

UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR



TESE DOCTORAL

Avaliação de Desempenho dos Professores

Instrumento de Valorização dos Recursos Humanos da Educação

Pedro Miguel de Pinho Pereira

Directores: Manuel Lorenzo Delgado

Juan Antonio López Núñez

Manuel Sánchez López

Granada, 2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Pedro Miguel de Pinho Pereira
D.L.: GR 959-2012
ISBN: 978-84-694-9319-9

Índice

AGRADECIMENTOS	9
INTRODUÇÃO	10
INTRODUCCIÓN	15
<u>PRIMEIRA PARTE – Marco Teórico</u>	<u>21</u>
CAPÍTULO I – Contexto Actual da Educação	23
INTRODUÇÃO	23
1. Globalização Educacional	25
CAPÍTULO II – Avaliação de Desempenho Profissional Docente	33
INTRODUÇÃO	33
1. Avaliação do Desempenho Profissional	35
1.1. Antecedentes e Actualidade da Política de Avaliação de Professores ...	35
1.2. Perspectivas Históricas Sobre a Avaliação de Professores	38
1.3. Propósitos e Métodos	39
1.4. Abordagem à Avaliação de Professores	39
1.4.1. Quadros Conceptuais	39
1.5. O Modelo de Produto e Processo	42
1.6. Avaliação, Reflexão, Aprendizagem e a Mudança do Professor	42
1.7. Profissionalidade Docente e Avaliação do Desempenho	45
CAPÍTULO III – A Avaliação de Desempenho pela Metáfora de Teste	47
INTRODUÇÃO	47
1. Psicométrica da Avaliação de Desempenho	49
1.1. Fidelidade	49
1.1.1. Medidas de Estabilidade	49
1.1.2. Medidas de Equivalência	50
1.1.3. Medidas de Consistência Interna	50
1.2. Validade	50
1.2.1. Validade de conteúdo	51

1.2.2. Validade de Critério	51
1.2.3. Validade de Construto	52
1.3. Praticabilidade	52
2. Tipos de Erros de Cotação nos Sistemas de Avaliação de Desempenho	53
2.1. Efeito de Halo	54
2.2. Erro de Leniência/Severidade	55
2.3. Erro de Tendência Central e Restrição de Amplitude	55
3. Análise dos Instrumentos e Fontes da Avaliação de Desempenho	56
3.1. Instrumentos e Abordagens da avaliação	56
3.2. Abordagens Centradas nos Resultados	57
3.3. Gestão por Objectivos	57
4. Fontes da Avaliação de Desempenho	60
4.1. Auto-avaliação	60
4.1.1. Problemas Psicométricos Associados à Auto-avaliação	63
4.1.2. Utilidade da Auto-avaliação	64
4.2. A Avaliação pelos Pares	65
4.2.1. Reacção à Avaliação pelos Pares	67
4.3. Considerações	68
5. Contextualização da Avaliação de Desempenho	72
5.1. Modelos Teóricos	72
5.2. Considerações	76
CAPÍTULO IV – Referenciais e Indicadores em Educação	79
INTRODUÇÃO	79
1. O Dispositivo Educativo	80
1.1. Avaliação – Concepções e Definições	80
1.2. Avaliação e Referencial	82
2. O Critério	83
3. O Indicador	84
3.1. O Avaliador e o Referencial numa Concepção de Avaliação	85

SEGUNDA PARTE – Marco Empírico da Investigação87

CAPÍTULO V – Desenho e Metodologia de Investigação88

INTRODUÇÃO88

1. Justificação da Investigação89
2. Organização do Estudo.....91
3. Colocação do Problema92
4. Objectivos da Investigação93
 - 4.1. Objectivo Geral93
 - 4.2. Objectivos Específicos94
5. Metodologia95
6. Descrição da Amostra97
7. Instrumentos para a Recolha de Dados99
 - 7.1. Inquérito da Investigação99
 - 7.2. Realização do Estudo Preliminar para a Construção do Questionário ...99
 - 7.3. Validação do Questionário.....100
 - 7.4. A Discussão em Grupo.....101
 - 7.5. A Análise Documental103
8. Limitações.....105

CAPÍTULO V - DISEÑO Y METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN.....106

INTRODUCCIÓN.....106

CAPÍTULO VI – Apresentação e Análise de Dados125

INTRODUÇÃO125

1. Resultados Descritivos126
 - 1.1. Perfil Pessoal, Académico e Profissional126
 - 1.1.1. Sexo dos Inquiridos126
 - 1.1.2. Categorias na Carreira dos Docentes127
 - 1.1.3. Cargo Desempenhado pelos Docentes128
 - 1.1.4. Nível de Ensino128
 - 1.1.5. Tempo de Serviço130
 - 1.1.6. Formação Inicial131
 - 1.1.7. Formação Contínua em Avaliação de Desempenho132

1.1.8. Formação Complementar	133
1.2. Globalização Educacional	135
1.2.1. Adaptação Profissional	135
1.2.2. Difusão do Conhecimento.....	136
1.2.3. Desresponsabilização Individual	137
1.2.4. Construção Individual Responsável	138
1.2.5. Acompanhamento dos Acontecimentos	139
1.2.6. Dimensão Local dos Processos	140
1.2.7. Centralidade do Debate	141
1.2.8. Globalização Cultural	142
1.2.9. Diversidade Cultural	143
1.2.10. Interferência Económica e Social	144
1.2.11. Interferência Cultural e Educativa	145
1.2.12. Sociedade Multicultural	146
1.2.13. Responsabilidades Sociais Docentes	147
1.3. Sociedade do Conhecimento	149
1.3.1. Aprendizagem ao Longo da Vida	149
1.3.2. Aumento da Qualificação Profissional	150
1.3.3. Competências Requeridas	151
1.3.4. Irrelevância do Conhecimento	152
1.3.5. Crescimento do Papel de Qualificação	153
1.3.6. Mobilização de Recursos Educativos	154
1.3.7. Redes de Informação	155
1.3.8. Redes de Aprendizagem	156
1.3.9. Internet como Instrumento	157
1.3.10. Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação	158
1.3.11. Interactividade e Autonomia	159
1.3.12. Rede Facilitadora das Aprendizagens	160
1.3.13. Sociedade do Conhecimento	161
1.3.14. Tecnologia e Expansão do Conhecimento	162
1.3.15. Aprendizagem sem Precedentes	163
1.3.16. Produtor de Conteúdo Credível	164

1.4.	Educação	165
1.4.1.	Escola à Margem	165
1.4.2.	Escola e Trabalho	166
1.4.3.	Isolamento da Escola	167
1.4.4.	Orientações Curriculares	168
1.4.5.	Políticas de Educação	169
1.4.6.	Mecanismo de Transformação	170
1.4.7.	Posse de Competências	171
1.4.8.	Desafios da Educação	172
1.4.9.	Tema Público	173
1.4.10.	Contextos	174
1.4.11.	Irrelevância da Escola	175
1.4.12.	Melhoria dos Sistemas Educativos	176
1.4.13.	Competências a Adquirir	177
1.4.14.	Projecção no Futuro	178
1.5.	Avaliação de Desempenho	179
1.5.1.	Habilitações Similares	179
1.5.2.	Estatuto do Professor	180
1.5.3.	Acompanhar a Evolução	181
1.5.4.	Plano Cultural Superior	182
1.5.5.	Diagnóstico Profissional Docente	183
1.5.6.	Formação Inicial Rigorosa	184
1.5.7.	Formação Contínua Actualizada	185
1.5.8.	Conhecimento Científico	186
1.5.9.	Oposição à Inovação	187
1.5.10.	Inovação e Aprendizagem Contínua	188
1.5.11.	Professor como Recurso	189
1.5.12.	Melhoria do Ensino	190
1.5.13.	Gestão de Recursos Humanos e Cultura Organizacional	191
1.5.14.	Gestão de Recursos Humanos e Competências Profissionais	192
1.5.15.	Gestão de Recursos Humanos e Planos de Carreira	193
1.5.16.	Melhoria da Organização Escolar	194

1.5.17. Objectivos Descontextualizados	195
1.5.18. Estratégias da Organização	196
1.5.19. Estratégia Educativa	197
1.5.20. Acompanhar a Evolução	198
1.5.21. Avaliar o Desempenho na Gestão de Recursos Humanos	199
1.5.22. Contributo Individual	200
1.5.23. Lacunas de Competência	201
1.5.24. Perturbações na Organização	202
1.5.25. Ansiedade no Processo	203
1.5.26. Complexidade dos Julgamentos	204
1.5.27. Gestão Docente	205
2. Análise Comparativa de Resultados Quantitativos	206
2.1. Cronbach`s Alpha	206
2.2. Estatísticas Descritivas – Média e Desvio Padrão	207
2.3. Cruzamento de Variáveis	208
2.3.1. Sexo e Categoria	208
2.3.2. Categoria e Formação Inicial	209
2.3.3. Categoria e Formação Complementar	210
2.3.4. Categoria e Formação Contínua em Avaliação de Desempenho ...	211
2.3.5. Categoria e Adaptação Profissional	212
2.3.6. Categoria e Responsabilidades Sociais	213
2.3.7. Categoria e Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação	214
2.3.8. Categoria e Diagnóstico Profissional	215
2.3.9. Categoria e Melhoria do Ensino	216
2.3.10. Categoria e Melhoria da Organização	217
2.3.11. Categoria e Contributo Individual	218
2.3.12. Categoria e Lacunas de Competências	219
2.3.13. Melhoria do Ensino e Melhoria da Organização	220
2.4. Correlações de Spearman`s rho	221
2.4.1. Diagnóstico Profissional e Lacunas de Competências	221

2.4.2. Redes de Aprendizagem e Tecnologias de Informação e Comunicação	221
2.4.3. Melhoria da Organização e Melhoria do Ensino	222
2.4.4. Contributo Individual e Melhoria do Ensino	222
2.5. Testes não Paramétricos – Qui-Quadrado	223
2.5.1. Melhoria do Ensino e Melhoria da Organização no Teste de Pearson	223
2.5.2. Teste de Ajustamento para a Variável Categoria	223
2.5.3. Teste de Ajustamento para a Variável Nível de Ensino	224
2.5.4. Teste de Ajustamento para a Variável Formação Inicial	225
2.5.5. Teste de Ajustamento para a Variável Formação Contínua em Avaliação de Desempenho	226
3. Análise dos Resultados Quantitativos	227
3.1. Grupos de Discussão	227
3.2. Correlação dos Grupos de Discussão	228
4. Análise do Conteúdo Documental	235
4.1. Concelho Científico para a Avaliação Docente	235
4.2. Federação Nacional de Professores	239
4.3. Estatuto da Carreira Docente	242
5. Triangulação dos Resultados	244
Capítulo VII – Conclusões	250
Considerações finais	250
Futuras Linhas de Investigação	255
Capítulo VII - Conclusiones	253
Referências Bibliográficas	262
Legislação Consultada	271
Outros Documentos Consultados	274
Anexos	275
Índice de Tabelas	417
Índice de Gráficos	425
Índice de Quadros	430

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, de uma ou de outra forma, colaboraram e prestaram o seu apoio de forma desinteressada na realização desta tese de doutoramento.

Academicamente, aos Professores Doutores Manuel Lorenzo Delgado, pela Direcção do presente trabalho de investigação, ao Professor Doutor Tomás Sola Martinez, ao Professor Doutor Juan António López Núñez e Professor Doutor Manuel Sánchez López por possibilitarem a apresentação final do meu trabalho.

À Professora Maria dos Anjos Cohen, pelas sugestões e propostas realizadas na revisão e validação do questionário de investigação.

Ao colega Ricardo Viseu, pela disponibilidade para discutir comigo os resultados estatísticos, à Carla Rocha pela tradução escrita do trabalho para espanhol e à Sandra Torres pelo envolvimento na distribuição e obtenção de um elevado número de questionários.

Aos professores que participaram nesta investigação, através do preenchimento válido do questionário e aos docentes que simpaticamente acederam ao meu pedido para participar nos grupos de discussão.

Aos serviços de secretariado do Instituto Superior de Ciências Educativas pela disponibilidade demonstrada em todo este processo, particularmente à Dra. Carla Antunes Picado.

Aos meus amigos por confiarem nas minhas capacidades, pelo constante apoio e incentivo.

À Vanina, ao Rafael e à Inês, pela sua compreensão, paciência, inestimável ajuda, apoio e constante estímulo.

A todos, um muito obrigado.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as políticas de educação estiveram centradas na melhoria da qualidade educativa, promovendo um ensino inovador e a valorização do trabalho dos professores.

São colocadas novas exigências aos docentes, um aumento das suas responsabilidades, um alargamento das suas atribuições e dos seus deveres.

Os professores de hoje têm de possuir um conhecimento científico dos conteúdos de ensino, devem realizar um desenvolvimento profissional contínuo, ter capacidades reflexivas e devem ainda ter a capacidade de se adaptarem aos contextos locais onde exercem a sua actividade.

Uma maior autonomia e flexibilidade concedidas nas escolas ao trabalho dos professores acompanham uma maior responsabilização e uma consequente prestação de contas do seu trabalho, individual e colectivo.

A avaliação do desempenho profissional surge como a apreciação da actividade profissional do professor, baseada em aspectos não só de produtividade quantitativa mas também como um processo formal e sistemático de avaliação.

O processo de avaliação de desempenho procura obter um conhecimento do desempenho e do potencial individual dos professores nas escolas, identificar as necessidades de formação, promover o desenvolvimento das capacidades individuais e potenciar o capital intelectual da organização. Como nos diz Sachs (2003), são necessários professores eficientes, responsáveis e responsabilizáveis, que possuam um ensino de elevada qualidade, avaliado num conjunto externo de indicadores de competência.

Verifica-se que, na sociedade actual, as famílias no seu geral e, particularmente, os alunos, exigem mais da escola e, por inerência, exigem mais do trabalho do professor. Como nos diz Picado (2005:19), “Os desafios que a sociedade coloca e que a escola enfrenta são cada vez mais exigentes. Nos últimos 30 anos, as transformações sociais,

políticas e económicas foram acentuadas. Lançaram-se novos reptos ao sistema de ensino em geral e aos professores em particular, à sua capacidade de resposta a uma realidade cada vez mais mutável, multicultural e global”.

É essencial que a classe docente interiorize estas mudanças, na medida em que a escola dos nossos dias é muito diferente da escola pré sociedade do conhecimento.

A opção pela escolha deste tema prende-se com uma convicção pessoal de que o trabalho dos professores deve ser reconhecido socialmente, pois são uma classe com enorme relevância para o sucesso do país, sendo imperiosa a valorização da profissão.

No entanto, pelas características que a classe congrega, como sendo uma profissão massificada, perspectivada para a homogeneidade e pelo isolamento do docente no espaço de sala de aula, a valorização social da classe só será possível se forem enviados alguns sinais de modernidade e mudança.

A questão da avaliação de desempenho profissional docente tem suscitado inúmeras controvérsias: em debates, memorandos, reuniões, mobilizações de docentes e organizações sindicais. As manifestações de professores reuniram um número nunca antes visto, com aproveitamento político e partidário e um claro aproveitamento mediático de alguns protagonistas.

Numa perspectiva de gestão de recursos humanos, não existia, até ao ano de 2005, grande exigência para a progressão na carreira, pelo que se ascendia até ao topo sem aferição clara do mérito, não ocorrendo uma verificação objectiva da qualidade dos desempenhos. A avaliação de desempenho era, na quase totalidade dos casos, um acto administrativo e sem consequências para o avaliado. Segundo Rodrigues (2010:263), “na prática não vigorava qualquer exigência para a progressão na carreira”.

Do ponto de vista financeiro, a despesa no sector da educação duplicou entre 1995 e 2005, mesmo com a redução do número de alunos no ensino básico e secundário e sem que se traduzisse numa melhoria da qualidade do serviço educativo prestado e dos resultados escolares dos alunos, como evidenciam os estudos internacionais. Para

Justino (2010:81), “o défice de avaliação do desempenho docente é claramente uma das causas do défice da qualidade da educação em Portugal, em especial do ensino público”.

A avaliação de desempenho profissional dos professores terá de se afirmar como instrumento de diferenciação do mérito nas escolas portuguesas, uma condição básica para a progressão e o desenvolvimento profissional, devendo o modelo ser exigente e adequado à especificidade das funções docentes e com consequências quer ao nível da carreira quer no que respeita à melhoria das práticas de ensino.

Para dar resposta à nossa investigação definimos os seguintes objectivos específicos:

Percepcionar em que medida os professores estão conscientes da necessidade de se adaptarem profissionalmente à sociedade globalizada e interconectada;

Verificar, junto dos inquiridos, a aceitação de que são crescentes as responsabilidades sociais dos professores e o seu papel central na construção da sociedade da informação e do conhecimento;

Identificar qual a perspectiva que os professores têm sobre as implicações que a globalização tem na sua actividade profissional, ao nível de um conhecimento mais actualizado, científico e tecnológico, numa aprendizagem ao longo da vida;

Aferir se os professores avaliadores realizaram formação contínua ou especializada para o desempenho da função de avaliador;

Conferir a percepção que os docentes têm na relação entre a escola e o mercado de trabalho;

Saber de que forma é encarada pelos docentes a avaliação de desempenho com vista à realização de um diagnóstico profissional e a detecção de lacunas de competência profissional;

Recolher opiniões sobre a relação existente entre a qualidade do desempenho dos professores e a melhoria do ensino e do serviço educativo prestado;

Prospectivar a que atribuem os professores a chave para o insucesso da avaliação de desempenho;

Obter dados que permitam aferir se os professores consideram relevante avaliar o seu desempenho profissional para a melhoria do ensino e da organização escolar.

No decorrer deste trabalho, procurámos obter respostas para estas questões e, simultaneamente, não só reflectir sobre a experiência profissional como também sobre as leituras realizadas ao redor da temática em estudo.

Este estudo está estruturado em duas partes distintas: o marco teórico e o marco empírico em que a população em estudo são os educadores e os professores dos ensino básico e secundário, da Direcção Regional de Lisboa, dos Concelhos de Sintra, Amadora, Loures e Lisboa, num total de 500 inquiridos por questionário e quadro grupos de discussão com 24 elementos participantes.

A primeira parte está dividida em quatro capítulos, procedendo-se a um enquadramento teórico, com base numa profunda revisão da literatura existente sobre a educação na era da globalização e sobre a avaliação de desempenho profissional, em particular dos professores.

Assim, no **capítulo I**, caracteriza-se o contexto actual da educação, bem como as questões e reflexões suscitadas pela globalização educacional.

No **capítulo II**, aborda-se a questão da avaliação do desenvolvimento profissional, os antecedentes e actualidade da política de avaliação de professores, as perspectivas históricas sobre a avaliação, os propósitos e métodos da mesma. Numa abordagem à avaliação de desempenho nos quadros conceptuais apresentam-se as quatro perspectivas organizacionais retratadas, os modelos de processo e produto, a avaliação, reflexão, aprendizagem e mudança do professor, a profissionalização docente e avaliação de desempenho.

No **capítulo III**, analisa-se a avaliação de desempenho pela metáfora do teste, a partir do trabalho de Caetano (1996), psicométrica da avaliação de desempenho, os tipos de

erros de cotação nos sistemas de avaliação, a análise dos instrumentos, as fontes da avaliação de desempenho e a sua contextualização.

