores, tais como as capacidades e motivação dos alunos, a sua preparação anterior, os currículos e as condições materiais, os quais facilitam, dificultam ou impedem a acção do professor e, por isso, não podem ser negligenciados.

É portanto possível, estabelecer uma demarcação conceptual destes construtos, não obstante na prática, como diz Simões (1994: 128), eles serem confundidos com demasiada frequência:

muitos investigadores ao pretenderem promover a competência ou produzir inferências sobre ela, relacionaram-na directamente com os resultados dos alunos, em lugar de adoptarem uma estratégia formativa englobante que considere o que o professor é e o que faz e que, simultaneamente, não despreze todos os aspectos contextuais múltiplos envolvidos na adequação do docente à sua função profissional.

2. 1. 2. *A evolução do conceito de eficácia*

O conceito de *eficácia pedagógica* tem evoluído ao longo dos tempos, de acordo com as diferentes fases por que tem passado a investigação do ensino (De Landsheere, 1994; Costa, 1991). Assim, começou por estudar as características desejáveis do professor para depois se centrar na análise dos processos de ensino, dos comportamentos do professor e do aluno na sala de aula e na identificação de correlações que possam revelar indicadores da eficácia do ensino:

1. *O estudo das características do professor* - numa primeira fase, que teve início cerca dos anos trinta e durou até à década de sessenta, começou por se

pretender operacionalizar o perfil do professor ideal, na medida em que se acreditava que as características e traços da personalidade do professor permitiam pressagiar a qualidade do ensino. De acordo com a metodologia utilizada nos estudos desta fase, não era efectuada qualquer observação do comportamento do professor durante a relação pedagógica, nem dos progressos de aprendizagem do aluno. A determinação das qualidades do professor resultava, em geral, do preenchimento de grelhas de avaliação (*rating scales*), elaboradas de maneira mais ou menos rigorosa. Na verdade, esta abordagem da eficácia pedagógica, apesar de ter reunido um certo consenso relativamente a algumas características desejáveis em qualquer professor, não contribuiu para definir o que é um professor eficaz. Efectivamente, a maioria dos resultados obtidos foi inconclusiva: nenhuma das variáveis estudadas mostrou possuir uma importância significativa nos efeitos educativos produzidos (Costa, 1991).

2. *O estudo dos processos de ensino* - na sequência do insucesso dos esforços desenvolvidos relativamente à fase anterior (Costa, 1991) e influenciada pela forte corrente behaviorista da época, a investigação focalizou-se na descrição objectiva dos comportamentos do professor (De Landsheere, 1994), isto é, o centro das preocupações deslocou-se do que é o professor, das características que deve possuir o professor eficaz para aquilo que o professor faz, nomeadamente no que respeita às metodologias que utiliza. Compararam-se, assim, várias classes, ensinadas por métodos de ensino diferentes, contrapondo as eventuais potencialidades dos métodos ditos inovadores por oposição aos resultados alcançados através dos métodos tradicionais. Porém, mais uma vez, os resultados das investigações foram inconclusivos e até contraditórios, ficando por provar a superioridade de qualquer dos métodos de ensino.

3. *O estudo das características do professor e do aluno, na aula* - rompendo com a tradição da metodologia, os investigadores passaram a centrar-se na análise dos fenómenos observáveis na sala de aula, durante o período de ensino, motivados pela

convicção de que o que realmente se passa na aula determinará o progresso das aprendizagens dos alunos. Desta forma, observar, nomear, descrever e classificar a actividade do professor e dos alunos na aula, tornou-se o objecto de estudo dominante nesta fase da investigação (Costa, 1991).

4 . *Os estudos correlacionais e os estudos experimentais* - no decorrer da década de sessenta, procura-se ir mais longe determinando a correlação existente entre os diferentes conjuntos de variáveis, a fim de explicar os fenómenos de eficácia. Das diferentes correlações possíveis, o estudo da correlação entre os processos de ensino utilizados pelo professor e os resultados de aprendizagem dos seus alunos supostamente induzidos pela utilização desses métodos foi o que mais cativou a atenção dos investigadores, razão por que esta corrente de investigação do ensino foi identificada, de um modo geral, por *investigação processo-produto*. Nesta acepção mais vulgarizada do paradigma, o objectivo é a determinação das relações entre processos de ensino (entendidos como comportamentos do professor) e resultados de aprendizagem dos alunos (entendidos como efeitos das acções do professor), pela crença de que, quanto maior for o conhecimento dessas relações, melhores indicadores da eficácia do ensino estarão disponíveis para os professores e para os formadores (Carrilho-Ribeiro, 1989).

A esta última tendência, que persiste até finais dos anos setenta, juntou-se uma outra de pendor essencialmente experimental cuja preocupação de rigor levou os investigadores a criar condições experimentais, através do controle de variáveis (Ralha-Simões, 1995). Posteriormente, as pesquisas que se seguiram, introduziram elementos de maior complexidade, relacionando os processos utilizados pelo professor com outros da mesma ordem nos alunos ou ainda, ligando-os aos efeitos que provocam nos alunos em termos de resultados de aprendizagem (Borich, 1986, citado por Ralha-Simões, 1995).

Apesar das suas limitações, inúmeros autores (Coleman *et al.*, 1966; Good, Biddle & Brophy, 1975; Gage, 1978; citados por Carrilho-Ribeiro, 1989; Shulman, 1986, citado por Costa, 1991) reconhecem grandes virtualidades aos programas de investigação sobre a eficácia pedagógica, nomeadamente porque: i) evidenciam a importância do professor na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos; ii) romperam com a tradição laboratorial de estudo da aprendizagem, que não respeitava as condições reais de desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem; iii) contribuíram para a melhoria efectiva da prática de ensino e dos conteúdos e processos de formação e desenvolvimento profissional dos professores (Costa, 1991; Carrilho-Ribeiro, 1989).

2. 1. 3. A perspectiva da eficácia no quadro da formação e avaliação de professores

O movimento conhecido por *CBTE* (*Competency-Based Teacher Education*) ou *PBTE* (*Performance-Based Teacher Education*) surgido nos Estados Unidos da América nos finais da década de sessenta, dominou o debate sobre a teoria e a prática da formação de professores durante toda a década seguinte, persistindo ainda nos seus efeitos e como ponto de referência crítico (Carrilho-Ribeiro, 1989).

Este programa de formação de professores, referido entusiasticamente por uns como o processo mais eficaz e criticado por outros, enquanto perspectiva mecanicista (Houston, 1987, citado por Carrilho-Ribeiro, 1989), suscitou, não obstante, um excessivo entusiasmo, o qual influenciou directa ou indirectamente os sistemas de formação (Ralha-Simões, 1995). O movimento, representando uma ruptura com os sistemas tradicionais de formação de professores, favoreceu o surgimento de modelos orientados por preocupações culturais, científicas e humanistas (por confronto com os pressupostos behavioristas que lhe são subjacentes), constituindo um elemento

polarizador de discussões importantes no domínio da formação de professores (Carrilho-Ribeiro, 1989; Ralha-Simões, 1995).

Todavia, quer os defensores, quer os críticos da *CBTE* concordam que a sua maior dificuldade consiste em avaliar com rigor os desempenhos competentes do professor, bem como a sua validação por via dos efeitos positivos que provocam na aprendizagem dos alunos.

A distinção de quatro níveis de avaliação de professores realizada por Medley, Soar & Soar (1975, citados por Carrilho-Ribeiro, 1989), ajuda a compreender a complexidade do problema, não apenas nos programas do tipo *CBTE*, mas em qualquer programa de formação de professores: 1º - avaliação das experiências de formação adquiridas pelo formando no decurso do processo de formação; 2º - desempenho ou comportamentos do professor no exercício da função docente; 3º - avaliação das experiências de aprendizagem (ou comportamentos dos alunos), sob a orientação do professor que está a ser avaliado; 4º - avaliação dos resultados obtidos pelos alunos em consequência do ensino ministrado.

Os programas de formação de professores mais tradicionais baseiam as suas decisões acerca da competência do professor nos graus e qualificações obtidos pelos formandos nos respectivos cursos (formação adquirida); para a *CBTE*, tais decisões devem basear-se na demonstração da competência e não na formação ou experiência adquirida, supostamente relacionada com o desempenho competente (Medley, Soar & Soar, 1975, citados por Carrilho-Ribeiro, 1989).

A questão que neste último caso se coloca é a de decidir a que nível deve a competência do professor ser avaliada. A noção comum de eficácia pressupõe que os resultados de aprendizagem dos alunos são influenciados pelo comportamento do professor. Todavia, sabemos que esta influência é mediada pelo comportamento dos

alunos, bem como que o contributo possível da formação recebida pelo professor para um ensino eficaz, depende das variáveis que actuam nos níveis intermédios.

Os programas do tipo *CBTE* manifestam preferência por um critério de avaliação da competência docente de quarto nível, isto é, o professor competente é aquele que promove um ensino eficaz. Para Medley, Soar & Soar (1975), contudo, a avaliação dos professores a um quarto nível não é viável. Carrilho-Ribeiro, a propósito, acrescenta que essa inviabilidade se enraíza em razões de ordem *técnica*, *prática* e até *ética*: as razões de ordem *técnica*, prendem-se com a fraca fiabilidade dos resultados dos testes; os factores de ordem *prática* ligam-se com o facto de só se poder proceder à avaliação dos formandos na fase final do programa, quando se conhecem os resultados dos testes de aproveitamento final dos alunos; os motivos de natureza *ética* referem-se a que avaliar o professor com base na aprendizagem dos alunos é sujeitar o seu sucesso/insucesso ao comportamento de outras pessoas sobre as quais não tem, não pode, nem deve ter, controlo efectivo (Medley, Soar & Soar, 1975).

Restaria, como critério alternativo, a avaliação do desempenho do professor ao nível dos comportamentos que assume na actividade de ensino e, através deles, do domínio que demonstra de um repertório de conhecimentos, aptidões e atitudes que se supõe contribuir para um ensino eficaz (Medley, 1977, citado por Carrilho-Ribeiro, 1989). Contudo, a avaliação do comportamento docente não é simples nem fácil: determinar a validade das actuações do professor exige que se especifiquem as condições sob as quais essas actuações são válidas, isto é, válidas *para quê*, *para quem* e *por quanto tempo* (Soar, 1975, *ibidem*). A investigação acerca das competências do professor deve ter em conta não só como é que os professores se comportam mas *quando* e *porquê* se comportam dessa maneira (Medley, 1977, *ibidem*).

2. 1. 4 Crítica ao paradigma da eficácia

Ao paradigma da eficácia pedagógica está subjacente o princípio de que é possível identificar um conjunto de comportamentos docentes que, de um modo estável e coerente, produzem efeitos no aproveitamento dos alunos. A eficácia do ensino atribuir-se-ia, assim, a combinações de actuações do professor, isoláveis e observáveis independentemente dos contextos temporais, espaciais e circunstanciais específicos em que ocorrem. Os resultados das investigações assumem, portanto, a forma de modalidades de actuação docente que se associam a efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, sendo descritas como actividades pedagógico-didácticas genéricas: estilos, modelos ou estratégias de ensino.

O paradigma da eficácia está, portanto, associado à crença na relação causal entre o comportamento do professor e os comportamentos dos alunos (Doyle, 1977, citado por Carrilho-Ribeiro, 1989; Fernandes, 1997), não considerando o sentido inverso de tais correlações entre esses factores, o que é, no estado actual das investigações do ensino, difícil de aceitar. Na realidade, se o comportamento do professor influencia o comportamento dos alunos, não é menos verdade que o contrário também se verifica.

Por outro lado, o paradigma negligencia os acontecimentos e condições que intervêm entre as duas variáveis em jogo (processos de ensino e resultados de aprendizagem), tais como as acções antecedentes e subsequentes das ocorridas na aula, os recursos utilizados, o tempo e circunstâncias em que ocorrem as acções, as características dos alunos - personalidade, história, cultura, sensibilidade -, enfim, toda a teia de influências contextuais que envolvem e influenciam as acções humanas e, entre elas, as acções educativas.

É de referenciar também que, o colocar da ênfase na questão pragmática de saber *o que resultava* no ensino, menosprezando as questões relacionadas com as razões *por que resultava* (Shulman, 1986; Doyle, 1987; citados por Carrilho-Ribeiro, 1989), tem a ver com a carência de um quadro conceptual justificativo que desse sentido à complexidade dos fenómenos pedagógico-didáticos em análise.

Finalmente, como também atenta Carrilho-Ribeiro, as conclusões apresentadas pelas investigações no âmbito do paradigma da eficácia pedagógica, limitavam-se a referir a questão do aproveitamento do aluno, não considerando outros aspectos de promoção do seu desenvolvimento pessoal e social, o que nos parece uma limitação a ter em conta.

2. 1. 5 A competência do professor

Já quando nos referimos ao conceito de competência, dissemos que, na maioria das vezes, este conceito é entendido de uma forma muito específica e limitada, como um comportamento ou um desempenho, acepção que se não coaduna com a nossa perspectiva, quando preconizamos que a finalidade da formação e da avaliação dos professores deve ser a de ajudar à construção de profissionais competentes.

Na realidade, as investigações têm vindo a concluir que o que é verdadeiramente importante não é que os professores possuam destrezas ou competências, mas que sejam sujeitos intelectualmente capacitados para seleccionar e decidir qual a destreza mais apropriada para cada situação, defendendo que a base da competência educativa é a capacidade de resolução de problemas e de tomada de decisão (Morine, 1984; Comford, 1991; citados por García, 1994) .

A definição de professor competente tem, assim, vindo a alargar-se progressivamente, da sua concepção inicial ligada aos saberes das didácticas específicas e aos correspondentes à estrutura lógica e substantiva das disciplinas escolares para uma perspectiva holística que inclui a concepção do professor como sujeito moral e socialmente autónomo, que se confronta não apenas com dilemas epistemológicos, mas também com conflitos de natureza social e ética (Galveias, 1997; Sanches & Galveias, 1997; citados por Sanches, 1997). Desta abrangência decorre que, à noção de competência educativa globalmente considerada, se têm vindo a adicionar novas dimensões que o professor deverá possuir para que possa ser considerado competente.

A perspectiva de Medley (1985, citado por Ralha-Simões, 1995) pode situar-se entre as que, desde cedo, procuraram não ficar limitadas a aspectos parcelares da competência, tendo em conta os factores e os contextos da sua evolução. Medley interpreta a *competência do professor*, referindo que ela consiste numa capacidade potencial para ensinar, de acordo com variáveis de diversa ordem que se traduzirão ou não em desempenhos profissionais competentes, ou seja, nas *performances* do professor que são eficazes, em termos dos resultados que produzem directa ou indirectamente nos alunos.

Tavares (1997), fala-nos de três competências básicas que implicam o desenvolvimento pessoal e interpessoal das pessoas, enquanto grandes eixos ligados intimamente entre si: a competência *científica*, que tem a ver com a área do *saber*, a competência *pedagógica*, que se reporta ao *saber-fazer* e a competência *pessoal* que se prende com o *saber-ser* e o *saber-estar*, isto é, com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor. Todas estas competências, que têm de ser compreendidas de um ponto de vista inter e transdisciplinar, são indispensáveis a qualquer educador.

Zimpher & Howey (1987) identificaram quatro dimensões indispensáveis a um professor competente: a *técnica*, a *clínica*, a *pessoal* e a *crítica*. A dimensão *técnica* consiste no domínio das capacidades necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, respeita à definição dos objectivos e metodologias de ensino, à aplicação de estratégias, à selecção e organização de conteúdos, à construção e adequação de materiais, ao processo de avaliação adoptado, em suma, prende-se com todas as questões de carácter curricular que estão na base da organização/planificação do acto educativo.

A dimensão *clínica* refere-se à capacidade para identificar e resolver os problemas determinados pela imprevisibilidade da acção educativa e ainda reformular os desempenhos, por meio de uma reflexão consciencializada, tomando as decisões contextualmente mais adequadas, através de uma relação dialéctica entre a teoria e a prática.

A dimensão *pessoal* reporta-se às características pessoais do professor, que intervêm na sua capacidade para promover tanto o desenvolvimento dos alunos como o seu próprio desenvolvimento, através das relações interpessoais positivas que estabelece com os outros intervenientes no processo educativo.

Finalmente, a dimensão *crítica*, refere-se à capacidade do professor para actuar como agente de mudança, com consciência social e espírito crítico. Neste contexto, o professor competente revela-se um profissional racional, moralmente autónomo e capaz de intervir socialmente no meio educativo em que desenvolve a sua acção. É um professor crítico, interventor, que, reflectindo sobre questões éticas e ideológicas presentes no sistema e, consciente do seu poder de intervenção e mudança, recusa atitudes conformistas tentando alterar o *statu quo*.

3. Finalidades da avaliação dos professores

Tal como pode constituir um incentivo importante para a melhoria dos desempenhos dos alunos, a avaliação pode constituir também um estímulo à actividade e às práticas profissionais dos professores. Aliás, cada vez são mais os educadores que reconhecem, não só a necessidade como também a utilidade da avaliação, enquanto importante incentivo à melhoria das suas práticas. Mas, simultaneamente, como refere Fernandes (1997), muitos continuam a recear que dela possam advir consequências penalizadoras para si próprios, retirando-lhes autonomia e poder e afectando-lhes a estabilidade de emprego e a progressão na carreira profissional.

Apesar destas reservas, no nosso país, a negociação deste processo entre o governo e as associações representativas dos professores permitiu chegar a algum consenso no que respeita à articulação da avaliação dos docentes com a respectiva progressão na carreira (Fernandes, 1997; Pacheco, 1996).

Para Hadji (1994) a gestão administrativa das carreiras dos professores (colocação, progressão, salário), o seu desenvolvimento pessoal e profissional, através da ajuda e da formação que deve proporcionar e a melhoria do funcionamento do sistema educativo, por via de uma optimização dos recursos humanos, constituem os três grandes usos sociais da avaliação dos professores.

Também Natrielo (1990, citado por Curado, 1997) considera a prestação de contas com vista à progressão na carreira, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional como os principais propósitos de um sistema de avaliação dos professores.

Fernandes (1997), neste contexto de discussão acerca das finalidades da avaliação dos professores, alude à diversidade de perspectivas dos diversos actores, por vezes até conflituais e antagónicas, tornando-se difícil conciliá-las, o que tem obstado à tomada de decisões sobre as finalidades a privilegiar. Assim, enquanto os professores defendem que a finalidade prioritária da avaliação deve ser o seu próprio desenvolvimento profissional, enfatizando o incentivo à melhoria das suas práticas, o desejo de apreço pelo seu trabalho e a protecção dos seus direitos, os pais mostram-se preocupados sobretudo com os resultados dos seus educandos e com o seu adequado encaminhamento, enquanto os responsáveis pela política educativa procuram melhorar a qualidade do sistema e a sua renovação, sem afectar o seu equilíbrio e estabilidade.

Contudo, a sobrevalorização de uma ou de outra finalidade da avaliação dos professores depende também, obviamente, da forma como perspectivamos a educação e a actividade docente e, por inerência, a formação e a avaliação dos professores. Assim, como atenta Duke (1990, citado por Curado, 1997), os sistemas convencionais tendem a centrar-se nas questões relacionadas com a gestão administrativa das carreiras dos professores, enquanto as perspectivas mais abertas elegem o desenvolvimento profissional dos professores como a sua preocupação fulcral.

Neste contexto, Day (1993), questiona se o que se pretende é promover o desenvolvimento do pessoal docente ou acentuar lógicas de responsabilização (no sentido de "prestação de contas"), sujeitando-se os professores a uma sanção ou a uma recompensa. Este contributo corrobora a existência de uma certa dicotomia no que respeita a esta problemática relativa às finalidades da avaliação dos professores.

A este propósito, Duke (1990), Lee (1991) e Hadji (1993) defendem que uma condição essencial para o estabelecimento de um sistema de avaliação dos professores capaz de promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional consiste na sua

separação clara do sistema de "prestação de contas", orientado por padrões de desempenho e relacionado com a progressão na carreira.

Sanches (1997) alerta para a existência de mensagens ambivalentes, relativas a estas problemáticas, em importantes documentos de política educacional, tais como publicações da OCDE (1987; 1989) e da Unesco (Delors, 1996), nas quais, se por um lado se apela para a ideia de que a qualidade do ensino e da escola se alicerça no reforço da autonomia das escolas e no poder profissional dos professores, por outro, sugerem-se caminhos que conduzem ao controle profissional dos docentes.

Esta ambivalência remete-nos para o relativismo da "qualidade" e para a polissemia do termo. Como diz Sanches (1997: 167)

se a definição de qualidade reside nos olhos ou na mente das pessoas implicadas na educação, então, ela não possuirá nunca uma conotação permanente, evoluindo em função dos objectivos situados histórica e politicamente.

A questão crítica é a da legitimidade e adequação de modelos tecnicistas da qualidade ao ensino, à formação e à avaliação dos professores. Na realidade,

o que significa qualidade, quando, por mandato constitucional, moral e social, se determina que todas as crianças tenham acesso a uma educação e ensino de qualidade? (...) Será legítimo equacionar a qualidade em termos de eficiência e omitir questões de justiça e de valores? (Sanches, 1997: 167).

4. Avaliação de professores e desenvolvimento profissional

O paradigma de formação e avaliação dos professores baseado na eficácia pedagógica inscreve-se numa racionalidade positivista e instrumental do desempenho docente (Fernandes, 1997), em consonância com a qual os professores são vistos

como técnicos cuja tarefa consiste na aplicação de um conjunto determinado de saberes, de técnicas e de competências consideradas eficazes porque baseadas em resultados de investigação experimental realizada por especialistas (Sanches, 1997).

Como refere Sanches (1997), de acordo com esta visão tecnicista do ensino e dos professores, o docente é um gestor de actividades pensadas e julgadas de qualidade por outros, sendo, tal como os alunos, consumidor de saberes e de técnicas. As suas funções e os seus papéis consubstanciam-se na exibição de competências específicas, bem objectivadas, delimitadas, observáveis e avaliáveis de acordo com critérios igualmente objectivos. Neste contexto, a subjectividade não só não tem espaço como é desnecessária. A experiência e os saberes pessoais e práticos do professor, as suas teorias subjectivas de ensino são desvalorizadas porque consideradas irrelevantes para o desenvolvimento da qualidade do ensino.

Por oposição a esta abordagem de racionalidade técnica baseada numa definição exaustiva e minuciosa dos comportamentos, capacidades e conhecimentos (Simões & Ralha-Simões, 1997), incapaz de provocar a mudança das concepções e práticas dos professores, sugere-se uma abordagem compreensiva e qualitativa que, a par dos factores objectivos, considere elementos de natureza subjectiva como as crenças e teorias implícitas dos diferentes actores sociais envolvidos nas situações educativas, para que a formação e a avaliação dos professores contribuam para a sua valorização, promovendo a sua emancipação e desenvolvimento pessoal e profissional (Fernandes, 1997).

Desta outra visão acerca da natureza da actividade profissional dos professores, decorre uma concepção formativa e avaliativa englobante, sistémica, construtivista e desenvolvimentista.

Decorrente do seu carácter sistémico, perspectivam-se as situações educativas através de uma visão ecológica que permita apreender os contextos interactivos e compreender a complexidade das relações que neles e com eles se estabelecem, bem como percepcionar os diferentes subsistemas que interagem no decurso do acto educativo (Simões & Ralha-Simões, 1997; Tavares, 1994; Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Tavares *et al.*, 1991; Gonçalves & Simões, 1991; Bronfenbrenner, 1979).

A perspectiva construtivista refere-se à natureza da construção do conhecimento, o qual depende fundamentalmente da estrutura cognitiva do indivíduo, entendida como a totalidade através da qual a experiência individual adquire significado. Desta forma, os processos de formação e de avaliação do professor são processos de construção do saber profissional a que o professor recorrerá para potenciar os seus desempenhos (Simões & Ralha-Simões, 1997).

A concepção desenvolvimentista da formação dos professores preconiza que as estruturas cognitivas a que acabamos de aludir, embora decorrentes do sistema biológico dos indivíduos, sofrem uma progressão ao longo da vida, de acordo com uma sequência invariável de estádios. Desta forma, a capacidade para a docência não é estática, o que, como refere Simões (1994), explica as diferenças existentes entre professores submetidos a um mesmo processo de formação e com idêntico aproveitamento relativamente aos conhecimentos adquiridos, ou entre um professor recém-formado e outro com uma longa experiência profissional.

Neste contexto, Glickman (1985, citado por Simões, 1994) fala de um tipo de aprendizagem fluída, centrada nas relações que se estabelecem entre as diversas experiências que o indivíduo vivencia, a qual progride lentamente durante a vida, embora com uma tendência a estabilizar por cerca dos sessenta anos, no adulto inactivo. Assim, o professor, como qualquer adulto, é alguém que evolui continuamente ao longo da sua carreira profissional, dependendo a sua ascensão (ou

não) aos estádios superiores de desenvolvimento da qualidade das experiências vivenciadas e do significado que elas representam para si.

Esta perspectiva desenvolvimentista assume, no âmbito da formação e da avaliação dos professores, uma importância fundamental porquanto vários trabalhos de investigação têm demonstrado que o grau de desenvolvimento dos professores é condição necessária e suficiente para prever a sua competência (Glassberg & Sprinthall, 1980, citados por Simões, 1994), pelo que se torna necessário encarar o desenvolvimento dos professores como factor determinante da sua competência profissional.

Pode assim dizer-se, como o faz Ralha-Simões (1991, sumariando as perspectivas de Pickle (1985); Thies-Spinthall (1984); Whiterell & Erickson (1987); Zeichner (1986), que a competência pedagógica dos professores não é estática, evoluindo ao longo da sua carreira, em estreita dependência com o seu desenvolvimento. Se assim é, então a formação e a avaliação dos professores devem procurar propiciar essa evolução, criando condições que favoreçam a progressão dos sujeitos através dos diferentes estádios de desenvolvimento humano, para que atinjam os estádios de desenvolvimento de nível superior, patamar através do qual serão capazes de gerir de forma competente e eficaz as tarefas educativas com que se confrontam, caracterizadas por situações imprevisíveis e multifacetadas, situadas num contexto específico e singular de interacção e relativas a realidades em mutação constante.

Nesta perspectiva, para a qual apontam diversos autores (Oliveira-Formosinho, 1985), os processos de formação dos professores não podem resumir-se à transmissão de um conjunto de conhecimentos, de procedimentos e de atitudes, ou a uma mera modificação de comportamentos. O desenvolvimento ao nível cognitivo é condição necessária mas não suficiente para o acesso a estádios superiores de

desenvolvimento, o qual, para que se observe, exige também uma intervenção ao nível do desenvolvimento do ego, do desenvolvimento moral e do desenvolvimento psicossocial, para utilizar a terminologia que lhes atribuíram Kohlberg & Mayer (1972, citados por Simões & Ralha-Simões, 1997).

Destas premissas releva a enorme importância que assume, no âmbito da competência do professor, a sua dimensão pessoal, constituindo indícios de um bom desenvolvimento desta, uma visão positiva acerca de si próprio, bem como a capacidade para compreender os outros e para se colocar sob o seu ponto de vista (Simões & Ralha-Simões, 1997), adequando-se às suas necessidades com maior empatia e precisão (Zimpher & Howey, 1987, Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1983; Combs, 1974; citados por Ralha-Simões, 1991).

Os processos de formação e de avaliação devem constituir-se como momentos de intervenção optimizadora da activação do desenvolvimento pessoal dos professores. Sem negar a importância dos aspectos técnicos do ensino, designadamente os conhecimentos científicos e pedagógicos, qualquer sistema de avaliação de professores e os processos de formação que idealmente lhes são inerentes, terão de considerar a necessidade de articulação destes conteúdos no seio de uma perspectiva global que encare a educação como uma forma de promover o desenvolvimento pessoal.

4. 1. Autonomia, reflexão e mudança

Apesar de algumas controvérsias e outras tantas ambiguidades, parece cimentar-se cada vez mais a convicção de que a avaliação dos professores deve sustentar, como uma das suas finalidades essenciais, o desenvolvimento pessoal e profissional dos avaliados. Ora, neste contexto de preocupação, importa abordar as

características que deve assumir um modelo de avaliação de professores capaz de contribuir para o desenvolvimento destes profissionais.

Day (1993) sintetiza no essencial essas características, ao referir que, se o objectivo fundamental da avaliação dos professores é o seu desenvolvimento, então é necessário ter em conta a sua relação com a autonomia, a reflexão, a aprendizagem e a mudança.

A questão da autonomia na avaliação prende-se, portanto, com as concepções de ensino que subjazem a qualquer sistema de avaliação de professores. Wise *et al.* (1984, citados por Day, 1993), na sequência de uma investigação que incidiu sobre a análise das práticas de avaliação de professores norte-americanos, preconizam a existência de quatro visões básicas sobre o ensino (e, em consequência sobre a profissão docente), relevantes para qualquer discussão sobre a avaliação e a autonomia do professor: o ensino como um *trabalho*, como um *ofício*, como uma *profissão* ou como uma *arte*.

Às ideias de ensino como um *trabalho*, ou como um *ofício* está subjacente a aceitação da actividade dos professores como uma tarefa que deve ser orientada, dirigida e controlada por autoridades externas, a quem compete um trabalho periódico de inspecção.

Ao invés, as ideias de ensino como uma *profissão* ou como uma *arte*, reconhecendo a natureza imprevisível e personalizada do ensino, apoiam-se na convicção de que as capacidades dos professores se manifestam de modo distinto, de acordo com as situações, as opiniões e as decisões autónomas dos docentes. Nesta perspectiva, a avaliação dos professores deve ser realizada pela própria escola, pelos colegas e por si próprios.

A questão da autonomia prende-se, por outro lado, com as finalidades da avaliação dos professores. Efectivamente, se se entende a função do professor como a de um executor de directrizes centrais, então o foco da avaliação reside no produto que irá gerar, o qual serve fins de natureza administrativa. Se, por outro lado, se considera o professor como um profissional que necessita de desenvolver um conjunto de capacidades que reforcem a sua responsabilidade e autonomia, então, o valor fundamental da avaliação dos docentes reside no processo, o qual procura estimular no professor uma aprendizagem com vista ao aperfeiçoamento do seu trabalho e ao seu próprio desenvolvimento profissional (Winter, 1987, citado por Day, 1993).

Fernandes (1997) refere que se se aborda o problema da avaliação dos professores na perspectiva do desenvolvimento profissional, então é necessário fomentar a sua participação nesse processo, como caminho para a construção da autonomia, aprendizagem reflexiva e contínuo desenvolvimento profissional, com evidentes benefícios para os alunos e para a escola como organização. Analisando a associação entre poder e avaliação, com base nos estudos de MacDonald (1976), House (1983) e Scriven (1995), a autora conclui que só os princípios democráticos podem promover o desenvolvimento dos sujeitos e a sua autonomia. Sendo a avaliação dos professores fortemente influenciada pelo contexto em que se desenvolve, tanto pode direccionar-se para o controle externo gerando dependência e alienação como orientar-se para o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação, promovendo a autonomia e a consciência profissional dos docentes. Fernandes (1997) sublinha, por isso, a necessidade de se explicitarem os valores em que se fundamenta a avaliação, alicerçando-a nos princípios da igualdade, da autonomia, da imparcialidade e da reciprocidade, isto é, nos valores democráticos.

4. 1. 1. A importância da autoavaliação

Uma avaliação para o desenvolvimento profissional envolve uma mudança nas percepções, funções e actividades do professor (Day, 1993). Se assim é, o processo de avaliação deve estimular a capacidade de os professores se conhecerem e compreenderem a si próprios, bem como as repercussões das actividades que desenvolvem, dos comportamentos que assumem e do tipo de relações que estabelecem com os outros, nomeadamente com os alunos.

A apropriação destes conhecimentos passa pelo desenvolvimento da autoaceitação, da autoestima e da segurança interior, o que pressupõe capacidades de auto-observação e de autoanálise (Rosales, 1992).

Carrasco (1985) refere que, contrariamente ao que se poderia pensar, os anos de experiência docente não proporcionam uma maior competência profissional; para poder progredir e melhorar profissionalmente, é necessário ao professor assumir uma atitude de autoavaliação das práticas que desenvolve.

Tavares & Alarcão (1992), defendem que pode acontecer que o professor não se desenvolva nem aprenda, se ele não se encontrar numa atitude de procura, de autoaprendizagem, ainda que tenha tido oportunidade de frequentar cursos de reciclagem e lhe não tenham faltado outro tipo de ajudas, tais como críticas do inspector ou de outro qualquer supervisor. Se

a auto-avaliação é um factor importante na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos (...), com maioria de razão o é na aprendizagem e no desenvolvimento do educador. (Tavares & Alarcão, 1992: 182)

Estes autores referem ainda, que a autoaprendizagem (e, por inerência a autoavaliação) é, primeiro que tudo, uma atitude de querer analisar o que se fez, em

ordem a fazer cada vez melhor. Efectivamente, o verdadeiro contributo da autoavaliação dos docentes é a oportunidade que a mesma proporciona ao professor para pensar a sua actuação. Descrevendo, analisando, valorando a própria actuação, cruzam-se a teoria e a prática, analisam-se as decisões, os comportamentos, as previsões, à luz de uma nova perspectiva (Zabalza, 1992).

No contexto da formação inicial de professores, Stones (citado por Rosales, 1992), defende que, porque tendencialmente os estudantes-professores protagonizam uma separação entre teoria e prática, de que resulta uma notável incapacidade para analisar as suas experiências a um nível teórico minimamente aceitável, é necessário que o futuro professor chegue a ser capaz de se autoavaliar, com base na "assimilação de conceitos e princípios teóricos renovados que possam servir de analisadores das suas próprias práticas" (p. 134).

Também Kolb (citado por Rosales, 1992), confere grande importância à capacidade do professor para se autoavaliar, preconizando que se lhe devem proporcionar os meios necessários a um mais eficaz exercício da reflexão, a partir das suas experiências.

Zeichner (Rosales, 1992), não só enfatiza a importância da autoanálise do professor, como estabelece diferentes níveis de reflexão através dos quais o professor deve progredir.

Evidencia-se, assim, a imprescindibilidade de o professor intervir no seu próprio processo de avaliação com vista ao seu desenvolvimento.

4. 1. 2. O contributo da reflexão partilhada

Evidencia-se também, contudo, a necessidade de intervenção de outras pessoas, capazes de ajudar o professor a desocultar as suas percepções, através da partilha e do questionamento das suas tarefas quotidianas e dos valores, convicções e crenças em que elas se alicerçam.

Fernandes (1997), abordando a avaliação das práticas pedagógicas no contexto da formação inicial de professores, sugere-nos uma diversidade de formas participativas e colaborativas de formação/avaliação que podem, com vantagem, ser utilizadas também no âmbito da formação/avaliação continuada dos docentes. A autora fala-nos de *avaliação em parceria*, de *amizades críticas*, de *contratos reflexivos* e de *portfolios*, referindo que o recurso a uma pluralidade de avaliadores, de fontes e de métodos permite aos sujeitos apropriarem-se das suas aprendizagens, tornando-se mais autónomos na sua gestão.

Todavia, e apesar da importância que muitos autores têm vindo a atribuir às formas participativas e colaborativas de formação/avaliação de professores, a profissão docente, tem vindo a caracterizar-se pelo isolamento, o qual se encontra ainda bastante enraizado na cultura profissional dos professores. Matos (1997) cita Huberman (1992: 335-336), o qual refere que

o isolamento é (...) aquilo que os professores procuram a partir do momento em que tomam posse, tanto ao nível do primário (*finalmente as minhas coisas, a minha classe, as minhas decorações e a minha planta de sala*) como ao nível do secundário (*Não me venham dizer como é que eu hei-de ensinar ou o que tenho que ensinar. Vão-se embora e deixem-me trabalhar*).

Thurler (1996) diz que quando se interrogam os professores acerca da eficácia do trabalho em grupo, eles são geralmente bastante críticos: evocam a ausência de entusiasmo, uma deficiente gestão do tempo, a dificuldade de concentração no essencial,

o facto de se privilegiarem as questões administrativas, a dificuldade de tomar decisões concertadas. De acordo com a autora, os professores preferem frequentemente a conversação informal como forma económica de resolver os problemas e simultaneamente obter algum apoio.

Matos (1997) defende que a cultura do individualismo na prática profissional dos professores é uma consequência da natureza burocrática dos sistemas político-administrativos inerentes ao funcionamento do estado que, nas sociedades modernas, assumiu o encargo da prestação de serviços à comunidade, de acordo com o princípio da igualdade de direitos que, para ser assegurada, exigia a des-subjectivação das condições de exercício do trabalho, o qual deveria pautar-se pela objectividade e universalidade das normas. O trabalho deveria, assim, ser exercido numa relação directa da norma com a prática, para melhor garantir o interesse geral. Então, quanto mais livre de influências interindividuais ou grupais fosse o exercício profissional, maior seria a sua identificação com os objectivos do estado. Isto é: paradoxalmente, quanto maior o individualismo, maior a conformidade com o bem comum.

Contudo, desde o princípio dos anos noventa, o discurso sobre o profissionalismo docente reforça a ideia de colocar os professores no centro do seu próprio desenvolvimento, processo que, de acordo com vários autores, não pode ter lugar individualmente. Thurler (1996) refere que ninguém se profissionaliza sozinho, mas sim de maneira interactiva. O profissionalismo exige da parte dos professores a capacidade e a vontade de cooperar, para a determinação comum dos objectivos, para a resolução comum dos problemas, para a gestão comum dos percursos de formação dos alunos, para a construção comum do sentido, para a gestão comum das relações com as hierarquias (Thurler, 1996).

Matos (1997) lembra que já Vigotsky, falecido em 1934, acentuou que a competência individual será tanto mais elevada e diversificada quanto maior for a

cooperação no grupo, de acordo com a tese, entretanto experimentalmente verificada, de que o desenvolvimento intrapsíquico é função do desenvolvimento interpessoal. Lembra também a teoria da cognição social distribuída (Cicourel, 1994, citado por Matos, 1997), a qual assume o princípio de que o grupo dispõe de maiores competências e possibilidades do que o indivíduo isolado e que, por isso, os investigadores devem modificar o seu objecto, interessando-se menos pelas propriedades cognitivas dos indivíduos do que pelas propriedades dos grupos.

Assim, a colegialidade e a cooperação constituem, nos últimos anos, uma insistente palavra de ordem, circulando na comunidade docente como um dos referentes essenciais para a organização do trabalho e para a institucionalização de um novo perfil profissional dos professores. A actualidade da mensagem é induzida e apoiada por um vasto movimento de investigações que vão explorando perspectivas abertas pelas ciências sociais e organizacionais e correntes das ciências cognitivas. Paralelamente, vai proliferando um pouco por toda a parte, um conjunto de experiências de formação e trabalho com base em formas participativas e colaborativas, de que é paradigma o trabalho de Nias (1989, citado por Matos, 1997).

Este último autor referencia estudos empíricos que assinalam a existência de processos entrópicos no exercício da actividade profissional dos professores cuja interacção se limita ao interior da sala de aula e, citando ainda Huberman (1992), afirma que o isolamento alimenta a insegurança permanente sobre a capacidade pedagógica de cada professor, porque o trabalho de cada um é um trabalho realizado a sós, nunca sujeito ao escrutínio alheio e esvaziado por imagens fantasmáticas de professores melhores que espiam de outras salas e de outras escolas, intensificando o mal-estar quando há contrariedades ou rupturas temporárias, mesmo quando as condições institucionais tenham contribuído para isso.

Day (1993) e Rudduck (1989) referem que as acções dos professores nas salas de aula, baseiam-se muitas vezes em conhecimentos implícitos de natureza prática, o que os leva a privilegiar ou ignorar determinados tipos de informação, sem que disso muitas vezes se apercebam. Rudduck (1989), observa que este tipo de comportamento afecta frequentemente os professores experientes mas acríticos, que se assumem como "peritos" na matéria, os quais tendem a privilegiar constantemente as regularidades do ensino, percebendo apenas os acontecimentos e interacções mais evidentes e reconstruindo o mundo da sua sala de aula, à sua própria imagem.

Sanches (1997) diz, com Clandinin & Connelly (1995), que o isolamento pode transformar as salas de aula em lugares de vivências de histórias repetitivas, sem a possibilidade de consciencialização e transformação e que nem a privacidade nem o isolamento constituem lugares propícios para um envolvimento em conversações onde as histórias podem ser contadas, ser objecto de reflexão, ouvidas de diferentes formas, recontadas e revividas em moldes diferentes, na segurança e confidencialidade da sala de aula. Como também referem estes autores, quer o desenvolvimento, quer o conhecimento profissional têm carácter relacional e a colaboração entre professores e entre escolas são vias fundamentais para a qualidade de ensino.

Thurler (1996) refere que os mais recentes trabalhos sobre a inovação incitam os professores a ultrapassar o culto do individualismo, a unir as suas forças para construir juntos uma nova visão de escola e para lutar contra o insucesso escolar. Para a autora, a coexistência pacífica que se limita às decisões amigáveis e mais ou menos insignificantes, à troca de material e informações, ou mesmo, na melhor das hipóteses, à organização de algumas festas colectivas ou a formações comuns, são ridículas face às exigências de construção de um projecto de inovação comum. Visar a autonomia e a responsabilidade dos professores supõe o estabelecimento de uma série de princípios de funcionamento que não podem ser separados uns dos outros: acordos no que concerne aos métodos de trabalho e aos objectivos comuns; uma reflexão

comum e constante sobre as práticas, as condições de trabalho, as possibilidades de desenvolvimento; medidas no sentido da evolução das práticas, como a planificação comum e a observação recíproca entre professores; um sistema de autoavaliação contínua e sistemática, para verificar a (in)coerência entre as práticas e os objectivos visados. Diz Thurler (1996):

la coopération intensive fait partie de la profession enseignante si on la souhaite à la hauteur des enjeux. Les entraides occasionnelles, les conversations de salle des maîtres, les "trucs qu'on se passe" ne suffisent pas pour venir à bout des problèmes que pose le métier, soit dans le quotidien, soit dans la gestion à moyen et à long terme. (p. 149)

Le travail en équipe offre le champ de dialogue et de réflexion nécessaire pour parvenir à telles prises de conscience, pour aider à décoller le nez de sa propre réalité, pour se situer sur le plan métacognitif et faire émerger l'essentiel, indépendamment des turbulences quotidiennes en classe. Il permet ainsi d'apprendre à apprendre: ce qui compte vraiment, ce qui vaut la peine d'être poursuivi et développé, ce qui fait s'engager, ce qui a du sens. (p. 168)

Também Perrenoud (1993) inclui a cooperação entre os professores no seu inventário de corolários da profissionalização, propondo-nos o controlo e a supervisão pelos pares como alternativa ao controlo realizado pelos supervisores hierárquicos. A sua proposta supõe, da parte dos professores, uma capacidade colectiva de auto-organização da formação contínua, convidando-os a encontrar as suas próprias respostas, construídas na base de uma interacção continuamente estabelecida, construtora de uma identidade profissional clara, alimentada por uma cultura intelectual comum.

Bem neste espírito de colaboração/cooperação entre professores para a sua formação e o seu desenvolvimento profissional, se situa a descrição que nos faz Niza (1992), das práticas de autoformação cooperada realizadas no seio do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, de que foi co-fundador:

Constituímos (...) um *Colégio colaborante* onde em comum trabalhamos sobre as nossas obras. O tudo que nos vai espantando por sermos vários, multiplicando cada coisa, é o deslumbrante movimento de cultura pedagógica que assim vamos erguendo. Insatisfeitos. Mas sempre renovadamente curiosos e críticos. Continuamos olhando no espelho poliédrico do Movimento as nossas práticas. São as nossas vidas profissionais que co-avaliamos. Nessa reflexão cooperada reconstituímos e damos forma às vivências pedagógicas. Este esforço de dizer as coisas da profissão para a tornar partilhável, acrescenta-lhe sentido social e diminui a insegurança com que nos confrontamos com o indizível do acto educativo. (p. 40)

Postic (1990), outro dos autores consultados, propõe-nos que a autoavaliação realizada pelos professores sobre as suas próprias práticas deve ser confrontada com a avaliação realizada por observadores, como contributo para o autoconhecimento do professor. O autor refere que essa confrontação fornece bases de discussão e orienta a acção com vista ao autoaperfeiçoamento: as divergências de opinião permitem uma abordagem psicológica da situação, tal como é vivida e percebida pelo professor, em função do seu nível de aspirações e do grau de consistência do seu *eu*.

Também Rudduck (1989) preconiza que um observador externo pode ajudar o professor a adquirir uma nova compreensão dos acontecimentos do dia-a-dia da sua sala de aula, vendo-a através de outras perspectivas, e a encontrar caminhos alternativos para reagir ao que nela acontece. Os observadores externos (*outsiders*) a que Rudduck se refere, inserem-se nas *partnership supervisions*, que se aproximam do modelo de supervisão clínica que tem sido usado frequentemente no Canadá e nos Estados Unidos da América. Estas associações, rejeitando uma visão tradicional da supervisão, a qual tem projectado a imagem do supervisor como a de um observador onisciente que tem como tarefa identificar as potencialidades e as fraquezas da *performance* do professor e "oferecer-lhe" prescritivamente uma *performance* alternativa, desempenham também importante função na formação inicial de professores, mais especificamente no contexto da supervisão das práticas pedagógicas. Os *outsiders* podem ajudar estes futuros professores a compreender desde o início das suas experiências pedagógicas, a riqueza que o diálogo profissional

pode gerar, através de uma percepção em contexto que lhes proporcionará o desenvolvimento da compreensão da relação teoria-prática, a qual constitui o fundamento da sua identidade profissional.

