

Construção de um referencial de avaliação de desempenho do estudante de línguas em estágio pedagógico: problemas e desafios

Marta Pazos Anido¹

Sónia Valente Rodrigues

Simone Tomé

Pilar Nicolás Martínez

Nicolas Hurst

Maria Ellison

Mónica Barros Lorenzo

Fátima Silva

José Almeida

Ângela Carvalho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar os mecanismos de construção e as questões teóricas e metodológicas subjacentes ao processo de elaboração de um referencial de avaliação do desempenho de professores de línguas em formação inicial nos cursos de mestrado em ensino e de português língua segunda/língua estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) tornando visíveis algumas das opções teóricas e metodológicas assumidas. O referencial de avaliação de desempenho do estudante em estágio pedagógico constitui-se como documento revelador da avaliação da formação de professores de línguas da FLUP e configura o perfil do futuro professor de línguas. Em 2015, um grupo constituído por docentes e investigadores da FLUP, em colaboração com docentes orientadores de estágio, iniciou um processo de elaboração de um referencial de avaliação no âmbito da formação de professores de línguas. Esse processo desenvolveu-se em diversas etapas, tendo havido monitorização do documento por parte de um grupo de orientadores cooperantes, de supervisores e de outros professores de alguma forma associados ao estágio pedagógico. Neste artigo, encontra-se a descrição das dificuldades e desafios relativos a cada etapa e a explicitação das referências teóricas em que se fundam as opções assumidas.

Palavras-chave: referencial de avaliação, avaliação de desempenho, estágio pedagógico, formação inicial de professores, ensino de línguas

ABSTRACT

The purpose of this paper is to describe the process undertaken (incorporating both theoretical and methodological perspectives) in the construction of a unified set of descriptors intended for the assessment of student teachers of pre-service master degrees in the teaching of Portuguese as a foreign language and other modern languages at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto (FLUP). This assessment document covers the proficiency and performance of student-teachers during their practicum and delimits the professional profile of future teachers of modern languages. In 2015, a group consisting of teachers and researchers from FLUP, in collaboration with school mentors, started the process of constructing a unified assessment document for use in the training of teachers of modern languages. This process developed through various stages, including the piloting of the document by several school mentors, FLUP supervisors and other faculty staff involved in initial teacher education. This article highlights the difficulties and challenges encountered at each stage in the development of this document; in addition, explicit reference is made to the theoretical foundations supporting the decisions made.

¹ Email de contacto: manido@letras.up.pt

Keywords: assessment document, student-teacher performance, practicum, pre-service teacher education, language teaching

Considerando que o objetivo fundamental da avaliação reside na melhoria do desempenho do estudante de línguas em estágio pedagógico (ELEP), bem como no envolvimento pleno do ELEP no seu processo de aprendizagem, encorajando-o a avaliar o seu próprio progresso, tornou-se crucial a construção de um documento orientador para realizar a avaliação (Airasian & Gullickson, 1998; Castro Ramos, 2008; Medina Rivilla, Domínguez Garrido, & Medina Domínguez, 2010; Pacheco & Flores, 1999; Stronge, 2010). Além disso, esse documento deve servir para monitorizar esse processo de aprendizagem, incluindo o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, de competências sociais e de aprendizagem. Porém, estes aspetos não são suscetíveis de serem facilmente medidos. Assim, as avaliações de desempenho devem ser abrangentes e não estreitas, baseando-se em dados quantitativos e qualitativos bem como em análises de dados de alta qualidade, que, no nosso contexto, são obtidos através de ferramentas e métodos como:

- pré-observação, observação e pós-observação de aulas com os respetivos comentários;
- observação de saberes, comportamentos e atitudes nas várias situações de exercício da docência, especialmente nas sessões de trabalho;
- vários documentos de trabalho elaborados pelos ELEP (por exemplo, o portefólio de estágio, o diário reflexivo, o projeto de relatório final e outros registos).