No **capítulo IV**, observam-se os referenciais e indicadores em educação, os dispositivos educativos, as concepções e definições de avaliação, e os seus referenciais, critérios e indicadores.

A segunda parte refere-se ao enquadramento empírico, que está dividido em três capítulos. Estes referem-se à metodologia utilizada, ao desenho e caracterização do campo de investigação, e à recolha, análise e tratamento dos dados quantitativos e qualitativos, cruzamentos de variáveis, correlação e triangulação.

No **capítulo V**, apresenta-se a metodologia utilizada nesta investigação e procede-se à fundamentação do objecto de estudo. Através das opções metodológicas, espelha-se o desenho da investigação, justifica-se a sua pertinência, definem-se os objectivos do estudo, apresenta-se a amostra, descrevem-se os procedimentos e os instrumentos para a recolha da informação.

No **capítulo VI**, é apresentada a recolha de dados e a respectiva análise dos questionários, grupos de discussão e documentos, utilizando-se a abordagem quantitativa e qualitativa. Nesta fase apresentam-se cruzamentos entre as variáveis, testes de qui-quadrado e correlações quantitativas e qualitativas.

Em seguida, realiza-se uma triangulação por categorias dos dados obtidos nos questionários, grupos de discussão e análise documental.

No **capítulo VII**, são expostas as conclusões do estudo e apresentadas futuras linhas de investigação e, por último, a bibliografia utilizada nesta investigação. Acompanham a dissertação os respectivos anexos.

Introducción

Las últimas décadas, las políticas de educación han estado centradas en la mejoría de la calidad educativa.

Nuevas exigencias siguen siendo colocadas a los docentes extendiendo sus responsabilidades y ampliando sus atribuciones y deberes.

Los profesores de hoy deben poseer un conocimiento científico de los contenidos de enseñanza, deben hacer un desarrollo profesional continuado, deben tener capacidades reflexivas y la capacidad de ser capaces de adaptarse a los contextos locales dónde ejercen su actividad.

Una mayor autonomía y flexibilidad concedida en las escuelas al trabajo de los profesores acompaña una mayor carga de responsabilidad y una consiguiente rendición de cuentas de su trabajo individual y colectivo.

La evaluación del desempeño profesional surge como una apreciación de la actividad profesional del profesor, basada en aspectos que no son apenas de productividad cuantitativa pero también como un proceso formal y sistemático de evaluación.

El proceso de evaluación de desempeño busca obtener un conocimiento del desempeño y del potencial individual de los profesores en las escuelas, identificar las necesidades de formación, fomentar el desarrollo de las capacidades individuales y potenciar el capital intelectual de la organización. Como nos dice Sachs (2003), son necesarios profesores eficientes, responsables e imputables, que tengan una enseñanza de gran calidad, evaluado por un conjunto de indicadores de competencia.

En la sociedad de hoy, se comprueba que las familias en general y los alumnos en particular exigen más del trabajo del profesor. Cómo nos dice Picado (2005:19), “Los retos que la sociedad presenta y que la escuela enfrenta son cada vez más exigentes. Los últimos 30 años, las transformaciones sociales, políticas y económicas fueron acentuadas. Se lanzaran nuevos retos al sistema de enseñanza en general y a los

profesores en particular, bien como a su capacidad de respuesta a una realidad cada vez más cambiante, multicultural y global”.

Es fundamental que la clase docente interiorice estos cambios ya que la escuela de hoy es muy distinta de la escuela anterior a la sociedad del conocimiento.

La elección de este tema tiene que ver con un convencimiento personal de que el trabajo del profesor debe de ser reconocido por la sociedad pues que los profesores son una clase de gran relevancia para el suceso del país, siendo imperiosa la valoración de la profesión.

Pero debido a las características que la clase reúne: ser una profesión masificada, perspectivada para la homogeneidad y el aislamiento del docente en el aula, la valoración social de la clase solo va a ser posible si se enseñan algunas señales de modernidad y mudanza.

La cuestión de la evaluación del desempeño profesional docente ha provocado incontables controversias: en debates, memorandos, reuniones, movilizaciones de docentes y organizaciones sindicales. Las protestas de profesores han reunido un número nunca antes visto, con un aprovechamiento político y partidario y un claro aprovechamiento mediático por parte de algunos de los protagonistas.

En una perspectiva de gerencia de los recursos humanos, no había, hasta 2005, una gran exigencia para la progresión en la carrera, pero que se subía hasta la cima sin comprobar claramente el mérito y sin una verificación objetiva de la calidad de los desempeños. La evaluación del desempeño era, en casi todos los casos, un acto administrativo y sin consecuencias para lo evaluado. Según Rodrigues (2010:263), “en la práctica, no estaba en vigor cualquier exigencia para la progresión en la carrera”.

Del punto de vista financiero, los gastos con la educación han duplicado en el período de 1995 a 2005, a pesar de la disminución del número de alumnos en la enseñanza primaria y secundaria y sin que eso se hubiera traducido en una mejoría de la calidad del servicio educativo y de los resultados escolares de los alumnos, como muestran los estudios internacionales. Para Justino (2010:81), “el déficit de evaluación del

desempeño docente es claramente una de las causas del déficit de la calidad de la educación en Portugal, en especial en la enseñanza pública”.

La evaluación del desempeño profesional de los profesores tendrá que afirmarse como un instrumento de diferenciación del mérito en las escuelas portuguesas, siendo una condición básica para la progresión y para el desarrollo profesional, con un modelo que sea exigente y adecuado a la especificidad de las funciones docentes y con consecuencias concernientes a la carrera y a la mejoría de las prácticas de enseñanza.

Para obtener respuesta a nuestra investigación, hemos definido los siguientes objetivos específicos:

Entender hasta qué punto los profesores están conscientes de la necesidad de adaptarse profesionalmente a la sociedad global e interconectada;

Verificar, junto con los encuestados, la aceptación del hecho de que las responsabilidades sociales de los profesores están creciendo y que estos tienen un papel en la edificación de la sociedad de la información y del conocimiento;

Identificar cual es la expectativa de los profesores acerca de la importancia de la globalización en su actividad profesional, en el que concierne a un conocimiento más actual, científico y tecnológico, en un aprendizaje a lo largo de la vida;

Estimar si los profesores evaluadores han realizado alguna formación continuada o especializada para el desempeño de la función de evaluador;

Comprobar la percepción que los docentes tienen de la relación entre la escuela y el mercado de trabajo;

Saber de qué forma es encarada, por los docentes, la evaluación de desempeño con el objetivo de realizar un diagnóstico profesional y detectar lagunas de competencia profesional;

Recoger opiniones acerca de la relación que existe entre la cualidad del desempeño de los profesores y la mejoría de la enseñanza y del servicio educativo prestado:

Proyectar cual es, desde el punto de vista de los profesores, la llave para el fracaso de la evaluación de desempeño;

Obtener datos que permitan estimar si los profesores consideran ser relevante evaluar su desempeño profesional con el fin de mejorar la enseñanza y la organización escolar.

En el decurso de este trabajo, procuramos obtener respuestas para estas cuestiones y, al mismo tiempo, reflexionar no apenas sobre de la experiencia profesional, como también sobre de las lecturas hechas alrededor de la temática en estudio.

Este estudio está estructurado en dos partes distintas: el marco teórico y el marco empírico. La población estudiada son los educadores y profesores de la enseñanza primaria y secundaria, en la Dirección Regional de Lisboa, de los municipios de Sintra, Amadora, Loures y Lisboa, en un total de 500 encuestados por cuestionario y grupos de discusión con 24 elementos.

La primera parte se encuentra dividida en cuatro capítulos y esos hacen un encuadramiento teórico fundamentado en una revisión profunda de la literatura existente sobre la educación en la era de la globalización y sobre la evaluación de desempeño profesional, en particular la de los profesores.

Dese modo, en el **capítulo I** se caracteriza el actual contexto de la educación y las cuestiones y reflexiones suscitadas por la globalización educacional.

El **capítulo II** aborda la cuestión de la evaluación del desarrollo profesional, los antecedentes y la actualidad de la política de evaluación de profesores, las perspectivas históricas acerca de la evaluación, los propósitos y los métodos. En un abordaje a la evaluación de desempeño en el cuadro conceptual se presentan las cuatro perspectivas organizativas retratadas, los modelos de proceso y producto, la evaluación, la reflexión, el aprendizaje y mudanza del profesor y aún la profesionalización docente y la evaluación del desempeño.

En el **capítulo III** se analiza la evaluación de desempeño a través de la metáfora de la prueba, a partir del trabajo de Caetano (1996), la psicometría de la evaluación del

desempeño, los diferentes errores de cotización en los sistemas de evaluación, el análisis de los instrumentos, las fuentes de evaluación de desempeño y su contextualización.

En el **capítulo IV** se observan los referenciales e indicadores en educación, los dispositivos educativos, las concepciones y definiciones de evaluación, los referenciales, criterios e indicadores.

La segunda parte se refiere al encuadramiento empírico, que está dividido en tres capítulos, que se refieren a la metodología utilizada y al diseño de la investigación, a la caracterización del campo de investigación, recogimiento de datos, análisis y tratamiento de los datos cuantitativos y cualitativos, cruzamiento de variables, correlación y triangulación.

En el **capítulo V** se presenta la metodología utilizada en esta investigación y se procede a la fundamentación del objeto de estudio. A través de las opciones metodológicas, se refleja el diseño de la investigación, se justifica su importancia, se definen los objetivos de estudio, se presenta la muestra, se describen los procedimientos y los instrumentos para el recogimiento de la información.

En el **capítulo VI** se presenta el recogimiento de datos y el respectivo análisis de los cuestionarios, grupos de discusión y documentos, utilizándose un abordaje cuantitativo y cualitativo. En esta fase se presentan cruzamientos entre las variables, pruebas de chi-cuadrado y correlaciones cuantitativas y cualitativas.

Seguidamente se realiza una triangulación por categorías de los datos obtenidos en los cuestionarios, grupos de discusión y análisis documental.

En el **capítulo VIII** son expuestas las conclusiones del estudio y presentadas futuras líneas de investigación. Por último, se presenta la bibliografía utilizada en esta investigación. Los respectivos anexos acompañan la disertación.

PRIMEIRA PARTE

Marco Teórico

CAPÍTULO I

Contexto Actual da Educação

INTRODUÇÃO

Em tempos de mudanças significativas, a globalização traz novos argumentos para o debate em torno da escola, com a pretensão de instaurar uma “pedagogia mundial” (Kress, 2003). Num momento de transformações e, na linha do autor, identificamos algumas marcas da presente realidade escolar: transferência do poder do estado para o mercado (em Portugal, verifica-se uma aposta na escola pública pelas características ideológicas do governo em exercício); mudança de uma sociedade monocultural para outra multicultural (mais recentemente as referências são feitas à interculturalidade); mudança da indústria secundária e terciária para a indústria da informação e do conhecimento; alteração nas formas da autoridade do saber e na construção do conhecimento.

Sendo factores que estão na base da construção da sociedade do conhecimento (Touraine, 1994, Hargreaves, 2004), a escola é actualmente debatida como um dos seus vértices fundamentais, na medida em que a sua razão de ser é o conhecimento, entendido nas suas mais diversas formas de abordagem, sendo reconhecida como “uma instituição cultural mundial” (Ladwig, 2003:266).

Neste âmbito as políticas da educação são dirigidas e implementadas segundo as exigências da produção e do mercado. O mercado exige pessoas polivalentes, flexíveis, conhecimento técnico e um domínio das tecnologias da informação e da comunicação.

A ciência e a inovação tecnológica caracterizam a nossa vida, já definida como a sociedade do conhecimento ou tecnológica. O conhecimento, o saber e a ciência desempenham um papel muito mais relevante do que no passado.

Num período em que a globalização arremete renovados desafios, os indivíduos têm de possuir um amplo leque de competências, fundamentais, para se adaptar ao novo modelo, em veloz transformação e intimamente interligado.

À educação cabe um papel essencial para que os cidadãos adquiram essas competências, que lhes permitam adaptarem-se a estas mudanças. Perante as diferentes necessidades dos indivíduos, devem, estas, ser satisfeitas garantindo a equidade e o acesso a todos os grupos que, devido à existência de desigualdades sociais, não possuem condições para valorizarem o seu potencial educativo.

1. Globalização Educacional

Verificamos um progressivo interesse, a nível mundial, sobre o debate à volta das questões educacionais. A educação tornou-se um tema público, saindo da esfera caseira, tornando-se nuclear para os processos de desenvolvimento humano.

A afirmação da escola, nas várias nações, tem sido decididamente influenciada pela localização geográfica desses Estados, no panorama global, tendo a escola uma raiz local.

Seguindo a perspectiva de Habermas sobre o capitalismo contemporâneo a escola vive uma dupla crise: de regulação, não cumprindo eficazmente o seu papel de integração social; de emancipação, porque não produz a mobilidade social que as famílias esperam para os seus educandos, após a conclusão de um curso de ensino superior.

Os novos modelos de regulação e controlo das políticas educativas obedecem a um compromisso alargado entre os diversos governos, em que as múltiplas iniciativas, estudos e investigações desempenham um papel crucial na normalização das políticas educativas adoptadas. A Organização do Comércio Desenvolvimento Económico (OCDE) lidera os grandes projectos estatísticos internacionais de regulação das políticas educacionais a implementar e monitorizar.

As políticas de educação são entendidas como uma construção, e não como uma simples dedução, em resultado de um trabalho de ajustamento ou de adequação das estruturas e dos meios da educação às evoluções demográficas ou económicas (Charlot & Beillerot).

Nas sociedades contemporâneas as políticas educacionais são executadas em contextos díspares e de alta complexidade, sujeitas a contestações sociais, que obrigam a definir prioridades na sua execução. A elaboração das políticas de educação e formação é uma acção política.

As políticas de educação e de formação indicam a forma como uma sociedade se vê a ela própria, se pensa, afirma e se projecta no futuro. Expressam ainda as relações de

força numa sociedade – a dominação socioeconómica mas igualmente dominação simbólica e cultural. Este jogo das relações de força é tanto mais complexo quanto todas essas forças não dispõem de uma igual capacidade para formular as questões de educação e de formação (Charlot & Beillerot, 1995:13).

A escola e o sistema escolar têm uma relevância fundamental na construção da sociedade moderna. Magalhães, citado por Teodoro (2003:28) avança a hipótese de que a alfabetização, não sendo suficiente para despoletar movimentos globais de mudança, surge no entanto como meio facilitador. A escola assumiu-se desde cedo como um fenómeno global que se desenvolveu por isomorfismo no mundo moderno (Ramirez & Ventresca, 1992).

Como todos os fenómenos globais, a escola dos nossos dias tem uma raiz local, tratando-se de um modelo construído no contexto europeu, só depois, progressivamente, universalizado à medida que se foi procedendo à integração dos diferentes espaços na economia do mundo capitalista (Teodoro, 2003).

A criação de um vasto conjunto de organizações internacionais, especializadas, deu um forte impulso à internacionalização das problemáticas educacionais. A educação tornou-se um instrumento obrigatório da realização individual, do progresso social e da prosperidade económica (Husen, 1979).

A melhoria dos sistemas educativos, na visão dos actuais decisores, assegura inevitavelmente o desenvolvimento económico. As preocupações da OCDE com a educação decorrem directamente das preocupações económicas.

Da globalização e das práticas que lhe estão associadas sucede a necessidade de desenvolver políticas que privilegiam a melhoria da qualidade da educação, de modo a assegurar a formação de uma mão-de-obra qualificada.

A globalização, ao nível da educação, traduz-se em modelos de formação centrados na aquisição de competências. O saber ser, saber pensar e fazer.

Hallak (2001:43) escreve que a globalização tem como consequência a aparição de sociedades abertas ao conhecimento, onde as noções de formas e conteúdos apropriados

de escolarização são largamente partilhados por um número crescente de países através de agências internacionais de cooperação em educação e de troca de experiências em matéria política. A escola torna-se numa identidade legitimadora (Castells, 2000) de espaços geográficos cada vez mais transnacionais e supranacionais, que reforçam o papel de transmissão de conhecimentos, com base em critérios bem definidos, que a escola tem cumprido.

Segundo o Banco Mundial (1985:13-14) a educação desempenha diferentes papéis: Primeiro, prepara e treina trabalhadores especializados para gerir o capital, a tecnologia, os serviços e a administração em cada um dos sectores da economia. A experiência tem repetidamente mostrado que os projectos de desenvolvimento não são bem implementados, salvo quando o investimento de capital e a transferência de tecnologia são acompanhados por adequado conhecimento humano e as correspondentes competências profissionais.

Diversos estudos têm mostrado que o retorno económico do investimento em educação parece, em muitas circunstâncias, exceder os retornos em modos alternativos de investimento, e que os países em desenvolvimento obtêm mais elevados retornos que os países desenvolvidos.

Através do pessoal formado, de metodologias desenvolvidas e da reafirmação de instituições, a educação facilita o avanço do conhecimento em campos de ciência pura ou aplicada.

Segundo Stoer, Stoleroff e Correia (1990:11) a oferta de recursos humanos com qualificações adequadas é essencial para a modernização da economia e de que mesmo em situações de desemprego intenso existem empregos potenciais que permanecem vagos em consequência da falta de mão-de-obra qualificada. O Estado, segundo estes autores, assume-se como actor modernizador, atribuindo ao sistema educativo objectivos e funções relacionados com a mudança tecnológica e a modernização da economia, ou seja, legitimando o papel económico da escola democrática (Teodoro, 2003).

Para Teodoro (2003) os efeitos nas políticas educacionais são indirectos, agindo por mediação dos estados nacionais, pelo que as novas e distintas regras podem ser interpretadas diferentemente, o que acontece em função da localização de cada país no sistema mundial. Tendo como base políticas de conhecimentos uniformes, as escolas seguem um plano curricular estruturado em disciplinas, cujos conteúdos, essencialmente daquelas que são mais estruturantes, tendem para a similaridade a nível mundial. Esta orientação curricular é potencializada pela existência de estudos de investigação internacionais, caso do PISA, da OCDE, que contribuem para a instauração de padrões educacionais comuns. É de salientar que, para o desempenho de papéis sociais, os alunos necessitam de dominar saberes básicos que, se podem denominar, segundo Pacheco e Pereira (2006:16) “literacias estruturantes”. Cada vez mais a escola é perspectivada numa lógica de competências a adquirir.

Reconhecendo que o problema mais complexo não era tanto o cálculo de indicadores válidos mas a classificação dos conceitos, os representantes dos países membros da OCDE e os peritos convidados examinaram um conjunto de mais de 50 indicadores nacionais possíveis, tendo acabado por reuni-los em quatro categorias: (i) os indicadores de input (entrada), (ii) os indicadores de output (saída), (iii) os indicadores de processo e, (iv) os indicadores de recursos humanos e financeiros (Bottani & Walberg, 1992). A OCDE, partindo da concretização destas orientações, publica desde 1992 o *Education at a Glance*, tendo como base os indicadores nacionais de ensino (Teodoro, 2003:57).

Os dados validados sobre a aprendizagem ao longo da vida e os seus efeitos sobre a sociedade e sobre a economia são escassos. É um dado assente que os Estados não podem mais cingir-se unicamente ao aumento progressivo da formação inicial para satisfazer os pedidos de novas qualificações de nível elevado.