Indiscutivelmente inovador nesta perspectiva, é o facto de o supervisor ser escolhido pelo professor em avaliação/formação e ainda que o foco para observação seja sempre determinado pelo observado, que o regista num contrato, redigido em termos simples e objectivos, estabelecido entre os dois profissionais.

Day (1993), na esteira de Smyth (1984) propõe-nos o estabelecimento de *amigos críticos* escolhidos pelos próprios professores em situação de avaliação, como estratégia para obstar ao isolamento dos professores e viabilizar um processo de avaliação para o desenvolvimento profissional baseado na reflexão entre pares. O autor, define as *amizades críticas* como uma espécie de sociedades, "baseadas numa relação entre iguais e enraizadas numa tarefa comum ou num interesse partilhado" (Day, 1993: 105). Como condições *sine qua non* para o bom funcionamento destas sociedades de supervisão, Day (1993) defende que os *amigos críticos* têm que ser profissionais competentes que visitam regularmente a sala de aula do professor. Se estas visitas não forem frequentes, as suas interpretações correm o risco de ser descontextualizadas e as crianças poderão não ser receptivas à sua presença: quer elas, quer o próprio professor, poderão reagir de modo incharacterístico a uma presença demasiado esporádica.

Holden (1997) discorre acerca do papel destes *amigos críticos* na construção do desenvolvimento profissional dos professores, descrevendo uma experiência em que desempenhou o papel de *critical friend* para com dois professores que empreenderam projectos de investigação-acção focalizados no desenvolvimento do currículo. Estes professores foram convidados a realizar uma pesquisa dirigida à criação dos seus *portfolios*, através de um *plano de acção reflexiva* (Frost, 1995,

citado por Holden, 1997). A estratégia utilizada foi a narrativa autobiográfica oral e escrita dos professores, a qual devia focalizar-se em questões como momentos de "desastre" ou de satisfação, memórias de crises de infância ou momentos de ruptura. O autor defende que a escrita e a fala autobiográficas desocultam o nosso inconsciente, tornam o implícito explícito, podendo constituir um meio de atribuição de sentido a experiências passadas e de articulação de aspectos e valores até então desarticulados: "our memories are the raw materials from which we fashion our sense of self" (p. 443).

A propósito, Holden (1997) cita, entre outros, Goodson (1994), o qual partilha destas convicções acerca da importância das narrativas autobiográficas dos professores, argumentando que as investigações se têm centrado nas práticas, no que se passa na sala de aula, sendo fundamental focalizá-las também na relação entre a vida e o trabalho do professor para conhecer a importância da voz individual na construção do sentido da educação. Esta importante experiência enquanto *amigo crítico* reforçou a convicção de Holden de que uma relação profissional proporcionando simultaneamente desafio e apoio, com colegas que se propõem aperfeiçoar a sua prática, constitui um poderoso contributo para o desenvolvimento profissional.

É portanto fundamental que o processo de formação/avaliação dos professores inclua momentos de reflexão partilhada, orientada e contínua, baseada nas experiências vividas na comunidade educativa. Não se trata de uma investida contra a autonomia profissional dos professores mas, de uma afronta ao isolamento, limitador do seu próprio desenvolvimento. Como refere Thompson (1984, citado por Day, 1993), quando reflectimos sozinhos, apenas vemos o que estamos capacitados para ver e aprendemos o que já antes sabíamos.

Do que precede, se evidencia que a reflexão sobre o trabalho desenvolvido, quer por parte do próprio professor, quer sobretudo através da partilha e confrontação com outros profissionais, é fundamental para a reformulação de práticas educativas, para a alteração de comportamentos incorrectos, para o desenvolvimento e competência profissionais.

Esta abordagem reforça o contributo que a avaliação dos professores pode desempenhar no seu próprio processo de desenvolvimento e o papel fundamental que nessa avaliação cabe não só aos colegas de profissão como aos próprios professores avaliados. Por outro lado, este é, talvez, um contributo para "desarmar" o fantasma da avaliação dos professores. Nela, *avaliação* funde-se com *formação*, mas esta é uma (con) fusão consciente e saudável. Na verdade, o carácter formativo que deve presidir à avaliação do desempenho dos professores determina que *avaliação* e *formação* são dois processos indissociáveis. Ajudar à formação dos professores é certamente o contributo mais positivo da sua avaliação. Para isso, como diz Hadji (1994), também no âmbito da avaliação dos professores, é preciso substituir uma avaliação que fere, por uma avaliação que ajuda.

CAPÍTULO IV

SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

1. A formação inicial e as práticas pedagógicas

Como afirmámos no capítulo anterior relativamente à pessoa do professor, diremos agora que o candidato a professor é também um indivíduo em desenvolvimento, que será tanto mais capaz de resolver de forma competente os desafios com que é confrontado, nomeadamente aqueles que lhe são proporcionados pelas práticas pedagógicas, quanto mais desenvolvido for do ponto de vista pessoal. É através da sua maturidade psicológica que são filtradas, analisadas e processadas as experiências em que há-de envolver-se no decurso destes seus primeiros contactos com a realidade profissional que se aproxima (Simões, 1994).

A formação inicial em geral e as práticas pedagógicas em especial, afirmam-se, assim, como uma oportunidade não negligenciável para fornecer ao futuro professor não apenas o seu apetrechamento em termos técnicos, científicos e pedagógicos (o

que, como já defendemos, é claramente insuficiente, se o objectivo é formar professores competentes - entendida a competência na acepção genérica e holística de que já nos manifestámos adeptos) mas também, para otimizar o seu processo de desenvolvimento a partir das suas características pessoais, sempre susceptíveis de evolução.

Desta forma, e como refere Simões (1994), embora sem negar a importância da escolha criteriosa dos currículos e dos métodos de ensino, o fulcro de um programa de formação de professores competentes passa pela articulação desses aspectos no seio de uma perspectiva global que encare a educação como um meio de promoção do desenvolvimento pessoal dos indivíduos.

Neste contexto, a grande tarefa com que se confrontam os sistemas de formação de professores e nomeadamente a sua formação inicial, é a de substituir os saberes e enquadramentos teóricos e práticos adquiridos e transmitidos de geração em geração, por outros que permitam aos indivíduos reconstruir o papel de professor a partir da imagem que dele edificaram no decurso da sua vida. Ora, essa reconstrução não pode fazer-se colocando a ênfase da formação na mestria de aspectos técnicos, posto que, apesar da superioridade que os professores assim formados possam aparentar (Simões, 1994), é de esperar que ofereçam maiores resistências ao seu próprio desenvolvimento, sendo duvidoso, por outro lado, que encarem a profissão de uma forma flexível e desafiadora, colocando como propósito da sua actividade o desenvolvimento dos seus alunos e a mudança da própria sociedade.

O que referimos é quanto basta para justificar a importância que assumem as práticas pedagógicas no quadro da preparação profissional dos professores. Efectivamente, a sua importância é, na actualidade, consensualmente reconhecida (Ralha-Simões, 1995), sendo mesmo referidas por alguns autores como a questão nuclear dos programas de formação de professores,

devendo, por isso, adquirir e ocupar um significado curricular determinante (...): as práticas problematizam-se como oportunidades de aquisição e desenvolvimento do conhecimento prático do professor ou do aluno, futuro professor. (Blanco & Pacheco, 1991: 598)

Não obstante, e apesar de ser relativamente limitada a investigação significativa sobre as práticas pedagógicas, vários autores se têm manifestado no sentido de que estas nem sempre se repercutem em desenvolvimento para os futuros professores, podendo mesmo tornar-se deseducativas (Erdman, 1983; Zeichner, 1978, 1980, citados por Ralha-Simões, 1995; Oliveira, 1992), resultando em efeitos contrários aos que, à partida, se pretendiam atingir.

Simões (1994) refere que a maior parte dos estudos empreendidos sobre as práticas pedagógicas na formação inicial de professores, registam poucos efeitos benéficos nos estudantes, denotando, pelo contrário, algumas modificações negativas, como por exemplo, que a prática contribui, por vezes, para que os futuros professores se tornem pessoas mais negativas, rígidas e autoritárias, passando a privilegiar as questões de ordem burocrática e de controle, em detrimento de finalidades relacionadas com a inovação, o desenvolvimento e a mudança.

Huberman (1989) preconiza que grande parte dos problemas que se colocam à formação inicial dos professores se relaciona com a natureza frequentemente disfuncional das relações entre as instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial e as escolas onde os alunos-futuros professores realizam as práticas pedagógicas. Este conflito entre a universidade e a escola resulta, provavelmente, da tendência que os professores da universidade têm para valorizar a teoria em detrimento da prática e da tendência contrária dos professores das escolas (professores-cooperantes ou supervisores-cooperantes), os quais induzem muitas vezes nos estudantes a ideia de que a componente teórica do seu curso é, no cômputo da sua preparação, de somenos para fazer face aos problemas que lhe coloca a sua actividade profissional.

Agora esquece os "floreados": a realidade nua e crua é bem diferente!, é recomendação usual de professores experientes para com os principiantes e a que, provavelmente, também poucos candidatos a professores escapam, quando da sua passagem pelas práticas pedagógicas. Estas opiniões, explícita ou implicitamente transmitidas, entram em consonância com limitações conceptuais dos próprios alunos em formação, aumentando a dificuldade de transferência dos conhecimentos teóricos para as situações práticas e contribuindo para que os estudantes, logo na situação de estágio pedagógico, tendam a tornar-se pouco receptivos à ideia de inovação veiculada pela universidade, adaptando-se a modelos conservadores de prática pedagógica (Praia, 1991).

Para além da já referida carência de estudos relativos a esta componente da formação dos docentes, os poucos estudos sobre ela existentes centram-se, sobretudo, em questões predominantemente pragmáticas, relacionadas com a duração ideal que deve ter, a periodicidade com que deve iniciar-se no decorrer do curso de formação ou sobre os modos práticos do seu funcionamento (Zeichner, 1983), negligenciando questões fundamentais tais como as circunstâncias em que se realiza, os processos a que recorre ou a formação dos supervisores que nela intervêm.

Na verdade, a influência que tem sobre o futuro professor, sobretudo o supervisor-cooperante, indicia que a preocupação com um adequado investimento em termos formativos não pode restringir-se ao supervisor da instituição do ensino superior que estabelece a ligação entre esta e a escola onde os estudantes realizam as suas práticas mas que deve estender-se também ao supervisor desta última.

Por outro lado, e até para obstar à frequente natureza disfuncional das relações entre as duas instituições - a universidade e a escola -, a que já aludimos, as práticas pedagógicas devem constituir-se como verdadeiras oportunidades de integração teórico-prática, onde, através de uma relação dialéctica, se pratique a

teoria e se teorize a prática, implicando esta integração a existência de equipes de trabalho constituídas por formadores de ambas as instituições, no seio das quais frutifique a troca de saberes e de vivências (Zeichner, 1993; Praia, 1991; Oliveira & Terça, 1991).

Neste contexto de discussão acerca do verdadeiro contributo das práticas pedagógicas na construção do professor e animados pela abordagem desenvolvimentista da formação, julgamos oportuno salientar que a formação inicial e a aquisição de competências que dela resultem, outrora consideradas estados finais, isto é, o nível que foi possível alcançar e através do qual se desempenhará a profissão docente, é hoje considerada apenas o primeiro de uma sequência de "patamares" que o professor percorrerá ao longo da sua carreira profissional.

Queremos assim dizer, que a formação inicial mais não é do que uma experiência *transitória no contínuo do desenvolvimento do professor* (Davis & Zaret, 1984, citados por Simões, 1994: 116). Em todo o caso, e retomando um discurso metafórico, diríamos que desse primeiro "patamar" é contudo possível desfrutar várias "panorâmicas", insistindo nós em tomar partido por aquelas que nos permitam alcançar mais longe, no sentido do desenvolvimento dos sujeitos.

A natureza do contributo das práticas pedagógicas na formação do professor dependerá, obviamente, da natureza do processo de supervisão a que estas práticas forem sujeitas, donde a importância e a pertinência de nos determos na caracterização, ainda que sumária, de diferentes cenários possíveis.

2. Modelos de supervisão

A tarefa da *supervisão* é comumente designada por *orientação da prática pedagógica*. Mas, que é orientar a prática pedagógica? Como fazer supervisão? Para quê? Com que objectivos e finalidades? A estas perguntas podemos, obviamente, responder de formas diversas, de acordo com as perspectivas de formação em que nos coloquemos. Alarcão & Tavares (1987) responderam-lhes de seis diferentes formas, correspondentes a outras tantas visões ou cenários possíveis, os quais é pertinente aqui referenciar:

No cenário de *imitação artesã* entende-se a tarefa de "ensinar a ser professor" como a transmissão de um modelo e o "aprender a ser professor" como o desafio de imitar um bom e experiente professor. Esta perspectiva assentava, portanto, nas ideias de autoridade do mestre e na imutabilidade do saber e consistia em colocar os futuros professores a praticar com o mestre, aquele que sabia como fazer, transmitindo-o ao discípulo.

As investigações acerca do que é um bom professor, porém, em breve demonstraram a dificuldade de defini-lo sem terem em conta as variáveis que interagem no processo de ensino/aprendizagem. Importava assim, já não tanto perceber o efeito do ensino produzido pelo professor na aprendizagem do aluno, mas descobrir que método funciona, com que professor, com que alunos e em que circunstâncias. Caía portanto por terra, o mito do método único e o conhecimento dos métodos de ensino substituía a imitação do professor-modelo. Alarcão & Tavares (1987) estabelecem uma analogia entre este cenário de supervisão - a que chamaram de *aprendizagem pela descoberta guiada* - e a filosofia de educação de Dewey (1974), de acordo com o qual a prática pedagógica deveria seguir-se à aprendizagem teórica e realizar-se de uma forma gradual, através da integração de tarefas progressivamente mais complexas que vão da observação de actividades docentes e

passam pela participação em tarefas de ensino, até à responsabilidade total pelo ensino praticado.

Um outro cenário de supervisão identificado por Alarcão & Tavares (1987) é *behaviorista*, o qual surgiu inicialmente ligado às técnicas do micro-ensino e evoluiu para o movimento das competências vulgarmente conhecido por *CBTE* ou *PBTE* (a que aludimos no capítulo precedente), em voga nos Estados Unidos da América, nos anos setenta. De acordo com este cenário, o professor é visto como um técnico de ensino e os programas de formação devem informar explicitamente os futuros professores, das competências que devem desenvolver e que são traduzidas em objectivos operacionais. A prática pedagógica, gradual e acompanhada, processa-se com base em observações, experiências clínicas de pequenas dimensões e prática nas escolas, subordinada a três características fundamentais: a) definição operacional dos objectivos; b) responsabilidade; c) individualização.

A supervisão *clínica*, o quarto dos cenários identificados por Alarcão & Tavares (1987), teve origem no modelo experimentado e desenvolvido no final dos anos cinquenta por Cogan, Goldhammer e Anderson. Críticos da mera observação e discussão de aulas que caracterizava a formação inicial dos professores, os três investigadores criaram o modelo de formação clínica, assim chamado por se realizar na própria "clínica" dos professores, isto é, na sala de aula. Na supervisão clínica, o futuro professor é o agente dinâmico, relegando o supervisor para o papel de um colaborador que o ajuda a analisar e a repensar o seu próprio ensino. O modelo pressupõe, portanto, não só que o supervisor observe as actividades de ensino do futuro professor, mas também que o ajude a planificá-las, a analisá-las e a avaliá-las. A ideia de colaboração é, assim, um elemento-chave neste modelo, devendo o supervisor assumir a atitude de um colega que se coloca à disposição do futuro professor para o ajudar a ultrapassar as dificuldades com que se vai confrontando.

Um quinto cenário é o *psicopedagógico*, ao qual se associa Stones. Este autor define a relação do supervisor com o futuro professor como uma relação de ensino/aprendizagem baseada na identificação e resolução dos problemas da prática docente. Neste sentido, o modelo psicopedagógico de Stones aproxima-se do modelo clínico, mas enquanto este se concentra no estágio pedagógico propriamente dito, o modelo psicopedagógico abrange não só a problemática da prática pedagógica mas também a sua relação com a componente psico-pedagógica de índole teórica. Para Stones (1979), o *saber-fazer* constitui a versão funcional e pragmática do *saber*, é um seu desenvolvimento, uma sua aplicação. Entre a teoria e a prática os alunos-futuros professores devem passar por uma fase de observação de situações pedagógicas, seguidas de análise crítica, por forma a permitir-lhes identificar aspectos positivos e negativos, aprofundando os conceitos antes de pô-los em prática. Esta perspectiva considera que a formação inicial dos professores deve, portanto, ser constituída por três fases distintas mas complementares: conhecimento, observação e aplicação.

O sexto cenário, a que Alarcão & Tavares (1987) chamaram *peçoalista*, integra programas de formação de professores que sofreram influências da filosofia existencial, da fenomenologia, da antropologia cultural, da psicanálise, da psicologia diferencial, da psicologia cognitiva e da psicologia do desenvolvimento. Trata-se, por isso, de um cenário que enquadra diferentes manifestações, partilhando de comum a ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor. A este cenário se associam Combs, Fuller ou Glassberg e Sprinthall. Porém, enquanto Combs preconiza que a formação dos professores deve ser de tipo humanista, enfatizando os aspectos perceptivos e sublinhando a necessidade de desenvolver nos futuros professores o autoconhecimento (Combs *et al.*, 1974), Fuller defende que os programas de formação dos futuros professores devem basear-se nas necessidades e preocupações sentidas pelos formandos (Fuller, 1974) e Glassberg e Sprinthall, partindo das teorias de desenvolvimento de Piaget, Kohlberg e Loevinger afirmam que o comportamento humano é determinado fundamentalmente pela complexidade da estrutura cognitiva

do sujeito e que, por isso, os programas de formação devem visar o grau de maturidade psicológica dos futuros professores, investindo no seu desenvolvimento (Glassberg & Sprinthall, 1980; Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1983).

Para além destes seis cenários de supervisão das práticas pedagógicas identificados por Alarcão & Tavares em 1987, a ênfase que nos últimos anos tem vindo a ser colocada em alguns conceitos, sugere-nos a identificação de outros dois, que passamos a nomear: *cenário reflexivo* e *cenário ecológico*.

O cenário *reflexivo* decorre da enorme importância que, na última década, tem sido atribuída à reflexão enquanto estratégia fundamental para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Moreira & Alarcão, 1997; Brubacher *et al.*, 1994; Vieira, 1994, 1993; Zeichner, 1993; Schön, 1992; Gómez, 1992; Alarcão, 1991; entre outros).

Os estudos sobre a profissão docente têm vindo a demonstrar que as ciências consideradas elementares para o exercício da prática profissional dos professores são incapazes de orientar, por si sós, a actividade dos docentes, bem como de explicar a complexidade dos fenómenos educativos. Logo, os conhecimentos teóricos veiculados pelas instituições de formação de professores orientam os futuros professores, de forma limitada, para as exigências da realidade das salas de aula, sugerindo apenas “regras de actuação para ambientes protótipos e para aspectos comuns e convergentes da vida escolar” (Gómez, 1992: 108). Como diz ainda Gómez (1992: 108),

O conhecimento científico que se transmite nas instituições de formação converte-se definitivamente num conhecimento académico, que se aloja, não na memória semântica, significativa e produtiva do aluno-mestre, mas apenas nos satélites da memória episódica, isolada e residual.

Nesta crise de confiança no conhecimento teórico radica o pensamento reflexivo, o qual assenta na crença de que as realidades pedagógicas são únicas, complexas e holísticas, não existindo para elas *a resposta* mas uma diversidade de respostas, de entre as quais o professor optará, através do apelo à sua capacidade reflexiva e prática, de acordo com as coordenadas da situação concreta, embora também com a ajuda dos conhecimentos teóricos adquiridos.

O cenário reflexivo aposta, assim, no desenvolvimento da capacidade reflexiva dos estudantes-futuros professores, entendida como a capacidade para interpelar o quotidiano pedagógico, submetendo os dados que o determinam a processos de análise, focalizados de diferentes ângulos e em diferentes planos de aproximação, o que leva à construção de novos conhecimentos, ancorados nos precedentes. Assim, para vários autores (Day, 1993; Griffiths & Tann, 1991, citados por Day, 1993; Smyth, 1991, citado por Day, 1993; entre outros), não existe uma só dimensão de reflexão mas, ao contrário, ela pode incidir sobre aspectos diferentes e possuir diferentes níveis de profundidade. Desta forma, práticos reflexivos e não reflexivos não são necessariamente dois grupos inconciliáveis mas professores situados em diferentes pontos de um *continuum* e que se encontram em diferentes estádios de desenvolvimento.

Van Manen (1991) foi um dos percursores desta linha de investigação, tendo preconizado quatro estádios sequenciais de reflexividade que o professor, idealmente, deverá percorrer. Decorrente da sua conceptualização, Zeichner & Liston (1987) definiram três níveis de reflexão: a *técnica*, a *prática* e a *crítica*. Ao nível da *reflexividade técnica*, a preocupação predominante do professor centra-se na eficácia e na eficiência da aplicação de conhecimentos de ensino, não se lhe afigurando como problemáticos nem os fins educativos, nem os contextos da turma, escola ou comunidade; ao nível da *reflexividade prática*, o professor fundamenta a sua actividade através dos princípios teóricos, procurando já prever e avaliar as

consequências educativas a que a sua acção pode conduzir; a *reflexividade crítica* incorpora critérios éticos e morais no discurso sobre a acção prática. A este nível os professores questionam a sua própria prática, analisam erros, procedem a avaliações, elaboram propostas de mudança, detectam necessidades e formulam juízos sobre as situações de ensino e sobre a organização institucional.

Podemos então dizer, como o fazem Moreira & Alarcão (1997, citando Brubacher *et al.*, 1994) que a formação reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros e a agir, pelo contrário, de modo deliberado e intencional, isto é, de forma inteligente.

Por sua vez, o cenário *ecológico* prende-se com a relevância conferida, crescentemente, aos contextos ou meio ecológico, enquanto componente de grande complexidade, que facilita, condiciona ou neutraliza qualquer processo de desenvolvimento e de aprendizagem (Tavares, 1997, 1992). Esta perspectiva, sendo valorizada por inúmeros autores, adquire um impulso singular em Bronfenbrenner (1979), o qual apresenta uma nova concepção do desenvolvimento da pessoa, com realce para a interacção que se estabelece entre esta e o meio que a envolve. Sá-Chaves (1997), Oliveira-Formosinho (1997), Alarcão & Sá-Chaves (1994), Portugal (1994, 1992), são alguns dos autores que, entre nós, adaptaram esta perspectiva bronfenbrenniana ao contexto da supervisão de professores, de forma particularmente estimulante.

O interesse da distinção destes diferentes cenários, modelos, ou estilos de supervisão, realizada com base na ênfase que cada um deles coloca no processo prende-se, como é óbvio, com razões de ordem conceptual. Efectivamente, as diferentes abordagens, partem de pressupostos teóricos distintos relativamente aos conceitos de ensino, de professor, de formação de professores, do papel da supervisão e dos estilos de intervenção do supervisor (Oliveira, 1992). Não obstante, nem todos

os cenários se excluem mutuamente, encontrando-se até, pelo menos no que respeita a alguns deles, vários motivos de intercepção e de complementarização.

Oliveira (1992) refere que não é plausível encontrar qualquer abordagem de supervisão no seu estado puro e totalitário, em virtude de o contexto concreto da supervisão envolver uma multiplicidade de factores de complexidade diferenciada que se interrelacionam num dinamismo caracterizado por exigências inesperadas e situações ambíguas. Se assim é, é porque a supervisão é uma actividade intrinsecamente heterogénea que se não coaduna facilmente com uma perspectiva única, apelando, pelo contrário, para fazer face à complexidade do processo, a diferentes estilos.

3. Aplicar a ciência ou problematizar a prática?

Apesar da referida interpenetração dos estilos de supervisão, é todavia importante ter em conta que, globalmente, tal como qualquer situação de formação de professores, as práticas de supervisão se inscrevem em dois grandes grupos ou paradigmas, que se relacionam com o tipo de conhecimento que os professores mobilizam na sua acção profissional: o *ensino como ciência aplicada*, segundo o qual a investigação educacional fornece o suporte necessário para a planificação de um currículo de formação de professores (incluindo um currículo do *practicum*) e o *ensino como prática reflexiva*, que tem em Schön o seu principal autor. O primeiro, com características comportamentalistas, de cariz pragmático, enfatiza os aspectos tecnológico e estatístico do ensino (Eisner, 1985, citado por Ralph, 1994); o segundo, alicerçando-se em pressupostos das teorias construtivista e desenvolvimentista da formação (Oliveira, 1992) e enfatizando as facetas descritiva, flexível e artística do ensino (Eisner, 1985, citado por Ralph, 1994), centra-se na reflexão sobre a acção educativa, com vista à resolução de problemas concretos.

Quando Schön, ainda que não se referindo especificamente à formação de professores, caracterizou as situações de prática profissional como complexas, incertas, ambíguas, imprevisíveis e instáveis, atingiu de forma radical a racionalidade do paradigma de formação tecnicista cujos pressupostos assentavam nas pretensas certeza, estabilidade e homogeneidade das situações, características que as definem como bem determinadas, simples, semelhantes e altamente previsíveis. Decorrente desta visão do saber profissional, logicamente as concepções de formação adoptavam uma metodologia prescritiva, baseada na transmissão de saber científico, técnico e pedagógico, num contexto em que não era necessário instalar a dúvida e o questionamento (Sá-Chaves, 1996).

Com uma outra visão acerca do saber profissional, Schön (1987), preconiza que a racionalidade técnica do ensino como ciência aplicada se revela inadequada nas situações de confusão e de incerteza que os profissionais enfrentam no desempenho da sua actividade profissional:

Num primeiro momento, os problemas parecem passíveis de ser solucionados graças à aplicação das teorias e técnicas baseadas na investigação; mas numa segunda análise, os problemas complexos desafiam a solução técnica. (p. 125)

Para além de Schön, muitos outros autores (Zeichner, Gómez, Alarcão, entre outros) têm, progressivamente vindo a assumir-se como críticos da perspectiva mecanicista da ciência, aquela em que, como refere Soares (1995), nós próprios fomos educados e socializados e, de acordo com a qual,

o mundo é concebido como uma máquina constituída por partes discretas, é como que um sistema fechado, predizível e controlável. Acredita-se que a ciência reflecte a verdade exacta, assumindo-se então uma relação em espelho entre a ciência e a prática (...) o objectivo do "prático" é aplicar ou fazer espelhar as verdades da ciência na prática ou seja, é procurar resolver um problema pelo encaixe directo de conhecimento específico descoberto pela ciência a um caso particular. (Soares, 1995: 142)

Genericamente, os diversos autores defendem que os instrumentos de análise utilizados pela racionalidade técnica não contemplam aspectos importantes do ensino e restringem o âmbito do discurso da supervisão, de tal modo que desencorajariam a discussão de questões importantes que poderiam surgir no decurso de uma aula, mas que não são medidas numa escala.

Alarcão (1992) chama a atenção que, nas instituições de formação adequadas destas concepções, os futuros profissionais são geralmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos, como se estes constituíssem a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluções nas mais sofisticadas estratégias que o pensamento racionalista técnico lhes ensinou. Por vezes, em vão. A crença cega no valor dessas estratégias não os deixa ver, de uma maneira criativa e com os recursos de que dispõem, a solução para os problemas. Sentem-se então perdidos e impotentes para os resolver. E isto acontece porque não foram preparados para lidar com situações novas, ambíguas, confusas, para as quais nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções.

Fenstermacher (1986), Driscoll & Stevens (1985), Zumwalt (1982) e Tom (1981), citados por Ralph (1994), são unânimes em afirmar que os professores não aplicam directamente no seu ensino, as prescrições baseadas na pesquisa, mas antes filtram as novas informações através do seu conhecimento pessoal e da prática profissional.

Rosenshine (1986, citado por Ralph, 1994) refere que as funções básicas do ensino, isto é, rever e estruturar o material e orientar e monitorizar a prática, requerem muita arte, criatividade e ponderação para aplicar as ideias extraídas das pesquisas para diferentes estudantes e para diferentes temas e conteúdos, sendo

necessário penetrar nos pensamentos dos professores, perguntando-lhes porque fazem o que fazem.

Cortesão (1991) relacionou diversos enquadramentos ideológicos com diferentes processos de formação de professores e considerou que no processo de supervisão se encontram ainda mais concentradas as características ideológicas que o impregnam. Procedendo à análise das diferentes orientações conferidas à supervisão, enquadrou-as em um de dois paradigmas: no paradigma *funcionalista*, o formando adquire o papel de objecto/receptor de saberes e de técnicas fornecidos teoricamente que aplicará na prática; no paradigma *de conflito* aprofunda-se a compreensão de que os diferentes sistemas mantêm entre si relações conflituais que afluem ao sistema educativo, pelo que, o professor já não poderá ser considerado um executor neutro de directrizes emanadas do centro do sistema.

Ralph (1994) refere ainda Cochran-Smith & Lytle (1990), as quais criticam uma formação baseada no paradigma da racionalidade técnica (ou *funcionalista*, de acordo com Cortesão) por ignorar as opiniões e pareceres dos professores relativamente aos problemas que levanta a própria investigação-acção e Apple (1986) e Smyth (1990) que consideram que a orientação tecnicista e o paradigma positivista serviram os interesses das classes sociais dominantes para controlar os professores e reproduzir o *statu quo*.

Para Sanches (1997), a influência da racionalidade técnica na política para a qualidade do ensino produz: um empobrecimento do acto de ensinar, menosprezando aspectos pessoais e contextuais complexos; uma uniformização do discurso na sala de aula, silenciando as diversidades das vozes dos actores; uma subalternização das questões sociais da exclusão/inclusão, preterindo as finalidades democráticas da educação. E acentua Sanches (1997: 175):

Este tipo de cultura de ensino é dominado por uma íntima aliança entre eficácia, conformidade e neutralidade. Aceita-se e difunde-se a ideia de que o trabalho do professor é neutro, de que o conhecimento é socialmente descontextualizado e neutro. (...) Deste modo, não há espaço intelectual para se perspectivarem de forma crítica as questões fundamentais da qualidade da educação e do ensino, que transcendem os seus aspectos meramente instrumentais.

Ainda a propósito da impregnação ideológica dos paradigmas em causa, e referindo-se também à racionalidade técnica diz-nos Sá-Chaves (1996: 40):

separando as instâncias do Saber e do Fazer, do Conhecer e do Praticar cavou nas sociedades o fosso abissal que anulou a condição primeira (...): ser pessoa e ver os seus direitos reconhecidos. E, em nome de valores particulares, de filosofias descentradas do homem e centradas no valor do dinheiro, no poder e no sucesso emergiram os antivalores da manipulação, da discriminação, da alienação e outros (...) o velho paradigma sustenta uma formação para a dependência, para a homogeneidade, para a manutenção acrítica do passado e para a impossibilidade de confronto com o futuro.

Relativamente a estas duas vias, portanto, é necessário e útil que o supervisor saiba colocar-se, agindo em conformidade porque, de facto, em educação não há posições neutras e essa escolha assenta numa opção ideológica, seja ela mais ou menos profunda, consciencializada ou explícita.

4. Supervisão, avaliação e ansiedade

Sabemos, no entanto, que a opção do supervisor entre uma perspectiva de formação como aplicação da ciência e uma formação como prática reflexiva, nem sempre é fácil, posto que, nas situações práticas, entram em jogo os seus dilemas, alguns dos quais se relacionam com o tempo reduzido de que dispõe quer para supervisionar as intervenções educativas dos seus formandos, quer para realizar as sessões de reflexão imprescindíveis a um processo de racionalidade prática. Por um

lado, o supervisor sabe (ou deverá saber), que deve ajudar o professor em formação no seu desenvolvimento pessoal e profissional, para o que se torna necessário deixar-lhe espaço para experimentar, criar e reflectir; todavia, por outro lado, a rapidez a que se sucedem as semanas de prática pedagógica, aliadas à impreparação didáctica dos formandos, tentam o supervisor, por vezes, a adoptar um estilo mais directivo, prescritivo e utilitário, contrário ao desenvolvimento da autonomia do formando, ingrediente indispensável ao seu desenvolvimento.

O supervisor corre então o risco de se deixar dominar por um modelo de cariz comportamentalista, caracterizado por uma tendência modeladora das práticas de ensino, o qual se ajusta, frequentemente, às concepções de ensino e de formação dos próprios estudantes, herdadas da tradição. Ora, como nos diz Oliveira (1992), esta perspectiva comportamentalista e tradicional, assenta em pressupostos que estão associados ao estatuto de superioridade e de poder por parte do formador, pelo que este terá tendência a assumir-se como o detentor dos conhecimentos, manifestando uma atitude directiva e prescritiva no processo de supervisão.

Neste contexto, a supervisão centra-se predominantemente no supervisor, o qual exerce um papel preponderante no diálogo/monólogo que estabelece/dirige ao futuro professor, acerca das suas intervenções pedagógicas. Ao estudante, é reservado o papel de receptor da informação que lhe é transmitida, estando criadas as condições para que assuma uma atitude de passividade, resignação e dependência face ao seu processo de formação.

Este ambiente, no qual a "menoridade pessoal" atribuída ao supervisado é aparentemente normal, é ensombrado por um "fantasma" que dificulta alguma possibilidade ainda existente de estabelecimento de relações espontâneas entre os supervisores e os candidatos a professor e até entre estes últimos. Referimo-nos, evidentemente, à avaliação.

A supervisão, aliás, como referem Alarcão & Tavares (1987) tem sido associada às ideias de avaliação, inspecção, controle e melhoria imediata do ensino, colocando a tónica, tal como a avaliação dos professores em geral, no factor *eficácia* em termos de aprendizagens realizadas pelos alunos e dificultando a prossecução da finalidade de desenvolvimento humano e profissional dos futuros professores.

Efectivamente, se a avaliação da prática pedagógica se centra na eficácia, o futuro professor tem tendência para agir mais de acordo com a avaliação que será feita do que em função daquilo que em consciência pensa que deveria ser realizado. Desta forma, recorre, frequentemente, a temas gastos e processos estandardizados, que nem sempre são os mais indicados para os alunos e situações em causa. Muitas vezes, limita-se a imitar o modelo do supervisor-cooperante, cujas actividades de ensino observou durante algum tempo, ou a concretizar da forma mais fiel possível, aquilo que o supervisor da universidade lhe recomendou que deve fazer e como deve fazer.

É assim que supervisão pode corresponder, na prática, a um processo de prescrição, fiscalização e avaliação (entendida esta última no sentido tradicional, não formativo), actuando de fora para dentro, através da instrução de técnicas e estratégias que o aluno-professor deverá concretizar. Neste ambiente, o futuro professor não se envolve pessoalmente no processo de uma forma comprometida, responsável, criativa e desafiadora, de acordo com a qual seria impelido a arriscar inovações, a tomar decisões, a descobrir por si próprio as melhores formas de actuação. Na expressão de Alarcão & Tavares (1987), a supervisão de "receitas", concretiza-se num processo de ensino/aprendizagem vigiado por uma relação de "guerra-fria" entre o supervisor e o supervisionado.

Também Oliveira (1992) se refere a um certo clima de tensão que, de uma forma genérica, se gera no processo de supervisão dos futuros professores, levando-

os a experienciar sentimentos de grande ansiedade, que se manifestam imediatamente antes e durante os momentos em que são sujeitos à observação dos supervisores, bem como no período em que decorre a sessão de análise do ensino praticado.

Em pleno processo de conflito pessoal em que, de modo súbito, se é cada vez menos aluno e se passa a ser cada vez mais professor (Praia, 1991), inserido num processo de formação centrado na avaliação dos seus comportamentos educativos, a presença observadora do supervisor durante a sua acção educativa, bem como as sessões de análise/avaliação, são sentidas pelo formando como uma forma de "desnudamento" pessoal e profissional, que o levam a colocar obstáculos à desocultação das suas crenças mais profundas e dos motivos implícitos da sua acção pedagógica, com receio de pôr a nu eventuais incoerências da sua acção, relativamente aos objectivos que se propõe atingir.

Le Bouédec (1986) e Benavente (1987, citados por Oliveira, 1992) referem que a situação de revelação total do formando perante *o outro* conduz frequentemente a um processo de desestruturação ou mesmo a uma mudança da sua autoimagem; Oliveira (1992), acrescenta que o desgaste psicológico que atinge os futuros professores pode levar ao desenvolvimento de atitudes de resistência ao processo de formação, com evidentes reflexos no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Fernandes (1997, 1989) alude a um estudo exploratório que realizou em 1989, no contexto do qual foram inquiridos 64 estudantes do 3º ano do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Faro, pouco antes de iniciarem o seu primeiro período intensivo de prática pedagógica. O estudo procurou identificar os factores que lhes provocam ansiedade e os níveis que os estudantes lhes atribuem. Os dados mostraram que os futuros professores consideravam a avaliação do supervisor e o desejo de corresponder às suas expectativas e exigências como os factores que lhes causavam maior ansiedade. A

autora sublinha que estes factores causam mais ansiedade do que outros que constituem aprendizagens essenciais a realizar durante o período de prática pedagógica, tais como a preparação de materiais adequados às necessidades das crianças, o controle da disciplina ou o relacionamento com os pais ou com os funcionários da escola, aspectos estes que os formandos não dominam e que, por isso, os deviam preocupar mais.

Como motivos para compreender a preocupação dos alunos com a avaliação da prática pedagógica, Fernandes (1997) referencia a complexidade desta experiência, o facto de se tratar de uma situação nova para o estudante, o seu carácter público e o facto de a avaliação se centrar, predominantemente, no desempenho do estagiário.

Também Capel (1997) nos comunica os resultados de dois estudos, utilizando diferentes instrumentos, destinados a medir os níveis e causas, respectivamente da ansiedade e das preocupações de futuros professores dos cursos de educação física, em situação de prática pedagógica.

No primeiro dos estudos, relativo à ansiedade dos futuros professores, foi aplicado um questionário (o mesmo que foi utilizado por Fernandes, a que já aludimos) a cento e trinta e dois alunos (N=132), imediatamente antes e a seguir às primeiras aulas práticas; no segundo dos estudos, foi utilizado um outro questionário que inquiriu trinta e cinco futuros professores (N=35), acerca das suas preocupações no que respeita à prática pedagógica.

A pesquisa mostrou que, genericamente, os estudantes ficam ansiosos e preocupados quando da realização das práticas pedagógicas e que a maior fonte de ansiedade e preocupação consiste em ser observado, avaliado e classificado pelo professor-supervisor. A autora, citando Wendt & Bain (1989), referiu, ainda, que a

análise dos factores do questionário relativo às preocupações revelou resultados semelhantes em outros estudos que recorreram ao mesmo instrumento.

Tal como Fernandes (1997), também Capel (1997) exprime perplexidade pelo facto de os estudantes estarem mais preocupados em conseguir conviver com a situação pouco familiar que lhes é colocada pelo estágio pedagógico do que com as tarefas de ensino a implementar e com o impacto que estas terão nos alunos. A autora refere que as preocupações e as ansiedades que invadem os estudantes-estagiários, os viram para si próprios, indisponibilizando-os para observarem o que realmente acontece na sala de aula.

Estas considerações evidenciam alguma associação entre os sentimentos que, segundo Capel (1997), os futuros professores experimentam durante a prática pedagógica e aqueles que foram identificados por Huberman (1989) em professores no início da sua carreira profissional, o que nos leva a admitir que a fase da *luta pela sobrevivência* identificada por Huberman (1989) como a primeira das fases da vida profissional dos professores, terá início logo durante a sua passagem pelas práticas pedagógicas.

Capel (1997) refere, no entanto, que se espera que a preocupação dos estudantes consigo próprios seja ultrapassada à medida que adquirem experiência de ensino e se sentem progressivamente mais confortáveis e confiantes no seu papel de professores. A autora opina que, tendo em conta o desgaste psicológico provocado pela situação de ansiedade e preocupação dos estudantes e as consequências que dele podem advir, se torna necessário que a supervisão decorra, desde o início, por forma a manter no nível mínimo o grau de ansiedade e preocupação. Para o efeito, preconiza que os estudantes devem ter oportunidade para realizar a sua prática pedagógica em condições de desenvolvimento apropriadas. Para que estas preocupações e ansiedades

sejam tratadas logo que surjam, os supervisores precisam de ter consciência das crises psicológicas pelas quais os estudantes passam:

As teacher educators we must also be aware of how we undertake the observation, evaluation and assessment of students on teaching practice and the potential impact of our presence on students' anxiety and concern and take this into account in our assessment of students' teaching performance. (Capel, 1997: 225)

A formação dos estudantes deveria integrar a preparação para serem observados e avaliados durante as suas aulas práticas, o que constituiria também uma forma de os preparar para a avaliação contínua, a realizar ao longo das suas carreiras de professores (Capel, 1997). De acordo com esta autora, os futuros professores deveriam ser prevenidos de que não é anormal sentirem-se ansiosos e preocupados relativamente às práticas pedagógicas e perceber que não estão sós no que respeita a esse estado de espírito. Precisam também, de conhecer algumas técnicas apropriadas para contrariar a ansiedade e ser encorajados a desenvolvê-las.

Como é sabido, a ansiedade do futuro professor relaciona-se, sobretudo, com a presença do supervisor da universidade, aquele que acompanha um número extenso de grupos de estudantes e que comparece na aula de forma habitualmente inesperada. Relativamente ao supervisor-cooperante, este não intimida o estagiário da mesma forma, por diversas razões, entre as quais as que se prendem com o facto de a sua presença na aula ser constante.

Capel (1997, citando Bunting, 1988), refere que o professor-cooperante desempenha um papel crítico relativamente à aprendizagem e desenvolvimento do estagiário, pelo que, tal como o supervisor da instituição de ensino superior, deve ser cuidadosamente seleccionado, de forma a que se trate sempre de alguém com competência para observar, avaliar e classificar e para empreender pesquisas, devendo ainda estar familiarizado com as expectativas, padrões e competências apresentados

pelos alunos-futuros professores. Se tais capacidades não forem evidentes - acrescenta Capel - devem ser-lhe proporcionadas oportunidades para as desenvolver, através da implementação de cursos intensivos adequados.

Neste contexto das ansiedades e preocupações dos estudantes-futuros professores em situação de prática pedagógica, é importante referir, contudo, como o faz Fernandes (1997), que as reacções de ansiedade associadas à avaliação não se restringem apenas à formação de professores e à prática pedagógica, uma vez que outros estudos sobre os efeitos da avaliação sugerem a sua associação a elevados níveis de *stress* em estudantes do ensino superior de outras formações e noutros contextos (Thomson & Falchikov, 1997, citados por Fernandes, 1997).

5. Supervisão, avaliação e desenvolvimento

De acordo com Fernandes (1997), duas ordens de razões podem justificar a associação entre avaliação e ansiedade num contexto formativo. Por um lado, a configuração assumida pela relação entre poder e avaliação; por outro, as possíveis implicações do exercício desse poder para os sujeitos envolvidos. Assim, e recorrendo à tipologia de avaliação preconizada por MacDonald (1976), decorrente dos valores, fins, destinatários, conteúdos e processos que são seleccionados, a autora defende que só a avaliação democrática reconhece aos avaliados o direito de controlar a disseminação da informação produzida a seu respeito, o que significa que o acesso e uso dos dados devem ser com eles negociados. Mas, para além dessa abertura do "jogo" avaliativo, uma avaliação democrática toma também em consideração o pluralismo de valores em presença e a subjectividade dos sujeitos avaliados, isto é, as suas concepções, crenças e interpretações acerca da realidade educativa, por forma a que a sua verbalização, análise e discussão possam facilitar e promover a mudança (Fernandes, 1997).

A autora refere ainda um outro aspecto, de fundamental relevância, que caracteriza a avaliação democrática, o qual se prende com a sua procura de que a educação seja efectivamente para todos os sujeitos, o que, por si só, constitui um valor básico da democracia.

A avaliação dos professores, portanto, tanto pode constituir um processo co-gerido pelos próprios avaliados e que leva em linha de conta a sua subjectividade e a sua história, como pode direccionar-se para o controlo externo e penalizador, gerando dependência e alienação. É nossa convicção que só uma avaliação democrática poderá promover o desenvolvimento dos sujeitos e a sua autonomia.

Numa supervisão de tipo tradicional, transmissiva, prescritiva e autoritária, no contexto da qual se vê o professor como um técnico que aplica a teoria às situações práticas e o candidato a professor como um receptor de informação científica, didáctica e pedagógica, cuja aquisição o prepara para a actividade profissional que se avizinha, não há lugar para a avaliação democrática, a tensão será emergente e escassas as possibilidades de desenvolvimento.

