



**CONTRIBUTO PARA A DEFINIÇÃO DO
PERFIL DO AVALIADOR DO DESEMPENHO
PROFISSIONAL DO DOCENTE DA
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA ISABEL JOSÉ B. B. FIALHO

MARIA ISILDA FERNANDES NUNES

ÉVORA, 2011

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**CONTRIBUTO PARA A DEFINIÇÃO DO PERFIL
DO AVALIADOR DE DESEMPENHO
PROFISSIONAL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO –
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA,
APRESENTADA À UNIVERSIDADE
DE ÉVORA, SOB A ORIENTAÇÃO
DA PROFESSORA DOUTORA
ISABEL FIALHO**

MARIA ISILDA FERNANDES NUNES

ÉVORA, 2011

O que está pressuposto, nos nossos currículos, é que o saber é sempre bom. Isso talvez seja verdade abstractamente. Mas, nesse caso, teríamos de aprender tudo o que há para ser aprendido – o que é tarefa impossível. Quem acumula muito saber só prova um ponto: que é um idiota de memória boa. Não faz sentido aprender a arte de escalar montanhas nos desertos, nem a arte de fazer iglos nos trópicos. Abstractamente todos os saberes podem, eventualmente, ser úteis. Mas, na vida, a utilidade dos saberes subordina-se às exigências práticas do viver.

(Rubem, 2004)

As coisas não mudam; nós mudamos.

Henry David Thoreau

AGRADECIMENTOS

Enumerar uma lista de pessoas às quais gostaria de expressar a minha gratidão pelas sugestões, pela força e confiança, correria o risco de deixar alguém fora da mesma. A todas, sem exceção o meu profundo, OBRIGADA!

Porém, expresso particularmente a minha gratidão à orientação dada ao estudo pela minha orientadora, a Professora Doutora Isabel Fialho.

Dedico este trabalho ao meu querido filho DIAMANTINO.

Por, somente ser!

RESUMO

Reportando-nos ao primeiro ciclo avaliativo do desempenho docente (ADD), este estudo objetiva interpretar as perceções de avaliadores e avaliados sobre as características fundamentais que deverá ter o perfil do avaliador da Educação Pré-escolar.

À época, tendo sido um processo moroso, perturbador e burocrático, pretendeu-se perceber até que ponto as educadoras de infância avaliadoras se sentiam preparadas no desempenho da função de avaliadora, assim como perceber se as educadoras de infância avaliadas sentiam essa preparação e credibilidade na mesma. E é no ofuscar desta turbulência, que se pretendeu diligenciar as ferramentas básicas, primárias que eventualmente servirão de sustentáculo a futuros estudos na contribuição da definição do perfil do avaliador da Educação Pré-escolar.

Procedeu-se à elaboração de uma síntese da história da Avaliação do Desempenho Docente em Portugal e seguidamente a um estudo empírico de carácter descritivo, representando seis participantes em três Agrupamentos, suportando-nos de dois Guiões de Entrevista semiestruturadas. Selecionou-se a metodologia adequada ao estudo das entrevistas, que se repercutiu através da Análise de Conteúdo (AC). Deste trabalho surgiu a ideia central da necessidade de um perfil específico ao avaliador da Educação Pré-escolar, dado constituir um nível de ensino com as especificidades que lhe são inerentes e conseqüentemente diferentes de outros níveis de ensino.

Palavras - Chave: Supervisão Pedagógica. Avaliação do Desempenho Docente.

Perfil do Avaliador da Educação Pré-escolar

ABSTRACT

Referring to the first cycle of teacher performance (DDA) evaluation, this study aims to interpret the perceptions of evaluators and evaluated on the fundamental characteristics that the profile of the Pre-school evaluator must have.

At that time, having been a lengthy, disruptive and bureaucratic process, we sought to understand the extent to which Pre-school teachers felt prepared to perform their function as evaluators, as well as to understand how Pre-school teachers felt that preparation and their reliability on it.

It is in the eclipse of this turbulence that we intended to initiate proceedings to find the basic tools which may serve as the primary backbone for future contribution studies on the definition of the profile of the Pre-school evaluator. This study consisted of developing a summary of the history of the Teachers' Performance Assessment in Portugal and also of a descriptive empirical study which represents six participants from three Groups of Schools, with the support of two semi-structured interview guides.

We selected the appropriate methodology to study the interviews, which was reflected through the Content Analysis (CA). From this study emerged the core idea of the need for a specific profile of the Pre-school evaluator, as it is a teaching level with specific characteristics, consequently different from other levels of education.

Key-Words: Pedagogic Supervision. Evaluation of Teaching Performance. Profile of the Pre-school Evaluator.

RÉSUMÉ

Se référant au premier cycle de la performance des enseignants d'interpréter cette perception d'étude des enseignants de l'éducation préscolaire, en particulier dans le rôle d'évaluateurs et évalués avec les caractéristiques fondamentales qui devraient avoir le profil de l'évaluateur Éducation Préscolaire, en particulier dans le rôle d'évaluateurs et évalués.

À l'époque, avoir été un processus long, perturbateur et bureaucratiques, nous avons cherché à comprendre la mesure dans laquelle les enseignants de maternelle se sentaient prêts évaluative fonction de la performance évaluateur, ainsi que réaliser que les enseignants de maternelle se sentent valorisés et leur crédibilité dans cette préparation elle. Il est dans l'éclat de cette turbulence, qui était destinée à faire tous les outils de base, qui finira par servir de fondement principal pour de futures études sur la contribution du profilage de l'évaluateur Éducation Préscolaire.

L'examen consistait à une étude empirique dans trois cases précises, ce qui représente six personnes participant à trois groups, le soutien des deux guides d'entrevue semi-structurée. J'ai choisi la méthodologie appropriée pour l'étude des entretiens, qui se répercutaient à travers l'analyse de contenu (AC). De ce travail est née l'idée centrale de la nécessité probable d'un profil spécifique de l'évaluateur Éducation Préscolaire car c'est un niveau d'éducation avec les spécificités qui sont inhérents et donne différent des autres niveaux de l'éducation.

Mots-clés: Pédagogique Supervision. Évaluation de la Performance Pédagogique.

Profile du réviseur préscolaire.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	X
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico	4
1.1. Supervisão Pedagógica: Perspetiva Histórica, Conceito e Função Atual em Portugal	5
1.2. Primeiro Ciclo Avaliativo do Desempenho Docente e seu Contributo para o Perfil do Avaliador da Educação Pré-escolar	8
1.2.1. Breve Percurso Histórico do Direito de Reclamação da Avaliação em Portugal	26
Capítulo II – Metodologia	31
2.1 Objeto e opções metodológicas	32
2.2 Características das participantes	37
Capítulo III – Análise de Conteúdo das Entrevistas e sua Interpretação	39
Reflexões e Considerações Finais	48
Referências Bibliográficas	52

Apêndices	59
Apêndice I – Guião de Entrevistas para Participantes Avaliadoras	60
Apêndice II – Guião de Entrevistas para Participantes Avaliadas	63
Apêndice III – Protocolo de Entrevista Educadora A	66
Apêndice IV – Protocolo de Entrevista Educadora B	68
Apêndice V – Protocolo de Entrevista Educadora C	74
Apêndice VI – Protocolo de Entrevista Educadora 1	80
Apêndice VII – Protocolo de Entrevista Educadora 2	82
Apêndice VIII – Protocolo de Entrevista Educadora 3	86
Apêndice IX – Categorias e subcategorias	90
Apêndice X - Categorização da Informação Global das Entrevistas	92
Apêndice XI – Categorização Comparativa das Participantes Avaliadoras/Avaliadas	111
Apêndice XII – Categorização Comparativa das Participantes Avaliadoras	116
Apêndice XIII – Categorização Comparativa das Participantes Avaliadas	119

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Quadro Ilustrativo da Evolução do Atual Processo de ADD (Memórias históricas desde o primeiro ciclo avaliativo até à atualidade)	9
Quadro 2. Perfil Específico do Avaliador (conceptualização)	16
Quadro 3. Preocupações do avaliador/ambiente de trabalho	19
Quadro 4. Dimensões da Avaliação do Desempenho Docente	21
Quadro 5. Evolução da liberdade de Reclamação	28

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Este trabalho baseia-se no primeiro ciclo Avaliativo do Desempenho Docente (ADD) realizado no biénio 2007/2009, pioneiro em todas as suas vertentes e como tal conturbado. Para nos suportarmos de uma consistência imparcial à inclinação aos vários e sucessivos modelos de Avaliação do Desempenho Docente em Portugal, utilizamos a componente da linguagem como forma substancial de descrever a evolução da avaliação. Baseando-nos neste processo inicial, pretendemos poder obter algumas sugestões que nos conduzissem a delimitar características fundamentais inerentes ao perfil do avaliador da Educação Pré-escolar. Sendo que a educação de infância é tida como a primeira etapa da educação básica, é inadiável o destaque ao perfil do avaliador da Educação Pré-escolar. Desejamos que este estudo no perfil do avaliador da Educação Pré-escolar contribua para esse mesmo destaque. Pretende-se que o contributo às características constituintes do perfil do avaliador da Educação Pré-escolar, seja uma mais-valia na aceitação harmoniosa do mesmo evitando desta forma resistências ao próprio processo de ADD. Por conseguinte, urge capacitar os avaliadores da Educação Pré-escolar de uma formação específica superior que fomente a credibilidade aos educadores da Educação Pré-escolar avaliados.

Profundas mudanças sociais e educativas, têm constituído reflexões sistemáticas particularmente no que respeita à competência e legitimidade dos docentes avaliadores. Atualmente um dos centrais reptos aos educadores de infância, centra-se na publicação das Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar (O.C.E.P.E.) que se vincularam num documento basilar, onde se encontram organizados um conjunto de princípios e orientações à gestão do currículo (Vasconcelos, 1997). Ora, partilhamos da ideia de que estas sejam a referência necessária à construção de um perfil de avaliador para a Educação Pré-escolar. Neste estudo pretendeu-se perceber também em que medida as propostas emanadas pelo Ministério da Educação para a avaliação e conseqüentemente para o avaliador, se encontram em consonância com a especificidade do nível de educação em questão.

A partir destes prováveis argumentos, este estudo repartiu-se por três capítulos básicos: O primeiro capítulo centra-se no enquadramento teórico que se divide por uma

breve perspectiva histórica do primeiro ciclo avaliativo (2007/2009) da Avaliação de Desempenho Docente em Portugal e o seu contributo ao perfil do avaliador da Educação Pré-escolar.

O segundo capítulo refere-se à metodologia adotada, ilustrando o objeto e as opções metodológicas no que respeita àquilo que os avaliadores da Educação Pré-escolar pensam que fizeram e fizeram na realidade.

No último capítulo explana-se o traçado da investigação com a apresentação dos dados recolhidos, que depois de estudados permitem compreender as posições e opiniões das educadoras de infância avaliadoras participantes e das educadoras de infância avaliadas participantes. Desta forma, cremos ter um leque ilustrativo de conceções que faculte sustentar uma opinião concreta ou um juízo de valor relativamente ao perfil do avaliador da Educação Pré-escolar. Não obstante, as limitações que reconhecemos neste estudo, partindo do pressuposto de que à inovação ser-lhe-á sempre inerente a legitimação da complexidade da área estudada, assim como toda a inexperiência dentro do quadro da investigação.

E finalmente teceram-se reflexões e considerações últimas objetivando o estabelecimento de uma síntese esclarecedora aos eventuais estudos na mesma área alargando a outras perspectivas e conceitos, contribuindo desta forma a outras aberturas de consciência ao facto, dado que, em qualquer altura, em qualquer situação, o conhecimento é relativo e a existência de verdades absolutas é efémera. Tal como refere Savater, (2006), este estudo:

Não deve limitar-se a informar acerca dos factos e das teorias essenciais, mas tentar também apontar os caminhos metodológicos pelos quais aí se chegou e que podem ser proveitosamente continuados. Informar do já conseguido, ensinar como se poderá conseguir mais: as duas tarefas são indispensáveis, porque não pode haver “criadores” sem notícia do fundamental que os precedeu – todo o conhecimento é transmissão de uma tradição intelectual... (p.127).

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Supervisão Pedagógica: Perspetiva Histórica, Conceito e Função Atual em Portugal

A Supervisão Pedagógica iniciou a sua trajetória com uma função de inspeção protagonizada por quem detinha poder escolar no início do século XVIII, com o argumento de coibir os professores menos competentes dentro da própria escola. Esta postura continua na entrada do século XX, e com a introdução do “taylorismo” na educação foi perspetivado de forma diferente o processo de Supervisão, objetivando a eficácia e eficiência dos professores. Nesta fase apenas se tinha em linha de conta a parte profissional, deixando de lado a parte pessoal do professor. (Trindade, 2007).

Ainda segundo este autor, após a perspetiva progressista da educação, os dois modelos de supervisão anteriores (a inspeção e a eficácia social) sofreram alterações devido à vulnerabilidade em que os supervisores se posicionavam, surge nesta fase o chamado modelo democrático/burocrático da supervisão, cujo principal objetivo focava o desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

Na educação, o conceito de Supervisão Pedagógica teve a sua introdução em Portugal através de Alarcão e Tavares no ano de 1987, este tinha como alicerce assente na perspetiva clínica incidindo particularmente no desenvolvimento humano e também profissional. (Ricardo, 2011). Uma outra perspetiva do conceito de Supervisão Pedagógica surge com Cortesão (1991) demonstrando e enfatizando uma necessidade premente de partilha entre os professores nas suas experiências e reflexões do trabalho docente. Esta teoria é ampliada posteriormente a novos atributos à Supervisão Pedagógica no que concerne ao facto da mesma se aplicar apenas à transmissão de conhecimentos entre os intervenientes no processo de supervisão pedagógica.

Um pouco mais tarde Alarcão e Tavares (2003), redimensionam o conceito através de toda a estrutura escolar originando novos conceitos como sendo “escola reflexiva” e “instituição aprendente” respetivamente. Os novos conceitos deram lugar a uma abertura holística para as quais terá havido o contributo dos diferentes paradigmas

educacionais, socioculturais e ético-morais, cimentando a prática da execução da Supervisão Pedagógica como algo valioso.

Este contributo por sua vez veio dar origem a uma linha de pensamento dos “grandes princípios emergentes da Supervisão pedagógica” de que a Supervisão Pedagógica segue um caminho sentidamente humano. Isto no que é percecionado pela perspetiva *empowerment* que incide sobre a importância em saber como os professores se sentem ao invés de se saber como desenvolvem a sua atividade profissional. (Ricardo, 2011).

Hoje em dia o conceito de Supervisão Pedagógica reveste-se de contornos mais específicos e abrangentes. Uma outra perspetiva de raciocínio considera que a Supervisão Pedagógica assistiu a um aperfeiçoamento das diferentes vertentes da educação e da formação impulsionando desta forma processos heurísticos-reflexivos de acesso à conjuntura profissional. Obteve reflexos de dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa, a partir do momento em que a classe dos professores recebeu confiança e relevo do seu conhecimento profissional e pelo facto de se poder ouvir a sua voz como construtores do saber específico (Alarcão & Roldão, 2009).

A função atual da Supervisão Pedagógica assenta em várias perspetivas, embora a confluência das mesmas se situem num idêntico paralelismo, referimo-nos à que mais importa neste estudo, ou seja

Em educação, mais especificamente, o conceito de Supervisão tem sido conotado principalmente com os processos de orientação inerentes à formação profissional, nomeadamente de professores. Surge, portanto, associado à construção do conhecimento profissional através, nomeadamente, das relações que se estabelecem entre futuros professores a finalizarem a sua formação inicial e professores mais experientes com os quais se torna possível a troca de experiências e de saberes. (Sá-Chaves, 2003, p.823).

Outra vertente, segundo as pesquisas do (M.E. 1997), no final dos anos 80 contribuiu no sentido da perceção do trabalho desenvolvido pelos docentes, como por exemplo, a análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos

professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente, seja no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia-a-dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional... (p.3).

A importância da Supervisão Pedagógica na atualidade consiste num cruzamento de diferentes fatores que confluem na opinião de Ribeiro, (2003) no seguinte:

Por definição, as atribuições da Supervisão Pedagógica situam-se no âmbito de uma tríplice tarefa que engloba as atividades de planejamento, assistência e treinamento, e avaliação. Ao considerarmos as atividades de planejamento, vemos a participação deste profissional, orientando toda a elaboração do Projecto Pedagógico, acompanhando o desenvolvimento do currículo, garantindo uma ação conjunta com os professores, no sentido que os conteúdos do trabalhos considerem a diversidade da clientela, articulados de modo a atender sua necessária significação sociocultural, respeitando-se os aspetos epistemológicos dos domínios de conhecimento de acordo com os parâmetros curriculares nacionais. (p.913).

1.2. Primeiro Ciclo Avaliativo do Desempenho Docente e seu Contributo ao Perfil Do Avaliador da Educação Pré-escolar

Em todo este, primeiro emergente ciclo avaliativo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), um dos sectores que mais controvérsia tem gerado é a avaliação entre pares. Dado que, *a priori* suscita a mudança de mentalidades, e as liberdades de reclamação imperam, o que por si só empreende um esforço colossal adicionado a todos os outros sectores do processo, também gigantescos. É precisamente neste ponto que pretendemos desenvolver o nosso estudo, no sentido de procurar poder distinguir o que os docentes avaliadores do desempenho profissional da Educação Pré-escolar realizaram e o que pensam que realizaram, dado que a liberdade de comunicação e de ação assim o permite, e destas eventuais distinções, contribuir para desenhar competências/características do perfil do avaliador do desempenho docente da Educação Pré-escolar.

Em 1956, surgem os conceitos da avaliação formativa e sumativa através de Michael Scriven. A partir desta data, vários são os autores que se debruçam sobre a questão da avaliação, mas muito, ou quase tudo, fica por dizer sobre os perfis dos avaliadores.

O quadro que se segue ilustra a evolução do novo processo de ADD, desde a implantação do mesmo no ano letivo 2007/2008, assim como alguns retrocessos até à atualidade:

Quadro 1. Quadro Ilustrativo da Evolução do Atual Processo de ADD (Memórias históricas desde o primeiro ciclo avaliativo até à atualidade)

DATA	LEGISLAÇÃO	PRESSUPOSTOS	CONSEQUÊNCIAS PESSOAIS/PROFISSIONAIS *
19 de Janeiro de 2007	* Decreto-lei nº 15/2007	* Alterações no Regime de Avaliação de professores. * Responsabilidade da avaliação é dos Órgãos de Direção Executiva da escola e Coordenadores de Departamento.	* Avaliadores exercem funções para as quais não estão preparados. * Insegurança e medos dos avaliadores. * Falta de competências no domínio científico, pedagógico e técnico. * Falta de cultura de igualdade. * Falta de referencial comum.
Fevereiro de 2008	* Decreto - Regulamentar 2/2008	* Avaliação realizada de 2 em 2 anos letivos. * Informação recolhida pelos avaliadores. * Através de instrumentos de registo elaborados e aprovados pelo C.P.	* Menções de excelente e muito bom têm efeitos na redução do nº de anos ao acesso a professor titular. * Menção de bom, período de avaliação contabilizado na progressão da carreira. * Menção de regular e insuficiente não contabiliza na progressão na carreira. * Estas menções são acompanhadas de propostas de formação contínua. * Implicações na renovação de contratos e horários atribuídos a docentes do quadro.
2009	Decreto-Lei nº 27072009 de 30 de Setembro (9ª alteração ao ECD)	. Alterações ao ECD que procurou ir ao encontro das preocupações fundamentais dos docentes, facultando melhores condições de progressão e promoção dos mesmos. Introduce maior flexibilidade da Prova Pública dispensando docentes cuja experiência letiva tenha avaliação positiva.	. As contestações incidiram sobre a credibilidade das Universidades na administração dos respetivos cursos na área da educação. . A fragilidade pessoal/profissional ficou patente nos docentes.
2010	Despacho nº16034/2010 de 15 de Outubro	Estabelece os Padrões de desempenho: A dimensão profissional, social e ética “deve ser entendida de	

DATA	LEGISLAÇÃO	PRESSUPOSTOS	CONSEQUÊNCIAS PESSOAIS/PROFISSIONAIS *
		forma transversal às restantes dimensões. É uma vertente que atravessa a totalidade do desempenho docente, seja qual for o espaço de actuação do docente e a dimensão que estiver a ser considerada. Não se trata assim de uma dimensão a adicionar às restantes, mas da expressão do modo como, em cada uma das três outras dimensões, o docente revela o seu grau de compromisso e responsabilidade profissional.	
2011	Decreto nº 84/XI da Assembleia da República. Artigo 1º (Norma revogatória)	Aprovou a suspensão do atual modelo de avaliação de desempenho docente e a revogação do Decreto Regulamentar nº2/2010, de 23 de Junho. A 29 e Abril de 2011 o Tribunal Constitucional declarou a inconstitucionalidade da revogação da avaliação do desempenho docente, cuja fiscalização preventiva tinha sido pedida pelo Presidente da República.	Resultou numa situação que devolveu alguma esperança aos docentes. Fomentou a inconformidade dos docentes.
	Artigo 2º (Novo modelo)	Até ao final do presente ano letivo, o Governo	A expectativa dos docentes permanece.

DATA	LEGISLAÇÃO	PRESSUPOSTOS	CONSEQUÊNCIAS PESSOAIS/PROFISSIONAIS *
	de avaliação do desempenho docente)	inicia o processo de negociação sindical tendente à aprovação do enquadramento legal e regulamentar que concretiza um novo modelo de avaliação do desempenho docente, produzindo efeitos a partir do novo ano letivo.	
	Artigo 3º (Período Transitório)	Para efeitos de avaliação do desempenho docente, e até à entrada em vigor do novo modelo de avaliação do desempenho docente, são aplicáveis os procedimentos previstos no Despacho nº 4913-B/2010, de 18 de Março, no âmbito da apreciação intercalar, até ao final de Agosto de 2011.	
	Artigo 4º (Entrada em vigor)	A presente lei entra em vigor ao dia seguinte da sua publicação.	

*Perceções pessoais adquiridas na envolvimento do Mestrado em Supervisão Pedagógica.

Partindo do princípio proposto da aplicação abrangente do modelo de ADD a todos os níveis de ensino e sendo a educação de infância uma área de complexa intervenção curricular, devido à sua especificidade que se traduz numa história ainda pequena, a

mesma impõe, ao avaliador do desempenho profissional dos seus respectivos docentes, uma formação técnica de alta qualidade. É, então, imperativo pensar no perfil do avaliador do desempenho profissional dos docentes da Educação Pré-escolar, nas suas características e qualidades, dado que, independentemente da sua formação académica, científica e técnica, este profissional da educação deverá estar dotado de qualidades humanas aliadas a comportamentos regidos por princípios e valores, pois o destino do homem “não é coisificar-se, mas humanizar-se” (Freire, 1974).

A trajetória histórica da Educação de Infância tem permanecido regulada por semblantes políticos, económicos, sociais e culturais. Perante a visão de Silva (1939), um dos maiores contributos da Educação Pré-escolar foi o de enfatizar “a necessidade do livre desenvolvimento da criança, do estabelecimento de uma disciplina voluntária, do respeito absoluto pela personalidade infantil”. (p.79)

Em 1834 foi edificado o primeiro estabelecimento de Educação de Infância, porém, só passado um século foi criada uma rede pública de jardim-de-infância (Cardona, 1997). Perante a inexistência de um referencial curricular específico, os Jardim-de-Infância emergiram através de uma vasta conceção educacional, ou seja, ficava ao critério das direções e muitas vezes dos Educadores de Infância o engenho do referencial a seguir.