É necessário encontrar e aferir novos indicadores que permitam aos decisores criar formas de melhorar as bases da aprendizagem para a vida. Segundo (Teodoro, 2003:60) é preciso criar fontes de dados sobre a formação em empresa, a formação continua e a educação de adultos e sobre outras formas de aprendizagem que se situam fora da escola. Uma pergunta pertinente a colocar é qual o tipo de identidade que esta subjacente ao conceito de globalização, verificando que, segundo a tipologia de Hall

(2003) corresponda mais ao sujeito iluminista e sociológico do que ao sujeito pós-moderno. Procura-se promover uma cultura de responsabilidade, definida por palavras como qualidade, eficiência e eficácia, aliada a uma flexibilidade nas ações e na disponibilidade e na exaltação do individualismo.

A grande flexibilidade admitida pela globalização, torna-se num processo de responsabilização dos indivíduos, dirigidos por compromissos, metas a cumprir e resultados a atingir. Existe ao nível transnacional uma tendência de uniformização das políticas sociais e educativas procurando conjugar o cultural com o económico.

Neste processo de mudança mundial os sujeitos tendem a ter uma igual identidade cultural quer ao nível do consumo dos produtos, na afirmação do que Bourdieu (1998:38) chama “o reino absoluto do mercado e do consumidor, substituto comercial do cidadão”, quer no plano da educação, ou seja, uma padronização imposta pela escola. Desta forma, a existência de um currículo europeizado e que se estende a todos os níveis de ensino, mais na forma para o ensino superior e no conteúdo para os ensinos básico e secundário, está baseada na centralidade do conhecimento e na adoção de políticas sociais mais eficientes, com destaque para o controlo dos sistemas de educação e formação.

Tal processo de globalização regional impõe uma identidade legitimadora através de referenciais ligados à definição de palavras-chave (sobretudo nas áreas das Tecnologia de Informação e Comunicação e da Literacia), ao estabelecimento temporal de resultados esperados de aprendizagem e à formatação e organização dos ciclos de formação (Pacheco e Vieira, 2006).

Quando inscrita numa agenda de performatividade escolar e de standardização do currículo, a identidade legitimadora origina ao nível do contexto de trabalho dos professores a identidade empresarial, que Sachs (2003) associa a “professores eficientes, responsáveis e responsabilizáveis, que demonstram submissão aos imperativos políticos impostos externamente e que possuem um ensino de elevada qualidade, avaliado num conjunto externo de indicadores de competência. Esta

identidade poderá caracterizar-se como sendo individualista, competitiva, controladora e reguladora, definida externamente e orientada para os standards”.

A escola é sempre um espaço de construção e de afirmação de identidades (Pacheco & Pereira, 2006). Neste sentido, o contributo dos estudos culturais é clarificador para a compreensão desta realidade, cuja leitura da globalização, como processo homogeneizante, sustentada pela ideologia neoliberal, permite identificar a proliferação subalterna da diferença, assim caracterizada por Hall (2003:60): Juntamente com as tendências homogeneizantes da globalização, existe a proliferação subalterna da diferença. Trata-se de um paradoxo da globalização contemporânea o facto de que, culturalmente, as coisas pareçam mais ou menos semelhantes entre si (...). Entretanto, concomitantemente, há a proliferação das diferenças.

Urge reflectir sobre as responsabilidades e competências que a profissão docente será chamada a desempenhar. Devemos questionar o próprio modelo da escola, desenvolvido no contexto do cidadão nacional e da afirmação do Estado-nação. Será necessário começar a delinear um outro modelo escolar que responda a uma outra organização social que, num contexto de globalização e localização, possivelmente está a emergir. É necessária uma reflexão conjunta sobre a escola, sobre os princípios, as funções, as estruturas e as suas práticas.

Nas sociedades contemporâneas, a instituição-escola encontra-se entre as duas funções básicas, citadas por vários autores e, há muito sinalizadas por Durkheim: a socialização de crescentes grupos de jovens, escolarizando todos os jovens dos grupos etários até aos 18 anos e a credenciação de toda a população, e não apenas da população jovem, para o exercício de funções sociais, particularmente para o exercício de uma profissão.

Na perspectiva económica, existindo uma crescente competitividade entre os países e as regiões, na luta pelos mercados mundiais, aumentará a pressão para que a escola retome o seu papel primário de selecção social. O sistema de ensino é alvo de constantes avaliações sobre o que se designa de eficácia e de qualidade das escolas e do corpo docente, com o conseqüente estabelecimento de rankings entre instituições escolares.

O que se acentuará nos próximos anos será uma contradição entre o formato escolar existente e o necessário desempenho da profissão docente, próprias da sociedade global e, as novas exigências sociais de uma escola assente na diversidade e interculturalidade.

Ao nível da formação inicial e contínua de professores, deve ocorrer um reforço de todas as competências que permitam que o professor seja capaz de ter uma visão global do mundo, de compreender e de trabalhar com a diversidade, social ou cultural.

A preocupação justificada das autoridades político-administrativas com a definição de novos perfis para o exercício profissional da actividade docente e com a formação para novas competências, em domínios como as novas tecnologias de informação e comunicação, a gestão e participação nas comunidades educativas, ou a pedagogia diferenciada, exige um entendimento do professor como um pesquisador de sala de aula, capaz de conhecer os alunos e a comunidade com quem trabalha, de construir estratégias de diferenciação pedagógica, de trabalhar em equipa, de produzir quotidianamente inovação, de mediar o contacto crítico dos seus alunos com a beleza do conhecimento e da aventura humana (Teodoro, 2003:99).

As sociedades contemporâneas estão, na área da educação e da formação, perante grandes desafios que exigem uma atenção aprofundada. Estamos numa fase de evolução social onde reconhecer o mérito tem consequências directas para a vida das pessoas.

CAPÍTULO II

Avaliação de Desempenho Profissional Docente

INTRODUÇÃO

Na linha de Latham e Wexley (1981), a avaliação do desempenho profissional, como estrutura formal e sistemática de análise do trabalho realizado pelos empregados de uma organização, emerge como uma vertente da gestão de recursos humanos, desde que a gestão organizacional começou a ser teoricamente elaborada e sistematizada.

Ocupa uma posição de grande importância nas diversas estruturas que constituem a gestão de recursos humanos, por se considerar ter um impacto significativo sobre a produtividade do trabalho, enquanto processo de controlo do desempenho, quer através das suas relações com a selecção, formação, desenvolvimento profissional, promoção e remuneração dos colaboradores da organização.

Uma grande parte da investigação sobre a avaliação do desempenho caracteriza-se, de uma forma global, por sistematicamente estar centrada nos mesmos problemas, sendo muito notório que as múltiplas pesquisas realizadas, nem sempre terem permitido avanços significativos na solução dos problemas apontados, nem na construção teórica dos processos de avaliação (Caetano, 1996:1).

A avaliação tem-se vindo a tornar um tema central no debate sobre as questões da educação no nosso país, quer ao nível da opinião pública quer ao nível mais particular das medidas de política educativa.

Pontos frequentes são, principalmente, a ausência de resultados satisfatórios dos alunos portugueses quanto ao seu nível de competência é confrontado com o de outros estudantes da mesma faixa etária em avaliações internacionais, a taxa de insucesso escolar no ensino básico e secundário e, ainda, o abandono escolar precoce.

Na procura de melhores resultados escolares a avaliação do desempenho docente tem vindo a ser preconizada como um instrumento fundamental, em que se pretende alcançar uma educação de qualidade para que converge o trabalho profissional do professor.

1. Avaliação do Desempenho Profissional

1.1. Antecedentes e Actualidade da Política de Avaliação de Professores

Entre 1947 e 1974, a avaliação dos professores era realizada pela inspecção, com o apoio dos directores de escola, designados pelos reitores. Em consistência com o regime não democrático da época, os professores não tinham qualquer palavra a dizer sobre os resultados da avaliação realizada por inspectores e reitores (Barroso, 1995; Simões, 1998).

De 1974 a 1986, a questão da avaliação dos professores desapareceu da agenda educativa, por se encontrar associada ao antigo regime. Com a institucionalização da democracia os valores sociais penderam no sentido da qualidade, eficiência e prestação de contas (Afonso, 1994; Barroso, 1991; Nóvoa, 1992).

Após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, a questão da avaliação dos professores ressurgiu na agenda educativa em associação com os temas do desenvolvimento profissional e da progressão da carreira. A primeira política de avaliação de professores foi implementada em 1992 (Decreto Regulamentar 14/92, de 4 de Julho), em simultâneo com uma nova política de administração escolar, uma procura de reforçar a autonomia das escolas e a promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Em 1992, a política de avaliação insidia sobre a elaboração, pelo professor, de um relatório de autoavaliação e a prova de conclusão de um número pré-estabelecido de créditos de formação, sendo o presidente do conselho directivo da escola, o avaliador (Curado, 2002:16).

Segundo a mesma autora, em 1998, a política de avaliação de professores foi reformulada com a revisão do Estatuto da Carreira Docente. De acordo com a nova legislação (Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de Maio), a avaliação de professores é constituída por um documento de reflexão crítica e, na prova de conclusão de um determinado número de créditos de formação. Uma comissão de avaliação composta por três a cinco professores da escola do professor e nomeada pelo conselho pedagógico

fica incumbida de avaliar o trabalho realizado pelo docente, individualmente ou em grupo, durante o período de avaliação (Curado, 2002:16).

Segundo o Decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro que revê novamente o Estatuto da Carreira Docente, o trabalho organizado pelos docentes nos estabelecimentos de ensino constitui um recurso de que dispõe a sociedade portuguesa para promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens.

O Decreto Regulamentar 2/2008 de 10 de Janeiro regulamenta o sistema de avaliação de desempenho. O Decreto Regulamentar 4/2008 de 5 de Fevereiro define a composição e o modo de funcionamento do conselho científico para a avaliação de professores.

O Despacho n.º 6753/2008 de 7 de Março designa os membros do conselho científico para avaliação de professores. O Despacho n.º 13459/2008 de 14 de Maio constitui uma comissão paritária com vista a garantir o acompanhamento da concretização do regime de avaliação de desempenho

O Decreto Regulamentar 11/2008 de 23 de Maio visa definir o regime transitório durante o 1º ciclo de avaliação que se conclui em 2009.

O Despacho n.º 16872/2008 de 23 de Junho aprova os modelos de impressos das fichas de auto-avaliação e avaliação de desempenho do pessoal docente, bem como os parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009 de 5 de Janeiro estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho.

Despacho n.º 3006/2009 de 23 de Janeiro altera e republica o anexo XVI ao despacho 16872/2008 de 23 de Junho.

Decreto Regulamentar n.º 14/2009 de 21 de Agosto prorroga a vigência do decreto regulamentar n.º 1-A/2009 de 5 de Janeiro.

O Decreto-lei n.º 75/2010 de 23 de Junho altera o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário e o Decreto

Regulamentar 2/2010 de 23 de Junho regulamenta o sistema de avaliação de desempenho estabelecido no ECD.

O desenvolvimento de esquemas de avaliação promoverá a concretização da responsabilização e o desenvolvimento profissional. As autoridades educativas têm sublinhado o primado do desenvolvimento profissional, através da valorização: das dinâmicas de participação e de consultoria na avaliação; da autoavaliação como ponto de partida; do controlo do processo pelos professores; da formação dos “avaliados” e dos “avaliadores” para a autoavaliação, para a observação da sala de aula e para a realização de entrevistas; dos efeitos positivos, em termos de apoio à “descoberta do potencial humano que procuram revelar e desenvolver” (NDCSMT, 1989).

A avaliação não deve ser vista como “mais uma tarefa” mas sim como uma estratégia “incorporada e integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas, desenvolvem os seus recursos humanos” (NDCSMT, 1989). A avaliação só tem sentido “quando a escola está habituada a olhar criticamente para as suas práticas e quando o pessoal docente tem uma percepção saudável do seu estatuto” (DES, 1985).

Estas dinâmicas vão ser utilizadas para promover o desenvolvimento do pessoal docente ou para acentuar lógicas de responsabilização, isto é, “ de prestação de contas a um órgão que tem autoridade para modificar esse desempenho através de uma sanção ou de uma recompensa “ (Kogan, 1986).

A avaliação dos professores não pode ser considerada como um ataque ao profissionalismo docente, mas antes como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional, sendo necessário que a prática concreta nas escolas seja coerente com esta orientação (Estrela e Nóvoa, 1999:98). Segundo os mesmos autores, o sucesso desta tarefa depende, inevitavelmente, da forma como todo o processo for gerido e do envolvimento do conjunto dos interessados. No caso da avaliação para o desenvolvimento profissional tornam-se evidentes duas questões fundamentais: a relação da avaliação com a autonomia do professor e a relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor (idem).

Se admitirmos que a avaliação é uma forma de responsabilização, então “ Qualquer processo genuíno de responsabilização pressupõe que os sujeitos são capazes de agir de forma responsável e autónoma”. (Elliott, 1978).

Os sistemas de avaliação devem reforçar as capacidades dos professores para uma acção responsável e autónoma.

1.2. Perspectivas Históricas Sobre a Avaliação de Professores

O pioneirismo da avaliação de professores, num âmbito nacional, e a tentativa de recompensá-los de acordo com essa avaliação ocorreu em Inglaterra, no final do século XIX (Shinfield & Stufflebeam, 1995). Esta política foi definida por “pagamento segundo os resultados” e indicava que, se os alunos das escolas públicas alcançassem os objectivos educacionais que tinham sido definidos, os professores veriam os seus salários aumentados.

Nos Estados Unidos da América, nas primeiras três décadas do século XX, existiu uma tentativa de se aplicar às escolas os mesmos princípios de gestão que estavam a ser utilizados na indústria. A gestão escolar começou a utilizar termos como eficiência, racionalidade e imparcialidade, pressupondo-se que a aplicação destes princípios produziria melhores resultados (Curado, 2002:71). Os professores eram julgados pela sua eficiência, ou seja, os administradores avaliavam-nos pela medida em que atingiam os objectivos designados para o sucesso escolar (Shinfield & Stufflebeam, 1995). Entre o período do pós-guerra e a década de 1980, os professores americanos continuaram a ser encarados mais como uma fonte de problemas do que de soluções para promover a qualidade da educação (Murphy, 1990). A literatura sobre a avaliação ficou centrada na elaboração de instrumentos (listas de controlo) a partir dos quais observadores externos monitorizavam as práticas dos professores e apontavam a ocorrência de vários tipos de comportamentos predeterminados, em alunos e docentes. A avaliação de professores concentrou-se na observação de comportamentos na sala de aula e na tentativa de medição válida e fiável desses comportamentos (Duffy, 1997).

Nos últimos anos da década de 80, a investigação sobre a avaliação de professores centrou-se em programas integrados de desenvolvimento individual e organizacional

(Cousins & Earl, 1995; Duke, 1995; Firth & Pajak, 1997; Millman & Darling-Hammond, 1990). Foram identificados diversos factores, por autores de diferentes quadros conceptuais, que podem promover o desenvolvimento organizacional da escola e desenvolvimento profissional dos professores.

A literatura sobre a ecologia na escola e na sala de aula defendeu que a abordagem dos “produtos”, características do movimento do ensino eficaz, não tomava em consideração o contexto do ensino e o pensamento dos professores, factores que influenciavam os resultados dos alunos (Clark & Peterson, 1986; Shulman, 1987). Clark & Peterson (1986) argumentaram que o modo como os professores pensavam desempenhava um papel importante no processo de ensino-aprendizagem.

1.3. Propósitos e Métodos

Uma literatura mais específica sobre o tema da avaliação de professores sugere que, se a avaliação os envolver directamente na preparação, implementação e seguimento do processo, tal poderá constituir um importante factor de desenvolvimento profissional dos professores e de melhoria organizacional das escolas (Curado, 2002:73).

Duke & Stiggins (1990:117) sugerem que o desenvolvimento profissional devia constituir o enfoque da avaliação dos “professores minimamente competentes”, capazes de formular os seus próprios objectivos de desenvolvimento.

Iwanicki (1990,1997) distinguiu entre os diferentes propósitos da avaliação de professores – prestação de contas, desenvolvimento profissional, melhoria das escolas e selecção.

1.4. Abordagem à Avaliação de Professores

1.4.1. Quadros Conceptuais

O tema da avaliação de professores pode ser abordado de diferentes perspectivas realçando-se aqui a mudança organizacional (Fullan, 1982, 1995) e a implementação da política (Olden, 1991).

Bolman e Deal (1997), citados por Curado (2002:17), dividiram a teoria das organizações em quatro quadros conceptuais (...). O quadro estrutural defende que as organizações existem para alcançar objectivos e se baseiam na autoridade e na formulação de regras para assegurar a coordenação e a eficiência na prossecução desses objectivos. Estas organizações dependem principalmente das regras e da autoridade para garantir a sua coordenação e eficiência. Aqui, a avaliação do desempenho reveste-se de uma importante função de controlo, analisando a medida em que os indivíduos e as equipas se adequam as regras da organização e trabalham no sentido da prossecução dos objectivos traçados.

Mintzberg (1979) distinguiu duas abordagens do planeamento e controlo das organizações: o controlo do desempenho e o planeamento das acções. O controlo do desempenho impõe objectivos em termos de resultados e produtos, sem especificar como tais resultados podem ser atingidos. Esta abordagem serve dois objectivos: avalia a medida em que os objectivos foram atingidos e motiva os trabalhadores, porque lhes permite decidir a maneira de prosseguir os objectivos definidos. A abordagem é tanto mais eficiente quanto claros forem os objectivos. A abordagem do planeamento especifica os objectivos e as acções necessárias para os atingir, num espaço de tempo previamente indicado. Mintzberg (1979) observa que esta abordagem funciona melhor quando se torna mais fácil avaliar o modo como o trabalho é realizado do que medir a prossecução dos objectivos.

Segundo esta concepção, o propósito da avaliação de professores é determinar a medida em que os professores contribuem para atingir os objectivos organizacionais.

O quadro de recursos humanos assenta na assunção de que as organizações são compostas por indivíduos, cujo desempenho será melhorado se os seus interesses se enquadrarem nos interesses da organização. Pressupõe que, se as pessoas se empenharem na organização, trabalharão melhor, assim elevando tanto o moral como a produtividade.

As organizações que funcionam segundo um quadro dos recursos humanos tendem a investir nas pessoas e na sua formação e a promover diversos tipos de distribuição de poder e partilha de decisões (Bolman & Deal, 1997).

A avaliação do desempenho é encarada como um processo de interacção entre o avaliador e o avaliado, onde o feedback e a definição dos objectivos individuais são estratégias encontradas para melhorar o desempenho pessoal. A implementação de sistemas de apreciação por pares e de supervisão clínica - preparação, observação, feedback e seguimento (follow-up) - é utilizada para monitorizar e desenvolver os trabalhadores e a organização simultaneamente (Harris, 1997).

De acordo com este quadro conceptual, a avaliação de professores poderá ser usada para promover o empenho e dar mais poder aos professores.

O quadro político encara as organizações como coligações de indivíduos e grupos, cada um deles procurando a prossecução dos seus próprios interesses. Os objectivos e as decisões emergem e dependem do poder negocial de cada grupo.