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

No ano letivo 2015/2016, criou-se na FLUP um grupo de reflexão que se debruça sobre os aspetos-chave da profissionalização dos futuros docentes de língua estrangeira e língua materna e o modelo formativo que esta instituição oferece. Este grupo é constituído por docentes direta ou indiretamente relacionados com os cursos de mestrado em ensino.

Antes desta iniciativa, cada curso de mestrado utilizava os seus próprios documentos. Procedeu-se à construção de um documento único que harmonize os procedimentos, e que atualize e integre todos os aspetos relevantes para o desempenho de um professor de línguas no século XXI. Além disso, pretendeu-se refletir de forma conjunta sobre os aspetos-chave da profissionalização do ELEP e do tipo de ensino-aprendizagem que se pretende oferecer enquanto instituição com missão formativa. O grupo de trabalho, constituído com o apoio dos diretores dos cursos de mestrado, compõe-se de docentes das seguintes línguas estrangeiras: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Português. Além disso, participam docentes de Português como Língua Materna.

2. CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

2.1. OBJETIVOS

A elaboração de um referencial transversal às diferentes línguas nos referidos mestrados tem vários objetivos, entre os quais definir critérios de avaliação, garantindo equidade e transparência, e promover a autorregulação do ELEP.

Neste contexto, Perrenoud (2004) defende a necessidade de um referencial de competências que atinja o maior consenso possível e que se torne numa ferramenta de trabalho para todos os intervenientes. Por sua vez, Danielson (2011) refere a utilidade dos sistemas de competências para um maior reconhecimento da profissão, a formação docente, o seu uso pelos tutores, o desenvolvimento profissional indo além da sua função avaliativa. Também Tejada Fernández (2005) reitera essa utilidade como referente para o desenho, o desenvolvimento e a avaliação da formação, como base para o reconhecimento e a certificação de competências.

Outro objetivo consistia no desenvolvimento da avaliação formativa associada à regulação e autorregulação das aprendizagens, ao longo do estágio pedagógico (Barber, 1997; Castro Ramos, 2008; Medina Rivilla, Domínguez Garrido, & Medina Domínguez, 2010; Pacheco & Flores, 1999). A partir do referencial, o ELEP disporia de um instrumento orientador que lhe possibilitaria monitorizar o que e como aprende. Deste modo, promove-se a autonomia enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento profissional ao longo da vida. De acordo com Fernandes, na avaliação formativa,

os alunos têm um papel mais central, mais destacado e mais autónomo pois, em última análise, a avaliação formativa funciona quase como um processo de auto-avaliação em que a interferência do professor é reduzida ao mínimo. Ou seja, [...] os professores promovem uma regulação interactiva, transferindo para os alunos a tarefa de se responsabilizarem pelas suas

próprias aprendizagens através do desenvolvimento da auto-avaliação e do conhecimento das finalidades que têm que atingir (Fernandes, 2008, p. 352).

Desta feita, o referencial visa igualmente clarificar o quadro orientador da avaliação do ELEP, valorizando assim a dimensão formativa da avaliação.

Por fim, o trabalho centrou-se na uniformização dos critérios de avaliação relativamente às diferentes línguas envolvidas no processo. Neste domínio, ressalta-se a importância de determinar critérios, indicadores e os diferentes níveis de consecução para cada competência (Airasian & Gullickson, 1998; Hadji, 1994; Stronge, 2010).

É garantido ao ELEP o conhecimento de todos os elementos que compõem o referencial de avaliação do desempenho. Embora este referencial seja aplicável às diferentes línguas, respeita as especificidades de cada realidade concreta em análise (e.g. a modalidade de formação, o ano de escolaridade, a disciplina, o curso, a turma, etc.).

2.2. DESCRIÇÃO DO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL

Procedemos de seguida à descrição do processo da construção do referencial. Como podemos ver na figura 1, o processo englobou quatro fases. O trabalho em cada fase foi organizado de acordo com três elementos: divisão em tarefas, identificação de questões orientadores e pesquisa e leitura de referências bibliográficas.