É por isso que a esta concepção supervisiva, se contrapõe cada vez com maior veemência, uma outra de pendor *clínico, humanista, reflexivo e ecológico*, consubstanciada em pressupostos educativos que defendem que o processo de formação assenta, antes de mais, numa construção pessoal de atitudes e saberes, devendo centrar-se nos contextos da sala de aula e da escola, em interacção com a subjectividade do formando que nele assume grande parte da responsabilidade pelo seu processo formativo e de desenvolvimento pessoal e profissional. Numa supervisão assim concebida e implementada, o poder é, portanto, partilhado entre os seus intervenientes, competindo ao supervisor ajudar o futuro professor na aquisição progressiva da sua autonomia profissional e do seu desenvolvimento.

Este contexto formativo/supervisivo inovador, entende as situações educativas como únicas, particulares, imprevisíveis e irrepetíveis, intrinsecamente associadas aos contextos específicos em que ocorrem. As teorias da educação e os resultados da investigação constituem, portanto, referenciais que iluminam e enriquecem a análise/reflexão do acto educativo e ajudam à tomada de decisões pedagógicas adequadas, em vez de normas e prescrições a aplicar a qualquer contexto.

A tarefa do supervisor já não é, portanto, a de informar, transmitir conhecimentos e modelos de ensino, prescrever formas de actuação, mas a de instigar e apoiar a reflexão sobre e para a acção do estagiário, ajudando-o na desocultação das suas próprias teorias, crenças e percepções implícitas e mobilizadoras dos seus actos e decisões, com vista ao seu autodesenvolvimento e à progressiva construção do seu estilo pessoal de agir (Oliveira, 1992).

Neste clima de ajuda e colaboração, o futuro professor é um sujeito activo que colabora com o supervisor na caracterização da sua intervenção educativa e na procura de actuações adequadas à sua personalidade, aos alunos concretos e ao contexto educativo específico. O supervisor, por seu lado, assume o papel de facilitador do processo de formação do aluno-professor, encorajando-o a desenvolver o seu estilo pessoal de ensino e estimulando-o à reflexão, conducente a uma tomada de decisão mais fundamentada, atendendo aos contextos educativos e aos estilos pessoais de intervenção.

Consciente das condições de alguma fragilidade emocional em que se move o formando, o supervisor deverá ter como grande prioridade no processo de supervisão a construção de um clima afectivo-relacional propício ao desvanecimento dessa situação de tensão, manifestando para com o aluno-professor uma atitude de empatia, de aceitação, de apoio e de encorajamento e estabelecendo com ele uma comunicação isenta de juízos de valor. Torna-se necessário ajudá-lo a interiorizar que o centro do

processo de formação não é a avaliação sumativa e final do seu comportamento educativo, mas sim o melhor conhecimento do acto educativo em si para, através dele, se poderem tomar as decisões pedagógicas mais adequadas ao desenvolvimento do aluno (Oliveira, 1992), razão última e primeira da supervisão, da formação e da actividade profissional dos professores.

Esta é uma outra supervisão, na qual a relação interpessoal que se estabelece entre o supervisor e o supervisionado assume uma importância determinante no processo. Trata-se de uma supervisão em que o supervisor não pode mais ser visto como o que prescreve e avalia e o formando como o que executa e é avaliado. Tendo como meta o desenvolvimento dos sujeitos, a supervisão desenvolve-se na horizontal, de dentro para fora, assentando na abertura de espírito, na reflexão e no comprometimento (Alarcão & Tavares, 1987), através da observação, do diálogo e da negociação entre os sujeitos envolvidos, no mínimo um supervisor e um supervisionado ou, na expressão de Sá-Chaves (1996), um formador e um formando iguais na dimensão da personalidade antes de diferenciados na dimensão da profissionalidade, supostamente um formador e outro em formação mas, na realidade, formando-se ambos, reciprocamente.

Sabemos que o contexto em que ocorre a supervisão das práticas pedagógicas, nomeadamente no nosso país, em que o supervisor tem que, na realidade, desempenhar funções formativas e sumativas, não é fácil implementar um clima relacional como o que caracterizámos. Contudo, a sua emergência é primordial, porque só um ambiente assim tem potencialidades para diminuir os sentimentos de preocupação e ansiedade já referidos, que comumente se apoderam do futuro professor.

Vários dos autores consultados recomendam as teorias rogerianas como alicerce para a construção de relações interpessoais bem sucedidas, apoiadas, de

acordo com Rogers (1985), na *abertura, autenticidade, apoio e encorajamento* e no reconhecimento e convicção de que os futuros professores possuem, em geral, as potencialidades necessárias para ultrapassarem os problemas com que se confrontam na actividades educativas. Como diz Oliveira (1992), uma postura com estas características por parte do supervisor, reflectir-se-à positivamente na autoestima do aluno-professor sendo, por consequência, favorável ao desenvolvimento de atitudes de autoconfiança e de capacidade de decisão própria, aspectos determinantes no sucesso da sua formação.

Mas... onde paira a avaliação? Dispensamo-la? E os seus efeitos formativos, ou formadores? E a sua ajuda à aprendizagem e ao desenvolvimento? Na realidade, sem prejuízo da existência de momentos mais formais, a avaliação contínua, sistemática e formadora está presente nas entrelinhas das nossas palavras: quando o supervisor e o futuro professor analisam/reflectem as intervenções educativas passadas ou futuras; quando dialogam acerca das dificuldades/potencialidades dos alunos; quando caracterizam o contexto específico da turma, da escola e/ou da comunidade; quando procuram a melhor estratégia ou o recurso adequado; quando, para que o diálogo seja explícito, desocultam as suas crenças, teorias e convicções; quando apelam aos saberes fornecidos pela ciência, pela pedagogia e/ou pelas didácticas; quando, de entre a variedade possível, tomam as suas opções; quando, em suma, decidem o quê, como, por quê e para quê das suas intervenções educativas, tudo isto é avaliação.

Já quando, no capítulo precedente, abordámos a avaliação dos professores, no contexto da sua carreira profissional, referimos que ela se (con)funde com a formação. Defendemos agora que a avaliação se (con)funde também, com essa estratégia privilegiada de formação, a que chamamos *reflexão*. A este propósito, e recorrendo ao sentido da avaliação crítica preconizada por Habermas, diz-nos Fernandes (1997: 11):

A avaliação faz-se através da reflexão e do discurso. É a reflexão que leva a identificar, tornar explícito e analisar criticamente os pressupostos, valores e crenças dos implicados no processo de supervisão e que ajuda a descobrir por que razão se deram determinados desenvolvimentos ou factos, tomando mais claras as alternativas que existem. Por sua vez, o discurso permite aos participantes evoluir a partir da discussão, questionamento e produção de juízos de valor com vista a um consenso racionalmente motivado, num contexto determinado.

Ralph (1994), apresentando os resultados de uma pesquisa acerca do processo de supervisão realizado quando do período de profissionalização de jovens professores, nas *province's school divisions*, no Canadá, refere que uma ampla maioria das *school divisions* indicaram que o propósito geral das avaliações efectuadas é promover o desenvolvimento profissional dos novos professores, expressando-se um dos distritos, acerca da avaliação no processo de supervisão, da seguinte forma:

It is recognized that supervision and evaluation are intertwined... in a holistic sense... supervision and evaluation will be systematic and planned... constructive and individually focused... (p. 196)

Ainda no contexto do mesmo estudo, Ralph (1994, citando Nolan & Francis, 1992), observa que quando, tanto os supervisores como os supervisados, estão concentrados na melhoria do ensino e/ou resolvendo problemas da escola, têm tendência para ver a componente execução-avaliação de uma forma mais positiva do que teriam na tradição de "inspecção" ainda comum em muitos distritos escolares.

Também Oliveira-Formosinho (1997), descrevendo o actual modelo de supervisão da prática pedagógica final na formação inicial de educadores de infância na Universidade do Minho, baseado na concepção ecológica da supervisão, refere que "o processo de avaliação não introduz descontinuidades e é congruente com a abordagem ecológica seguida" (p. 102).

Fernandes (1997) refere ainda que a avaliação permite aos futuros professores conhecerem melhor o seu percurso pessoal e profissional, os seus êxitos e dificuldades, os significados e interpretações das aprendizagens que realizam, sendo por isso desejável que a sua participação na avaliação se faça desde o início aquando da planificação e ao longo das diferentes fases, de forma a que ela se integre no seu processo formativo. É ela que permite esclarecer o projecto pessoal de formação e de mudança, promovendo um juízo prático constante sobre a construção das aprendizagens, sobre as interacções que ocorrem entre os sujeitos e sobre os conteúdos e processos que melhor estimulam a reflexão, implicando-se ambos - supervisor e formando -, no processo avaliativo. Cabe também à avaliação promover os processos interactivos e colaborativos de clarificação, análise, reflexão e crítica que, com base numa relação de confiança entre o avaliador e o avaliado, possam conduzir ao desenvolvimento da autonomia e da profissionalidade.

5.1. Que é, afinal, reflectir?

Temos vindo a valorizar, como estratégia privilegiada de desenvolvimento, a *reflexão*. Na realidade, esta opção nada tem de original: actualmente, poucas são as discussões sobre o desenvolvimento profissional dos professores em que não se verifiquem referências ao papel central que a reflexão desempenha na sua formação e aprendizagem. A reflexão constitui a pedra de toque dos movimentos de pesquisa sobre o pensamento do professor, dos projectos de investigação-acção e da prática reflexiva, propriamente dita. Mas... que é, afinal, *reflectir*?

A *prática reflexiva* surgiu, como já referimos, por reacção ao *racionalismo técnico* (ou *ensino como ciência aplicada*), o qual remete para os professores o papel de técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhes ditam de fora, quer no que se refere ao cumprimento de reformas elaboradas de cima para baixo, como no que

respeita às investigações realizadas no campo da educação, relativamente às quais os professores são vistos como meros consumidores.

Ainda que se nos apresente como uma questão actual, as origens da perspectiva reflexiva, ao nível da formação de professores, remontam a Dewey (1974), o qual, no início do século, definiu *acção reflexiva*, por oposição a *acção rotineira*. Segundo o autor (citado por Zeichner, 1993), a rotina é guiada pelo impulso, pela tradição, pela autoridade externa e pela circunstância, enquanto a reflexão exige intuição, emoção e paixão, aliadas à busca lógica e racional, para resolução dos problemas.

Schön foi um dos autores que mais contribuiu para a difusão do conceito de reflexão (García, 1992). O autor, diferencia três conceitos que integram o pensamento prático, na sua acepção mais lata: *reflexão na acção*, *reflexão sobre a acção* e *reflexão sobre a reflexão na acção*.

A reflexão na acção é um processo de diálogo com a situação problemática a resolver. Esta reflexão dimana do conflito entre as intervenientes racional (que resulta do conhecimento) e emotiva (inerente à situação vivencial concreta). Não obstante esta componente de emotividade, a *reflexão na acção* é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. A sua eficácia resulta da flexibilidade do professor. Atento às situações práticas, constrói novas teorias e aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem.

A reflexão sobre a acção e *a reflexão sobre a reflexão na acção*, são a análise que o professor realiza *à posteriori* sobre os processos da sua própria acção. Então, liberto dos condicionalismos da vivência da situação prática, pode utilizar os seus conhecimentos para descrever, analisar e avaliar a sua própria actuação, reflectir sobre os métodos, processos, estratégias e teorias, normas, valores e sentimentos implícitos num determinado comportamento ocorrido num contexto institucional de actuação.

Estes processos de reflexão não são independentes, completando-se entre si para garantir uma intervenção prática racional. Quando o professor reflecte *na e sobre* a acção, converte-se num investigador da sua própria prática. Recorre aos conhecimentos teóricos para enriquecimento das suas reflexões, mas ultrapassa-os, porque a ciência não pôde prever aquela situação concreta, ocorrida num contexto específico, no interior de uma teia de interacções com o mundo físico e social envolvente.

Para cada situação específica, social espacial e temporalmente definida, o professor assume uma atitude determinada, recorrendo aos conhecimentos adquiridos mas, sobretudo, à sua própria *arte*, susceptível de aperfeiçoamento, por meio desses processos de análise reflexiva. Através do recurso sistemático à reflexão, o professor constrói o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende os conhecimentos científico-académicos, emergentes da racionalidade técnica.

Porém, quando se tem por objectivo desenvolver nos professores competências críticas, baseadas em preocupações de justiça social, esta abordagem da prática reflexiva não deixa de suscitar algumas interrogações: não correrá também ela o risco de, tal como outras perspectivas de supervisão, resvalar para orientações predominantemente técnicas, restritas às situações micro da sala de aula, de uma forma descontextualizada do exterior? Não será também ela susceptível de variantes, de acordo com as orientações ideológicas que a informam?

6. Supervisão e desenvolvimento da competência crítica

Efectivamente, o desenvolvimento, nos professores, da dimensão *crítica* da competência, com o significado que lhe atribuem Zimpher & Howey (1987) e a que

nos referimos no capítulo precedente, é nossa preocupação, tanto mais que parece ser esta a competência menos privilegiada nos processos de formação de professores.

Um estudo realizado por um grupo de trabalho que integrei, no âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão, e não publicado, analisou as dimensões de competência educativa que os professores cooperantes pretendem desenvolver nos seus formandos, tendo por base, justamente, as quatro dimensões de competência educativa identificados por Zimpher & Howey (1987) - *técnica, clínica, pessoal e crítica*. Os dados recolhidos através de entrevistas, junto de cinco (N=5) professoras cooperantes da formação inicial, revelaram que as professoras cooperantes, sujeitos do nosso estudo, privilegiam sobretudo as dimensões técnica e clínica, sendo a dimensão crítica aquela a que atribuem menor importância.

Um outro estudo (também realizado no contexto do Curso de Mestrado em Supervisão), este relativo às representações dos professores no que concerne à disciplina na sala de aula e aos valores que pretendem desenvolver nos seus alunos, colocadas perante esta última questão, as professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico entrevistadas, aludiram a variadíssimos valores que consideram importante desenvolver nas crianças, alguns deles de natureza interpessoal e social tais como a tolerância, a solidariedade, a liberdade ou o espírito crítico. Foram contudo omissos outros valores como a participação, igualdade e outros relacionados com a organização da sociedade, estando ausente qualquer referência à democracia, enquanto valor a desenvolver nos alunos. Questionadas, por outro lado, relativamente aos processos que utilizam para promover aqueles valores, ressaltam do seu discurso as estratégias transmissivas e a inculcação de valores, em detrimento da vivência democrática na sala de aula, o que parece contradizer a pretensão de desenvolver valores como a liberdade e o espírito crítico, como foi referido pelas professoras.

Parece poder estabelecer-se alguma analogia relativamente a estes aspectos particulares dos resultados dos dois estudos referidos, os quais se prendem, efectivamente, com alguma subalternização da importância atribuída ao desenvolvimento da competência crítica nos professores, nos formandos e nos alunos.

Esta constatação causa, em nosso entender, alguma perplexidade, porquanto hoje, no nosso país, a própria Lei de Bases que orienta (ou deve orientar) o sistema educativo, expressa nos seus princípios organizativos o propósito de

contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias. (Lei 46/86, Artigo 3º, alínea 1)

De facto, e embora as amostras de ambos os estudos sejam bastante limitadas (cinco professoras no primeiro caso e seis no segundo) e, por essa razão, as conclusões dos mesmos se não possam generalizar à formação que temos, as constatações que referimos suscitam-nos alguma preocupação, porquanto, na caracterização que fazem desta competência educativa, Zimpher & Howey (1987) referem que a sua apropriação corresponde genericamente à capacidade do professor para actuar como agente de mudança, sendo esta - a mudança -, na expressão de Matos (1997: 380), "a grande *Deusa* dos tempos actuais".

Estas preocupações justificam que, no contexto de supervisão e avaliação dos futuros professores, nos detenhamos na forma como é conceptualizada esta importante mas quiçá pouco valorizada dimensão da competência educativa e, também, sobre os processos que, de acordo com alguns autores, potenciam o seu desenvolvimento.

Cortesão (1991), motivada pela preocupação de contribuir para a formação de professores críticos, conscientes do seu poder de intervenção ao nível da sociedade, destaca o papel que, para esta finalidade, pode ser desempenhado pela supervisão de tipo clínico, tal como foi apresentada por Cogan e por Goldhamer (1973; 1969; citados por Cortesão, 1991). A autora ressalva, contudo, a facilidade com que este tipo de supervisão resvala para uma orientação com preocupações de cariz predominantemente técnico, para além de apresentar uma perspectiva de mudança que se limita ao interior da escola, sem questionar os próprios fins da educação e as possibilidades de os professores, através dela, participarem na mudança social. Pelas reservas apontadas, propõe o recurso ao modelo de supervisão clínica orientado por preocupações de carácter crítico, que leve os futuros professores a despertarem "para uma compreensão global, histórica e contextualizada dos acontecimentos que rodeiam e informam a situação de aula" (Cortesão, 1991: 621), podendo assumir atitudes de intervenção e contribuir para que aconteçam, ainda que timidamente, situações de mudança.

Também, Sanches (1997) refere que uma perspectiva crítica do ensino se insurge contra a ideia da neutralidade dos saberes em geral e dos saberes escolares, bem como dos processos de ensino, postulando a necessidade de enquadrar as decisões sobre os *curricula* e sobre a selecção dos conteúdos a ensinar nos seus contextos históricos, sociológicos e políticos. As competências profissionais dos professores são, nesta perspectiva, realidades subjectivas constituídas por, para além dos saberes teóricos e práticos, concepções e crenças que, em conjunto com aqueles, constituem a agência profissional do professor. Assim, valoriza-se o processo de construção subjectiva de identidades profissionais múltiplas dos professores, por oposição a uma concepção monolítica e uniformizante da identidade profissional. No âmbito desta perspectiva crítica, a autora salienta a relevância dos factores *autonomia* e *responsabilidade*, os quais, intrínsecos à eticidade da profissão de professor, constituem elementos fundamentais para uma definição da qualidade do ensino e para

a reconceptualização de profissionalismo docente. Justificando o interesse e a pertinência da perspectiva crítica do ensino, argumenta Sanches (1997: 189):

(...) a acção de ensinar, quando reduzida ao uso eficaz de um repertório de competências e estratégias específicas, aparenta ser um processo uniforme e coeso, objectivo, redutível a rotinas funcionais. Induz-se a falsa ideia de que onde há controlo não há lugar para improvisação nem para incerteza. Como se o ensino não fosse espaço democrático para contestação e luta de poderes, para a discussão sobre os processos de construção social do conhecimento. Contribui-se, assim, para que sejam ignoradas ou escondidas questões de ensino, mais profundas, de ordem ética, social e política. Reduzem-se estes problemas a questões de natureza técnica, resolúveis através de competências técnicas. Silencia-se a competência crítica dos professores para ajuizar, apela-se para a uniformidade, aplaudem-se a neutralidade e a objectividade perante o conhecimento e nos processos de avaliação. Em última instância, transmite-se e pratica-se uma visão redutora do profissionalismo docente.

Esta ordem de preocupações é partilhada por vários outros autores, tais como Zeichner, Gómez, Nóvoa, entre outros.

6. 1. A reflexão crítica em Zeichner

Zeichner (1993, 1992), fundamentalmente preocupado com o vazio moral que caracteriza grandemente a formação de professores nos Estados Unidos da América, equaciona pertinentemente estas preocupações, referindo que, porque todos os professores são, de alguma forma, reflexivos acerca do seu trabalho, é claramente insuficiente estabelecer a reflexividade geral como meta para os programas de formação de professores. A esse propósito, desenvolveu a partir de 1990, inicialmente de parceria com Liston e, um ano mais tarde em colaboração com Tabachnik, estudos relativos à evolução histórica do pensamento reflexivo, os quais ele próprio mais tarde concluiu. Destes estudos, resultou o estabelecimento de cinco tradições de prática reflexiva: *académica, de eficiência social, desenvolvimentista, de reconstrução social*

e *genérica*, as quais são susceptíveis de correlação com as dimensões de competência educativa preconizadas por Zimpher & Howey.

Segundo Zeichner (1993, 1992), algumas características da forma como o conceito de reflexão tem sido utilizado nos *practicums* debilitam o desenvolvimento da competência educativa crítica dos professores. Em primeiro lugar, os futuros professores continuam a ser submetidos a um convite para aplicarem na sua prática, apenas os saberes que a investigação empírica universitária lhes fornece, isto é, a fonte do saber para a reflexão é externa à prática, na convicção de que a teoria reside exclusivamente nas universidades e a prática respeita unicamente às escolas. Ora, esta concepção teima em ignorar que as teorias são produzidas através de práticas e que as práticas reflectem ou geram perspectivas teóricas, isto é, a relação entre teoria e prática é entendida como sendo de sentido único, ignorando o quanto as teorias práticas que resultam das práticas de ensino dos professores poderão contribuir para a sua formação.

Por outro lado, os formandos são encorajados a discutir sobretudo as técnicas e estratégias de ensino, o que, reforçando o carácter técnico deste, não traz à tona da reflexão as questões éticas relacionadas com o que é ensinado, a quem e porquê.

Um terceiro aspecto que, de acordo com Zeichner, afasta os futuros professores do desenvolvimento da competência social e crítica, é o facto de a generalidade dos programas de formação focalizarem as reflexões dos professores nas suas próprias práticas, negligenciando as condições sociais que influenciam o trabalho do professor na sala de aula. E, já em 1968 Scheffler (citado por Zeichner, 1993), disse:

Os professores não podem restringir a sua atenção à sala de aula, deixando que toda a estrutura e os objectivos do ensino sejam determinados por outros. Têm que se responsabilizar pessoalmente pelos objectivos que se propuseram defender e pela estrutura social em que estes objectivos poderão prosperar. Para não se tomarem meros agentes de outros, do Estado, dos militares, dos

meios de comunicação, dos peritos e dos burocratas, têm que determinar a sua própria acção através de uma avaliação crítica e contínua dos propósitos, consequências e contexto social da sua profissão (p. 58).

Uma outra característica que, segundo Zeichner incorpora o discurso do movimento para o ensino reflexivo e que contraria também o desenvolvimento crítico dos professores, é a aceção de prática reflexiva entendida como actividade a ser desenvolvida individualmente, consistindo na autoexposição e na análise das práticas que desenvolvem. Para Zeichner, esta concepção solitária das práticas reflexivas ignora o potencial de desenvolvimento proporcionado pelo desafio intelectual gerado nas discussões em grupo. Efectivamente, como já convictamente defendemos neste trabalho, a interacção social ajuda-nos a clarificar as nossas próprias convicções, encoraja-nos a enfrentar os desafios que se nos deparam e proporciona-nos fundamento para justificarmos as nossas decisões. Reflectindo individualmente, os professores tendem a sentir os problemas e as dificuldades como fracassos individuais, ignorando a sua relação com o que sentem os seus colegas, com a estrutura da escola e/ou com as condições sociais da sua actuação.

Ao chamar a atenção para que a reflexão geral pode não conduzir à formação de professores críticos, Zeichner alerta, de facto, para que a orientação reflexiva é, tal como outras, susceptível de ceder a hábitos, rotinas e "vícios" que podem até perverter os seus propósitos iniciais e que, também ela pode assumir variantes de acordo com a orientação ideológica que a anima. A este respeito, refere (1993) que é necessário discernir entre os discursos sobre reflexão, já que, por vezes, em vez de proporcionar aos professores um maior controlo sobre as suas condições de trabalho, o que se pretende é exercer sobre eles um controlo mais subtil.

A reflexão não pode, assim, ser vista como um fim em si mesma: o importante são os propósitos relativamente aos quais as práticas se orientam e as prioridades que

se estabelecem no que respeita à escolaridade e à sociedade, as quais têm a ver com determinadas filosofias educacionais e sociais.

A reflexão pode, em certos casos, solidificar e justificar práticas de ensino prejudiciais aos alunos e minar ligações importantes entre a escola e a comunidade. (Zeichner, 1993: 25)

Pelas razões apontadas, Zeichner (1992), propõe-nos o modelo de *reflexão crítica*, o qual procura abranger as diferentes dimensões de competência de ensino, mas, de tal forma, que a abordagem das dimensões *académica* (a qual se preocupa fundamentalmente com os conteúdos de ensino e com as suas transformações para que estes se tornem compreensíveis aos alunos) e de *eficiência social* (que coloca a ênfase nas investigações do ensino) se realize de modo a reflectir as orientações *desenvolvimentista* (cujo foco de reflexão incide no desenvolvimento natural da aprendizagem dos alunos) e *reconstrutivista social* (que tem como foco as preocupações de carácter social e político, com vista à correcção das injustiças sociais).

Efectivamente, a *reflexão crítica* não pretende reduzir o ensino aos seus aspectos políticos mas, tratando todos os aspectos da competência, procura não desperdiçar a margem de manobra que se coloca ao alcance dos professores, no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Desta forma, segundo Zeichner (1993), a atenção dos professores deve virar-se tanto para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais que contextualizam essa prática. Assim, os professores devem consciencializar-se do carácter fundamentalmente político da sua actividade e as suas reflexões devem visar a eliminação das condições sociais de desigualdade e injustiça social que minam a realização do seu trabalho.

Para promover a consciencialização dos professores para esta virtualidade da sua acção, os programas de formação desenvolvidos por Zeichner ao nível do *practicum* propõem estratégias que visam o estabelecimento de pontes entre a casa dos alunos e a escola, e a análise dos acontecimentos da sala de aula, para percepção de que várias alternativas de acção numa situação determinada, reflectem opções políticas diferenciadas. Mais do que tomar consciência, os candidatos a professores devem esforçar-se por actuar no sentido de contribuir para a diminuição dos efeitos nocivos das desigualdades e injustiças de que estão impregnadas a escola e as sociedades.

Uma outra característica inovadora das práticas reflexivas preconizadas por Zeichner é o seu carácter social. Para Zeichner (1993), a prática reflexiva é, assim, a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica realizada para si próprio e para outros professores, através da discussão no seio de grupos, nos quais se devem mutuamente apoiar e incentivar o crescimento uns dos outros. Neste contexto, recorre a diversos autores da mais recente literatura sobre formação de professores, os quais corroboram na defesa de estratégias educativas que realçam a natureza social do processo reflexivo e propõem a congregação de professores para as reflexões sobre a análise do seu trabalho, as suas consequências e finalidade.

Zeichner, porém, vai mais além, ao defender que os grupos de reflexão devem envolver tanto candidatos a professores como professores experientes e pessoal universitário, na análise reflexiva do trabalho realizado. Segundo Feiman-Nemser & Buchmann (1987, citados por Zeichner, 1993), vários estudos de caso realizados na Universidade de Michigan demonstram que é comum negar-se aos alunos-mestres o acesso ao pensamento e raciocínio que estão na base das acções dos seus professores cooperantes, ou às razões que estão por detrás das acções que os professores cooperantes lhes recomendam, o que em nada abona a favor do desenvolvimento da competência crítica dos futuros professores. Como referem estes autores,

na aprendizagem do ensino, nem a experiência em primeira mão nem a instrução universitária poderão valer por si próprias. Sem ajuda para examinarem as opiniões e ideias correntes, os candidatos a professor irão manter as opiniões convencionais e incorporar novas informações ou experiências desconcertantes em velhas estruturas. (Feiman-Nemser & Buchmann, 1985a, citados por Zeichner, 1993: 62)

Cochran-Smith (1991), refere, por outro lado, de que na maioria das situações de *practicum* existem poucas oportunidades para os futuros professores participarem numa cuidadosa investigação, reflectirem sobre as suas decisões diárias ou colaborarem com outros colegas.

Menter (1989), Zimpher, DeVoss & Nott (1980), citados por Zeichner (1993), por seu turno, acrescentam existir alguma relutância por parte dos supervisores e dos professores cooperantes em discutir questões controversas ou em fornecer *feed-backs* críticos nas situações de reflexão, relutância essa, alimentada, entre outros receios, pelo medo de perturbar o delicado equilíbrio da tríade.

Na tentativa de fazer face a estas dificuldades, uma das propostas dos movimentos que estudam o *practicum* é a criação de escolas específicas do sistema oficial, a que Zeichner (1993) chama de *escolas de desenvolvimento profissional*. Segundo o autor, estas escolas tendem a valorizar, mais do que é usual, a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores e assumem a sua formação como uma função fundamental, procurando proporcionar aos formadores os recursos, o apoio e o respeito para que estes possam desempenhar eficazmente o seu trabalho. Por outro lado, aos professores cooperantes destas escolas são frequentemente atribuídos cargos na instituição de ensino superior (Combleth, 1991, citado por Zeichner, 1993) e desempenham ainda funções no planeamento e implementação de todo o currículo de formação de professores, enquanto os professores universitários passam mais tempo nas escolas, onde, para além da supervisão, realizam ainda outras tarefas, tais como ajudar a recolher dados para projectos de pesquisa docente,

constituir equipas de desenvolvimento curricular ou participar em conselhos de gestão escolar.

Zeichner alerta, contudo, para o perigo de elitismo, na criação destas *escolas de desenvolvimento profissional*, defendendo que as mesmas devem surgir onde os desafios são reais, isto é, onde estão presentes os problemas económicos e sociais característicos das sociedades em que vivemos. Da formação dos futuros professores em escolas com estas características, resulta a sua preparação para servirem todas as crianças, o que pode constituir o começo do abandono de sistemas de formação que têm passado ao lado de grupos importantes de imigrantes e alunos de minorias étnicas, o que corresponde a dizer, de uma formação de professores que se alheou dos objectivos da educação numa sociedade democrática e da luta pela justiça social.

Subjacente a toda esta reflexão está a negação da ideia de que o acto educativo pode ser neutro. Na realidade, há sempre implicações sociais e políticas em todo o acto de ensino e é vantajoso que, logo na sua formação inicial, os professores adquiram consciência de que, para cada situação, existem diferentes e variadas alternativas de actuação sendo que, todas elas, reflectem opções políticas da sua parte. Como diz Cruickshank (1987, citado por Zeichner, 1993: 45),

(...) os professores que estudam o ensino de um modo deliberado (...) podem ter a certeza de que saberão, durante toda a sua vida, o que estão a fazer, por que estão a fazê-lo, e o que resulta em consequência do que fazem. E, muito especialmente, aprendem a comportar-se racionalmente. Não pensar as razões é tornar-se escravo do acaso, da irracionalidade, do interesse centrado em si próprio e da superstição.

Desta forma, como refere Cortesão (1991), enquanto supervisores devemos interrogar-nos sobre o tipo de educação a que pretendemos dar a nossa colaboração e decidir se pretendemos ajudar os professores em formação a colocar-se ao serviço do sistema, numa atitude aparentemente neutra, transmitindo os saberes e valores que já

lhes foram transmitidos ou se, numa perspectiva crítica, os estimulamos a olhar o seu quotidiano de trabalho através de uma análise constante que coloca uma interrogação antes de cada acto, que desperta para a marcha dos acontecimentos educativos, sociais e políticos e que os consciencializa para as repercussões que, em todos os sistemas que nos envolvem, têm as acções que praticamos numa sala de aula.

Neste contexto, e não obstante o reconhecido potencial das práticas reflexivas de supervisão na formação de professores, o quanto nos basta não é realizar uma prática reflexiva mas, realizando-a, colocar relativamente a ela questões mais complexas, que extravazem a simples questão da reflexividade por ela própria. Na verdade, num programa de formação de professores, mais importante que a tradição de prática em cuja ênfase este se coloque, a sua estrutura e as estratégias que utilize, é o propósito para o qual essas estratégias se dirijam e a qualidade específica do seu uso. O fundamental a ter em conta é a forma pela qual as diferentes tradições de prática influem nas estratégias e nas estruturas dos programas, não as estratégias e estruturas por si mesmas.

Em síntese:

A revisão do conceito de **avaliação** levou-nos a constatar o seu percurso desde a mera medição dos conhecimentos retidos pelos alunos até ao entendimento desta enquanto ajuda imprescindível aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Caracterizámos alguns usos da avaliação tradicional que a tornam um processo arbitrário, elitista, punitivo e divorciado da aprendizagem e das práticas educativas. Contrapusemos-lhe uma outra avaliação: a que informa, que esclarece, que ajuda, que desenvolve, vivendo impregnada nos processos educativos. Questionámo-nos se esta última avaliação de que se vem falando e que defendemos, constituirá hoje uma realidade na prática das instituições escolares. Procurando

argumentos justificativos da resposta “nebulosa” a esta questão, encontramos obstáculos vários que dificultam a avaliação formativa. Terminamos sublinhando a imprescindibilidade de transpor tais obstáculos, por estar em causa o desenvolvimento dos sujeitos.

A revisão da literatura relativa à **avaliação dos professores** levou-nos a concluir que as concepções existentes se consubstanciam em duas abordagens: *avaliação do desempenho ou eficácia* e *avaliação da competência ou mérito*. A avaliação do desempenho privilegia a natureza extrínseca da acção docente, é da responsabilidade da administração e preocupa-se, sobretudo, com a fiscalização do cumprimento das burocracias escolares; a avaliação da competência é de natureza predominantemente intrínseca e preocupa-se, fundamentalmente, com a formação e o desenvolvimento do professor, enquanto agente privilegiado do desenvolvimento dos seus alunos. É uma avaliação plural quer no que se refere aos objectos sobre os quais incide, quer no que reporta às metodologias a que recorre, quer ainda no que respeita aos intervenientes a que apela: todos os actores do processo educativo, com destaque para o próprio avaliado, devendo estimular-lhe a capacidade de se compreender a si próprio, de se autoaceitar, se autoestimar, se auto-observar, se autoanalisar, de, em suma, se autoavaliar. Preconiza, por outro lado, e cada vez com maior veemência, a necessidade de implementação de formas participativas e colaborativas de formação/avaliação, no seio das quais, outros actores educativos, privilegiadamente os seus pares profissionais, ajudem o professor, através de uma reflexão partilhada, orientada e contínua, a desocultar as suas percepções, por via do questionamento das tarefas que quotidianamente empreende e dos valores, convicções e crenças em que elas se alicerçam. Por que o conhecimento e o desenvolvimento têm carácter relacional, a colaboração entre professores e entre instituições de formação, constitui um instrumento privilegiado para a qualidade da educação. Em suma, enfatizando a competência do professor, mais ampla e englobante que a eficácia, a maioria dos autores defende uma avaliação de professores enquanto processo indissociável da sua

formação, substituindo também no âmbito dela, uma avaliação que fere por uma avaliação que ajuda.

Quando penetrámos na problemática da **avaliação das práticas pedagógicas**, os objectivos que nos perseguiram foram similares aos que animaram a pesquisa relativa à avaliação dos professores: a defesa de uma avaliação integrada no processo de formação, com vista ao desenvolvimento da competência, neste caso, do futuro professor. Então, também no contexto da formação inicial, a ênfase da formação não pode colocar-se na mestria dos aspectos técnicos, posto que isso pode obstar à prossecução de objectivos formativos mais ambiciosos. Ao rever as diferentes abordagens supervisivas, sublinhou-se a importância das que se apoiam nas teorias construtivista e desenvolvimentista da formação, recusando simultaneamente a perspectiva instrumentalista da ciência aplicada, inadequada face à natureza descritiva, flexível e artística do ensino. Caracterizando a vivência das práticas pedagógicas como um processo vivenciado pelos estudantes-professores de forma altamente fragilizada do ponto de vista da sua interioridade, enfatizámos a emergência de uma avaliação democrática destas práticas, co-gerida pelos próprios avaliados, centrada nos contextos da sala de aula e da escola, em interacção com as subjectividades em presença, através de um processo reflexivo, virado sobre e para a acção educativa, no qual os supervisores assumem o papel de facilitadores que ajudam e encorajam o aluno-professor a desenvolver o seu estilo pessoal de intervenção.

Salientou-se a importância da reflexão, enquanto metodologia formativo-avaliativa, precavendo, no entanto, que os processos reflexivos não devem restringir-se às situações micro da sala de aula, esquecendo e ignorando a macro-ecologia em que se inscrevem os processos que nela ocorrem, determinando-os. Nesse sentido, recorreremos a vários autores que defendem que a formação dos futuros professores não deve negligenciar finalidades relacionadas com o desenvolvimento da competência crítica dos educadores, para que estes não venham a desperdiçar a

margem de manobra ao seu alcance, no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

2ª PARTE

A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

1. Opção metodológica

De acordo com o que já referimos quando apresentámos o contexto do estudo (Capítulo I - Introdução), o seu objectivo é, genericamente, conhecer as representações dos estudantes-futuros professores acerca da avaliação das práticas pedagógicas. Decorrente desse objectivo central optámos, metodologicamente, por nos situar num paradigma interpretativo, particularmente adequado a investigações sobre o pensamento dos sujeitos. De facto, aos paradigmas quantitativos utilizados pelas investigações no campo das ciências exactas, tem vindo a contrapor-se, um paradigma que assenta em posições fenomenológicas e interpretativas, o qual assume particular importância em investigações realizadas no foro das ciências da educação e, mais concretamente, nas que incidem sobre o pensamento dos sujeitos.

Assim, recorre-se neste contexto a um modelo de investigação qualitativo-descritivo, sem deixar, no entanto, de utilizar alguns procedimentos quantitativos simples que ajudem a melhor compreender as situações em análise. Em termos genéricos, a estratégia de investigação do presente estudo assentará, portanto, na conjugação articulada de aspectos de natureza qualitativa com aspectos de natureza

quantitativa simples (frequências), num *continuum* metodológico (Miles & Huberman, 1994) que facilitará a tarefa de análise dos dados e a sua leitura interpretativa.

Ao optar por uma metodologia predominantemente qualitativa, estávamos convictos da sua exigência de uma boa preparação teórica, posto que, como referem Quivy & Campenhoudt (1992), os dados fornecidos pela investigação qualitativa “só ganham existência através do esforço teórico que os constrói enquanto representações idealizadas de objectos reais” (p. 231).

Na sequência da opção tomada, pareceu-nos que a entrevista seria a técnica mais adequada ao estudo em presença, posto que, tratando-se embora de um processo de recolha de dados que envolve muita preocupação e exige disponibilidade, por parte do investigador, ela possibilita uma relação interactiva entre inquiridor e inquirido, de que pode resultar a obtenção de informações e elementos de reflexão muito ricos e diversificados.

Contudo, antes de procurar aceder ao significado que os sujeitos atribuem aos conceitos em análise, pareceu-nos também pertinente, à partida, averiguar junto de uma amostra bastante significativa, se a avaliação da prática pedagógica continua a ser, de facto, motivo de ansiedade para os estudantes, nomeadamente para os estudantes das coordenadas locais e temporais em que nos situávamos. Pareceu-nos então apropriado inquirir, com recurso a um questionário, todos os actuais alunos dos terceiros anos dos cursos de formação de professores do ensino básico (primeiro e segundo ciclos), da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, os quais iriam frequentar brevemente a disciplina de prática pedagógica iii.

2. O contexto situacional

A disciplina de prática pedagógica iii surge no primeiro semestre do terceiro ano dos cursos de formação de professores e constitui a sua segunda situação de prática lectiva, realizada em escolas do primeiro ciclo do ensino básico. Acontece na sequência da prática pedagógica ii, realizada no ano lectivo anterior, sendo esta última a primeira que ocorre já nas escolas, uma vez que a prática pedagógica i é uma disciplina de natureza teórico-prática que apenas prevê algumas visitas esporádicas às escolas. A prática pedagógica iii constitui - a par da prática pedagógica iv para os cursos de formação de professores do primeiro ciclo do ensino básico e da prática pedagógica vi para os alunos dos cursos de formação de professores das variantes do segundo ciclo do ensino básico, realizada nas escolas deste nível de ensino -, o período de prática pedagógica intensiva, por excelência. Nesse período, os alunos são já colocados (em grupos de três), na situação quase real de professores, exigindo-se-lhes que, após um curto período de observação do trabalho pelo professor da turma (o supervisor cooperante, vulgarmente designado, entre nós, por professor cooperante), planifiquem, executem e avaliem as actividades, em colaboração com o supervisor cooperante e com a ajuda do supervisor da escola de formação. Assim, num curto lapso de tempo, os alunos encontram-se constrangidos a ter que equacionar variáveis de natureza psicológica, social, metodológica e institucional, que implicam, vários sujeitos (alunos, supervisor cooperante, supervisor universitário, outros professores e funcionários da escola, pais dos alunos, etc.), tendo que operacionalizar conhecimentos e competências com que o currículo de formação os foi (ou não) progressivamente apetrechando (Fernandes, 1989).

3. Instrumentos utilizados na recolha de dados

Como refere Ferreira (1990: 165) “todas as regras metodológicas têm como objectivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção de respostas”. Ora, quando essas respostas se referem a opiniões, percepções e concepções dos indivíduos, fenómenos de difícil observação porque, situando-se ao nível da sua interioridade, raramente se exprimem de forma espontânea (Ghiglione & Matalon, 1993), toda a acção de pesquisa se consubstancia no acto de perguntar (Ferreira, 1990). É neste contexto de análise em que a unidade de observação se situa ao nível da subjectividade dos sujeitos, que se compreende e justifica a pertinência do inquérito, enquanto metodologia suscitadora de respostas individuais, através das quais o investigador procura conhecer as explicações dos sujeitos, relativamente aos fenómenos em estudo e o significado que eles têm para si, o que não poderia saber-se se eles o não explicitassem (Ghiglione & Matalon, 1993).

No enquadramento deste estudo, elegemos, efectivamente, o inquérito como metodologia de recolha das informações que procurávamos. Fizemo-lo com recurso a dois diferentes tipos de inquérito, a saber: 1. o questionário; 2. a entrevista.

3. 1. O questionário

Focalizando-se nos objectos que o investigador procura conhecer, o questionário encerra, para além dessa virtualidade, uma outra vantagem de natureza funcional, que se refere à facilidade da sua aplicação, característica que lhe confere o estatuto de predilecto no contexto dos métodos susceptíveis de utilização, quando o objecto de estudo se reporta a um número considerável de sujeitos (Ghiglione & Matalon, 1993).

No caso concreto do nosso estudo, era na realidade essa a situação, uma vez que, como já referimos, precisávamos de averiguar junto de todos os alunos dos terceiros anos dos cursos de formação de professores do ensino básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, se a avaliação da prática pedagógica constituía para eles uma fonte de preocupação e ansiedade.

Pareceu-nos, por isso, apropriado, inquiri-los com recurso a um questionário. Ao invés de construir um novo instrumento de medida, afigurou-se-nos de interesse recorrer ao mesmo questionário que fora utilizado por Fernandes em 1989 e por Capel em 1996, a cujos estudos tivemos acesso, até para verificar, se a situação actual relativa às ansiedades dos futuros professores é coincidente com os resultados dos estudos levados a cabo por aquelas investigadoras, ou se existe alguma evolução relativamente aos resultados que alcançaram em contextos diversos (contexto temporal no caso de Fernandes - estudo realizado sete anos antes (1989) na mesma instituição de ensino superior - e contexto geográfico no caso de Capel - estudo realizado nos Estados Unidos da América.

Trata-se, então, de um questionário construído por Hart em 1987, intitulado *The Student Teacher Anxiety Scale*, que aqui inserimos, o qual inclui itens relativos a quatro factores que alegadamente provocam ansiedade em situação de prática pedagógica, os quais passamos a enumerar:

1. Avaliação, especialmente a que respeita à actuação do futuro professor na sala de aula;
2. Colaboração com o pessoal da escola e preparação de materiais adequados às necessidades dos alunos;
3. Controlo de aula, que inclui o "clima" da aula e a manutenção da disciplina;

4. Expectativas criadas e exigências colocadas para a realização das actividades.

O questionário utiliza uma escala de sete pontos [1=Nada ansioso(a); 7=Muito ansioso(a)], pedindo-se aos estudantes que posicionem os seus próprios níveis de ansiedade relativamente a cada uma das situações enunciadas.

<p>QUESTIONÁRIO SOBRE AS ANSIEDADES DOS FUTUROS PROFESSORES EM SITUAÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA</p>
--

Este questionário destina-se a investigar quais as situações, no âmbito da prática pedagógica, que causam maior ansiedade aos futuros professores.

As suas respostas são absolutamente confidenciais, destinando-se apenas aos objectivos do presente estudo, o qual se insere no contexto de uma dissertação de Mestrado.

Obrigado pela sua colaboração!