A partir desta perspectiva, a avaliação de professores faz parte da micro política da escola; a investigação sobre o tema centra-se nas estratégias de negociação desenvolvidas por avaliadores e avaliados a fim de atingirem as finalidades constantes das suas agendas particulares.

O quadro simbólico considera que o que mais importa estudar nas organizações é o significado que os eventos têm para os participantes, não os acontecimentos por si só. De acordo com esta concepção, a avaliação de professores é um ritual encenado para transmitir uma aparência de rigor e credibilidade, enquanto as principais actividades das escolas não são de facto inspeccionadas de perto. As escolas funcionam segundo uma “lógica de confiança”. As actividades lectivas ocorrem no isolamento da sala de aula, afastadas dos mecanismos de controlo organizacional; os professores não são seriamente inspeccionados; os directores das escolas não têm a oportunidade de inspeccionar e discutir o trabalho dos professores; e os dados sobre o sucesso escolar raramente são usados para avaliar o desempenho dos professores e das escolas (Meyer & Rowan, 1978:73-74) citado por Curado (2002:70).

O quadro dos recursos humanos parece ser o mais adequado para compreender a política portuguesa de avaliação de professores na década de 1990.

1.5. O Modelo de Produto e Processo

Para (Winter, 1987), “O principal valor do processo de avaliação reside no produto que irá gerar. Este produto é, em primeiro lugar, uma nova base de informações, global e actualizada, sobre o desempenho do professor para uso das “autoridades educativas locais” e dos órgãos administrativos. Esta base de informações será, então, utilizada para atingir os objectivos da avaliação, nomeadamente para melhorar os padrões profissionais através de recomendações diversas, por exemplo a promoção, o aperfeiçoamento ou a formação”.

O autor compara este modelo com um modelo de processo, no qual:

O valor reside no processo de trabalho. É o próprio processo que irá conduzir ao desenvolvimento profissional. Quaisquer resultados são válidos para um dado profissional num contexto específico. Enquanto o modelo de produto procura gerar avaliações autoritárias (exactas) do desempenho do professor (que servirão de base para prescrições posteriores), o modelo de processo procura, por si próprio, estimular uma aprendizagem eficaz do professor. Neste último caso, não se trata de produzir informação sobre o trabalho dos professores, mas sim de produzir ideias que estes possam utilizar para aperfeiçoar o seu próprio trabalho”.

1.6. Avaliação, Reflexão, Aprendizagem e a Mudança do Professor

A maior parte da aprendizagem do professor ocorre naturalmente, em horas extraordinárias e através de uma multiplicidade de meios, há anos que o ensino é uma actividade na qual o trabalho é planeado, realizado e avaliado quase sempre a título privado. A avaliação ligada directamente ao desenvolvimento profissional é um meio para estimular os professores a aumentarem a sua eficácia.

Uma avaliação bem sucedida exige que sejam considerados vários factores, como por exemplo, o conhecimento, a experiência e expectativas do professor, o contexto escolar,

o contacto profissional e o debate fora da escola, sendo necessário conceder aos professores o tempo e os recursos que lhes permitirão desempenhar um papel activo na elaboração e na implementação de todo o processo.

Por muito que os programas de avaliação sejam realistas e estejam cuidadosamente articulados, têm de ter em conta o factor humano. Isto é necessário por duas razões: em primeiro lugar, porque qualquer tipo de desenvolvimento envolve inevitavelmente as pessoas numa avaliação de valores, atitudes, sentimentos e práticas, que não são unicamente controlados pela razão nem são passíveis de serem prescritos; em segundo lugar, porque as tentativas para promover a avaliação como parte do desenvolvimento do pessoal docente exigem uma atenção particular às dinâmicas psicológicas e sociais.

Os professores procurarão melhorar a sua prática, se a considerarem como parte integrante da sua responsabilidade profissional, ao mesmo tempo que poderão resistir a uma mudança que lhes seja imposta” (MacCormick e James, 1983).

Assume-se que o processo de avaliação provoca uma alteração nas percepções, funções e actividades. As práticas e os valores individuais devem ser partilhados e questionados por outros. O processo de avaliação não é fácil nem confortável, mesmo quando se realizam negociações intensas, quando se celebraram contratos e se asseguram formas de confidencialidade.

Os esquemas de avaliação que apoiam a autonomia do professor e que encorajam o pessoal docente a responder a novas exigências, reforçam um sentido de responsabilidade ao afirmar a confiança no profissionalismo dos professores e poderão contribuir para os critérios apresentados por Nisbet (1986):

“ O processo de avaliação deve ser benéfico e estar ligado a programas de desenvolvimento e de aperfeiçoamento do trabalho docente. Não pode prejudicar os processos de aprendizagem e de ensino. Não pode prejudicar a moral e a confiança dos professores, destruir relações, desencorajar iniciativas ou diminuir o empenho sincero e espontâneo que muitos profissionais demonstram no seu quotidiano escolar”.

“ O processo de avaliação deve ser justo. Não pode apenas limitar-se a ser equitativo para todos os envolvidos, tem de ser justo para cada um individualmente. Trata-se de um requisito difícil de satisfazer, na medida em que as opiniões sobre a qualidade diferem necessariamente de uma pessoa para a outra. Quem faz a avaliação pode, assim, tornar-se mais importante do que, a forma como é feita a respectiva avaliação. O processo só será considerado justo se houver confiança nos que emitem as opiniões, sejam eles inspectores, directores ou colegas, e se houver a possibilidade de debater previamente todos os aspectos que vão ser analisados”.

“ O processo de avaliação deve ser global, cobrindo a totalidade do trabalho realizado pelos professores. Os professores desempenham várias funções e a avaliação não pode ignorar as actividades que são difíceis de avaliar imediatamente”.

“ O processo de avaliação deve ser válido. É importante que as conclusões finais mostrem uma certa validade a longo prazo. Assim, o próprio sistema de supervisão necessita de ser regulado. Todo o processo tem de possuir uma base racional sólida, transmitindo confiança aos professores”.

“ O processo de avaliação deve ser aberto, sendo os diversos passos e procedimentos objecto de explicação e de compreensão, desde as fontes utilizadas até à forma de tomada de decisões. A informação deve ser factual (objectiva) e os aspectos subjectivos devem ser claramente identificados. O processo deve ser compreensível e comunicável e, idealmente (apesar disto ser de algum modo impraticável devido à confidencialidade), as decisões deviam ser objecto de verificação”.

“ O processo de avaliação deve ser eficaz na produção de mudanças. Isto pressupõe que se aceite como objectivo do processo o estímulo

aos professores para serem sensíveis às mudanças, ainda que um processo de avaliação nem sempre seja a melhor forma de o conseguir, apesar de poder ajudar a promover a consciência da sua necessidade”.

“ O processo de avaliação deve ser praticável, isto é, não deve ser incómodo, complexo, burocrático ou inútil. Alguns dos processos que foram propostos e testados em experiências não satisfazem este critério.”

A avaliação do desempenho de um profissional visa identificar, promover e premiar o mérito, valorizando a sua actividade. Um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para dignificar a profissão e motivar os colaboradores”.

1.7. Profissionalidade Docente e Avaliação do Desempenho

Deveria ser consensual a consideração de que o desempenho profissional dos professores, como o de outros profissionais, deve ser sujeito a avaliações sistemáticas capazes de identificar o nível em que encontram e, simultaneamente, disponibilizar informação para orientar processos de desenvolvimento. Importa ponderar e reflectir sobre o que é ser professor e o que ele faz de específico e distinto de quaisquer outros profissionais, como aprende a ser professor e como se desenvolve profissionalmente ao longo da sua carreira, como sabemos se a sua função foi cumprida e de que maneira podemos distinguir esse cumprimento.

Poder-se-ia considerar que, ao construir-se uma matriz orientadora, esta constituiria um referencial comum que definiria critérios para encontrar prioridades quanto aos conhecimentos e competências a deter pelo professor, quanto às atitudes e valores pretendidos, de onde poderiam derivar as orientações para a concepção, desenvolvimento e avaliação dos programas de formação assim como para a avaliação, orientação e melhoria do desempenho profissional.

A análise dos normativos em vigor nesta matéria (Lei de Bases do Sistema Educativo, Estatuto da carreira Docente, Perfil de Desempenho, Common European Principles For Teachers) permite afirmar que o professor é definido como um profissional cuja entrada na actividade se processa através de uma formação inicial de nível superior. Esta formação íntegra quer a preparação científica na área de especialidade de ensino quer a formação científica no domínio pedagógico, seguida por uma formação contínua que a complementa e actualiza, numa perspectiva de educação permanente. Na Lei de Bases do Sistema Educativo encontramos de forma clara, a referência a uma formação que capacite o docente para a inovação e investigação no âmbito da actividade educativa, para ter uma atitude crítica e actuante face à realidade social bem como para conduzir a uma prática reflexiva.

O Decreto Regulamentar 3/2008 de 21 de Janeiro estabelece o regime de prova de avaliação de conhecimentos e competências previstas no artigo 22º do ECD. O Decreto Regulamentar 27/2009 de 6 de Outubro procede à primeira alteração ao Decreto 3/2008 de 21 de Janeiro.

Esta prova visa avaliar, entre outras, a competência e conhecimentos de ordem científica e tecnológica dos candidatos à profissão docente.

CAPÍTULO III

A Avaliação de Desempenho pela Metáfora de Teste

INTRODUÇÃO

Segundo Caetano (1996:13) o estudo da avaliação de desempenho ocupa um lugar central na investigação em psicologia organizacional praticamente desde que esta se constituiu como área científica. A abordagem da avaliação do desempenho profissional tem-se desenvolvido quase exclusivamente a um nível individual, tendo subjacente aquilo a que se designa por, a metáfora do teste. De facto, tem-se focalizado, principalmente, nas questões relacionadas com a construção e o formato das escalas, e respectiva validação, assim como com os chamados erros de julgamento na avaliação de pessoas (idem).

Objectiva-se a necessidade de se obter um julgamento exacto do avaliado, confrontando-se esse julgamento com um critério externo. O conteúdo dos julgamentos constitui-se como a preocupação básica da maioria das pesquisas nesta área.

A procura da precisão promove a validade epistémica dos julgamentos emitidos como o principal problema a resolver para que a avaliação possa ser considerada eficaz. A utilização de um instrumento de avaliação adequado deve permitir medir o desempenho verdadeiro do avaliado e evitar os erros associados.

De acordo com esta metáfora, a avaliação pode e deve ser racional e objectiva, pressupondo-se, assim que: a organização do trabalho permite a sua mensuração válida e confiável, os avaliadores são capazes de avaliar com exactidão o desempenho e, existe um critério unitário racional que beneficia a organização (Folger et al. (1992).

Os instrumentos utilizados na recolha dos dados têm de ser bem construídos, com propriedades psicométricas adequadas para servirem de base indispensável para obter medidas fiáveis e válidas do desempenho dos avaliados. Banks & Roberson (1985) defendem esta posição ao afirmarem que “para melhorar a exactidão da avaliação de desempenho, deve ser melhorada a qualidade dos testes que os avaliadores utilizam”.

É essencial que os avaliadores aprendam a observar e registar o desempenho dos avaliados e que treinem a utilização apropriada dos instrumentos, como se evidencia em inúmeras pesquisas (Bernardim, 1978, Borman, 1979, Hedge & Kavanagh, 1988). Pretende-se que se aprenda a aplicar adequadamente testes de avaliação, tentando evitar erros de análise. Ao defenderem a metáfora do teste, Banks & Roberson (1985) afirmam que “ A presença de formatos bem desenvolvidos e de formação adequada do avaliador deve prover os avaliadores com instrumentos necessários para uma avaliação exacta”.

Neste sentido é fundamental que se identifique o critério que irá permitir validar empiricamente as cotações atribuídas ao desempenho profissional. A problemática do critério desperta a atenção de uma parte dos investigadores desde que a avaliação do desempenho se constituiu como problema teórico e empírico” (Caetano, 1996:14).

1. Psicométrica da Avaliação de Desempenho

Segundo Thorndike (1949) as medidas de desempenho devem obedecer a quatro critérios fundamentais: fidelidade, validade, praticabilidade e isenção de erros. Na teoria psicométrica, a fidelidade dá expressão ao grau em que os resultados alcançados a partir de um método se encontram isentos de erro de medida, sendo, por isso, repetíveis.

Diversos factores extrínsecos aos objectivos de medida poderão originar que os resultados alcançados por um indivíduo numa avaliação não sejam idênticos aos obtidos em outra avaliação. Para solucionar estes problemas foram desenvolvidos vários modelos de fidelidade. (Cronbach, 1990; Nunnally, 1978) consideram que a importância da fidelidade advém do facto de ser uma condição necessária, embora não suficiente, para qualquer tipo de validade.

1.1. Fidelidade

Na linha de Caetano (1996:17) na teoria, a fidelidade, é definida pelo rácio da variância dos resultados verdadeiros sobre a variância dos resultados observados. No âmbito do modelo clássico, foram desenvolvidos diversos métodos de estimar a fidelidade, que integram medidas de estabilidade, medidas de equivalência e medidas de consistência interna.

1.1.1. Medidas de Estabilidade

De acordo com o mesmo autor, na visão do modelo clássico, um factor a considerar relativamente a um teste, consiste saber em que medida este varia em função da dimensão temporal. O objectivo é saber em que medida se pode generalizar, partindo de uma pontuação que um indivíduo obteve numa dada altura, para um resultado que alcançaria se o teste fosse aplicado noutra data.

Recorrendo com frequência ao mesmo instrumento de medida durante um longo período de tempo, a análise da estabilidade pode adquirir relevo e importância,

1.1.2. Medidas de Equivalência

A estimativa de fidelidade de formas equivalentes ou paralelas exprime-se num coeficiente de correlação entre os resultados obtidos, no mesmo dia, pelo mesmo grupo de pessoas, em dois instrumentos de medida, que devem ser desenvolvidos de modo a cobrirem o mesmo conteúdo e a terem o mesmo grau de dificuldade e de variância (Nunnally, 1978).

A medida de equivalência não permite predizer mas somente inferir sobre a amplitude de conhecimentos ou capacidades das pessoas.

Os dois avaliadores devem ter uma relação idêntica com as pessoas que avaliam (Landy e Farr, 1983).

1.1.3. Medidas de Consistência Interna

Como refere Nunnally (1978), a consistência interna de um teste traduz-se na estimativa da sua fidelidade com base na correlação média entre os itens desse teste.

As estimativas de estabilidade e de equivalência sugerem obrigatoriamente uma duplicação dos resultados, a estimativa interna sugere somente uma aplicação. “Os vários tipos de coeficientes de fidelidade, não são, no entanto, suficientes para estabelecer a validade de um instrumento de medida, isto é, para garantir que esse instrumento permite atingir os objectivos pretendidos” (Caetano, 1996:20).

1.2. Validade

A validade exprime o grau em que um instrumento de medida nos fornece informação relevante para a decisão a tomar (Thorndike e Hagen, 1997). Averiguar a validade de um instrumento de medida, numa perspectiva psicométrica, consiste em apurar se esse instrumento “ mede efectivamente aquilo que queremos medir, tudo o que queremos medir, e nada mais do que queremos medir” (Thorndike e Hagen, 1977:56-57). Sinteticamente, validar consiste em averiguar a justeza de uma interpretação (Cronbach, 1990).

Ao nível organizacional, o problema da validação começou por estar associado à utilização de testes para selecção, quer militar, quer industrial (Hull, 1928; Munsterberg, 1913). Por volta da metade do século XX, a questão da validação é colocada em relação a todos os instrumentos de medida, concretamente, aos utilizados na formação e na avaliação do desempenho (Caetano, 1996:24).

Consideram-se, tradicionalmente, os seguintes métodos para estimar a validade: validade de conteúdo, validade de critério e validade de construto.

1.2.1. Validade de Conteúdo

Refere-se à representatividade ou grau de adequação do conteúdo do instrumento de medida relativamente àquilo que está a ser medido e, por conseguinte, à confiança maior ou menor para fazer determinadas inferências (Nunnally, 1978).

A partir de uma amostra do desempenho, pretende-se inferir algo acerca do domínio total do desempenho (Guion, 1978). Desta forma, a validade de conteúdo é utilizada com vista à descrição do desempenho. Os procedimentos da validade de conteúdo procuram dar garantias de que a amostra de actividades é, realmente representativa do desempenho profissional em análise.

Nos sistemas de avaliação do desempenho, a validade de conteúdo é recorrentemente, estabelecida com a consulta de especialistas de cada cargo, ou, mais formalmente, analisando o trabalho (Caetano, 1996:25).

1.2.2. Validade de Critério

A validade de critério exprime a correlação entre os resultados obtidos num instrumento de medida e os resultados de outra medida externa independente, que funciona como critério (Caetano, 1996:25). O construto critério é entendido, geralmente, em dois sentidos: como amostra do domínio de desempenho a ser predito e como padrão ou nível de desempenho considerado aceitável (Weitz, 1961). Normalmente, são considerados dois tipos de validade de critério: validade preditiva e validade concorrente. A diferença resulta do intervalo de tempo que ocorre entre as medidas. A

validade é concorrente quando as duas medidas, do teste e do critério, são obtidas em simultâneo. Quando a medida do preditor é obtida num momento e a medida do critério é obtida mais tarde, podendo ocorrer algo nesse intervalo de tempo, como a aprendizagem, considera-se que a validade é preditiva (Caetano, 1996:26).

1.2.3. Validade de Construto

Um construto é uma variável abstracta, criada pelo investigador, não sendo directamente observável, nem medido de forma directa. De acordo com Nunnally (1978), “ um construto representa uma hipótese (geralmente meio-formada) de que diversos comportamentos estarão correlacionados uns com os outros em estudos de diferenças individuais e/ou serão identicamente afectados por tratamentos experimentais” (Nunnally, 1978:96). A validade de construto expressa o grau em que uma medida indica o construto que é medido, com exclusão de outros construtos eventualmente relacionados. Nos sistemas de avaliação do desempenho, utilizam-se geralmente construtos como: qualidade de trabalho, iniciativa, criatividade, cooperação, produtividade (Caetano, 1996:29).

1.3. Praticabilidade

A praticabilidade diz respeito a factores de economia, de conveniência, e de interpretabilidade que determinam se um instrumento de medida é adequado para uma aplicação geral (Thorndike e Hagen, 1977). Este cariz é valorizado tanto para a estrutura como para o avaliador e o avaliado. Na óptica da organização, a praticabilidade é fundamental por que, um sistema de avaliação traduz um investimento, visando aumentar a eficácia da gestão dos recursos humanos. Para os avaliadores, é importante que o instrumento seja interpretado sem dúvidas no momento em que é utilizado. Ao avaliado, interessa que o instrumento seja acessível de modo a garantir a sua aceitação informal (Caetano, 1996:35).

2. Tipos de Erros de Cotação nos Sistemas de Avaliação de Desempenho

Até aos anos cinquenta não foi construída nenhuma teoria cognitiva sobre a emissão de juízos na área da avaliação do desempenho. A primeira sistematização teórica a este respeito foi desenvolvida por Wherry em 1952, tendo sido editada apenas em 1982 (Wherry e Bartlett, 1982) e em apêndice à obra de Landy e Farr (1983).