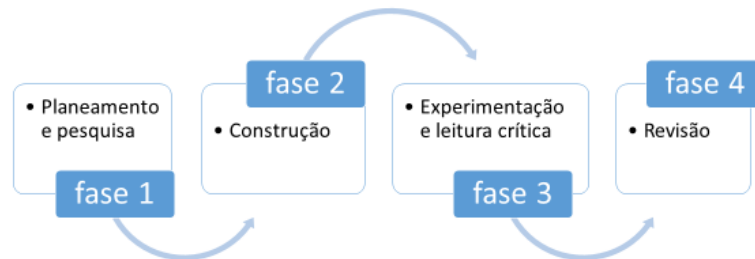


Figura 1 – Processo de elaboração do referencial de avaliação

2.2.1. FASE 1: PESQUISA E PLANEAMENTO

As tarefas inerentes à primeira fase foram as seguintes:

- refletir sobre a questão da avaliação na formação inicial de professores de línguas no nosso contexto;
- comparar e discutir aspetos relacionados com referenciais de avaliação;
- analisar a adequabilidade desses referenciais ao nosso contexto;
- planificar o documento a construir (dimensões, domínios, indicadores).

Nesta fase, focámos a atenção em questões como:

- que competências básicas para um professor em formação inicial?
- que modelo de orientação e para quem: formadores ou estudantes?
- que nível descritivo?
- que foco para a avaliação: processo ou produto?
- como integrar a dimensão intercultural?
- que escala usar (níveis de consecução)?

Esta primeira fase apoiou-se nas seguintes referências: referenciais de avaliação do desempenho dos professores em formação inicial da FLUP (de alemão, espanhol, francês, inglês e português língua materna e língua não materna); Decreto-Lei n.º 240/2001; Altet 2000; Kelly & Grenfell, 2004; Newby et al., 2007; Instituto Cervantes, 2012; North, Mateva & Rossner, 2013.

Também foi utilizado o conhecimento prático partilhado dos diferentes supervisores da FLUP (partilha e confronto de experiências, práticas e representações: O que é um bom estagiário para nós? Que aspetos achávamos que um estagiário podia fazer sozinho? Até que ponto deve ter apoio? A partir de que ponto achamos que o desempenho de um estagiário é insuficiente? Isto é, de facto, um estagiário excelente ou é o que nós consideramos um professor ideal? Estas questões foram tratadas num contexto interdidático e intercultural, no sentido em que os vários intervenientes são representantes não só de várias línguas como também de culturas educativas diferentes.

Uma vez que o nosso contexto tem algumas especificidades, por exemplo no que concerne à obrigatoriedade da implementação de um projeto de investigação-ação por parte do ELEP, tivemos de analisar em que medida os documentos já existentes se adequavam a estas condicionantes e que aspetos teriam de ser equacionados e, eventualmente, adaptados.

Nesta fase, iniciou-se a planificação da estrutura do referencial, tendo por base a análise e comparação de referenciais para cada língua, e optou-se pela consideração de três grandes dimensões, diretamente relacionadas com as vertentes da competência docente, correspondendo ao saber, ao saber fazer e ao saber ser ou saber estar. Além disso, cada uma dessas dimensões integra domínios específicos, que são descritos através de indicadores aos quais estão associados os perfis de desempenho.

Na figura 2, estão discriminadas as dimensões e vertentes do referencial com os respetivos domínios considerados.