Classifique as afirmações seguintes, na escala de 1 a 7, de acordo com o grau de ansiedade que as diversas situações lhe provocam:

Situações da prática pedagógica	Graus de ansiedade						
	Nada ansioso(a)			Muito ansioso(a)			
1. Dar a cada criança a atenção que ela precisa sem negligenciar as outras	1	2	3	4	5	6	7
2. Ser observado(a) pelo orientador pedagógico enquanto estou a trabalhar	1	2	3	4	5	6	7
3. Adequar as tarefas ao nível das crianças	1	2	3	4	5	6	7
4. Controlar a turma	1	2	3	4	5	6	7
5. Saber se o meu desempenho é ou não satisfatório do ponto de vista do professor cooperante	1	2	3	4	5	6	7
6. Saber como a prática vai decorrendo, na perspectiva do orientador pedagógico	1	2	3	4	5	6	7
7. Aproveitar os recursos humanos da escola	1	2	3	4	5	6	7
8. Perceber se as minhas estratégias são ou não adequadas	1	2	3	4	5	6	7
9. Resolver os problemas da aula relativos à indisciplina de cada criança	1	2	3	4	5	6	7

10. Planificar de forma adequada	1	2	3	4	5	6	7
11. Manter um bom relacionamento com o pessoal da escola	1	2	3	4	5	6	7
12. Imaginar as expectativas do orientador pedagógico	1	2	3	4	5	6	7
13. Deparar com incidentes relacionados com o mau comportamento na aula	1	2	3	4	5	6	7
14. Saber a reacção do orientador pedagógico perante uma ou mais aulas mal sucedidas, se isso ocorrer	1	2	3	4	5	6	7
15. Saber se estou ou não a explorar os materiais adequadamente	1	2	3	4	5	6	7
16. Saber se o orientador pedagógico está satisfeito com o meu trabalho	1	2	3	4	5	6	7
17. Controlar o nível de barulho na aula	1	2	3	4	5	6	7
18. Saber como reagem os restantes elementos da escola perante uma ou mais aulas mal sucedidas, se isso ocorrer	1	2	3	4	5	6	7
19. Seleccionar conteúdos adequados para a aula	1	2	3	4	5	6	7
20. Manter uma vivacidade adequada	1	2	3	4	5	6	7
21. Cooperar com o pessoal da escola	1	2	3	4	5	6	7
22. Lidar com as desobediências das crianças	1	2	3	4	5	6	7
23. Manter um nível de preparação bastante bom	1	2	3	4	5	6	7
24. Saber como vai ser a avaliação realizada pelo orientador pedagógico	1	2	3	4	5	6	7
25. Realizar todo o trabalho no tempo previsto	1	2	3	4	5	6	7
26. Saber que aula é que o orientador pedagógico vai observar	1	2	3	4	5	6	7

Nome: _____

Sexo: M F

Idade: ____ anos

Curso de Professores do Ensino Básico

- 1º Ciclo
- Educação Física
- Matemática/Ciências
- Português/Francês
- Português/Inglês

Data: 1996 / ___ / ___

3. 2. A entrevista

Consistindo o estudo na procura de representações, afigurou-se-nos como necessário penetrar no mundo subjectivo dos sujeitos, tentando tornar explícitos aspectos quase sempre implícitos, porque inerentes aos significados que os sujeitos atribuem às experiências que vivenciam, os quais se alicerçam nas profundidades do seu eu, determinado em função da sua história pessoal, social, cultural e genética. Com base nestes pressupostos, pareceu-nos que só o diálogo frontal com os sujeitos nos permitiria captar aquilo que pretendíamos. O questionário aplicado, forneceu-nos indicadores no sentido de concluir se a avaliação das práticas pedagógicas continua a ser, de facto, uma fonte considerável de ansiedade para os futuros professores do contexto situacional em que desenvolvemos a nossa actividade profissional. O diálogo com os estudantes permitir-nos-ia, então, não só confirmar ou infirmar os resultados alcançados através do questionário, como também procurar respostas para outras das questões de partida, tais como conhecer os motivos desse seu estado de ansiedade, perceber ou não ligações às concepções tradicionais de avaliação e perceber locais de concentração dessa ansiedade, entre outros aspectos.

De entre os vários modelos de entrevista, optámos pela entrevista semi-directiva ou semi-estruturada (Fontana & Frey, 1994; Léssard-Hérbert *et al.*, 1994; Ghiglione, & Matalon, 1993), a qual, centrada no entrevistado, confere uma relativa importância à estandardização, preocupando-se sobretudo com a própria informação: o entrevistador domina os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os introduzirá são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista (Ghiglione, & Matalon, 1993). Prevendo embora a construção de um guião orientador (Estrela, 1984; Ghiglione, & Matalon, 1993), este constitui-se fundamentalmente como um apoio ao entrevistador e não como um registo exaustivo e rigoroso a seguir, de questões a colocar ao entrevistado.

3. 2. 1. Preparação da entrevista

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados relativamente às perspectivas dos inquiridos, o que permite, através da linguagem utilizada, desenvolver de uma forma intuitiva, uma ideia sobre o modo como o entrevistado interpreta os assuntos em questão. Assim, para que a entrevista fosse produtiva, tornava-se necessário prepará-la cuidadosamente, adequando-a aos objectivos a que nos propuséramos, o que obrigou a uma reflexão cuidada na elaboração do instrumento a utilizar. Efectivamente, como refere Estrela (1984), a definição clara dos objectivos é a questão essencial na preparação de uma entrevista, permitindo uma maior maleabilidade na escolha dos processos a utilizar.

3. 2. 2. O guião da entrevista

Era, portanto, imperioso, reidentificar com clareza, os dados fundamentais do problema a estudar. Operacionalizámos esta etapa, através da construção de um guião orientador (que aqui inserimos), estruturalmente concebido a partir do modelo de Estrela (1984), o qual foi sendo reformulado à medida que se realizava a pesquisa teórica sobre o assunto em estudo. O seu conteúdo decorreu das questões iniciais, motivadoras do estudo, que ora recordamos:

1. Que representações têm os alunos em prática pedagógica, relativamente à sua avaliação nessas práticas?
2. Constituirá, de facto, a avaliação dos futuros professores nas práticas pedagógicas, uma fonte considerável de preocupação e ansiedade?
3. Que razões se encontrarão na origem dessa ansiedade?

4. Existirá alguma relação entre a eventual visão fantasmagórica relativa à avaliação das práticas pedagógicas e as representações construídas ao longo da vida de estudantes, no que respeita à avaliação em geral?

5. Em que aspectos particulares da avaliação se centra predominantemente essa ansiedade?

6. Que aspectos da avaliação das práticas pedagógicas os estudantes mais valorizam?

7. Que aspectos da avaliação das práticas pedagógicas mais desvalorizam?

8. Que pensam, afinal, os futuros professores, acerca da avaliação realizada nas práticas pedagógicas?

9. Que pensam os estudantes acerca da avaliação dos professores, em geral, em cujo sector profissional se incluirão a breve trecho?

10. Que críticas e que sugestões fazem os futuros professores aos processos de avaliação utilizados na avaliação da actividade profissional dos docentes – em situação de “estágio” pedagógico ou já no decorrer da sua actividade profissional?

11. Que características deverá assumir a avaliação dos futuros professores nas práticas pedagógicas, por forma a possibilitar o entendimento dessa avaliação enquanto parte integrante do processo de formação, algo que não é um fim mas, pelo contrário, um meio de aperfeiçoamento desse processo, com potencialidades para contribuir para a criação de novos conhecimentos e capacidades, desenvolver a susceptibilidade às mudanças e activar o desenvolvimento?

Assim, e porque as questões de partida abarcam não só temáticas relacionadas com a avaliação das práticas pedagógicas, mas também com a avaliação genericamente considerada, estendendo-se ainda à avaliação de professores, entendeu-se que as entrevistas incluíam necessariamente estes três grandes temas, estreitamente interligados pelo elemento *avaliação*:

1. **Representações acerca da avaliação pedagógica;**
2. **Representações acerca da avaliação das práticas pedagógicas;**
3. **Representações acerca da avaliação de professores.**

Constituíram-se, então, cinco blocos que passamos a enumerar:

Bloco 1: Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas - visou informar as entrevistadas sobre a natureza da investigação que nos propúnhamos realizar, bem como, por um lado, da imprescindibilidade da sua colaboração e, por outro, da utilidade que a mesma poderia representar para si próprias, enquanto ocasião de reflexão sobre uma problemática que lhes diz respeito e em que se encontram envolvidas, reiterando o carácter anónimo das suas informações.

Os três temas ou conteúdos do estudo distribuem-se pelos quatro blocos seguintes, os quais se constituem como o corpo da entrevista.

Bloco 2: Conceito de avaliação pedagógica - visou a obtenção de dados relativos às representações acerca da avaliação, genericamente considerada.

Quanto às questões relativas à temática da avaliação realizada no contexto das práticas pedagógicas, o tema central do estudo, elas distribuem-se pelos dois blocos seguintes, nomeadamente:

Bloco 3: Sentimentos e crenças acerca da avaliação realizada no contexto das práticas pedagógicas - procurou-se desocultar os sentimentos e crenças das entrevistadas relativamente à avaliação das práticas pedagógicas.

Bloco 4: Crítica ao modelo de avaliação que praticamos - visou a obtenção de dados relativos ao posicionamento crítico das entrevistadas, no que diz respeito ao modelo de avaliação que tem vindo a ser praticado no contexto das práticas pedagógicas.

Bloco 5: Percepções acerca da avaliação dos professores - pretendeu-se conhecer as percepções das entrevistadas relativamente à avaliação dos professores, já no decorrer da sua carreira profissional.

Para uma mais detalhada planificação das entrevistas construímos ainda um formulário de questões, decorrentes dos objectivos estabelecidos no guião (que também aqui inserimos). Contudo, tratando-se de entrevistas semi-directivas, preconizou-se que, sempre que considerássemos pertinente, deveria haver espaço para o aprofundamento de questões levantadas no decorrer das entrevistas, bem como para a introdução de novas questões conducentes à expressão das ideias, sentimentos, percepções e representações das entrevistadas, no contexto dos objectivos determinados.

GUIÃO PARA ENTREVISTA

Tema: Representações de alunas-futuras professoras, acerca da avaliação realizada no contexto das práticas pedagógicas.

Objectivo geral: Conhecer a opinião de alunas-futuras professoras, relativamente à avaliação a que são sujeitas nas disciplinas de prática pedagógica.

Blocos	Objectivos específicos	Formulário para as perguntas	Obs.
1. Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas	Legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas	<ul style="list-style-type: none"> - Informar as entrevistadas acerca da investigação em curso - Solicitar a sua colaboração, sublinhando a imprescindibilidade desta - Assegurar o anonimato das declarações prestadas 	Tempo previsto: 3 m
2. Conceito de avaliação pedagógica	Solicitar às entrevistadas o fornecimento de dados relativos às suas representações acerca do conceito de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Inquirir sobre: <ul style="list-style-type: none"> - o conceito de avaliação - as finalidades, objectivos, funções e usos da avaliação - critérios e indicadores de avaliação - objectos da avaliação - metodologias, técnicas e instrumentos de avaliação - intervenientes na avaliação - periodicidade da avaliação 	Tempo previsto: 12 m

<p>3. Sentimentos e crenças acerca da avaliação realizada no contexto das práticas pedagógicas</p>	<p>Desocultar os sentimentos e crenças das entrevistadas relativamente à avaliação realizada nas práticas pedagógicas</p>	<p>Questionar acerca do que pensam da avaliação realizada nas práticas pedagógicas, relativamente a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - funções da avaliação - selecção de critérios de avaliação - metodologias utilizadas - intervenientes na avaliação - momentos de avaliação - usos da avaliação 	<p>Tempo previsto: 15 m</p>
<p>4. Crítica ao modelo de avaliação que praticamos</p>	<p>Colher das entrevistadas o seu posicionamento crítico relativamente ao modelo de avaliação que temos vindo a praticar</p>	<p>Convidar as entrevistadas a contribuir para a eventual reformulação do modelo de avaliação das práticas pedagógicas, através da reflexão crítica sobre o mesmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - virtualidades/fragilidades, relativamente a : <ul style="list-style-type: none"> . objecto . finalidades . selecção de critérios . metodologias . intervenientes . periodicidade . sugestões de alterações 	<p>Tempo previsto: 15 m</p>
<p>5. Percepções acerca da avaliação dos professores</p>	<p>Conhecer as percepções das entrevistadas relativamente à avaliação dos professores</p>	<p>Questionar as entrevistadas acerca da problemática da avaliação dos professores, no que respeita a:</p> <ul style="list-style-type: none"> . sentimentos que essa avaliação lhes suscita . necessidade/prescindibilidade . finalidades . critérios . objecto . metodologias . intervenientes . periodicidade . usos 	<p>Tempo previsto: 15 m</p>

FORMULÁRIO DE QUESTÕES

Blocos	Questões
<p>2 Conceito de avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que significa avaliar os alunos? - Avaliar, é preciso? Para quê? Com que finalidades? - Que funções desempenha a avaliação? - Que critérios e indicadores devem ser tidos em conta num juízo de avaliação? - Quais são (ou devem ser) os objectos da avaliação? - Como se avalia? - Quem deve intervir na avaliação? - Em que momentos deve ser realizada a avaliação? - Qual é (ou qual pode/deve ser) o uso da avaliação? - ...
<p>3 Sentimentos e crenças acerca da avaliação das práticas pedagógicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como tem vindo a sentir a avaliação das práticas pedagógicas (i e ii), nomeadamente em relação aos aspectos abordados no bloco anterior? <ul style="list-style-type: none"> - receios, participação, indiferença ...
<p>4 Reflexão crítica acerca do modelo de avaliação que praticamos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que considerações lhe merece o modelo de avaliação utilizado nas práticas pedagógicas? <ul style="list-style-type: none"> - considera-o justo/injusto? - que virtualidades/deficiências, relativamente a: <ul style="list-style-type: none"> . objecto . finalidades . construção de critérios de avaliação . metodologia . participantes . momentos . consequências - Que sugestões para melhorar? - Que paralelismos ou que diferenças estabelece entre as diferentes avaliações a que tem vindo a ser "sujeito" ao longo da sua vida de estudante e a avaliação das práticas pedagógicas?
<p>5 Reflexão crítica acerca da avaliação de professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores também devem ser avaliados? - Para quê? - Como deve ser realizada? - Quem deve realizá-la? - Que uso lhe deve ser dado? - ...

4. Amostra do estudo

De acordo com os objectivos que determinámos para a primeira fase da investigação (conhecer se a avaliação da prática pedagógica continua a ser, de facto, motivo de ansiedade para os estudantes-futuros professores, nomeadamente para os estudantes das coordenadas locais e temporais em que nos situávamos, bem como os factores em que predominantemente se centra essa ansiedade), pareceu-nos pertinente averiguá-lo junto de uma amostra bastante representativa. Optámos, por isso, por solicitar o preenchimento do questionário a todos os alunos dos terceiros anos dos cursos de formação de professores do ensino básico (primeiro e segundo ciclos), da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, num total de cento e trinta e seis sujeitos (N=136), os quais se encontravam no início da frequência da disciplina de prática pedagógica iii. O questionário alcançou um índice de retorno de 88.2%, correspondente a cento e vinte sujeitos (N=120), os quais constituíram, portanto, a amostra desta primeira fase do nosso estudo.

No que respeita à sua segunda fase (realização de entrevistas), as limitações temporais e espaciais não nos permitiriam inquirir um número muito significativo de sujeitos. Optámos por entrevistar sete estudantes, procurando, deste modo, assegurar uma certa diversidade de opiniões e, ao mesmo tempo, tornar o estudo exequível, no contexto dos nossos constrangimentos.

Era, então, necessário, decidir *quem*. À partida, era para nós ponto assente que os sujeitos a entrevistar constituíam uma sub-população (Ghiglione & Matalon, 1993) da população inquirida na primeira fase da investigação. Por razões de funcionalidade decidimos, em terceiro lugar, que os sujeitos a seleccionar seriam todos de uma mesma turma, de entre as cinco turmas pelas quais se distribuía os sujeitos inquiridos através do questionário. Para esta decisão, contribuiu também o facto de se pensar que seria preferível circunscrever o contexto situacional, evitando,

assim, introduzir outras variáveis que pudessem prejudicar a compreensão do problema em estudo. A este ponto convém ainda esclarecer que, apesar de frequentarem uma mesma turma, os estudantes não eram todos acompanhados pelo mesmo supervisor da escola de formação, uma vez que a distribuição dos formandos pelos supervisores é usualmente realizada por grupos de formandos, independentemente de pertencerem ou não a uma mesma turma, podendo ocorrer, portanto, que os alunos de uma mesma turma sejam acompanhados na prática pedagógica por vários supervisores.

Uma quarta decisão foi tomada na base dos níveis de ansiedade dos sujeitos. Assim, no contexto dessa mesma turma, seleccionáramos: os dois estudantes que através do questionário haviam demonstrado um mais elevado índice de ansiedade relativamente ao factor *avaliação da prática pedagógica*; os dois estudantes que apresentaram, aquando do preenchimento do questionário um índice mais baixo de ansiedade; os restantes três estudantes seriam aleatoriamente escolhidos entre os que se situavam a um nível intermédio de ansiedade. Pretendia-se, desta forma, garantir que na amostra estivessem representados os diferentes graus de ansiedade revelados.

Uma quinta decisão, também perfeitamente aleatória, consistiu na opção por uma das turmas: decidimo-nos pela turma de professores do primeiro ciclo do ensino básico, constituída por vinte e duas estudantes (portanto, todas elas do sexo feminino).

Através da leitura dos resultados de cada uma das estudantes desta turma, relativamente ao seu posicionamento nos itens do questionário, encontrámos, assim, os sete sujeitos que procurávamos.

Por razões de ética, que se prendem com a necessidade de proteger os sujeitos da amostra dos riscos que acarretaria a sua participação, de forma identificada, na

investigação, foi atribuído a cada um deles um número de código, que os identificará doravante. Antes porém, de os constituir como *a nossa amostra*, tivemos o cuidado de os contactar, na medida em que, tal como Bogdan & Biklen (1994), pensamos que a participação dos sujeitos nos projectos de investigação só tem sentido se for de todo voluntária e se eles estiverem esclarecidos acerca da natureza do estudo e dos constrangimentos que essa participação implica.

Surgem-nos, assim, *Ana, Sara, Marta, Cláudia, Joana, Rita e Teresa*, todas elas finalistas, no ano lectivo de 1996/1997, do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve. As idades destas estudantes oscilavam entre os vinte e dois e os trinta e cinco anos, correspondendo a uma média de vinte e cinco anos e seis meses ($Mx = 25A\ 6M$). Eram oriundas de várias regiões do país, nomeadamente, Algarve, Alentejo e Açores, sendo uma delas estrangeira (argentina), radicada em Portugal. Cinco delas eram solteiras e, das restantes duas, uma era casada e outra divorciada. Destas, uma tinha dois filhos, um deles em idade escolar (frequentava o segundo ciclo do ensino básico) e a outra tinha um filho, também a frequentar a escola (neste caso, o primeiro ciclo do ensino básico). Todas estas estudantes afirmavam frequentar o Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico enquanto sua primeira opção, por razões de vocação. Estavam todas elas a gostar do curso, embora lhe apontassem, sem constrangimentos, algumas fragilidades. Todas elas se manifestavam entusiasmadas com a perspectiva próxima de entrada na profissão.

Embora no contexto deste estudo, não se trate de realizar uma interpretação horizontal dos dados obtidos, sujeito a sujeito, pareceu-nos que este pormenor relativo às suas biografias ajudaria a contextualizar a investigação, bem como a melhor compreender os dados que dela resultassem.

5. Procedimentos utilizados

Preparados os instrumentos de recolha de dados, era chegado o momento de partir para o trabalho de campo. Teoricamente, assim pode dizer-se, embora na realidade, como já explicitámos, à preparação do questionário se tenha seguido a sua aplicação, o tratamento dos dados que este nos proporcionou e, só depois e a partir destes, a preparação das entrevistas e, posteriormente, a realização das mesmas.

5. 1. Aplicação do questionário

Os dados foram recolhidos no ano de 1996, durante o mês de Outubro, numa fase ainda inicial do processo relativo ao "estágio pedagógico", o qual tinha tido o seu início no final de Setembro, p. p.. Assim, os estudantes encontravam-se ainda, na fase de observação do trabalho desenvolvido pelo professor cooperante ou professor da turma. O preenchimento dos questionários foi solicitado, como já referimos, à população do terceiro ano dos cursos de professores, num total de cento e trinta e seis sujeitos (N=136), tendo sido respondido por cento e vinte sujeitos (N=120), a que corresponde um índice de retorno de oitenta e oito vírgula dois pontos percentuais (R=88.2%).

5. 2. Realização das entrevistas

Como já referimos, quando em resultado de decisões sucessivas encontrámos finalmente os potenciais sujeitos do nosso estudo, contactámos pessoalmente cada um deles, a fim de cumprirmos o procedimento relativo a uma das normas respeitantes à ética da investigação, quando realizada com seres humanos, de acordo com a qual, os sujeitos da investigação devem desempenhar esse papel de forma voluntária e estar

informados acerca da natureza e objectivos do estudo, bem como dos deveres que a sua participação implica (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, através de uma conversa informal, foi-lhes explicado, em termos genéricos, o tema do trabalho e a finalidade a que o mesmo se destinaria, bem como a colaboração que lhes era solicitada. Sem excepção, todas as estudantes aceitaram, empaticamente, o convite para colaborar, demonstrando uma receptividade e disponibilidade que aqui devem ser reconhecidas.

De acordo com as exigências colocadas pela própria investigação - realização das entrevistas num ambiente propício à gravação e no qual, simultaneamente, as entrevistadas se sentissem à vontade -, estabeleceu-se o calendário, bem como o local em que as mesmas se realizariam.

Nas datas apazadas - nos meses de Janeiro e Fevereiro de 1997 -, realizaram-se as entrevistas. Quatro delas foram realizadas numa sala disponível da Escola Superior de Educação; uma delas realizou-se numa sala disponível da escola do primeiro ciclo do ensino básico em que a entrevistada respectiva se encontrava a realizar a sua prática pedagógica; a entrevista restante foi realizada na própria residência da entrevistada correspondente.

As entrevistas decorreram num clima de boa disposição e à-vontade, necessários à “superação de todo o tipo de tensões” (Ferreira, 1990: 188), imprescindível à prossecução dos objectivos em vista. Procurou conquistar-se a cooperação das entrevistadas (Ferreira, 1990), parecendo-nos, efectivamente, que estas compreenderam a necessidade de se soltar e dialogar sem constrangimentos, de ser espontâneas e sinceras, condições de que, como lhes foi explicado, dependeria o sucesso e a utilidade do estudo.

No que se refere ao tempo, as entrevistas tiveram uma duração média de sessenta minutos. Todas elas foram registadas através de gravação em áudio, com o devido consentimento das entrevistadas, a quem foram explicitadas as razões de tal necessidade.

De acordo com o modelo semi-directivo adoptado, procurou-se ser o menos formal possível, dando a palavra à entrevistada, evitando coarctar a sua expressão e não restringindo demasiado a temática abordada mas, pelo contrário, salvaguardando a possibilidade de alargamento ao longo da entrevista, dos temas propostos ao entrevistado, desde que esse alargamento não se afastasse dos objectivos estabelecidos. Solicitou-se sempre que necessário, por outro lado, uma melhor elucidação dos quadros de referência das entrevistadas, levando-as a esclarecer conceitos e situações, sempre que considerados insuficientemente explicitados (Estrela, 1984).

Seguindo embora o guião e o formulário de questões previamente construídos, procurou-se que as entrevistas não assumissem uma forma compartimentada, tentando manter uma certa articulação nas perguntas. Procurou-se ainda, fomentar a expressão das entrevistadas, no que nela parecia haver de mais pessoal e autêntico, buscando uma resposta ampla e descomprimida, com o objectivo de colher o maior número possível de informações (Feuerstein, 1986).

Outros cuidados, para os quais vários autores nos precaveram (Ghiglione & Matalon, 1993; Ferreira, 1990; De Landsheere, 1986; Feuerstein, 1986; Estrela, 1984; entre outros) foram ainda acautelados: perante situações em que as inquiridas manifestaram dificuldade em responder às perguntas colocadas, a entrevistadora mostrou compreensão perante esses impasses e tentou fornecer pistas no sentido de ajudar ao desbloqueamento das situações; evitaram-se palavras com carga emotiva ou que implicassem um juízo de valor, as quais podem provocar nos inquiridos relutância

ou nervosismo; evitaram-se perguntas condicionantes ou que contivessem pressuposições que pudessem denunciar uma intenção, o que poderia desvirtuar a resposta; procurou-se colocar as perguntas pela forma positiva; sempre que necessário, utilizaram-se formas diferentes de colocar a mesma pergunta; procurou responder-se a todas as dúvidas que as entrevistadas foram colocando; procurou fazer-se apenas uma pergunta de cada vez, não envolvendo numa mesma frase, ainda que de forma implícita, mais do que uma questão; depois de cada resposta, procurou fazer-se uma pausa para dar às entrevistadas a oportunidade de reflectir sobre o que disseram e, eventualmente, completar ou esclarecer melhor as respostas fornecidas; manteve-se sempre, para com as entrevistadas, uma atitude de empatia e autenticidade, acolhendo, apreciando e respeitando os seus pontos de vista.

Todos estes cuidados têm, quanto a nós, toda a razão de ser, a qual consiste em minimizar ao máximo os desvios em relação à realidade, contornando-os, a bem do rigor pretendido na investigação.

5. 3. Elaboração dos protocolos das entrevistas

Terminada a realização das entrevistas, foram as mesmas integral e fielmente transcritas, mantendo a linguagem original, as pausas, as indecisões, as repetições e as redundâncias. Numa segunda fase deste processo de fixação do texto foram então efectuadas algumas pequenas correcções, embora com bastante cautela para em nada alterar o pensamento expresso pelas entrevistadas. Estas alterações consistiram principalmente na eliminação de algumas repetições, isto é, de algumas expressões ou palavras que as entrevistadas repetiam enquanto organizavam o seu pensamento, e na correcção de algumas agramaticalidades evidentes.

Após esse “afinamento”, organizou-se o texto das entrevistas em sete protocolos, os quais juntamos em anexo (Anexos I, II, III, IV, V, VI e VII, volume *ANEXOS*). Neles, os verdadeiros nomes das entrevistadas foram substituídos pelos nomes de código que lhes foram atribuídos, os quais serão mantidos ao longo de todo o trabalho.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Como referimos no capítulo da Metodologia, os dados foram recolhidos através de questionário e entrevista. Ao questionário responderam cento e vinte alunos (N=120), o que corresponde a 88.2% da população do terceiro ano dos cursos de formação de professores do ensino básico. As entrevistas foram realizadas a sete alunas do curso de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, seleccionadas com base nos níveis de ansiedade revelados através da aplicação do questionário.

1. Resultados do questionário

Foi utilizado o questionário *The Student Teacher Anxiety Scale*, construído por Hart em 1987. A sua utilização no contexto deste estudo, não se prendeu com intenções de quantificação, uma vez que, como já explicitámos, nos decidimos pela realização de um estudo descritivo e interpretativo, no âmbito das metodologias qualitativas de investigação. O recurso ao questionário prendeu-se com a necessidade que sentimos de, à partida, utilizando uma amostra bastante significativa (no caso a

população dos terceiros anos de todos os cursos de formação de professores da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve), averiguar se, de facto, os estados de ansiedade que os professores manifestam durante a realização das práticas pedagógicas continua a relacionar-se sobretudo com a avaliação das referidas práticas.

Os dados recolhidos aparecem expressos em termos de médias alcançadas por factor, sendo cada um dos factores a resultante de um conjunto de itens. Como se pode ver no Quadro 1, embora as médias dos *scores* dos diferentes factores não se situem em valores extremos, as mais elevadas dizem de facto respeito à ansiedade relacionada com a avaliação (4.9), a par da ansiedade relacionada com o desejo de corresponder às expectativas e exigências colocadas pela prática pedagógica (4.9). Segue-se-lhe o factor relacionado com a ansiedade referente ao controlo da aula (4.2), sendo a média mais baixa a que diz respeito aos factores que se referem ao relacionamento com os elementos da comunidade educativa, incluindo as relações com os alunos, com os professores e com os funcionários (4.1).

Quadro 1 - Níveis de ansiedade por factores

Ordem	Factores de ansiedade	Médias obtidas
1º	1. Avaliação	X = 4.9
2º	4. Expectativas e exigências	X = 4.9
3º	3. Controlo da aula	X = 4.2
4º	2. Aspectos relacionais	X = 4.1

Por sua vez, o Quadro 2 permite-nos uma leitura por itens, apresentando, também por ordem decrescente de valorização atribuída, os seis que alcançaram médias mais elevadas. É interessante verificar que todos eles respeitam aos factores um ou quatro, ou seja, ao factor que se refere à ansiedade relacionada com a

avaliação ou ao factor que se prende com o desejo de corresponder às expectativas e exigências colocadas pela prática pedagógica, aspectos no fundo também estreitamente ligados às questões da avaliação.

Quadro 2 - Níveis de ansiedade por itens

Ordem	Factores	Itens	Médias obtidas
1º	1. Avaliação	14. Saber a reacção do supervisor da universidade perante uma ou mais aulas mal sucedidas, se isso ocorrer	X = 5.47
2º	4. Expectativas e exigências	23. Manter um nível de preparação bastante bom	X = 5.33
3º	1. Avaliação	16. Saber se o supervisor da universidade está satisfeito com o meu trabalho	X = 5.29
4º	1. Avaliação	24. saber como vai ser a avaliação realizada pelo supervisor da universidade	X = 5.21
5º	1. Avaliação	5. saber se o meu desempenho é ou não satisfatório do ponto de vista do supervisor cooperante	X = 5.18
5º	4. Expectativas e exigências	8. Perceber se as minhas estratégias são ou não adequadas	X = 5.18

Finalmente, não podemos deixar de considerar que um nível de ansiedade de 4.9 numa escala de sete pontos é, na realidade elevado, pelo que estes resultados justificam a nossa preocupação acerca dos estados de ansiedade dos estudantes-futuros professores e acerca das questões da avaliação das práticas pedagógicas, enquanto motivo predominantemente desencadeador dessa ansiedade.

2. Dados das entrevistas

A análise das entrevistas foi um processo cuidado e moroso, constituído por várias fases ou momentos progressivos. Antes de mais, convém referir que, quando da

realização das entrevistas, embora o guião não tenha sido seguido com rigor, de um modo geral os três grandes temas referidos foram abordados na sequência apresentada, remetendo portanto, para a parte final da entrevista as questões relativas à avaliação dos professores, o que nos pareceu razoável, em virtude de se tratar de uma temática com a qual e para a qual os estudantes estão, ainda, pouco familiarizados e motivados, por se tratar de uma realidade futura e aparentemente distante, sendo ainda muitos os obstáculos a transpor até alcançá-la. Contudo, e não obstante a ordem seguida quando da realização das entrevistas, em termos de apresentação de resultados pareceu-nos aceitável alterar a sequência referida, deixando para o fim as questões relativas à avaliação das práticas pedagógicas, núcleo por excelência do estudo e problemática mais pormenorizada e demoradamente abordada no decorrer das entrevistas.

Assim, apresentar-se-à a análise dos dados das entrevistas, no que respeita aos temas abordados, pela ordem seguinte:

Tema 1: Representações acerca da avaliação pedagógica;

Tema 2: Representações acerca da avaliação de professores;

Tema 3: Representações acerca da avaliação das práticas pedagógicas.

Enumeremos, então, as sucessivas fases por que passou a análise dos protocolos das entrevistas:

1 - A partir do guião das entrevistas construiu-se um quadro de categorização, o qual contemplava os aspectos que tinham sido objecto de indagação, nomeadamente:

1. **Conceito**
2. **Finalidades**
3. **Funções**
4. **Crítérios**
5. **Referentes**
6. **Objectos**
7. **Metodologias**
8. **Intervenientes**
9. **Momentos**
10. **Usos**
11. **Necessidade**

Contudo, para além destas categorias previstas, deixou-se espaço para o eventual registo de outras, emergentes do discurso das entrevistadas.

2 - Realizou-se a primeira leitura atenta de todo o texto, apenas com o objectivo de destrinçar as partes do discurso das entrevistadas que se referem a cada um dos três temas em análise, separando-os e identificando-os através dos códigos 1, 2 e 3, correspondentes respectivamente a cada um daqueles temas.

3. No discurso correspondente a cada um dos temas foram então, através de uma segunda leitura, pesquisadas e seleccionadas com recurso a um código de cores, as unidades de significação que se integravam em cada uma das onze categorias previstas ou eventualmente em outras emergentes do próprio discurso e não estabelecidas à partida. Esta etapa da análise revestiu-se de alguma complexidade, na medida em que, com relativa frequência, as unidades de significação encontradas eram susceptíveis de inscrição em mais de uma categoria de análise. Optámos, todavia, por considerar cada segmento do discurso apenas numa única categoria, o que exigiu um

esforço redobrado de concentração para decidir em cada caso qual a categoria de pertença que se impunha, tendo em conta o sentido do discurso.

4. Uma terceira leitura, permitiu-nos confirmar ou infirmar (e, neste último caso, alterar) a categorização anteriormente realizada, passando desta feita a transcrevê-la para o quadro de categorias, optando, por razões de funcionalidade, por simplificar as unidades de significação mais longas, transformando-as em palavras-chave do tipo: *assiduidade, é subjectiva* ou *ajudar a aprendizagem*. De referir que esta transcrição foi feita por tema e por sujeito, isto é, relativamente a cada entrevistada foram preenchidos três quadros, num total de vinte e um quadros preenchidos.

5. Cada conjunto de sete quadros correspondentes aos sete sujeitos e a um único tema (tema 1, tema 2 ou tema 3), foi então sintetizado num só quadro, em que se incluíram mais oito colunas, sendo sete para registar as ocorrências relativas a cada um dos sujeitos e a última para registo dos totais. A análise das entrevistas ficou, assim, condensada em apenas três grandes quadros temáticos.

6. As unidades de significação registadas nestas três grelhas-síntese foram seguidamente codificadas em função do tema, categoria e indicador, como de seguida exemplificamos:

Exemplo A - Tema 1- *Avaliação pedagógica*, categoria 1 - *Conceito: 1. 1. 1 Regular a aprendizagem;*

Exemplo B - Tema 2- *Avaliação de professores*, categoria 3 - *Objectos: 2. 3. 4 Desempenho;*

Exemplo C - Tema 3- *Avaliação das práticas pedagógicas*, categoria 5 - *Métodos: 3. 5. 7 Observação.*

7. Com o objectivo de contabilizar as ocorrências e ainda de facilitar a pesquisa de excertos no discurso das entrevistadas, a codificação referida na etapa anterior foi também registada nas margens dos protocolos das entrevistas, junto das unidades de significação respectivas.

8. Por nos parecer que a insistência ou não numa determinada ideia, por parte das entrevistadas, pode ter algum significado em termos de análise, procedemos à contagem das ocorrências, correspondendo cada registo ao número de vezes que a mesma ideia é retomada.

9. Observando atentamente os indicadores encontrados para cada categoria de análise e reflectindo sobre o seu sentido semântico, foi possível organizá-los ainda à volta de pelo menos dois eixos semânticos ou subcategorias de análise, cujo esforço de organização reverterá a favor de uma maior riqueza comunicativa dos quadros construídos. Nesse sentido, foi inserida em todos os quadros uma outra coluna, localizada entre as categorias e os indicadores, e correspondente às subcategorias.

10. Em termos de apresentação dos resultados da análise, e ainda com o objectivo de tornar os quadros mais esclarecedores, optámos por libertar os indicadores encontrados dos códigos que lhes havíamos atribuído para realizar a análise. Optámos, por outro lado, por realizar a apresentação dos dados por categorias, dentro de cada um dos temas, pelo que, para além dos quadros-síntese de cada tema, recorreremos à fragmentação destes por categorias e apenas nestes quadros parcelares incluiremos as frequências, libertando os quadros-síntese desse pormenor.

2. 1. Representações acerca da avaliação pedagógica

Relativamente à avaliação pedagógica, as respostas das entrevistadas foram organizadas nas seguintes categorias:

- 1. Conceito**
- 2. Finalidades**
- 3. Funções**
- 4. Critérios**
- 5. Referentes**
- 6. Objectos**
- 7. Metodologias**
- 8. Intervenientes**
- 9. Momentos**
- 10. Necessidade**

Como se verifica, não emergiram da fala das estudantes, indicadores susceptíveis de integração em eventuais categorias imprevistas, o que é compreensível face à exaustiva listagem de categorias pré-determinadas.

**Quadro 3 - Representações acerca da avaliação pedagógica:
categorias, subcategorias e indicadores**

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Conceito	Atitudes Favoráveis	<ul style="list-style-type: none"> • É regular a aprendizagem • É ajuizar • É opinar • É ajudar a aprendizagem • É saber a que nível está o desenvolvimento
	Atitudes Desfavoráveis	<ul style="list-style-type: none"> • É tudo menos dar apenas uma nota • É subjectiva • É assustadora • É penalizadora • É catalogadora • É desmotivadora • É selectiva • É elitista • É injusta
2. Finalidades	Melhorar o processo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigir o processo
	Controlar os resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Classificar os alunos • Seleccionar os alunos
	Obter informação	<ul style="list-style-type: none"> • Estatísticas
3. Funções	Perspectiva formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar a aprendizagem • Melhorar a aprendizagem • Estimular ao trabalho • Orientar a aprendizagem
	Persp. sumativa	<ul style="list-style-type: none"> • Atingir os objectivos propostos
4. Critérios	Axiológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Justiça
	Pragmáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Objectividade
	Dependentes	<ul style="list-style-type: none"> • Dependem dos objectivos
5. Referentes	Perspectiva normativa	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar • Saber se o aluno está nos parâmetros da média
	Persp. criterial	<ul style="list-style-type: none"> • Medir a distância em relação aos objectivos

(Continua na página seguinte)

6. Objectos	Desenvolvimento cognitivo do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho diário • Aprendizagens • Conhecimentos • Aproveitamento • Desempenho • Capacidades • Dificuldades • Aplicação a novas situações • Criatividade
	Desenvolvimento sócio-moral do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Participação • Empenhamento, interesse • Comportamentos e atitudes • Sociabilidade • Responsabilidade • Assiduidade • Pontualidade
	Avaliação Actividades	• Actividades realizadas
	Avaliação Processo	• Processos e métodos utilizados
	Avaliação Professor	• Trabalho do professor
7. Métodos, estratégias, técnicas e instrumentos	Atitudes favoráveis	<ul style="list-style-type: none"> • Observação naturalista • Registos • Perguntas • Fichas e testes • Trabalhos individuais • Trabalhos de grupo • Trabalho de investigação • Trabalhos de casa • Debates • Autoavaliação • Estratégias diversificadas • Processo contínuo • Clima de amizade
	Atitudes desfavoráveis	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas e testes • Interrogatórios orais
8. Intervenientes	Desejável e exequível	<ul style="list-style-type: none"> • Professor • Próprio aluno • Colegas • Pais / Encarregados de Educação
	Desejável mas difícil	• Pais / Encarregados de Educação
9. Momentos	Perspectiva de continuidade	<ul style="list-style-type: none"> • Continuadamente • Sempre
	Perspectiva de descontinuidade	<ul style="list-style-type: none"> • Pontualmente • No fim

2. 1. 1. Conceito de avaliação pedagógica

Os indicadores integrados no âmbito desta categoria de análise organizaram-se em duas subcategorias: **atitudes favoráveis** e **atitudes desfavoráveis**, representando a primeira aquilo que as estudantes pensam que a avaliação deve ser e a segunda aquilo que, segundo elas, é mas não deve ser.

Através da leitura do Quadro 4, podemos verificar que houve mais preocupação em dizer aquilo que, na perspectiva das entrevistadas, a avaliação não deve ser - doze ocorrências -, do que em referir aquilo que, de facto, a avaliação deve ser - seis ocorrências.

Quadro 4 - Conceito de avaliação pedagógica

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Atitudes favoráveis	É regular a aprendizagem	1							1
	É ajuizar			1					1
	É opinar			1					1
	É ajudar a aprendizagem			1					1
	É saber a que nível está o desenvolvimento				1	1			2
Atitudes desfavoráveis	É tudo menos dar apenas uma nota						2		2
	É subjectiva							1	1
	É assustadora	2							2
	É penalizadora	2							2
	É catalogadora	1							1
	É desmotivadora							1	1
	É selectiva	1							1
	É elitista	1							1
É injusta							1	1	

No que se refere às **atitudes favoráveis**, as intervenções das estudantes dispersam-se por diversas opiniões, tais como: **é regular a aprendizagem, é ajuizar, é opinar, é ajudar a aprendizagem e é saber a que nível está o desenvolvimento.**

É para nós de sublinhar que apenas um sujeito tenha referido que a avaliação **ajuda a aprendizagem.**

No que se refere à subcategoria **atitudes desfavoráveis** é curiosa a resposta de uma das entrevistadas, a qual diz que avaliar “é tudo menos dar apenas uma nota”:

Avaliar, eu acho que avaliar... Não tenho nenhuma definição (...) de avaliar, mas acho que é tudo menos dar assim só uma nota. (...) Avaliar não é só mandar os miúdos fazerem um testezinho, para ver se eles aprenderam aquilo que foi ensinado (...) Avaliar (...) tem a ver com a forma como eles reagem em determinadas situações, o que é que eles fazem... é assim isso tudo. (Rita)

No âmbito desta subcategoria, apenas mais duas estudantes se pronunciaram, atribuindo diversos adjectivos à avaliação, de acordo com o que consideram que ela é: **subjectiva, desmotivadora, injusta** (Teresa), ou **assustadora, penalizadora, catalogadora, selectiva e elitista** (Ana):

Mesmo um aluno que até é bom aluno, se um dia lhe corre mal um teste e tem uma negativa baixa, a criança, ou o adolescente, ou o adulto (...) tem tendência a reprimir-se, a ficar... se for uma pessoa já de si pessimista ou insegura, é claro que aquela criança dificilmente se levanta! (...) E os professores... não devia ser assim mas acabam por ser os que menos conseguem lidar com as coisas porque à partida é: *Tu não prestas; tu vale a pena trabalhar contigo.* E isso acaba por estragar futuros! (Ana)

2. 1. 2. Finalidades da avaliação pedagógica

As unidades de significação relativas às finalidades da avaliação pedagógica não foram muito frequentes. Ainda assim, encontrámos alguns indicadores que se

integram nesta categoria de análise, a saber: **corrigir o processo educativo**, **classificar os alunos**, **seleccionar os alunos** e para **utilidade estatística**. Estes indicadores, pertencendo embora à mesma categoria de análise, inscrevem-se em subcategorias diferentes: enquanto corrigir o processo tem a ver com a preocupação da **qualidade do processo educativo**, classificar ou seleccionar os alunos prende-se com o **controlo dos resultados** e o **juízo da sua eficácia** e a utilização estatística tem a ver com a **obtenção de informação** relativa a esse mesmo processo educativo. O Quadro 5, auxilia-nos na visualização dessas diferentes perspectivas no que concerne às finalidades da avaliação pedagógica, bem como nos informa das ocorrências relativas a essas diferentes opiniões:

Quadro 5 - Finalidades da avaliação pedagógica

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Melhorar o proc. educativo	Corrigir o processo			1	1		1		3
	Classificar os alunos	1							1
Controlar os resultados	Seleccionar os alunos						2	1	3
	Estatísticas			1					1

2. 1. 3. Funções da avaliação pedagógica

No que respeita às **funções** da avaliação pedagógica (Quadro 6), as respostas das entrevistadas foram organizadas em duas subcategorias de análise: uma delas, a que obteve um maior número de ocorrências, corresponde a uma **perspectiva formativa** das funções da avaliação pedagógica, enquanto a outra se inscreve numa visão predominantemente **sumativa** da avaliação.

Quadro 6 – Funções da avaliação pedagógica

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Perspectiva formativa	Ajudar a aprendizagem	1							1
	Melhorar a aprendizagem						3	1	4
	Estimular ao trabalho	1							1
	Orientar a aprendizagem		2	1	1			2	6
Persp. sumativa	Atingir os objectivos				2				2

No âmbito da **perspectiva formativa**, a mais privilegiada pelas entrevistadas, as palavras-chave utilizadas são **ajudar**, **melhorar**, **estimular** e **orientar**, sendo o indicador **orientar a aprendizagem** aquele que corresponde a um maior número de ocorrências (seis), tendo sido referido por quatro das estudantes.