Na avaliação do desempenho identificaram-se diversos factores de erro. Assinale-se que, de acordo com a metáfora do teste, os factores que perturbam a exactidão são designados erros de julgamento. Estes erros punham em causa a qualidade psicométrica dos julgamentos expressos nas escalas de cotação e, por isso, vieram a ser objecto de um número impressionante de pesquisas (Caetano, 1996:36-37).

A pesquisa sobre erros de julgamento encontrou um terreno fértil no contexto organizacional e, sobretudo, na área de avaliação do desempenho (e.g., Murphy e Balzer, 1989).

Um dos meios mais utilizados nas organizações para recolher informações sobre o desempenho dos indivíduos consiste em cotar os colaboradores num grupo de competências. Em certos casos estas cotações funcionam como substitutos de medidas mais objectivas de trabalho, mas, noutros casos, as cotações constituem as únicas medidas práticas dos atributos em causa (e.g. Dickinson, 1987).

Muitas vezes, as cotações ou avaliações de desempenho são mesmo, como afirma Bormam (1978), o único meio disponível para obter resultados do crédito relativamente ao qual se podem validar decisões de selecção, promoção ou outras áreas nas organizações (Bormam, 1978:135), o que só por si, salienta a importância dessas cotações na investigação aplicada em contexto organizacional. Sabendo que essas cotações exprimem julgamentos sobre as pessoas, estas medidas podem ser altamente falíveis.

O esforço psicométrico nesta área tem procurado, o desenvolvimento de técnicas que permitam garantir a qualidade dos sistemas de cotação, evitando ou controlando os erros nas cotações dos atributos. A investigação sobre a utilização inicial de escalas gráficas permitiu identificar três factores de distorção que vieram a ser definidos como: efeito de halo, efeito de leniência/severidade e tendência central (Caetano, 1996:37).

2.1. Efeito de Halo

O efeito de halo, identificado inicialmente por Wells (1907), foi conceptualizado por Thorndike (1920), que o designou como o “erro constante do halo”.

A análise da cotação de pessoas em diferentes traços, realizada em contextos tão diversos, incluindo a educação, permitiu detectar que muitos desses traços estavam altamente correlacionados uns com os outros (Caetano, 1996:38). As elevadas correlações mostravam, pois, que os avaliadores eram incapazes de analisar como independentes uns dos outros os diferentes aspectos da natureza e do desempenho da pessoa. Os avaliadores estariam assim sujeitos ao “erro constante de halo” que consiste no facto de as suas cotações serem “aparentemente afectadas por uma marcada tendência para pensarem uma pessoa em geral como boa ou como inferior e para colorir os julgamentos das qualidades através deste sentimento geral” (Thorndike, 1920:25). Assim, o efeito de halo verificar-se-á quando a impressão geral leva a que não se efectuem distinções nos níveis de cotação das categorias ou dimensões de desempenho (e.g., DeCotiis, 1997). O “erro de halo é entendido como a dificuldade, resultante da influência da avaliação global, que os percepcionadores mostram em discriminar dimensões conceptualmente distintas, e mesmo independentes, no comportamento do avaliado” (e.g. Cooper, 1981 a; Saal et al., 1980).

Contrariamente ao que se passa ao nível conceptual, as definições operacionais têm sido bastante diversificadas, o que torna relativamente problemática a interpretação dos resultados e impede a sua comparação entre diferentes pesquisas (e.g. Cooper, 1981 a; Saal et al., 1980), não se podendo confrontar resultados contraditórios obtidos com métodos diferentes.

2.2. Erro de Leniência/Severidade

Foi identificado para exprimir a tendência do avaliador em cotar as pessoas acima do ponto médio da escala e foi posteriormente complementado com a intenção oposta, ou seja, a tendência para atribuir cotações abaixo do ponto médio da escala. O erro de leniência/severidade é também frequentemente entendido como a tendência para atribuir a um indivíduo uma cotação mais alta ou mais baixa do que é requerida pelo seu comportamento (Saal et al, 1980:417).

Existem diferentes métodos para analisar este erro, sendo o mais frequente em comparar a média das cotações das dimensões com o ponto médio da escala de cotação; se a cotação média da dimensão estiver acima do ponto médio e apresentar pouca variabilidade, considera-se erro de leniência e se estiver abaixo do ponto médio considera-se erro de severidade (e.g., Dickinson, 1987).

2.3. Erro de Tendência Central e Restrição de Amplitude

Identificado inicialmente como o receio de realizar distinções entre os avaliados, a tendência central é geralmente entendida como o predomínio de cotações em torno do ponto médio da escala, ou procurando evitar as cotações extremas, quer positivas quer negativas (e.g., Decotiis, 1997).

Segundo Saal et al., (1980) A restrição de amplitude exprime o grau em que as cotações não discriminam entre diferentes avaliados, em termos do nível do desempenho, por se agruparem em torno de um determinado ponto de escala. A restrição de amplitude pode exprimir tendência central, quando se limita ao ponto médio da escala, mas pode reflectir leniência, quando se limita aos extremos favoráveis da escala, e severidade, nas situações em que as cotações se agrupam no extremo negativo da escala.

3. Análise dos Instrumentos e Fontes de Avaliação de Desempenho

Na linha de Caetano (1996:49), a biografia da avaliação do desempenho está em grande parte associada ao tipo de métodos ou instrumentos de medida em que se baseia. Tem-se questionado, ainda, o problema dos procedimentos, os quais dizem respeito aos aspectos normativos que devem regular os sistemas de avaliação do desempenho: quando, quem e como intervém na avaliação. O problema das fontes, isto é, de quem deve intervir na avaliação do desempenho, tem sido objecto de preocupações teóricas e empíricas. Do ponto de vista prático, ambos os aspectos, instrumentos e fontes, assumem importância para as organizações no que diz respeito à facilidade ou dificuldade de aplicação da avaliação do desempenho, à sua aceitação por parte dos avaliadores e dos avaliados, e à eficácia do sistema de avaliação.

3.1. Instrumentos e Abordagens da Avaliação

(Adaptado de Morhman et al. 1989), citado por Caetano, (1998:50)

Os instrumentos têm assumido características diferentes consoante se focalizem num ou noutro dos elementos que compõem o desempenho das pessoas no trabalho.

De acordo com Mohrman et al. (1989) “desempenho consiste num executante envolvido num comportamento, numa situação para atingir resultados”.

Das várias abordagens da avaliação do desempenho, algumas centram-se na personalidade do executante, outras centram-se no comportamento deste, e outras tornam como objectivo os resultados do trabalho. A situação não é, geralmente, medida directamente. Conforme o elemento que é tomado como alvo, assim encontramos tipos de instrumentos de medida diferenciados.

3.2. Abordagens Centradas nos Resultados

Estas abordagens propõem como critério de avaliação os resultados dos comportamentos ou da função das pessoas e não os comportamentos em si próprios, os quais são apenas meios de que as pessoas utilizam para atingir um determinado fim. Consoante a avaliação dos resultados se realize por confronto com padrões do desempenho anteriormente estudados e estabelecidos ou por confronto com objectivos definidos para um determinado período, assim teremos métodos relativamente diferentes de avaliação baseada em resultados (Caetano, 1996:70).

3.3. Gestão por Objectivos

Um dos métodos mais utilizados para avaliar os quadros das organizações consiste em analisar os resultados do seu desempenho tendo como padrão de comparação objectivos previamente definidos. Este método de gestão por objectivos teve origem na prática de gestão das empresas e foi pela primeira vez teorizado por Drucker (1954).

A gestão por objectivos considera os resultados futuros da empresa como alvos que devem orientar a sua actividade no presente. Na formulação inicial de Drucker (1954), a gestão por objectivos e o auto controlo constituem o princípio básico de gestão de que a empresa necessita para dar um alcance total à responsabilidade individual e “ ao mesmo tempo dar uma direcção de visão e de esforço comum, estabelecer o trabalho de equipa e harmonizar os objectivos do indivíduo com a prosperidade comum” (Drucker, 1954:167).

Segundo Drucker (1954), a gestão por objectivos requer que se definam inicialmente os objectivos a longo prazo que, por sua vez, vão modelar os objectivos dos gestores ou dos departamentos. Tendo em conta os objectivos globais da empresa, cada chefia deve estabelecer os objectivos ao nível da sua unidade e deve “participar responsabilmente no desenvolvimento dos objectivos da unidade mais vasta em que está integrada”.

Drucker (1954), além de considerar fundamental a articulação dos objectivos globais da empresa com os objectivos de cada unidade e de cada gestor, e de considerar que este processo de gestão facilitará o ajustamento dos objectivos do indivíduo com os objectivos da empresa, coloca uma ênfase especial no desenvolvimento da

autoconstrução, salientando que “ uma das maiores contribuições da gestão por objectivos é o facto de nos permitir substituir a gestão através da dominação por uma gestão através do auto-controlo” (Drucker, 1954:162).

Relativamente à avaliação do desempenho, a gestão por objectivos visa criar critérios objectivos e aceites de medida e facilitar a avaliação, na medida em que o próprio avaliado participa quer na definição do padrão de comparação (os objectivos), quer na análise dos resultados. Huse (1980) considera que a gestão por objectivos se baseia em três princípios psicológicos: o conhecimento das expectativas, o conhecimento dos resultados e o aconselhamento. As expectativas do superior e do subordinado, sob a forma de objectivos, funcionam como o padrão de desempenho com o qual vão ser periodicamente comparados os resultados. A análise do desempenho visa, antes de mais, a resolução de problemas e o desenvolvimento de competências dos colaboradores. O aconselhamento e a formação baseiam-se quer nos objectivos quer na apreciação do desempenho do colaborador (Caetano, 1996:72-73).

Um aspecto importante a ter em consideração na gestão por objectivos diz respeito às características que estes devem ter. Nesta questão, a literatura é relativamente consensual, sugerindo a maior parte dos autores (e.g., Carroll e Tosi, 1973; Raia, 1974; Weihrich, 1985) que os objectivos devem ser claros, específicos, desafiantes em termos de dificuldade (nem muito fáceis de atingir nem muito difíceis), verificáveis, mensuráveis, relevantes para o cargo que o indivíduo ocupa e coordenados com os objectivos dos outros.

Como decorre dos procedimentos necessários à aplicação da gestão por objectivos, o elemento mais crítico em todo este processo diz respeito ao envolvimento e participação dos indivíduos, não só na definição dos objectivos e planos de acção mas também na avaliação do seu desempenho. Como refere Drucker (1954), criar condições para que estes se sintam e assumam convictamente a responsabilidade pelo seu desempenho na empresa.

A pesquisa empírica tem mostrado existir alguma relação entre a gestão por objectivos e o aumento do esforço, da motivação, da satisfação e da produtividade dos colaboradores, sobretudo em empresas com características orgânicas (e.g., Locke, 1968;

Latham e Yukl, 1975). Uma vantagem importante deste método, resulta do facto da gestão por objectivos permitir dar feedback específico e frequente ao colaborador, incidindo sobre os aspectos essenciais do seu desempenho. Permite também a quantificação da avaliação, principalmente no que se refere aos resultados alcançados. Tal como os objectivos que são antecipadamente discutidos e acordados, também a avaliação é negociada entre o avaliador e o avaliado, minimizando o problema dos erros psicométricos (Caetano, 1996:74).

No entanto, este método de avaliação pode tornar-se ineficaz se a gestão por objectivos não se basear nas condições e nos princípios anteriormente apontados, e se os objectivos se afastarem das características que descrevemos. A investigação tem mostrado que a falta de apoio activo na alta direcção e a falta de formação das chefias sobre o processo de avaliação tem efeitos muito negativos (e.g., Carroll e Tosi, 1973; Stein, 1975).

Realço, na linha de Caetano (1996:75) que a gestão por objectivos, sendo um método de avaliação consiste também num processo de desenvolvimento organizacional, pelo que as suas vantagens neste sentido poderão ser potenciadas.

4. Fontes da Avaliação de Desempenho

Teoricamente é possível criar várias fontes de avaliação do desempenho de acordo com os cargos exercidos pelos trabalhadores, destacando-se neste processo, o chefe, o subordinado e os pares do subordinado. Tradicionalmente, contudo, a fonte privilegiada para cotar o desempenho tem sido a chefia imediata do avaliado (Caetano, 1996:75). Latham e Wexley (1981) indicam que 95% das avaliações realizadas nos níveis médio e baixo das organizações são efectuadas pelo supervisor do avaliado. Esta relevância prende-se com a concepção tradicional sobre a estrutura e funcionamento das organizações. Tem-se assumido que o supervisor será a fonte que está em melhores condições para observar e apreciar a adequação do desempenho do subordinado.

Mesmo na perspectiva tradicional, não se justifica a manutenção da chefia como única fonte de avaliação, sendo, pois, conveniente utilizar fontes alternativas, em acumulação, ou não, com aquela (e.g., Steers e Lee, 1985). Dessas fontes alternativas, a literatura tem sugerido, sobretudo, a auto-avaliação e a avaliação pelos pares.

4.1. Auto-avaliação

Do ponto de vista teórico, a necessidade de se utilizar também a auto-avaliação foi conceptualmente fundamentada, nos anos cinquenta, no quadro do movimento das neo-relações humanas por McGregor (1957).

Com vista a superar as deficiências e o descontentamento dos próprios avaliadores com as práticas de avaliação em vigor, aquele autor sugere que o problema seja analisado a partir dos valores sociais básicos adoptando como quadro de referência a perspectiva de Drucker (1954) sobre a gestão por objectivos, que envolve a participação dos colaboradores (Caetano, 1996:76). De acordo com McGregor (1957), esta nova abordagem apresenta diversas vantagens relativamente às práticas tradicionais. Primeiro, a auto-avaliação permite que o subordinado se examine a si próprio, em ordem a definir não apenas os seus pontos fracos mas também os seus pontos fortes e as suas potencialidades (Mcgregor, 1957:91), de modo a tornar-se assim, um agente activo e não um objecto passivo (idem). Segundo, baseando-se nos objectivos de trabalho, a

ênfase da avaliação incide mais sobre o futuro do que sobre o passado, tornando-se assim num meio para um fim construtivo (Mcgregor, 1957:92).

A avaliação incide sobre o desempenho, ou acções relacionadas com os objectivos, diminuindo a tendência para se analisar a personalidade do subordinado. McGregor (1957) aponta ainda como uma das principais diferenças desta abordagem o facto de assumir que o indivíduo sabe ou pode saber mais do que qualquer outra pessoa acerca das suas próprias capacidades, necessidades, forças, fraquezas e objectivos (idem:92). Segundo o autor, ao colocar no subordinado a responsabilidade por estabelecer objectivos de desempenho e avaliar os progressos, esta abordagem evita as fraquezas dos programas anteriores, beneficia a organização e estimula o desenvolvimento dos subordinados (Mcgregor, 1957:94).

Do ponto de vista prático, a primeira implementação sistemática da auto-avaliação foi efectuada por Meyer e colaboradores na General Electric, nos anos sessenta (e.g., Bassett e Meyer, 1968; Meyer, 1980; Meyer et al. 1965).

É de realçar o facto, das chefias considerarem a auto-avaliação mais satisfatória e construtiva do que as avaliações tradicionais e de os subordinados se mostrarem menos defensivos e de ter conduzido a melhorias no desempenho. Observou-se que as auto-avaliações apresentam valores inflacionados, em todos os tipos de colaboradores (Meyer, 1980).

Além do inflacionamento ou efeito de leniência, diversos outros problemas psicométricos associados às auto-avaliações merecem a atenção da investigação tradicional (e.g., Barrett, 1966).

Holly (1989), Holly e McLoughlin (1989) e Kremer-Hayon (1993), citadas por Curado (2002:74) encararam a auto-avaliação como uma fonte de reflexão sobre as práticas, que poderia conduzir ao desenvolvimento pessoal e profissional se envolvesse a construção de um clima de escola em que os professores não tivessem receios de correr riscos, num contexto de relações interpessoais colaborativas. Segundo as autoras, a auto-avaliação dependia tanto do macro contexto (tendências sociopolíticas e educacionais, o crescimento da base de conhecimentos sobre o ensino e o clima de escola) como do

contexto pessoal (as percepções dos professores sobre o que é a profissão docente, qual é o seu papel como profissional e o ciclo da carreira onde se encontram). De acordo com Holly (1989), Holly e McLoughlin (1989) e Kremer-Hayon (1993), o processo de auto-avaliação exigia a reflexão e a clarificação das percepções dos professores e de orientações política relativamente aos objectivos educacionais e aos aspectos cognitivos, afectivos e didácticos do processo de ensino e aprendizagem. Documentos pessoais como diários, portefólios, e outros registos deveriam ser usados para promover a reflexão dos professores sobre certos incidentes críticos das suas práticas quotidianas, e para transformar a sua reflexão-em-acção numa reflexão-sobre-a-reflexão-em-acção (Schon, 1978).

Barber (1990) incluiu a auto-avaliação no contexto da avaliação formativa, entendida como baseando-se em três pressupostos: os professores, como profissionais, estão constantemente a procurar melhorar; dada a informação suficiente, os professores como profissionais, poderão avaliar-se tão bem ou melhor do que se a avaliação for efectuada por outros; procedimentos de avaliação podem fornecer feedback necessário para que os professores melhorem as suas práticas. Para ser eficaz, a avaliação dependeria de um conjunto de condições, incluindo: a consciência que os professores têm dos seus comportamentos na sala de aula; a identificação de áreas problemáticas; a sujeição de novos comportamentos a futuras avaliações.

O autor identificou várias técnicas de auto-avaliação, incluindo a recolha de informação através de gravação em aulas de vídeo ou em áudio, formulários de auto-avaliação, relatórios de auto-avaliação, materiais de estudo individual, observação por um elemento externo, uso de um consultor, perito ou par, e comparação com padrões de desempenho previamente definidos. Barber (1990) defendeu um modelo de auto-avaliação com a medição de pares, argumentando que a mesma poderia satisfazer os objectivos individuais, da escola e da comunidade educativa, se os objectivos tivessem sido claramente definidos e se fosse implementado um sistema de protecção relativamente a avaliadores manifestamente tendenciosos. O autor identificou as principais limitações do uso da auto-avaliação, incluindo a falta de objectividade, precisão e fiabilidade; a tendência para as pessoas se considerarem eficientes; a possibilidade de a auto-avaliação se transformar numa forma de auto-justificação; a

tendência de os professores medíocres serem menos precisos na sua auto-avaliação do que os professores mais competentes; a dificuldade em quantificar os resultados da avaliação; e a possibilidade de auto-incriminação, se os resultados fossem usados sumativamente.

4.1.1. Problemas Psicométricos Associados à Auto-avaliação

Tal como se verificou na avaliação pela chefia, o estudo empírico das auto-avaliações começou por ser desenvolvido no quadro da metáfora do teste. Neste quadro de referência, surgiu como principal preocupação empírica o estudo da validade convergente e discriminante das auto-avaliações, e a sua comparação com as avaliações efectuadas pelos supervisores, visando determinar a eventual superioridade de uma ou de outra fonte de avaliação (Caetano, 1996:76).