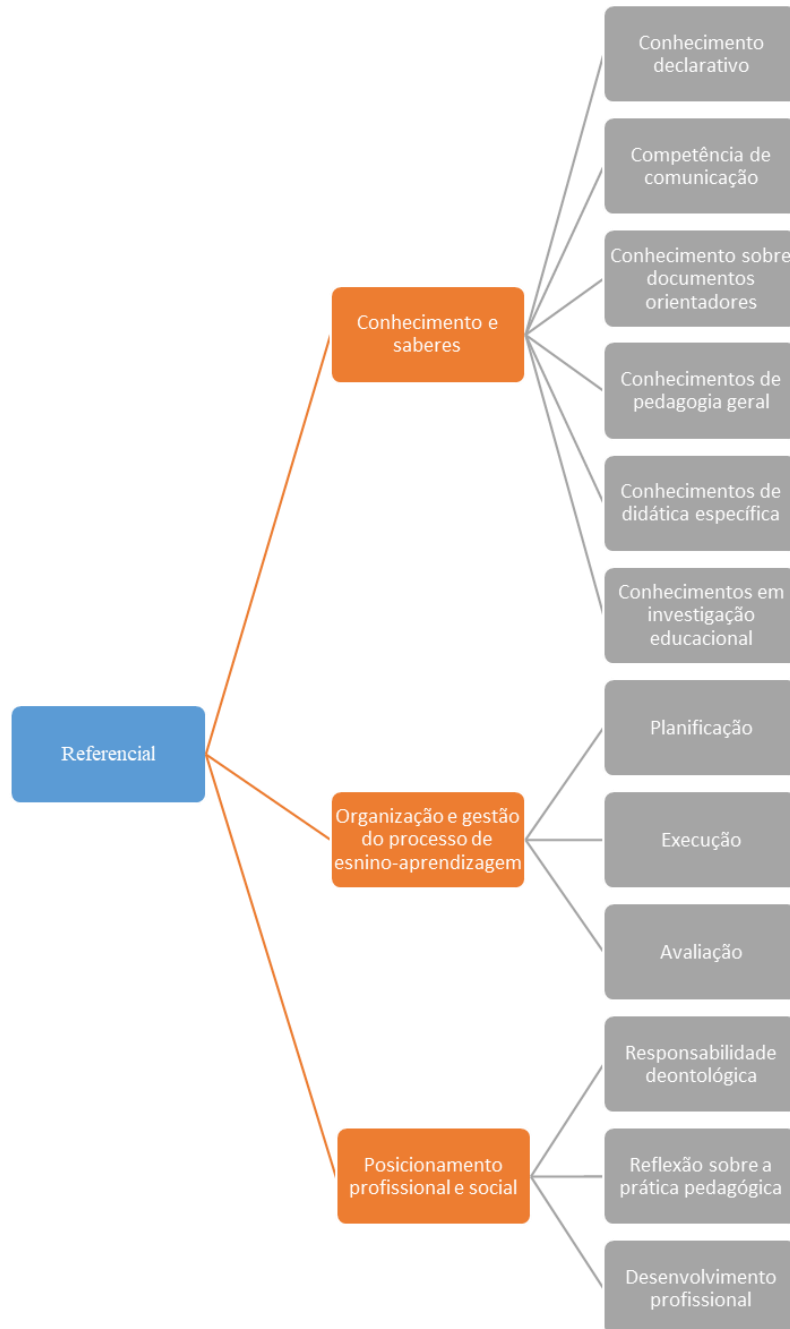


Figura 2 – Dimensões e vertentes do referencial de avaliação

A figura 3 ilustra um exemplo da correlação destas categorias numa versão inicial da textualização do referencial, que já foi parcialmente reformulada.

DIMENSÃO	I. VERTENTE DO CONHECIMENTO E DOS SABERES
DOMÍNIO	1. Conhecimento declarativo
INDICADORES	1.1. Consciência da importância do conhecimento da e sobre a língua na prática profissional docente

Níveis	Descritores
Excelente	O estagiário revela um conhecimento da e sobre a língua seguro, correto, alargado e atualizado relativamente aos conteúdos a lecionar, mobilizando-os sempre adequadamente.
Muito bom	O estagiário revela um conhecimento da e sobre a língua seguro, correto e atualizado relativamente aos conteúdos a lecionar, mobilizando-os oportunamente.
Bom	O estagiário revela um conhecimento da e sobre a língua suficiente e correto relativamente aos conteúdos a lecionar.
Suficiente	O estagiário revela conhecimento da e sobre a língua básico relativamente aos conteúdos a lecionar.
Insuficiente	O estagiário revela graves lacunas no conhecimento da e sobre a língua relativamente aos conteúdos a lecionar.