Este desordenamento evolucionar com a ausência de políticas educativas congruentes teve como consequência a heterogeneidade e especificidade que resultou simultaneamente na diferenciação relativamente aos outros níveis de escolaridade e na sua magnificência.

Em 1997 são publicados vários diplomas legais e documentos orientadores como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (O.C.E.P.E.), enfatizando a importância deste nível de ensino, nomeadamente nas alterações conceptuais, praxeológicas incluindo mudanças sociais importantes.

Após as consecutivas alterações decidiram-se as orientações gerais do educador de infância, de forma a sustentar a intencionalidade educativa na intervenção do mesmo, envolvendo uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, que implica ao educador de infância planear e avaliar os processos assim como os efeitos no desenvolvimento e consequentemente na aprendizagem das crianças (M.E., 1997).

Aquando da introdução da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, as implicações daí resultantes reconfiguraram o papel do educador de infância no que diz respeito ao Perfil

Específico de Desempenho e à sua competência profissional, como consagra o Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de Agosto.

O avaliador do desempenho profissional da Educação Pré-escolar deverá ter competências no que respeita à relação/comunicação, de forma a corresponder à componente humanizante da educação. Deve ambicionar, acima de tudo, contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores de infância avaliados, pois como referem Ruivo & Trigueiros (2009):

Desde logo, requer um perfil específico do avaliador. Ou seja, nem todos os professores reúnem as condições para avaliarem. O avaliador terá que ser uma pessoa com conhecimentos especializados, com enorme sensibilidade, com capacidade analítica e de comunicação empática, com experiência de ensino e elevada responsabilidade social. Terá que ser um profissional que sabe prestar atenção, sabe escutar, sabe clarificar, sabe encorajar e ajudar a encontrar soluções, sabe dar opiniões, e que sabe ainda negociar, orientar, estabelecer critérios e assumir todo o risco das consequências da sua acção. (p.7)

Nesta sequência de características do perfil do avaliador (Carvalho, 1994) partilha a opinião de que “a educabilidade remete, à partida, para as ideias de plasticidade e de maleabilidade como condições da perfectibilidade do ser humano, as quais se, num primeiro momento, parece vislumbrarem nele apetência ou predisposição intencional para a educação” (p.51).

Pareceu-nos relevante definir o que significa Educação Pré-escolar à luz do Ministério da Educação, dado que é a este nível que se reporta a pesquisa nas características fundamentais do avaliador, e ser o nível de ensino da formação inicial da investigadora. E sendo assim o Ministério da Educação decreta que:

A educação pré-escolar é a primeira etapa no processo de educação ao longo da vida, sendo complementos de acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita colaboração, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (DGRHE, 2011)

Assim sendo, e na perspectiva de (Carvalho, (1994) pressupõe-se que saberes e competências para o desempenho de determinados papéis, com o intuito de tomada de decisões e intervenções sociais, devem estar apetrechados de formação especializada na área. Essa formação sustentará o assumir de novos papéis que as transformações resultantes da acelerada transitoriedade da sociedade exigem. É necessário que o avaliador do desempenho profissional do docente da Educação Pré-escolar seja reflexivo e autónomo, capaz de concretizar a complexa e profunda tarefa de “formar e educar” exigida por esta nova sociedade. Para tal, é reforçado por Ruivo & Trigueiros (2009), que:

É necessário que domine com rigor as técnicas de registo e de observação de aulas, conheça as metodologias de treino de competências, os procedimentos de treino de planeamento curricular, e as estratégias de promoção da reflexão crítica sobre o trabalho efectuado. (p.7)

É sobretudo preciso que, com a sua forma de ser e estar, o avaliador contribua para criar uma nova identidade profissional, alicerçada não só na exemplaridade das suas competências didáticas, conjugadas com uma boa formação científico-educacional, mas também na exemplaridade da sua intervenção profissional humanizante.

Que vertentes de PERSONALIDADE e de PROFISSIONALIDADE privilegiar respetivamente neste nível de ensino?

De acordo com a opinião de Ruivo & Trigueiros, (2009)

Escolher um avaliador obriga a uma selecção aturada, fundamentada, baseada em critérios de indiscutível mérito e, depois, a uma demorada formação específica e especializada. Para que uma avaliação tenha consequências, o avaliado não pode ter quaisquer dúvidas sobre o mérito do avaliador. Avaliar é uma tarefa periscópica. O avaliador é chamado a pronunciar-se sobre inúmeros domínios sobre os quais se reflete o pluridimensional ato de ensinar. Quando avalia, olha o professor sobre variadíssimos ângulos e prismas: aprecia o professor enquanto pessoa, como membro de uma comunidade profissional, como técnico qualificado na arte de ensinar e como especialista das matérias que

ensina. Por outras palavras, o avaliador aprecia o professor em vertentes tão diferenciadas quanto o são o seu **ser**, o seu **saber** e o **seu saber fazer**. (p.7)

Que referência deverá ter a formação do avaliador para atingir o perfil harmonizado, de maneira que a formação deste seja credível? Para que os educadores avaliados possam reconhecer neles essa mesma credibilidade? Autores como Ruivo & Trigueiros (2009), afirmam que “o avaliador tem que estar atento a um grande número de variáveis que intervêm na função docente: variáveis de produto, de processo, de presságio, de carácter pessoal e profissional.” (p.7)

Contribuir para o perfil do avaliador da Educação Pré-escolar pode passar pela necessidade de definir claramente o referencial a usar pelos educadores de infância no desempenho profissional dentro da sala de aula, dado ser um nível de ensino com especificidades próprias e

um sistema de referências, desejavelmente legitimado, constituído por um conjunto de dados, relevantes, a partir dos quais é preciso traçar um perfil/perfis de desempenho (projectão do desempenho desejável, previsto, potencial) com o (os) qual (is) se compara o desempenho real (observado) do profissional, e que permite identificar/accentuar pontos fortes e fracos nesse desempenho. (Rodrigues & Peralta, 2008, p.12)

Em consonância das propostas acima poder-se-á abordar as características do avaliador da Educação Pré-escolar e consecutivamente o perfil do mesmo, através do referencial caracterizado por Ruivo & Trigueiros, (2009) tal como está evidenciado no quadro abaixo.

Quadro 2. Perfil Específico do Avaliador (conceptualização)

FORMAÇÃO E ESCOLHA DO AVALIADOR	CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS	ACÇÃO DO AVALIADOR	FUNÇÃO PRINCIPAL
<p>“Formar um avaliador leva tempo, elevadas doses de paciência, muito treino e conhecimento especializado. (...) demorada formação específica e especializada. (...) o avaliado não pode ter quaisquer dúvidas sobre o mérito do avaliador”.</p> <p>Escolher um avaliador obriga a uma selecção aturada, fundamentada, baseada em critérios de indiscutível mérito (...) A escolha de um avaliador não pode ser casual e, sobretudo, não pode depender de critérios político administrativos”.</p>	<p>“ (...) enorme sensibilidade, com capacidade analítica e de comunicação empática. (...) sabe prestar atenção, sabe escutar, sabe clarificar, sabe encorajar e a encontrar soluções, sabe dar opiniões, e que sabe ainda negociar, orientar, estabelecer critérios e assumir todo o risco das consequências da sua acção”.</p>	<p>“Conhecimentos especializados (...) com experiencia de ensino e elevada responsabilidade social. (...) domine com rigor as técnicas de registo e de observação de aulas, conheça as metodologias de treino de competências, os procedimentos de planeamento curricular, e as estratégias de promoção da reflexão crítica sobre o trabalho efectuado”.</p>	<p>“Avaliar é uma tarefa periscópica. O avaliador é chamado a pronunciar-se sobre inúmeros domínios sobre os quais se reflecte o pluridimensional acto de ensinar. Quando avalia, olha o professor sobre variadíssimos ângulos e prismas: aprecia o professor enquanto pessoa, como membro de uma comunidade profissional, como técnico qualificado na arte de ensinar e como especialista das matérias que ensina. (...) o avaliador avalia o professor em vertentes tão diferenciadas quanto o são o seu ser, o seu saber e o seu saber fazer. (...) o avaliador tem que estar atento ao número de</p>	<p>“ (...) o avaliador tem que verificar não só o que os professores fazem, mas também como o fazem e, simultaneamente, garantir a melhoria da qualidade da sua intervenção na sala de aula, bem como a qualidade do produto, isto é, da aprendizagem dos alunos”.</p>

FORMAÇÃO E ESCOLHA DO AVALIADOR	CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS	ACÇÃO DO AVALIADOR	FUNÇÃO PRINCIPAL
			variáveis que intervêm na função docente: variáveis de produto de processo, de presságio, de carácter pessoal e profissional...”	

É uma conjuntura fundamental na perspetiva destes autores que, os avaliadores devem desempenhar as suas funções num ambiente de aceitação e reconhecimento das suas competências e que, os avaliados confiem nos seus avaliadores.

O conceito de formação deve orientar-se no sentido de considerar que a mudança de representações do desempenho profissional deve reportar-se à análise e reflexão sobre as práticas educativas. Esta posição defendida por vários autores (Alarcão & Tavares, 1987; Oliveira, 1990; Garcia, 1992; Vieira, 1993), assenta no princípio de que a análise e supervisão das práticas constituem-se como um instrumento formativo importante para o desenvolvimento profissional dos professores, passível de se repercutir a nível de mudanças das práticas pedagógicas.

Este conceito terá de ser articulado, por um lado com o conceito de reflexão, encarado como uma estratégia fundamental, para o desenvolvimento de um saber-fazer pessoal, sólido, flexível, dinâmico e humano, assente em três dimensões: o do saber (incluindo o saber-fazer), o do ser, e o do saber aprender, com o objetivo de preparar os professores para a mudança (Alarcão, 1995). O avaliador do desempenho profissional do docente da Educação Pré-escolar, dada a sua especificidade executa um papel demasiado importante para possuir apenas um conjunto de características pessoais e alguma experiência de ensino, pelo que, sem negar a importância destes elementos e admitindo mesmo a necessidade de uma certa “vocação para a supervisão”, afirma-se o imperativo de uma formação especializada (Vieira, 1993, p.29).

O paradigma da ADD, relativamente ao perfil do avaliador da Educação Pré-escolar, deverá ser dotado de uma componente de transversalidade em detrimento de uma postura de afunilamento em determinada área, pois

O avaliador não trabalha com o professor apenas na sala de aula. Ele tem que aprender o modo como o professor se envolve com os seus alunos num situação de classe, mas também como este se implica junto da comunidade escolar e na sociedade que envolve a escola. Porque trabalha com ele como profissional, mas também enquanto pessoa. Formar um avaliador leva tempo, elevadas doses de paciência, muito treino e conhecimento especializado. A escolha de um avaliador não pode ser casual e, sobretudo, não pode depender de critérios político-administrativos. Porquê? Porque o avaliador tem que saber verificar não só o que os professores fazem e, simultaneamente, garantir a melhoria da qualidade da sua intervenção na sala de aula, bem como a qualidade do produto, isto é, da aprendizagem dos alunos. (Ruivo & Trigueiros, 2009, p.8)

Como pergunta (Alves & Machado, 2010, p.20) “ Quais são as acções (ou a sua ausência) daqueles que interferem no desenvolvimento profissional dos professores e sobre a qualidade do ensino? Quais são as condições do ambiente a ter em consideração?” O quadro que se segue ilustra de forma sucinta algumas das condições fundamentais ao novo paradigma da envolvimento do processo de ADD.

Quadro 3. Preocupações do avaliador/ambiente de trabalho.

Ambiente de trabalho	Aceitação	Apreciação	Confiança	Inclusão	Segurança
Favorável	Respeito e compreensão	Elogiar verdadeiramente. Proporcionar atividades de responsabilidade.	Demonstrar confiança no trabalho. Dar autonomia na preparação de trabalhos importantes.	Reforço das competências. Perceção de sentido psicológico de pertença face à função desempenhada.	Demonstrar acreditar no faz.
Desfavorável	Comentários humilhantes. Criticar sotaques e sentimentos	Criticar em publico. Não aceitação de ideias. Não incentivar.	Revelar desconfiança sobre o trabalho. Limitar as oportunidades. Orientar em demasia.	Desvalorização da função desempenhada. Não facilitar a apropriação do papel.	Mostrar descrédito perante a ADD.

Adaptado de Coelho & Lopes de Oliveira, 2010, p.47

Se o que se objetiva é uma avaliação formativa, é necessário que a conduta seja congruente a cada docente particularmente (Torrecila, 2006).

Apesar de ainda serem poucos os estudos relacionados com o perfil do avaliador de desempenho docente, os vários quadros representados no trabalho, ilustram a necessidade premente de ajustes de critérios justos e consensuais. A parte profissional e pessoal do avaliador serão duas vertentes a residir em consonância, perante a perspectiva dos respetivos autores. Dada a especificidade da Educação Pré-escolar, é expectável que essa análoga consonância seja consistente e permanente na pessoa do avaliador.

De um estudo empírico efetuado recentemente por Lourenço (2008) sobressaíram as seguintes características do avaliador que constam na figura abaixo.

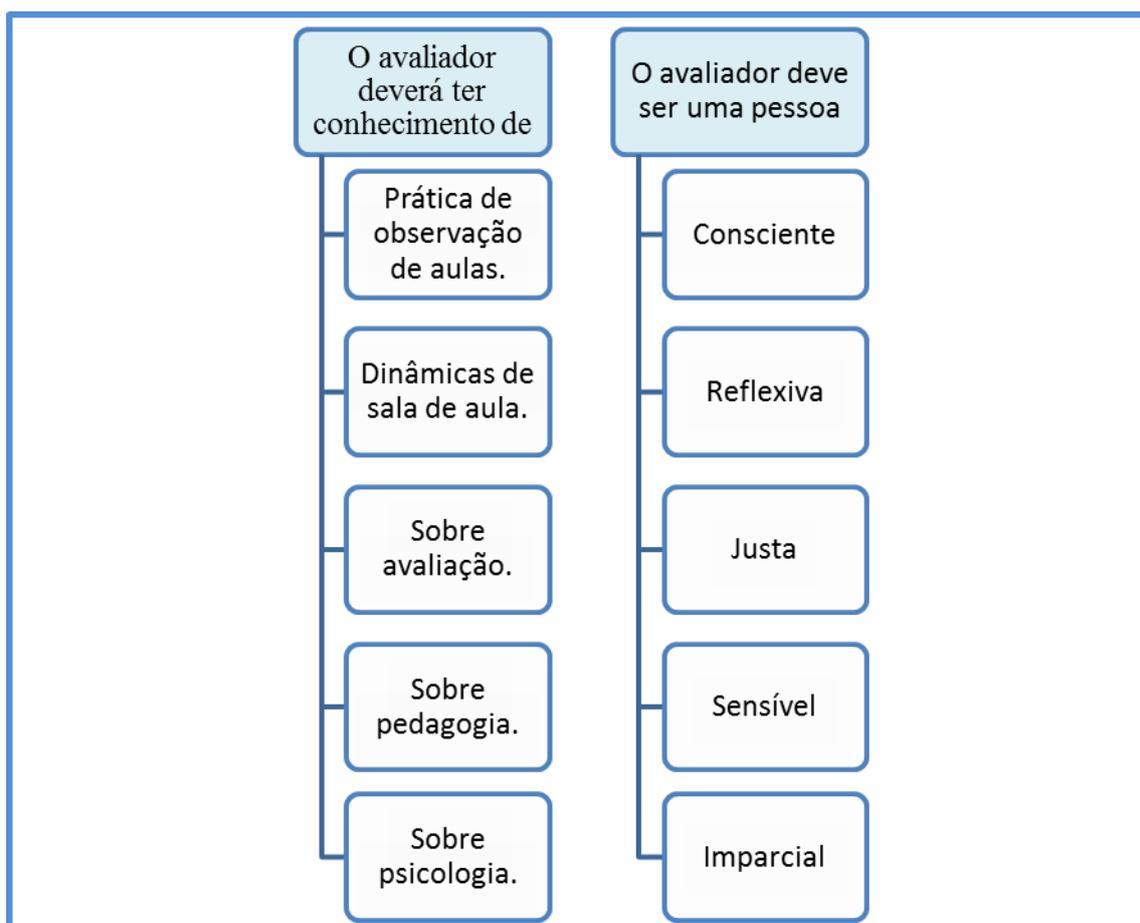


Figura 1. Perfil do Avaliador

Por outro lado, cada avaliador possui a sua história de vida, enformada de valores, crenças, objetivos que condicionam a objetivação da realidade. Constitui-se, desta forma, a questão da formação especializada do avaliador do desempenho profissional do docente da Educação Pré-escolar como algo imperativo a concretizar, para que o processo de avaliação não seja *a priori* descredibilizado.

Na opinião de (Trindade, 2007), o objeto da avaliação é o desempenho docente enquanto o objetivo da avaliação é a melhoria da profissionalidade docente e, com ela, da qualidade do ensino. Para tal, assim preconiza o Decreto-lei 240/2001 de 30 de Agosto, com enfoque em quatro dimensões transversais ao estatuto da carreira docente, objetivando a consolidação entre os deveres profissionais, sociais e éticos, o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, a participação na vida escolar e na comunidade assim como a formação profissional adquirida. O quadro a seguir ilustra as quatro dimensões consagradas no Decreto-lei referido em cima.

Quadro 4. Dimensões da avaliação do desempenho docente (consignadas no Decreto-lei 240/2001)

Dimensões	Definições
Profissional Social e Ética	Caracteriza a dimensão deontológica e a responsabilidade social por parte do docente, acentuando a postura profissional do mesmo, assim como o seu compromisso no desempenho da profissão objetivando a qualidade do próprio ensino e da escola em geral.
Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Concretiza o sustentáculo principal da profissão no que diz respeito à planificação, operacionalização e monitorização do procedimento de ensinar e aprender.
Participação na escola e relação com a comunidade educativa.	Representa as vertentes da profissão docente respeitantes à incumbência da escola com a comunidade circundante. A visibilidade do serviço público dedicado à sociedade enquanto profissional integrado numa escola e como tal co-responsável pela orientação educativa.
Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.	Autenticação da legitimidade da profissão docente através do conhecimento e autonomia específico da mesma, solicitando para o efeito a contínua atualização do conhecimento profissional.

Nesta sequência do raciocínio acima, Dewey (1989) refere que o mero conhecimento dos métodos não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os empregar. O autor considera três atitudes prementes no processo de ADD, sendo a primeira de mentalidade aberta, ou seja que se constitui na

ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias e que integra um desejo activo de escutar mais do que um lado, de acolher os factos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro mesmo relativamente àquilo em que acreditamos. (p.44)

A segunda atitude considerada por Dewey (1989), tem que ver com a responsabilidade intelectual. Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projetado, significa ter vontade de adotar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende.

O entusiasmo é a última atitude considerada por este autor que a descreve como a energia vital para entrega à atividade, com curiosidade, capacidade de renovação e luta contra a rotina, dado que a

finalidade da avaliação é produzir e fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada. Um dos maiores problemas é, pois, o de clarificar bem a função da decisão e do próprio processo avaliativo. A experiência mostra-nos que, frequentemente, os avaliadores não têm tido o cuidado de clarificar a função da sua avaliação e dos desafios que ela implica. (Alves, & Machado, 2010, p.14).

Assim sendo, (Fernandes,2008) descreve a avaliação como:

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

O processo de avaliação deve ser desenvolvido por pessoas que mereçam o respeito e a credibilidade pelos seus avaliados. É condição *sine qua non* que haja um clima de aceitação absoluta, assim como o reconhecimento das suas competências, para que os avaliados se encontrem num ambiente de relações confiantes. (Fernandes, (2008).

Autores como Scriven, Stake, Worthen & Sanders (*cit. in* Fernandes, 2008) concebem a avaliação como sendo uma disciplina recente de domínios diversificados de aplicação prática. A partir da década de sessenta do século passado começa a surgir, na história da educação a avaliação de professores de forma mais organizada (Danielson & McGreal, 2000). Porém, a organização daqui recorrente não comporta em si a eficiência necessária ao processo, pelo que

A dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários. (...) O objecto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir. (Hadj, 1995, p.32)

Esta dificuldade de definição é consolidada por Mateo (*cit. in* Torrecila, 2006) em cinco tipos diferenciados de dificuldade:

- Dificuldades conceptuais, que partem da dificuldade de definir os critérios de qualidade de desempenho docente.
- Dificuldades técnico-metodológicas, relativas a limitações dos instrumentos na obtenção da recolha de informação.
- Dificuldade de natureza política, que afetam a forma como a avaliação se insere no conjunto do sistema educativo e nas políticas de melhoria da sua qualidade.
- Dificuldades relacionadas com os normativos legais, a partir dos quais é necessário decidir qual é o mais adequado enquadramento regulamentar para legitimar os efeitos, o alcance e o impacto da avaliação e preservar as garantias das pessoas avaliadas.
- Dificuldades de natureza ética, combinando a garantia da privacidade e da honra dos que são avaliados, com as ações decorrentes da avaliação.

Estes cinco tipos de dificuldades conduzem-nos à opinião de Millman (*cit. in* Simões, 2000) chamando a atenção que mais não é necessariamente melhor, pois o autor considera que as técnicas utilizadas na avaliação de professores devem ser justas, precisas, válidas, eficientes, credíveis e humanas.

Helm (*cit. in* Simões, 2000) menciona que a utilização de múltiplas fontes aumenta a validade e fidelidade da avaliação e reduz a subjetividade; aumenta também a confiança dos supervisores e dos avaliados; aumenta o perfil de desempenho avaliativo e proporciona mais oportunidade para avaliar a qualidade e a quantidade das atividades.

Desta forma é imperativo que os avaliadores suscitem credibilidade nos seus avaliados, no seguimento deste raciocínio está Curado (2008), ampliando a legitimidade de uma avaliação nas qualificações profissionais, nas capacidades e na autoridade reconhecida para o efeito.

Após termos tentado abordar sucintamente o conceito de avaliação, parece-nos oportuno tentar abordar também o conceito de perfil, sendo que é o conceito que mais importa neste estudo. O conceito de perfil é polissémico, daí a necessidade de definir o sentido no contexto deste estudo. Polissemicamente falando deste conceito e do seu potencial, eles são a consequência de um processo de desenvolvimento, de construção e reconstrução de várias influências e inclinam o contexto histórico existente, os propósitos e as intenções filosóficas que avaliadores teóricos e práticos procuram alcançar. (Guba & Lincoln, 1989)

Sendo uma palavra polissémica e algo extremamente padronizado, a definição de perfil segundo Mortimer (1995), tenta entender a existência simultânea de diferentes visões da realidade através de um modelo que denominou “perfil conceptual”, derivado do perfil epistemológico de Bachelard (1940). Neste modelo as diferentes interpretações da realidade compõem-se em zonas, lado a lado, com características epistemológicas e ontológicas distintas, contendo categorias de análise com poder exploratório. Sucessivamente num arranjo gráfico, qualitativo, em que a maior ou a menor altura de cada zona nesse gráfico representa a maior ou menor presença dessa maneira de ver no pensamento do indivíduo. O perfil será diferente para cada indivíduo porque embora as categorias sejam as mesmas para cada conceito, ele será fortemente influenciado pelas experiências distintas de cada um.