Num estudo empírico em que comparou a auto-avaliação com a avaliação pelo chefe, Henemam (1974), verificou que as auto-cotações continham menos leniência, restrição de amplitude, e halo do que as cotações pelos superiores (Henemam, 1974:638) e só em parte obteve validade convergente e discriminante entre os dois tipos de cotação. No entanto, os resultados obtidos num estudo empírico efectuado por Holzbach (1978) indicaram um forte efeito de halo, além de exibirem validade convergente significativa, mas não validade discriminante. Numa revisão de literatura sobre as propriedades psicométricas das auto-avaliações, Thornton (1980) assinala que a maioria dos estudos mostram que os indivíduos se auto-avaliam mais alto do que são avaliados por grupos de comparação (Thornton, 1980:265), revelando, também, as suas auto-avaliações menor variação. As autoavaliações revelaram ainda menor efeito de halo, na maioria dos estudos.

Em relação à correlação entre as auto-cotações e as cotações dadas pelos outros, os resultados dos diversos estudos divergem, verificando-se, por vezes, ausência de relação com as cotações dadas pelos chefes enquanto noutros, se registaram correlações significativas. Numa referência à validade discriminante, também se verificam resultados diferentes, sendo parcialmente obtida nuns estudos e noutros não (Caetano, 1996:77).

As auto-avaliações tendem a manifestar mais leniência, menos acordo com outras fontes, menor validade discriminante, e menos fidelidade, do que as cotações dadas pelos supervisores e pelos pares. Em alguns estudos, as auto-avaliações mostram menos halo, assim como validade de construto adequada (Thornton, 1980:267).

4.1.2. Utilidade da Auto-avaliação

Centrando-se mais na sua utilidade e no seu papel nas organizações do que nos aspectos psicométricos, Meyer (1991) sustenta que a auto-avaliação é, de longe, preferível à avaliação feita pela chefia. Segundo este autor, a avaliação tradicional, em que o chefe preenche uma ficha de avaliação e se encontra com o subordinado para lhe comunicar a avaliação, está a tornar-se anacrónica na nossa cultura (Meyer, 1991:71), é altamente autoritária e inscreve-se na abordagem de gestão tradicional. Nesta abordagem, procura-se alcançar a eficiência impondo o controlo do comportamento dos trabalhadores pela chefia (idem). À gestão orientada para o controlo, Meyer (1991) contrapõe a gestão orientada para o envolvimento de todos os colaboradores. Estes querem ser tratados como pessoas, mais do que como força manual.

Como principais vantagens da auto-avaliação, Meyer (1991) citado por Caetano (1996:80), salienta as seguintes (Meyer, 1991:72): aumenta a dignidade e o respeito próprio do subordinado, uma vez que este não é forçado a ocupar um papel de dependência; coloca o chefe no papel de conselheiro e não de juiz absoluto; é mais provável que suscite a implicação do subordinado na prossecução dos planos e objectivos discutidos; é provável que a discussão dê maior satisfação a ambas as partes e seja mais produtiva do que a abordagem tradicional.

Numa perspectiva organizacional, a auto-avaliação apresenta múltiplas vantagens, realçando-se a participação e o envolvimento do colaborador nas dinâmicas organizacionais, o aumento do grau de satisfação, quer do subordinado quer da chefia, e a melhoria do desempenho. As desvantagens estão mais associadas à sua incompatibilidade com a burocratização da estrutura e do funcionamento das organizações (Caetano, 1996:81).

4.2. A Avaliação pelos Pares

A apreciação pelos pares é advogada com a justificação de que, se o ensino é uma profissão, o corpo profissional deve ser responsável pela sua própria monitorização, e a avaliação de professores deverá reflectir a complexidade do próprio acto de ensinar (Chism, 1999). Darling-Hammond e McLaughlin (1995) argumentaram que a apreciação pelos pares constituía a melhor forma de julgar a complexidade do acto de ensinar, devido à multiplicidade de papéis que os professores desempenham. Segundo as autoras, a apreciação pelos pares poderia conduzir a situações de discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem, podendo ocorrer sob muitas formas, incluindo o exame de certos aspectos do currículo, de determinadas práticas ou problemas da escola, ou a participação em modelos de supervisão e acompanhamento.

O estudo da avaliação pelos pares remonta aos anos vinte, do século passado, e foi intensificado sobretudo em contexto militar, durante a segunda guerra mundial (Kane e Lawler, 1978). O seu desenvolvimento inicial está associado ao método sociometrias, proposto por Moreno (1934/1954) para estudar as relações sociais nos grupos. Convém, no entanto, distinguir os dois métodos, pois, enquanto a sociometria está centrada nos sentimentos e na dinâmica das relações entre o sujeito e os outros membros do grupo, a avaliação pelos pares está centrada nas características ou no comportamento dos outros elementos do grupo (Kane e Lawler, 1978).

De acordo com Kane e Lawler (1978:556), é recomendável que os contextos em que se utiliza a avaliação pelos pares observem as seguintes condições: existência de grupos de colegas com uma visão comum sobre os aspectos salientes dos comportamentos dos outros; existência de grupos de pares cujos membros sejam capazes de perceber e interpretar com exactidão os aspectos salientes dos comportamentos dos outros, e uma necessidade percebida de se melhorar a eficácia com que as características dos membros do grupo são avaliados.

Kane e Lawler (1978) identificaram três métodos distintos de avaliação pelos pares, os quais se diferenciam pela sua capacidade para discriminar os indivíduos avaliados: nomeação pelos pares, cotação pelos pares e ordenação pelos pares.

Para os autores, a nomeação pelos pares, consiste em cada elemento indicar um número específico de membros do grupo como sendo os melhores, no grupo, em função de determinadas características ou dimensões do desempenho, excluindo-se a si próprio. Não serve, no entanto, como instrumento de feedback específico. A cotação pelos pares, consiste em cada elemento do grupo cotar cada um dos restantes elementos em determinados atributos ou dimensões do desempenho. Este método permite dar feedback específico aos colaboradores, uma vez que a cotação incide sobre o desempenho ou os atributos de cada indivíduo e não apenas sobre a sua comparação com os outros, e pode, igualmente, ser utilizado para tomar decisões administrativas.

Ainda na linha dos autores, a ordenação pelos pares traduz-se na elaboração de uma lista onde cada indivíduo hierarquiza todos os outros membros do grupo, segundo determinadas dimensões. Dos três métodos, este último revela um poder discriminativo maior do que os anteriores, dada a probabilidade de a ordenação média obtida por cada um ser diferente de qualquer outro.

Contudo, apesar das propriedades psicométricas que apresenta, a avaliação pelos pares não tem tido a aplicação que se poderia esperar ao nível das organizações, sendo bastante escassos os sistemas de avaliação que a integram, isoladamente ou em combinações com outros tipos de avaliação (Caetano, 1996:82).

Um dos factores que pode ter levado os gestores a não utilizarem a avaliação pelos pares deve-se, segundo Murphy e Cleveland (1991), ao facto de se supor que esta avaliação seria influenciada pelo efeito de leniência ou inflacionamento na avaliação. Supôs-se que esse inflacionamento estaria dependente das relações de amizade entre os pares, que são avaliadores e avaliados. Contudo, esta hipótese não chegou a receber suporte empírico (e.g., Hollander, 1965; Love, 1981). Mesmo que exista algum enviesamento de amizade, este não chega a afectar a fidelidade e a validade da avaliação pelos pares, na medida em que esta é o resultado da agregação de várias fontes, o que não sucede, por exemplo, na avaliação pelo chefe.

Outro factor apontado por Murphy e Cleveland (1991) diz respeito à possível restrição de amplitude, que exprimiria o facto de os avaliadores não quererem diferenciar os pares. Do ponto de vista teórico, o principal argumento em favor da utilização dos pares

como fonte de avaliação refere-se, segundo Murphy e Cleveland (1991), às oportunidades que aqueles têm para observar o desempenho, os comportamentos interpessoais e os resultados dos restantes membros do grupo. De acordo com estes autores, o comportamento observado pelos pares é quantitativa e qualitativamente diferente do observado pelos supervisores (...) porque os pares vêem mais comportamentos diferentes do que as outras fontes (Murphy e Cleveland, 1991:113), sobretudo no que se refere ao domínio das relações interpessoais (Caetano, 1996:83).

4.2.1. Reacção à Avaliação pelos Pares

O problema que se tem levantado relativamente à avaliação pelos pares, embora com escassa investigação empírica, diz respeito à possibilidade de os próprios avaliados, isto é, os pares, reagirem negativamente a este tipo de avaliação, podendo pois, ter efeitos contraproducentes ao nível do funcionamento do grupo. De facto, alguns estudos revelaram problemas de aceitação pelos avaliados deste tipo de avaliação (e.g., Cederblom e Lounsbury, 1980; Love, 1981).

Chism (1999), citado por Curado (2022:76) identificou várias objecções à apreciação pelos pares, nomeadamente: a utilização desta técnica implica que os professores abram as portas da sala de aula, assim violando as normas de privacidade que têm rodeado o ensino nos tempos mais recentes; a identificação sobre quem deve desempenhar o papel de par: No caso das disciplinas mais especializadas, é difícil encontrar colegas que possam fornecer uma opinião abalizada sobre a exactidão e actualização dos conteúdos ensinados; a possibilidade de enviesamento, visto a imparcialidade dos pares ser dificultada pelas rivalidades departamentais; a posição sensível em que os pares ficam colocados, quando o que está em jogo é a progressão na carreira e a avaliação de colegas num escalão superior; os constrangimentos de tempo, na medida em que o uso de tal técnica é muito demorado; a inexistência de padrões de desempenho para guiar a avaliação dos professores; os problemas da validade e da fiabilidade, dado ser difícil avaliar se os pares estão de facto a observar aquilo que se pretende que observem; e se estão a fazê-lo com consistência e precisão (Curado, 2002:76).

Em objecção, Chism (1999) defendeu que tais objecções poderiam ser ultrapassadas se a apreciação pelos pares fosse implementada em processos de avaliação de carácter

formativo, que envolvessem o consenso sobre padrões de avaliação, múltiplos avaliadores, múltiplos métodos e um compromisso sustentado entre todos os participantes. Darling-Hammond e McLaughlin (1995) e Kremer-Havon (1993) defenderam que a implementação de práticas positivas de apreciação pelos pares seria facilitada em escolas cujo clima se caracterizasse pela existência de estruturas de apoio e relações interpessoais colaborativas (idem).

Lieberman (1998:2), citado por Curado (2002:76), definiu a apreciação pelos pares como abrangendo os procedimentos pelos quais os professores e os seus sindicatos exercem maior responsabilidade no sentido de melhorarem o seu desempenho e prescindir do serviço dos professores de desempenho deficiente, depois de estes terem recebido assistência. O autor identificou três propósitos para o uso deste sistema: 1) decisão sobre a renovação dos contratos dos professores no primeiro ano de serviço; 2) decisão sobre o desempenho deficiente de professores do quadro; 3) assistência a professores, sem implicações adversas.

4.3. Considerações

A avaliação do desempenho é analisada em função do grau em que reduz os erros de cotação e possibilita julgamentos exactos do indivíduo alvo. A maioria da investigação tem procurado encontrar o melhor instrumento de avaliação do desempenho. Os resultados alcançados não permitiram identificar esse instrumento, e sugerem que, do ponto de vista psicométrico, existem diversos instrumentos relativamente idênticos, não estando nenhum livre de contaminação (Caetano, 1996: 84).

A avaliação do desempenho não deve acabar no momento da cotação do avaliado, podendo isto ocorrer em organizações fortemente burocratizadas. Como referem Ilgen e Scheider (1991:76), na gestão de recursos humanos, a medida do desempenho visa, habitualmente, gerar informação sobre os empregados que pode ser utilizada para dois objectivos distintos: tomar decisões relativas aos colaboradores e/ou dar-lhes feedback acerca do seu desempenho.

Na linha de Caetano, 1996:87-89) a avaliação pode servir para sustentar decisões, sobre promoções e remunerações e/ou para melhorar o desempenho do avaliado, através do

fornecimento de feedback e de programas de formação. É possível identificar claramente os instrumentos que permitem dar um feedback adequado de outros que não o permitem.

Ao nível da eficácia organizacional, o factor custo/benefício é um elemento essencial a ter em atenção, sendo a avaliação encarada como um dos mecanismos que a organização dispõe para atingir as suas finalidades (Caetano, 1996:86).

De acordo com o autor, a avaliação do desempenho é um instrumento de gestão indissociável do contexto em que é aplicada. Ela só tem sentido no exercício de uma profissão ou função organizacionalmente enquadrada e, ganha relevância para a organização, para os avaliadores e para os avaliados em função das suas consequências. Como tal, é fundamental atender aos objectivos que determinam a existência da própria avaliação de desempenho nas organizações. As organizações devem escolher adequadamente o tipo de instrumento, de forma a atingir o objectivo proposto.

A avaliação está submetida a uma regulação socio-normativa, sendo alvo de múltiplos procedimentos. Numa abordagem prática, podemos considerar a avaliação do desempenho como um sistema constituído por objectivos, instrumentos e procedimentos (Caetano, 1996: 90).

Numa abordagem organizacional, o que está em equação num sistema de avaliação é a sua eficácia global e não a sofisticação de um dos seus componentes devendo, cuidadosamente, analisar-se as relações entre os três componentes. Na concepção de sistemas formais de avaliação nas organizações, os objectivos, enquanto razão de ser da própria avaliação, constituirão o elemento determinante dos restantes componentes.

Ao nível da organização, a avaliação fornece julgamentos que fundamentam aumentos salariais, promoções, transferências. Ao nível do indivíduo, a avaliação serve para dar feedback ao avaliado acerca do seu desempenho e para servir de base actividades de aconselhamento por parte do supervisor.

Jacobs et al. (1980) sugerem que a informação resultante da avaliação de desempenho pode, teoricamente, ser utilizada para diversos fins: acção disciplinar, feedback e desenvolvimento do empregado, promoção, selecção, supervisão; desenvolvimento e

diagnóstico organizacional. Fazendo uma categorização mais global. Ilgen e Schneider (1991) consideram que as organizações podem utilizar a avaliação para dois fins distintos: tomar decisões relativas aos seus colaboradores e dar-lhes feedback sobre o seu desempenho.

Cleveland et al. (1989) averiguaram o impacto da avaliação de desempenho sobre um conjunto de finalidades, agrupadas de acordo com quatro categorias: a) comparações inter-individuais, b) comparações intra-individuais, c) sistemas de manutenção, e d) documentação (registo no processo individual). Os resultados mostraram que os fins mais comuns eram a administração de salários (comparações inter-individuais), o feedback ao avaliado e a identificação dos pontos fortes e fracos do desempenho do avaliado (comparações intra-individuais).

Procurando integrar estas contribuições, podemos conceptualizar as finalidades da avaliação de desempenho em três categorias gerais: objectivos que visam a manutenção e o desenvolvimento da organização, objectivos que visam o desenvolvimento individual e objectivos centrados na gestão das recompensas (Caetano, 1996).

Segundo Jacobs et al. (1980), é importante conhecer os objectivos da avaliação de desempenho na medida em que esses objectivos devem influenciar a escolha da metodologia da avaliação (Jacobs e tal., 1980:600). A incoerência entre objectivos e instrumentos poderá provocar numa perda de eficácia do sistema de avaliação, não estando obrigatoriamente em causa a qualidade psicométrica do instrumento.

A maioria dos resultados produzidos pela abordagem da metáfora do teste são respeitantes aos processos da validação de construtos e à elaboração de diferentes modelos de escalas de cotação a utilizar na avaliação do desempenho. As tentativas para eliminar os erros psicométricos nas cotações não tiveram o sucesso pretendido.

É em face deste insucesso que, a partir dos anos oitenta, alguns autores se passam a debruçar sobre a questão da exactidão dos julgamentos e partem do princípio de que o problema não está centrado nos instrumentos mas sim no seu utilizador, isto é, no avaliador e no modo como ele processa a informação necessária para produzir o julgamento sobre o avaliado.

Na metáfora do teste o avaliador era um elemento sem acção, centrado nos instrumentos de avaliação, passando agora a ser um elemento fortemente activo, de quem depende a procura e o processamento da informação respeitante à avaliação.

5. Contextualização da Avaliação de Desempenho

Na psicologia organizacional, o estudo dos factores contextuais tem uma longa tradição na pesquisa, nomeadamente na área da liderança (e.g., Fiedler & House, 1994; Jesuíno, 1987), e, desde há alguns anos, tem-se registado um interesse renovado pela análise da influência dos contextos dos indivíduos, assim como pela influência dos indivíduos sobre os seus contextos (e.g., Mowday e Sutton, 1993).

Na área específica da avaliação de desempenho, os aspectos contextuais têm recebido alguma atenção, sendo considerados como moderadores das operações cognitivas e como factores relevantes para a eficácia da avaliação. Têm sido propostos vários modelos teóricos que procuram deslocar o foco de análise do instrumento e do avaliador para diversos aspectos do contexto. Também ao nível empírico têm sido efectuados, paralelamente, alguns estudos que prestam atenção à influência de variáveis contextuais sobre a avaliação. A generalidade dos investigadores continua a preocupar-se, contudo, com o problema dos enviesamentos das cotações, constituindo-se, pois, os processos cognitivos como o principal objecto de pesquisa, quer dos modelos teóricos, quer nos trabalhos empíricos (Caetano, 1996).

5.1. Modelos Teóricos

Ao nível teórico, um dos primeiros modelos que considera o papel do contexto na avaliação de desempenho foi proposto por Kane e Lawler (1979). Estes autores identificaram um modelo programático segundo o qual o julgamento será moderado por dois conjuntos de categorias: metodologia da avaliação e ambiente organizacional. A metodologia da avaliação integra o processo de medida, o conteúdo da medida, o tipo de fonte em que se baseia o julgamento, o tipo de alvo que é objecto de avaliação e os procedimentos administrativos por que se rege o sistema de avaliação.

O ambiente organizacional é constituído por variáveis da organização objectiva e por variáveis da organização fenomenológica (clima social). Na organização objectiva há a considerar as características das fontes individuais, as características das tarefas, as características sociais e as características estruturais. A organização fenomenológica, que “pretende integrar todas as variáveis concebidas como elementos do clima

organizacional” (Kane e Lawler, 1979:440) corresponde às mesmas categorias da organização objectiva mas enquanto percebidas, descritivamente, pelos actores organizacionais. Landy e Farr (1980) propuseram um outro modelo teórico global, e que considera três categorias de variáveis independentes, a recordar: papéis (avaliador/avaliado), veículo, e contexto. Este modelo, centrado no processamento individual da informação (observação, armazenagem, recuperação e julgamento), considera que o contexto imediato em que ocorre a cotação é definido pelas características das posições ocupadas pelos intervenientes, pelas características organizacionais e pelo objectivo da avaliação. O modelo integra ainda os papéis na avaliação (ou características do avaliador e avaliado), e o veículo ou instrumento de avaliação, o qual é influenciado pelas quatro variáveis anteriores.

O objectivo da avaliação é influenciado pelas posições ocupadas pelo avaliador e pelo avaliado e pelas características da organização, tendo um “efeito substancial sobre os processos cognitivos do avaliador” (Landy e Farr, 1980:95), que serão ainda influenciados pelo veículo ou instrumento, pelas características dos intervenientes e pelos “procedimentos” instituídos (Caetano, 1996).