Figura 3 – Descritores associados a cada dimensão

Para a planificação houve necessidade de refletir em torno de questões como:

- Quais são as competências básicas exigíveis a um professor em formação inicial?
- Foi considerado o ideal do professor ou o que se consegue efetivamente ensinar a um ELEP no tempo de formação disponível (3 ou 4 semestres)?
- Qual é o nível descritivo a que queremos chegar?
- O documento deverá ter um enfoque mais direcionado para o avaliador ou para o avaliado?
- Trata-se de um documento pedagógico-didático, orientando o processo, ou resulta sobretudo num documento para classificação final?
- Como integrar a questão intercultural no referencial?
- De que forma as competências relacionadas com o processo de investigação-ação devem constar no referencial?
- Que escala usar? Quais os níveis de consecução? Como traduzir esses níveis em valores?

2.2.2. FASE 2: CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL

A segunda fase da construção do referencial teve como tarefas principais:

- descrever o perfil do estagiário para cada nível de avaliação em cada uma das dimensões da estrutura do referencial;
- redigir os descritores relativos a cada uma das dimensões, domínios e indicadores.

Neste âmbito, tivemos como referências de base, entre outras, referenciais de avaliação do desempenho dos professores em formação inicial da FLUP; Instituto Cervantes, 2012; DR_Decreto-Lei Nº 240/2001; Kelly & Grenfell, 2004; Newby et al., 2007; North, Mateva & Rossner, 2013; Perrenoud, 2004; INAFOP, 2001; Haute École Pédagogique du canton de Vaud, 2004.

À medida que a construção do referencial foi sendo realizada, várias questões se colocaram, especialmente a dois níveis: organização do texto e sua redação.

Relativamente à organização do texto, foi central a reflexão sobre as seguintes questões:

- Os descritores devem ser redigidos sob a forma de tópicos ou de justaposição de frases?
- Qual a extensão das formulações dos descritores?

No que diz respeito à redação do texto propriamente dita, a seleção terminológica constituiu um dos principais problemas, suscitando questões como:

- Como designar o indivíduo em formação: “professor estagiário”; “estudante”; “aluno”; “estagiário”?
- Que tempo verbal a utilizar? Presente ou futuro?
- Que adjetivos e advérbios selecionar para valoração de cada nível de consecução da aprendizagem?

Por um lado, a formação de base, a língua e a nacionalidade dos elementos do grupo de trabalho constituíram um desafio constante em termos das opções terminológicas e da discussão do valor concetual associado aos termos selecionados.

Por outro, foi manifesta a dificuldade em determinar de forma precisa e distintiva os vários níveis de consecução, nomeadamente no que se refere à graduação da qualidade e frequência para a descrição dos níveis dos descritores. Nesse contexto, assumiu particular relevância a atenção ao uso de adjetivos e advérbios. A título de exemplo, apresentamos nas figuras 4 (versão de 01/04/2016), 5 (versão de 14/11/2016) e 6 (versão de 06/07/2017) a reescrita dos descritores do indicador “1.2. Reconhecimento do valor que os conhecimentos da cultura alvo possuem no processo de ensino e de aprendizagem”, do domínio do “conhecimento declarativo”, integrado na ‘vertente dos conhecimentos e dos saberes”.

DIMENSÃO	Vertente do conhecimento e dos saberes
DOMÍNIO	Conhecimento declarativo (<i>content knowledge</i>)
INDICADORES	1.2. Reconhecimento do valor que os conhecimentos da cultura alvo possuem no processo de ensino e de aprendizagem.