Não saindo do enfoque deste trabalho, é necessário analisar dentro da perspectiva do avaliador a necessidade de formação específica nas novas funções que lhes são

incumbidas. A análise implica também a classificação da questão mediante as diferentes formas de intervenção que poderão ser usuais para superar a discrepância. (Kaufman, 1992).

Resumindo, o avaliador do desempenho profissional do docente da Educação Pré-escolar deverá assumir um novo papel, devendo ser um profissional muitíssimo bem preparado nas diferentes dimensões: científico-pedagógica, teórico-prática, afeto-relacional e humanizante. Acima de tudo, o papel do avaliador é o de ser um amigo crítico (De Ketele; Jorro, *cit. in* Alves & Machado, 2010, p.25). Esta teoria assenta nas seguintes atitudes:

- “O amigo respeita a pessoa do outro – situa-a num contexto e numa história; ele tem em conta o seu estatuto.”

- “O amigo é um “aliado” – ele está presente para ajudar a pessoa e não para a condenar; ele está presente, pelo contrário, para valorizar a pessoa.”

- “O amigo é “crítico” – ele ajuda a descobrir e a explicitar o fundamento das escolhas da pessoa, das suas ações e dos seus efeitos”

- “O amigo crítico é crítico para ele próprio – explicita e submete o fundamento das suas próprias escolhas, das suas ações e dos seus efeitos.”

Na perspetiva sócio-constructivista, a qualidade é narrada por Formosinho (2002) desta forma: “não é conceptualizada, observada e medida externamente; pelo contrário, é construída face a face, nas interações educacionais e nas relações interpessoais que se estabelecem entre os atores chave e o seu resultado é progressivamente clarificado”. (p.173)

Na sequência do raciocínio acima descrito e completando o mesmo, Sá Chaves (2002) opina que “É neste exercício de supervisão, enquanto troca e partilha refletida de informação e de experiência através das vivências interpessoais e profissionais, que se podem fundar os laços interpessoais de confiança, transparência e abertura”. (p.73)

E quando estes laços de confiança incumbem ao perfil do avaliador da Educação Pré-escolar, poderá resultar na opinião de Fernandes, (2008) que a avaliação de professores deve ser considerada como uma oportunidade e não como uma ameaça e desta forma constituir um excelente desafio.

1.2.1 Breve Percurso Histórico do Direito de Reclamação da Avaliação em Portugal

A História recente das democracias ocidentais, nomeadamente a portuguesa, parece conhecer um período de transição crítica. Um pouco por todo o lado, se elevam vozes que interrogam as escolhas e decisões que determinaram a economia e a política das sociedades, que foram assumidas nas últimas décadas como evidências adquiridas e cuja continuidade deixou de estar assegurada.

O léxico que estrutura a esfera própria da política sempre foi elemento essencial da consciência artística e cultural: os conceitos de “democracia”, “liberdade”, “justiça”, e “soberania”, são imanentes ao modo como as artes se pensaram historicamente e às formas como inscreveram as suas práticas criadoras na transformação social. Esta constelação de conceitos, nas suas ressonâncias e enlevos, é o lugar de um intenso diálogo em torno da força inspiradora de certas palavras e da capacidade que elas transportam para simbolizar a vida em sociedade, daquilo que permite enunciar um “nós” e exprimir um sentimento de pertença (Instituto Gulbenkian, 2011).

Como defende Bernstein (1989) “a esperança essencial para a mudança surge não da própria esperança, mas da compreensão dos diversos modos de regulação da consciência e da sua regulação com as diferentes bases sociais”. (p.398)

Ora, a não resistência a estas mesmas mudanças sem que a experiência possa revelar resultados contraditórios, abre espaço a novas conceções e posturas, como seja a que nos propusemos estudar com o intuito de contribuir para a definição do perfil do avaliador do desempenho profissional do docente da Educação Pré-escolar.

Entendemos que não se trata aqui da visão ingénua da vida e do mundo de que basta Paz e Amor e tudo se resolverá, mas a de perceber que provavelmente teremos de assumir com humildade e flexibilidade a exigência dos tempos que vivemos, na convicção de que:

a agência política que procura articular desejabilidade e possibilidade, embora não fundada em quaisquer metanarrativas, não só é politicamente viável como reflexivamente iniludível, pelo menos para a leitura futurante que fazemos da condição pós-moderna como cumprimento das promessas por realizar da

modernidade. A agência docente é viável, desejável e politicamente efectiva, sendo as proposições da crítica sociológica não um atavismo aniquilador da acção, mas um relativizador, um convite constante à humildade política (porque a mudança à superfície, não é a verdadeira mudança) e científica (porque a reflexividade, como já se viu, circula, nas texturas sociais, sob a forma de dupla hermenêutica. (Magalhães & Stoer, 1998, p.96)

E é numa leitura hermenêutica que nos propomos seguir no intuito de conhecer previamente o percurso da mudança decorrido desde a sua introdução no ano letivo 2007/2008, no que concerne à ADD até à atualidade.

Ao longo do século XX e princípio do século XXI, sucessivas mudanças têm surgido relativamente à expressão livre pelos docentes no resultado do processo de avaliação de desempenho profissional. Assim, durante a regência da Autocracia, o docente não possuía qualquer direito, no que respeita a efetuar qualquer tipo de observação acerca da sua avaliação (Barroso, 1995). Já no regime Totalitarista substituído pelo Democrático, aquando da Revolução de 1974, o docente obteria o direito à reclamação da sua avaliação no prazo de cinco dias. Em 1990, os Educadores de Infância passam a fazer parte da carreira docente e são avaliados pelo mesmo sistema e acompanham o evoluir do processo de avaliação de desempenho docente, emergente no paradigma educativo atual. Consequentemente, os docentes podem apresentar reclamação escrita ao júri de avaliação no prazo de 10 dias úteis contados da data de comunicação do resultado da ADD, artigo 23º do Regulamento 02/2010. O artigo 24º do mesmo regulamento legaliza o recurso para um júri especial de recurso cuja decisão do resultado da avaliação é proferida no prazo de 10 dias úteis contados da data da sua interposição.

Atualmente, o docente avaliado tem o dever e o direito de se insurgir perante o resultado da sua avaliação, assim como lhe é legítimo indagar sobre a credibilidade de quem o avalia, ou seja, sobre as características fundamentais que o seu avaliador deverá possuir no exercício dessa função.

Quadro 5. Evolução da Liberdade de Reclamação

Épocas	Tipos de reclamação
Autocracia	Sem direito
Regime Democrático	Direito reclamação prazo 5 dias
Regime Democrático (SÉC.XXI)	Direito reclamação prazo 10 dias/Recurso Júri Especial

Esta evolução das liberdades de reclamação só é possível graças a um precioso instrumento de comunicação: a linguagem.

Apesar de não ser o pressuposto deste estudo, faz-nos sentido falar da linguagem na medida que funciona como fio condutor facilitando a descrição da perspetiva do encadeamento desde o início ao fim do trabalho em questão.

A linguagem é um dos principais instrumentos de ação e de práticas sociais. Ela é geradora do mundo cultural, constituindo-se como ferramenta reveladora do sujeito, pois integra a formação da sua consciência ao preencher um espaço singular na organização dos mundos psíquico, social e educacional.

Segundo Ricoeur (2005) a linguagem é universal pois todos os homens e mulheres falam. “Trata-se de um critério de humanidade à margem do instrumento, da instituição, da sepultura; linguagem é a utilização de sinais que não são coisas, mas que valem como coisas. (p.25). “Mas é por os homens falarem línguas diferentes que a tradução existe” (p.24) “e compreender é traduzir” (p.45). Se a nossa linguagem, os nossos atos, não são inocentes, tomar consciência desses factos contribuirá para atenuar ou até, preferencialmente, eliminar os aspetos anteriormente referidos. Nesta perspetiva, urge romper com as pré-noções, com a monoculturalidade. Há que “fazer a conversão do pensamento, a revolução do olhar” (Bourdieu, 1989, p.49).

A linguagem envolve a capacidade de comunicar fazendo uso da língua. Comunicar é entrar em relação com o **Outro**, o **Distante**, o **Diferente**, o **Estranho**. É instaurar um movimento de dupla polaridade, um diálogo no sentido técnico do termo, que será um ponto de partida. A linguagem define-se apenas pelo seu potencial comunicacional, não existindo discurso sem o Outro: o outro real ou virtual é a própria condição de possibilidade do discurso (Bakhtine, 1981). Se a nossa linguagem e os nossos atos, não

são inocentes, tomar consciência desses factos contribuirá para atenuar ou até, preferencialmente, eliminar os aspetos anteriormente referidos.

Numa situação de avaliação a plasticidade mental do avaliador deverá atender esse mesmo outro, distante, diferente e o estranho. Atendendo a que a educação intercultural surge como resposta à diversidade cultural.

Propõe-se (...) que a educação inter/multicultural se assuma como parte integral do ‘movimento’ para a solidariedade e justiça social. Isto é, proclama-se que um princípio ético e político de justiça social deve orientar não só as práticas pedagógicas dos professores nas escolas como também a própria seleção do saber para o currículo. A democracia aprofundada constrói-se na base do sucesso na educação escolar. (Stoer, 1994, p.18)

“A utopia (e/ou ucronia?) poderia ser a construção de uma escola transcultural, onde a interpenetração das diferentes culturas conduzisse a uma única cultura, diferente de cada uma delas e onde todas se sentissem devidamente representadas.” (Silva, 2003, p.367). Isso exige que se reconheça o “arco-íris na sala de aula” (Cortesão, 2000) e que não se seja “daltónico” culturalmente. Assim, toda a desconstrução será construção. Ela constituirá, na expressão de Paulo Freire (2001), um “acto de conhecimento”, aquele que origina a “revelação gradual da realidade”, e a que chamou de “conscientização”. Ao refletir-se, o sujeito objetiva a sua forma de olhar o mundo em que vive. Nesse distanciar crítico da sua forma de pensar as coisas, o sujeito transforma-se num **objeto** para si próprio, o que permite tornar a sua consciência mais crítica e direccionar-se para uma maior compreensão do que é, procurando a coerência entre o discurso e a prática.

Coerência que jamais podendo ser absoluta, cresce na aprendizagem que vamos fazendo pela perceção e constatação das incoerências em que nos surpreendemos. É descobrindo a incoerência em que caímos que, se realmente humildes e comprometidos com sermos coerentes, avançamos no sentido de diminuir a incoerência. Esse exercício de busca e de superação é, em si, já, um exercício ético. (Freire, 2001, pp.39-40)

Os discursos descritos anteriormente conduzem à cautela que suscita a interação e cooperação dos participantes num processo de avaliação, acima de tudo quando o mesmo se move em determinado objetivo pessoal e social, dado que:

A construção de uma política das diferenças na Escola exigirá que passemos dos discursos às práticas, que se assuma a Escola como um espaço potencialmente democrático e inter/multicultural. “Quanto mais formos capazes de descobrir porque somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender por que é que a realidade é o que é” (Freire, 1974, p.44). É a reconstrução da Escola como um bem comum, e, acima de tudo, um espaço de possibilidades vividas. Um espaço possível. Acreditamos que a escola democrática é um espaço dos possíveis, “agenciável politicamente” (Magalhães & Stoer, 1998, p.112), a necessitar de reconfiguração de acordo com o novo paradigma emergente caracterizado duplamente pela conflitualidade e reflexividade.

Porém, apesar da conflitualidade e reflexividade, o novo paradigma da ADD poderá promover novas perspetivas de entendimento e construção no sentido de melhoria da Educação Pré-escolar, sendo que, aos pares que nele intervêm possam usufruir destas perspetivas.

METODOLOGIA

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

2.1 Objeto e opções metodológicas

O estudo insere-se numa perspetiva social e num objeto sociológico, ou seja, esta transformação do conhecimento científico surge de duas componentes distintas: um corpo teórico e um método. As duas componentes são análogas a uma tela onde se entrevem “os vestígios da pincelada, os toques e os retoques” (Bourdieu, 1989, p.19) permitindo desta forma, possibilitar a continuidade do trabalho de investigação, pois o mesmo não estará definitivamente concluído, como diz Popper (1989), o conhecimento concebido tem carácter conjuntural e provisório, portanto suscetível de ser arguido. Ter o enfoque de uma problemática, impõe obrigar o objeto de estudo à

interrogação sistemática a partir de um corpo articulado e de teorias e de conceitos. (...) É a partir deste modo de conceber a atividade investigativa, encarando-a como um processo de transformação de objectos sociais em objectos científicos, que é possível afirmar que a escola enquanto objecto de estudo não corresponde a ‘uma escolha’, nem a uma ‘descoberta’, nem sequer a ‘uma emergência’, mas sim a um processo de construção realizado pelo investigador. É ainda esta distinção entre objecto social e objecto científico, bem como a compreensão do processo que preside à passagem de um para o outro, que ajuda a clarificar, ou a equacionar, uma outra dimensão importante: a escola, enquanto objecto social, não corresponde a um objecto de estudo (...) mas sim a múltiplos objectos de estudo, consoante a multiplicidade de olhares teóricos de que for alvo. (Canário, 1996, p.127)

Embora o enquadramento deste trabalho não seja de cariz psicológico, balança-se num espaço fronteiro entre sociologia, psicologia, antropologia e política conduzindo a interrogações sobre a sua função enquanto ciências autónomas e sobre o seu paradigma de cientificidade. Tal como diz Canário (1996) a sociologia da educação tende naturalmente a abarcar uma área extensa, pois a educação confunde-se “com um

processo largo de socialização que ocorre em todos os momentos da vida e em todos os lugares.” (p.51). A consciência deste processo, caracterizou-se pela não eliminação óbvia das crenças, dos valores e princípios, porém, era extremamente essencial identificar estes estados através de uma crítica constante, tendo sempre presente a ideia perceptiva de que, manter uma posição neutra no campo da pesquisa não é exequível. A percepção pessoal, simultaneamente de receio e catarse das participantes relativamente ao percurso efetuado no processo de ADD eram notórias. Paralelamente, a noção dos riscos desta contiguidade, impuseram a prática da “reflexividade reflexa, capaz de agir não ex post, sobre o opus operantum, mas à priori, sobre o modus operandi “ (Bourdieu, 2004, p.124).

A investigação realizada dentro do domínio da educação é normalmente denominada por naturalista, este facto deve-se à incidência que o investigador atribui aos comportamentos naturais das pessoas, visitando os locais onde os fenómenos que pretende estudar ocorrem de uma maneira natural. (Bogdan & Biklen, 1994)

O estudo é delimitado na essência que lhe confere uma conotação descritiva e exploratória da realidade contemporânea.

Este estudo do tipo qualitativo foi baseado em entrevistas semi-estruturadas. A nossa investigação pretende incidir num determinado fenómeno, num contexto próprio, particular e específico, em que se anseia fundamentalmente conhecer as opiniões de docentes da Educação Pré-escolar, relativamente às características principais que deverá possuir um avaliador da Educação Pré-escolar, através de prática de avaliação exercida na conturbação do primeiro ciclo avaliativo. Sendo uma investigação de carácter descritivo, o seu propósito final não esteve diretamente relacionado com explicações e sobretudo com conclusões generalizáveis, mas sim com a interpretação dos fenómenos realisticamente possíveis. O que constitui uma legitimidade complexa neste estudo, pois em circunstâncias diferentes das investigadas, os fenómenos poderão ser também diferentes. Cremos que, inerente a esta investigação está a continuidade de pesquisa na área aprofundando a temática cada vez mais em estudos posteriores. Particularmente neste estudo, a relevância centra-se no conhecimento dos fenómenos concretos investigados.

O grandioso proveito da entrevista prende-se com a forma como o entrevistador pode examinar determinadas ideias, explora motivos, discernimentos e afere respostas (Bell, 2003).

Metodologia em sentido lato é definida por “um conjunto de directrizes que orientam a investigação científica” (Herman, *cit. in* Lessard *et. al*, 1994, p.15), assim sendo, passaremos seguidamente a clarificar o conjunto de diretrizes pelos quais este estudo se cruzou.

Inicialmente tentámos obter informação teórica ao nível do perfil do avaliador, suscetível de se delimitar concretamente ao avaliador da educação pré-escolar, dado ser a área de formação inicial da investigadora enquadrando assim a teoria subjacente à temática. Seguidamente, e tendo em conta a natureza do estudo foi elaborado um Guião de Entrevista. A entrevista representa uma conversa entre dois interlocutores, um entrevistado e um entrevistador, tendo como propósito obter determinado conhecimento do entrevistado. O grande benefício deste tecnicismo deve-se ao facto de transversalmente o entrevistador poder investigar determinadas ideias, indagar motivos e sentimentos, aferir respostas (Bell, 1993). Com este instrumento de recolha de dados elaborado, pretendemos atingir os seguintes objetivos gerais:

- 1- Conhecer as competências fundamentais que as avaliadoras julgam dever definir o perfil do avaliador do desempenho profissional do docente da educação pré-escolar.**

- 2- Conhecer quais são, na perspetiva das avaliadas, as falhas demonstradas pelos seus avaliadores, aquando da avaliação que fizeram do seu desempenho profissional como docentes da educação pré-escolar.**

O Guião de Entrevista objetiva ilustrar o feedback das participantes do estudo, que intervieram no primeiro ciclo avaliativo do desempenho docente, ou seja, Educadoras de Infância avaliadoras e Educadoras de Infância avaliadas, nos seguintes campos:

- **Campo A:** Validação da entrevista e motivação dos participantes: Objetivar a informação sobre o estudo em questão, agradecer a colaboração e a garantia do anonimato e da confidencialidade.
- **Campo B:** Experiência e formação: Verificar se a relação entre o número de anos de serviço e a formação em ADD ou supervisão Pedagógica era relevante para o desempenho da função da avaliadora.

- **Campo C:** Ética e moral: Identificar princípios éticos e morais que orientaram ou não o processo de avaliação.
- **Campo D:** Profissionalidade: Determinar se houve sintonia ou não entre os instrumentos de avaliação e as 4 dimensões consagradas no Decreto-lei 240/2001.
- **Campo E:** Domínio da técnica: Conhecer o nível de aceitação, aprovação, e coerência e manipulação dos instrumentos de avaliação, desenvolvidos nos Agrupamentos relativamente à ADD.
- **Campo F:** Afeto-relacional: Assimilar a perspectiva da avaliadora sobre a influência da sua competência, relativamente às educadoras de infância avaliadas.
- **Campo G:** Valorização profissional e pessoal: Compreender a opinião da educadora de infância avaliadora/avaliada no desenvolvimento profissional e pessoal após o processo de ADD do 1º ciclo avaliativo.

Após a construção do Guião de Entrevista, o mesmo foi submetido à apreciação e validação por parte de dois especialistas, um na área da Educação de Infância e o outro em Metodologia de Investigação em Educação, ambos professores na Universidade de Évora.

As entrevistas foram efetuadas de acordo com a disponibilidade das participantes neste estudo, tendo sempre como referência o Guião de Entrevista aplicado em local agradável, o cuidado de não melindrar suscetibilidades e como refere Pacheco (1995) escutar e proporcionar sinais holísticos, dado que a problemática estava centrada na emoção, tudo o que se proferisse poderia ser de interesse válido. Os dados tiveram registo em áudio credibilizando desta forma a qualidade dos mesmos, pois como referem Goetz e LeCompte (*cit. in* Pacheco, 1995, p.89), “aumenta com o registo exacto das respostas do entrevistado, exactidão das palavras e usos linguísticos”. Os dados recolhidos especializa a perceção pessoal do sujeito, proporcionando informação sobre o que se aspira investigar (Barbier, 1986; Rodrigues, 1991, 1999; Stufflebeam, 1990).

A investigação qualitativa na educação é usualmente considerada naturalista, porquanto no processo de investigação, o sujeito incorre o seu trabalho em todos os aspetos comportamentais naturais da pessoa, percorrendo os lugares onde os fenómenos que investiga acontecem de uma forma natural (Bogdan & Biklen, 1994). A preferência pela investigação qualitativa, aplica-se à natureza expressa do objeto em estudo, ser narrativo

e exploratório, de uma realidade contemporânea e pelo instrumento de recolha de dados utilizado.

Na fase de tratamento de dados, os mesmos serão trabalhados seguindo a técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (1995, p.31) manifesta-se por

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A técnica de análise de conteúdo estabelece normas de homogeneidade, exaustividade, objetividade, adequação e pertinência. Faculta realizar inferências através das exteriorizações verbais dos sujeitos, produzindo assim, a passagem da descrição à interpretação (Bardin, 1995).

Logo a seguir a uma leitura flutuante (Bardin, 1995) dos protocolos, surgiu a necessidade de organizar de forma correta os dados recolhidos. Inicialmente reagrupamos o material em três segmentos explícitos: “a pré-análise, a exploração do material e os tratamentos dos resultados e sua interpretação” (Bardin, 1995, p.95).

Na pré-análise, teve lugar a triagem dos elementos que por nós foram considerados importantes no protocolo da entrevista, eliminando desta forma os elementos do protocolo da entrevista que por uma razão ou outra não conduziam ao objetivo proposto e constituindo desta forma irrelevância para o efeito.

Seguidamente procedemos à realização de uma tabela de categorização (correspondente ao Apêndice IX) partindo da leitura flutuante e do Guião de Entrevista, definindo desta forma, categorias e subcategorias objetivando “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1995, p.119).

Pretendemos operacionalizar a organização dos dados brutos em dados explicitamente organizados de forma a credibilizar a sua interpretação efetiva, não apenas na representação real do conteúdo das mensagens rigorosa e objetivamente, mas também a efetuação de inferências interpretativas resultantes dos quadros teóricos do investigador. Assim sendo, há como que uma transformação do investigador a ator, interpretando o sentido das comunicações, mesmo as mais subjetivas (Amado, 2009).

As etapas do processo de categorização mencionado, baseou-se na enunciação de categorias determinadas (temas principais a tratar), representada pelo (apêndice X) na enunciação das subcategorias (aspectos a tratar intrínsecas aos temas categorizados) representada pelo (apêndice XI) e a aplicação dos indicadores enunciados pelas (palavras/expressões sintéticas da preleção das participantes, concernentes aos temas subcategorizados) representada pelo (apêndice XII e XIII).

Perante a metodologia escolhida e ao objetivo desta investigação, os dados recolhidos para o estudo da pesquisa assentaram em contextos específicos e delineados assim como as participantes que se propuseram em preceitos não probabilísticos, de carácter qualitativo, suscetíveis de desvendar simultaneidades de um dado fenómeno, as suas conjeturas e as conformidades entre os aspetos desse mesmo fenómeno Merriam (*cit. in* Lopes, 2005).

Esta investigação decorreu em três Agrupamentos de dois distritos diferentes do Alentejo que inicialmente usufruíram como motivo de escolha um carácter geográfico de uma forma aleatória, ou seja, a proximidade residencial da investigadora. Porém, as vicissitudes pessoais e profissionais das participantes ao desenrolar do processo de investigação, alteraram o motivo de escolha ficando para o estudo, Agrupamentos cujos docentes da educação pré-escolar mostraram disponibilidade e nenhuma apreensão relativamente à temática em estudo. Os Agrupamentos em questão e mais concretamente os seus respetivos Diretores, foram recetivos ao primeiro contacto telefónico efetuado pela investigadora, assim como ao segundo contacto via e-mail, ao qual responderam com agrado, em concordância relativamente à permissão da realização do procedimento das entrevistas nos Agrupamentos.