Avalia-se para saber o estado em que nós estamos, para ver até que ponto nós chegámos, para ver aquilo que conseguimos aprender dos vários conteúdos, e avalia-se, sobretudo, para saber (...) se nós estamos mal, o que fazer para melhorar e se está bem, vamos continuar a fazer para não voltar para trás, para não regredir. (Teresa)

Nós precisamos de avaliar para saber se a matéria, por exemplo, que nós demos, foi bem compreendida pelos alunos, para saber se precisamos de voltar para trás, se não foi compreendida, se eles não são capazes de responder ao que nós lhes perguntamos, pois terá que ser arranjada outra estratégia para explicar talvez de uma forma que eles possam compreender, portanto, acho que é necessário, acho que é preciso, pelo menos para nós próprios, para saber se eles perceberam e para ver a que nível se encontram... (Sara)

No contexto da **perspectiva sumativa**, apenas uma das estudantes, Cláudia, referiu que se avalia para **atingir os objectivos** a que nos propomos:

Para que é que avaliamos? Existe à partida a necessidade de saber se está a ser dada resposta e se estão a ser atingidos os objectivos que são propostos! (Cláudia)

2. 1. 4. Critérios da avaliação pedagógica

À pergunta relacionada com os critérios em que deve assentar a avaliação pedagógica, as entrevistadas responderam, de um modo geral com silêncios e expressões de dúvida e/ou de confusão. Dos seus discursos conseguimos captar algumas palavras de Rita, através das quais nos pretende dizer que a determinação dos critérios é relativa, dependendo dos objectivos estabelecidos e de Cláudia que, embora referindo-se a estratégias de avaliação, acaba por falar de **objectividade** e de **justiça**, enquanto princípios que, no seu ponto de vista, devem orientar a avaliação pedagógica. Estas opiniões inscrevem-se, claramente, em subcategorias diferentes: enquanto a justiça é um **critério de natureza axiológica**, a objectividade é de **natureza funcional ou pragmática** e a resposta vaga de Rita inscreve-se numa subcategoria a que chamámos de **critérios dependentes**, como se observa no Quadro 7:

Quadro 7 - Critérios da avaliação pedagógica

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Axiológicos	Justiça				1				1
Pragmáticos	Objectividade				1				1
Critérios dependentes	Dependem dos objectivos						1		1

2. 1. 5. Referentes da avaliação pedagógica

Pesquisámos também algumas alusões aos referentes da avaliação pedagógica. Encontrámos, no discurso das entrevistadas, três indicadores a eles respeitantes: **avaliar é comparar, é saber se o aluno está nos parâmetros da média e é medir a distância em relação aos objectivos**. Estes indicadores situam-se, claramente, em duas perspectivas divergentes: os dois primeiros inscrevem-se numa **perspectiva**

normativa dos referentes da avaliação pedagógica, enquanto o último corresponde a uma avaliação referida a critério ou de natureza **critierial** (Quadro 8):

Quadro 8 – Referentes da avaliação pedagógica

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Perspectiva normativa	Comparar				1				1
	Saber se o aluno está nos parâmetros da média				1				1
Perspectiva critierial	Medir a distância em relação aos objectivos	2	1	1			1	2	7

Como pode verificar-se através da leitura do Quadro, a perspectiva critierial foi a que predominou nos discursos das estudantes, - sete ocorrências -, tendo essa opinião sido manifestada por quatro das entrevistadas. Deixemos "falar" algumas delas:

(...) se não avaliamos, ou se não formos avaliados, como é que nós sabemos se estamos perto do que se pretende? É impossível. Tem que haver algo que nos diga se realmente estamos perto dos objectivos, ou se estamos longe, se temos que nos esforçar mais para chegar à meta proposta. (Ana)

(...) nós quando ensinamos alguma coisa temos um objectivo e quando avaliamos um aluno, (...) o que nós queremos é saber se aquilo que nós ensinámos, se aquele objectivo que nós tínhamos ao ensinar foi atingido, se o aluno responde, se dentro das capacidades que tem consegue responder àquilo que nós lhe ensinámos... (Sara)

2. 1. 6. Objectos da avaliação pedagógica

A diversidade do discurso das entrevistadas no âmbito dos objectos da avaliação pedagógica levou-nos ao estabelecimento de dezanove diferentes indicadores, que organizámos em seis subcategorias de análise, sendo três delas

relacionadas com a aprendizagem e desenvolvimento do aluno - **desenvolvimento cognitivo** e **desenvolvimento sócio-moral** - e as restantes três relacionadas com o ensino - **avaliação das actividades**, **avaliação do processo** e **avaliação do professor**. Contudo, o grande número de ocorrências incide nas primeira e segunda subcategorias referidas, registando a subcategoria **desenvolvimento cognitivo** dezassete ocorrências e a subcategoria **desenvolvimento sócio-moral** vinte e seis frequências (Quadro 9):

Quadro 9 - Objectos da avaliação pedagógica

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Desenvolvimento cognitivo do aluno	Trabalho diário	1							1
	Aprendizagens							1	1
	Conhecimentos	1	1			1			3
	Aproveitamento				1				1
	Desempenho			1			1		2
	Capacidades				1	1		2	4
	Dificuldades							1	1
	Aplicação a novas situações		2			1			3
	Criatividade			1					1
Desenvolvimento sócio-moral do aluno	Participação	1		1	1			1	4
	Empenhamento, interesse	2				2			4
	Comportamentos, atitudes	1	2		2		2	2	9
	Sociabilidade			4					4
	Responsabilidade				1				1
	Assiduidade				2			1	3
	Pontualidade				1				1
Avaliação das Actividades	Actividades							1	1
Avaliação do Processo	Processo			1					1
Avaliação do Professor	Trabalho do professor							1	1

No âmbito dos objectos de avaliação relacionados com o desenvolvimento cognitivo são as **capacidades**, os **conhecimentos** e a **aplicação de saberes** os mais referidos:

(...) é aquilo que ele conseguiu interiorizar e apreender daquilo que foi explicado e aquilo que ele consegue depois aplicar noutra forma de problema, nas várias situações. (Joana)

No cômputo dos objectos relacionados com o desenvolvimento sócio-moral, o indicador que registou maior número de ocorrências foi **comportamentos e atitudes**, com nove registos, distribuídos por cinco das entrevistadas:

Eu acho que se pode avaliar o desempenho dele, aquilo que ele faz, as atitudes... como é que ele age, por exemplo, em determinada situação, as decisões que ele toma, as coisas que ele faz... acho que isso tudo pode ser avaliado e pode tudo ser tido em conta! (Rita)

(Referindo-se aos comportamentos:) (...) eu acho que é o principal, porque se os alunos não estão bem comportados é impossível eles aprenderem alguma coisa e nós lhes transmitirmos alguma coisa, lhes ensinarmos alguma coisa. Acho que é muito importante avaliar os comportamentos que eles têm em relação aos outros, também. (Teresa)

2. 1. 7. Métodos, estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação pedagógica

Como avaliar? As respostas a esta questão puderam agrupar-se em duas subcategorias de análise: **atitudes favoráveis**, que engloba as sugestões das entrevistadas, ou seja, as respostas que referem as metodologias de avaliação de uma forma positiva e **atitudes desfavoráveis**, que integra as estratégias alvo de uma crítica negativa pelas estudantes. No que respeita às **atitudes favoráveis** a nossa análise revelou uma extensa lista de sugestões, das quais a que obteve maior

frequência foi **registos** (seis ocorrências), seguida de **fichas e testes** com cinco ocorrências registadas (Quadro 10).

Relativamente aos registos dizem-nos, por exemplo, Ana e Sara, respectivamente:

Claro que é necessário registos. (...) Em qualquer actividade que nós fazemos, de uma forma ou de outra, acabamos por fazer registos. Podem ser registos num trabalho de grupo, tirar apontamentos sobre as atitudes das crianças e podem ser registos que eles próprios façam sobre determinada matéria. (Ana)

(...) depois de nós vermos o que eles fazem acho que devemos ter assim um registo, para ver o que eles fizeram, para depois ao fim de um mês poder fazer um balanço daquilo que eles aprenderam, as dificuldades que tiveram (...) (Sara)

E falando para além de registos, também de testes, opina Marta:

(...) é através de certos métodos - grelhas de observação, testes... tudo aquilo que nos possa dar indicações acerca de... se o aluno atingiu ou não os objectivos por nós propostos. (Marta)

Quadro 10 - Métodos, estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação pedagógica

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Atitudes favoráveis	Observação naturalista				1		1	1	3
	Registos	4		1					5
	Perguntas		2						2
	Fichas e testes		2	2	1				5
	Trabalhos individuais	2	1						3
	Trabalhos de grupo			1			1		2
	Trabalho de investigação			1					1
	Trabalhos de casa						1		1
	Debates			1					1
	Autoavaliação					1			1
	Estratégias diversificadas				1				1
	Processo contínuo					1			1
	Clima de amizade	1							
Atitudes desfavoráveis	Fichas e testes	4	1	2	1	2	2	3	15
	Interrogatórios orais		1						1

Criticando negativamente algumas estratégias utilizadas na avaliação (**atitudes desfavoráveis**), todas as entrevistadas se referiram às **fichas e testes** (quinze ocorrências registadas), frizando que continuam a ser, em geral, as únicas consideradas pelos professores como válidas:

Enquanto estudante, as avaliações a que tenho sido sujeita (eu e qualquer aluno!), são essencialmente os testes escritos. Muitas vezes aparecem aqueles parâmetros *assiduidade* (...) por muito que o professor diga (e até hoje não encontrei nenhum que fizesse o contrário, honestamente!) que conta a participação, que conta isto, que conta aquilo... o que conta mesmo, acaba por ser o teste escrito. (...) com exceção do primeiro ciclo. O primeiro ciclo é completamente diferente. Quanto ao resto, é muito difícil um professor levar em consideração outros parâmetros que não esses. É muito difícil mesmo! Para já dá muito trabalho ao professor: o professor tem que fazer, sei lá!, grelhas de observação, registos escritos dos alunos... e os professores... infelizmente... eu vou ser professora, mas infelizmente os professores têm tendência para acomodar-se, ao fim de um ou dois anos de profissão (...) não querem “chatices”... (Ana)

(...) as estratégias (...) são muitas vezes baseadas em testes, que vão avaliar a criança num momento de nervosismo e eu acho que, muitas vezes, aquilo que a criança faz ali, no teste, não é aquilo que ela sabe. Ali, ou porque viu outro colega, ou porque está nervosa, não é capaz de fazer (...) (Marta)

(...) os testes são o que uma pessoa desde pequena se acostumou a fazer, é o tradicional. É o primeiro e o segundo teste em cada período, (...) depois, através do resultado dos testes lhe irá ser atribuída a nota. (...) na minha maneira de ver, eu acho que é mais significativa a relação que nós temos com eles dentro da sala e aquilo de que nós todos os dias conseguimos aperceber-nos, do que propriamente aquele teste. O teste só vai confirmar aquilo de que eu à partida já suspeito, que um aluno tem mais dificuldade nisto ou naquilo. (...) Eu penso que a realidade quotidiana é mais significativa do que propriamente os testes. (Joana)

(...) sem ser no primeiro ciclo, normalmente acho que a maior parte das estratégias de avaliação são os testes. Isto, pelo menos, é o que eu acho. Só se agora estiver muito diferente! (...) Avaliar não é só mandar os miúdos fazerem um testezinho, para ver se eles aprenderam aquilo que foi ensinado (...) (Rita)

2. 1. 8. *Intervenientes na avaliação pedagógica*

No que respeita à categoria **intervenientes**, as entrevistadas responderam que devem ser os seguintes os intervenientes na avaliação pedagógica: **o professor** (todas as entrevistadas), **os colegas** (todas as entrevistadas), **o próprio aluno** (todas à exceção de Sara) e **os pais ou os encarregados de educação** (apenas duas das entrevistadas). Os pais/encarregados de educação são, aliás, referidos por quatro das entrevistadas, mas duas delas consideram que essa intervenção seria desejável mas que é pouco viável. Por essa razão, organizámos os indicadores encontrados em duas subcategorias: **desejável e exequível** (vinte e duas ocorrências) e **desejável mas difícil** (duas ocorrências), como pode observar-se através da leitura do Quadro 11:

Quadro 11 - Intervenientes na avaliação pedagógica

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Desejável e exequível	Professor	2	1	1	1	1	2	1	9
	Próprio aluno	4		1	1	1	2	2	11
	Colegas	1	2	1	1	1	1	1	8
	Pais/Enc. Educação		1		1				2
Desejável mas difícil	Pais/Enc. Educação						1	1	2

O que da leitura do quadro ressalta como mais forte e praticamente consensual, contudo, são as opiniões segundo as quais quem deve avaliar os alunos é o professor (nove ocorrências), os colegas (oito ocorrências) e o próprio aluno (onze ocorrências):

Eu acho que deve ser o professor... e acho que deve ser o aluno também, para eles terem consciência daquilo que fazem, tipo autoavaliação. São coisas que eu antes, se calhar, não sabia (...), mas agora eu acho que deve ser assim: é o

aluno, que deve fazer a autoavaliação (...), é o professor que faz a avaliação e os alunos também fazem a heteroavaliação (Rita)

(...) é um papel do professor. No entanto, há aqui outra parte da questão que acho importante também, que é que os miúdos, eles próprios devem proceder à autoavaliação, porque as crianças são muito críticas e com uma forte consciência do que está bem e do que está errado. Em relação aos comportamentos, isso é evidente que eles têm consciência de quando se portam bem ou quando se portam mal e mesmo em relação a... se sabem mais disto ou menos daquela matéria, eles também têm consciência disso. (Ana)

(...) penso que os colegas estão capacitados para... e estão mais em contacto... portanto sabem também perfeitamente ou talvez melhor até que o próprio professor, portanto, acho que as opiniões dos colegas são talvez de ter em conta... (Sara)

2. 1. 9. Momentos da avaliação pedagógica

Do discurso das futuras professoras, em resposta à questão "quando avaliar?", resultaram os indicadores: **continuadamente**, **sempre**, **pontualmente** e **no fim**. Os primeiros dois inscrevem-se numa **perspectiva de continuidade** e registaram no total dez ocorrências, enquanto os restantes dois têm a ver com uma visão **descontínua** da avaliação, tendo registado apenas duas ocorrências (Quadro 12):

Quadro 12 - Momentos da avaliação pedagógica

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Perspectiva de continuidade	Continuadamente	3		1		1		1	6
	Sempre		1	1	1		1		4
Perspectiva de continuidade	Pontualmente		1						1
	No fim							1	1

Regressemos à autenticidade do discurso das estudantes:

(...) é toda a altura, enquanto nós estamos a trabalhar com eles. Eu acho que é sempre um momento de avaliação, sempre. (...) até mesmo em horas de intervalo, de recreio, até isso serve de momento de avaliação, porque aí nós vemos comportamentos que não vemos dentro da sala de aula. (Cláudia)

Acho que deve ser sempre, porque numa sala de aula, o professor normalmente vê as coisas, não deve só fazer uma coisa mesmo com intenção de avaliar, não é? Ao longo, por exemplo, de uma manhã, pode ver coisas de que não estava à espera, mas que depois também servem como elementos de avaliação. Não é? Deve ser sempre. Sempre que surgem coisas assim... importantes! (Rita)

(...) não é só no fim de cada trimestre, antes das férias, para comprovar se os objectivos foram ou não conseguidos, mas ao longo de todos os meses, não só com testes (...) mas com toda uma série de observações (...) Eu acho que todos os momentos são momentos de avaliação! (Marta)

2. 1. 10. Necessidade da avaliação pedagógica

Todas as estudantes entrevistadas consideraram que a **avaliação é uma necessidade**, justificando a sua opinião, de um modo geral, com recurso a respostas anteriores, nomeadamente aquando das questões relacionadas com o conceito ou com as funções da avaliação, ou seja, a avaliação é necessária porque, por exemplo, “regula a aprendizagem” (Sara) ou “para sabermos em que ponto estamos” (Cláudia).

2. 2 Representações acerca da avaliação de professores

Quando o tema de "conversa" se deslocou para a avaliação de professores, as entrevistadas manifestaram, de um modo geral, maiores dificuldades de opinião, referindo frequentemente não estarem ainda muito conhecedoras da realidade e apenas poderem emitir umas vagas ideias sobre o assunto, por não terem reflectido sobre ele. Não obstante, encontrámos no seu discurso sobre este tema, indicadores referentes às seguintes categorias de análise:

- 1. Conceito**
- 2. Finalidades**
- 3. Objectos**
- 4. Metodologias**
- 5. Intervenientes**

O Quadro 13, que inserimos na página seguinte, permite-nos a visualização das categorias referidas, bem como das subcategorias e indicadores que lhes correspondem:

**Quadro 13 - Representações acerca da avaliação de professores:
categorias, subcategorias e indicadores**

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Conceito	Atitudes Favoráveis	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se o professor consegue melhorar • É necessária • É estimuladora
	Atitudes Desfavoráveis	<ul style="list-style-type: none"> • É muito subjectiva • É constrangedora
2. Finalidades	Perspectiva profissionalizante	<ul style="list-style-type: none"> • Actualização do professor/formação • Desenvolvimento do professor
	Perspectiva de controlo	<ul style="list-style-type: none"> • Verificação do desempenho/articulação com a progressão • Prestação de contas
3. Objectos	Perspectiva globalizante	<ul style="list-style-type: none"> • Tudo • Capacidades • Competências
	Perspectiva parcelar	<ul style="list-style-type: none"> • Desempenho • Empenhamento • Atitudes • Capacidade de comunicação • Capacidade de improviso • Espontaneidade • Espírito de humor • Assiduidade
4. Métodos, estratégias, técnicas e instrumentos	Enfoque na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Observação de aulas • Reflexão
	Base documental	<ul style="list-style-type: none"> • Relatórios • Inquéritos
5. Intervenientes	Atitudes favoráveis	<ul style="list-style-type: none"> • Inspector • Director da escola • Pessoas com formação como avaliadores • Próprio professor • Colegas • Alunos menos jovens • Pais/encarregados de educação • Elementos da comunidade • Vários avaliadores
	Atitudes desfavoráveis	<ul style="list-style-type: none"> • Colegas • Alunos mais jovens • Elementos da comunidade • Autarcas

2. 2. 1. Conceito de avaliação de professores

Só uma das futuras professoras se não pronunciou acerca do conceito de avaliação de professores. As respostas das restantes foram organizadas em duas subcategorias, de acordo com as opiniões positivas ou negativas manifestadas acerca da avaliação dos docentes: **atitudes favoráveis** e **atitudes desfavoráveis** (Quadro 14).

Quadro 14 - Conceito de avaliação de professores

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Atitudes Favoráveis	Verificar se o professor consegue melhorar							1	1
	É necessária				3			2	5
	É estimuladora	1	1			1			3
Atitudes desfavoráveis	É muito subjectiva	1	3						4
	É constrangedora			1					1

No âmbito das atitudes favoráveis constituíram-se três indicadores: **é verificar se o professor consegue melhorar** (uma frequência), **é necessária** (cinco frequências) e **é estimuladora** (três ocorrências), sendo esta última a que foi referida por um maior número de sujeitos (três).

A propósito da necessidade de avaliação dos professores diz-nos Cláudia:

Acho muito bem, porque há muitos professores que julgam que depois de ter o curso (...) *é a sala é minha, a cadeira é minha, os alunos são meus e ninguém tem nada que se meter aqui dentro, que eu faço o trabalho que quiser e que entender*. Está mal, porque tudo se desenvolve, eles têm que acompanhar, têm que dar contas do seu trabalho, porque trabalham para alguém, portanto é preciso saber se ele está a trabalhar, se não está a trabalhar, pode dizer que está a atingir os objectivos e não estar a atingir, porque nós sabemos que de boas intenções está o inferno cheio. (Cláudia)

Esta futura professora defendeu, inclusivamente, que a avaliação de professores deve ser articulada com a progressão na sua carreira profissional. Retomemos, nesse ponto, o seu discurso:

Acho que é justo: progredir ou reter! Então há tanta gente que se encosta ao facto de terem título de professores e nada mais fazem! Quantos professores é que não há que (...) já não nos estão a ensinar nada e que já não têm capacidade para aquilo e que se mantêm por ali só pela simples questão de que não têm anos de serviço, ou não têm idade de reforma? E quem é que está a pagar esse preço? São os alunos! E é um preço muito caro! (Cláudia)

Também Ana se refere a este aspecto da articulação entre a avaliação dos professores e a progressão na sua carreira profissional, através de uma intervenção que registámos no indicador **é estimuladora**:

(...) pessoalmente não me incomoda que acabe por interferir na subida de escalão, porque um professor se tem conhecimento que essa avaliação é feita dessa forma, então tem que se esforçar o máximo, acho que é um incentivo, para dar o melhor dele, para se dedicar à profissão que escolheu e tentar subir nela... isso só se consegue tendo consciência de que ao fim desses três ou quatro anos vai haver uma avaliação que lhe permite subir de escalão e, consecutivamente ganhar mais(...). Esses pequenos benefícios são capazes de estimular o professor a não se deitar à sombra da bananeira. (Ana)

Sobre a mesma problemática (articulação da avaliação de professores com a sua carreira profissional/avaliação de professores como estímulo à formação e aprendizagem do professor) "ouçamos" outra das estudantes entrevistadas:

Eu acho bem. Eu acho bem que da mesma forma que um advogado, por exemplo, tem que estar actualizado com as leis, que o médico tem que estar actualizado acerca das novas doenças que vão surgindo e de como tratá-las, acho que um professor deve estar actualizado relativamente às novas técnicas e os novos conhecimentos que se vão adquirindo sobre a criança, sobre o ensino, sobre a aprendizagem... Acho essencial. Acho que um professor não deve acabar o curso e pronto: agora os conhecimentos que adquiri foram estes, e agora pronto, vou fazer isto a minha vida inteira e... e não vou passar daqui. (Joana)

No que respeita às opiniões negativas sobre a avaliação dos professores (**atitudes desfavoráveis**), organizámos as ideias das estudantes em dois indicadores: **é muito subjectiva** (quatro ocorrências) e **é constrangedora** (apenas um registo). Acerca da subjectividade da avaliação dos professores, as estudantes opinaram:

(...) as relações de amizade, muitas vezes interferem nesse tipo de avaliações, e não é justo que uma pessoa que até pode não ser muito bom professor, ou não utilizar os melhores métodos, essas coisas todas, passar de escalão por ter uma relação de amizade muito forte com o director da escola e outro professor que até se esforça, com inovações constantes, as crianças adoram-no, etc., andar a passo de burro, como se costuma dizer, porque não tem aquelas relações de amizade muito fortes. (Ana)

É preciso ter sorte! Se o director é nosso amigo e lhe caímos bem, se somos simpáticas... mas, se ele não é muito simpático para nós, se há uma rivalidade, também, se calhar, isso tem um peso. Portanto, isso também é um bocadinho injusto, porque isso tem a ver com o grau de simpatia que exista dentro da escola. Se o director tiver assim uma pontinha de... não sei a expressão que se costuma utilizar, mas se não nos quer muito bem... (...) E pode um professor não ser muito bom e, no entanto, cair na graça do director que nesse ano estiver a dirigir a escola e então... (...) É bom que o professor tenha sorte de cair na graça deles todos, não é? (Sara)

2. 2. 2. Finalidades da avaliação de professores

Só os discursos de três das entrevistadas nos permitiram captar opiniões susceptíveis de integração na categoria **finalidades da avaliação dos professores**. Essas opiniões situam-se entre duas perspectivas de avaliação correspondentes às subcategorias que constituímos: uma **perspectiva profissionalizante** e uma **perspectiva de controlo** dos resultados atingidos (Quadro 15).

Quadro 15 - Finalidades da avaliação de professores

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Perspectiva profissionalizante	Actualização do professor/formação				2				2
	Desenvolvimento do professor	1							1
Perspectiva de controlo	Verificação do desempenho/articulação com a progressão	1			3				4
	Prestação de contas	1	3		1				5

No âmbito da **visão profissionalizante** da avaliação de professores, uma das entrevistadas opinou que a avaliação procura contribuir para **actualizar os professores**, defendendo ainda que ela **deve estar ligada à sua formação** e uma outra defendeu que a finalidade da avaliação docente é **melhorar o trabalho dos professores**:

Acho que um professor ou um aluno que não está sujeito à avaliação tem tendência a acomodar-se, o trabalho tem tendência a descer de nível, a perder qualidade. (Ana)

Quanto à **perspectiva de controlo**, uma das estudantes insistiu em que a avaliação dos docentes procura **verificar o seu desempenho** (três ocorrências), enquanto outras três das entrevistadas entendem que a finalidade da avaliação dos professores consiste numa **prestação de contas** por parte destes. Ana defende, ainda, que a avaliação de professores **deve estar articulada com a progressão na carreira**. "Ouçamos", a título ilustrativo, Cláudia:

(...) Há sempre alguém que pode não estar a ter a atitude mais correcta, há tantos casos que nós ouvimos de professores, mesmo dos mais incríveis, que acho que é indispensável haver alguém que avalie, faça fiscalização, para que essa pessoa sinta que tem que cumprir com o que deve. (...) Não fazia mal

nenhum de vez em quando chegar alguém! Saber que há a possibilidade de ir lá alguém, faz com que as coisas andem mais direitas, isso é verdade! Quer queiramos quer não, isso é verdade, não há hipótese! Portanto, uma pessoa se sabe que não vai lá ninguém à sala, é capaz de adiar aquele trabalho mais uma semana, ou um mês, *ah, depois hei-de lá pôr a planificação e tal, e não se quê...* Se souber que corre o risco de amanhã ele estar lá presente, a planificação está lá no *dossier*, logo naquele dia. Percebe o que eu quero dizer? É esta diferença. Faz parte da pessoa... (Cláudia)

2. 2. 3. *Objectos da avaliação de professores*

O discurso das entrevistadas relativamente à pergunta “o que avaliar nos professores?”, foi bastante diversificado. Disso são testemunho os indicadores encontrados, que passamos a referir: **tudo, capacidades, competências, desempenho, empenhamento, atitudes, capacidade de comunicação, capacidade de improviso, espontaneidade, espírito de humor e assiduidade**. Considerámos os primeiros três indicadores - **tudo, capacidades e competências** - como integráveis numa **perspectiva global** dos objectos de avaliação, a qual se prende com o conceito de **competência** do professor e os restantes como uma **perspectiva parcelar** da mesma, mais ligada às características individuais do professor e à concepção de **desempenho**. Não obstante as opiniões das estudantes se distribuírem pelos indicadores referidos, elas concentram-se sobretudo na subcategoria **perspectiva parcelar**, mais próxima do conceito de desempenho, com dez ocorrências, registando a **perspectiva global**, mais próxima do conceito de competência, apenas três ocorrências (Quadro 16).

Quadro 16 - Objectos da avaliação de professores

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Perspectiva globalizante (competência)	Tudo		1						1
	Capacidades							1	1
	Competências							1	1
Perspectiva parcelar (desempenho)	Desempenho			1	1				2
	Empenhamento		1						1
	Atitudes							1	1
	Capacidade de comunicação				1				1
	Capacidade de improviso				1				1
	Espontaneidade				1				1
	Espírito de humor				2				2
	Assiduidade							1	1

É interessante verificar que apenas uma das entrevistadas se refere às **competências do professor** enquanto objecto de avaliação, enquanto outras duas falam do **desempenho do professor**:

As capacidades que eles têm, isso é sempre, deve ser sempre avaliado. As competências... as competências do professor, as atitudes que ele tem em relação aos alunos, aos outros professores, aos encarregados de educação, à comunidade em geral! (Teresa)

(...) eu pergunto assim: Então o que é avaliado é essa reflexão que nós fazemos (...)? (...) Então não é o desempenho dentro da sala de aula? (...) caímos no erro de darmos demasiada importância àquilo que é descrito, àquilo que é escrito e não àquilo que o professor é dentro da sala de aula (...) Então onde é que fica toda a actividade que o professor realizou? (Marta)

É de realçar esta relevância conferida à acção, em detrimento da reflexão sobre a acção, enquanto objectos de avaliação, isto é, de acordo com as opiniões das estudantes, a avaliação deve orientar-se mais para o desempenho do que para a capacidade de reflectir.

2. 2. 4. *Métodos, estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação de professores*

Perguntámos também às futuras professoras **como** deveria realizar-se a avaliação dos professores. Só uma das estudantes não respondeu à questão. As restantes sugeriram, todas elas, estratégias de avaliação tais como **observação de aulas** (três das entrevistadas), **reflexão** (uma ocorrência), **relatórios** (duas das entrevistadas) e **inquéritos** (uma só frequência). Os dois primeiros indicadores correspondem a estratégias **orientadas para a sala de aula**, enquanto os restantes dois são estratégias exteriores à sala de aula, correspondendo genericamente a estratégias **baseadas em documentos**. Esta diferença orientou a criação das subcategorias em que se organizaram os indicadores referidos, como pode ver-se através da leitura do Quadro 17:

Quadro 17 - Métodos, estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação de professores

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Enfoque na sala de aula	Observação de aulas				1	1	1		3
	Reflexão	1							1
Base documental	Relatórios			1		1			2
	Inquéritos							1	1

Retiremos alguns exemplos elucidativos do discurso das estudantes:

Acho que também podia haver de vez em quando observação... durante esses quatro anos podia ir uma pessoa, de vez em quando, observar. Acho que isso também era importante. (Rita)

Acho que é um bocado insuficiente só o relatório, acho que uma observaçãozinha (...) complementava. (Joana)

Acho que é muito importante um professor chegar a casa, senão no final do dia, no final da semana, e fazer o balanço do que foi ou o dia ou a semana e dizer assim *pronto, poderia ter feito melhor, realmente fui um bocado descuidada com isto, ou com aquilo...* Acho que essas reflexões são muito importantes, sempre! (Ana)

2. 2. 5. *Intervenientes na avaliação de professores*

Quem deve intervir na avaliação dos professores? Os indicadores resultantes das respostas no âmbito desta questão foram organizados em duas subcategorias: **atitudes favoráveis** (quinze ocorrências) e **atitudes desfavoráveis** (quatro ocorrências), como podemos observar através da leitura do quadro respectivo:

Quadro 18 - Intervenientes na avaliação de professores

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Atitudes favoráveis	Inspector		1		1				2
	Director da escola		1						1
	Pessoas com formação como avaliadores				1				1
	Próprio professor							1	1
	Colegas							1	1
	Alunos menos jovens				1			1	2
	País / Enc. de educação				1			1	2
	Elementos da comunidade				1				1
	Vários avaliadores	1	1					2	4
Atitudes desfavoráveis	Colega				1				1
	Alunos mais jovens				1				1
	Elementos da comunidade							1	1
	Autarcas							1	1

Favoravelmente, foram portanto referidos os seguintes intervenientes: o **inspector**, o **director da escola**, **pessoas com formação como avaliadores**, o **próprio professor**, os **colegas**, os **alunos**, (desde que não muito jovens), os **pais/encarregados de educação** e **outros elementos da comunidade**. Três das

entrevistadas, num total de quatro ocorrências, manifestaram-se ainda no sentido de que **a avaliação deve ser realizada por vários avaliadores**, tendo sido este, no contexto das opiniões positivas, o aspecto mais significativo. Ilustremo-lo com excertos do discurso das estudantes:

Acho que não deveria ser o director da escola a avaliar, mas sim um conjunto de dois ou três professores, em que o director da escola até poderia estar incluído para dar a sua contribuição oral sobre o trabalho do outro professor, do colega, mas devia ser um conjunto de dois ou três professores, ou mesmo quatro, sei lá, directores de diferentes escolas, em que esse estivesse incluído... (Ana)

(...) não concordo, que seja só o director da escola a avaliar. Acho que devem ser mais pessoas. (...) ser só ele a avaliar não acho bem. (...) É isso! Não deve ser só uma. Nem duas, deviam ser umas três ou quatro. (Rita)

No que respeita às **atitudes desfavoráveis**, uma das entrevistadas referiu os **colegas** e os **alunos** desde que muito jovens, como é o caso dos alunos no primeiro ciclo, e uma outra referiu-se aos **elementos da comunidade** e aos **autarcas**. Regressemos à vivacidade do seu discurso:

(...) não colegas! não colegas! Quer dizer... Temos que ser conscientes e... não há hipótese: nós nunca vamos falar mal do trabalho das colegas! É uma ilusão nós pensarmos que sim! Há um ou outro caso que tem consciência que é para ser dito, tem que ser dito, sim senhor, muito bem, mas depois a grande maioria não diz e então, essa avaliação dos colegas, neste caso de um professor ser avaliado pelos outros professores da escola (vamos supor que há mais professores na escola), é muito subjectivo. Portanto, a não ser que a pessoa não se dê bem com e seja capaz de dizer o que é que se passa e o que é que não se passa. Mas aí também se corre o risco de a pessoa dizer mais, ou pior. Portanto, acho que deveria haver uma formação específica, traçar os objectivos que eram pretendidos, nesse caso de avaliação desse professor, ou de todos os professores, não é?, todo o processo, e formar pessoas para desempenharem esse papel! Acho que era a melhor forma! (Cláudia)

(Em relação aos alunos:) ... é um bocado problemático. No caso dos alunos do 1º Ciclo não era fácil. Não era fácil fazer uma avaliação do professor, porque eles não têm grandes termos de comparação, eles não têm ainda... Pronto, sabem se fez bem, se fez mal, se esta aula foi mais divertida, se foi

menos, se aprenderam se não aprenderam... nesses termos podiam ajudar na avaliação. Agora, eu acho que isso é um processo que funcionaria mais numa fase posterior, tipo liceu, com alunos mais velhos, que compreendem mais o processo, têm outros professores, outros termos de comparação, e isso é muito importante. Eu acho que o termo de comparação é fundamental. A pessoa só tem noção quando tem um termo de comparação ... (Cláudia)

Era muito difícil integrar outros elementos da comunidade (...) porque são pessoas que não têm grande contacto. (...) se não tiver ninguém, nada que o ligue ali, dificilmente ele se vai interessar (...) Portanto, é muito difícil de inserir, era preciso fazer um trabalho, não sei, extraordinário! (Cláudia)

eles (*referindo-se aos elementos da comunidade*) não têm conhecimento do que se passa na escola, às vezes, é pelo que ouvem e fazem essa avaliação... porque não estão lá para ver o que é que se passa (...) assim mais ou menos justa é participarem os encarregados... aquelas pessoas mesmo que todos os dias vão à escola, que fazem parte da escola, agora essas... cabe muito à mentalidade das pessoas da comunidade tentar aproximar-se da escola e à escola ir ter com a comunidade, aí já se conhecem ambas as partes e a avaliação já poderá ser... um bocadinho mais justa, mas... até lá chegar... (Teresa)

2. 3. Representações acerca da avaliação no contexto das práticas pedagógicas

Foi acerca da avaliação das práticas pedagógicas que mais insistentemente inquirimos os sujeitos. Apesar disso, também relativamente a este tema, tão actual no contexto da sua situação de pré-profissionalidade docente, não foram encontrados indicadores referentes a todas as categorias pré-definidas, facto que se prende, sobretudo, com alguma dificuldade por parte das entrevistadas, em responder a algumas das questões, o que se havia já verificado em relação ao tema anteriormente analisado. Assim, não encontramos indicadores que justificassem a análise no contexto das seguintes categorias pré-determinadas: **conceito**, **critérios** e **necessidade**. Em contrapartida, surgiu-nos uma diversidade considerável de indicadores correspondentes a posicionamentos críticos relativos à avaliação das

práticas pedagógicas, pelo que se nos deparou pertinente considerar a categoria **sentimentos e crenças**, não definida à partida. Sintetizando, os indicadores correspondentes às representações acerca da avaliação das práticas pedagógicas organizam-se nas seguintes categorias de análise:

1. **Sentimentos e crenças**
2. **Finalidades**
3. **Funções**
4. **Objectos**
5. **Metodologias**
6. **Intervenientes**
7. **Momentos**

O Quadro 19, permite uma visualização das categorias supracitadas, bem como das subcategorias e dos indicadores que lhes correspondem:

Quadro 19 - Representações acerca da avaliação das práticas pedagógicas: categorias, subcategorias e indicadores

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Sentimentos e crenças	Atitudes favoráveis	<ul style="list-style-type: none"> • É importante • É necessária • Incentiva • Promove o desenvolvimento • É mais clara/objectiva/ honesta/justa que as outras • Não preocupa excessivamente
	Atitudes desfavoráveis	<ul style="list-style-type: none"> • É subjectiva • É injusta • É um mal necessário • Provoca ansiedade • Diminui a autoestima
2. Finalidades	Prestação de contas/ controlo dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir a qualidade dos professores • Classificar • Seleccionar com vista à colocação

3. Funções	Perspectiva formativa	Regular e ajudar a aprendizagem
4. Objectos	Perspectiva técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Desempenho • Aspectos técnicos • Qualidade dos materiais
	Perspectiva intrapessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Personalidade • Vocação • Serenidade
	Perspectiva comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para motivar • Capacidade para expor/ transmitir/ensinar • Capacidade para formar • Capacidade de liderança
	Perspectiva relacional	<ul style="list-style-type: none"> • Relação com os alunos • Relação com os colegas • Relação com os funcionários
	Perspectiva crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para reflectir
	Perspectiva global	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação de vários aspectos é positiva
5. Métodos, estratégias, técnicas e instrumentos	Atitudes favoráveis	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão oral • Reflexão escrita • Autoavaliação • Planificações • Materiais • Dossier • Observação • Presença do supervisor cooperante • Utilização de várias estratégias • Concepção do processo • Importância da classificação
	Atitudes desfavoráveis	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões escritas • Autoavaliação • Projecto • Caracterização da turma • Dossier • Distribuição dos pesos na classificação
6. Intervenientes	Atitudes favoráveis	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisor universitário • Supervisor cooperante • Próprios • Colegas • Alunos das turmas
	Atitudes desfavoráveis	<ul style="list-style-type: none"> • Colegas • Alunos das turmas
7. Momentos	Perspectiva continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre, continuamente
	Perspectiva descontinua	<ul style="list-style-type: none"> • Pontualmente

2. 3. 1. Sentimentos e crenças acerca da avaliação das práticas pedagógicas

Os indicadores relativos aos **sentimentos e crenças** acerca da avaliação das práticas pedagógicas correspondem a uma atitude positiva ou, por oposição, a uma atitude negativa face à mesma, de que resultaram as subcategorias **atitudes favoráveis** e **atitudes desfavoráveis**. Através da leitura do Quadro 20, o aspecto que ressalta à vista é de que o número de opiniões negativas acerca da avaliação das práticas pedagógicas (quarenta e duas ocorrências) é consideravelmente superior ao de opiniões positivas (vinte registos).

Quadro 20 – Sentimentos e crenças acerca da avaliação das práticas pedagógicas

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Atitudes favoráveis	É importante						2		2
	É necessária				3	1		1	5
	Incentiva		1				1		2
	Promove o desenvolvimento		1	1					2
	É mais clara/objectiva/honestajusta que as outras	1					1	2	4
	Não preocupa excessivamente				2		2	1	5
Atitudes desfavoráveis	É subjectiva			9		1		1	11
	É injusta	1	1		2	2			6
	É um mal necessário			1					1
	Provoca ansiedade		6	2	7	6	2		23
	Diminui a autoestima	1							1

Começando pelas **atitudes desfavoráveis** - as mais referidas -, foram encontradas as seguintes opiniões acerca da avaliação das práticas pedagógicas: **é subjectiva** (onze ocorrências), **é injusta** (seis ocorrências), **é um mal necessário** (apenas um registo), **provoca ansiedade** (vinte e três ocorrências) e **diminui a autoestima** (uma só frequência). É naturalmente de sublinhar o elevado número de frequências relativas à ansiedade que as estudantes referem que a avaliação das

práticas pedagógicas lhes provoca. Essa ansiedade prende-se, sobretudo, com a enorme preocupação que dizem ter em relação à classificação final da prática pedagógica, em virtude destas disciplinas terem um elevado peso na determinação da nota final de curso, a qual, por sua vez, vai ser determinante na colocação profissional. "Ouçamo-las":

(...) Para que nos esforçámos, realmente, a tentar melhorar aquilo que tínhamos feito o ano passado? Se a nota vem a ser a mesma... E eu estou esperando agora que depois de nos termos esforçado muito mais que o ano passado, para fazer uma prática melhor, de ter trabalhado, ter enchido a aula de coisinhas, ter feito coisinhas que realmente nós fazemos com gosto, trabalhamos... eu estou à espera, realmente, que no final do semestre seja a mesma nota, portanto isto a mim não me incentiva para no segundo semestre fazer uma coisa melhor! Porque se eu me esforcei no primeiro... na prática pedagógica ii eu tive uma nota, estou-me esforçando para na prática iii ter uma nota boa, melhor, se calhar até vou ter a mesma, qual é o incentivo que eu vou ter para me esforçar para a prática pedagógica iv? (...) (Sara)

(falando das críticas das colegas:) (...) entre nós não temos receio, como temos talvez de falar com a professora acompanhante, ou com a professora cooperante, (...), porque falando com elas está sempre a nota. Quer queiramos, quer não, às vezes podemos ter alguma dúvida que tentamos esclarecer mas muitas vezes não o fazemos por receio de fazer perguntas que não fiquem bem ou ... tentamos tirar as nossas dúvidas por nós próprias, muitas vezes para evitar justamente ser mal julgados. (...) acho que todas fazemos isso, porque temos sempre receio de... se dizemos isto, vão pensar que nós... e então, muitas vezes nós escondemos um bocadinho, aquilo que sei que nós realmente deveríamos expor-nos, pronto, é a nota aquilo que conta para nós, é a nota que tem um peso muito importante (...) está um emprego em jogo e, no meu caso preciso de trabalhar, de começar a trabalhar (...) Eu preciso de me esforçar ao máximo, porque preciso de trabalhar e sei que se houver colegas com quinze e eu tiver um treze, sou colocada depois e isso pode custar-me mais desemprego. (Sara)

(...) Porque a prática pedagógica tem peso cinco e as outras têm peso de um e meio (...) O ano passado, metade tiveram uma nota e metade tiveram outra, não houve assim muito para ver, porque para já não éramos más, acho eu que não fomos más, porque praticamente todas tivemos uma pequena diferença em nota, foi só um ponto de diferença, mas é a tal coisa, um ponto de diferença vezes cinco conta muito. E então esse ponto... é por isso que as colegas e todo o mundo agarra-se com unhas e dentes, porque... eu, principalmente, para mim é um ano de trabalho que está em jogo. (Sara)

(...) o que conta são as notas... nós todas gostamos de puxar a brasa à nossa sardinha, porque... pronto, precisamos de trabalhar, não é? (...) e então pronto, é esforçar-se ao máximo para conseguir. E depois se nós nos esforçamos ao máximo, saber que uma colega nossa não se esforçou quase nada e tem a mesma nota, ficamos... aborrecidas, não é? O que está em jogo, principalmente, é a nota, eu acho que todo o mundo o que lhe interessa é a nota, porque é com base na nota que vamos ser colocadas! Não é com base na idade, se é casada, se é solteira... não, é com base na nota e então... e a nota da prática mais. (Sara)

(...) E, muitas vezes, esquecem que essa nota é uma nota que nos vai lançar lá fora e que muitas vezes temos desvantagens por isso e que o avaliador, como já está lá dentro, como já é professor, limita-se pura e simplesmente a dar uma notita. Eu acho que isso peca por aí. (Marta)

(Respondendo a propósito da ansiedade eventualmente provocada pela avaliação das práticas pedagógicas:) A mim, sim. A mim, sim. (...) isso causa-me bastante receio! (...) Aliás, eu só me começo a preocupar quando começa a chegar a altura da avaliação. Claro está, porque estou preocupada não só com o desempenho que tive dentro da sala de aula (não sei se fui ou não aprovada pela professora que observou), mas também essencialmente se o tal *dossier* de grupo, se as reflexões que eu fiz, se estarão dentro dos critérios... (Marta)

Mas, senti que fiquei assim um bocado... quando vi a professora ali... Foi engraçado, porque pelos vistos já vinha há algum tempo atrás de nós e eu não sabia que estava lá presente. Quando de repente olhei para trás apanhei assim um susto e depois disse: *ó Cláudia, estás aqui, já é o segundo ano que tens uma pessoa a avaliar-te, tens reagido normalmente, por isso continua dessa forma* e pronto, e controlei-me e continuei, talvez por isso é que consegui fazer o... não se notou (não sei se a professora notou!), mas não se notou assim tanto o nervosismo, mas pronto! Mas acho que não se notou assim tanto o nervosismo, mas acho que é essencial, e está fora de hipóteses não ter ninguém a avaliar... (Cláudia)

(...) Se a pessoa estiver constantemente a pensar que está a ser avaliada, acho que entra num sistema assim um bocado... está constantemente angustiada ou ansiosa, enquanto que, se se esquecer que aquilo é um momento de avaliação (...) às vezes sinto que outras colegas estão mais renitentes, mas... depois, no desenvolver da conversa soltam-se. (...) Talvez se a professora estivesse todos os dias na sala, connosco, apesar de estar lá sentada, não dar opiniões, nós habituar-nos-íamos à sua presença e esquecer-nos-íamos que estava lá a avaliar... (Cláudia)

(...) acho que nós vamos atribuindo este medo de avaliação (ou este pânico pela palavra *avaliação*) pelo processo que nós levamos ao longo dos anos todos de estudo (...) (Cláudia)

(...) é a nota que está em causa! Ao final do curso temos médias, temos muita gente a concorrer connosco e temos que lutar por um lugar. (...) É o que mais conta, no nosso curso e nós inconscientemente acabamos sempre por nos preocupar com isso! (...) Acho que toda a gente se preocupa especialmente com essa nota. (Cláudia)

Eu, no inquérito, não pus no máximo, fiquei mais ou menos no meio. Não vou dizer que não me causa receio, porque eu sei que a minha vida futura vai depender disto. Se eu apanhar uma notinha daquelas que não vou a lado nenhum... Já sou casada, já tenho dois filhos, é lógico que eu estou desejando acabar isto para o ano que vem (...) Às vezes chego a casa e digo: *vamos ver se é desta que eu dou o pontapé de saída!* Mas não, porque depois eu, por exemplo, fico mais tensa, mais nervosa na preparação da aula, porque penso: *Será que eu vou ser capaz de chegar lá e conseguir transmitir aquilo que eu quero, ser capaz que eles consigam aprender...?* Fico mais nervosa com isso (com aquele *stress*, o Sábado e o Domingo da semana em que tenho que dar a aula, para mim, é aquela tensão), do que propriamente depois chegar lá e ser avaliada, porque pronto, porque sei que estou lá e pronto, isso já é uma consequência inevitável. Mas, até chegar àquele momento sei que dei o melhor de mim, fiz o melhor que pude e... pronto, a avaliação é uma consequência inevitável, como já disse. Causa-me tensão, claro, mas é já uma coisa que... é como quem diz... tenho que aceitar! (Joana)

(...) mesmo antes fico assim... fico nervosa, mas depois quando chego lá, olho para os miúdos... passa! (Rita)