Níveis	Descritores
Excelente	A(o) estagiária(o) demonstra conhecimentos consistentes e atualizados de referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais associados à língua alvo. A(o) estagiária(o) identifica, refere e explora-os de forma bastante sistemática e pertinente.
Muito bom	A(o) estagiária(o) demonstra conhecimentos aprofundados de referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais associados à língua alvo. A(o) estagiária(o) identifica, refere e explora de forma sistemática e pertinente.
Bom	A(o) estagiária(o) demonstra conhecimentos sólidos no que diz respeito aos referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais associados à língua alvo. A(o) estagiária(o) identifica, refere e explora com regularidade.
Suficiente	A(o) estagiária(o) demonstra conhecimentos básicos no que diz respeito aos referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais associados à língua alvo. A(o) estagiária(o) identifica, refere e explora de forma ocasional.
Insuficiente	A(o) estagiária(o) demonstra conhecimentos inconsistentes no que diz respeito aos referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais associados à língua alvo. A(o) estagiária(o) identifica, refere e explora de forma assistemática e desadequada.

Figura 4 – Redação dos níveis dos descritores do indicador 1.2. (01/04/2016)

DIMENSÃO	I. VERTENTE DO CONHECIMENTO E DOS SABERES
DOMÍNIO	1. Conhecimento declarativo
INDICADORES	1.2. Reconhecimento do valor que os conhecimentos da cultura alvo possuem no processo de ensino-aprendizagem

Níveis	Descritores
Excelente	O estagiário demonstra conhecimentos aprofundados e atualizados de referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais associados à língua alvo. Identifica-os, refere-os e explora-os de forma sistemática e pertinente.
Muito bom	O estagiário demonstra conhecimentos consistentes de referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais associados à língua alvo. Identifica-os, refere-os e explora-os de forma bastante sistemática e pertinente.
Bom	O estagiário demonstra conhecimentos sólidos no que diz respeito aos referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais associados à língua alvo. Identifica-os, refere-os e explora-os com regularidade.
Suficiente	O estagiário demonstra conhecimentos básicos no que diz respeito aos referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais associados à língua alvo. Identifica-os, refere-os e explora-os de forma ocasional.
Insuficiente	O estagiário demonstra conhecimentos inconsistentes no que diz respeito aos referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais associados à língua alvo. Identifica-os, refere-os e explora-os de forma assistemática e desadequada.

Figura 5– Redação dos níveis dos descritores do indicador 1.2. (14/11/2016)

DIMENSÃO	I. VERTENTE DO CONHECIMENTO E DOS SABERES
DOMÍNIO	1. Conhecimento declarativo
INDICADORES	1.2. Reconhecimento do valor que os conhecimentos da cultura alvo possuem no processo de ensino-aprendizagem

Níveis	Descritores
Excelente	O estudante demonstra conhecimentos aprofundados e atualizados de referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais e habilidades e atitudes interculturais associados à língua alvo. Identifica-os, refere-os e explora-os sempre de forma pertinente.
Muito bom	O estudante demonstra conhecimentos consistentes de referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais e habilidades e atitudes interculturais associados à língua alvo. Identifica-os, refere-os e explora-os quase sempre de forma pertinente.
Bom	O estudante demonstra conhecimentos sólidos no que diz respeito aos referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais e habilidades e atitudes interculturais associados à língua alvo. Identifica-os, refere-os e explora-os muitas vezes de forma pertinente.
Suficiente	O estudante demonstra conhecimentos básicos no que diz respeito aos referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais e habilidades e atitudes interculturais associados à língua alvo. Identifica-os, refere-os e explora-os ocasionalmente de forma pertinente.
Insuficiente	O estudante demonstra conhecimentos inconsistentes no que diz respeito aos referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais e habilidades e atitudes interculturais associados à língua alvo. Identifica-os, refere-os e explora-os poucas vezes de forma pertinente.

Figura 6– Redação dos níveis dos descritores do indicador 1.2. (06/07/2017)

As diferentes versões da textualização dos níveis dos descritores correspondem a uma necessidade não só de distinguir melhor os diferentes níveis entre si, mas também de evitar a utilização da intensificação através de intensificadores como ‘bastante’, considerado vago em termos da sua aplicação, o que se pode notar se atendermos à sua utilização no âmbito da descrição dos níveis ‘excelente’ e ‘muito bom’ nas duas primeiras versões, em que, na primeira, surgia associado à caracterização do nível ‘excelente’ e, na segunda, à de nível ‘muito bom’.