2.2. Caracterização das participantes:

As participantes no estudo foram seis educadoras de infância e todas trabalhavam nos respetivos Agrupamentos aquando da investigação. Das seis participantes, três desempenharam funções de avaliadoras e três foram avaliadas, no primeiro ciclo avaliativo do desempenho docente. As docentes avaliadoras tinham entre os 25 e os 35 anos de tempo de serviço, sendo que para cada uma, foi a primeira vez que integraram um processo de avaliação de desempenho docente, sem que a devida formação

específica para o efeito existisse. As docentes avaliadas compreendiam tempo de serviço entre os 22 e os 35 anos e sendo também pioneiras no novo modelo de ADD.

Cada docente avaliadora avaliou a respetiva avaliada em cada Agrupamento. Esta diferenciação das participantes é marcante, na medida em que fornece a possibilidade de comparação entre:

- Avaliadora e avaliada;
- Avaliadora e avaliadora;
- Avaliada e avaliada.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS E SUA INTERPRETAÇÃO

De seguida serão apresentadas cinco tabelas onde se encontra a análise/interpretação dos dados recolhidos nas várias entrevistas que constituem a Matriz da Análise de Conteúdo (AC). As seis entrevistas aqui representadas tiveram a duração de 40 a 50 minutos cada. Atribuiu-se a cada participante avaliadora entrevistada uma letra de código e cada participante avaliada um número de código.

Desta forma elaborou-se uma tabela de categorias e subcategorias, objetivando delimitar os pressupostos específicos do desenvolvimento do trabalho de pesquisa representados na tabela I. Seguimos os princípios defendidos por Bardin (1995) que compõem a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade.

Através do processo de categorização todo o material análogo foi agrupado e reagrupado e o material que suscitou algo inédito foi isolado. Transversalmente às unidades de registo, diferentes categorias foram alinhadas num procedimento permanente de comparação, enunciando e renunciando. Para (Bardin, 1995) a categorização é definida através de:

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

A técnica da Análise de Conteúdo, segundo a autora não é consentânea em critérios universais, subsistindo certas normas de suporte, que na determinada consistência de cada investigação são delicadas de atravessar. Daí que, esta mesma técnica deva ser

adaptada ao propósito do carácter da investigação estando sempre em permanente reinvenção de modo a moldar-se o mais objetivamente possível. Desta feita, a mesma autora alude ao facto de que a estrutura da técnica da análise de conteúdo atribui o cumprimento a características reiteradas. São os essenciais aspetos da estratégia metodológica referente á técnica em questão, ou seja, os propósitos característicos incumbem regular a decomposição, empregar a leitura analítica como meio para a efetivação da pesquisa.

A representação da tabela pelas unidades de sentido, (correspondente ao apêndice X), que facilita a classificação dos elementos dos dados recolhidos num processo de organização, facultou o desenrolar do procedimento da Análise de Conteúdo tendo sido nossa intenção seguir as normas indicadas por Bardin (1995), nomeadamente: exclusão mútua (cada indicador não pode ser incluído em mais que uma categoria), homogeneidade (num mesmo conjunto de categorias só deve existir uma dimensão de análise), pertinência (o sistema de categorias deve responder aos objetivos da investigação e às características da mensagem) e de objetividade (as condições de entrada dos indicadores nas subcategorias e categorias devem ser clarificadas).

Relativamente à categorização comparativa dos dados, estes resultam nas tabelas (correspondentes aos apêndices XI, XII e XIII), e pretenderam averiguar a concordância ou não das participantes envolvidas neste estudo, através da Análise de Conteúdo. Permitiu-nos reconhecer caracteres correntes nas considerações das participantes avaliadoras e avaliadas, possibilitando-nos aferir pressupostos das suas experiências de ação avaliativa e avaliada através do primeiro ciclo avaliativo do desempenho docente e assim podermos responder às questões colocadas no capítulo II: E no que diz respeito à primeira questão:

Conhecer as competências fundamentais que as educadoras avaliadoras julgam dever definir o perfil do avaliador do desempenho profissional do docente da educação pré-escolar:

As docentes avaliadoras participantes conferem como competências a reconhecer no exercício da avaliação do desempenho docente, a urgência de uma formação especializada, como refere a docente avaliadora B: (...) *não é formação em supervisão Pedagógica, é mesmo formação específica. (...) Eu posso até ter um doutoramento em*

Supervisão pedagógica, mas se eu não tiver sensibilidade para tal, não consigo. É outra coisa, para mim a Supervisão Pedagógica eu vejo-a como um par pedagógico. Ou seja, eu vejo como uma aproximação e não como uma distanciação do colega, pelo contrário, eu só vejo a Supervisão Pedagógica assim, funcionando como pares pedagógicos. Fazer propostas à colega dizendo aquilo que está bem e aquilo que está menos bem. Esta é a minha perspectiva da Supervisão. Mas olhe que não é fácil, porque nas nossas escolas não há cultura da Supervisão, porque entrar um estranho nas nossas salas é sempre um constrangimento... E tem que se funcionar na base da transparência e da confiança... Por exemplo eu ainda não tenho um instrumento para a Supervisão.

(...) Logicamente que deveria ter tido formação específica antes de iniciar o processo e foi ao contrário. (...). Comentou a docente avaliadora C. As participantes avaliadas, como se pode constatar pelos protocolos das entrevistas concordam na importância da formação específica, embora haja participantes que consideram que apenas a formação específica por si só não seja suficiente nesta área.

Outra das competências que sobressaem neste estudo centra-se na questão da ética e da moral, que nos pareceu ter um enfoque particularmente acentuado à época em que o primeiro ciclo avaliativo do desempenho docente decorreu. O sentido ético e moral do avaliador é algo a ter muito em conta. A docente avaliadora C destaca esta preocupação ao mencionar *(...) Não foi complexo porque era só uma pessoa, se calhar se houvesse mais pessoas para avaliar em paralelo seria mais complexo. Agora que é difícil avaliar pessoas em itens que são dados numa ficha... (...).* Assim como manifesta a participante Avaliadora B *Sim. Porque funcionei sempre como parceira pedagógica, embora nunca me esqueci que o meu papel era de avaliadora, porque se eu esqueço que sou avaliadora, envolvo-me na situação e deixo de ser objetiva. Eu sempre tive muita consciência daquilo que estava a fazer e por ter consciência daquilo que estava a fazer eu consegui dar a volta. O avaliador não é nenhum papão, nem pouco mais ou menos... Mas muitos colegas vêm assim, e eu consegui desmistificar isso.* E porque se depreende pela afirmação da participante avaliadora A *Sim, porque eu considero que fui justa na avaliação, porque estou convicta de que sou uma entre muitas, igual aos meus pares, ajudamo-nos a desenvolver e a melhorar. A troca de experiência foi o mais*

importante (...) a injustiça coloca entraves ao desenvolvimento e à melhoria. A ética está precisamente no tentarmos ser o mais justo possível... (...)

No que respeita ao domínio da técnica, notamos ainda algum incómodo sobre a mesma, quer nas participantes avaliadoras, quer nas participantes avaliadas, como diz a participante A (...) *Os documentos são suportes orientadores. (...) (...) são vagos em termos de observação real e concreta. (...)*, ou seja, a aplicabilidade da técnica ainda não é algo consolidado entre as participantes avaliadoras, (...) *aplicámos os instrumentos e não houve problemas, mas não é que eles estivessem muito bem feitos...(...)*, sintetiza a avaliadora B, e confirma a participante avaliadora C: (...) *...faltam ali parâmetros específicos... quando não há alternativas, tu tens que trabalhar com os instrumentos que te são dados..., às vezes com muita dificuldade. (...)* Perante as considerações acima mencionadas, inferimos que a característica do domínio da técnica ainda não é preocupação consistente na avaliação de desempenho docente.

Já no que concerne ao campo afeto-relacional, as ilações que nos é permitido retirar do trabalho em questão, conduzem à falta de reconhecimento de competência na participante avaliadora, quer por parte delas próprias, quer por parte das participantes avaliadas. O que nos diz a participante avaliadora A *Como avaliadora não, mas sou considerada como colega que tem atitude de partilha e de ajuda. Faço o melhor que posso e isso influencia as colegas na melhoria do trabalho. Não tenho medo dos meus erros e assim, elas não têm medo dos delas. Tem sido muito positivo.* É partilhado pelo sentimento da participante avaliadora B: *Não! Não, porque não tenho... sou Coordenadora de Departamento (...) está na Legislação que uma das suas competências é a Supervisão. É assim, eu estou a dizer não, mas isto não são todos os educadores que têm esta postura... No geral, as colegas até recebem bem e mandam e-mails, e gostam que esteja nas salas delas, gostam que eu lhes dê para as mãos instrumentos reguladores das aprendizagens, nós fazemos troca de materiais, por exemplo nas reuniões de departamento, eu nesta altura estou a fazer o registo dos ambientes educativos e estou a mostrar em departamento...* Tal como é corroborado pela participante avaliadora C de que: (...) *naquela altura eu tinha menos formação do que a pessoa que eu estava a avaliar. (...) ..., não havia alternativa, a não ser que ela como educadora avaliada quisesse alguém com um grau académico igual ou superior*

que a avaliasse.). Perante esta postura de posições do não reconhecimento de competência na pessoa avaliadora, poderá significar a depreensão de que o conceito de competência existe nos docentes avaliadores e avaliados e que o mesmo deverá ser ratificado por todos os intervenientes no processo de avaliação do desempenho docente, dando lugar à credibilidade que lhe é intrínseca.

Perante o campo da valorização profissional, a conjuntura de opiniões das participantes revelam preocupação, pois à semelhança da questão da competência, todas as participantes concordam não ter havido sinais de que a ação da avaliadora tenha tido reflexos positivos no desenvolvimento profissional na ação da avaliada. Porém, é expresso por todas as participantes que o desenvolvimento pessoal e profissional é condição *sine qua non* num processo de ADD. Desta forma ficam expressas as opiniões deste estudo: (...) *...se tive muita influência ou não, pois não sei.*), ultimou a avaliadora A. Comparativamente à avaliadora B que diz: (...) *Quando as colegas me pedem instrumentos para terem lá na sala e para adaptarem ao grupo e à sala, eu acho que é um bom contributo.*), o que deixa muitas circunstâncias em aberto... . A avaliadora C reforça a sua postura afirmando: (...) *Mas na ajuda no outro penso que não terei tido qualquer influência.*)

Sintetizando a resposta à primeira questão, diríamos que as características fundamentais que ressaltam ao perfil do avaliador da Educação Pré-escolar retiradas desta investigação, resultam nas seguintes:

- FORMAÇÃO ESPECÍFICA
- COMPETÊNCIA
- SENTIDO ÉTICO

Sobre a segunda questão:

Conhecer quais são na perspetiva das avaliadas, as falhas demonstradas pelos seus avaliadores, aquando da avaliação que fizeram do seu desempenho profissional como docentes da educação pré-escolar:

Perante os dados da pesquisa identificaram-se cinco falhas nas avaliadoras, consideradas pelas participantes avaliadas.

- 1- Nas quatro dimensões consignadas no Decreto-Lei nº 240/2001.
- 2- Nas dúvidas das participantes avaliadoras.
- 3- Na falta de formação académica e específica e tempo de serviço a menos.
- 4- No não reconhecimento de competências.
- 5- Na ausência da contribuição ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Ilustramos estes cinco itens com as convicções de excertos das entrevistas realizadas, de forma a poder ilustrar as inferências no transcorrer da análise.

A avaliada 1 declara (...), *...algumas dessas 4 dimensões deveriam ser reformuladas tendo em conta a educação pré-escolar, quer em relação às planificações, quer em relação às avaliações das crianças. Pelo menos têm (avaliadoras) que tentar, isso não foi muito discutido, penso que melhor do que ninguém (avaliadoras) devem estar por dentro.*). Ainda sobre as 4 dimensões consagradas no Decreto-Lei nº 240/2001, a participante avaliada 3 confirma que: (...) *as 4 dimensões... Eu penso que sim, mas penso que não tinha na mesma proporção, porque não tinha formação profissional em termos de formação académica, não estava preparada para observar em profundidade.*). A avaliada 1 referencia o facto de: (...) *(As dúvidas que ela tem também as coloca a nós e também sabemos estar no seu lugar.)*. No que diz respeito à questão do tempo de serviço, a participante avaliada menciona: (...) *(...eu tinha mais tempo de serviço até do que ela, penso eu (...)) (Eu julgo que não, porque ela não tinha nenhuma formação.)*. Ante a permanente discutível questão da competência, a participante avaliada 2 opina o seguinte: *(É assim, eu conheço a avaliadora, e reconheço-lhe competências em termos de trabalho com as crianças. (...)) De qualquer das maneiras há pontos fortes e menos fortes...*). De acordo com esta opinião está a avaliada 3, ao assegurar que a sua avaliadora: (...) *(...não sendo uma pessoa com formação em ADD, a preocupação dela foi tentar informar-se o máximo e colocar-se um bocadinho no nosso lugar.)*.

Assim como, relativamente à ausência de contributo ao desenvolvimento pessoal e profissional, a mesma avaliada atesta que: *(No meu? Acho que não! Acho que não,*

porque... o processo em si não está bem estruturado, nem é formativo, porque é avaliativo.)

Das seis categorias inventariadas e indicadas na tabela 1 (correspondente ao apêndice IX) e que vão ao encontro dos Campos do Guião de Entrevista, a primeira dá-nos a possibilidade de compreender que quer para as avaliadoras assim como para as avaliadas o número de anos de serviço tem relevância, embora por si só não constitua forma credibilizadora da função de avaliadora. Tal como referem as três avaliadoras: Avaliadora A: *Acho que a experiência tem bastante valor e uma formação específica devia ser dada aos avaliadores para que sejam mais credíveis perante os avaliados* Avaliadora B: *Não, não. Não, não considero. Que os anos de serviço tenham influência. Sim considero sem dúvida, não é formação em Supervisão Pedagógica, é mesmo formação específica.* Avaliadora C: *Logicamente que deveria ter tido formação específica antes de iniciar o processo.* As participantes acordam em que uma formação específica em ADD é fundamental ao processo avaliativo.

A segunda categoria indica por parte de todas as participantes que a questão da ética e da moralidade é um campo extremamente sensível em que é necessário a existência de uma grande abertura e respeito mútuo por todos os intervenientes no desempenho das suas funções. A ilustrar esta constatação seguem as opiniões das três avaliadoras: Avaliadora A: *eu considero que fui justa na avaliação...a injustiça coloca entraves ao desenvolvimento e à melhoria. A ética está precisamente no tentarmos sermos o mais justo possível.* Avaliadora B: *Porque o avaliador não é nenhum papão, nem pouco mais ou menos... mais muitos colegas vêm assim, e eu consegui desmistificar isso.* Avaliadora C: *Não foi complexo porque era só uma pessoa, se calhar se houvesse mais pessoas para avaliar seria mais complexo.*

A terceira e quartas categorias suscitaram dúvidas no facto de as participantes não terem adquirido o objetivo das questões em si, ou se de facto predomina ainda alguma falta de sintonia entre os referenciais necessários ao desempenho destas funções, assim como a construção e aplicação das técnicas de avaliação no processo de ADD. Avaliadora A: *As Orientações Curriculares dão-nos condições para ir de encontro às 4 dimensões referidas no decreto-lei. É assim, acho que acima de tudo tem que estar o bom senso.* Avaliadora B: *eu por acaso achei que os documentos não estivessem muito*

bem elaborados, ou seja, adequados ao processo...tinha conhecimento de que iria ser avaliada sob aquelas dimensões.

No que diz respeito à quinta categoria relativamente ao campo afeto-relacional, as relações interpessoais e profissionais na interação deste processo de avaliação específico e das participantes em particular, suscita ainda algum desconforto, embora se tenha notado em todas as expressões verbais que existiu a preocupação de se realizar um esforço mútuo para que não surgisse eventuais melindres que colocassem em causa o desenrolar do processo de ADD em si mesmo. Estas são algumas das opiniões que demonstram estas inferências: Avaliadora A: *Como avaliadora não, mas sou considerada como colega que tem atitude de partilha e de ajuda.* Avaliadora B: *Não! Não, porque não tenho... sou coordenadora de departamento...* Avaliadora C: *Eu estava numa situação diferente da maior parte das pessoas, naquela altura eu tinha menos formação do que a pessoa que eu estava a avaliar.*

Por último, o campo da valorização profissional e pessoal após um processo de ADD, resultou numa constatação curiosa, ou seja, parece que as regras do jogo se inverteram particularmente no trabalhar dos dados desta investigação. Substanciando, às participantes avaliadoras perdurou a formação pessoal e profissional da experiência da avaliação, dado que, tal como referem nos protocolos, o facto de circularem por vários jardim-de-infância, conhecerem diferentes educadoras de infância, observarem diferentes estratégias de trabalho, etc, facultou às mesmas uma mais-valia a assegurar no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Por outro lado, às educadoras de infância avaliadas, restou-lhes a experiência e reforço positivo das práticas realizadas. Vejamos a opinião da Avaliada 1: *No meu? Acho que não! Acho que não, porque...o processo em si não está bem estruturado, nem é formativo, porque é avaliativo. Assim como considero que, a questão da formação no benefício do desenvolvimento profissional dos docentes da Educação Pré-escolar parece não ter muita relevância. Pois apenas recebemos o reforço das práticas positivas que exercemos. A formação propriamente dita, parece que fica ao lado dos avaliadores. Em suma, eles é que têm várias experiências de observação e são sempre uma mais -valia em termos de formação e desenvolvimento profissional.*

Este epílogo remete-nos à consideração dos objetivos propostos à época e que poderão servir de ímpeto a eventuais ajustes futuros ao processo de ADD, nomeadamente nas características fundamentais do avaliador de desempenho do docente da Educação Pré-escolar.

REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo centrou-se basicamente no levantamento de características fundamentais ao perfil do avaliador do desempenho docente da Educação Pré-escolar, através da análise dos dados recolhidos e na perspetiva do conhecimento prático das intervenientes em toda a investigação. Pretendeu-se com o mesmo distinguir algumas das características credíveis passíveis de poderem definir o perfil do avaliador da Educação Pré-escolar. Sendo que, este nível de ensino se particulariza por um conceito de educação e conseqüentemente de avaliação específica, na efetuação da pesquisa esta foi posicionada na horizontalidade dos acontecimentos sociais, nas relações estabelecidas entre atores num contexto, com determinados propósitos, ações e dificuldade de conquista (Guba & Lincoln, 1998). O propósito da metodologia empregue de carácter qualitativo, solicitou uma leitura para além da leitura, pois foi necessário aprender com a multiplicidade dos pontos de vista, obviamente que falamos de intelectualidades e contrariedades, pois se não existisse falibilidade, não se seria pessoa.

Embora este estudo esteja conotado de limitações e a investigação se ter comedido a um número restrito de participantes, portanto desde logo, não generalizável a uma população vasta, foram ordenadas as conclusões dentro das medidas de pesquisa determinadas, evidenciando os factos que mais sustentabilidade adicionaram ao estudo, nomeadamente: A relação anos de serviço/formação específica em ADD, a identificação de princípios éticos e morais, a influência da competência da avaliadora e o papel da avaliadora no desenvolvimento profissional da avaliada. No que respeita às medidas de pesquisa relacionadas com a profissionalidade e o domínio da técnica, a sustentabilidade ao estudo não se verificou ao mesmo nível.

Relativamente às conclusões da relação anos de serviço/ formação em ADD, é de salientar que as educadoras avaliadoras e avaliadas consideraram importantes os anos de serviço mas não suficientemente credíveis sem formação em ADD. Sobre a questão ética e moral, as participantes estão de acordo no que respeita a ter existido, porém, não há uma clareza uniforme, ou seja, as adversidades de cada uma conduziram a procurar a posição mais correta, dado que era uma área muito suscetível.

Sobre a questão da influência da competência da educadora avaliadora sob a educadora avaliada, surgiram reservas suficientes para se poder concluir que as educadoras avaliadoras no momento em que exerceram a ação de avaliação não sentiam a segurança da competência que deveriam sentir para desempenhar a função.

Assim como foi sentida pelas educadoras avaliadas essa falta de competência e que por conseguinte não terá tido influência, ou seja, parece não ter havido o sentimento de aprendizagem. Sendo este o ponto mais importante da questão da ADD, ou seja, a melhoria do desenvolvimento pessoal e profissional, que neste estudo se centrou na última questão do Guião de Entrevista, deixou de facto muitas dúvidas. Qual foi de facto o papel da educadora avaliadora no desenvolvimento pessoal e profissional da educadora avaliada? Sendo este o objetivo supremo da ADD.

Uma das conclusões deste estudo deixa transparecer a ideia de que, às educadoras avaliadoras fica-lhes o benefício da aprendizagem e do crescimento, quer pessoal quer profissionalmente com a experiência avaliativa. Já a mesma apreciação parece não se aplicar às educadoras avaliadas, uma vez que apenas colhem o reforço das práticas positivas. Pois o facto de circularem por diferentes jardim-de-infância, de estruturas diferenciadas e como tal de dinâmicas distintas, assim como a oportunidade de observação de técnicas, estratégias, materiais, abordagens, etc, por parte dos diferentes educadores de infância, será sempre uma mais-valia para quem desempenha a função de avaliador/supervisor.

Ora, a ter sido assim o funcionamento do processo de ADD, será legítimo que tenha havido de facto avaliação concreta? Que haja resultados? A intenção formativa parece ter ficado aquém do que se pretendia. Esta discrepância eventualmente pode ser decifrada pela opinião de que “é de salientar o diferencial que sempre houve entre as ideias e as práticas correspondentes. Estas mudam de uma forma muito mais lenta” (Pinto & Santos, 2006, p.12).

Em última instância o avaliador deve cumprir com

“a missão de fazer com que todos, sem excepção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projecto pessoal.” (Delors, 1996, p.15).

Durante o período de pesquisa, ficou patente em todas as entrevistas a questão da subjetividade de todo o processo de ADD e a forma como foi percebida pelas participantes.

A questão da subjectividade não se resolve pondo a tónica no desenvolvimento de novas técnicas ou instrumentos, mas antes percebendo cada vez melhor o comportamento dos avaliadores, nomeadamente como se constrói e funciona o modelo de referência. (...) A melhor forma de reduzir a subjectividade não é minimizar o papel do avaliador, mas antes valorizá-lo. A compreensão da relação entre o saber e a avaliação passa pela tomada de consciência de que o comportamento do avaliador é inseparável da natureza da própria avaliação. (Pinto & Santos, 2006 p.66).