No seguimento de Landy e Farr (1980), Mitchell (1983) salientou a necessidade de se dar maior atenção a esses aspectos contextuais. O autor sugere que se deve analisar o efeito de três factores contextuais sobre a avaliação de desempenho: características da tarefa atribuída ao avaliado, factores ambientais ou situacionais e factores sociais.

Ao nível da tarefa, assumem relevância dois factores: ambiguidade e experiência. No caso da ambiguidade, o autor considera que, se houver várias maneiras diferentes de resolver um problema e muitas soluções, pode ser mais difícil fazer avaliações válidas do que se a tarefa e o resultados forem claros e directos (Mitchell, 1983:53). A experiência é importante porque, se o supervisor tiver pouca experiência com a tarefa pode ser difícil para ele estimar com exactidão as causas de um desempenho bom ou fraco (idem).

Como factores ambientais ou situacionais, Mitchell (1983) refere a facilidade de observação da actividade do avaliado e a turbulência do ambiente, sugerindo como hipótese teórica que as cotações seriam mais válidas quando o avaliado pode ser

directamente observado e quando a turbulência do ambiente é baixa (Mitchell, 1983:53). O modelo aponta também quatro factores sociais centrados nas relações entre o avaliador e o avaliado: similaridade, poder, interdependência e comparações relativas. O autor admite que quanto maior a identificação entre o avaliador e o avaliado mais altas serão as cotações. Em relação ao poder, avança que quanto maior o poder do avaliador, mais o colaborador será responsabilizado no caso de o seu desempenho ser insuficiente.

Mitchell (1983:54) considera que as cotações constituem comparações relativas, pelo que a cotação ou feedback dado por um supervisor é muitas vezes influenciada pelo contexto social.

Mohrman e Lawler (1983) consideram que a focalização exclusiva na medida do desempenho não permitirá uma compreensão adequada do processo de avaliação. Em alternativa, entendem que é necessário analisar os contextos organizacionais enquanto factores críticos que determinam a definição que os indivíduos fazem da situação da avaliação, a qual, por sua vez, influenciará as motivações e os comportamentos dos actores envolvidos no processo de avaliação. Estes autores propõem um modelo teórico constituído por quatro componentes: o sistema de avaliação de desempenho, o contexto organizacional, a definição individual da situação de avaliação de desempenho, e o comportamento de avaliação.

É a definição individual da situação de avaliação que determinará directamente o comportamento de avaliação. O modo como os actores definem essa situação é, por vezes, determinado pelo sistema de avaliação e pelo contexto. No sistema de avaliação há a considerar: o objectivo que se pretende atingir no âmbito da gestão de recursos humanos; a formalização no que diz respeito aos métodos, instrumentos e procedimentos a utilizar, e os mecanismos de activação da avaliação.

De acordo com os autores, o sistema de avaliação pode ter algum ou alguns dos seguintes objectivos: decisões de selecção, de promoção e colocação, de recompensas, de formação e desenvolvimento, de feedback aos avaliados e de planeamento de recursos humanos.

Segundo Mohrman e Lawler, (1983:180), “o contexto determina muitas vezes o significado e uso da avaliação”, da mesma forma que condiciona as atribuições que os avaliadores fazem sobre o desempenho dos subordinados.

As características individuais, tais como a experiência passada com a avaliação e a auto-estima, podem afectar a definição da situação (idem:181), o que pode promover desajustamentos entre as definições da situação feitas pelo avaliador e pelo avaliado. Esta definição é convertida em comportamentos e analisada na perspectiva da abordagem da expectativa-valor, desenvolvida por Vroom (1964) e Lawler (1973), avançando que os indivíduos optam pelos comportamentos que acham que lhes permitem alcançar resultados atractivos, isto é, a que atribuem valor.

Neste sentido, o modelo serve, principalmente, como “heurística para compreender as forças importantes que motivam o comportamento de avaliação” (Mohrman & Lawler, 1983: 183).

A diferença entre julgamento privado e julgamento público, apresentada por estes autores é, essencial para se compreender os comportamentos da avaliação de desempenho, na medida que o seu carácter público requer a análise dos factores contextuais que a envolvem.

Segundo Mohrman e Lawler (1983), neste modelo, a pesquisa centrada nos instrumentos de avaliação é inteiramente insuficiente, na medida em que não se consegue dar conta daqueles factores.

Murphy & Cleveland (1991) propuseram um modelo que procura ter em atenção algumas sugestões dos modelos anteriores. Estes autores definem a avaliação de desempenho como um processo social e de comunicação, e assume como pressuposto básico que os resultados da avaliação são a expressão de comportamentos do avaliador, orientados para objectivos e influenciados pelo contexto organizacional. Assumem, igualmente, a distinção sugerida por Mohrman & Lawler (1983) entre formular (privadamente) um julgamento e emitir (publicamente) esse julgamento (cotação).

O modelo que propõe é constituído por quatro componentes críticos: contexto, julgamento (privado), cotação (pública) e avaliação da avaliação.

Em relação ao contexto considera-se que contém duas variáveis: proximais, que influenciam directamente o avaliador, como o tipo de relação existente entre o avaliador e o avaliado e as consequências da avaliação. As distais afectam o avaliador indirectamente e correspondem ao ambiente interno e externo da organização (clima organizacional, factores económicos e sociais).

O julgamento, no âmbito da avaliação privada, é considerado limitado pelo contexto mas também livre do mesmo. Os aspectos livres de contexto são os que fazem parte do “esquema cognitivo e dos critérios de avaliação do indivíduo, independentemente do contexto específico do trabalho” (Murphy & Cleveland, 1991:18), corresponde às capacidades cognitivas do trabalho, aos enviesamentos pessoais e heurísticas de decisão e à experiência anterior com tarefas de avaliação. Os aspectos limitados pelo contexto são respeitantes aos “ aspectos que se baseiam em informação específica sobre o trabalho ou sobre a organização para definir os níveis de desempenho” (idem:18).

Não será possível efectuar a avaliação sem o conhecimento das tarefas, deveres e responsabilidades associadas ao desempenho do avaliado. Os julgamentos serão também limitados pelos padrões de desempenho definidos e pelas características do próprio sistema de avaliação. A cotação corresponde ao julgamento emitido. De acordo com os autores, “ aquilo que o avaliador escolhe comunicar irá depender dos seus objectivos e dos factores contextuais” (idem:20). Segundo este modelo, as discrepâncias entre o julgamento e a cotação, resultam do facto de esta consistir numa comunicação dirigida para objectivos, no sentido em que o “avaliador utiliza a avaliação de desempenho como instrumento para atingir objectivos bem definidos” (idem).

O quarto componente diz respeito à avaliação da cotação, isto é, da informação que os avaliadores fornecem à organização. A sua utilidade e eficácia deve ser analisada mais em função do contexto organizacional do que em função dos enviesamentos psicométricos e erros do avaliador.

5.2. Considerações

A avaliação do desempenho não se reduz só a um mero problema psicométrico, uma vez que o tipo de instrumento utilizado nas organizações é, em parte, determinado pelos

objectivos da avaliação. Os julgamentos emitidos no quadro da avaliação do desempenho são produzidos no contexto formalmente regulado e orientado para determinados fins organizacionais.

Na aplicação à realidade organizacional, a introdução ou substituição de determinado instrumento de avaliação não poderá basear-se unicamente nas propriedades psicométricas mas deverá ter em atenção as características do sistema de avaliação em causa. O problema da exactidão das cotações continua a manter-se e dificilmente será eliminado.

Enquanto na metáfora de teste, o avaliador era um elemento passivo, subordinado aos instrumentos de avaliação, agora considera-se que o avaliador é um elemento fortemente activo, de quem depende a busca e o processamento da informação. Assim, os instrumentos começam a ceder o lugar ao avaliador, mais propriamente ao modo como o avaliador processa a informação necessária para produzir o julgamento sobre o avaliado. É preciso ter em conta o contexto social em que foi produzido.

Na avaliação de desempenho, importa ter em conta a validade subjectiva dos julgamentos e os factores sócio-normativos que a influenciam. É fundamental atender aos aspectos pragmáticos associados à emissão pública dos julgamentos. Aquilo que está em causa, não é a capacidade do avaliador para elaborar interiormente um julgamento, com maior ou menor exactidão, mas sim a emissão pública desse julgamento, uma vez que é dessa emissão que podem resultar consequências desejáveis ou indesejáveis do ponto de vista dos interesses do avaliador na organização (Caetano 1996: 366).

Esta perspectiva distancia-se fortemente das concepções tradicionais, que se baseiam na crença de que os avaliadores estariam inteiramente motivados para alcançar essa mesma exactidão. Trata-se de conceptualizar a avaliação no quadro da validação social dos julgamentos e no quadro dos comportamentos estratégicos desenvolvidos por avaliadores e avaliados, e não já de averiguar os recursos cognitivos dos avaliadores (idem).

A validade dos julgamentos emitidos por quem está em posição de poder será considerada tanto maior quanto mais os avaliados considerarem que as cotações resultam de processos de negociação. A activação de processos de negociação significa que os próprios avaliados consideram que têm possibilidade de partilhar do poder e, assim, influenciar a cotação do seu desempenho.

A avaliação de desempenho emerge como uma construção social que envolve avaliador e avaliado. A relação de comunicação entre avaliador e avaliado assume um papel determinante na validação social da cotação do desempenho (Caetano 1996:367).

Segundo os resultados de estudos empíricos realizados a validação social do julgamento constrói-se em torno de três dimensões: legitimidade subjectiva da emissão do julgamento pelo avaliador, a qual está subordinada a factores sócio-normativos; conteúdo específico do julgamento, o qual está subordinado a diversos factores cognitivos e contextuais, e práticas processuais, nas quais a presença ou ausência de processos de negociação do julgamento emitido, ou cotação, constitui um factor fundamental (Caetano, 1996).

Um sistema de avaliação do desempenho não deve ser construído por especialistas exteriores e imposto aos colaboradores dos departamentos. O envolvimento desde a concepção até à implementação e reformulação, não só dos avaliadores mas também dos avaliados é um factor determinante para o sucesso do processo de avaliação. A explicitação e negociação prévia dos objectivos da avaliação é fundamental na medida em que faz emergir o futuro como alvo de avaliação e não o passado. Os instrumentos não devem ser exaustivos e devem basear-se numa curta amostra de âncoras comportamentais relevantes para o desempenho.

É com base neste tipo de práticas, e não graças à sofisticação presumida de qualquer instrumento ou da sua mera informatização, que a implementação de sistemas de avaliação poderá ter consequências eficazes sobre a vida organizacional (Caetano, 1998: 369).

CAPÍTULO IV

Referenciais e Indicadores em Educação

INTRODUÇÃO

A polissemia do termo avaliação permite que a abordemos sob ângulos extremamente diferentes: institucional e macrossocial, microssiológico e relacional (grupal), instrumental, praxeológico. Trata-se de avaliar dispositivos educativos a partir de um referencial. Se o dispositivo é a ordenação das diferentes partes, dos componentes, de um material, de um aparelho, de uma máquina, metafórica e abusivamente assimiladas a órgãos (...), o referencial é um esquema construído como ponto de referência, a partir da análise da situação (Figari, 1996:13-14).

Segundo o autor, a ideia de referencial é igualmente apresentada como conjunto articulado e programado de aptidões e de capacidades, de competências, que constituem a matéria e a progressão eventual de uma aprendizagem, de uma formação (Figari, 1996:16).

Numa época em que tanto as instituições escolares como os centros de formação dão um enorme relevo às “avaliações”, é premente reflectir sobre o que se avalia e partilhar esta reflexão com todos os intervenientes envolvidos neste processo (avaliados e avaliadores), actores sem o contributo dos quais a avaliação não tem qualquer sentido. Um juízo emitido no domínio educativo, dirigido sobre o indivíduo ou sobre o sistema, requer ser fundamentado, incorrendo no risco de se tornar inoperante, e por que só o método utilizado para proferir um juízo pode constituir um fundamento. Ao avaliar-se um dispositivo, estamos a avaliar todos os seus intervenientes e é com todos eles que a avaliação funcionará (Figari, 1996:28).

1. O Dispositivo Educativo

Para Figari (1996:30), o termo dispositivo é definido como a forma particular como se distribuem os diversos órgãos de um aparelho e, por extensão, o próprio mecanismo ou aparelho. Trata-se de apreender construções elaboradas em torno dos conteúdos (currículos, ciclos de formação), de competências (entrega de qualificações) e de tarefas (perfis profissionais). O dispositivo foi definido por Crozier e Friedberg (1977), o “construto da acção colectiva” que foi objecto de um projecto de aprendizagem ou de uma operação de avaliação.

A organização dos sistemas de educação depara-se com uma complexidade crescente que, se fica a dever à pressão conjunta das exigências de renovação técnica e profissional e à diversificação das estratégias didácticas (devidas ao facto de se ter, hoje, uma melhor compreensão dos processos cognitivos), Figari (1996:31).

No rumo do autor, reconhece-se a necessidade de uma maior individualização dos procedimentos de ensino e de formação onde as mesoestruturas também assumem responsabilidades acrescidas. Os comportamentos tendem, em virtude destes procedimentos, a ser marcadamente alterados: os intervenientes são, solicitados a escolherem as suas estratégias, a participarem em acções complementares de remediação e a acolherem modelos de funcionamento cuja eficácia obteve sucesso noutras organizações. Neste âmbito a empresa serve de modelo à escola e a escola insere-se na empresa. As soluções podem ser encontradas numa modificação das práticas de formação e de ensino, tal como ao nível da organização dos dispositivos, permitindo a realização de procedimentos sociocognitivos adaptados às situações. Estas modificações nos comportamentos são cada vez mais uma exigência do mundo globalizante.

1.1. Avaliação - Concepções e Definições

A avaliação em educação pode ser definida, citando J. Cardinet (1986:13) “ um processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino, que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola”. Para Stufflebeam (1980) “ o processo pelo qual se delimitam, obtêm e fornecem informações úteis que permitam

julgar as decisões possíveis”. Segundo Y. Tourneur (1986) ao definir macro avaliação “um processo sistemático de recolha e de interpretação das observações com a finalidade de dar a conhecer o desenrolar e os efeitos de um projecto pedagógico”. Tanto para o dispositivo como para o indivíduo, a avaliação exige uma clara explicitação do que está em jogo (Figari, 1996:34). “É forte a procura da avaliação” (idem). Segundo o autor:

“A procura social exprime, em grande parte, uma vontade de compreender os fenómenos escolares, uma expectativa de que as saídas do sistema sejam favoráveis relativamente ao emprego e à orientação e, por conseguinte, uma exigência de “eficácia” em termos de sucesso, mas também em termos de recepção e de funcionamento”.

A procura institucional vem reforçar a procura social: as organizações, sob a pressão conjunta das evoluções técnicas e das leis da rentabilidade, são levadas a controlar os efeitos de uma política, a regular as necessárias adaptações dos indivíduos e dos grupos às mudanças que não deixam de afectar o seu funcionamento.

A procura internacional, variante da precedente, aparece, cada vez mais, sob a forma de grupos de trabalho encarregados de comparar a eficácia observada dos sistemas educativos dos diferentes estados.

“(…) A procura pedagógica, finalmente, mais difusa e não despida de contradições (muitas vezes existe nos actores um terror da avaliação), aparece sob a forma de uma procura frequente de formação”. Figari, (1996:34-35).

Ainda na linha do autor, a confusão que reina em torno da própria noção de avaliação: à avaliação é atribuído o sentido de controlo, de verificação, de comparação de indicadores, de medida de nível, de sanção. A confusão de papéis que daí resulta entre os decisores (responsáveis de instituições, autores de dispositivos educativos), as instâncias de controlo (inspectores), os avaliadores externos, os actores de base (professores e aprendentes). A tendência para a profissionalização da função da avaliação. As práticas, os métodos e a linguagem tornam-se, efectivamente, cada vez

mais especializados, mas estando as instituições, sobretudo, cada vez mais desejosas de disporem de observatórios variados e, sempre que possível, independentes, assiste-se à chegada ao terreno de um número elevado de peritos e de profissionais da educação (idem:35).

Duas consequências contraditórias, mas que não se anulam reciprocamente, podem daqui ser deduzidas: pode-se pensar que, quando se socorre de ajudas externas, a evolução é benéfica na medida em que permite à avaliação torna-se mais técnica, especializada e justa mas pode-se recear também a emergência de um novo poder que nasça no interior das organizações; os avaliadores.

A avaliação relacionada com os dispositivos põe os mesmos problemas que a avaliação respeitante aos indivíduos. Assim, encontramos-nos face a duas abordagens:

- A abordagem normativa que faz lembrar a dimensão normativa da nota, da classificação atribuída numa perspectiva comparativa, e toma a forma de indicadores que permitem classificar. O dispositivo é assim avaliado como um objectivo.
- A abordagem criterial que faz recordar a emissão do juízo baseado na produção do aprendente em função do critério previamente anunciado, numa perspectiva de progresso individual, e que toma a forma de um referencial interno.

No plano teórico, a resposta deve, pois, ser procurada na definição correcta do que se pretende avaliar. Com efeito, só podemos avaliar um objecto (quer dizer, um estabelecimento, uma organização, um serviço, um dispositivo, uma classe) já referenciado, definido, circunscrito, que deu lugar a uma descrição das suas finalidades, funções, especificidades, ou seja, um objecto de qualquer forma já conceptualizado.

1.2. Avaliação e Referencial

De acordo com todos os autores, não se entrevê a realização de qualquer avaliação sem o recurso, implícito ou explícito, a um sistema de referências. As incertezas ou as divergências dizem respeito à forma como se pode aceder a este sistema de referências designado por referencial. Evocar um quadro ou um sistema de referências pode, muitas

vezes, significar designar um campo científico, em relação ao qual vai ser dada a explicação de um determinado fenómeno.

Segundo Ardoino e Berger (1989) referencial é um “ sistema de referências que constituem uma óptica, um tipo de leitura, uma perspectiva de análise privilegiada”. Um referencial pode designar um conjunto das normas do avaliador.

No discurso avaliativo, encontramos o termo “referente” com um sentido mais restrito e mais instrumental, em particular na distinção bem conhecida entre referente e referido (Lesne, 1984; Barbier, 1985; Hadji, 1989). Assim, para Lesne (1984:132) “avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de maneira imediata, o que é objecto de uma investigação sistemática ou de medida) como um referente (o que desempenha o papel de norma, o que deve ser, o que é o modelo, o objectivo pretendido).

2. O Critério

A palavra designa o princípio que permite distinguir o verdadeiro do falso, julgar, estimar. A sua primeira característica é então a abstracção (a evidência, a clareza, a rapidez, a ordem...); a segunda característica é a discriminação:

- Entre os objectivos que possuem e os que não possuem critério: por exemplo, no que diz respeito ao critério da clareza, convirá determinar o que vai discriminar uma frase clara de uma não clara;

- No interior dos objectos que possuem critério: uma frase mais clara do que outra.

A sua terceira característica consiste em desempenhar o papel de “interface entre, por um lado, as visões do mundo e, por outro, entre índices, os indicadores mais operatórios” (Ardoino e Berger:215).

Aplicada à avaliação educativa em geral, esta noção foi claramente definida por J.J. Bonniol (1988): é “ uma dimensão do objectivo que o avaliador resolveu privilegiar, entre outros, como referente. O que justifica a referência escolhida é o objectivo visado, a qualidade procurada, o valor privilegiado...”