Além destas questões, que constituíram contínua fonte de reflexão e discussão, destaca-se ainda a preocupação com a clareza, o equilíbrio entre as diferentes domínios, a viabilidade e a funcionalidade do documento para todos os agentes envolvidos na sua utilização, a saber: supervisores da FLUP, orientadores cooperantes e professores estagiários. Este cuidado também se estendeu à complexa tarefa de descrição dos níveis de desempenho de modo a conseguir gradação e distinção entre os níveis, identificar indicadores e designar de modo preciso os indicadores e as competências. A problematização realizada ao longo do trajeto de criação do referencial de avaliação, centrou-se sobretudo nas aprendizagens profissionais a estimular em futuros professores, fez emergir a explicitação de uma conceção de professor, cujo perfil se pretende adaptado às exigências da educação do século XXI.

As dificuldades encontradas, na elaboração do referencial de avaliação, têm natureza diversa. Algumas dessas dificuldades dizem respeito à seleção das competências, tendo em conta a complexidade da profissão docente e a dificuldade de descrever como deveria ser um bom professor, correndo o risco de apresentar uma visão reducionista da profissão docente (Paquay, 1994) e de espelhar um determinado modelo de formação (Perrenoud, 2004). Também a definição dos níveis é difícil, na medida em que se pretende que não sejam ambíguos nem demasiado abstratos. Daí que seja importante recorrer a outras fontes de evidência para uma avaliação mais justa e que os avaliadores tenham formação sobre o uso do referencial (Danielson, 2011).

2.2.3. FASE 3: EXPERIMENTAÇÃO E LEITURA CRÍTICA POR PARTE DE VÁRIOS INTERVENIENTES

Na fase 3, constituíram tarefas principais:

- usar o referencial como documento orientador da avaliação do desempenho do ELEP no ano letivo 2016/2017;
- usar o referencial como base de reflexão em cada núcleo de estágio em diálogo entre supervisores FLUP, orientadores e ELEP;
- fazer o levantamento de todas as fragilidades e limitações com que os intervenientes se depararam.

Nesta fase, refletimos, entre outras, sobre as seguintes questões:

- Que ponderação deve ser feita das dimensões e/ou dos domínios?
- Deve ser criada uma escala para os adjetivos e advérbios (frequência e qualidade)?
- Há aplicabilidade do referencial em termos quantitativos?

- Estará o foco da atenção no orientador ou nos alunos da escola?
- Como manusear um documento tão extenso na observação em sala de aula?

O documento central na fase 3 foi a primeira versão do referencial de avaliação cuja construção foi efetivada durante a fase 2.

2.2.4. FASE 4: REVISÃO DO DOCUMENTO

Na sequência do trabalho de experimentação e leitura crítica realizado na fase 3, a fase 4 centrou-se nas seguintes tarefas:

- analisar os pareceres de cada um dos revisores;
- identificar as áreas a melhorar;
- criar um documento de suporte ao aperfeiçoamento ao referencial;
- aperfeiçoar a redação de cada um dos descritores do desempenho.

Estas tarefas estão estreitamente correlacionadas com os problemas a que procurámos dar resposta na fase 4:

- fixação de adjetivos e advérbios que descrevem cada nível de desempenho;
- determinação de critérios específicos de cada dimensão para fazer a média ponderada;
- manutenção da coerência vertical e horizontal do referencial;
- articulação do referencial com as fichas da unidade curricular, sobretudo a ficha de IPP/ Estágio Pedagógico;
- garantia da coerência do referencial com a legislação portuguesa em vigor para a formação inicial de professores (e.g. consideração ou não de atividades extracurriculares, interdisciplinares e suplementares);
- clareza na transmissão das ideias, por exemplo no que concerne à redação para tornar transparente a diferença entre os níveis “bom” e “muito bom”.