Tal como já tinha sido referido anteriormente, o contributo deste estudo às características do perfil do avaliador do desempenho docente da Educação Pré-escolar, assentam em três dimensões e que se desdobram na FORMAÇÃO ESPECÍFICA, na COMPETÊNCIA e no SENTIDO ÉTICO. Ora, o que traduz uma preocupação por parte de quem avalia e de quem é avaliado, saber se de facto os avaliadores são portadores destas características aquando do seu desempenho na função de avaliadores da Educação Pré-escolar. Pois que,

Diagnosticar necessidades educativas em alguém, independentemente do sucesso ou insucesso com que tal seja feito, implica ser-se capaz de ultrapassar a já banal ideia de que quem consegue executar um determinado exercício se tornou bom usufrutuário do que realizou. De facto, a nossa pedagogia necessita de um agente de perfil diferente do que tem sido usual ver-se a atuar. (Barbosa, 2003, p. 697).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica- Uma perspetiva de desempenho e aprendizagem*. (2ª ed). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDInE.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2010). *O pólo de excelência – caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Areal Editores: Coleção Saberes Plurais.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou asas*. Lisboa: Edições ASA.
- Amado, J. (2009). *Documento de apoio à unidade curricular de metodologia de investigação educacional II*. Mestrado em supervisão pedagógica e formação de formadores. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Barbier, J. & Lesne, M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*. France: R. Jauze.
- Barbosa, L. (2003). As funções sociais da escola e os novos indicadores de perfil da docência. Do conhecer a escola ao saber mais sobre o professor. O princípio da multireferencialidade pedagógica sustentada enquanto suporte da escola sensível e transformacionista. In A. Neto, J. Nico, J. Chouriço, P. Costa P. & P. Mendes (Coord.), *Didáticas e metodologias da educação. Percursos e desafios*, Vol. II, (pp.687–710). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação – Universidade de Évora.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bakhtine, M. (1981) *Marxismo e filosofia de linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Tradução, trabalho original publicado em 1977).
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Canário, R. (1996). *Os estudos sobre a escola: Problemas e perspectivas*. In I. Barroso (Org.), *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M.J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D. (1994). *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (1991). *Supervisão numa perspetiva crítica*. In: *Ciências da educação em Portugal. Situação atual e perspetivas*. Porto: SPCE.
- Cortesão, L. (2000). *O Arco-íris na sala de aula. Processos de organização de turmas: reflexões críticas*. Biblioteca Digital. Lisboa IIE. Lisboa: Editora Celta.
- Curado, A. (2008). *Avaliação de professores: Melhoria da escola e do desenvolvimento de competências profissionais docentes*. Universidade de Lisboa. XIII Congresso Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Danielson, C. & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Alexandria: Association for Supervisors and Curriculum Development.

Delors, J. & all (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Lisboa: Edições ASA.

Dewey, J.(1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.

Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Instituto Gulbenkian. Acedido em 24/06/2011

Garcia, C.M. (1992). A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Guba, E. & Lincoln, I. (1998). *Fourth generation of evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

Hadji, C. (1995). The evaluation of teachers. Policy lines for a relevant methodology. In A. Estrela & P. Rodrigues, (Orgs.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (p.32). Lisboa: Edições 70.

Kaufman, K. (1992). *Strategic planning plus: An organizational guide* (Revised). Newbury Park, CA: Sage Publishing.

Lessart, H. et all. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget

Lourenço, D. (2008). *A Avaliação do desempenho docente: necessidades de formação percebidas pelos professores avaliados: Um contributo para a definição de um plano de formação*. Área de especialização em formação de professores. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Lopes, Y. (1994). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hill: Sage.

Magalhães, A. M. & Stoer, S. R. (1998). *A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Ministério da Educação. (1997). *O.C.E.P.E.: Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mota, V. (2009). *O novo modelo de avaliação do desempenho docente: Formação e percepções dos agentes avaliativos*. Dissertação de mestrado em supervisão pedagógica e formação de formadores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.

Mortimer, E. (1995). *Fleury conceptual change or conceptual profile change?*
Cience & Education, 4(3), 265-287.

Oliveira-Formosinho (Org.) (2002). *A supervisão na formação de professores I- Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, L. (1990). Supervisão e formação contínua de professores algumas perspectivas actuais. In J. Tavares & A. Moreira, (Ed.), *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/PIDACS.

- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1997). A supervisão pedagógica para uma escola transformadora. In A. Neto & J. Nico, J. Chouriço, P. Costa & P. Mendes (Coord.), *Didáticas e metodologias da educação. Percursos e desafios*, Vol. II, (pp. 911–913). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação – Universidade de Évora.
- Ricardo, L. (2011). *Supervisão como um “TEAR”. Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas*. Revistaensinaraprender.blogspot.pt. (Acedido em 06/03/2012)
- Ricoeur, P. (2005). *Sobre a tradução*. Lisboa: Cotovia.
- Rodrigues, A. (1991). *Necessidades de formação dos professores do ensino secundário*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa.
- Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). Contributos para a formação de professores. In G. Simões (Ed.), *A avaliação de desempenho docente. Contributos para uma análise crítica* (p.12). Lisboa: Texto Editora.
- Ruivo, J. & Trigueiros, A. (Coord.) (2009). *Avaliação de desempenho de professores*. Associação Nacional de Professores. Rvj Editores.
- Sá-Chaves, I. (2002). Práticas de supervisão. Tempo e memórias de formações. Infância e educação; Investigação e Práticas. *Revista de Estudos e Práticas para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, 10(1), (pp 69-78).
- Sá-Chaves, I. (2003). Didáctica, avaliação e supervisão – contributos para uma (re) configuração epistemológica. In A. Neto & Nico J. & Chouriço J. & Costa P. & Mendes P.(Org.), *Didáticas e metodologias da educação. Percursos e desafios*,

Vol. II, (pp 819–831). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação–
Universidade de Évora.

Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote.

Silva, A. (1939). *O método montessori*. Lisboa: Inquérito.

Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada-interculturalidade e
relações de poder*. Porto: Afrontamentos.

Stoer, S. (1994). Construindo a escola democrática através do campo de
recontextualização pedagógica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.

Stufflebeam, D. & Sanders, J. (1990). Using the personnel evaluation standards to
improve teacher evaluation. In: Millman J.& Darling L.– Hammond (Orgs), *The
new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary
school teachers*. California: Corwin Press

Torrecila, M. (2006). *Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*.
Santiago do Chile: OREALC/UNESCO.

Trindade, V. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação,
orientação e avaliação em supervisão*. Lisboa: Universidade Aberta.

Popper, K. (1989). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Fragmentos.

Vasconcelos, T. (1997). Das orientações curriculares à prática pessoal: O educador
como gestor do currículo. In *Pensar o currículo em educação de Infância* (Actas
do VII encontro nacional da A.P.E.I.) (pp 95-105). Lisboa: A.P.E.I.

Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. (1^a
Edição). Rio Tinto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30-08-2001. Diário da República – 1ª Série, n.º 201.

Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19-01-2007. Diário da República – 1ª Série, n.º 14. Lisboa:

Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30-09-2009. Diário da República – 1ª Série, n.º 190.

Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23-06-2010. Diário da República – 1ª Série, n.º 120. Lisboa:

Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 84/XI da Assembleia da República.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10-01-2008. Diário da República – 1ª Série, n.º 17.

Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 16034/2010 de 22-10-2010. Diário da República – 2ª Série, n.º 206.

Lisboa: Ministério da Educação.

APÊNDICES

APÊNDICES

APÊNDICE I – GUIÃO DE ENTREVISTAS PARA PARTICIPANTES AVALIADORAS

I.OBJECTO: Avaliação de Desempenho Docente.

II. PARTICIPANTES: Educadoras de Infância Avaliadoras e Educadoras de Infância Avaliadas.

III. OBJECTIVO GERAL: Conhecer na perspetiva das Educadoras de Infância Avaliadoras e educadoras de Infância Avaliadas características fundamentais do Perfil do Avaliador do Ensino Pré-escolar.

CAMPO	OBJECTIVO ESPECÍFICO	QUESTÃO	OBSERVAÇÕES
A. Validação da entrevista e motivação das participantes.	Validar a entrevista e motivar as participantes.	.Manter as participantes informadas sobre o trabalho a desenvolver. .Informar sobre o principal objetivo da entrevista. .Requerer a cooperação das participantes à elaboração do trabalho em questão. .Garantir o anonimato e a confidencialidade das participantes. .Requerer a autorização para gravar em áudio a entrevista.	

CAMPO	OBJECTIVO GERAL	QUESTÃO ESPECÍFICA	OBSERVAÇÕES
	<p>Verificar a relação entre o número de anos de serviço e formação em ADD ou Supervisão Pedagógica.</p>	<p>1-Acha que o nº de anos de serviço e formação em ADD ou Supervisão pedagógica, teve relevância na função de Avaliadora do Desempenho Profissional? Sim/Não. Porquê?</p>	
<p>C. Ética e moral</p>	<p>Identificar princípios éticos e morais orientadores do processo de avaliação.</p>	<p>2-Considera que, na função de Avaliadora do Desempenho profissional foi possível manter critérios de equidade e justiça, tendo em conta a complexidade do processo?</p>	
<p>D. Profissionalidade</p>	<p>Determinar se há sintonia ou não entre os instrumentos de avaliação e as 4 dimensões do decreto-lei 240/2001.</p>	<p>3-Do que lhe foi dado observar. Considera que as educadoras de infância avaliadas, exerceram a sua prática pedagógica, tendo por base as 4 dimensões consignadas no Decreto-lei 240/2001? Que evidência retira dessa constatação</p>	

CAMPO	OBJETIVO GERAL	QUESTÃO	OBSERVAÇÕES
E. Domínio da técnica	Conhecer o nível de aceitação, aprovação e coerência dos instrumentos de avaliação, desenvolvidos no Agrupamento relativamente à ADD.	4-No Agrupamento onde a sua escola está inserida, os instrumentos de ADD, eram adequados à sua função de Avaliadora? Como caracteriza a recetividade das Educadoras de Infância avaliadas a esses instrumentos?	
F. Afeto-relacional	Assimilar a perspetiva do Avaliador sobre a influência da competência, relativamente às Educadoras avaliadas.	5-Considera que a competência da Avaliadora teve influência nas Educadoras de Infância avaliadas? Em que medida?	
G. Valorização profissional e Pessoal	Compreender a opinião da Educadora de Infância Avaliadora sobre o seu papel no desenvolvimento profissional das Educadoras de Infância avaliadas.	6-Como caracteriza a recetividade que a sua ação de Avaliadora teve junto das Educadoras de Infância avaliadas? Existiram no seu entender, sinais objetivos de que essa ação possa ter tido reflexos positivos no desenvolvimento profissional do avaliado? Importa-se de clarificar?	

APÊNDICE II – GUIÃO DE ENTREVISTAS PARA PARTICIPANTES AVALIADAS

I.OBJECTO: Avaliação de Desempenho Docente.

II. PARTICIPANTES: Educadoras de Infância Avaliadoras e Educadoras de Infância Avaliadas.

III. OBJECTIVO GERAL: Conhecer na perspetiva das Educadoras de Infância Avaliadoras e educadoras de Infância Avaliadas características fundamentais do Perfil do Avaliador do Ensino Pré-escolar.

CAMPO	OBJECTIVO ESPECÍFICO	QUESTÃO	OBSERVAÇÕES
A. Validação da entrevista e motivação das participantes.	Validar a entrevista e motivar as participantes.	.Manter as participantes informadas sobre o trabalho a desenvolver. .Informar sobre o principal objetivo da entrevista. .Requerer a cooperação das participantes à elaboração do trabalho em questão. .Garantir o anonimato e a confidencialidade das participantes. .Requerer a autorização para gravar em áudio a entrevista. .Disponibilizar às participantes os resultados da investigação. .Agradecer toda a cooperação	

CAMPO	OBJECTIVO GERAL	QUESTÃO	OBSERVAÇÕES
B. Experiencia e formação	Verificar a relação entre o número de anos de serviço e formação em ADD ou Supervisão Pedagógica.	1-Acha que o nº de anos de serviço e formação em ADD ou Supervisão pedagógica, teve relevância na função da sua Avaliadora do Desempenho Profissional? Sim/Não. Porquê?	Desempenhou esta função voluntariamente ou por decisão legislativa?
C. Ética e moral	Identificar princípios éticos e morais orientadores do processo de avaliação.	2-Considera que, na função de Avaliadora do Desempenho profissional foi possível manter critérios de equidade e justiça, tendo em conta a complexidade do processo?	
D. Profissionalidade	Determinar se há sintonia ou não entre os instrumentos de avaliação e as 4 dimensões do decreto-lei 240/2001.	3-Do que lhe foi dado a observar, considera que a Educadora de Infância Avaliadora, exerceu a sua prática avaliativa, tendo por base as 4 dimensões consignadas no Decreto-lei 240/2001? Que evidência retira dessa constatação?	

CAMPO	OBJECTIVO GERAL	QUESTÃO	OBSERVAÇÕES
E Domínio da técnica	Conhecer o nível de aceitação, aprovação e coerência dos instrumentos de avaliação, desenvolvidos no Agrupamento relativamente à ADD.	4-No Agrupamento onde a sua escola está inserida, os instrumentos de ADD, eram adequados à sua função de Avaliadora?	
F. Afeto-relacional	Assimilar a perspectiva da Avaliada sobre a influência da competência, relativamente à Educadora de Infância Avaliadora.	5-Considera que a competência da Avaliadora teve influência nas Educadoras de Infância avaliadas? Em que medida?	
G. Valorização profissional e Pessoal	Compreender a opinião das Educadoras de Infância Avaliadas sobre o papel da Educadora Avaliadora, no desenvolvimento profissional e pessoal.	6-Como caracteriza a receptividade que a ação da Educadora Avaliadora teve junto das Educadoras de Infância avaliadas? Existiram no seu entender, sinais objetivos de que essa ação possa ter tido reflexos positivos no seu desenvolvimento profissional? Importa-se de clarificar?	

APÊNDICE III – PROTOCOLO DE ENTREVISTA EDUCADORA A

Ent.- Tal como já estava informada através do Conselho Executivo sobre a realização do trabalho de pesquisa, relativamente à ADD no biénio 2008/2009, pergunto se no momento da mesma possuía formação em Supervisão pedagógica ou em ADD e se acha que os anos de serviço que tinha na altura, tiveram relevância no processo?

Ed.A- Na altura possuía 17 anos de serviço. Não tinha formação pedagógica específica, apenas as acções de formação do Ministério da Educação. Sim tem. Acho que a experiência tem bastante valor e uma formação específica devia ser dada aos avaliadores para que sejam mais credíveis perante os avaliados.

Ent.- Considera que, na função de Avaliadora do Desempenho profissional foi possível manter critérios de equidade e justiça, tendo em conta a complexidade do processo?

Ed.A- Sim, porque eu considero que fui justa na avaliação, porque estou convicta de que sou uma entre muitas, igual aos meus pares, ajudamo-nos a desenvolver e a melhorar. A troca de experiências foi o mais importante. Porque acho que... bem, a injustiça coloca entraves ao desenvolvimento e à melhoria. A ética está precisamente no tentarmos ser o mais justos possível...

Ent.- Do que lhe foi dado observar. Considera que as educadoras de infância avaliadas, exerceram a sua prática pedagógica, tendo por base as 4 dimensões consignadas no Decreto-lei 240/2001? Que evidência retira dessa constatação?

Ed.A- Os documentos são suportes orientadores. As Orientações Curriculares dão-nos condições para ir de encontro às 4 dimensões às 4 dimensões referidas no Decreto-lei. A proximidade familiar no pré-escolar é mais facilitada. E porque também nos empenhamos para que seja assim.

Ent.- No Agrupamento onde a sua escola está inserida, os instrumentos de ADD, eram adequados à sua função de Avaliadora? Como caracteriza a recetividade das Educadoras de Infância avaliadas a esses instrumentos?

Ed.A- Os instrumentos de avaliação são suportes orientadores, mas contém muitas lacunas, valem como elemento orientador, mas fica de positivo a partilha e a troca. É assim, acho que, acima de tudo tem que estar o bom senso. Os instrumentos são mais um papel a preencher, são vagos em termos de observação real e concreta. O que se partilha é bem mais importante.

Ent.- Considera que a competência da avaliadora teve influência nas Educadoras de Infância avaliadas? Em que medida?

Ed.A- como avaliadora não, mas sou considerada como colega que tem atitude de partilha e de ajuda. Faço o melhor que posso e isso influencia as colegas na melhoria do trabalho. Não tenho medo dos meus erros e assim, elas não têm medo do delas. Tem sido muito positivo.

Ent.- Como caracteriza a recetividade que a sua ação de Avaliadora teve junto das Educadoras de Infância avaliadas? Existiram no seu entender, sinais objetivos de que essa ação possa ter tido reflexos positivos no desenvolvimento profissional da avaliada? Importa-se de clarificar?

Ed.A- Analisamos os vários pontos das Orientações Curriculares, em termos de planificação, diferenciação, avaliação da criança nestes pontos todos. Discutimos o que cada uma desenvolve, claro que a parte da comunidade também é muito importante. Houve sempre muita partilha, sempre.

APÊNDICE IV – PROTOCOLO DE ENTREVISTA EDUCADORA B

Ent.- Bom, já sabe a que se destina este trabalho e começo então por lhe perguntar quantos anos de serviço possuía no momento da ADD?

Ed.B.- Se não estou em erro possuía 20 e muitos... Eu trabalho há 38 anos tá a ver...

Ent.- Tinha formação em Supervisão Pedagógica ou em ADD? Considera que os anos de serviço têm influência na ADD?

Ed.B.- Não, não. Não, não considero que os anos de serviço tenham influência. Sim considero, sem dúvida, não é formação em Supervisão Pedagógica, é mesmo formação específica. Tive uma formação em ADD em santo André, as dadas pelo Ministério da Educação e fiz outra aqui na escola também... Na altura deu-me alguma informação, alguma informação, mas estávamos todos muitos confusos. Formação específica sem dúvida, mas também lhe vou dizer outra coisa, é importante... eu posso ter até um doutoramento em Supervisão Pedagógica, mas se eu não tiver sensibilidade para tal, não consigo. E outra coisa, para mim a Supervisão Pedagógica eu vejo-a como um par pedagógico. Ou seja, eu vejo como uma aproximação e não como uma distanciação do colega, pelo contrário, eu só vejo a Supervisão Pedagógica assim, funcionando como pares pedagógicos. Fazer propostas à colega dizendo aquilo que está bem e aquilo que está menos bem. Esta é a minha perspetiva da Supervisão. Mas olhe que não é fácil, porque nas nossas escolas não há cultura da Supervisão, porque entrar um estranho nas nossas salas é sempre um constrangimento... E tem que se funcionar na base da transparência e da confiança... Por exemplo eu ainda não tenho um instrumento para a Supervisão

Ent.- Considera que, na sua função de Avaliadora do Desempenho profissional é possível manter critérios de equidade e justiça, tendo em conta a complexidade do processo?

Ed.B- Sim. Porque funcionei sempre como parceira pedagógica, embora nunca me esqueci que o meu papel era de Avaliadora, porque se eu esqueço que sou Avaliadora, envolvo-me na situação e deixo de ser objetiva. Eu sempre tive muita consciência daquilo que estava a fazer e por ter consciência daquilo que estava a fazer eu consegui dar a volta, (como se costuma dizer na gíria) dar a volta por cima. Porque o Avaliador não é nenhum papão, nem pouco mais ou menos... Mas muitos colegas vêm assim, e eu consegui desmistificar isso.

Ent.- Do que lhe foi dado observar, considera que as Educadoras de Infância avaliadas, exercem a sua prática pedagógica as 4 dimensões consignadas no Decreto-lei 240/2001? Que evidência retira dessa constatação?

Ed.B- Olhe, eu por acaso achei que os documentos não estivessem muito bem elaborados, ou seja, adequados ao processo, mas também não sei muito bem como se poderia fazer, éramos todos amadores. Por exemplo, embora saibamos que para o pré-escolar, o estatuto da carreira docente é igual para toda a gente e os Decretos quando saem é igual para todos, para Educadores e Professores. O pré-escolar tem especificidades, percebe? E eu própria muitas vezes fico um bocado confusa, mas de qualquer das formas aplicámos os instrumentos e não houve problemas, mas não é que eles estivessem muito bem-feitos, porque por exemplo eu acho que os deste ano estão melhores. Porque também a CAD, quem faz parte da CAD tem a preocupação de nos dizer que os instrumentos também não são para ser aplicados tal qual tal qual, ou seja dá-nos liberdade de nós os ajustarmos. Mas abrangeram as 4 dimensões desse Decreto, sim, sim.

Ent.- No Agrupamento onde a sua escola está inserida, os instrumentos de ADD, eram adequados à sua função de Avaliadora? Como caracteriza a receptividade das Educadoras de Infância avaliadas?

Ed.B- Bom, praticamente já respondi a essa pergunta, mas relativamente à receção das Educadoras avaliadas, uma das questões que eu me lembro era “se utiliza corretamente o quadro”, percebe? E ouvi uma colega que me disse: “Ó B. eu não tenho quadro na minha sala”. Mas lá, o quadro era quadro de lousa, não

eram os quadros que nós utilizamos no Jardim de Infância, como reguladores das aprendizagens, quer dizer, aquele instrumento não estava de facto adequado para o pré-escolar. Mas eu também faço uma pergunta a mim própria: As coisas têm que ter um denominador comum que é para todo o Agrupamento. Faz sentido fazer-se um instrumento só para o pré-escolar? Por isso é que eu digo que ter um mestrado em Supervisão Pedagógica fazia-me falta.

Ent.- Considera que a competência da Avaliadora teve influência nas Educadoras de Infância avaliadas? Em que medida?

Ed.B- Não! Não, porque não tenho... sou Coordenadora de Departamento e os Coordenadores de departamento... está na Legislação que uma das suas competências é a Supervisão. É assim, eu estou a dizer não, mas isto não são todos os educadores que têm esta postura... No geral, as colegas até recebem bem e mandam e-mails, e gostam que esteja nas salas delas, gostam que eu lhes dê para as mãos instrumentos reguladores das aprendizagens, nós fazemos troca de materiais, por exemplo nas reuniões de departamento, eu nesta altura estou a fazer o registo dos ambientes educativos e estou a mostrar em departamento... não me parece que sejam todas as educadoras... eu acho que a maioria me recebe bem. Porque nós somos muito poucas, somos só 13 (risos).

Ent.- E acha que a minoria que recebe menos bem é devido a essa falta de formação específica ou não?

Ed.B- Porque há uma dela que está a fazer a formação de Supervisão Pedagógica este ano e... olhe devo dizer-lhe que, à falta da formação específica, sinto-me como peixe na água. Porque é o que eu gosto de fazer, eu gosto muito de ir ter com as colegas e de estar com as colegas... Porque quando nós entramos percebemos melhor, porque não estamos envolvidos com o grupo... para já o quê que se trabalha na sala. E como estamos à vontade na sala, as colegas até dizem coisas que não era para dizer... faço-me entender? Porque todos nós dizemos coisas aos meninos que não é para dizer... mas todos nós fazemos isso inconscientemente. Agora, claro que tem influência a competência do Avaliador,

sem dúvida! Houve uma colega que teve a hombridade e que me disse precisamente isso. Aliás eu recebo às vezes e-mails de colegas a dizer que gostam que eu lá vá, gostam que faça esta troca de materiais... eu fiquei a olhar para ela. “Ó B, sabes uma coisa, eu acho que tu és uma pessoa com bagagem. Por exemplo eu estou aqui metida nesta aldeia, não vou a lado nenhum, vou a esta ou aquela formação”, e até me pediu coisas... por exemplo Isilda, acha que um supervisor deve interagir com os miúdos e com a Educadora? (...)

Ent.- Dependerá da situação e do contexto não é? Pode haver contextos em que a interação faça sentido e contextos em que não faça sentido qualquer interação. Impera o bom senso.

Ed.B- (...) Então sento-me e escrevo... custa-me tanto fazer isto que nem imagina!

Ent.- Mas acho que as coisas não têm que ser tão rígidas assim...