De acordo com as respostas obtidas, é portanto indiscutível, a ansiedade causada pela avaliação da prática pedagógica, nas nossas entrevistadas. Apenas duas delas não se referiram especificamente a este pânico da avaliação. Uma destas, não obstante, caracteriza a avaliação de subjectiva, atribuindo a essa subjectividade uma conotação negativa, e a outra refere que a avaliação da prática pedagógica é injusta e que contribui para diminuir a auto-estima, sublinhando ainda a importância da obtenção de uma boa classificação final nas práticas pedagógicas:

Eu poderia brincar com a situação, não é?, dizer que uma avaliação com uma nota muito baixa significa desemprego (toda a gente sabe que é assim), uma nota mais alta, pelo menos hipóteses de poder vir a ser colocada... (...) A prática pedagógica é a cadeira que mais pontua. É mais ou menos assim: nós podemos ter dez a qualquer das outras cadeiras, desde que na prática pedagógica tenhamos um dezasseis ou um dezassete, principalmente na terceira e na quarta, nós estamos garantidos. É praticamente assim! Por isso, às vezes até dá vontade de cruzar os braços, e só nos dedicarmos à prática, porque realmente está muito injusto... Eu concordo, pessoalmente, que a prática tenha um valor tão elevado, concordo porque nós vamos ser professores, vamos estar em contacto com crianças o tempo todo. Agora, as outras cadeiras também deviam ter um valor maior. Não é justo a prática valer quatro ou cinco e termos cadeiras que valem zero vírgula cinco. Como é que isso se justifica? Também nos dão muito trabalho, temos que nos dedicar a elas... (Ana)

É importante referir, todavia, que foram também vários os indicadores encontrados agrupáveis na subcategoria **atitudes favoráveis**, nomeadamente: **é importante** (dois registos), **é necessária** (cinco frequências), **incentiva** (duas frequências), **promove o desenvolvimento** (duas ocorrências), **é mais clara/objectiva/honesta/justa que as outras** (quatro ocorrências) e **não preocupa excessivamente** (cinco frequências). Exemplifiquemos com o discurso das estudantes, relativamente a cada um destes indicadores:

Exemplo 1 - a avaliação da prática pedagógica **é importante**:

(...) por mim a prática pedagógica podia até não ter nota, não é? Pronto, acho que o que conta mesmo é a experiência que nós adquirimos, não é? Só que é a tal história, às vezes podia haver pessoas que, por não serem avaliadas, se calhar descuidavam-se muito, e então, por isso, tem que haver avaliação. Mas, já que há avaliação, eu acho que o mais importante do nosso curso é a prática pedagógica e então, aí concordo que tenha um peso forte. Pronto, que tenha um grande peso. Porque, no fundo, acho que é o mais importante! (Rita)

Exemplo 2 - a avaliação da prática pedagógica **é necessária**:

(Respondendo acerca da necessidade de avaliação da prática pedagógica:)
Ai, acho que sim, acho que sim. O que está em questão é que nós saímos dali

e vamos para uma sala de aulas onde vamos ser aí só nós e eles e... eu, como mãe, quero que o meu filho tenha o melhor professor do mundo. (Joana)

Exemplo 3 - a avaliação da prática pedagógica **incentiva**:

Acho que se nós soubéssemos que não vinha ninguém a observar, nós, por um lado, estávamos mais confiantes mas, por outro lado, talvez também não nos preocupássemos tanto em melhorar as nossas aulas... Eu acho que nós nos esforçamos ao máximo, pensamos em tudo aquilo que podemos fazer e mais alguma coisa, esquematizamos ao máximo o decorrer da aula, como vamos fazer, como deveríamos fazer, porque sabemos que estamos a ser avaliadas e então... acho que damos o melhor que temos para dar, e acho que isso é importante, porque de certa forma incentiva-nos a darmos o melhor que temos para dar porque, pronto, se vai decorrer uma avaliação... acho que isso nos melhora, como indivíduos e como professoras, não é? O facto de nós nos esforçarmos por dar o melhor é porque sabemos que somos avaliados, não é porque sabemos que esse vai ser o nosso trabalho a partir do ano que vem. (Sara)

Exemplo 4 - a avaliação da prática pedagógica **promove o desenvolvimento**:

(...) eu pessoalmente agradeço que mesmo a professora cooperante, ou mesmo a minha colega, que muitas vezes critiquem, porque para mim uma crítica é sempre construtiva, ou seja, é algo que se vai transformando em nós, e eu quanto a isso... eu muitas vezes prefiro mais uma crítica, do que propriamente um elogio. Porque com um elogio nós não nos transformamos, pura e simplesmente acomodamo-nos; com uma crítica há sempre aquela necessidade de melhorar cada vez mais. (Marta)

Exemplo 5 - a avaliação da prática pedagógica é **mais clara/objectiva/honesta/justa** que as outras:

Sim, em comparação assim com outras disciplinas, penso que a prática tem vários aspectos, não tem em conta um, tem em conta vários, o que penso que... não se tomará assim tão... tornar-se-á mais objectiva, e de acordo com o que realmente se passa. (...) Em todas as disciplinas por que eu já passei, o mais importante... ligam só a um ou dois aspectos e esta prática pedagógica tem em conta vários momentos, que tomarão a avaliação... mais clara. (Teresa)

Exemplo 6 - a avaliação da prática pedagógica **não preocupa excessivamente**:

(...) até agora, não tenho sentido assim, grandes injustiças. A avaliação penso que tem sido... objectiva, de acordo com o trabalho que eu tenho realizado e com os progressos que tenho feito, acho que, tanto as professoras cooperante, acompanhante... acho que me avaliaram de acordo com... de acordo com os meus progressos... Algumas colegas minhas, essas... *Ai, quero apanhar esta nota e não sei quê*, e depois se apanham aquela, até choram... Não! Eu sei aquilo que valho e não pretendo mais ou menos. Tento sempre esforçar-me... mas não procuro, não sou ambiciosa... (Teresa)

(...) é lógico que nós preocupamo-nos muito com a avaliação porque o final é mesmo uma nota e nós preocupamo-nos com essa nota, porque tem um grande peso na nossa média, para depois conseguirmos emprego, não é? E então nós preocupamo-nos com a nota, não é? Só que... eu pessoalmente não estou assim muito preocupada... só assim nesse aspecto, porque até acho que não tive assim grandes problemas e então não tenho assim muitas queixas a fazer da avaliação da Prática Pedagógica, não é? Mesmo da do ano passado e da deste ano, também... (Rita)

2. 3. 2. *Finalidades da avaliação das práticas pedagógicas*

Três das entrevistadas forneceram-nos, através do seu discurso, unidades significativas susceptíveis de inclusão na categoria **finalidades**. As suas opiniões situam-se numa única perspectiva, a de **prestação de contas/controlo dos resultados**, com os seguintes indicadores: três das estudantes referiram que a finalidade da avaliação das práticas pedagógicas é **classificar** os alunos-futuros professores; duas delas referiram ser a avaliação necessária à **selecção**, com vista à sua futura **colocação profissional**; uma das entrevistadas referiu que esta é necessária à **garantia da qualidade dos professores**. Nenhuma das estudantes se referiu à avaliação como promotora do seu desenvolvimento (Quadro 21).

Quadro 21 - Finalidades da avaliação das práticas pedagógicas

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Prestação de contas / controlo dos resultados	Garantir a qualidade dos professores					1			1
	Classificar	2		1		1			4
	Seleccionar com vista à colocação	1		2					3

2. 3. 3. Funções da avaliação das práticas pedagógicas

No âmbito da categoria **funções da avaliação das práticas pedagógicas**, encontrámos apenas o indicador **regular e ajudar a aprendizagem**, referido por duas das nossas entrevistadas. Este indicador inscreve-se, claramente numa **perspectiva formativa da avaliação das práticas pedagógicas** (Quadro 22).

Quadro 22 - Funções da avaliação das práticas pedagógicas

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Perspectiva formativa	Regular e ajudar a aprendizagem				2			1	3

Ilustremos a leitura do quadro com um excerto do discurso de uma das entrevistadas:

(...) mesmo para nós, alunos, estagiários, se não formos avaliados não sabemos onde é que andamos. Precisamos de saber, de uma palavra, reconfortante, se isto está a correr bem, se é isto que é pretendido, se há passos que temos que dar... Temos sempre que dar passos grandes, não é?, mas há uma necessidade de dar maiores, ou maiores, ou ainda maiores. Portanto, a avaliação é completamente indiscutível. (...) é muito importante e é preciso saber se o que nós sabemos é correcto ou não e se os métodos que

nós estamos a ensinar para transmitir essas matérias são os mais correctos ou não, portanto isso tudo vem através de um processo de avaliação e então ela torna-se indispensável. (Cláudia)

2. 3. 4. Objectos da avaliação das práticas pedagógicas

Apenas quatro das entrevistadas se manifestaram relativamente aos objectos de avaliação das práticas pedagógicas. Os indicadores que resultaram das suas opiniões foram organizados em seis subcategorias: **perspectiva técnica**, **perspectiva intrapessoal**, **perspectiva comunicativa**, **perspectiva relacional**, **perspectiva crítica** e **perspectiva global**. A **perspectiva técnica** destaca-se das restantes, registando, por comparação com aquelas, um número consideravelmente superior de ocorrências (dezanove). De referir que, no âmbito desta subcategoria, foi o indicador **desempenho** o que registou o maior número de ocorrências (dezassete), como pode observar-se através da leitura do Quadro 23:

Quadro 23 - Objectos da avaliação das práticas pedagógicas

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Perspectiva técnica	Desempenho		4	6		6		1	17
	Aspectos técnicos					1			1
	Qualidade dos materiais			1					1
Perspectiva intrapessoal	Personalidade					1			1
	Vocação					1			1
	Serenidade					1			1
	Capacidade p/ motivar					1			1
Perspectiva comunicativa	Capacidade p/ expor/ transmitir/ensinar			1		2			3
	Capacidade p/ formar					1			1
	Capacidade de liderança					1			1
Perspectiva relacional	Relação com os alunos			4		2			6
	Relação com os colegas			1					1
	Relação c/ funcionários			1					1
Perspectiva crítica	Capacidade p/ reflectir							1	1
Perspectiva global	Avaliação de vários aspectos é positiva							2	2

Ilustremos com excertos do discurso das estudantes, esta importância que atribuem ao desempenho, enquanto objecto de avaliação das práticas pedagógicas:

(...) o desempenho que nós temos na aula, se estamos capacitados, se somos capazes de lidar com uma turma (...) eu acho que o mais importante é aquilo que se passa lá dentro da sala, que muitas vezes não é avaliado como deve ser porque não se vê. (...) Para mim, na avaliação, o que é importante é o que acontece dentro da sala. É lá dentro que nós sabemos, que nós nos esforçamos, que nós aprendemos. (...) Para mim o fundamental, posso estar errada, mas para mim o fundamental é o que acontece dentro da aula. Acho que isso é que conta, isso é o que nós vamos fazer, isso é o que a mim me serve para a minha vida futura, para o meu desempenho. (Sara)

(...) acho que deveria ser valorizado muito mais aquilo que se passa dentro da sala de aula: a relação que estabelecemos com a criança e até mesmo com a professora cooperante. Muitas vezes... isso é avaliado (porque é o essencial), mas muitas vezes a forma como escrevemos as reflexões e o *dossier* de grupo podem estragar aquilo que nós fazemos dentro da sala de aula. (...) acho que devia ser valorizado essencialmente aquilo que nós fazemos lá dentro da sala de aula e acho que isso muitas vezes fica um bocado longe. Como eu já disse, o ano passado fiquei assim um bocadinho com o pé atrás por causa disso. As notas muitas vezes são dadas não por aquilo que nós fazemos lá dentro mas (...) Principalmente o nosso desempenho enquanto professoras, dentro da sala, e ao nível do relacionamento com as crianças. Eu acho que isso é muito importante! (Marta)

(...) acho que o importante, importante, para fazer de mim uma professora, ou para me classificar como uma boa professora, no fundo é aquilo que eu faço na sala de aula. (...) no dia-a-dia que nós vamos ter com os miúdos o que interessa mesmo, ali, na hora, é o que nós somos como professoras. (...) Nesta última prática, como a professora há bocadinho referiu, dão mais peso à prática em si, não é? E eu estou mais de acordo que se dê mais peso à prática em si e menos de acordo ou em desacordo... não sei, o que é que poderia... Não sei! O que eu tenho claro é que ao que se deveria dar mais peso é à prática em si, àquilo que nós fazemos na sala de aula (...) uma pessoa pode ser muito boa aluna, mas depois pode não prestar grande coisa como professora e ao contrário, uma pessoa pode ser muito bom professor e nas teóricas ser fraco. E, neste caso, acho que o que deve pesar mais é realmente aquilo que nós conseguimos fazer dentro de uma sala de aula. (Joana)

Os aspectos **intrapessoais** registaram um total de três ocorrências, imputáveis a uma única entrevistada e distribuíram-se por três indicadores: **personalidade**, **vocação** e **serenidade**, com uma ocorrência cada.

A **perspectiva comunicativa** incluiu os indicadores **capacidade para motivar**, **capacidade para expor/transmitir/ensinar**, **capacidade para formar** e **capacidade de liderança**, sendo o mais referido a **capacidade para expor/transmitir/ensinar**, com três ocorrências registadas.

No que se refere à **perspectiva relacional**, referida também por duas das entrevistadas, num total de oito ocorrências, foi aludida sobretudo a **relação com os alunos** (seis registos) e ainda a **relação com os colegas** e **com os funcionários**, com apenas uma escolha cada. Não foi feita nenhuma referência à relação com os pais.

A **perspectiva crítica** surgiu apenas no discurso de uma das entrevistadas, aludindo à capacidade de reflexão enquanto objecto de avaliação. Por último, a **perspectiva global** da avaliação foi também referida por apenas uma das estudantes, com duas ocorrências:

(...) não é só centrar-se no desempenho, mas sim em vários aspectos, porque se, por exemplo, no desempenho tiver... no fundo, não é só um aspecto da própria pessoa, mas é um aspecto da própria pessoa em vários níveis: fazer uma caracterização, pôr a nossa capacidade de observação, de pesquisa, para fazer uma Caracterização da Turma, as Reflexões Finais que também são avaliadas e as semanais, não é?, também o nosso poder de reflexão, de ver o que é que se passou, em que é que nós errámos, o que nós achámos... (Teresa)

2. 3. 5. Métodos, estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação das práticas pedagógicas

Foi bastante frutuosa a recolha de dados relativa às metodologias de avaliação das práticas pedagógicas. Todas as estudantes entrevistadas se referiram a este aspecto, partilhando com a entrevistada as suas opiniões acerca dos processos, estratégias e técnicas usados na avaliação do estágio pedagógico. O seu posicionamento favorável ou desfavorável relativamente a esses aspectos levou-nos à organização dos indicadores encontrados em duas subcategorias de análise: **atitudes favoráveis** e **atitudes desfavoráveis** (Quadro 24).

Quadro 24 - Métodos, estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação das práticas pedagógicas

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Atitudes favoráveis	Reflexão oral	2	1		2		2		7
	Reflexão escrita		1			1	3		5
	Autoavaliação	2							2
	Planificação			1					1
	Materiais					1			1
	Dossier	1		6		1			8
	Observação		2	4	5		2	1	14
	Presença do supervisor cooperante		1	1	1		4		7
	Utilização de várias estratégias						3	1	4
	Concepção do processo				4		1		5
	Importância da classificação						1		1
	Atitudes desfavoráveis	Reflexão escrita	1	5	8		6		
Autoavaliação					1			2	3
Projecto		1							1
Caracterização da turma		1	1	3		2			7
Dossier						3			3
Distribuição dos pesos na classificação			1						1

No âmbito das **opiniões favoráveis**, com um total de cinquenta e cinco ocorrências, organizaram-se os seguintes indicadores: **reflexão oral** (sete ocorrências), **reflexão escrita** (cinco ocorrências), **autoavaliação** (duas ocorrências), **planificações** (uma ocorrência), **materiais** (uma frequência), **dossier** (oito frequências), **observação** (catorze registos), **presença do supervisor cooperante** (sete frequências), **utilização de várias estratégias** (quatro ocorrências), **concepção do processo** (cinco ocorrências) e **importância da classificação** (uma ocorrência). As **opiniões desfavoráveis** referiram-se às **reflexões escritas** (vinte ocorrências), à **autoavaliação** (três ocorrências), ao **projecto individual de formação** (uma ocorrência), à **caracterização da turma** (sete ocorrências), ao **portfolio** ou **dossier** (três registos) e à **distribuição dos pesos na classificação final** (apenas um registo).

Alguns dos indicadores, nomeadamente **reflexão escrita**, **autoavaliação** e **dossier**, estão portanto presentes em ambas as subcategorias de análise, o que significa que algumas das estratégias de avaliação utilizadas na prática pedagógica são referidas favoravelmente por uns sujeitos e desfavoravelmente por outros, acontecendo ainda haver entrevistadas que se referem às mesmas estratégias positiva e negativamente isto é, referem relativamente a elas o que consideram serem as suas vantagens e as suas desvantagens.

É de salientar também, o considerável número de referências a alguns aspectos, como é o caso da **reflexão escrita** (cinco registos de sentido positivo e vinte negativos) e da **observação das aulas** do futuro professor, por parte quer do supervisor cooperante, quer do supervisor da universidade (catorze ocorrências favoráveis). Exemplifiquemos, relativamente a este último aspecto:

(...) acho que é muito importante a orientadora estar lá presente para ver o nosso desempenho (...) acho que é essencial, e está fora de hipóteses não ter ninguém a avaliar... (Cláudia)

(...) essencialmente a observação, por parte da professora cooperante e da professora acompanhante. Pronto, eu quanto a isso acho que... eu acho que está bem! Acho que também não haverá assim muito a fazer, uma vez que, partindo da observação (...), também podemos avaliar. Não é só fazendo testes e reflexões! (Marta)

É de sublinhar ainda, que as referências ao **supervisor cooperante**, considerando genericamente que este professor desempenha um papel primordial no processo, estão muito ligadas à importância atribuída à **observação** enquanto estratégia de supervisão, na medida em que, de um modo geral, justificam essa importância do supervisor cooperante pelo facto de ele estar sempre presente na sala de aula e, por isso, acompanhar todo o seu desempenho e não partes deste, como acontece em relação ao supervisor da universidade:

A professora da sala é muito importante, a professora cooperante, porque é ela que está sempre ali e puxa por nós, é ela que nos momentos certos nos diz o que é que está certo, o que é que está errado, como é que nós podíamos fazer, como é que não podia fazer, se experimentássemos esta estratégia talvez fosse melhor... pronto!, nós não a vemos tanto como avaliadora, como quem está ali para nos dar a nota, já a vemos com outros olhos. Pronto, é uma pessoa que está ali para cooperar connosco mesmo. É cooperante, pronto! (Cláudia)

A professora põe-nos à vontade e nós sentimos (...) que ela está ali para ajudar. (Rita)

O *dossier* ou *portfolio* de estágio registou um número significativo de frequências (oito de sentido positivo e três negativas). Assim, enquanto algumas das estudantes se manifestam favoravelmente acerca da importância do *dossier*, outras referem que não lhe deveria ser atribuída tanta importância, bem assim, aliás, como aos outros documentos escritos, na medida em que, segundo as suas opiniões, o que é verdadeiramente importante é o desempenho efectivo, demonstrado na sala de aula, na interacção com os alunos:

O peso da avaliação do *dossier*, este ano é... uma coisa que dá tanto trabalho não deveria ter um peso tão pequeno. Porque o *dossier*, nós... matamo-nos a organizar o *dossier*. A caracterização que é uma coisa que dá muitíssimo trabalho, junto com o *dossier*, com as planificações e com as outras coisas todas que lá têm que ir, só valem um. Ora o peso de cada coisinha é mínimo. Das reflexões até concordo. Concordo porque é um texto... agora sobre a caracterização, não! (...) nós passamos noites acordadas a fazer a caracterização! E depois valer, o quê?, zero vírgula cinco, se calhar! É muito pouco para tanto trabalho. (Ana)

(...) acho que não devia ser dada tanta importância àquilo que é entregue por escrito: as reflexões, o *dossier* de grupo... acho que deveria ser valorizado muito mais aquilo que se passa dentro da sala de aula: a relação que estabelecemos com a criança e até mesmo com a professora cooperante. Muitas vezes... isso é avaliado (porque é o essencial), mas muitas vezes a forma como escrevemos as reflexões e o *dossier* de grupo podem estragar aquilo que nós fazemos dentro da sala de aula. (...) Eu pergunto assim: eu posso ser muito boa a fazer reflexões, posso ter tido um *dossier* que tenha merecido a nota dezoito, por exemplo, e do que é que isso me vale, se eu como pessoa, dentro da sala de aula, não consigo estabelecer uma relação estável com as crianças e mesmo ao nível de transmitir conhecimentos, também não sou assim grande coisa? Do que é que me vale eu reflectir bastante, ter boas reflexões e ter um bom *dossier* de grupo? (Marta)

Relativamente à **reflexão escrita**, supracitada pelas estudantes, Rita manifesta-se favorável, enquanto Ana critica desfavoravelmente a reflexão escrita, como estratégia de avaliação. Para Sara, Joana e Marta, por outro lado, reconhecendo embora a importância da reflexão escrita em termos formativos, desvalorizam-na enquanto estratégia de avaliação:

(...) Prefiro. Prefiro, gosto mais de escrever. Por exemplo, a professora orientadora diz que percebeu melhor o que eu pensava da prática pedagógica nas reflexões escritas do que quando eu falo nas reflexões orais. (...) nós quando fazemos a reflexão, (...) estamos a reflectir sobre aquilo que fizemos e às vezes (...) damos conta de coisas de que não nos demos conta, se calhar, quando estávamos lá mesmo, a agir, e então quando vemos o que fizemos mal nós depois podemos melhorar. Acho que isso deve ser a intenção das reflexões, não é? (...) a partir das reflexões nós damos conta de coisas que não nos demos... Pelo menos eu quando vou escrevendo, às vezes... sei lá!, saem coisas em que ainda não tinha pensado! (...) É isso! Pronto, às vezes pode haver pessoas que não pensem como eu, mas eu, pelo menos, sou assim. Por isso, acho que as reflexões são importantes! (Rita)

(...) considero que o método de avaliação da prática pedagógica é um bocado injusto. É um bocado injusto porque se atribui peso excessivo, por exemplo, à reflexão final. Acho que se lhe atribui um peso excessivo. (...) E eu acho que devia ser precisamente ao contrário. Porque não é numa reflexão final de cinco páginas que eu vou colocar todos os meus sentimentos, tudo o que se passou comigo e expor as minhas aulas. Para já uma reflexão não é uma exposição das aulas, é uma exposição do que se passa interiormente com a pessoa, é uma reflexão subjectiva sobre determinado assunto e nós sabemos que quando estamos a reflectir, muitas vezes temos tendência a divagar, a juntar coisas que fizemos com coisas que deveríamos ter feito e acabando por fazer uma análise crítica... ora, isso não devia ser avaliado. Não, por outros. Nós próprios já estamos a fazer uma avaliação! Ou, pelo menos, se é para ser avaliado que fosse com um peso menor. Acho que a prática em si, o estar nas aulas, o dar as aulas, o estar em contacto com as crianças, isso tudo deveria ter um peso muito maior do que o que tem. E a avaliação escrita, que é uma coisa que... pronto, acaba por ser necessária à mesma, com um peso menor. Ao fim e ao cabo as reflexões são para os orientadores terem conhecimento do que é que se passa, o foro íntimo da pessoa que está a dar a aula, não é?, a estagiar. É para isso que servem as reflexões, só que os orientadores quando estão a assistir às nossas aulas estão a ver coisas mais importantes que isso, estão a ver o nosso contacto com as crianças, com as matérias, o nosso à-vontade, ou falta de à-vontade... isso é muito mais importante, porque ao fim e ao cabo, se nós vamos ser professoras, nós vamos estar todos os dias em contacto com crianças. É muito mais importante que nós sejamos avaliadas por aquilo que vai ser a nossa vida, do que por aquilo que nós escrevemos em meia dúzia de folhas, que ao fim e ao cabo se calhar às vezes entregamos e pensamos para nós: *podia ter feito diferente, porque agora estão-me a ocorrer outras coisas, não é?* (Ana)

(...) podemos, pronto, fazer uma reflexão melhor se estamos mais inspiradas um dia, fazer uma reflexão pior se estamos menos inspiradas, porque temos uma frequência no dia seguinte. Acho que esses parâmetros, para mim não são... não são fundamentais e não deviam ter tanto peso como o que acontece (...) nós quando formos trabalhar acho que não vamos ter que fazer uma reflexão... eu reflecto muito sobre aquilo que eu faço todos os dias e que posso melhorar, só que talvez naquele momento em que eu estou a fazer uma reflexão não seja capaz de passar aquilo em que estou a pensar para o papel, porque posso não estar motivada, ou posso... pronto!, às vezes nós temos mais motivação para escrever do que outras vezes, portanto acho que isso não... para mim não é fundamental. Para mim o fundamental, posso estar errada, mas para mim o fundamental é o que acontece dentro da aula. Acho que isso é que conta, isso é o que nós vamos fazer, isso é o que a mim me serve para a minha vida futura, para o meu desempenho. Para mim é isso. Eu acho que tenho que saber lidar com a turma e esforçar-me por dar o melhor para a turma. Ora, não é um relatório, não é uma reflexão final, não é uma caracterização da turma, isso a mim não me diz nada. (...) Sim, desde que

conseguimos transpor para o papel naquela altura aquilo que estamos a sentir, porque muitas vezes nós chegamos a casa, fazemos uma reflexão do que aconteceu e passados dois ou três dias podemos reflectir mais e achar que houve coisas mais interessantes que nesse momento não passámos para o papel e muitas vezes ficam coisas para dizer... podemos não estar motivados para o que fizemos - foi o que eu disse já - e muitas vezes reflectindo... acho que nós estamos aprendendo continuamente... aprendemos na aula, aprendemos quando estamos a pensar, mas acho que daqui a uma semana ou duas ou três, nós continuamos a pensar e... naquela altura, quando surge uma situação nova, ou talvez na outra aula - *devia ter feito isto na aula passada e não fiz, e acho que vou fazer agora para melhorar* e pronto! E, portanto, a reflexão é muitas vezes importante nesse aspecto, se bem que lá não diga às vezes tudo aquilo que nós aprendemos ou que nós sentimos. (Sara)

(...) acho que o importante, importante, para fazer de mim uma professora, ou para me classificar como uma boa professora, no fundo é aquilo que eu faço na sala de aula. Eu estou a dizer isto, porque eu a fazer reflexões sou muito má e, quem diz eu... por exemplo, tenho colegas minhas que também dizem: *Ah, a reflexão, eu não sei o que é que hei-de escrever na reflexão...*, porque há pessoas que têm mais facilidade em transmitir, do que outras. E, no entanto, uma pessoa pode ser muito boa professora, ou pode vir a tornar-se numa boa professora, ter uma grande relação com os alunos, ter uma grande facilidade de os ensinar, de os preparar, de os formar mesmo como pessoas e depois ter mais dificuldade naqueles aspectos mais burocráticos da pastinha ser menos meticulosa, da reflexão todas as semanas, sei lá, *o que é que eu vou escrever, vou descrever aquilo que fiz? Mas isso já está no plano... Vou escrever aquilo que senti? Mas isso é tão... faz parte de um mundo tão íntimo, que eu tenho tanta dificuldade, às vezes, em expor...*, e, de maneira, que fico assim um bocado atrapalhada, com isso. Por isso é que eu estou a dizer que às vezes há pessoas que se podem tornar muito boas professoras e, no entanto, nesses aspectos... E eu noto que esses aspectos são muito valorizados. Pelo menos na prática anterior, notei que esses aspectos foram muito valorizados (...) Reflexões... Ai, as reflexões... Por exemplo, nas reuniões que nós fazíamos ouvíamos ela dizer *Ai, gostei muito da sua reflexão e gostei muito da outra e não sei quê...* E eu, em reflexões... Eu há bocadinho vi ali colocado um anúncio que dizia *Reflectir*, uma revista que vai sair em Junho... (...) E eu pensei logo assim: *Eu vou comprar!*, porque com o trauma que eu fiquei de reflexões... (...) o trabalho das reflexões, é uma forma de nós irmos autoavaliando: *consegui, tinha receio de fazer isto, e afinal consegui, não estava à espera de conseguir tanto e consegui mais...* (Joana)

Eu não digo que as reflexões não tenham importância, porque a reflexão é um bocado nós pensarmos sobre aquilo que fizemos, chegarmos a determinadas coisas que errámos e a partir daí tentarmos consolidar. Eu acho que reflectir é um pouco transformarmo-nos. Eu não digo que não seja importante, mas acho que devia ser valorizado essencialmente aquilo que nós fazemos lá dentro da

sala de aula e acho que isso muitas vezes fica um bocado longe. Como eu já disse, o ano passado fiquei assim um bocadinho com o pé atrás por causa disso. (...) acho que está bem, desde que não seja sobrevalorizado aquilo que... que escrevemos! (...) Eu acho que ainda continua a ser sobrevalorizado demais aquilo que é escrito. Tudo bem, as reflexões, não tenho nada contra as reflexões, aliás eu tenho aprendido bastante com as reflexões que faço... (Marta)

Ao contrário do que acontece em relação à reflexão escrita, os momentos a que comumente chamamos de **reflexão oral** ou, mais propriamente, os **encontros pós-observação** ou **encontros de reflexão pós-activa** (como diferentemente são referidos pelos diversos autores) apenas mereceram alusões favoráveis, num total de sete frequências, encontradas nos discursos de quatro das entrevistadas:

Acho que as reflexões orais são importantes, na medida em que uma pessoa tira dúvidas com pessoas muito mais experientes. (...) acho que mais importante que a reflexão escrita, acho que são as reflexões orais, porque é aí que verdadeiramente nós tiramos dúvidas e aprendemos. (...) Penso que são muito importantes e que se devem manter. É quando se discute todo o trabalho feito por esta colega, por aquela, quando se compara e ouvimos a opinião da professora cooperante, da professora orientadora e das outras professoras... Os momentos de reflexão quinzenal são muito importantes mesmo. (Ana)

Eu acho que é um momento muito importante. No fundo, no fundo, é nessa altura que nós sabemos qual é a opinião, quer da professora cooperante, quer da professora orientadora, portanto, é muito bom e sinto que, nestas alturas, ao fim e ao cabo, quem esteve a fazer a prática... chegamos aqui com o entusiasmo e com a esperança de ter alguma coisa para ouvir. Há críticas negativas e positivas, mas todas elas são construtivas e, sejam elas negativas ou positivas eu sempre gosto de ouvir qualquer coisa para saber como é que correu, como é que não correu, se tenho que batalhar mais nesta área para ultrapassar isto, ou se é mais naquela, ou se está tudo relativamente a par e passo e se corre bem... e para termos conhecimento de todo o resto da situação: não só nossa, porque nós sabemos que o nosso desempenho, temos a mínima consciência, não é?, das colegas de estágio também, mas também é bom saber como é que decorre o processo de todas as outras. Portanto, que actividades são feitas, como é que está a decorrer o desempenho, também serve de ponto de referência para nós próprias, portanto, pronto, se estamos relativamente ao mesmo nível que as outras colegas, se não estamos, se é preciso chegar lá, se elas conseguiram nós também temos capacidade para chegar lá, até mesmo ajudar quem não está em melhor situação. (Cláudia)

Eu acho que os mais significativos são as reuniões que nós temos, com as professoras cooperantes e com a professora acompanhante (...) em relação à professora cooperante, é-nos dito aquilo que viu que nós fizemos de certo e que fizemos de errado, se isso não foi feito logo no fim da aula. Eu acho que isso é importante. Em relação à professora acompanhante (...) por aquilo que observa, também acho que é muito importante a opinião dela. É isso que me tem parecido. (Sara)

Outro aspecto que ressalta da leitura do Quadro 24 diz respeito ao indicador **caracterização da turma**, não só pelo número de referências registadas (sete), como pelo facto de todas elas aparecerem englobadas na subcategoria **atitudes desfavoráveis**. Na verdade, quatro das nossas entrevistadas se manifestaram relativamente à construção da caracterização da turma com a qual realizam a sua prática pedagógica: duas delas desvalorizam a caracterização enquanto instrumento de formação, por se tratar de um documento escrito, enquanto as restantes duas consideram extemporâneo o calendário que usualmente lhe é estabelecido. "Escutemos", a título de exemplo, Ana:

Eu além de não concordar que a caracterização da turma seja feita no início do semestre, quando nós temos um conhecimento muito reduzido, ou reduzidíssimo mesmo, sobre as crianças e sobre a família, os problemas que têm, acho que não deveria ser assim. Acho que a caracterização deveria ser um trabalho contínuo, desde que nós entrássemos a dar aulas naquele dia até ao final e entregava-se só no final quando se entregasse o *dossier*, porque só assim a caracterização da turma poderia ser mais completa, com dados mais úteis do que os retirados nos primeiros quinze dias, quando nós sabemos tão pouco e temos que encher folhas e folhas. Muitas vezes os dados que nós ficamos a saber através das crianças ou dos pais são errados, porque, não tanto as crianças, que são mais honestas, mas os adultos têm tendência a mascarar um bocadinho a realidade, para parecer bem. Ora esse "parecer bem" acaba por prejudicar o nosso trabalho. (Ana)

Um outro aspecto referido, favoravelmente, por duas das estudantes, com um total de quatro registos é o facto de a avaliação da prática pedagógica ser uma **avaliação plural**, no sentido de que recorre a diversas estratégias e avalia vários aspectos do futuro professor:

Eu acho que está bem: é tudo avaliado, mesmo por isso é que é bom, porque tudo quanto nós fazemos, desde a mínima coisinha, até aos materiais, isso é tudo avaliado e acho que assim está bom. Porque, é a tal história, não é só uma coisa que é avaliada, são várias coisas (...) Acho que a avaliação da prática pedagógica é uma das mais justas. (...) eu acho que as avaliações deviam ser assim, com muitas, mesmo muitas coisas para avaliar. (Rita)

Eu penso que isso é importante, porque não é só centrar-se no desempenho, mas sim em vários aspectos, porque se, por exemplo, no desempenho tiver... no fundo, não é só um aspecto da própria pessoa, mas é um aspecto da própria pessoa em vários níveis: fazer uma caracterização, pôr a nossa capacidade de observação, de pesquisa, para fazer uma caracterização da turma, as reflexões finais que também são avaliadas e as semanais, não é?, também o nosso poder de reflexão, de ver o que é que se passou, em que é que nós errámos, o que nós achámos... (Teresa)

Também duas das estudantes, num total de cinco registos, consideraram que o processo de avaliação das práticas pedagógicas está, no geral, bem concebido e é mais justo do que outros. Considerámos estas suas opiniões num indicador a que chamámos **concepção do processo** cujo conteúdo exemplificamos de seguida com um excerto extraído do discurso de Cláudia:

(...) acho que está uma boa avaliação. Eu fiquei muito satisfeita com a avaliação que foi feita... não sei se os processos são sempre os mesmos, mas eu tive acesso neste último semestre à lista de todos os parâmetros que levaram à avaliação final, e eu gostei muito daquilo, fiquei muito satisfeita, porque não sabia que era assim que era avaliada. (Cláudia)

No que concerne a esta categoria de análise, aludimos, finalmente, a um aspecto que de certa forma nos surpreendeu: falamos do reduzido número de alusões à **autoavaliação**, enquanto estratégia de avaliação da prática pedagógica. Efectivamente, apenas três das entrevistadas se referiram à autoavaliação, uma delas favoravelmente (duas referências), manifestando-se as restantes duas contra o processo de autoavaliação utilizado nas práticas pedagógicas (três registos). Demolhes a palavra, mais uma vez:

(...) eu acho bem que nós tenhamos consciência, que façamos uma autoavaliação sobre se nós somos ou não somos capazes. Essencialmente, está bem que nós vamos ser avaliadas por isso, essa é mais uma fichinha para nos avaliar, mas, para nós, enquanto futuros educadores, acho que é muito importante termos uma tomada de consciência das nossas capacidades e se virmos que é mesmo necessário, esforçarmo-nos por modificar, por melhorar... (Ana)

(...) o processo de autoavaliação e o processo que é utilizado neste caso, do meu ponto de vista é assim um tanto ou quanto... não é duvidoso, é mau, porque não há uma margem de erro, nós temos que acertar cem por cento, isto é como... como jogar no totobola: nós conhecemos as equipas, sabemos o desempenho delas, portanto fazemos uma avaliação do comportamento e de como o jogo se vai desenvolver, supostamente deveremos saber que resultado é que vai acontecer naquele jogo. Portanto, é quase a mesma situação, só que tem um problema ou um ponto ainda a mais, que é: toda a gente sabe que falar dos outros é muito fácil e falar de nós é muito mau. Nós temos muita dificuldade em falar de nós próprios. É mais fácil corrigir outra pessoa do que detectar o erro em nós. Por isso é que temos que recorrer aos psicólogos ou psiquiatras, senão nós fazíamos a nossa própria análise e sabíamos o que é que tínhamos. Portanto, eu acho que o valor que é atribuído é um bocado... é rígido demais, é rígido demais! Nós temos que bater certinho, certinho, com a nota, porque se errarmos acima ou errarmos abaixo, baixa logo a nota. Pronto, mas isto é a minha opinião pessoal e eu acho que... eu acho que dificilmente as pessoas não achem a mesma coisa, que é superdifícil nós autoavaliarmo-nos. (Cláudia)

2. 3. 6. Intervenientes na avaliação das práticas pedagógicas

Quem deve intervir na avaliação das práticas pedagógicas? Apresentando de forma decrescente, os dados colhidos relativamente a esta questão, diríamos que os intervenientes na avaliação das práticas pedagógicas devem ser os **colegas** de prática (onze referências), os **próprios estudantes** (três referências), o **supervisor cooperante** (três referências), o **supervisor da universidade** (duas referências) e, finalmente, os **alunos da turma** com a qual o futuro professor realiza o seu estágio pedagógico (uma ocorrência). Contudo, no que respeita a esta questão, registámos também algumas alusões de sentido negativo, pelo que voltámos a organizar os indicadores encontrados nas subcategorias **atitudes favoráveis** e **atitudes**

desfavoráveis. Esta última subcategoria inclui os indicadores **colegas** e **alunos da turma**, cada um dos quais com um só registo.

A introdução do Quadro 25 facilitará a apreensão das opiniões das entrevistadas:

Quadro 25 - Intervenientes na avaliação das práticas pedagógicas

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Atitudes favoráveis	Supervisor universitário			1		1			2
	Supervisor cooperante			1		1	1		3
	Próprios	1		1		1			3
	Colegas	2	2	1		3	1		9
	Alunos das turmas	1							1
Atitudes desfavoráveis	Colegas							1	1
	Alunos das turmas							1	1

Da leitura deste Quadro releva uma forte ênfase colocada na importância atribuída aos **colegas** de prática, enquanto avaliadores dos estudantes-futuros professores. Recorramos a alguns excertos dos protocolos das entrevistas:

Pessoalmente, e em relação ao meu grupo, nós participamos bastante na avaliação umas das outras. Porque nós chegamos da prática, falamos umas com as outras, (...) *tu deverias ter feito assim, se calhar tinha corrido melhor se tivesse sido assim, pronto!*, é uma coisa que os professores não ficam a saber mas nós, umas com as outras, pelo menos no meu grupo, nós falamos, damos a nossa opinião, ajudamos a construir o modo como a nossa colega vai dar a aula, enfim, há todo um aprendizado... Além de nós nas aulas estarmos atentas ao trabalho das nossas colegas e de as ajudarmos no que for necessário, muitas vezes fazemos registos para depois discutirmos: *Isto devia ter sido assim e fizeste isto e se calhar tinha sido melhor de outra maneira, se calhar dava melhores frutos, e o que é que tu achas e o que é que não achas...* E essas coisas acabam já por ser avaliação do trabalho e, consequentemente melhoria do trabalho do colega. (...) Acho que somos perfeitamente capazes de fazer uma autoavaliação digna de confiança. (Ana)

(...) uma coisa muito importante é nós juntarmo-nos. Por exemplo no meu grupo, nós reunimos para fazer os trabalhos, para preparar as aulas de uma semana para a outra. E acho que é muito importante. Por exemplo, eu digo-lhes *olha, enganaste-te nisto, era melhor teres feito isto daquela forma...*, eu acho que uma das melhores avaliações, ou a avaliação que eu mais considero, é aquela que eu e as minhas colegas fazemos entre nós (...) Porque entre nós não temos receio, como temos talvez de falar com a professora acompanhante, ou com a professora cooperante, pronto, porque falando com elas está sempre a nota. (Sara)

As referências a outros intervenientes na avaliação das práticas pedagógicas são, em geral, "fugidias", no sentido de que os sujeitos se não detiveram nelas, referindo-as despidas de comentários. Em relação aos supervisores, todavia, a intervenção de três das estudantes é no sentido de que, embora ambos devam participar na avaliação das práticas pedagógicas, a avaliação do supervisor cooperante deve ter mais peso, pelo facto de ele estar sempre presente na sala de aula e, portanto, assistir a todo o desempenho da futura professora, uma ideia que, aliás, já tinha surgido quando abordaram a questão da importância da observação das suas aulas. Exemplifiquemos:

(...) Só não concordo muito é isso de o peso da avaliação da professora orientadora ser igual ao da professora cooperante. Porque a professora cooperante está sempre lá na sala, não é? É a única coisa que eu acho que não está assim muito bem. (Rita)

(...) a pessoa que sabe, ou que mais estará por dentro daquilo que eu sou capaz de fazer, é a professora que está lá na sala de aula, a professora cooperante. (...) Neste aspecto, eu acho que o critério que deveria ter mais importância seria a avaliação da professora cooperante, que é aquela que está lá connosco, que já nos conhece desde o principio do ano, que está lá connosco o tempo todo, nesta altura são dois dias de prática, que está lá os dois dias, que nos conhece um bocado também como pessoas... eu acho que esse deveria ser o aspecto que deveria ter mais peso. (...) e a avaliação da professora acompanhante. Mas acho que a professora cooperante, está mais capacitada para avaliar, por exemplo, do que a professora acompanhante que vai lá um bocadinho de uma hora. E ela está lá o dia todo, todos os dias. (Joana)

A avaliação realizada pelos **próprios estudantes** (autoavaliação) não é, de novo, tão valorizada como eventualmente poderíamos esperar. Quanto às duas

referências à participação **dos alunos da turma** na avaliação do futuro professor, uma das estudantes pensa que eles deveriam intervir e a outra opina desfavoravelmente quanto a essa possibilidade, alegando a subjectividade de uma tal intervenção:

(...) os alunos também deviam participar. Eu acho que os alunos também deviam participar. Eles são os principais interessados... (Ana)

Pois, porque apesar de serem críticos, se uma pessoa tiver assim uma ligação afectiva mais assim com o aluno lhe der beijinhos e isso, o aluno sente-se apoiado e diz: *Ai eu gosto muito desta professora!*, mesmo que ela faça... sei lá, que a aula não corra bem. As crianças aí, com a afectividade... toca-lhes. Se tiverem falta, em casa, elas vão-se apoiar muito nessa estagiária e... pronto, vão-se agarrar a ela e... tudo o que vier dela é bom! (Teresa)

2. 3. 7. *Momentos de avaliação das práticas pedagógicas*

As respostas à questão “quando deve ser realizada a avaliação da prática pedagógica?”, organizaram-se nas subcategorias **perspectiva continuada** e **perspectiva descontinua**. A primeira registou quatro ocorrências, enquanto a segunda registou apenas duas frequências, como pode verificar-se através da leitura do Quadro 26:

Quadro 26 - Momentos de avaliação das práticas pedagógicas

Subcategorias	Indicadores	A	S	M	C	J	R	T	Total
Perspectiva continuada	Sempre, continuamente	1			1	1	1		4
Perspectiva descontinua	Pontualmente	1			1				2

É de referir, portanto, que nenhuma das entrevistadas se situou numa perspectiva de avaliação da prática pedagógica como realizável apenas em momentos formais e isolados do processo. Ana, por exemplo, critica a avaliação da prática pedagógica referindo que, porque o supervisor da universidade não está sempre presente na sala de aula, não acompanhando portanto todo o seu desempenho, ela, nesse sentido, não é contínua. Noutra lugar, porém, refere que a avaliação da prática pedagógica é uma avaliação continuada, mas volta a lamentar o facto de um dos supervisores não estar sempre presente:

Todos. Sempre. Todos os momentos, todos os dias, porque, (...) eu acho que (...) às vezes é desfavorável para a pessoa que está a dar a aula ser avaliada num preciso momento, porque muitas vezes calha que esse preciso momento é o que está a correr mais mal durante o dia. Se calhar o momento que pior correu, em que a pessoa se sentia indisposta ou as coisas não estavam a correr bem... pronto, pode haver um pequeno problema que faça com que essa meia hora ou uma hora em que está a ser avaliado não seja o melhor. Porque se a avaliação fosse contínua, fosse por diferentes momentos, sem que a pessoa soubesse que *neste momento vou ser avaliada, é agora neste pequeno periodo de tempo*, talvez facilitasse muito a tarefa tanto a quem avalia como a quem está a ser avaliado. (Ana)

Eu acho que é contínua! Acho que a avaliação da prática pedagógica é contínua e o único senão que eu tenho foi aquele que mencionei do facto da professora orientadora aparecer em pequenos momentos e nós sabemos que é neste momento que estamos a ser avaliados por aquela professora. Porque a outra professora está sempre connosco: conhece o bom, conhece o mau, conhece o mais ou menos... E, essencialmente, conhece-nos mais a nós! Pronto, sabe minimamente o que se passa connosco. Já é capaz de olhar e ver assim: *Olha, tu hoje não estás muito bem, o que é que te aconteceu?* E pronto, e não levar aquele dia, que se calhar foi mau, em conta, porque sabe que a pessoa tem muito mais capacidades e muito mais facilidades do que o que está a demonstrar! (...) Enquanto que para a professora orientadora muitas vezes isso não acontece, porque só está connosco certos momentos... E são esses momentos que ela tem que avaliar, não se pode basear em momentos que ela não viu, não conheceu, não sabe. (Ana)

Também Joana, defendendo que a avaliação da prática pedagógica é uma avaliação contínua, imputa ao professor cooperante a atribuição desta característica à

avaliação, por ser aquele que, na realidade, supervisiona a totalidade do seu desempenho:

Não é feita de uma forma, também contínua? Eu penso que a professora cooperante está a avaliar-nos desde as oito e um quarto (...) até ao final do dia! Eu acho que é uma avaliação contínua, que não há momentos que ela avalie mais do que outros. (Joana)

CAPÍTULO VII

INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentados os dados fornecidos pelo questionário e entrevistas, interessa agora interpretá-los e discuti-los confrontando-os, por um lado, com outros estudos e, por outro, procurando entrever neles as respostas dos sujeitos inquiridos às questões que nos colocámos à partida.