Nesta fase de revisão do referencial, nomeadamente no que se refere às questões mais diretamente relacionadas com a textualização do documento e discriminação mais eficaz ao nível da utilização dos adjetivos e advérbios ocorrentes nos descritores, apoiámo-nos em vários dicionários de língua portuguesa, obras de referência sobre lexicologia, semântica e sintaxe e criamos, para cada nível, uma tabela orientadora de graduação de adjetivos segundo a sua qualidade e frequência.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este processo de elaboração do referencial de avaliação do desempenho do estudante em estágio pedagógico, o primeiro objetivo foi cumprido, uma vez que se construiu uma ferramenta de trabalho que obteve total consenso de todos os docentes responsáveis pela formação inicial de professores.

O processo da construção colaborativa do referencial revelou-se uma experiência profissional enriquecedora para todos os intervenientes: para formadores de futuros professores, promoveu o espírito de colaboração e possibilitou uma maior e mais eficaz partilha de boas práticas, de experiências e de conhecimentos; aos ELEP facultou um instrumento de maior transparência e equidade no processo formativo.

O percurso de construção do referencial apresentado terá como próximos passos os seguintes:

- definir uma estratégia para uma implementação efetiva do referencial;
- monitorizar a aplicação para verificar se os objetivos que presidiram à construção do referencial são atingidos na sua aplicação ou não;
- promover sessões de trabalho com os orientadores em torno do referencial;
- definir a ponderação de cada dimensão e domínio de avaliação;
- transpor o referencial para uma grelha aplicável na auto e heteroavaliação os professores em formação inicial de forma não só qualitativa, mas também quantitativa.

É, além disso, necessário proceder a uma revisão que permita equacionar a integração de elementos relacionados com a qualidade e com a frequência, a ponderação relacionada com o valor qualitativo e quantitativo atribuído a cada parâmetro e a articulação do conteúdo do referencial com a ficha de disciplina das unidades curriculares da Iniciação à Prática Profissional.

REFERÊNCIAS

- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Airasian, P., & Gullickson, A. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Barber, L. (1997). Autoevaluación. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Org.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 300-315). Madrid: Editorial La Muralla.
- Castro Ramos, C. (2008). A Importância da Avaliação do Desempenho dos Professores. In C. Castro Ramos (Org.), *Avaliação dos Professores. Visões e Realidades. Actas da conferência internacional*. Lisboa: Ministério da Educação. Acessível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Actas_Conf_Aval_Prof-2007.pdf.
- Danielson (2011). Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. *PREAL*, 51, Acessível em <http://www.facultadeduccion.ucr.ac.cr/recursos/docs/PREAL%2051.Danielson.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 240. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. *Diário da República*. Lisboa: 30 de agosto de 2001.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos de Avaliação Educacional*, 19(41), 348-372.
- Hadji, Ch. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Haute École Pédagogique du canton de Vaud (2004). *Formation des enseignants. Référentiel de compétences professionnelles*. Vaud (Suisse): HEP.
- INAFOP (2001). *Perfil geral do desempenho do educador e do professor e perfil específico do desempenho do educador de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Acessível em http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf.
- Kelly, M., & Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton. Acessível em <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>.
- Medina Rivilla, A.; Domínguez Garrido, M. C., & Medina Domínguez, M. (2010). Evaluación de las competencias docentes. *Innovación Educativa*, 10(53), 19-41. Acessível em <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179420770002.pdf>
- Newby, D., et al. (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. Consejo de Europa. Acessível em <http://epost12.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=>.
- North, B., Mateva, G., & Rossner, R. (2013). *The European profiling grid. Equals*. Acessível em <https://www.equals.org/our-expertise/teacher-development/the-european-profiling-grid/>.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et Formation*, 15, 7-38.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Stronge, J. H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações* (pp. 23-43). Porto: Areal Editores.
- Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *VIII Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Poio (Pontevedra). Acessível em <http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/poio-practicumii.pdf>.