Ed.B- (...) Eu também acho... porque é assim, eu encaixo as coisas em mim, percebe? Isto é como as pedagogias, não é? Eu estudei vários pedagogos e depois vieram cá para dentro, são cozinhados (desculpe o termo) e depois saem como eu sou, como ser, como pessoa. Porque eu dou mais valor ao ser do que ao ter. Há colegas que me pedem pata fazer atividades com elas e eu faço. É que eu sou Educadora de Infância e não tenho turma há 2 anos e faz-me uma falta doida. Por exemplo, a semana passada foi a semana da leitura e as colegas do Jardim de Infância nº1 convidaram-me para lá ir contar uma história. E eu fui contar a história às 4 salas.

Não sei se lhe posso dizer isto, ó Isilda, eu pedi 2 aulas observadas, eu sou avaliada pelo senhor Diretor, olhe, o senhor adorou o pré-escolar, não é que ele interagiu com os miúdos! Ele não se sentou e não esteve ali tchic, tchic, tchic (movimento da escrita), ele levantou-se, interagiu com os miúdos, veio ver o que os miúdos estavam fazer, depois de contar a história, foi ver a sala da colega, porque eu pedi o grupo emprestado. E depois conversamos um bocadinho sobre aquilo que ele tinha visto. Eu acho que a Supervisão, se ela for bem feita, eu acho que é uma mais valia para todos nós.

Ent.- Como caracteriza a recetividade que a sua ação de Avaliadora teve junto das Educadoras de Infância avaliadas? Existiram no seu entender, sinais objetivos de que essa ação possa ter tido reflexos positivos no desenvolvimento profissional da avaliada? Importa-se de clarificar?

Ed.B. Por exemplo, eu recebo os projetos curriculares das colegas, não é, e as suas respetivas avaliações, por exemplo esta questão de mostrar o ambiente educativo de cada uma delas (com autorização delas, é claro), ver os registos e depois mostrar os *power points*, vai de encontro às orientações Curriculares, até já decorei a página e tudo, é na página 37, portanto, porque o ambiente educativo, ou seja, eu por enquanto ainda só estou a fazer sobre o espaço educativo, porque eu acredito que a disposição do espaço tem influência no Educador e nas crianças e em toda a equipa. Porque eu, eu estou a falar de mim, eu tenho que trabalhar num espaço que seja funcional, que seja organizado por mim e pelas crianças, porque elas têm que se sentir bem naquele espaço, os materiais têm que estar à altura delas, os materiais têm que estar identificados, elas têm que saber quais são as áreas, as áreas têm que estar definidas, esta é a minha perspetiva e têm que ter uma sequência natural, não é? Por exemplo, não vou colocar a biblioteca ao lado da pintura. Porque os miúdos dão-nos muitas ideias, como é que se, como é que se arruma o espaço, eles sabem muito bem arrumar o espaço. E o educador está lá também para orientar, não é? Houve um pouco de confusão relativamente aos conteúdos, mas não é disso que se trata, até porque eu entro numa sala e percebo quais são os conteúdos a ser tratados, por aí, eu também vejo e também me senti privilegiada porque conheço todos os Jardins de Infância, para mim é uma mais-valia, para mim há uma aprendizagem, percebe Isilda, eu quando vou às salas aprendo sempre qualquer coisa. Ou aprendo com a educadora, ou com os miúdos, ou com a auxiliar ou com a assistente técnica, ou... eu preciso é de estar aberta e ter sensibilidade para... Esta é a minha opinião, não quer dizer que esteja certa. Eu tenho que me sentir confortável neste papel, sabe? Por exemplo eu estou a construir (até tive para o trazer e estava com intenção de mostrar à Isilda), por exemplo a Supervisão... a colega está a fazer uma atividade, eu tenho que escrever, não é? Na minha cabeça eu tenho o documento, a atividade que está a ser desenvolvida, a atitude do educador, a

relação estabelecida entre criança/criança e criança/adulto, eu acho que só estas 4 coisas que chega para o pré-escolar e depois observações e propostas que eu faça. E depois aquilo é assim... é sempre lido à educadora. Perante tudo isto eu acho que é positiva a recetividade ao desenvolvimento pessoal e profissional. Quando as colegas me pedem instrumentos para terem lá na sala e para adaptarem ao grupo e à sala, eu acho que é um bom contributo. E quando elas têm dúvidas e me perguntam: “Ó B achas que isto resulta assim?” Eu digo: “Experimenta”. Por exemplo, às vezes eu levo instrumentos... uma colega disse-me assim: “Ó B, trouxe-me aquele mapa de registo, mas eu vou modificá-lo para o meu grupo”. É claro que eu tenho quer entender. Eu gosto do pré-escolar! Eu gosto do pré-escolar!

APÊNDICE V – PROTOCOLO DE ENTREVISTA EDUCADORA C

Ent.- Como anteriormente expliquei ao telefone e também por *e-mail*, o objetivo deste trabalho e agradecendo desde já a sua colaboração e disponibilidade, começo por lhe fazer a primeira pergunta. Considera que o número de anos de serviço e formação em ADD ou Supervisão Pedagógica, teve relevância na função de Avaliadora do Desempenho Profissional? Se sim ou não, porquê?

Ed.C- O que ficou foi o desafio. O tempo de serviço de alguma forma sim, porque permitiu ter alguma experiência de, durante algum tempo... fui elemento da gestão, já tinha sido coordenadora antes, porque era professora titular ou porque havia a condicionante de ser coordenadora, pois só poderiam ser avaliadores quem fosse coordenador de departamento. Era a única aqui que tinha sido selecionada e que podia ser avaliadora. O tempo de serviço teve influência sim, porque não tinha nenhuma formação específica nesse campo ou virada para este tipo de trabalho.

Ent.- Mas considera que para si era mais importante ter tido uma formação específica ou o tempo de serviço?

Ed.C- Logicamente que deveria ter tido formação específica antes de iniciar o processo de avaliação e foi ao contrário. Nós iniciamos o processo e depois é que tivemos formação relativa, porque foram... vamos lá... 5 períodos e 2 dias e meio de formação, mas já quase no final do do ano, na altura em que o processo já estava finalizado praticamente.

Ent.- Acha que na função de Avaliadora do Desempenho Profissional foi possível manter critérios de equidade e justiça, tendo em conta a complexidade do processo?

Ed.C- Lógico que eu só tinha aquela pessoa para avaliar que é uma excelente profissional, que não criou qualquer problema de consciência para fazer a avaliação dela, para já, já conhecia o trabalho dela, já tinha trabalhado com ela

anteriormente. Não foi complexo porque era só uma pessoa, se calhar se houvesse mais pessoas para avaliar em paralelo seria mais complexo. Agora que é difícil ter de avaliar pessoas em itens que são dados numa ficha que não tem diretamente a ver com o pré-escolar, sem dúvida que sim. Eu tive uma grande vantagem, é que eu fiz parte da Comissão de Avaliação e os instrumentos foram construídos mais virados para os outros ciclos, porque lá a avaliação é mais quantitativa. Mas lá, houve alguém que alertou para o pré-escolar e isso foi bom. A Comissão de Coordenação da Avaliação Docente, esse órgão regia os parâmetros de avaliação e foi uma mais-valia ter estado presente, ou seja, ter sido escolhido um elemento do pré-escolar. Agora que, avaliar em função de itens é sempre complexo, quer para mim quer para os outros. Porque partir do nada a criar instrumentos é sempre complicado.

Ent.- De tudo o que lhe foi dado observar, considera que as educadoras de infância avaliadas exerceram a sua prática pedagógica, tendo por base as 4 dimensões consignadas no Decreto-lei nº 240/2001? Que evidência retira dessa constatação?

Ed.C- Ela elabora muito trabalho dentro do tema da cidadania, o respeito pelo outro é trabalhado diariamente, a inclusão de todos, há uma resposta para cada miúdo diferente, dentro das necessidades que ele apresenta, dentro do seu desenvolvimento, porque também é importante. É uma pessoa muito empenhada no trabalho que desenvolve, que partilha facilmente com os outros tudo o que faz. Não é daquelas pessoas que esconde o que faz, não!

Ela partilha tudo o que faz, nesse aspeto, o trabalho que vi, que pude observar... eu acho que sim, sobretudo o trabalho desenvolvido com os miúdos. Eu acho que ela tem muito em conta as Orientações Curriculares. Acho que se é obrigado a respeitar este Decreto-lei e neste caso penso que foi respeitado.

Ent.- No Agrupamento onde a sua escola está inserida, os instrumentos de ADD, eram adequados à sua função de avaliadora? Como caracteriza a receptividade das educadoras de Infância avaliadas a esses instrumentos?

Ed.C- Eu no primeiro processo de avaliação só tive uma pessoa a ser avaliada, ela tinha que ser avaliada sob aquelas dimensões, tinha conhecimento de que ia ser avaliada sob aquelas dimensões... não houve uma grande recetividade porque há ali muitas falhas em relação ao pré-escolar que é completamente diferente dos outros níveis de ensino. Os instrumentos foram criados para todos e também para serem aplicados no pré-escolar. Que faltam ali parâmetros específicos, mais virados para o pré-escolar, faltam sem dúvida, mas é assim, quando não há alternativas, tu tens que trabalhar com os instrumentos que te são dados e tu tens que trabalhar com aqueles, às vezes com muita dificuldade.

Ent.C- Considera que a competência da avaliadora teve influência nas educadoras de infância avaliadas? Em que medida?

Ed.C- Eu estava numa situação diferente da maior parte das pessoas, naquela altura eu tinha menos formação do que a pessoa que eu estava a avaliar. Porque a colega tinha tirado mestrado nessa altura e como tal eu questioneei, inclusive em Comissão de Avaliação, se isso era lícito em termos legais, porque ela tinha mestrado e eu licenciatura, mas entretanto a lei deixou uma abertura que diz que, deve ter a mesma formação académica ou superior, caso não seja possível, que era o caso aqui, não havia alternativa, a não ser que ela como educadora avaliada quisesse alguém com um grau académico igual ou superior que a avaliasse. Não sei sequer, se no primeiro ciclo avaliativo haveria essa opção, não me recordo, mas penso que não havia essa possibilidade.

Ent.- Considera que essa questão é importante ou não? Qual é a sua opinião, acha que de facto quem avalia deve ter formação superior ao avaliado ou não?

Ed. C- Não obrigatoriamente. Isto é o que a experiência me diz, não é obrigatoriamente melhor aquele que tem mais formação académica nem tempo de serviço. No fundo o que está em questão ali é o trabalho que se desenvolve com os miúdos, não a formação académica que cada um tem. O que está ali a ser avaliado é o trabalho com as crianças. Por isso eu acho que, o grau académico poderá ser

importante noutro contexto de avaliação, nesta forma de avaliar e especialmente no pré-escolar.

Ent.- Mas faz sentido para si que haja uma formação específica em supervisão para o avaliador ou não?

Ed.C- Mas faz sentido sim, o avaliador que vai fazer avaliação que tenha uma formação por trás, porque é assim, isto é um tipo de avaliação que tu sabes que é muito subjetiva. Nunca conseguimos ser cem por cento imparciais, porque somos seres humanos, não é? Não conseguimos nos abster, mesmo que eu não conhecesse a colega avaliada, eu teria sempre que comparar o trabalho dela com o meu.

Ent.- Porque o seu trabalho seria o seu referente para avaliar?

Ed.C- Sim claro, mas considero a formação específica num outro contexto de avaliação.

Ent.- Como caracteriza a recetividade que a sua ação como avaliadora teve junto das educadoras de infância avaliadas? Existiram no seu entender, sinais objetivos de que essa ação possa ter tido reflexos positivos no desenvolvimento profissional do avaliado? Importa-se de clarificar?

Ed.C- A recetividade naquela altura... ela pediu porque ela quis, quando pediu sabia perfeitamente que era eu que a ia avaliar, agora é assim, que a minha ação tenha tido reflexos positivos no desenvolvimento do trabalho dela, acho que não! Pronto... no caso da pessoa que foi avaliada, não. Não havia teatralização, havia se calhar um bocadinho de preparação daquela aula de uma forma mais específica, porque ia ser avaliada, então as estratégias utilizadas, o trabalho, portanto, as aquisições que as crianças fizeram naquele trabalho... Não era a avaliadora, a minha presença, o facto de eu estar ali que ia ter influência no trabalho dela, no desenvolvimento, aliás não... acho que ela desenvolveu o trabalho que normalmente desenvolve, naquela altura mais específico, mais direcionado, sabendo que estava a ser avaliada. Porque havia parâmetros específicos de avaliação, por exemplo se ela realizasse uma atividade de

movimento, por exemplo, vamos supor que ela tinha planificado uma atividade de movimento, os parâmetros da ficha de avaliação que existia, não tinha qualquer espaço para a avaliação daquela atividade, vira-se mais para a linguagem utilizada, para o tipo de estratégias, o que é que no fundo os miúdos aproveitaram naquele contexto, etc. Pronto, e à partida nós temos uma especificidade, é tão diferente o nosso trabalho dos outros ciclos. Muitas vezes aquilo que nos é pedido para ser avaliado não faz sentido, não está contextualizado, não tem aplicação. É como a questão da interação, é difícil entrares na parte em que pensas que agora só sou avaliadora e não sou mais educadora.

Ent.- Essa questão é importante, na sua opinião, acha que o avaliador deve interagir com as crianças ou não?

Ed.C- Em todas as salas... já me aconteceu... quando me apercebo que a colega não está a ir pelo caminho mais pedagógico... aí intervenho com consciência.

Ent.- E acha que essa intervenção, consciente ou inconsciente, se for no sentido de colocar o grupo confortável ou de apenas ajudar a educadora que está a ser avaliada e teve um percalçozinho, acha isso positivo ou negativo?

Ed.C- Positivo. Eu nunca intervenho com intenção, ou melhor, se me apercebo que à falta de experiência, eu tento encaminhar a colega no sentido de dizer “não vá por aqui, vá por ali”. Em contexto de sala sim, na verdade tenho aprendido com elas. Na verdade tem sido uma mais-valia para mim. Vejo diferentes formas, diferentes estratégias com o mesmo objetivo, se calhar por onde tu não irias, mas se calhar a pessoa atingiu o mesmo objetivo que tu pretendias atingir de outra forma. Portanto diferentes estratégias levam a atingir o mesmo objetivo. É por isso que estou a dizer... aprende-se muito.

Ent.- O que significa que muitas vezes é mais importante o processo do que propriamente o resultado?

Ed.C- Exatamente! E isso é mais um *handicap* da avaliação, porque tu podes ter um trabalho que não tens que fazer numa hora (tu és obrigada, claro, porque estás a ser avaliada), mas tens um princípio, meio e fim e atingido no final o objetivo, porque tens aquele objetivo na ficha de avaliação que tens que atingir. Tu podes por exemplo, atingir esse objetivo não numa hora, mas num trabalho que tu já fazes há dois ou três dias. E quando tu chegas àquela aula observada, os miúdos já trazem uma bagagem de trás, que já te vai ajudar a defender a tua estratégia em direção ao objetivo. Por isso é que eu digo que é um *handicap*, pois só se avaliou uma hora, só uma hora de avaliação em cada observação, mas é só durante aquele tempo que tu lá estás, enquanto que a colega se esforçou bastante antes. Porque não é um assunto só daquela hora, ou já o abordou antes e é uma continuidade ou vai ser continuado posteriormente. Portanto já havia um trabalho realizado posteriormente e eu não pude observar. O que posso dizer é que aprendi muito e para a minha formação pessoal foi uma mais-valia sem dúvida nenhuma. Mas na ajuda do outro penso que não terei tido qualquer influência

APÊNDICE VI – PROTOCOLO DE ENTREVISTA EDUCADORA 1

Ent.- Bom, como sabe, com este trabalho pretendo chegar às características/qualidades que estiveram presentes na avaliadora no momento da ADD. Assim sendo, acha que o nº de anos de serviço e formação em ADD ou Supervisão pedagógica, teve relevância na função da sua Avaliadora do Desempenho Profissional? Sim/Não. Porquê?

Ed.1.- No momento possuía 19 anos de serviço. Tem, porque é uma mais-valia na ajuda que poderá dar às colegas. A experiência tem relevância sim.

Ent.- Considera que, na função de Avaliadora do Desempenho profissional foi possível manter critérios de equidade e justiça, tendo em conta a complexidade do processo?

Ed.1.- Sim, sim, foi justa. Só 2 pessoas pediram para serem avaliadas. É fundamental as pessoas terem consciência da orientação ética e da construção progressiva da educação. Aqui não se tem verificado o contrário.

Ent.- Do que lhe foi dado observar. Considera que a Educadora de Infância Avaliadora, exerceu a sua prática avaliativa, tendo por base as 4 dimensões consignadas no Decreto-lei 240/2001? Que evidência retira dessa constatação?

Ed.1.- Considero que sim. Em relação ao pré-escolar, algumas dessas 4 dimensões deveriam ser reformuladas tendo em conta a educação pré-escolar, quer em relação às planificações, quer em relação às avaliações das crianças. Pelo menos têm que tentar, isso não foi muito discutido, penso que melhor do que ninguém devem estar por dentro.

Ent.- No Agrupamento onde a sua escola está inserida, os instrumentos de ADD, eram adequados ao processo avaliativo? Como caracteriza a recetividade das Educadoras de Infância avaliadas a esses instrumentos?

Ed.1.- Atualmente sim, já aceitam. Apesar de alguns dos parâmetros não poderem ser iguais, tendo em conta a especificidade do pré-escolar. Não se têm manifestado muito, apesar da maioria referir a especificidade do nível de ensino.

Ent. - Considera que a competência da Avaliadora teve influência nas Educadoras de Infância avaliadas? Em que medida?

Ed.1- Sim considero. Teve influência em mim positivamente. A nossa avaliadora falou sempre connosco como um par.

Ent.- Como caracteriza a recetividade que a ação da Educadora Avaliadora teve junto das Educadoras de Infância avaliadas? Existiram no seu entender, sinais objetivos de que essa ação possa ter tido reflexos positivos no seu desenvolvimento profissional? Importa-se de clarificar?

Ed.1- Como avaliadora, tenta pelo menos ouvir-nos a todas, tendo em conta o tempo de agir em conformidade com as Orientações Curriculares, cada realidade é a sua realidade. Ela trabalha connosco como se fosse o nosso par. Ninguém sabe tudo. As dúvidas que ela tem também as colocam a nós e também sabemos estar no seu papel. É bom para todos, inclusive para as crianças. Há desenvolvimento.

APÊNDICE VII – PROTOCOLO DE ENTREVISTA EDUCADORA 2

Ent.- Podemos então começar, pergunto se acha que, o nº de anos de serviço e formação em ADD ou Supervisão Pedagógica, teve relevância na função da sua Avaliadora do Desempenho Profissional? Sim/ Não. Porquê?

Ed.2- Bom, não tenho a certeza dos anos de serviço, só confirmando. De qualquer maneira já eram bastantes, de qualquer forma eu tinha mais tempo de serviço até do que ela, penso eu. Eu julgo que não, porque ela não tinha nenhuma formação. Mas penso que os anos de serviço, a prática, dá-nos um traquejo diferente do que apenas a teoria, e quantos mais anos de prática, concerteza que teremos uma visão mais abrangente e mais correta (se podermos empregar o termo) do trabalho desenvolvido numa sala do Jardim de Infância. Portanto, penso que, o tempo de prática é algo que se deve ter em conta num processo de avaliação. Quanto menos tempo de serviço, será mais difícil, alguém avaliara outras pessoas. Eu julgo que terá alguma relevância sim. Sobre a formação, não tenho uma opinião muito formada sobre este assunto. Nunca pensei muito sobre essa questão, mas também me parece que a formação de certeza que será sempre uma mais-valia, o que não implica que alguém que não a tenha não seja capaz de desempenhar.

Ent.- *Considera* que, na função de Avaliadora do Desempenho Profissional foi possível manter critérios de equidade e justiça, tendo em conta a complexidade do processo?

Ed.2- Sim, não fiquei insatisfeita, de facto não foi demasiado pesado em termos burocráticos, e o resultado final também foi bom. Foi bom, também não podia ser de outra forma (risos). Naquela altura, também não se podia ir mais além do que se foi. Porque eu acho que nós devemos ser completamente idóneos, independentemente do grau de conhecimento que tenhamos ou não com as pessoas que estamos a avaliar. Tem que haver idoneidade, tem que haver imparcialidade, e isso para mim, é a justiça neste processo.

Ent.- Do que lhe foi dado observar, considera que a Educadora de Infância Avaliadora, exerceu a sua prática avaliativa, tendo por base as 4 dimensões consignadas no Decreto-lei 240/2001? Que evidência retira dessa constatação?

Ed.2- Tanto quanto me lembro do processo, eu penso que as 4 dimensões de uma forma geral estavam previstas sim. Eu julgo que a colega teve isso por base sim. Porque tive aulas observadas, tive entrevista com a colega, foi-me depois facultado qual... eu sei que depois ela me enviou um documentozinho onde estava lá discriminado o que tinha observado, portanto, julgo que estas vertentes foram todas de alguma forma trabalhadas e supervisionadas, digamos assim. Eu penso que estas serão as evidências, não é?

Ent.- No Agrupamento onde a sua escola está inserida, os instrumentos de ADD, eram adequados ao processo avaliativo? Como caracteriza a recetividade das Educadoras de Infância avaliadas a esses instrumentos?

Ed.2- Eu penso que tendo em conta as orientações emanadas pelo Ministério, eu penso que aqueles instrumentos não caíram do céu, devem ter tido orientações superiores, digo eu. Por acaso não sei ao certo se as coisas se passaram assim, mas se tiveram orientações superiores, eu penso que sim, porque independentemente dos agrupamentos terem alguma hipótese de adequar, não sei se foi assim que as coisas aconteceram ou não, porque essa parte não me foi explicada. Dentro do processo de avaliação que foi apresentado, eu julgo que os instrumentos foram adequados. Eu acho é que os processos muito burocratizados são sempre um bocadinho muito mal recebidos, entre aspas. Porque acabam por nos exigir muito a nível de tempo e disponibilidade, e às vezes aquilo acaba por ser para o papel, eu acho que é mais importante visualizar-se a prática, como é o caso de uma aula observada ou duas, ter conversas com as colegas no sentido de as ajudar a melhorar as práticas, a resolver ou a tentar minimizar algo com uma criança que se destaque das outras por alguma razão. Penso que esta parte para mim é mais importante do que a burocracia do processo (risos). De qualquer forma, penso naquela altura a que se reporta esta avaliação, penso que o processo não tenha sido assim tão... houvesse assim uma grande resistência.

Ent.- Considera que a competência da Avaliadora teve influência nas Educadoras de Infância avaliadas? Em que medida?

Ed.2- É assim, eu conheço a Avaliadora, e reconheço-lhe competências em termos de trabalho direto com crianças. Penso que ela é, aquilo que se pode chamar, uma boa educadora. De qualquer das maneiras há pontos mais fortes e menos fortes, como todas nós temos, mas em termos de trabalho direto com crianças, reconheço-lhe muito mérito. Ora bem, a competência é...para mim esta avaliadora...comigo a postura foi correta, porque também me incomoda quando vem alguém avaliar que acha que está lá no pedestal e que apenas está ali como inspeção, como inspetora e quase que inalcançável, pronto, digamos assim. E como tal, eu senti que podia conversar com ela das minhas angústias e das minhas necessidades. E isso para mim é que é enriquecedor, é eu ter abertura para poder falar com esta colega no sentido de me abrir nos meus pontos mais fracos, com vista a melhorar a minha prática pedagógica. E isto eu senti, sempre senti esta abertura com ela. E isso é para mim muito importante, essa parte é muito importante. Que não estejamos pressionadas, ou tipo em estágio profissional, digamos assim.