Dados os objectivos e natureza do estudo, faremos apenas um breve comentário sobre os dados recolhidos através do questionário. A sua aplicação veio confirmar que a avaliação é, de facto, um dos factores que maior ansiedade causa à população inquirida. Os resultados obtidos são, em geral, concordantes com os de outros estudos relativos à mesma problemática, nomeadamente com os que foram utilizados por Fernandes (1989) e por Capel (1996) os quais, utilizando o mesmo instrumento de medida, chegaram, efectivamente, a resultados muito idênticos, mantendo-se a hierarquia no que respeita aos factores de ansiedade, isto é: os factores que causam maior ansiedade na situação de prática pedagógica são a avaliação e as expectativas e exigências em relação ao desempenho. É de realçar a expressão de um maior grau de ansiedade relativamente à avaliação do que ao controlo da aula e

dimensões relacionais da prática. Na interpretação dos dados relativos às entrevistas, voltaremos a este assunto, procurando compreender a sua razão de ser.

Organizaremos os dados das entrevistas, de acordo com os três temas que orientaram o nosso estudo e, na sequência em que os abordamos no capítulo precedente, ou seja:

Tema 1 : Representações acerca da avaliação pedagógica

Tema 2: Representações acerca da avaliação de professores

Tema 3 : Representações acerca da avaliação das práticas pedagógicas

No contexto de cada um dos temas, apresentaremos as ideias-força, as mais significativas, porque maioritárias em termos de ocorrências ou de opiniões dos sujeitos ou simplesmente porque mais interessantes em termos da nossa interpretação. Para uma leitura mais aprazível, fá-lo-emos em jeito de resposta às questões colocadas aos sujeitos, quando os inquirimos.

1. Representações acerca da avaliação pedagógica

1. 1. Que é avaliar?

As respostas a esta questão foram bastante diversificadas. Quando realizámos a análise dos dados organizámo-las em duas subcategorias de análise (**atitudes favoráveis e atitudes desfavoráveis**), de acordo com dois posicionamentos críticos antagónicos relativamente àquilo que, na opinião das nossas entrevistadas, é a avaliação. Os indicadores encontrados poderiam, obviamente ser analisados de outras

perspectivas. Na verdade, vislumbram-se neles, por exemplo, uma **perspectiva reguladora da avaliação** (é **ajudar**; é **regular** a aprendizagem), e uma **perspectiva informativa da mesma** (é **ajuizar**; é **opinar**; é **saber a que nível está o desenvolvimento**).

A perspectiva da avaliação entendida predominantemente enquanto processo produtor de informação sobre a actividade de ensino, remonta a autores como Cronbach, Alkin ou Stufflebeam. Por outro lado, a perspectiva formativa da avaliação, tem toda a actualidade, pelo menos em termos de discurso. Efectivamente, o entendimento da avaliação como instrumento regulador do processo de ensino/aprendizagem, parece tratar-se mais de algo de que se fala, do que de algo que se pratica na sua plenitude, nas escolas.

1. 2. Como caracterizar a avaliação?

A par das definições de avaliação, os sujeitos forneceram-nos sobre ela um rol de adjectivos que, mais do que defini-la conceptualmente, a caracterizam de modo subjectivo, elementos que, no contexto deste estudo, em que se procura conhecer as percepções dos sujeitos acerca da avaliação, têm para nós grande relevância. Para as estudantes inquiridas a avaliação é: **assustadora, penalizadora, catalogadora, desmotivadora, selectiva, elitista e injusta**, para além de **subjectiva**. A locução *para além de*, que aqui utilizamos, não atribui ao adjectivo *subjectiva* aludido, uma conotação menos forte, na medida em que os sujeitos se referem desfavoravelmente a essa subjectividade considerando, implicitamente, tratar-se de uma característica negativa da avaliação. Esta preocupação com a subjectividade inerente à avaliação também não é nova. Como referimos no contexto da revisão bibliográfica que efectuámos, os primeiros estudos sobre avaliação, ou mais especificamente sobre o valor dos exames (Miranda, 1980; Bacher, 1973; citados por Boavida & Barreira,

1993), colocam já em causa o seu rigor, a sua objectividade, hipótese que estudos subsequentes vieram confirmar (Léon, 1977, citado por Boavida & Barreira, 1993).

O carácter subjectivo da avaliação é hoje um dado adquirido. Contudo, a subjectividade inerente a qualquer processo de avaliação não é já considerada um factor negativo mas, ao invés, um elemento que confere aos processos de avaliação um ambiente de criatividade, propiciador da reflexão e do desenvolvimento crítico dos sujeitos envolvidos, potenciador das particularidades individuais, incitador do desafio que leva ao emergir do entendimento mútuo, do respeito e da tolerância recíprocos.

Os restantes adjectivos utilizados são também consistentes com as conclusões apresentadas em diversos estudos a que aludimos: porque a avaliação é determinante do futuro escolar e profissional dos indivíduos; porque ela se concretiza ainda, frequentemente num ambiente de denominação hierárquica por parte do professor, assumindo o aluno um papel passivo no processo (Hadji, 1994); porque a avaliação acontece em momentos divorciados do processo educativo (Zabalza, 1992); porque a avaliação, tal como a tradição clássica a determina, constitui um julgamento social em relação ao desvio/conformidade com a norma de excelência escolar (Perrenoud, 1986), tornando o sucesso difícil ou inacessível aos alunos oriundos dos meios populares; porque os insucessos, sobretudo se repetidos, afectam negativamente o interesse dos alunos (Rosales, 1992; Bartolomeis, 1981), a sua autoimagem e o seu autoconceito, a avaliação clássica tende, de facto, a favorecer o elitismo, a catalogar, seleccionar, penalizar, assustar e desmotivar, sendo considerada social e humanamente injusta.

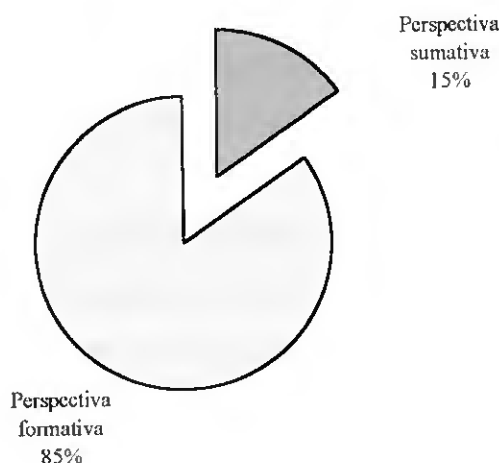
1. 3. Para que se avalia?

Nas respostas a esta questão, organizadas na categoria **finalidades**, surgem as perspectivas de **orientação** das decisões a tomar com vista a corrigir o processo educativo e de **informação**, necessária para as estatísticas da avaliação. Para além destas, está presente também uma perspectiva de **juízo** da eficácia e de controlo dos resultados. Avalia-se para classificar e seleccionar os alunos, sendo esta a mais referida. É de salientar que a avaliação tenha, a propósito desta questão, ressurgido no discurso de três das entrevistadas, como algo que integra e regula o processo de ensino/aprendizagem.

1. 4. Quais as funções da avaliação?

Nas respostas a esta questão, surgiram-nos, claramente, as perspectivas **formativa** e **sumativa** da avaliação. As respostas a integrar na perspectiva formativa predominam relativamente às da perspectiva sumativa, o pode observar-se através da leitura do Gráfico 1.

Gráfico 1 – Funções da avaliação pedagógica



No âmbito da perspectiva formativa, **ajudar, melhorar, estimular e orientar**, são as funções que as estudantes atribuem à avaliação pedagógica. São também, em geral, estas, as funções que os diversos autores atribuem à avaliação, entendida como um recurso fundamental e imprescindível para a melhoria efectiva do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento, isto é, uma avaliação verdadeiramente formativa. As funções referidas pelos sujeitos, encontram-se entre as preconizadas por Hadji (1994), recobertas na função geral de ajuda à aprendizagem que a avaliação deve efectivamente cumprir: *inventariar, harmonizar, apoiar* (ou ajudar), *orientar, reforçar* (ou estimular), *tranquilizar, corrigir* (ou melhorar) e *dialogar*.

1. 5. Que critérios devem “balizar” a avaliação?

Quando analisámos os dados das entrevistas, referimos já à dificuldade de obtenção de respostas decididas, a esta questão. Que razões explicarão esta dificuldade? Podemos admitir como hipótese, que essa dificuldade resulta do facto de tradicionalmente, a construção do referente de avaliação escapar ao avaliado, constituindo as “leis” que a regulam um monopólio do professor, na medida em que os alunos desconhecem aquilo a que Hadji (1994) chama, metaforicamente, *as regras do “jogo”*. Em geral, diferentes autores apontam a verdade, a clareza, a congruência, a utilidade, a acessibilidade, e a viabilidade, como os princípios que devem orientar a avaliação. O comité conjunto para a definição das normas em avaliação educacional recomenda que esta seja útil, viável, ética e precisa.

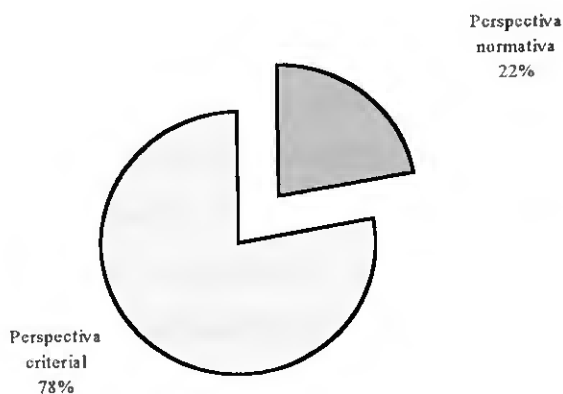
Do discurso dos sujeitos apenas pudemos captar dois critérios: a **objectividade**, que nos não surpreende, na sequência de outras manifestações no sentido de considerarem a subjectividade como uma característica negativa da avaliação, e a **justiça**, para além de uma resposta no sentido de que os critérios dependem dos objectivos, o que nos parece interessante. De facto, os critérios a que

aludimos, só têm sentido no contexto de uma avaliação formativa, de ajuda à aprendizagem.

1. 6. Que referencial para a avaliação?

Como referimos quando realizámos a apresentação dos dados das entrevistas, pesquisámos também, no discurso das estudantes, alusões aos referentes da avaliação pedagógica, nomeadamente no que se refere aos dois quadros de referência alternativos – avaliação **normativa** e avaliação **critierial**. Encontrámos, efectivamente, algumas unidades de significação que se podem integrar nestas categorias de análise, predominando as referências respeitantes à avaliação critierial, como pode visualizar-se através do Gráfico 2.

Gráfico 2 – Referentes da avaliação pedagógica



Um ambiente de ensino e de avaliação tradicionais, coaduna-se, de facto, com um referencial de tipo normativo, no contexto do qual, a jusante dos processos e dos funcionamentos, os resultados se comparam entre si (Figari, 1994), o que equivale a dizer que se comparam os alunos uns com os outros. Por sua vez, a um ambiente de ensino e avaliação não competitivo, correspondem um referencial de tipo critierial, de

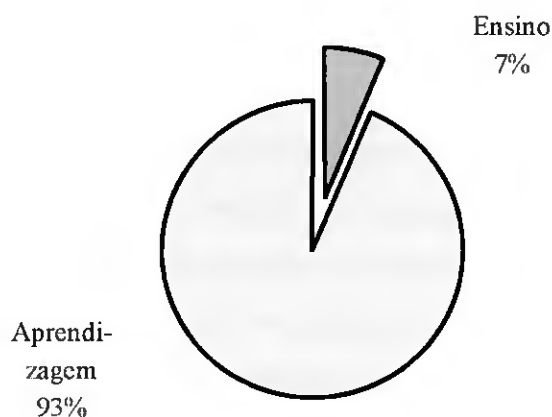
acordo com o qual se relacionam os resultados com os critérios preestabelecidos em função dos projectos de aprendizagem. Ora, quando as estudantes referem que avaliar corresponde a **medir a distância em relação aos objectivos**, privilegiam claramente a avaliação criterial, na medida em que prevêm a existência de uma referencialização prévia, à qual o referido deve corresponder.

Esta concepção de avaliação, entendida essencialmente como medição da distância do aluno em relação aos objectivos predeterminados, encontra as suas origens no modelo de Tyler (1976), o qual, contrariando a concepção reducionista de avaliação, entendida até então como o mero acto de medir os conhecimentos retidos pelos alunos (Boavida & Barreira, 1993; Leite, 1993; Rosales, 1992), e procurando difundir a ideia de que ela é inerente a todo o processo de ensino, enfatiza a determinação prévia de objectivos claros de ensino e a verificação da sua consecução no final das acções educativas. Não obstante o relevante contributo do seu trabalho na ampliação do conceito de avaliação, a ênfase colocada por Tyler na determinação de objectivos de ensino e na verificação da sua consecução resultou numa sobrevalorização dos aspectos técnicos do ensino e da avaliação, menosprezando questões mais profundas, englobantes e críticas, tais como as que se relacionam com os objectivos dos programas, com a compreensão dos fins atingidos ou com os processos utilizados, como salientam vários autores referidos. Esta concepção de avaliação subordinada à definição prévia de objectivos, e a sua correspondente utilização, estão ainda hoje intensamente generalizadas, pelo que nos não pode surpreender esta concepção, enquanto elemento significativo encontrado nas respostas à questão colocada.

1. 7. O que avaliar?

As **aprendizagens!** Como referimos quando analisámos os dados das entrevistas, quarenta e três das ocorrências integram-se nesta resposta, enquanto apenas três dizem respeito ao **ensino**. Predomina, portanto, a concepção reducionista da avaliação, de acordo com a qual esta se aplica apenas aos conhecimentos adquiridos pelos alunos, quase lhe escapando aspectos como os processos utilizados no ensino e a qualidade do currículo com o qual professores e alunos são confrontados.

Gráfico 3 – Objectos da avaliação pedagógica



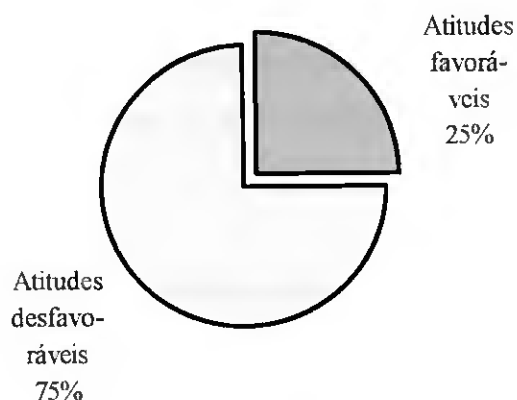
Relativamente às aprendizagens, enquanto objecto de avaliação, as respostas dos sujeitos são bastante diversificadas, abrangendo não apenas o nível dos saberes mas também o dos saberes-fazer e saber-ser.

1. 8. Como avaliar?

Fornecendo-nos uma lista diversificada de estratégias de avaliação, os sujeitos dizem-nos que os professores, afinal, avaliam quase exclusivamente pelos **testes**

escritos. Mas, dizem-nos mais: que os testes nem sempre espelham o conhecimento do aluno ou, então, servem apenas para confirmar o que o professor já sabe acerca dele.

Gráfico 4 – Atitudes face aos testes



Estas opiniões são consistentes com as de diversos estudos que põem em causa o valor dos testes como reveladores da aptidão do aluno. Efectivamente, a persistência de uma avaliação baseada predominantemente nos testes escritos, causam alguma perplexidade, nomeadamente porque: a) os testes conferem à avaliação um carácter eminentemente redutor, na medida em que, em geral, como refere Perrenoud (1993), dificilmente incluem as competências de alto nível tais como o raciocínio ou a comunicação, limitando-se às competências mais facilmente isoláveis e avaliáveis; b) apercebendo-se de que só os testes contam, o aluno subordina a sua aprendizagem ao êxito nas provas, trabalhando mais para a nota do que para evoluir na sua aprendizagem (Rosales, 1992; Perrenoud, 1993); c) pelas mesmas razões, o aluno procura aproximar-se o mais possível do estilo pessoal do professor, procurando inclusivamente reproduzir as suas ideias, o que resulta em prejuízo para o desenvolvimento da sua criatividade, originalidade e espírito crítico.

1. 9. Quem deve avaliar?

A resposta mais significativa a esta questão foi de que, quem deve avaliar é o **professor, o próprio aluno e os colegas**. Diríamos que, no que respeita a esta problemática, as estudantes se colocam, claramente, numa perspectiva formativa da avaliação. Na verdade, à defesa da ideia de que o poder de avaliar deve ser partilhado por todas as pessoas implicadas no processo educativo, deixando de constituir um monopólio do professor (tal como preconizado pela avaliação tradicional), está implícita a proposta de transformação radical da gestão da turma e das relações a estabelecer na aula. A avaliação formativa entende a aprendizagem enquanto empreendimento colectivo que envolve a participação de todos, através do diálogo, da negociação e do entendimento (Hadj, 1994), no contexto do qual o *não deixes o teu colega copiar* é substituído pelo *ajuda o teu colega*, na medida em que o professor reconhece o potencial de colaboração que representam os seus alunos.

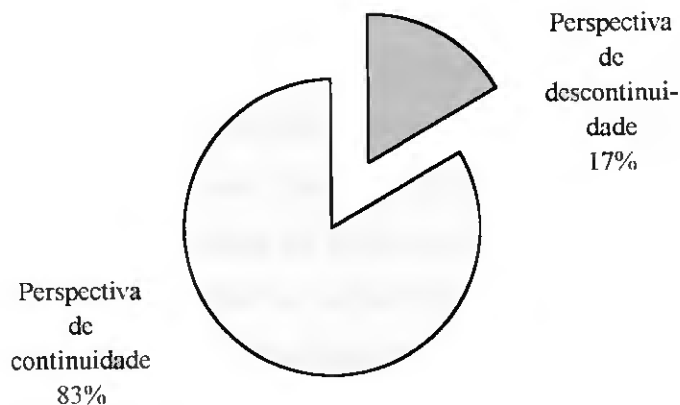
No âmbito desta questão é pertinente sublinhar que a autoavaliação foi o aspecto mais referido, o que nos parece significativo. Efectivamente, a autoavaliação é, na opinião de vários autores (Estrela & Rodrigues, 1994; Allal, 1986; entre outros), um dos modos privilegiados de avaliação formativa, constituindo um dos meios mais eficazes de avaliação, para além de contribuir para o desenvolvimento da autonomia, do autoconhecimento e da autoestima do aluno.

1. 10. Quando avaliar?

O elevado número de ocorrências registadas numa **perspectiva de continuidade**, por oposição a um reduzido número inscrito numa **perspectiva descontínua** da avaliação, é o aspecto mais significativo das respostas a esta questão. Com efeito, a avaliação formativa é incompatível com a ideia de que ela acontece

apenas periodicamente, em datas específicas, de modo formal, divorciada do processo educativo, situada num interregno da marcha normal do processo.

Gráfico 5 – Momentos da avaliação pedagógica



A perspectiva formativa da avaliação entende-a como algo que vive integrado nas actividades de ensino/aprendizagem, decorrendo delas, pelo que todos os momentos são simultaneamente de aprendizagem e de avaliação.

1. 11. É necessário avaliar?

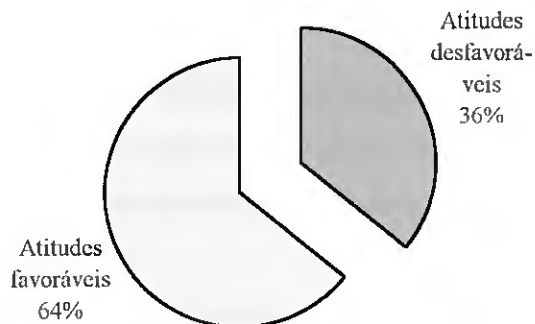
Todos os sujeitos responderam afirmativamente a esta questão. Na verdade, entendida a avaliação como um meio colocado ao serviço dos alunos e dos professores, que os informa e esclarece acerca da qualidade dos processos de ensino e da forma como o aluno constrói as suas aprendizagens, apoiando ambos nos seus percursos de aprendizagem e de desenvolvimento, como prescindir dela?

2. Representações acerca da avaliação de professores

2. 1. *Em que consiste avaliar os professores?*

Procurando, de um modo geral, eximir-se à questão do conceito de avaliação de professores, os sujeitos acabaram por nos fornecer, relativamente a esta problemática, indicadores interessantes. Situando-se, maioritariamente, numa perspectiva positiva da avaliação dos professores (Gráfico 6), as estudantes opinaram que ela é não só **necessária** como **estimuladora**, sem deixarem de referir, contudo, o “perigo” da sua **subjectividade**.

Gráfico 6 – Conceito de avaliação de professores



A propósito da necessidade de avaliação docente, as futuras professoras referem que a formação inicial constitui apenas o início da formação dos professores, na medida em que, nas suas próprias palavras, *tudo se desenvolve* e o professor tem que acompanhar essa mudança. Na verdade, como refere Fernandes (1997), são cada vez mais os educadores que reconhecem a necessidade e a utilidade da avaliação docente, enquanto importante incentivo à melhoria do seu trabalho. Uma das entrevistadas criticou o facto de muitos professores após a conclusão do seu curso de

formação inicial julgam estar “construídos” enquanto profissionais. Embora tenhamos utilizado já um excerto do seu discurso, que incluía esta ideia, parece-nos pertinente retranscrevê-lo parcialmente, pelo interessante paralelismo entre esta opinião e uma outra referida por Huberman (a qual também já transcrevemos noutro local deste trabalho), a propósito do isolamento em que os professores exercem a sua actividade e dos seus efeitos:

(...) há muitos professores que julgam que depois de ter o curso, que é: *a sala é minha, a cadeira é minha, os alunos são meus e ninguém tem nada que se meter aqui dentro que eu faço o trabalho que quiser e que entender.*
(Cláudia)

O isolamento é (...) aquilo que os professores procuram a partir do momento em que tomam posse, tanto ao nível do primário (*Finalmente as minhas coisas, a minha classe, as minhas decorações e a minha planta de sala*) como ao nível do secundário (*Não me venham dizer como é que eu hei-de ensinar ou o que tenho que ensinar. Vão-se embora e deixem-me trabalhar*) (Huberman, 1992: 335-336, citado por Matos, 1997).

Referindo-se ainda à necessidade de avaliação dos professores, e preconizando, implicitamente, uma articulação entre esta e a formação dos professores, a mesma estudante questiona, a propósito de professores incompetentes:

(...) Quantos professores é que não há (...) que nós temos consciência perfeita de que eles (...) já não têm capacidade (...)? E quem é que está a pagar esse preço? São os alunos! E é um preço muito caro! (Cláudia)

Neste contexto, também a nossa entrevistada nos recordou Scriven (1995), o qual contabiliza os custos da ineficácia dos professores, lembrando que se uma menor eficácia perdurar os trinta e cinco anos da carreira do professor, isso significará que cinco mil estudantes são privados de uma melhor educação, de que resultam custos sociais muito elevados.

É também de realçar a forma como as estudantes argumentam a subjectividade inerente à avaliação de professores, aludindo a que ela será muito influenciada pelas relações de afectividade ou de rejeição existentes entre avaliadores e avaliados. Esta percepção inscreve-se numa perspectiva extrínseca da avaliação de professores, de acordo com a qual o docente assume um papel passivo perante o julgamento do seu desempenho, decorrendo este da medida da sua eficácia.

É ainda significativo que as alusões das entrevistadas que, implicitamente, caracterizam o que entendem ser um professor competente, se situem quase invariavelmente numa perspectiva de competência técnica:

(...) um professor deve estar actualizado relativamente às novas técnicas e aos novos conhecimentos que se vão adquirindo sobre a criança, sobre o ensino, sobre a aprendizagem (...) (Joana)

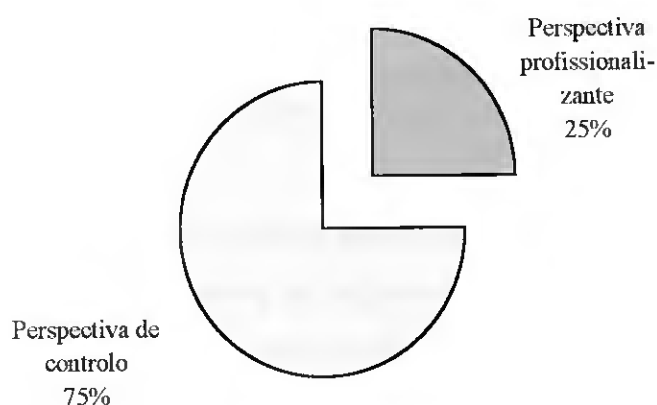
Efectivamente, de acordo com alguns autores (Fernandes, 1997; Sanches, 1997), o paradigma de formação e avaliação de professores baseado na eficácia pedagógica inscreve-se numa racionalidade positiva e instrumental do desempenho docente, em consonância com a qual os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste na aplicação dos saberes, técnicas e competências recomendados pelas investigações experimentais, realizadas por especialistas.

De salientar, por fim, o facto de se referirem à avaliação como constrangedora, característica que também enfatizam quando se referem à avaliação das práticas pedagógicas.

2. 2. Para quê avaliar os professores?

As respostas a esta questão encaminham-se, de novo, no sentido de **uma perspectiva de controlo** do desempenho/eficácia, por oposição a **uma perspectiva profissionalizante** da competência docente (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Finalidades da avaliação de professores



Assim, na concepção dos sujeitos, a avaliação dos professores é entendida, sobretudo, como uma responsabilidade da administração, a quem cabe o papel de fiscalizar as burocracias escolares, dependendo os julgamentos acerca do desempenho do professor, dos resultados de aprendizagem que os alunos apresentam.

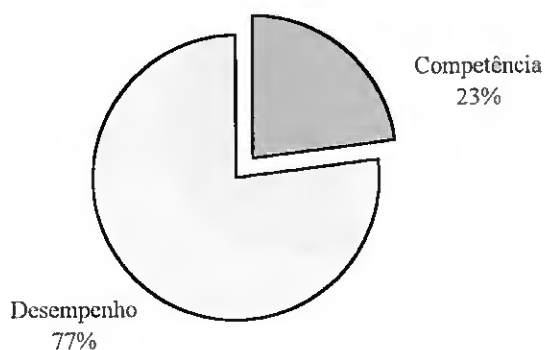
É interessante constatar que a maior parte das ocorrências se situam na ideia da “prestação de contas” a que se referem alguns autores (Day, 1993; Hadji, 1993; Lee, 1991; Duke, 1990), a qual decorre, precisamente, de uma concepção de desempenho de cuja avaliação resultam efeitos, apenas, na progressão da carreira dos professores.

As respostas a estas primeiras duas questões, relativas ao conceito e à finalidade da avaliação dos professores são, na realidade, consistentes com o que afirmam vários autores (Fernandes, 1997; Day, 1993; entre outros) de que coexistem no seio da classe docente dois sentimentos antagónicos: por um lado os professores sentem a sua avaliação profissional como necessária e útil, enquanto incentivo à melhoria das suas práticas mas, por outro, receiam as consequências que dela possam advir para a sua carreira profissional.

2. 3. O que avaliar nos professores?

As opiniões dos sujeitos relativamente a esta questão são coerentes com as anteriormente manifestadas, ou seja: uma maioria significativa das respostas situa-se numa perspectiva de **desempenho** docente, por oposição a uma perspectiva de **competência** docente (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Objectos da avaliação dos professores



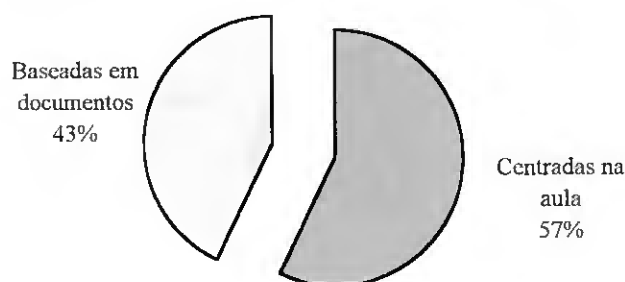
A primeira das perspectivas - o desempenho -, inscreve-se numa abordagem de racionalidade positivista e instrumental (Fernandes, 1997, Gómez, 1992; García,

1992), de acordo com a qual o saber profissional do professor se consubstancia nos seus conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, o que equivale a reduzir a competência educativa do professor. A segunda perspectiva - a competência -, decorre de uma concepção formativa e avaliativa englobante, que percepção os aspectos técnicos do ensino como meios auxiliares do trabalho do professor, aos quais ele recorrerá para potenciar os seus desempenhos.

2. 4. Como avaliar os professores?

Para responder a esta questão os sujeitos sugeriram quer estratégias **centradas na sala de aula** (observação de aulas, reflexão), quer estratégias **baseadas em documentos**: relatórios e inquéritos (Gráfico 9). A estratégia mais sugerida foi a observação das aulas do professor, por parte do(s) avaliador(es).

Gráfico 9 – Estratégias de avaliação de professores



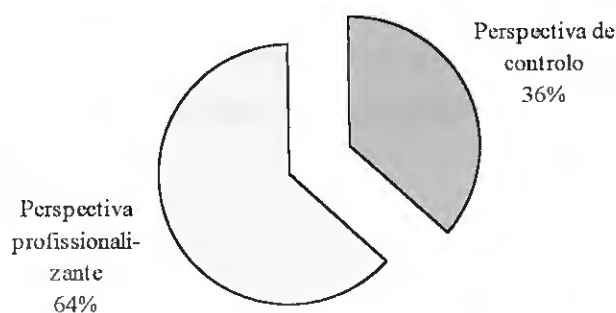
A observação, se aliada à reflexão (pré- e pós-acção) é, aliás, uma estratégia que tem vindo a ser defendida, no decurso da última década, por um número considerável de autores (Moreira & Alarcão, 1997; Brubacher *et al.*, 1994; Zeichner, 1993; Schön, 1992; Gómez, 1992; Alarcão, 1991; Vieira, 1993, 1994; entre outros),

como fundamental para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

2. 5. *Quem deve avaliar os professores?*

As respostas a esta questão, inscrevem-se, de novo, nas duas perspectivas de avaliação de professores a que já anteriormente aludimos. Efectivamente, quando os sujeitos se referem ao inspector, ao director da escola e a avaliadores credenciados, situam-se, provavelmente, numa **perspectiva de controlo e fiscalização** da avaliação de professores; ao invés, quando sugerem como avaliadores, o próprio professor, os colegas, os alunos, os pais e outros elementos da comunidade, parece situarem-se, predominantemente, **numa perspectiva profissionalizante** que vê a avaliação como parte integrante da formação. Convém referir, porém, que no contexto desta questão, a perspectiva profissionalizante predomina relativamente à perspectiva de controlo (Gráfico 10), sendo no entanto as referências ao próprio professor e aos colegas bastante reduzidas (apenas uma ocorrência em cada um destes indicadores), o que se não coaduna com a insistência de inúmeros autores, no sentido de que o professor, para que se desenvolva pessoal e profissionalmente, necessita de, por um lado, assumir uma atitude de permanente autoavaliação das práticas que desenvolve e, por outro, reflectir sistematicamente o seu trabalho com outros educadores, capazes de o ajudarem a desocultar as percepções em que as suas opções e as suas decisões se alicerçam.

Gráfico 10 – Intervenientes na avaliação de professores

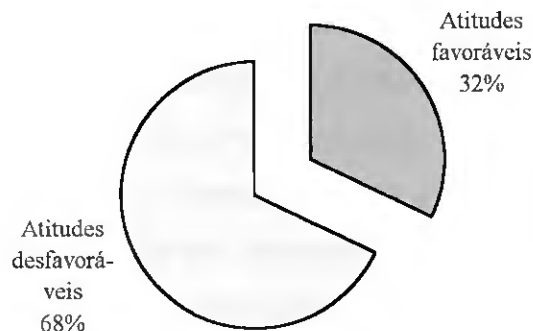


3. Representações acerca da avaliação no contexto das práticas pedagógicas

3. 1. Como sinto a avaliação da prática pedagógica?

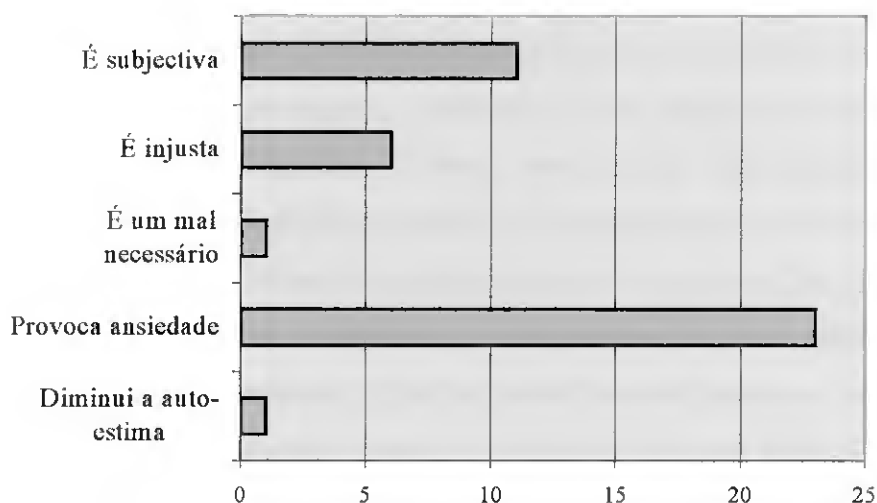
A análise das entrevistas relativa a este ponto, faz ressaltar de imediato, a existência **de opiniões positivas** e de **opiniões negativas**, face à avaliação das práticas pedagógicas, sendo que todos os sujeitos manifestaram relativamente a ela, aspectos positivos e aspectos negativos. As opiniões negativas são, no entanto, claramente maioritárias, o que nos parece, à partida, verdadeiramente significativo (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Sentimentos e crenças acerca da avaliação das práticas pedagógicas



Sendo tão numerosas as atitudes desfavoráveis face à avaliação das práticas pedagógicas, é então pertinente determo-nos um pouco nos indicadores negativos encontrados. Na realidade, é de novo significativo, nomeadamente no âmbito deste estudo, que a atitude predominantemente manifestada corresponda ao indicador **provoca ansiedade**, contendo também algum significado percentual as respostas correspondentes aos indicadores **é subjectiva** e **é injusta**, como pode observar-se através da leitura do Gráfico 12.

Gráfico 12 – Percepções negativas acerca da avaliação das práticas pedagógicas



Parece pois indiscutível que a avaliação das práticas pedagógicas provoca, de facto, ansiedade nos estudantes inquiridos. Convém a este ponto lembrar que, dos sete sujeitos entrevistados, apenas dois correspondiam aos que, no contexto de uma mesma turma, apresentaram no questionário resultados percentuais mais elevados no que se refere ao factor ansiedade, sendo outros dois os que, considerando a mesma turma, apresentaram resultados mais baixos relativamente a esse mesmo factor, situando-se os restantes três no nível médio de ansiedade. Relembremos ainda, que todos os sujeitos se encontravam a realizar a sua prática pedagógica iii em turmas diferentes, de uma mesma escola do primeiro ciclo do ensino básico, tendo todos eles, portanto, diferentes supervisores cooperantes. Quanto ao supervisor da universidade, quatro delas eram acompanhadas por um determinado supervisor e as restantes três por um outro supervisor. Todas elas tinham realizado a prática pedagógica ii em outras turmas, sendo então orientadas por outros supervisores cooperantes e outros supervisores universitários.

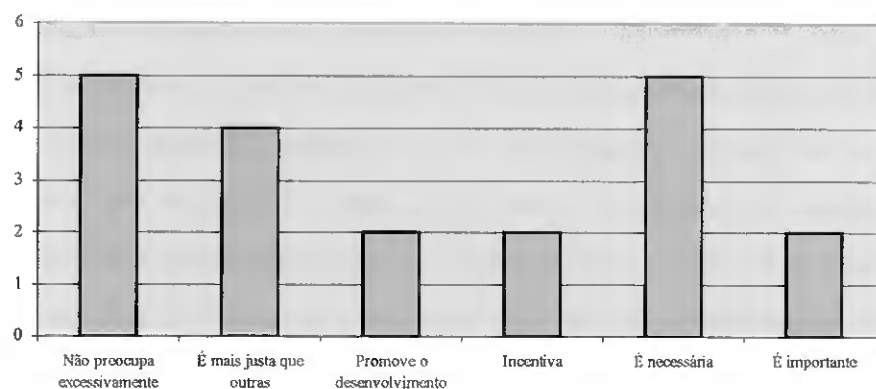
Regressemos agora aos resultados relativos à ansiedade provocada pela avaliação: eles são, de facto, consistentes com outros resultados, de outros estudos, descritos por vários autores (Capel, 1997; Fernandes, 1997, 1989; Oliveira, 1992; Alarcão & Tavares, 1987). De acordo com Fernandes (1997), duas ordens de razões podem explicar esta associação entre avaliação e ansiedade: por um lado, a configuração assumida pela relação entre poder e avaliação e, por outro, as implicações do exercício desse poder para os sujeitos envolvidos. Isto, para além da complexidade da tarefa, do facto de a prática pedagógica constituir uma experiência nova para o estudante e do seu carácter público. Na verdade, de um modo geral, os sujeitos justificaram a sua ansiedade referente à avaliação, na necessidade de obtenção de uma boa classificação final nas disciplinas de prática pedagógica, em virtude de estas disciplinas terem um peso considerável na determinação da classificação de curso, de que dependerá, por sua vez, a sua possibilidade de colocação, a médio prazo. Ainda assim, é talvez indicativa a resposta de uma das estudantes à pergunta “porque causa a avaliação tanta ansiedade?”:

(...) acho que nós vamos atribuindo este medo de avaliação (ou este pânico pela palavra *avaliação*) pelo processo que nós levamos ao longo dos anos todos de estudo (...) (Cláudia)

Todavia, não será alheio a um maior ou menor estado de preocupação e ansiedade nos estudantes, o estilo de supervisão praticado, sendo dificilmente de pôr em dúvida que uma supervisão de tipo tradicional, prescritiva e autoritária, desencadeia o ambiente propício à obtenção de níveis elevados de ansiedade por parte dos estudantes. Sendo pacífico aceitar, por outro lado, a opinião de Capel (1997), de acordo com a qual, os estados de ansiedade vivenciados pelos estudantes, geram obstáculos ao seu próprio desenvolvimento, parece existirem razões que não só justifiquem as preocupações relativas às ansiedades dos futuros professores como, fundamentalmente, impulsionem todos os empreendimentos no sentido de mantê-las nos mais baixos índices possíveis.

Finalmente, e apesar do elevado número de atitudes desfavoráveis manifestadas, relativamente à avaliação das práticas pedagógicas, não deixam de ter alguma expressividade as atitudes positivas registadas - cerca de trinta e dois pontos percentuais (Gráfico 13), o que pode significar que as estudantes se encontram divididas a este respeito.

Gráfico 13 – Percepções positivas acerca da avaliação das práticas pedagógicas



Na verdade, não é de somenos, por exemplo, que três dos sujeitos refiram que a avaliação da prática pedagógica **é necessária**, que outros três considerem que ela, ao fim de contas, **é mais clara, honesta e justa que outras**, que também três acabem por confessar que ela, afinal, **não preocupa excessivamente**, que um dos sujeitos considere que ela **é importante**, um outro diga que ela **incentiva** e, finalmente, que duas das estudantes tenham referido que a avaliação das práticas pedagógicas **promove o desenvolvimento!**

3. 2. Para quê avaliar os futuros professores?

Para **garantir a qualidade dos professores**, para os **classificar** e para os **seleccionar com vista à sua colocação**. Ou seja: todas as respostas dos sujeitos se situaram numa perspectiva de **prestação de contas e de controlo** relativamente às finalidades da avaliação da prática pedagógica.

Não esqueçamos, contudo, que aquando da questão anterior, duas das estudantes referiram que a avaliação das práticas pedagógicas promove o desenvolvimento. E a promoção do desenvolvimento dos futuros professores é, na nossa perspectiva (que comungamos com inúmeros autores), a verdadeira finalidade da avaliação das práticas pedagógicas. Como defende Oliveira (1992) torna-se necessário ajudar os estudantes a interiorizar que o centro do seu processo de formação não é a avaliação sumativa e final do seu comportamento educativo, mas sim o melhor conhecimento do acto educativo em si para, através dele, se poderem tomar as decisões pedagógicas mais apropriadas ao seu desenvolvimento, razão última e primeira da supervisão, da formação e da actividade profissional dos professores.

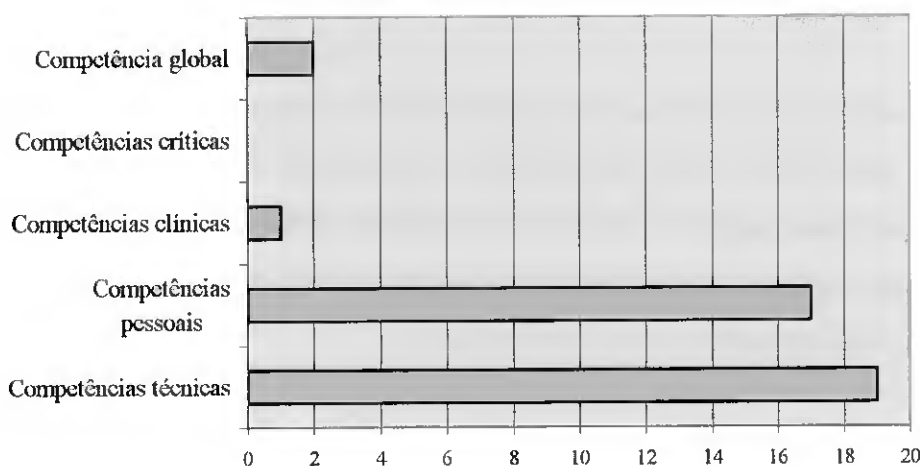
3. 3. Quais as funções da avaliação das práticas pedagógicas?

Apenas duas das entrevistadas nos forneceram indicadores correspondentes a esta questão. Esses indicadores correspondem a uma perspectiva **formativa** da avaliação das práticas pedagógicas, visto que as estudantes referem que a avaliação tem por função **regular e ajudar a aprendizagem** profissional.

3. 4. O que avaliar nos futuros professores?

As respostas mais frequentes a esta questão foram as que se relacionam com os aspectos técnicos do ensino - a dimensão técnica da **competência educativa** -, para usar a terminologia que lhes atribuem Zimpher & Howey (1987) **ou competências pedagógicas**, de acordo com a classificação estabelecida por Tavares (1997). Seguem-se-lhes as competências a que chamámos **relacionais**, as competências **comunicativas** e as competências **intrapessoais**. De acordo com a classificação das competências realizada por Zimpher & Howey (1987) e também com a de Tavares (1997) estes três grupos de competências constituem globalmente as **competências pessoais**. Ainda assim, os indicadores correspondentes às competências técnicas ou pedagógicas, continuam a ter supremacia no cômputo dos objectos de avaliação referidos (Gráfico 14).

Gráfico 14 – Objectos da avaliação das práticas pedagógicas



Registámos, finalmente, apenas uma referência às **competências clínicas** e duas à **competência do professor**, genericamente considerada.

Não obstante a ênfase que as nossas entrevistadas atribuem às competências pessoais, de acordo com o conteúdo dos seus discursos a definição de professor competente parece ainda muito contaminada da concepção tradicional muito circunscrita ao domínio de capacidades necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, às questões de carácter curricular e didáctico que estão na base da organização/planificação do acto educativo. Na realidade, a par das competências técnicas e pessoais, de inegável importância, do seu discurso estão quase ausentes as alusões aos aspectos clínicos da competência, os quais se referem à capacidade para identificar e resolver os problemas colocados pela tarefa educativa e reformular os seus desempenhos e, estão de todo ausentes referências, ainda que implícitas, à **dimensão crítica da competência**, ou seja, ao reconhecimento do professor enquanto agente de mudança, capaz de intervir socialmente no meio educativo em que desenvolve a sua acção (Zimpher & Howey, 1987).