Ent.- Como caracteriza a recetividade que a ação da Educadora Avaliadora teve junto das Educadoras de Infância avaliadas? Existiram no seu entender, sinais objetivos de que essa ação possa ter tido reflexos positivos no seu desenvolvimento profissional? Importa-se de clarificar?

Ed.2- O contributo maior foi a abertura em termos de conversa que tinham a ver com dificuldades, necessidades, ou opiniões, sugestões para melhorar a prática, foi mais nesta base. Hoje em dia esta colega manda-nos para o *e-mail* já imensos sites, que têm a ver com as práticas que se desenvolvem no Jardim de Infância e que podem melhorar a prática pedagógica. Porque nessa época ainda não funcionávamos com a troca de *e-mails*, não havia outro tipo de recursos, era mais ao nível de encontros, reuniões, as conversas que poderíamos ter, claro que às vezes também me davam opinião ou uma sugestão, tipo, olha se fizeres isto

poderá dar resultado, experimenta, pronto. Mas é mesmo isto, é mais em termos de conversas, não tanto de suportes.

Pois nessa época não funcionávamos com *e-mail*, nem com internet, agora sim, usamos tudo isso. Eu sou uma pessoa muito aberta e por isso recebo bem todas as sugestões e opiniões. E também procuro, que é uma coisa que também tenho constatado que nem todas as colegas têm este tipo de postura, às vezes com 30 anos de serviço as pessoas acham que já sabem muito e não querem aprender mais. Eu estou constantemente a aprender... não tenho problema nenhum em dizer que estou com uma dificuldade e pedir opiniões, sugestões...estou sempre aberta e vou experimentar. Eu penso que esta colega que me avaliou tem constatado também isso mesmo, que as opiniões ou sugestões que ela me dá eu vou experimentar. Pronto, e numas agarro nelas e sigo em frente e outras posso deixar cair. E nesse sentido acho que enriqueço eu e ela também, porque ela chega aqui e eu digo-lhe: “olha fiz assim e alterei ali”. Porque dá mais jeito adequar a nós próprios, aquilo que vem do outro lado, alterar um bocadinho às nossas necessidades e utilidades. E depois mostro-lhe e ela diz o que acha e eu acho que no fundo é um enriquecimento mútuo e penso que é neste enriquecimento mútuo que está a grande dádiva disto, o grande benefício, digamos assim. É no enriquecimento mútuo e não estarmos a visualizar se fazes melhor se fazes pior, se está tudo bem ou se não está nada bem. Porque quem tiver um curso e já trabalha há 30 anos deve fazer alguma coisa bem feita, mas também alguma lacuna, ninguém sabe tudo e é muito bom que possamos enriquecer mutuamente e podermos opinar sem qualquer tipo de problema umas com as outras.

APÊNDICE VIII – PROTOCOLO DE ENTREVISTA EDUCADORA 3

Ent.- Então boa tarde. Já tem conhecimento sobre o objetivo deste trabalho, após a conversa telefônica e iniciaria a entrevista colocando a questão um:

Ent.- Acha que o nº de anos de serviço e formação em ADD ou Supervisão Pedagógica, teve relevância na função da sua avaliadora no desempenho Profissional. Se sim ou não, porquê?

Ed.3- Eu acho que o que teve relevância na função da minha avaliadora foi o número de anos de serviço e a formação pessoal dela. Sobretudo porque, não sendo uma pessoa com formação em ADD, a preocupação dela foi tentar informar-se o máximo e colocar-se um bocadinho no nosso lugar. Para tentar perceber o nosso lado, ela tentou ser imparcial. Mas aquilo que mais influenciou, foram os anos de serviço porque foi uma coisa assim muito superficial.

Ent.- Considera que, na função de avaliadora do desempenho profissional foi possível manter critérios de equidade e justiça, tendo em conta a complexidade do processo?

Ed.3- Eu penso que sim. Porque a avaliadora teve um sentido de ética bastante consolidado, precisamente pelo seu percurso de vida profissional. Penso que ela conseguiu, mesmo sendo o primeiro ciclo de avaliação, ela tentou chegar a nós. Penso que o processo avaliativo é que não tem esses critérios de equidade e justiça. O processo avaliativo em si, mas ainda assim, ela dentro daquilo que tinha tentou fazer o seu melhor para ser isenta.

Ent.- Do que lhe foi dado observar, considera que a educadora de infância avaliadora exerceu a sua função tendo por base as 4 dimensões do Decreto-lei nº240/2001? Que evidência retira dessa constatação?

Ed.3- Portanto, a 4 dimensões... Eu penso que sim. Mas penso que não tinha na mesma proporção, porque não tinha formação profissional em termos de formação académica, não estava preparada para observar em profundidade. Eu penso que

ela fez um bom trabalho, mas acho que a vertente profissional teve mais peso do que propriamente a ética. As vertentes ligadas à ética e formação profissional estavam mais ligadas e tiveram mais peso na observação, mais peso do que as outras vertentes. É assim, exemplo prático: Eu conheço-a há anos... que exemplo prático em contexto de observação? Ah... Ela teve uma postura muito correcta que foi manter-se a mais afastada do grupo. Tentar que o grupo não interagisse com ela e nem aperceber-se muito da presença dela. Foi aquilo que ela fez sobretudo. Foi tentar que, sendo uma pessoa que circula pelo Jardim de Infância todo, interage com as crianças todas, com as Educadoras todas, não era uma estranha e isso poderia ter dificultado, mas facilitou, porque eles estavam tão habituados, porque as crianças quando estão habituadas ao adulto na sala, a dirigir-se a ela se for preciso, era do tipo: “Ó..... Podes atar-me o sapato?” Se fosse preciso no meio da aula. A postura dela foi: “A.....hoje está aqui para ver como é que as coisas funcionam, estou aqui para observar toda a gente, tenho um caderninho que não costumo ter, portanto hoje não vou brincar, nem conversar com vocês como é costume.” Portanto, ela teve esta conversa com eles e explicou que não iria dar atenção como era hábito porque tinha que escrever. E eles, simplesmente desligaram da presença dela, tal como eu. Se fosse uma pessoa vinda de fora, eles tinham ficado mais focados.

Ent.- No Agrupamento onde a sua escola está inserida, os instrumentos de ADD, eram adequados à função da sua avaliadora? Como caracteriza a recetividade das educadoras de infância avaliadas a esses instrumentos?

Ed. 3- Olhe, eu não consigo responder se eram adequados, porque eu penso que aquilo , que quem estava na Comissão de Avaliação também estava um bocadinho perdido. Eu não vi se estavam adequados, porque eu quase não tive conhecimentos deles. Eu... não me foi dado... foi-me mostrada a grelha de avaliação, mas não tive tempo de refletir, foi validada, mas não tive tempo de refletir sobre isso. Depois, em relação à recetividade, é uma coisa nova... houve recetividade da minha parte, porque eu percebi que a minha avaliadora não tinha culpa absolutamente nenhuma. Estávamos todos a dar um tiro no escuro e portanto, tinha que ser recetiva àquilo que a maioria tinha considerado que era o

melhor. Porque não posso dizer que não antes de experimentar, não é? Era uma... eu senti-me a fazer parte de um projeto experimental. Ainda me sinto!

Ent.- Ou seja, também não criou resistência ao processo?

Ed.3- Não, não! A pessoa que ali estava, também estava a usar um instrumento que no fundo estava a ser um teste para ela e para mim.

Ent.- Considera que a competência da avaliadora teve influência nas educadoras de infância avaliadas? Em que medida?

Ed.3- Eu senti-me observada e não julgada e isso ajudou-me a mostrar o meu trabalho com a maior naturalidade possível. Porque eu era incapaz de teatralizar uma situação que não seja... que não aconteça no meu dia-a-dia, não conseguiria fingir, sentir-me-ia pouco à vontade e se me sentisse julgada, ia fazer qualquer coisa ou muito timidamente ou muito aquém daquilo que eu sou capaz de fazer com o grupo e os próprios miúdos sentiriam o reflexo dessa minha insegurança ou reagiriam ao reflexo da minha insegurança.

Ent.- Como caracteriza a recetividade que a ação da avaliadora teve junto das educadoras de infância avaliadas? Existiram no seu entender, sinais objetivos de que essa ação possa ter tido reflexos positivos no desenvolvimento profissional da avaliada? Importa-se de clarificar?

Ed.3- No meu? Acho que não! Acho que não, porque... o processo em si não está bem estruturado, nem é formativo, porque é avaliativo. Porque não considera os contextos envolventes. Portanto, uma educadora que tem a sorte de ter um grupo muito calmo, com as regras muito bem adquiridas, etc., não está em situação de igualdade de circunstâncias com uma educadora que tenha um grupo que se encontre numa situação problemática, que tem uma sala vazia, com meia dúzia de tarcos lá dentro... os recursos não são todos tidos em conta, não é... há muitas coisas a considerar, variam de contexto para contexto que não são tidas em conta... não podem ser tidas em conta, não têm cabimento neste sistema de

avaliação, não têm lugar. Assim como considero que, a questão da formação no benefício do desenvolvimento profissional dos docentes da educação pré-escolar parece não ter muita relevância. Pois, apenas recebemos o reforço das práticas positivas que exercemos. A formação propriamente dita, parece que fica do lado dos avaliadores. Em suma, eles é que têm várias experiências de observação e são sempre uma mais-valia em termos de formação e desenvolvimento profissional.

APÊNDICE IX

Tabela I – CATEGORIZAÇÃO GERAL	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Experiência e formação	1.1. Números de anos de serviço. 1.2. Formação em ADD. 1.3. Formação em Supervisão pedagógica. 1.4. Relevância no Desempenho Profissional da Ed. Avaliada.
2. Identificação de princípios éticos e morais	2.1. Manter critérios de equidade e justiça. 2.2. Complexidade do processo. 2.3. Impacto no desenvolvimento profissional.
3. Sintonia ou não entre os instrumentos de avaliação e as 4 dimensões consignadas no Decreto-lei 240/2001	3.1. Grau de satisfação da aplicação dos instrumentos de avaliação no Pré-escolar. 3.2. Importância do conhecimento do Decreto-lei 240/2001.
4. Aceitação, aprovação e coerência dos instrumentos de avaliação	4.1. Adequação dos instrumentos de avaliação ao processo avaliativo. 4.2. Recetividade das Educadoras avaliadas.
5. Perspetiva da educadora avaliada sobre a competência da educadora avaliadora.	5.1. Importância da competência da educadora avaliadora. 5.2. Influência ou não da competência nas educadoras avaliadas.
6. Opinião do papel da avaliadora no desenvolvimento pessoal/profissional da avaliada.	6.1. Sinais objetivos de reflexos positivos. 6.2. Contributo à valorização pessoal/profissional.

APÊNDICE X – CATEGORIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO GLOBAL DAS ENTREVISTAS

TABELA II - CATEGORIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO GLOBAL DAS ENTREVISTAS					
CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES			
		Avaliadoras	Avaliadas	U.R.	U.E. (N=6)
1. Experiência e Formação	1.1. Números de anos de serviço:	. (...) 17 anos de serviço.) (Ed. A) . (...) 38 anos de serviço.) (Ed. B) . (...) 27 anos de serviço.) (Ed.C)	(No momento possuía 19 anos de serviço). (Ed.1) (...) Já eram bastantes, de qualquer forma eu tinha mais tempo de serviço do que ela). (Ed.2) (Eu penso que o que teve mais relevância na função da minha avaliadora foi o número de anos de serviço e a formação pessoal dela). (Ed.3)	5	6
	1.2. Formação em ADD:	. (...) Não tinha formação pedagógica específica.) (Ed.A)	(Tem, porque é uma mais valia na ajuda que poderá dar às colegas). (Ed.1)		

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES			
		Avaliadoras	Avaliadas	U.R.	U.E.
					(N=6)
		<p>. (...) Não, não. Não...) (Ed.B)</p> <p>. (...) Não tinha nenhuma formação específica...) (Ed.C)</p>	<p>(Eu julgo que não, porque ela não tinha nenhuma formação. Mas penso que os anos de serviço, a prática, dá-nos um traquejo diferente do que apenas a teoria. (...)</p> <p>Portanto, penso que o tempo da prática é algo que se deve ter em conta num processo de avaliação). (Ed.2)</p> <p>(Sobretudo porque, não sendo uma pessoa com formação em ADD...). (Ed.3)</p>	5	6
	1.3. Formação em em Supervisão pedagógica:	<p>. (...) Apenas acções de formação do M.E. (Ed.A)</p> <p>. (...) tive formação em ADD... as dadas pelo M.E. (Ed.B)</p> <p>. (...) 5 períodos e 2 dias e meio de formação</p>	<p>(????????????????????). (Ed.1)</p> <p>(...) Sobre a formação não, não tenho opinião formada neste assunto (...) mas também me parece que a formação de certeza que será sempre uma mais valia...).</p> <p>(Ed.2)</p>		

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES			
		Avaliadoras	Avaliadas	U.R.	U.E.
					(N=6)
		pelo M.E. (Ed.C)	(...) a preocupação dela foi tentar informar-se o máximo e colocar-se um bocadinho no nosso lugar). (Ed.3)	4	5
	1.4. Relevância de anos de serviço no Desempenho Profissional:	. (...) Sim tem. Acho que a experiência tem bastante valor...) (Ed.A) . (...)Não, não. Não considero que os anos de serviço tenham influência.) (Ed.B) . (...) O tempo de serviço sim, porque permitiu ter alguma experiência (...) fui elemento da gestão, já tinha sido coordenadora antes, porque era professora titular ou porque havia a condicionante de ser coordenadora...) (Ed.C)	(A experiência tem relevância sim). (Ed.1) (Quanto menos tempo de serviço, será mais difícil alguém avaliar outras pessoas. Eu julgo que terá alguma relevância sim). (Ed.2) (...) ela tentou ser imparcial. Mas aquilo que mais influenciou, foram os anos de serviço porque foi uma coisa assim muito superficial). (Ed.3)	5	6
2. Identificação	2.1. Manter	(Sim, porque eu considero que fui justa na	(Sim, sim, foi justa (...)) É fundamental as		

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES			
		Avaliadoras	Avaliadas	U.R.	U.E.
					(N=6)
princípios éticos e morais	critérios de equidade e justiça:	<p>avaliação, porque estou convicta de que sou uma entre muitas (...) A ética está precisamente no tentarmos ser o mais justos possível) (Ed.A)</p> <p>(Sim. Porque funcionei sempre como parceira pedagógica, embora nunca me esqueci que o meu papel era de avaliadora). (Ed.B)</p> <p>(...) Não foi complexo porque era só uma pessoa, se calhar se houvesse mais pessoas para avaliar em paralelo seria mais complexo). (Ed.C)</p>	<p>peçoas terem consciência da orientação ética e da construção progressiva da educação.) (Ed.1)</p> <p>(Sim, não fiquei insatisfeita. (...) Foi bom. (...) Porque eu acho que nós devemos ser completamente idóneos, independentemente do grau de conhecimento que tenhamos ou não com as peçoas que estamos a avaliar. Tem que haver idoneidade, tem que haver imparcialidade, e isso para mim, é a justiça neste processo.) (Ed.2)</p> <p>(Eu penso que sim. Porque a avaliadora teve um sentido de ética bastante consolidado...). (...) mas ainda assim, ela</p>		

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES			
		Avaliadoras	Avaliadas	U.R.	U.E.
					(N=6)
			tentou dentro daquilo que tinha tentou fazer o seu melhor para ser isenta). (Ed.3)	6	6
	2.2. Complexidade do processo	<p>(...) A troca de experiências foi o mais importante. (...) a justiça coloca entraves ao desenvolvimento e à melhoria). (Ed.A)</p> <p>(...) Eu sempre tive muita consciência daquilo que estava a fazer... eu consegui dar a volta). (Ed.B)</p> <p>(...) que é difícil avaliar pessoas em itens que são dados numa ficha que não tem directamente nada a ver com o pré-escolar, sem dúvida que sim). (Ed.C)</p>	<p>(Aqui (Agrupamento) não se tem verificado o contrário). (Ed.1)</p> <p>(Não foi demasiado pesado em termos burocráticos. (...) Naquela altura, também não se podia ir mais além do que se foi). (Ed.2)</p> <p>(penso que ela conseguiu, mesmo sendo o primeiro ciclo de avaliação, ela tentou chegar até nós. Penso que o processo avaliativo em si é que não tem esses critérios de equidade e justiça).</p>	6	6

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES			
		Avaliadoras	Avaliadas	U.R.	U.E.
					(N=6)
	2.3. Impacto no desenvolvimento profissional:	(...) A troca de experiências foi o mais importante). (Ed.A) (...) Porque o avaliador não é nenhum papão, nem pouco mais ou menos... Mas muitos colegas vêem assim, e eu consegui desmistificar isso). (Ed.B) ???????????????????????????????????? (Ed.C)	?	2	0
3. Sintonia ou não entre os instrumentos de avaliação e as 4 dimensões consignadas no decreto-lei 240/2001	3.1. Importância do conhecimento do decreto-lei 24072001:	(...) As orientações Curriculares dão-nos condições para ir de encontro às 4 dimensões referidas no Decreto-lei 240/2001). (Ed.A) (...) O pré-escolar tem especificidades... Mas abrangeram as 4 dimensões desse decreto, sim). (Ed.B)	(Considero que sim. (...). (Isso não foi muito discutido, penso que melhor do que ninguém devem estar por dentro). (Ed.1) (Tanto quanto me lembro do processo, eu penso que as 4 dimensões de uma forma geral estavam previstas sim. Eu julgo que a colega teve isso por base sim. (...). Julgo		

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES			
		Avaliadoras	Avaliadas	U.R.	U.E.
					(N=6)
		(...) eu acho que sim, sobretudo o trabalho desenvolvido com os miúdos. Eu acho que ela tem muito em conta as orientações Curriculares. Acho que se é obrigado a respeitar este decreto-lei e neste caso penso que foi respeitado). (Ed.C)	que estas vertentes foram todas de alguma forma trabalhadas e supervisionadas). (Ed.2) (...) Eu penso que sim. Mas penso que não tinha na mesma proporção, porque não tinha formação académica, não estava preparada para observar em profundidade). (Ed.3)	5	6
	3.2. Grau de satisfação da aplicação dos instrumentos no pré-escolar:	(...) Os documentos são suportes orientadores). (Ed.A) (...) Achei que os instrumentos não estivessem muito bem elaborados, adequados ao processo). (Ed.B) (...) Que faltam ali parâmetros específicos,	(...) algumas dessas 4 dimensões deveriam ser reformuladas tendo em conta a educação pré-escolar, quer em relação às planificações, quer em relação às avaliações das crianças). (Ed.1) (...) eu sei que ela depois me enviou um documentozinho onde estava lá		

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES			
		Avaliadoras	Avaliadas	U.R.	U.E.
					(N=6)
		mais virados para o pré-escolar, faltam sem dúvida, mas é assim, quando não há alternativas, Tu tens que trabalhar com os instrumentos que te são dados... às vezes com muita dificuldade). (Ed.C)	discriminado o que tinha observado. (...) eu penso que estas serão as evidências, não é?). (Ed.2) (...) acho que a vertente profissional teve mais peso do que propriamente a ética. As vertentes ligadas à ética e formação profissional estavam mais ligadas e tiveram mais peso na observação, mais peso do que as outras vertentes). (Ed.3)	5	6
4. Aceitação, aprovação dos instrumentos de avaliação:	4.1. recetividade das educadoras avaliadas	(...) fica de positivo a partilha e a troca. É assim, acho que, acima de tudo tem que estar o bom senso. Os instrumentos são mais um papel a preencher, são vagos em termos de observação real e concreta). (Ed.A) (...) uma das questões que me lembro era “se	(Atualmente sim, já aceitam. Apesar de alguns dos parâmetros não poderem ser iguais, tendo em conta a especificidade do pré-escolar). (Ed.1) (...) se tiveram orientações superiores, eu penso que sim, porque independentemente		

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES			
		Avaliadoras	Avaliadas	U.R.	U.E.
					(N=6)
		<p>utiliza o quadro”, percebe? E houve uma colega que me disse: “Ó B eu não tenho quadro na minha sala”. (...) quer dizer, aquele instrumento não estava de facto adequado para o pré-escolar). (Ed.B)</p> <p>(...) isto é o tipo de avaliação que sabes que é muito subjetiva. Nunca conseguimos ser 100% imparciais, porque somos seres humanos, não é? Não conseguimos nos abster, mesmo que eu não conhecesse a colega avaliada, eu teria sempre que comparar o trabalho dela com o meu). (Ed.C)</p>	<p>dos Agrupamentos terem alguma hipótese de adequar, (...). Dentro do processo de avaliação que foi apresentado, eu julgo que os instrumentos foram adequados. Eu acho é que os processos muito burocratizados são sempre um bocadinho muito mal recebidos (...). Porque acabam por nos exigir muito a nível de tempo e disponibilidade, e às vezes aquilo acaba por ser para o papel (...). De qualquer forma, penso naquela altura a que se reporta esta avaliação, penso que o processo não tenha sido assim tão... houvesse assim uma grande resistência). (Ed2)</p> <p>(Olhe, eu não consigo responder se eram adequados, porque eu penso que aquilo,</p>		

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES			
		Avaliadoras	Avaliadas	U.R.	U.E.
					(N=6)
			que quem estava na Comissão de Avaliação também estava um bocadinho perdido. Eu não vi se estavam adequados ou não, porque eu quase não tive conhecimento deles. (...) foi-me mostrada a grelha de avaliação, mas não tive tempo de refletir, foi validada (...) Depois, em relação à recetividade, é uma coisa nova... houve recetividade da minha parte, porque eu percebi que a minha avaliadora não teve culpa absolutamente nenhuma. Estávamos todos a dar um tiro no escuro e, portanto tinha que ser recetiva àquilo que a maioria tinha considerado que era o melhor). (Ed.3)	6	6
5. Perspectiva da avaliada sobre competência da	5.1. Importância da competência da avaliadora	(Como avaliadora não, mas sou considerada como colega que tem atitude de partilha e ajuda. Faço o melhor que posso e isso	(<u>S</u> im considero. Teve influência em mim positivamente). (Ed.1)		

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES			
		Avaliadoras	Avaliadas	U.R.	U.E.
					(N=6)
avaliadora:		<p>influência as colegas da melhoria do trabalho). (Ed.A)</p> <p>(Não! Não... eu estou a dizer não, mas isto não são todas as educadoras que têm esta postura...No qual as colegas até recebem bem e mandam e-mails, e gostam que eu esteja na sala delas, gostam que eu lhes dê para as mãos instrumentos reguladores das aprendizagens, nós fazemos trocas de materiais... (Ed.B)</p> <p>(...) naquela altura eu tinha menos formação do que a pessoa que eu estava a avaliar. Porque a colega tinha tirado mestrado nessa altura e como tal eu questioneei, inclusive em Comissão de Avaliação, se isso era lícito em termos legais, porque ela tinha mestrado e eu</p>	<p>(...) reconheço-lhes competências em termos de trabalho direto com crianças. Penso que ela é aquilo que se pode chamar uma boa educadora. De qualquer maneira há pontos mais fortes e menos fortes (...) a competência (...) comigo a postura foi correta, porque também me incomoda quando vem alguém avaliar que acha que está lá no pedestal e que apenas está ali como inspeção, como inspetora e quase que inalcançável (...) (Ed.2)</p> <p>(Eu senti-me observada e não julgada e isso ajudou-me a mostrar o meu trabalho com a maior naturalidade possível.) (Ed.3)</p>		

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES				
		Avaliadoras	Avaliadas	U.R.	U.E.	
					(N=6)	
		licenciatura, mas entretanto a lei deixou uma abertura que diz que, deve ter a mesma formação académica ou superior, caso não seja possível, que era o caso aqui, não havia alternativa, a não ser que ela como educadora avaliada quisesse alguém com um grau académico igual ou superior que a avaliasse). (Ed.C)			5	6
	5.2. Influência ou não nas Educadoras	(Analisamos os vários pontos das orientações Curriculares, em termos de planificação,	(A nossa avaliadora funcionou sempre connosco como um par). (Ed.1)			

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES		U.R.	U.E. (N=6)
		Avaliadoras	Avaliadas		
	avaliadas	<p>diferenciação, avaliação da criança nestes pontos todos. Discutimos o que cada uma desenvolve, claro que a parte da comunidade também é importante. Acima de tudo houve sempre muita partilha, sempre! Agora se tive influência ou não, pois não sei. Sei que eu aprendi muito). (Ed.A)</p> <p>(...), por exemplo, esta questão de mostrar o ambiente educativo de cada uma delas (com autorização delas, é claro), ver os registos e depois mostrar os power points, vai de encontro às Orientações Curriculares, (até já decorei a página e tudo, é na página 37)... Quando as colegas me pedem instrumentos para terem lá na sala e para adaptarem ao grupo e à sala, eu acho que é um bom</p>	<p>(O contributo maior foi a abertura em termos de conversa que tinham a ver com dificuldades, necessidades ou opiniões, sugestões para melhorar a prática, foi mais nesta base. (...) é mais em termos de conversas, não tanto de suportes. (...) Eu sou uma pessoa muito aberta (...) Eu penso que esta colega que me avaliou tem constatado também isso mesmo, que as opiniões ou sugestões que ela me dá eu vou experimentar). (Ed.2)</p> <p>(Porque eu era incapaz de teatralizar uma situação (...) que não aconteça no meu dia a dia, não conseguiria fingir, sentir-me-ia pouco à vontade e se me sentisse julgada, ia</p>		

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES			
		Avaliadoras	Avaliadas	U.R.	U.E.
					(N=6)
		<p>contributo. E quando elas me perguntam: “Ó B achas que isto resulta?” Eu digo: “Experimental!” (Ed.B)</p> <p>(A recetividade naquela altura... ela pediu porque ela quis, quando pediu sabia perfeitamente que era eu que a ia avaliar, agora é assim, que a minha acção tenha tido reflexos positivos no desenvolvimento do trabalho dela, acho que não!). (Ed.C)</p>	<p>fazer qualquer coisa ou muito timidamente ou muito aquém daquilo que sou capaz de fazer com o grupo e, os próprios miúdos sentiriam o reflexo dessa minha insegurança ou reagiriam ao reflexo da minha insegurança). (Ed.3)</p>	2	6
6. Opinião do papel da avaliadora no desenvolvimento pessoal/profissional da avaliada:	6.1. Sinais objetivos de reflexos positivos	<p>(????????????????????). (Ed.A)</p> <p>(...) eu preciso é de estar aberta e ter sensibilidade para. Esta é a minha opinião, não quer dizer que esteja certa. Eu tenho que me sentir confortável neste papel, sabe! Por exemplo, eu estou a construir (até estive para</p>	<p>(Como avaliadora, tenta pelo menos ouvir-nos a todas, tendo em conta o tempo de agir em conformidade com as Orientações Curriculares, cada realidade é a sua realidade. Ela trabalha connosco como se fosse o nosso par). (Ed.1)</p>		

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES			
		Avaliadoras	Avaliadas	U.R.	U.E.
					(N=6)
		<p>o trazer e estava com intenção de o mostrar à Isilda), por exemplo a Supervisão... a colega está a fazer uma atividade, eu tenho que escrever, não é? Na minha cabeça eu tenho o documento, a atividade que está a ser desenvolvida, a atitude do educador, a relação estabelecida entre criança/criança e criança/adulto, eu acho que só estas 4 coisas que chegam para o pré-escolar e depois observação e propostas que eu faça. E depois aquilo é assim... é sempre lido à educadora. Perante tudo isto, eu acho que é positiva a recetividade ao desenvolvimento pessoal e profissional). (Ed.B)</p> <p>(...) Não era a avaliadora, a minha presença, o facto de eu estar ali que ia ter influência no</p>	<p>(...) acho que enriqueço eu e ela também, porque ela chega aqui e eu digo-lhe: “olha, fiz assim e alterei ali...”. Porque dá mais jeito adequar a nós próprios, aquilo que vem do outro lado, alterar um bocadinho às nossas necessidades e utilidades). (Ed.2)</p> <p>(No meu? Acho que não! Acho que não, porque...o processo em si não está bem estruturado, nem é formativo, porque é avaliativo. Porque não considera os contextos envolventes. Portanto, uma educadora que tem a sorte de ter um grupo muito calmo, com as regras muito bem adquiridas, etc, não está em situação de igualdade de circunstâncias com uma educadora que tenha um grupo que se</p>		

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES			
		Avaliadoras	Avaliadas	U.R.	U.E.
					(N=6)
		trabalho dela, aliás não... acho que ela desenvolveu o trabalho que normalmente desenvolve... Mas na ajuda do outro, penso que não terei tido qualquer influência). (Ed.C)	encontre numa situação problemática, que tem uma sala vazia, com meia dúzia de tarefas lá dentro... os recursos não todos em conta... há muitas coisas a considerar, variam de contexto para contexto que não são tidos em conta... não têm cabimento neste sistema de avaliação, não têm lugar). (Ed.3)	1	5
	6.2. Contributo à valorização pessoal/profissional	(Sei que eu aprendi muito). (ED.A) (...) eu também vejo e também me senti privilegiada porque conheço todos os jardins de infância, para mim é mais valia, para mim há uma aprendizagem, percebe Isilda!? Eu quando vou às salas aprendo sempre qualquer coisa. Ou aprendo com a educadora, ou com	(Ninguém sabe tudo. As dúvidas que ela tem também as coloca a nós e também sabemos estar no seu papel. É bom para todos, inclusive para as crianças. Há desenvolvimento). (Ed.1) (...) no fundo é um enriquecimento mútuo e penso que é neste enriquecimento mútuo		

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES			
		Avaliadoras	Avaliadas	U.R.	U.E.
					(N=6)
		<p>os miúdos, ou com a auxiliar ou com a assistente técnica. Eu gosto do pré-escolar! Eu gosto do pré-escolar). (Ed.B)</p> <p>(Em contexto de sala sim, na verdade tenho aprendido com elas. Na verdade tem sido uma mais valia para mim. Vejo diferentes formas, diferentes estratégias com o mesmo objetivo, se calhar por onde tu não irias, mas se calhar a pessoa atingiu o mesmo objetivo. É por isso que estou a dizer... aprende-se muito. (...) O que posso dizer é que aprendi muito e para a minha formação pessoal foi uma mais valia sem dúvida nenhuma). (Ed.C)</p>	<p>que está a grande dádiva disto, o grande benefício, digamos assim. É no enriquecimento mútuo e não estarmos a visualizar se fazes melhor, se fazes pior, se está tudo bem ou se não está nada bem. Porque quem tiver um curso e já trabalha há 30 anos deve fazer alguma coisa bem feita, mas também alguma lacuna. Ninguém sabe tudo e é muito bom enriquecer mutuamente e podermos opinar sem qualquer tipo de problemas umas com as outras). (Ed.2)</p> <p>(Assim como considero que a questão da avaliação no benefício do desenvolvimento profissional dos docentes da educação pré-escolar parece não ter muita relevância.</p>		

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES			
		Avaliadoras	Avaliadas	U.R.	U.E.
					(N=6)
			Pois apenas recebemos o reforço das práticas positivas que exercemos. A formação propriamente dita, parece que fica do lado dos avaliadores. Em suma, eles é que têm várias experiências de observação e são sempre uma mais valia em termos de formação e desenvolvimento profissional).	2	6

APÊNDICE XI – CATEGORIZAÇÃO COMPARATIVA DAS PARTICIPANTES AVALIADORAS/AVALIADAS

TABELA 3 - CATEGORIZAÇÃO COMPARATIVA DAS PARTICIPANTES AVALIADORAS/AVALIADAS		
OPINIÕES CAMPOS	PARTICIPANTES AVALIADORAS	PARTICIPANTES AVALIADAS
Experiência e formação	<p>(...) Acho que a experiência tem bastante valor e uma formação específica devia ser dada aos avaliadores para que sejam mais credíveis perante os avaliados). (Ed.A)</p> <p>(...) Não considero que os anos de serviço tenham influência. (...) não é formação em Supervisão Pedagógica, é mesmo formação específica). (Ed.B)</p> <p>(...) o tempo de serviço teve alguma influência. (...) Logicamente que deveria ter tido formação específica). (Ed.C)</p>	<p>(...) A experiência tem relevância sim). (Ed.1)</p> <p>(...) de qualquer forma eu tenho mais tempo de serviço do que ela, penso eu. Eu julgo que não porque ela não tinha formação nenhuma). (Ed.2)</p> <p>(...) aquilo que mais influenciou, foram os anos de serviço porque foi uma coisa assim muito superficial. (...) não sendo uma pessoa com formação em ADD). (Ed.3)</p>
Ética e moral	<p>(...) eu considero que fui justa na avaliação, porque estou convicta de que sou uma entre muitas, igual aos meus pares. (Ed.A)</p>	<p>(sim, sim, foi justa). (Ed.1)</p> <p>(Sim. Não fiquei insatisfeita. (...) nó devemos ser sempre idóneos, independentemente do grau de</p>

OPINIÕES CAMPOS	PARTICIPANTES AVALIADORAS	PARTICIPANTES AVALIADAS
	<p>(...) funcionei sempre como parceira pedagógica. (...) Eu sempre tive muita consciência daquilo que estava a fazer). (Ed.B)</p> <p>(...) avaliar em função de itens é sempre complexo, quer para mim quer para os outros). (Ed.C)</p>	<p>conhecimento que tenhamos ou não com as pessoas que estamos a avaliar). (Ed.2)</p> <p>(Eu penso que sim. A avaliadora teve um sentido de ética bastante consolidado. (...) o processo avaliativo é que não tem esses critérios de equidade e justiça). (Ed.3)</p>
Profissionalidade	<p>(os documentos são suportes orientadores. A proximidade familiar no pré-escolar é mais facilitada). (Ed.A)</p> <p>(...) achei que os documentos não estivessem muito bem elaborados (...) adequados ao processo. (...)O pré-escolar tem especificidades? (...) Mas abrangeram as 4 dimensões desse decreto, sim). (Ed.B)</p> <p>(...) Eu acho que ela tem muito em conta as Orientações Curriculares. Acho que se é obrigado a respeitar esse Decreto-lei e neste caso penso que foi respeitado). (Ed.C)</p>	<p>(Considero que sim. Em relação ao pré-escolar, algumas dessas 4 dimensões deveriam ser reformuladas tendo em conta a educação pré-escolar). (Ed.1)</p> <p>(Tanto quanto me lembro do processo, eu penso que as 4 dimensões de uma forma geral estavam previstas sim. Eu julgo que a colega teve isso por base). (Ed.2)</p> <p>(...) Eu penso que sim. Mas penso que não tinha na mesma proporção, porque não tinha formação profissional em termos de formação académica). (Ed.3)</p>
Domínio da técnica	<p>(Os instrumentos de avaliação são suportes orientadores,</p>	<p>(...) Apesar de alguns dos parâmetros não poderem ser</p>

OPINIÕES CAMPOS	PARTICIPANTES AVALIADORAS	PARTICIPANTES AVALIADAS
	<p>mas contém muitas lacunas. (...) Os documentos são mais um papel a preencher, são vagos em termos de observação real e concreta). (Ed.A)</p> <p>(...) achei que os instrumentos não estivessem muito bem elaborados (...) mas de qualquer das formas aplicámos os instrumentos e não houve problemas). (Ed.B)</p> <p>(...) não houve uma grande receptividade porque há ali muitas falhas em relação ao pré-escolar que é completamente diferente dos outros níveis de ensino). (Ed.C)</p>	<p>iguais, tendo em conta a especificidade do pré-escolar). (Ed.1)</p> <p>(...) Dentro do processo de avaliação que foi apresentado, eu julgo que os documentos foram adequados). (Ed.2)</p> <p>(...) eu não consigo responder se eram adequados (...) eu quase não tive conhecimento deles (...) foi-me mostrada a grelha de avaliação (...) foi validada, mas não tive tempo de refletir sobre isso. (...) eu senti-me a fazer parte de um projeto experimental Ainda me sinto!). (Ed.3)</p>
Afecto relacional	<p>(...) faço o melhor que posso e isso influencia as colegas na melhoria do trabalho. Não tenho medo dos meus erros e assim, elas não têm medo do delas). (Ed.A)</p> <p>(...)No geral as colegas até me recebem bem e mandam</p>	<p>(...) A nossa avaliadora falou sempre connosco como um par). (Ed.1)</p>

OPINIÕES CAMPOS	PARTICIPANTES AVALIADORAS	PARTICIPANTES AVALIADAS
	<p><i>e-mails</i>, e gostam que esteja na sala delas (...) eu acho que a maioria me recebe bem). (Ed.B)</p> <p>(Eu estava numa situação diferente da maior parte das pessoas, naquela altura eu tinha menos formação do que a pessoa que eu estava a avaliar). (Ed.C)</p>	<p>(...) eu senti que podia falar com ela das minhas angústias e das minhas necessidades). (Ed.2)</p> <p>(Eu senti-me observada e não julgada). (Ed.3)</p>
<p>Valorização Profissional e pessoal</p>	<p>(...) se tive muita influencia ou não, pois não sei, sei que eu aprendi muito). (Ed.A)</p> <p>(...) também me senti privilegiada porque conheço todos os jardins de infância, para mim é uma mais valia, para mim há uma aprendizagem, percebe Isilda? Eu quando vou às salas aprendo sempre qualquer coisa. Ou aprendo com a Educadora, ou com os miúdos, ou com a auxiliar ou com a assistente técnica. (...) Perante tudo isto eu acho que é positiva a recetividade ao desenvolvimento pessoal e profissional). (Ed.B)</p>	<p>(...). Ninguém sabe tudo. As dúvidas que ela tem também as coloca a nós e também sabemos estar no seu papel). (Ed.1)</p> <p>(...) não tenho problema nenhum em dizer que estou com uma dificuldade e pedir opiniões, sugestões... estou sempre aberta e vou experimentar. (...) Ninguém sabe tudo e é muito bom que possamos enriquecer mutuamente e podermos opinar sem qualquer tipo de problema umas com as outras). (Ed.2)</p> <p>(...) a questão da formação no benefício do</p>

OPINIÕES CAMPOS	PARTICIPANTES AVALIADORAS	PARTICIPANTES AVALIADAS
	<p>(...) que a minha ação tenha tido reflexos positivos no desenvolvimento do trabalho dela, acho que não! (...)</p> <p>Não era a avaliação, a minha presença, o facto de eu estar ali que ia ter influência no trabalho dela, no desenvolvimento, aliás não... (...) na verdade tenho aprendido</p>	<p>desenvolvimento profissional dos docentes do pré-escolar parece não ter muita relevância. Pois, apenas recebemos o reforço das práticas positivas que exercemos. A formação propriamente dita parece que fica do lado dos avaliadores. Em suma, eles é que têm várias experiências de observação e são sempre uma mais valia em termos de formação e desenvolvimento profissional). (Ed.3)</p>

APÊNDICE XII – CATEGORIZAÇÃO COMPARATIVA DAS PARTICIPANTES AVALIADORAS

TABELA 4 - CATEGORIZAÇÃO COMPARATIVA DAS PARTICIPANTES AVALIADORAS	
OPINIÕES CAMPOS	PARTICIPANTES AVALIADORAS
Experiência e formação	<p>(...) 17 anos de serviço. (...) ações de formação do M.E.). (Ed.A)</p> <p>(...) 38 anos tá a ver!... (...) formação em ADD (...) pelo M.E.). (Ed.B)</p> <p>(tinha 27 anos de serviço. (...) não tinha formação específica nesse campo). (Ed.C)</p>
Ética e moral	<p>(...) A ética está precisamente em ser o mais justos possível...). (Ed.A)</p> <p>(...) o avaliador não é nenhum papão (...), e eu consegui desmistificar isso). (Ed.B)</p> <p>(...) eu só tinha aquela pessoa para avaliar que é uma excelente profissional, que não criou qualquer problema de consciência para fazer a avaliação). (Ed.C)</p>
Profissionalidade	<p>(...) também nos empenhamos para que assim seja). (Ed.A)</p>

OPINIÕES CAMPOS	PARTICIPANTES AVALIADORAS
	<p>(...) eu encaixo as coisas em mim, percebe?! Isto é como as pedagogias, não é? Eu estudei vários pedagogos e depois vieram cá para dentro, são cozinhados (desculpe o termo) e depois saem como eu sou, como ser, como pessoa. Porque eu dou mais valor ao ser do que ao ter). (Ed.B)</p> <p>(...) o trabalho que vi, que pude observar... eu acho que sim, sobretudo o trabalho desenvolvido com os miúdos). (Ed.C)</p>
Domínio da técnica	<p>(...) acho que acima de tudo tem que estar o bom senso). (Ed.A)</p> <p>(...) eu também faço uma pergunta a mim própria: As têm que ter um denominador comum que é para todo o Agrupamento. Faz sentido fazer-se um instrumento só para o pré-escolar? Por isso é que eu digo que ter um Mestrado em Supervisão Pedagógica fazia-me falta). (Ed. B)</p> <p>(...) é assim, quando não há alternativas, tu tens que trabalhar com os instrumentos que te são dados (...), às vezes com muita dificuldade). (Ed.C)</p>
Afecto relacional	<p>(...) sou considerada como colega que tem atitude de partilha e de ajuda). (Ed.A)</p> <p>Não! Não, porque não tenho... sou Coordenadora de Departamento e os Coordenadores de Departamento... está na</p>

OPINIÕES CAMPOS	PARTICIPANTES AVALIADORAS
	<p>Legislação que uma das suas competências é a Supervisão): (Ed.B)</p> <p>(...) eu questioneei, inclusive em Comissão de Avaliação, se isso era lícito em termos legais, porque ela tinha Mestrado e eu Licenciatura, (...) a Lei deixou uma abertura que diz que, deve ter a mesma formação académica ou superior). (Ed.C)</p>
<p>Valorização profissional e pessoal</p>	<p>(...) Discutimos o que cada uma desenvolve). (Ed.A)</p> <p>(...) ... eu preciso é de estar aberta e ter sensibilidade para. Eu tenho que me sentir confortável neste papel, sabe!</p> <p>(...) Na minha cabeça eu tenho o documento, a atividade que está a ser desenvolvida, a atitude do educador, a relação estabelecida entre criança/criança e criança/adulto, eu acho que só estas quatro coisas que chegam para o pré-escolar). (Ed.B)</p> <p>(...) é um handicap, pois só se avaliou uma hora (...) de avaliação em cada observação (...) enquanto que a colega se esforçou bastante antes. (...) já o abordou antes e é uma continuidade ou vai ser continuado posteriormente. (...) já havia um trabalho realizado anteriormente e eu não pude observar). (Ed,C)</p>

APÊNDICE XIII – CATEGORIZAÇÃO COMPARATIVA DAS PARTICIPANTES AVALIADAS

TABELA 5 - CATEGORIZAÇÃO COMPARATIVA DAS PARTICIPANTES AVALIADAS	
OPINIÕES CAMPOS	PARTICIPANTES AVALIADAS
Experiência e formação	<p>(...). Tem, porque é uma mais-valia na ajuda que poderá dar às colegas). (Ed.1)</p> <p>(...) o tempo de prática é algo que se deve ter em conta num processo de avaliação. (...) a formação de certeza que será sempre uma mais-valia, o que não, o que não implica que alguém que não a tenha não seja capaz de a desempenhar). (Ed.2)</p> <p>(Eu acho que o que teve relevância na função da minha avaliadora foi o número de anos de serviço e a formação pessoal dela. (...), não sendo uma pessoa com formação em ADD). (Ed.3)</p>
Ética e moral	<p>(...). É fundamental as pessoas terem consciência da orientação ética (...) (Ed.1)</p> <p>(...). Tem que haver idoneidade, tem que haver imparcialidade, e isso para mim, é a justiça neste processo). (Ed.2)</p> <p>(...) teve um sentido de ética bastante consolidado, (...). Penso que ela conseguiu, mas sendo o primeiro ciclo de avaliação, ...). (Ed.3)</p>

OPINIÕES CAMPOS	PARTICIPANTES AVALIADAS
Profissionalidade	<p>(Considero que sim. (...). Pelo menos têm que tentar, isso não foi muito discutido, penso que melhor do que ninguém devem estar por dentro). (Ed.1)</p> <p>(...), julgo que estas vertentes foram todas de alguma forma trabalhadas e supervisionadas, (...). Eu penso que estas serão as evidências, não é?). (Ed.2)</p> <p>(...) ...Eu penso que sim. (...), acho que a vertente profissional teve mais peso do que propriamente a ética. As vertentes ligadas à ética e formação profissional estavam mais ligadas e tiveram mais peso na observação). (Ed.3)</p>
Domínio da técnica	<p>(...). Não se têm manifestado muito, apesar da maioria referir a especificidade do ensino). (Ed.1)</p> <p>(Eu penso que, tendo em conta as orientações emanadas pelo Ministério da Educação, eu penso que aqueles instrumentos não caíram do céu, devem ter tido orientações superiores, digo eu). (Ed.2)</p> <p>(olhe, eu não consigo responder se eram adequados, porque eu penso que aquilo... que quem estava na Comissão de Avaliação também estava um bocadinho perdido. (...) em relação à recetividade, é uma coisa nova... houve recetividade da minha parte, porque eu percebi que a minha avaliadora não tinha culpa absolutamente nenhuma). (Ed.3)</p>
Afecto relacional	<p>(Sim considero. (...). A nossa avaliadora falou sempre connosco como um par). (Ed.1)</p>

OPINIÕES CAMPOS	PARTICIPANTES AVALIADAS
	<p>(...), a competência é... para mim esta avaliadora... comigo a postura foi correta, porque também me incomoda quando vem alguém avaliar que acha que está lá no pedestal e que apenas está ali como inspeção, como inspetora e quase que inalcançável, (...). (Ed.2)</p> <p>(...) ajudou-me a mostrar o meu trabalho com a maior naturalidade possível). (Ed.3)</p>
<p>Valorização profissional e pessoal</p>	<p>(Como avaliadora, tenta pelo menos ouvir-nos a todas, tendo em conta o tempo de agir em conformidade com as Orientações Curriculares). (Ed.1)</p> <p>(O contributo maior foi a abertura em termos de conversa que tinham a ver com dificuldades, necessidades, ou opiniões, sugestões para melhorar a prática, foi mais nesta base. Hoje em dia esta colega manda-nos para o e-mail já imensos sites, que têm a ver com as práticas que se desenvolvem no Jardim de Infância). (Ed.2)</p> <p>(No meu?! Acho que não, porque (...) os recursos não são todos tidos em conta... não podem ser tidos em conta, não têm cabimento neste sistema de avaliação, não têm lugar). (Ed.3)</p>