3. 5. Como avaliar os futuros professores?

Da análise das respostas a esta questão resultou, como referimos no capítulo dedicado à análise dos dados, uma extensa lista, ficando esquecidos, apenas, **os encontros pré-observação** (ou encontros pré-activos) que, sempre, concretizamos com os grupos de formandos, alguns dias antes da sua intervenção pedagógica, e os quais se nos afiguram também como fundamentais.

Dos discursos dos sujeitos ressaltaram alguns aspectos bastante significativos, que ora referenciamos de forma mais sintetizada:

1. O **encontro pós-observação** (ou reflexão oral, como comumente lhe chamamos) foi alvo de apreciações positivas por parte da maioria dos sujeitos, não se

tendo registado quaisquer atitudes desfavoráveis relativamente a esta estratégia que consideramos, de facto, de relevância indiscutível;

2. Ao contrário, a **reflexão escrita** é desvalorizada pelas futuras professoras, tal como, de um modo geral, todos os documentos escritos (a caracterização da turma, por exemplo). Genericamente, referem que encontram dificuldades ao redigi-la, porque *escrever aquilo que sentimos faz parte do mundo íntimo da pessoa*, porque por vezes lhes falta motivação para escrever, porque de cada vez que reflectem pensam em diferentes aspectos do trabalho realizado;

3. O **desempenho!** O desempenho (*na sala de aula, ali, junto das crianças!*), é o que verdadeiramente valorizam:

Acho que a prática em si, o estar nas aulas, o dar as aulas, o estar em contacto com as crianças, isso tudo deveria ter um peso muito maior do que o que tem. (Ana)

Para mim o fundamental é o que acontece dentro da aula. Acho que isso é que conta, isso é o que nós vamos fazer, isso é o que para mim me serve para a minha vida futura, para o meu desempenho. (Sara)

(...) acho que o importante, importante, para fazer de mim uma professora, ou para me classificar como uma boa professora, no fundo é aquilo que eu faço na sala de aula. (Joana)

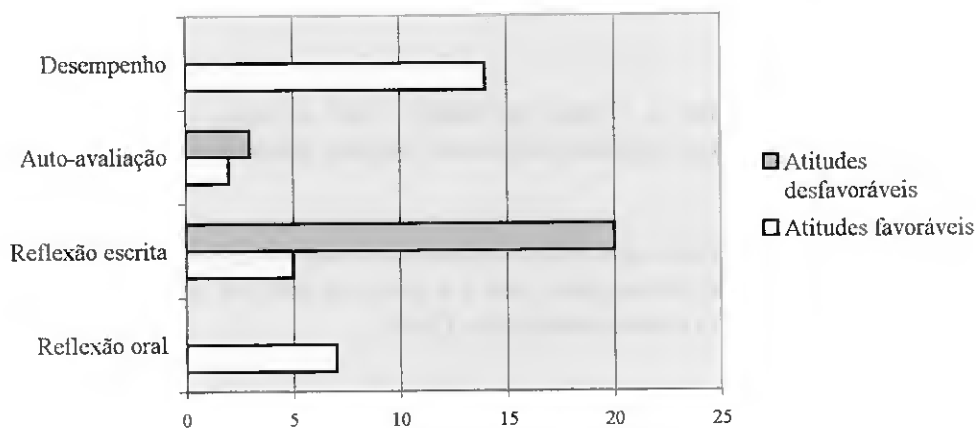
(...) acho que deveria ser valorizado essencialmente aquilo que nós fazemos lá dentro da sala de aula (...) (Marta)

4. Decorrente da sobrevalorização do desempenho, os sujeitos valorizam também o facto de o **supervisor cooperante** observar toda a sua actividade na sala de aula, e criticam negativamente que o processo de organização das práticas pedagógicas não permita que o **supervisor da universidade** assista também à totalidade das suas intervenções;

5. Algumas estudantes opinaram que, no geral, o processo de avaliação das práticas pedagógicas está bem concebido e, relativamente a ele, valorizam sobretudo o facto de a avaliação recorrer a várias estratégias e instrumentos e, também, o facto de conhecerem as regras do “jogo” desde o início do processo;

6. Finalmente, é ainda significativo que tenham sido tão poucas as referências à **autoavaliação** e sobretudo que, relativamente a ela predominem, as críticas negativas, alegando genericamente, que *é muito difícil detectarmos os nossos próprios erros*.

Gráfico 15 – Estratégias de avaliação das práticas pedagógicas



Como interpretar estes resultados?

Recolhemos dos discursos dos sujeitos opiniões valorizadoras no que respeita aos encontros pós-observação, caracterizando-os como momentos de aprendizagem e de esclarecimento de dúvidas. Efectivamente, cada vez mais autores preconizam a importância da inclusão, nos processos de formação/avaliação de professores de momentos de reflexão partilhada, orientada e contínua, contextualizada nas

actividades educativas realizadas (ou a realizar). Se estas reflexões são importantes no âmbito da formação contínua de professores, são-no também, obviamente, no contexto da sua formação inicial. Através destes momentos de reflexão conjunta, os supervisores e os próprios colegas de formação procuram ajudar o futuro professor a desocultar as suas percepções, através do questionamento das suas decisões e dos valores, convicções e crenças em que elas se fundamentam.

Também a reflexão escrita, desvalorizada pelas nossas entrevistadas, tem objectivos similares. Holden (1997) diz que quando os professores escrevem e falam a respeito de si próprios, desocultam o inconsciente e tornam o implícito explícito, o que os ajuda a atribuir sentido às experiências passadas, ajudando simultaneamente os seus formadores a compreender as suas acções, através do conhecimento das estruturas internas que lhes conferem sentido (Zabalza, 1988b, citado por Pacheco, 1995).

Para os formadores, se o seu objectivo é promover o desenvolvimento dos futuros professores, pessoal e profissionalmente, torna-se portanto indispensável, saber não só o que eles pensam e o que fazem, mas também as razões por que o fazem (Pacheco, 1995; 1996).

Nesta perspectiva, a observação da actividade do futuro professor junto dos seus alunos, não é quanto basta ao supervisor. Constituindo essa actividade, como já referimos, a razão primeira e última do trabalho do supervisor, para optimizá-la através de objectivos ambiciosos e de longo prazo, os supervisores precisam de sobre ela ouvir o professor (oralmente e por escrito) e com ele comentá-la, debatê-la e discuti-la, em ambientes de empatia, de respeito e de verdade.

A par destas estratégias de reflexão, o formando deve ser encorajado a assumir uma atitude de autoobservação e de autoanálise e avaliação do trabalho que

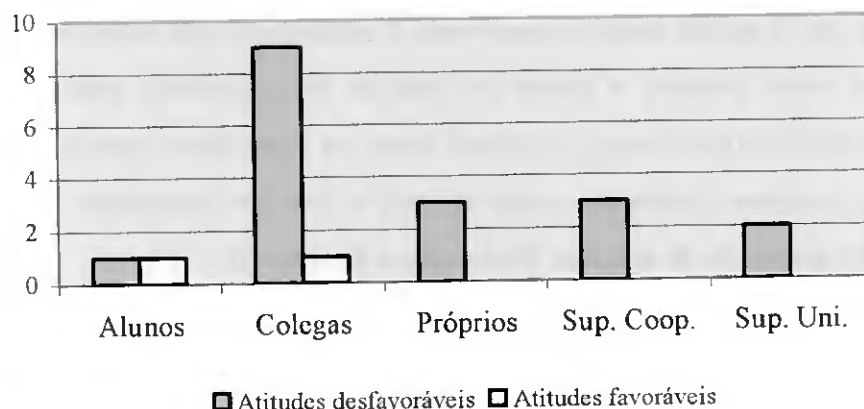
realiza. A reflexão escrita é, quanto a nós, um instrumento que pode fomentar essa atitude de procura, de autoreflexão e de autoavaliação face ao seu próprio trabalho.

3. 6. *Quem deve intervir na avaliação das práticas pedagógicas?*

É significativo, no que respeita a esta questão, que os sujeitos tenham valorizado sobremaneira o papel dos seus pares enquanto intervenientes na avaliação das práticas pedagógicas. Esta opinião é consistente com a de vários autores (Holden, 1997; Day, 1993; entre outros) que vêm sublinhando o contributo, no desenvolvimento do professor, dos pares ou *amigos críticos* que se propõem aperfeiçoar mutuamente o trabalho uns dos outros, através da observação e da reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido pelos colegas.

Para além dos colegas, os sujeitos referiram-se a si próprios, ao supervisor cooperante, ao supervisor da universidade e aos alunos como possíveis intervenientes na avaliação das práticas pedagógicas, como pode observar-se através da leitura do Gráfico 16.

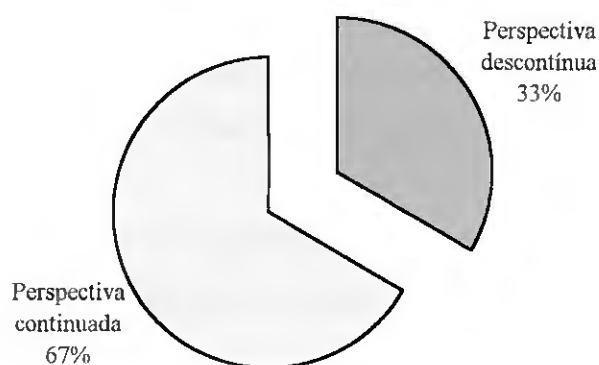
Gráfico 16 - Intervenientes na avaliação das práticas pedagógicas



3. 7. Quando avaliar os estudantes-professores?

A maioria dos indicadores encontrados integram-se **numa perspectiva continuada** da avaliação das práticas pedagógicas (Gráfico 17), a qual é consistente com o que a respeito vários autores preconizam: a avaliação contínua e sistemática é, de facto, a avaliação fundamental do ponto de vista da aprendizagem e desenvolvimento do futuro professor. Quanto à avaliação sumativa, ela não deve, como já referimos, ser vista como o centro do processo de formação, não obstante conhecermos as implicações que pode ter na vida pessoal e profissional do professor. Para o supervisor (e não apenas para o formando) a avaliação sumativa constitui, de facto, um constrangimento, na medida em dificulta o estabelecimento de uma relação franca e aberta com os supervisados. A avaliação sumativa é, e utilizando a expressão de um dos sujeitos, *um mal necessário!*

Gráfico 17 – Momentos de avaliação das práticas pedagógicas



4. Síntese interpretativa

Em síntese, e em termos gerais, os resultados deste estudo podem ser sintetizados da seguinte forma:

1. Os sujeitos inquiridos confirmam ser atingidos por estados de preocupação e ansiedade, durante o seu percurso nas práticas pedagógicas.

2. A avaliação, bem como as expectativas e exigências colocadas pela prática pedagógica, constituem os factores predominantemente responsáveis pelos estados de ansiedade aludidos.

3. Pareceram existir ligações entre os estados de ansiedade que atingiram as futuras professoras em situação de prática pedagógica e as suas representações de avaliação, construídas ao longo do seu percurso escolar.

4. Relativamente aos processos de avaliação vividos ao longo da sua vida de estudantes, todos os sujeitos entrevistados os enquadram numa avaliação de tipo clássico e tradicional.

5. Os sujeitos inquiridos reconhecem a subjectividade inerente a todo o processo de avaliação, considerando-a uma fragilidade cujos efeitos o avaliador deve tentar minorar.

6. Os sujeitos inquiridos caracterizam a avaliação como tradicionalmente assustadora, penalizadora, catalogadora, selectiva, elitista e injusta.

7. Os sujeitos inquiridos acordam relativamente à necessidade e à utilidade da avaliação (dos alunos, dos futuros professores, dos professores), porque ela orienta e regula as aprendizagens e ajuda, incentiva e estimula os avaliados.

8. Apesar de percepcionarem e defenderem o papel formativo da avaliação, os sujeitos inquiridos perspectivam-na sobretudo como medição da distância em relação aos objectivos predeterminados, manifestando-se, assim, prisioneiros de uma perspectiva positivista, no quadro da formulação rigorosa de objectivos, com os quais os resultados devem ser confrontados.

9. Os sujeitos inquiridos perspectivam a avaliação quase exclusivamente em termos de processo de regulação das aprendizagens, sem equacionarem o seu possível e desejável contributo no questionamento das formas de ensino praticadas, enquanto ajuda na tomada de decisões relativamente aos processos utilizados para atingir as metas-alvo.

10. Os sujeitos inquiridos manifestam-se profundamente criticos da eficácia e da utilidade dos testes, enquanto instrumentos de avaliação, referindo que estes confirmam o que o professor já sabe acerca da aprendizagem do aluno, e medem fundamentalmente os aspectos menos significativos dessa aprendizagem.

11. Os sujeitos inquiridos perspectivam a avaliação (dos alunos, dos futuros professores e dos professores) enquanto um processo contínuo e sistemático.

12. Os sujeitos inquiridos reconhecem a necessidade da intervenção de várias pessoas na avaliação dos alunos, dos futuros professores e dos professores,

valorizando, sobretudo, o papel do próprio avaliado, bem como a intervenção dos seus pares.

13. Apesar disso, os sujeitos inquiridos revelam situar-se numa perspectiva de controlo da avaliação dos professores, percepcionando-a como um processo extrínseco à sua actividade, que acontece porque é necessário que o professor preste contas relativamente à tarefa profissional que desenvolve.

14. As estudantes inquiridas situam também a avaliação das práticas pedagógicas, no que respeita às suas finalidades, numa perspectiva de controlo dos resultados, referindo que a finalidade da avaliação é garantir a qualidade dos professores, classificar os futuros professores, e seleccioná-los, com vista à sua colocação profissional.

15. Os sujeitos inquiridos privilegiam claramente as competências técnicas do ensino, embora valorizando também as competências pessoais dos professores. A competência clínica do professor é pouco valorizada e a competência crítica está ausente das suas preocupações.

16. Os sujeitos inquiridos, relativamente à avaliação dos futuros professores e à avaliação dos professores, situam-se claramente numa perspectiva de avaliação do desempenho, considerando o professor como um técnico que deve ser detentor de um conjunto de capacidades que o tornarão eficaz.

17. Em coerência com a defesa de avaliação do desempenho do professor, as estudantes inquiridas privilegiam, no contexto das metodologias de avaliação da actividade docente, a observação de aulas, reivindicando a presença permanente dos supervisores na sala de aula, como condição *sine qua non* para a tomada de decisões fundamentadas e justas, no campo avaliativo.

18. Decorrente da subvalorização das competências clínica e crítica do professor, as estudantes inquiridas desvalorizam as reflexões escritas, enquanto estratégia de avaliação, manifestando resistências a desvelarem a sua subjectividade.

19. Os sujeitos inquiridos, consideram que a avaliação das práticas pedagógicas, apesar de subjectiva e assustadora, é mais clara, objectiva, honesta e justa que outras em geral, em virtude de nesta situação de avaliação conhecerem o referente, desde o início do processo, aspecto que não é comum a outras situações de aprendizagem.

20. Os sujeitos inquiridos consideram que a ansiedade causada aos futuros professores pela avaliação das práticas pedagógicas radica na preponderância da classificação da prática pedagógica na classificação final do seu curso de formação de professores e, conseqüentemente, na influência dessa mesma classificação na sua futura colocação profissional.

CAPÍTULO VIII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Reflexões finais

O facto de, como já referimos no contexto deste estudo, a) vários autores virem argumentando que as práticas pedagógicas, no âmbito da formação inicial de professores, nem sempre se repercutem em desenvolvimento para os estudantes, delas podendo resultar, pelo contrário, alguns efeitos nefastos para os futuros professores, tais como torná-los mais negativos, rígidos, autoritários e menos receptivos à inovação e à mudança; b) existir entre nós, no que respeita a esta componente da formação dos professores, um número relativamente reduzido de investigações; c) a maior parte desses estudos se centrar em questões preponderantemente pragmáticas, negligenciando aspectos de importância vital, tais como as circunstâncias da sua realização, os processos que utiliza ou a qualidade da formação dos profissionais que intervêm nas práticas pedagógicas; d) grande parte dos estudantes em situação de prática pedagógica serem atingidos por estados de ansiedade, como o comprovam vários estudos, incluindo o presente, o que lhes dificulta a sua entrega relativamente às tarefas que lhe são exigidas e lhes provoca efeitos debilitantes, tais como a

diminuição da autoestima, a insegurança, expectativas de fracasso, sentimentos de inadequação, atitudes de dependência e inibição da criatividade (Fernandes, 1989), justifica a pertinência das preocupações que motivaram o estudo que empreendemos, bem como a importância e a utilidade que o mesmo poderá assumir.

Tendo em conta o número de alunos que responderam ao questionário (N=120), bem como a percentagem que representa relativamente à totalidade da população que esse número representa (88.2%), podemos afirmar que, para os estudantes-futuros professores das coordenadas contextuais em causa (Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve / ano lectivo de 1996-1997), a avaliação das práticas pedagógicas, bem como as expectativas e exigências que esta disciplina lhes coloca, constituem, de facto, os factores predominantemente responsáveis pelo estado de preocupação e de ansiedade que vivenciam naquela situação.

Esta constatação veio ainda a confirmar-se através das entrevistas, junto da amostra que seleccionámos e que integra os sete sujeitos deste estudo. Embora as dimensões desta última, nos não permitam generalizar os resultados alcançados, eles não deixam de ser significativos e indicadores, tanto mais que, como referimos, no contexto da turma escolhida, apenas duas das estudantes entrevistadas se situavam, no que respeita ao questionário, nos mais elevados níveis de ansiedade relativamente à avaliação, situando-se outras duas nos índices mais baixos e as restantes três nos níveis intermédios.

Na verdade, se exceptuarmos uma das estudantes, o discurso das restantes seis está repleto de alusões explícitas ou implícitas à inquietação, ao temor que lhes causa a avaliação das práticas pedagógicas.

No que respeita aos motivos que se encontram na origem dessa ansiedade, não obstante termos percebido, efectivamente, uma relação entre a ansiedade provocada pela avaliação das práticas pedagógicas e a avaliação pedagógica em geral (a qual as estudantes caracterizam, aliás, com recurso a adjectivos que denotam a sua pouca confiança na isenção e justiça do processo), emergiram, predominantemente, justificações de natureza pragmática, que se prendem com a escassez de mercado de trabalho para os professores e com o desejo de alcançar uma colocação profissional satisfatória. Ou seja: as preocupações com a avaliação consubstanciam-se, sobretudo, em termos da classificação final a obter, sendo nesta que, na realidade, se concentram as preocupações dos futuros professores.

Esta constatação, se facilmente compreensível, é na verdade, preocupante e constrangedora para os supervisores que estabelecem como finalidade do trabalho que desenvolvem junto dos futuros professores, o seu desenvolvimento pessoal e profissional, a sua competência. Na verdade, se o objectivo fundamental dos formandos é a conquista de uma elevada classificação final nas práticas pedagógicas, então será fácil acreditar que, durante o decorrer das mesmas, os futuros professores tenderão a subordinar a sua aprendizagem ao êxito classificativo, renunciando, por exemplo, a pôr a nu a sua subjectividade, evitando expressar as suas ideias e juízos pessoais, a sua criatividade, originalidade e sentido crítico e procurando acomodar-se às ideias e à personalidade dos formadores.

Este aspecto emergiu claramente, aliás, da presente investigação. Com efeito, apenas um dos sujeitos se não manifestou negativamente, a propósito das reflexões escritas, enquanto estratégia de avaliação, referindo tratar-se de um documento de carácter subjectivo que, por essa razão, não deveria ser muito valorizado.

Nas circunstâncias referidas, o futuro professor tenderá a centrar-se mais no ensino do que na aprendizagem, quer na sua própria, quer na dos alunos junto dos

quais e em função dos quais desenvolve a sua actividade pré-profissional. Tenderá, por outro lado, a enfatizar a mestria de competências técnicas, susceptíveis de proporcionar uma destreza e superioridade aparentes, capazes de, eventualmente, impressionar alguns formadores. Dito de outro modo, os futuros professores preocupar-se-ão mais em saber fazer, do que em equacionar, questionar, e reflectir sobre as razões que se escondem por detrás das diferentes opções, relativas às várias formas possíveis de fazer. Desta forma, o formando tenderá a não se abrir ao seu desenvolvimento próprio, colocando-lhe mesmo obstáculos difíceis de transpor. Quando fala das suas acções, o futuro professor não coloca nelas uma intencionalidade, permanecendo, como refere Van Manen (1991), num estágio pré-reflexivo ou, na perspectiva de Zeichner & Liston (1987), num nível de reflexividade técnica, na medida em que a sua preocupação predominante se centra na eficácia da sua acção na sala de aula, que descreve sem recurso a juízos de valor, interpretações, justificações ou críticas, bem como sem questionar os fins educativos, os contextos da aula, da escola ou da comunidade.

Estes aspectos - centração no acto de ensinar negligenciando a aprendizagem, ênfase das competências técnicas, nível primitivo de reflexividade -, emergiram, de forma nítida, da nossa investigação. Se, por um lado, a fase em que se encontram no seu percurso de formação inicial pode ajudar a compreender a necessidade que revelam de dominar os aspectos técnicos do ensino, por outro, temos de nos questionar sobre os constrangimentos que os impedem de alcançar outros níveis mais elaborados de reflexividade.

A preocupação com a nota dificulta a assunção de uma atitude de autoavaliação das práticas que o futuro professor desenvolve e obsta, por outro lado, à colegialidade e à cooperação, na medida em que tende a instituir na ecologia das práticas pedagógicas, um clima de competitividade, neutralizador da honestidade intelectual dos sujeitos e do ambiente relacional de empatia e cordialidade necessário

à ajuda ao desenvolvimento do outro. De acordo com a opinião de inúmeros autores, a atitude de autoaprendizagem e de autoavaliação e a troca e cooperação entre pares são imprescindíveis à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores, aspectos reconhecidos também, aliás, pelos sujeitos deste estudo. Estas convicções conferem ainda maior preocupação relativamente ao ambiente de tensão e de competitividade em que, frequentemente, se desenvolvem as práticas pedagógicas.

As contingências do funcionamento da própria prática pedagógica, nomeadamente o facto de os supervisores desempenharem funções formativas e sumativas, dificultam a sua tarefa, no sentido de desassombrar esse clima opressivo e desestimulador. Porém, a consciência da importância que assumem as práticas pedagógicas, no contexto da preparação profissional dos professores, não lhes permite encolher os ombros e cruzar os braços. O supervisor sabe, por um lado, que pode ter alguma intervenção ao nível da marcha dos acontecimentos, no que respeita ao contexto e condições em que se realizam as práticas pedagógicas; sabe também, por outro lado, que lhe assistem o dever e o poder de minimizar os efeitos dos “ventos” contrários à sua acção, determinados por esse enquadramento macroecológico que a condiciona. Assim, sobra-lhe ainda o assumir de uma atitude de reflexão, questionamento, busca e intervenção, relativamente à tarefa da supervisão e às condições em que a mesma se desenvolve.

Os resultados desta investigação, se no que se refere a alguns aspectos são consistentes com os de outros estudos realizados, revelam-nos, por outro lado, algumas facetas da problemática não encontradas em outros estudos, como a preocupação exacerbada que as estudantes revelaram relativamente à classificação final das práticas pedagógicas, a herança cultural de uma avaliação tradicional arbitrária e punitiva que parecem transportar, e a desvalorização do instrumento de observação introspectiva, a que vulgarmente chamamos de *reflexão escrita*.

De outro ângulo de observação/avaliação deste trabalho, se por um lado encontramos resposta à generalidade das questões que nos colocámos à partida, o percurso investigativo suscitou-nos, por outro lado, novas questões, cujas respostas não deixaremos de procurar através de pesquisas futuras. Na verdade, à medida que fomos percebendo o peso da herança da avaliação clássica nas representações das estudantes e a pressão das circunstâncias macrosistémicas em que decorre a prática pedagógica, sobretudo no que se refere à coexistência das funções formativa e sumativa dos avaliadores, em virtude da importância que assumem para os formandos as consequências da avaliação sumativa das práticas pedagógicas, foi-se reforçando a nossa convicção relativa à importância que assume o estilo de supervisão adoptado e o clima relacional que lhe é inerente. Efectivamente, perante o cenário traçado, torna-se imperativa a instituição de uma supervisão humanista, a qual pressupõe um clima de ajuda e colaboração, num contexto de efectiva partilha de poder, assumindo o supervisor o papel de facilitador do processo de formação e o formando o de um sujeito activo que participa e colabora na implementação de todo esse processo, desde a definição de critérios de qualidade e de competência até à avaliação dos percursos individuais do formando e do formador e dos processos em que eles se integram.

Cumprindo a “predição” de Popper (1989), no sentido de que “a solução de qualquer problema origina novos problemas à espera de solução” e de que “quanto mais aprofundamos o nosso saber, tanto mais consciente, nítida e firmemente se esboça o nosso saber sobre aquilo que não sabemos”, este estudo teve ainda o mérito de suscitar um conjunto de novas perplexidades e interrogações cuja complexidade nos não inibirá de para elas procurar respostas, motivados pelo ensejo de contribuir para a formação de professores globalmente competentes, na convicção de que só professores pessoal e profissionalmente desenvolvidos poderão contribuir para o desenvolvimento das crianças e dos jovens e, em última instância, da própria sociedade.

2. Sugestões para futuros estudos e recomendações

O reforço destas convicções suscitou-nos, efectivamente, algumas questões, que poderão estimular futuras investigações. Assim:

Como minorar os constrangimentos que referimos, de modo a que os alunos vivenciem sem reservas os cenários pessoalista, clínico, reflexivo e ecológico, preconizados por inúmeros autores da actualidade e que, conceptualmente, são irrecusáveis? Serão práticas de supervisão coincidentes com as intenções que as orientam? Estará a relação supervisiva que é estabelecida com os estudantes, liberta da tradição de directividade e de prescrição que marcou o percurso dos formadores, enquanto estudantes? Ou sofrerá o clima implementado alguma influência dessa tradição?

Recentemente, alguns autores (Rodriguez, 1993; Lee, 1991; Duke, 1990, citados por Curado, 1997) têm vindo a propor-nos um conjunto de recomendações que consideram indispensáveis à implementação de um processo de avaliação capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores, as quais por nos parecerem, na sua maioria, adaptáveis às situações de prática pedagógica, aqui enumeramos:

1. envolvimento dos formandos no processo;
2. explicitação, sem ambiguidades, das finalidades da avaliação;
3. integração de todas as áreas da actividade docente no processo de avaliação;
4. existência de uma fase preparatória do processo;

5. formação de avaliados e avaliadores em todos os domínios relacionados com o processo;
6. inclusão de reuniões de análise que permitam o feedback e a discussão;
7. garantia da inexistência de sanções e da confidencialidade dos resultados;
8. existência de condições organizacionais, tais como o empenhamento da direcção das escolas no processo e a disponibilidade de recursos;
9. montagem de um processo subsequente que inclua as actividades de reorganização e de desenvolvimento acordadas;
10. integração do processo de avaliação individual num processo mais global de análise do funcionamento e organização da escola.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. *CIDInE 1*, 5-22.

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação - Contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 201-232). Aveiro: CIDInE.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, Ph. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

Almeida, J.F. & Pinto, J.M. (1982). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Amado, M. (1995). A avaliação. Algumas ideias e algumas práticas. *Escola Moderna*, 3ª série, nº anual, 23-41.

Amado, M. A. (1994). A autoscopia em supervisão: uma estratégia de reflexão e consciencialização dos professores para a sua prática lectiva. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação - Contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 341-358). Aveiro: CIDInE.

Barbier, J. M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: PUF.

Barbosa, J. & Alaiz, V. (s/d). Caminho percorrido... Percurso a construir... Auto-avaliação. *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (B/11). Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.

Barbosa, J. & Alaiz, V., Braga, F. (1995). Avaliação formadora: relato de um projecto. *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (E/2). Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bartolomeis, F. (1981). *Avaliação e orientação. Objectivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bellem, J., Moreno, E., Santos, A. P., Teixeira, A. & Ferreira, I. (1993). *Apoio educativo acaba reprovações?* Lisboa: Editorial Fragmentos.

Benavente, A. (1990). Avaliação e inovação educacional. Notas e reflexões. *Inovação*, 3, 4, 33-46.

Benavente, A. (1988). A Sociologia da Educação na Formação de Professores: novos dogmas ou um contributo à mudança? In *Actas - 1ª Conferência do Instituto de Sociologia da Educação*. Seara Nova.

Benavente, A. (1988a). Da construção do sucesso escolar - equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, 46-50.

Blanco, E. & Pacheco, J. A. (1991). O pensamento do professor, contributos para a formação de professores. In *Actas do I Encontro da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Boavida, J. & Barreira, C. (1993). Nova avaliação: novas exigências. *Inovação*, 6, 97-105.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Boudon, R. (1974). *L' inégalité des chances*. Paris: Colin.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). *La reproduction*. Paris: Minuit.

Brazão, M. M. (1995). *Do currículo formal ao currículo real - Concepções curriculares de professores no contexto da reforma educativa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Bryman, A. & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em Ciências Sociais - Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Lisboa: Celta.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Brubacher, J. W., Case, C. W. & Reagan, T. G. (1994). *Becoming a reflective educator. How to build a culture of inquiry in the schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Caetano, A. (1996). *Avaliação de desempenho: metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: RH Editora.

Capel, S. A. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. *Educational Research*, 39, 2.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa.

Carrasco, J. F. (1985). *Como avaliar a aprendizagem*. Porto: Edições Asa.

Carrilho-Ribeiro (1989). *Formar professores - elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.

Carvalho, C. (1993). Diferenças no auto-conceito de um grupo de alunos repetentes e um grupo de alunos não repetentes. In *Actas dos 3º e 4º Seminários, A componente de psicologia na formação de professores e outros agentes educativos* (pp. 239-245). Évora: Universidade de Évora.

Coben, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education*, 42, 2, 104-118.

Combs, A., Blume, R., Newman, A. & Wass, H. (1974). *The professional education of teachers - A humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn and Bacon.

Conceição, J., Neves, A., Campos, C., Fernandes, D. & Alaiz, V. (s/d). Testes: sim ou não?, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (B/8). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cortesão, L. (1991). Supervisão numa perspectiva crítica. In *Actas do I Encontro da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp. 617-626). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Cortesão, L. (1988). *Escola, Sociedade, que relação?* Porto: Edições Afrontamento.

Costa, F. C. (1991). A investigação sobre a eficácia Pedagógica. *Inovação*, 4, 1, 9-27.

Curado, A. P. (1997). Avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional dos professores. *Inovação*, 10, 2 e 3, 195-205.

Day, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In Estrela, A. & Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 95-108). Porto: Porto Editora.

Damas, M. J. & De Ketele, J-M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Almedina.

Dean, J. (1991). *Professional development in school*. Milton Keynes: Open University Press.

Delors, J. (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

D'Hainaut, L. (1980). *Educação - Dos fins aos objectivos*. Coimbra: Almedina.

De Landsheere, G. (1986). *A Investigação experimental em pedagogia*. Lisboa: Dom Quixote.

De Landsheere, G. (1976). *Avaliação contínua e exames: Noções de docimologia*. Coimbra: Livraria Almedina.

De Landsheere, V. (1994). *Educação e formação. Ciência e Prática*. Porto: Edições Asa.

Ducke, D. L. (1990). Developing teacher evaluation systems that promote professional growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 2, 131-144.

Dewey, J. (1974). The relation of theory to practice in education. In Archambault, D. (Ed.). *John Dewey on education* (pp. 313-338). Chicago: University of Chicago Press.

Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes - Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, A. & Rodrigues, P. (Coords.) (1994). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri.

Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs.) (1993). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (1992). O tempo da avaliação. *Noesis*, 23, 18-21.

Fernandes, D. (1991). Resolução de problemas e avaliação. In *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*, 275-286. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Fernandes, D. (1991a). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.

Fernandes, D. & Branco, I. (1990). Conceitos básicos em avaliação de programas educativos. *Inovação*, 3, 4, 9-18.

Fernandes, D., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., & Alaiz, V. (s/d). Portfolios: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (B/10). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Fernandes, M. (1998). A mudança de paradigma na avaliação educacional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 9, 7-32.

Fernandes, M. (1997). Avaliação e Supervisão: uma relação a repensar. *1º Congresso Nacional de Supervisão na Formação* (Comunicação apresentada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Fernandes, M. (1996). Impacto das práticas de avaliação na aprendizagem e auto-percepção dos alunos. In *Actas da II Conferência Internacional de Sociologia da Educação em Portugal* (pp. 469-473). Faro: Universidade do Algarve.

Fernandes, M. (1992). Training teachers to develop child self-assessment skills, and monitoring academic and control belief effects in children. Unpublished PhD. University of Wales. G. E. P. (1989). Prática pedagógica. Análise da situação. (1º Vol.). Lisboa: G.E.P./M.E.

Fernandes, M. (1990). Atribuição causal do sucesso e insucesso escolar. In A. Estrela, A. Nóvoa, A. Rodrigues, E. Falcão, P. Pinto (Eds.), *La Méthodologie de la recherche education. Actes du Colloque Internacional*. Lisboa: AIPELF.

Fernandes, M. (1989). Factores que provocam ansiedade nos estudantes estagiários em situação de prática pedagógica. *1º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Comunicação apresentada). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J. Tourais, L. & Neves, N. (s/d). In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem (A/4)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J. Tourais, L. & Neves, N. (s/d). In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem (A/5)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J. Tourais, L. & Neves, N. (s/d). In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem (B/1)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ferreira, M. & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, V. (1990). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.

Feuerstein, M-T. (1986). *Partners in Evaluation*. New York: MacMillan Publishers.

Figari, G. (1994). *Évaluer: quel référentiel?* Bruxelles: De Boeck.

Fontana, A. & Frey, J. (1994). Interviewing, the art of science. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. USA: Sage Publications.

Forquim, J. C. (1983). As desigualdades escolares - O contributo do pensamento sociológico. In *Análise Social e Organizacional da Educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação.

Fuller, F. (1974). A conceptual framework for a personalized teacher education program. In *Theory into practice* (13, pp. 112-122).

García, C. M. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, S. A.

García, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Lisboa: Celta Editora.

Gitlin, A. *et al.* (1984). Supervision, reflection, and understanding: a case for horizontal evaluation. *Journal of Teacher Education* 35, 3, 46-52.

Glassberg, S. & Sprinthall, N. A. (1980). Student teaching: a developmental approach. *Journal of Teacher Education*, 31, 2, 31-38.

Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Gonçalves, J. A. (1992). A carreira das professoras do Ensino Primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 141-170). Porto: Porto Editora.

Gonçalves, J. A. & Simões, C. M. (1991). O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente. *Inovação*, 4, 1, 135-147.

Gonçalves, O. & Cruz, J. A. (1985). Desenvolvimento interpessoal e formação de professores. In J. F. A. Cruz, L. S. Almeida & O. Gonçalves (Eds.), *Intervenção psicológica na educação* (pp. 199-217). Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.

Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.

Hadji, C. (1993). L'évaluation des enseignants. In A. Estrela, J. Ferreira, & A. P. Caetano, (Orgs.), *III Colóquio Nacional da AFIRSE, Avaliação em educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Hadji, C. (1994). A avaliação dos professores - Linhas directivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela & P. Rodrigues (Coords.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 27 - 36). Lisboa: Edições Colibri.

- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo - Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Handal, G. & Lauvas, T. (1987). *Promoting reflective teaching: supervision in action*. Milton Keynes, The Society for Research into Higher Education / UK: Open University Press.
- Hart, N. I. (1987). Student teachers' anxieties: four measured factors and their relationships to pupil disruption in class. *Educational Research*, 29, 1, 12-18.
- Holden, G. (1997). Challenge and support?: the role of the critical friend in continuing professional development. *The Curriculum Journal*, 8, 3, 441-453.
- Huberman, H. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Hunt, D. E. & Joyce, B. R. (1967). Teacher trainee personality and initial teaching style. *American Educational Research Journal*, 253-259.
- Instituto de Inovação Educacional (1992). *Avaliar é aprender*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leal L. & Abrantes, P. (1990). Avaliação da Aprendizagem. Avaliação na Aprendizagem. *Inovação*, 3, 4, 65-75.
- Lee, B. (1991). *Staff appraisal: The FE pilot schemes*. Berkshire: National Foundation for Education Research.
- Lefèvre, L. (1978). *O Professor, observador e actor*. Coimbra: Almedina.

Leite, C., Pacheco, J., Moreira, E., Terrasêca, M., Carvalho, A & Jordão, A. (1993). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições Asa.

Lemos, V. (1982). *O critério do sucesso: Técnicas de avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. e Alaiz, V. (1992). *A nova avaliação da aprendizagem: o direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.

Lesne, M.(1977) *Trabalho pedagógico e formação de adultos. Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

MacDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. In D. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications*. London: MacMillan.

Machado, F. (1994). *Avaliação em tempo de mudança*. Porto: Edições Asa.

Marinho, P. (1980). *A pesquisa em ciências humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.

Marzillier, J. S. (1986). Entrevista. In H. J. Eysenck, & G. D. Wilson (Coords.), *Manual de Psicologia Humana*. Coimbra: Almedina.

Matos, M. (1997). Escola, organização e modelos de profissionalidade docente. In *Actas do 1º Congresso do Forum Educação, Sociedade de Estudos e Intervenção Pedagógica e Profissional - Professor/a: uma profissão em mutação?* (pp. 377-401). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage Publications.

Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.) *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.120-138). Porto: Porto Editora.

Muchielli, K (1979). *A entrevista não directiva*. São Paulo: Martins Fortes.

Muchielli, P. (1978). *O questionário na pesquisa psicossocial*. São Paulo: Martins Fortes.

Murphy, P. & Brown, M. (1970). Conceptual systems and teaching style. *American Educational Research Journal*, 7, 529-540.

Niza, S. (1992). Em comum assumimos uma educação democrática. In G. Vilhena, J. Soares & M. Henrique (Orgs.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

Noizet, G. & Caverni, J. P. (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.

Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (Org.) (1992a). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, A. (Org.) (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. & Finger, M. (Orgs.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

OCDE (1989). *As escolas e a qualidade*. Lisboa: OCDE/Edições Asa.

OCDE (1987). *La qualité de l'enseignement*. Paris: OCDE.

Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadoras de infância. *Inovação*, 10, 1.

Oliveira-Formosinho, J. (1987). Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores. *Psicologia - Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, V, 3, 247-257.

Oliveira, L. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDInE*, 13-21.

Oliveira, L. (1990). Supervisão e formação contínua de professores. In J. Tavares & A. Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão* (pp. 205-216). Aveiro: Universidade de Aveiro - PIDACS.

Oliveira, L. & Terça, O. (1991). Supervisão da prática pedagógica e desenvolvimento da reflexão crítica. In L. S. Almeida, E. Sousa, & R. A. Santiago (Eds.), *Ação educativa: análise psico-social* (pp. 157-166). Leiria: ESEL/APPORT.

Pacheco, J. A. (1996). A avaliação do professor: alguns consensos. *Noesis*, 38, 47.

Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Perrenoud, Ph. (1992). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 155-173). Lisboa: Educa.

Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève: Droz.

Pires, J. (1995). *Práticas de planificação na Escola Moderna Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Pires, J. (1995a). Problemas actuais da avaliação e as práticas de avaliação cooperada na Escola Moderna. *Escola Moderna*, 3ª Série, nº anual, 1-9.

Popper, K. (1989). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Editorial Fragmentos.

Portugal, G. (1994). Contextos como facilitadores do desenvolvimento: suas características. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação - Contributos dos colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.

Postic, M. (1990). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Almedina.

Praia, J. F. (1991). Dificuldades intrínsecas da formação inicial. Formação contínua como resposta. In *Ciências da educação em Portugal: situação actual e perspectivas* (pp. 543-550). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.

Ralha-Simões, H. (1991). Nível de auto-conhecimento e competência educativa. *CIDInE 1*, 31-40.

Ralph, E. G. (1994). Enhancing the supervision of beginning teachers: a canadian initiative. *Teaching & Teacher Education*, 10, 2, 185-203.

Reis, I. B. & Salgado, L. (1994). O contexto escolar e a formação pessoal e social. In J. Tavares (Org.), *Para intervir em educação* - Contributos dos colóquios CIDInE. Aveiro: CIDInE.

Reis, I. & Salgado, L. (1992). Reprodução social e práticas de avaliação escolar. *Inovação*, 5, 1, 13-35.

Ribeiro, L. (1992). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Rodrigues, A. (1995). Práticas de avaliação cooperada no MEM. *Escola Moderna*, 3ª série, nº anual, 16-22.

Rogers, C. R. (1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Porto: Edições Asa.

Rudduck, J. (1989). Partnership supervision as a basis for the professional development of new and experienced teachers. In M. Wideen, & I. Andrews (Eds.), *Staff development for school improvement*. London: The Falmer Press.

Sá-Chaves, I. (1997). A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 107-118). Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (1996). Supervisão pedagógica e formação de professores/A distância entre *alfa* e *ómega*. *Revista de Educação*, VI, 1, 37-42. Lisboa.

Sá-Chaves, I. (1990). A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis. *CIDInE 1*, 23-30.

Sanches, M. F. C. (1997). Para um ensino de qualidade: perspectiva organizacional. *Inovação*, 10, 2 e 3, 165-194.

Santos, F. (1986). *Entrevistar - A Teoria e a Prática*. Lisboa: Plátano Editora.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in professions*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Scriven, M. (1995). *A unified theory approach to teacher evaluation*. Great Britain: Elsevier Science.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler (Ed.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand Mc. Nally.

Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, M. C. (1994). *De aluno a professor: um "salto" no desconhecido*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Simões, C. M. (1994). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico* (Dissertação de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Simões, C. M. & Ralha-Simões, H. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares, & A. Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão* (pp. 179-203). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Soares, I. M. C. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 135-147). Aveiro: CIDInE.

Soares, A. C., Lima, G., Quintas, H., Pastagal, J., Mestre, M. J., & Gonçalves, R. (1996). *Disciplina na sala de aula. Representações de professoras do 1º ciclo em início de carreira*. (Trabalho realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão). Não publicado. Faro: Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

Soares, A. C., Arco, J. P., Quintas, H. L., Mestre, M. J., & Gonçalves, M. R. (1995). *O modelo reflexivo de supervisão como matriz de análise das competências educativas dos professores*. (Trabalho realizado no âmbito do Curso de Mestrado em

Supervisão). Não publicado. Faro: Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

Sousa, C. & Correia, O. (1994). Linguagem, desenvolvimento e comunicação em crianças e adolescentes em situação educativa. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação - contributos dos colóquios CIDInE*. (pp. 279-295). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sprinthall, N. A. & Thies-Sprinthall, L. (1983). The need for theoretical framework in educating teachers: a cognitive-developmental perspective. In K. R. Howey & W. E. Gardner (Eds.), *The education of teachers* (pp. 74-97). New York: Longman.

Stones, E. (1979). *Psychopedagogy*. London: Methuen.

Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Aveiro: Edições CIDInE.

Tavares, J. (Ed.) (1994). *Para intervir em educação – contributos dos colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE.

Tavares, J. (1993). Clarificação dos conceitos básicos, objectivos a atingir e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem. In J. Tavares (Org.), *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: CIDInE.

Tavares, J. (Org.) (1993a). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: CIDInE.

Tavares, J. (1992). *A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: CIDInE.

Tavares, J. & Alarcão, I. (1992a). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Tavares, J., Gonçalves, O., Marques, R., Santiago, R. & Simões, C. M. (1991). Dimensão do desenvolvimento pessoal e social na formação contínua de professores. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores - Realidades e perspectivas* (pp. 79-112). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Tavares, J. & Moreira, A. (1989). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro: PIDACS/Universidade de Aveiro.

Thies-Sprinthall, L. (1984). Promoting the development growth of supervising teachers: theory, research programs, and implications. *Journal of Teacher Education*, 35: 53-60.

Thies-Sprinthall, L. (1980). Supervision: na educative or mis-educative process? *Journal of Teacher Education*, 31: 17-20.

Thurler, M. G. (1996). Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites. In M. Bonami, & M. Garant (Eds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement* (pp. 145-168). Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Vala J. (1990). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

- Vallejo, P. M. (1979). *Manual de avaliação escolar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Van Manen (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 6, 507-536.
- Vieira, F. (1994). Alunos autónomos e professores reflexivos. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação - Contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 331-339). Aveiro: CIDInE.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Vilar, A. (1992). *A avaliação. Um novo discurso?* Porto: Edições Asa.
- Villas-Boas, M. A. (1991). A supervisão clínica na formação de professores. *Actas do I Encontro da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação.
- Xarepe, O. (1995). A avaliação no 1º ciclo do ensino básico. *Escola Moderna*, 3ª série, nº anual, 10-22.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. M. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa. (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 115-138). Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Zeichner, K. M. (1992a). Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica. In A. E. García & V. S. García (Eds.), *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional* (pp. 309-325). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9.

Zeichner, K. & Liston, D. (1987). Teaching students teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 23-48.

Zeichner, K. & Liston, D. (1985). Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education*, 1, 2, 155-174.

Zimpher, N. L. & Howey, K. R. (1987). Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, 2, 101-127.

DOCUMENTOS

Assembleia da República Portuguesa (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1992). *Roteiro da Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.