3. O Indicador

Trata-se de um elemento que mostra um outro elemento, que diz onde se encontra, que indica. Em matéria de conhecimento, o índice provém da experiência, pertence ao domínio do exemplo e não da prova. O indicador, em si mesmo, não prova nada de precisa. Daqui, decorrem duas consequências:

- A primeira é que o indicador não pode, por si mesmo, em nome do seu estatuto, dar um sentido ao resultado que sublinha: por isso, deve ser reportado a um critério.
- A segunda consequência que deriva da definição de indicador é que, o indicador só permite chegar a uma probabilidade e não a uma certeza: as informações assim reunidas podem insinuar, justificar e confirmar um elemento de conhecimento mas não demonstrar a sua certeza.

É verdade que o avaliador produz mais probabilidades que certezas. Mas para construir a sua avaliação, ele recorre aos indicadores e constata-se que lhes confere estatutos diferentes, o que leva a necessária reflexão metodológica.

Um indicador de desempenho pode ser definido como um item de informação recolhida, em intervalos regulares para acompanhar o desempenho do professor, no quadro dos documentos que compõem o sistema de referências definido para a avaliação. Os indicadores facilitam a observação das competências profissionais bem como acompanhar a sua evolução. Não é uma operação isenta de erro ou de problemas de definição e de interpretação. Obrigam a um acompanhamento processual para ir eliminando aspectos negativos e incorporando factores consideradas úteis e relevantes.

Em resumo, indicadores são a designação daquilo que se deve observar para obter e recolher a informação pertinente de acordo com os objectivos propostos. Avaliar o desempenho requer, pois, o uso de indicadores apropriados. Podem seleccionar-se indicadores de natureza quantitativa, que são mensuráveis e têm uma representação numérica e, de natureza qualitativa, quando os dados não se podem traduzir em números. Ao definir cada indicador, é fundamental questionar as suas implicações, devendo envolver todos os interessados e actores neste processo.

3.1. O Avaliador e o Referencial numa Concepção de Avaliação

A distinção que vai ser proposta não provém da oposição muitas vezes evocada entre avaliação quantitativa dos resultados (o que seria, de facto, objectiva porque expressa em números) e avaliação qualitativa de processos (e que seria, de facto, subjectiva porque descritiva).

É difícil caracterizar por meio de alguns exemplos as diversas concepções e as abordagens infinitas da avaliação. Em contrapartida, podemos com mais facilidade falar das suas diferentes funções e da valorização de uma ou outra dessas funções nas opções do avaliador. Segundo J. Cardinet, poderíamos distinguir:

- A avaliação como medida, com o recurso aos modelos psicométricos, à generalização dos resultados (Cardinet, 1986 b). Teríamos então um referencial de desempenhos;
- A avaliação como “ meio de regulação no interior de um sistema de formação” (Allal, 1989). Teríamos um referencial de interacções;
- A avaliação como “ procura de sentido” (Ardoino e Berger, 1989). Teríamos um referencial de modelos.

Segundo uma outra classificação proposta por J.J. Bonniol, M. Genthon M. Roger (1989), poderíamos igualmente distinguir os avaliadores que privilegiam o “ balanço e a correcção dos produtos” (referencial de controlo), “a facilitação das aprendizagens” (referencial de competências cognitivas), “ a ajuda na construção da identidade individual e colectiva” (referencial de representações sociais), “a regulação do funcionamento individual e colectivo” (referencial de interacções).

É possível verificar que estas abordagens se podem aplicar tanto aos indivíduos como aos dispositivos. Se para analisar uma mesma situação, os referentes são plurais, os referenciais são, em contrapartida, sempre únicos. De facto, estes representam construções específicas de cada situação, elaboradas pelos avaliadores (e pelos avaliados que são o conjunto dos actores) e que estão encarregados de operar a articulação dos referentes em torno da problemática gerada por esta situação.

A avaliação apresenta numerosos aspectos apaixonantes porque, apesar de cada avaliação ser única, ela comporta o esclarecimento dos fenómenos reconhecíveis cujo funcionamento participa em leis e suscita o profundo interesse por parte dos investigadores. O interesse e a qualidade deste tipo de operação tem o seu preço: ter de se aceitar o facto de estas construções referenciais serem efémeras.

A vida dos referenciais poderá então resumir-se na implicação dos actores no processo de avaliação. O referencial deve a sua pertinência ao facto de ter conseguido adaptar-se à identidade do dispositivo (da avaliação) que em si mesmo representa um momento da realidade em evolução: o fim do referencial está programado com o cumprimento da própria avaliação. Mas em tudo isto permanece o elemento cuja vocação consiste em ser universalmente aplicável: o método.

Um referencial de desempenho legitimado é um sistema de referências, composto por um conjunto de dados relevantes, sobre os quais é possível traçar um perfil de desempenho desejável com o qual se compara o desempenho observado do profissional, e que permite identificar as potencialidades e as fragilidades do avaliado

SEGUNDA PARTE

MARCO EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO V

Desenho e Metodologia de Investigação

INTRODUÇÃO

A parte da investigação constitui a base em que assenta o marco empírico, isto é, o primeiro esboço em que se apresenta o desenho da investigação propriamente dito, com o qual se pretende contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico, relativamente ao tema que nos ocupa.

Trata-se de uma antevisão do que se procura pôr em prática na investigação, onde se definem as directrizes essenciais que descrevem e guiam tanto o problema de investigação proposto em torno de um objectivo geral e numa série de objectivos específicos, como os aspectos metodológicos e procedimentos mais relevantes e que foram tidos em conta para implementar este trabalho de investigação: instrumentos, amostra, metodologia e procedimentos.

Uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar. Todas as ciências naturais, sociais ou educacionais, têm por base investigações empíricas porque as observações deste tipo de investigação podem ser utilizadas para construir explicações ou teorias mais adequadas (Hill, 2008:19).

De entre os tipos de investigação empírica mais vulgarmente utilizados referimos a investigação pura em que se pretende descobrir factos novos (dados empíricos) para testar deduções feitas a partir de uma teoria de interesse intelectual e que, no momento da investigação, parece não ter aplicação prática.

1. Justificação da Investigação

A grande complexidade que tem envolvido, no seu decorrer, a realidade educativa portuguesa com a revisão do Estatuto da Carreira Docente, em 19 de Janeiro de 2007, a sua revogação e republicação em 23 de Junho de 2010 e consequente regulamentação, levou a que desde 2007 a avaliação de desempenho dos professores tenha adquirido uma visibilidade ímpar na nossa sociedade. Pela grande discussão que se encontra instalada na sociedade portuguesa em torno deste assunto, considera-se essencial tratar esta questão de forma mais profunda e contribuir para um melhor esclarecimento de todos os interessados.

O propósito desta dissertação é conhecer qual a relevância atribuída pelos professores à avaliação do desempenho, enquanto instrumento de valorização no quadro dos recursos humanos da educação.

As actuais gerações vivem a revolução da informação que transformou de forma radical a nossa forma de estar no mundo. Graças a esta revolução, o globo transformou-se num grande fórum onde todos comunicamos livremente com baixos custos, trocamos conhecimentos e fazemos negócios.

A investigação e reflexão em torno das políticas educativas, na Europa, convergem no entendimento de que a qualidade e a avaliação são dois processos interdependentes, pelo que o conceito de avaliação é estratégico no desenvolvimento de todo o processo educativo.

A avaliação de desempenho dos professores assume várias configurações, por toda a Europa. Em Portugal respeita os princípios e objectivos expressos no artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e da Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro que estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho da administração pública.

Da mesma forma, os traços que suportam nesta matéria o Estatuto da Carreira Docente, baseiam -se no princípio de que a qualidade das aprendizagens é condicionada pela qualidade do ensino. São eleitas três orientações fundamentais para a consecução destes

princípios, a ver: o desenvolvimento profissional associado à avaliação de desempenho dos professores, a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares e a melhoria do serviço prestado pela escola.

Através de uma fundamentação teórica, descrita numa primeira parte do trabalho, procura-se fornecer uma visão de conjunto e complementar de cada uma das variáveis ou factores, implicados directamente na investigação que, de alguma forma, legitima a razão e pertinência do presente estudo.

Procura-se, também, centrar alguma atenção em estudos e investigações sobre a avaliação do desempenho dos professores, conhecendo os seus argumentos e conclusões e, justificar assim, de forma mais consistente, esta investigação.

Para atingir tais finalidades foram inquiridos, através de questionário, os professores avaliadores e professores avaliados. Constituíram-se grupos de discussão e foi realizada uma análise documental. Pretendeu-se desta forma complementar a investigação quantitativa com instrumentos qualitativos.

As conclusões deste estudo poderão ser relevantes para compreender a forma com os professores se relacionam com a avaliação do desempenho, a relação que encontram entre a qualidade do seu trabalho e a melhoria da qualidade do ensino e da organização escolar e contribuir, com um estudo empírico, para um esclarecimento mais aprofundado desta problemática.

2. Organização do Estudo

A estrutura da dissertação procura que as divisões por capítulos apresentem uma lógica e coerência sequencial.

Começa-se por contextualizar o panorama da educação na sociedade actual, considerada por diversos autores como a era da informação e do conhecimento, era pós-industrial, pós moderna...

Realça-se as mudanças educativas em curso e abordo as políticas educativas no quadro da globalização. Para tal, recorre-se a autores com diferentes perspectivas e correntes de pensamento.

É no âmbito da Psicologia das Organizações e da Gestão dos Recursos Humanos que se introduz a questão da avaliação de desempenho, caracterizando os diversos modelos, quadros conceptuais, metáforas e instrumentos. Com base numa reflexão profunda, realça-se a importância da avaliação do desempenho dos professores na sociedade actual.

No capítulo sobre a metodologia, fundamenta-se o tipo de investigação adoptado e a amostra seleccionada. Identificam-se as fontes, os processos de análise de dados e apresento os métodos a aplicar para elevar a sua qualidade e credibilidade.

3. Colocação do Problema

A importância deste trabalho radica em obter, mediante um estudo descritivo, as opiniões dos professores relativamente à avaliação de desempenho profissional.

O campo de estudo que se tenta abordar neste trabalho de investigação centra-se na relevância que assume nos dias de hoje, a avaliação do desempenho dos professores no actual complexo contexto social e na sequência das políticas educativas vigentes.

Para se compreender as mudanças em curso é apresentada uma breve descrição, no primeiro capítulo, da globalização e as suas implicações na educação.

A avaliação de desempenho profissional visa contribuir para a melhoria do desempenho da organização, neste caso, a instituição e a organização escolar.

Considera-se que a educação é o melhor investimento que se pode fazer para o desenvolvimento económico e social de um país e que a qualidade do ensino e do serviço prestado pelos professores é determinante para a prossecução deste investimento.

Questão de investigação # 1: Qual é a relevância atribuída pelos professores à avaliação do desempenho profissional no quadro da gestão de recursos humanos?

Questão de investigação # 2: De que forma consideram os professores que os padrões de rigor e mérito pretendidos, no desempenho da sua actividade profissional, melhoram a qualidade do ensino requerido pela sociedade actual?

4. Objectivos da Investigação

Uma vez descrito o que se pretende estudar, (o campo de trabalho), um outro aspecto fundamental, referente e decisivo em qualquer investigação é a definição dos objectivos propostos (o porquê do estudo e o que se pretende conhecer).

Para o caso que nos interessa e detém as nossas preocupações e interesses, neste trabalho de investigação define-se um objectivo geral e de um conjunto de objectivos específicos, que derivam de uma forma directa do anterior, relacionando as distintas áreas a explorar no respeitante à globalização educacional e à avaliação do desempenho.

A investigação que se pretende realizar visa saber qual a relevância atribuída, por parte dos docentes, à avaliação de desempenho dos professores com vista à sua valorização no quadro dos recursos humanos da educação e num contexto de globalização educacional. O seu propósito é: primeiro, inquirir sobre a perspectiva que os professores têm sobre a sua avaliação de desempenho neste contexto social actual, perspectivando uma melhoria do serviço educativo prestado à comunidade. Segundo, recolher opiniões sobre a relação existente entre a qualidade do trabalho realizado pelos professores, no contexto global actual e a melhoria do serviço educativo prestado.

4.1. Objectivo Geral

Conhecer a relevância atribuída, pelos professores contratados e na carreira, à sua avaliação do desempenho e em que medida esta contribui para a valorização do quadro dos recursos humanos da educação.

4.2 . Objectivos Específicos

Os objectivos específicos que queremos testar são:

Questionar os docentes sobre o seu grau de esclarecimento relativamente às características da globalização e da sociedade do conhecimento;

Percepcionar em que medida os professores estão conscientes da necessidade de se adaptarem profissionalmente à sociedade globalizada e interconectada;

Verificar, junto dos inquiridos, a aceitação de que são crescentes as responsabilidades sociais dos professores e o seu papel central na construção da sociedade da informação e do conhecimento;

Identificar qual a perspectiva que os professores têm sobre as implicações que a globalização tem na sua actividade profissional, ao nível de um conhecimento mais actualizado, científico e tecnológico, numa aprendizagem ao longo da vida;

Aferir se os professores avaliadores realizaram formação contínua ou especializada para o desempenho da função de avaliador;

Conferir a percepção que os docentes têm na relação entre a escola e o mercado de trabalho;

Saber de que forma é encarada, pelos docentes, a avaliação de desempenho com vista à realização de um diagnóstico profissional e a detecção de lacunas de competência profissional;

Recolher opiniões sobre a relação existente entre a qualidade do desempenho dos professores e a melhoria do ensino e do serviço educativo prestado;

Prospectivar a que atribuem os professores a chave para o insucesso da avaliação de desempenho;

Obter dados que permitam aferir se os professores consideram relevante avaliar o seu desempenho profissional para a melhoria do ensino e da organização escolar;

5. Metodologia

Del Rincón, Arnal, Latorre Y Sans (1995:20) afirmam que a investigação é uma actividade humana, orientada para a descrição, compreensão, explicação e transformação de uma realidade social através de um plano de indagação sistemática. O método científico é um meio de acesso à natureza do fenómeno ordenado e sistemático (Eschevarría, 1982:11).

Dependendo da concepção que se tenha da realidade, desde uma perspectiva quantitativa, qualitativa ou crítica, assim se articularão os diferentes elementos metodológicos e organizativos, seleccionando aqueles que se adequam, em melhor medida, à natureza da investigação apresentada e, sobretudo, aos fins que orientam toda a actividade de pesquisa.

Assim, na investigação social, enquanto a metodologia quantitativa trata de explicar um fenómeno a partir da medida e do uso de terminologia numérica e estatística, a metodologia qualitativa, pelo contrário, vai mais além das manifestações externas e aprofunda nela através de análises da linguagem como representação simbólica da realidade.

No respeitante ao problema de investigação levantado, a procura de informação e aproximação a este fenómeno social liga-se a um interesse descritivo e compreensivo, isto é, pretende, desta forma, uma complementaridade das perspectivas fenomenológicas, qualitativas e quantitativas.

Trata-se portanto de uma metodologia descritiva e mista, onde se integram instrumentos do tipo quantitativo, como o questionário, completados com outro instrumento do tipo qualitativo (grupos de discussão e análise documental). Desta forma, pretende-se conseguir uma interpretação significativa, contextualizada e complementar dos dados existentes, procedentes de diferentes instrumentos e de codificação variada, o que permite um tratamento objectivo da realidade, mediante o contraste das percepções que os professores têm em relação à avaliação do seu desempenho.

A Investigação descritiva tem por finalidade a compreensão dos fenómenos ou características de uma dada população sem a preocupação de intervenção. Os processos utilizados, que se traduzem na selecção de variáveis do meio ou de variáveis cognitivas, afectivas e motoras no funcionamento dos sujeitos, visam descrever para compreender, na expectativa de que esta operação possa produzir efeitos positivos, embora diferidos, na decisão ou nas práticas dos actores. No que respeita aos traços metodológicos, pode comportar, ao nível da recolha de dados, tanto estratégias quantitativas como qualitativas. Procura-se obter uma descrição dos fenómenos, ou de determinadas características das populações, através da análise da sua frequência ou de operações de correlação entre variáveis (Oliveira e outros, 2004:27).

Como refere Valente (1988), a própria investigação deve ser um instrumento que permita melhorar, não só a prática docente mas, igualmente, ser utilizada como estratégia de formação de professores.

Segundo Hill & Hill (2008:19), uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar. Todas as ciências naturais, bem como todas as ciências sociais, têm por base investigações empíricas porque as observações deste tipo de investigação podem ser utilizadas para construir explicações ou teorias mais adequadas.

De acordo com os mesmos autores, o tipo de investigação empírica mais utilizado é: “a investigação pura que pretende descobrir factos novos para testar deduções feitas a partir de uma teoria que só tem interesse intelectual e que, no momento da investigação, parece não ter aplicação prática” (Hill & Hill, 2008:20).

O processo de investigação não é só um processo de conhecimento mas também um processo de planificação e criatividade controlada. O processo de investigação empírica compreende, segundo Hill & Hill (2008:20-21) os seguintes aspectos: tem como objectivo contribuir para o enriquecimento do conhecimento na área em que escolheu fazer investigação; precisa de escolhas em termos do tema e em termos de hipóteses específicas a testar; obriga a um planeamento dos métodos de recolha de dados; precisa

que se pense adiante para planear as análises de dados antes de começar a parte empírica da investigação.

A hipótese faz uma ponte entre a parte teórica e a parte empírica da investigação. A hipótese deve justificar o trabalho da parte empírica da investigação.

6. Descrição da Amostra

A dificuldade que significa aceder a todos os sujeitos para a recolha de dados, nomeadamente em investigação no âmbito das ciências sociais ou das educacionais, requer procedimentos de amostra, mediante os quais se pode recolher fracções de todos os sujeitos.

Segundo Fox (1981), o ciclo de amostra é representado por cinco etapas: universo, amostra enviada, amostra aceitante, amostra produtora de dados e, por último, conclusões e generalizações.

A amostra pode considerar-se como os grupos ou subconjuntos da população onde se estuda o fenómeno e são considerados uma autêntica representação da mesma (...), onde todos e cada um dos indivíduos da população há-de ter a oportunidade de ser incluído (Echevarría, 1982).

Nesta investigação a amostra será seleccionada aplicando uma amostra aleatória simples.

Desta forma a selecção aleatória da amostra recaiu sobre professores contratados e professores na carreira, do universo de escolas da Direcção Regional de Lisboa. Foram obtidos 500 questionários validos para amostra, dos 650 inquéritos distribuídos. Ao todo participaram, neste estudo, 500 inquiridos por questionário e 24 participantes nos 4 grupos de discussão.

Nesta amostra estiveram representados professores de ambos os sexos, do ensino pré-escolar, básico e secundário e com categorias diferentes na carreira, isto é, docentes contratados, professores e, à data da aplicação dos instrumentos para recolha de dados,

professores titulares. É, ainda, de referir que os indivíduos desempenhavam diversos e diferentes cargos na estrutura organizativa.

Se nos questionários a amostra foi aleatoriamente obtida, nos grupos de discussão participaram oito (8) professores contratados, oito (8) professores na carreira e oito (8) professores titulares. Dentro desta amostra oito (8) eram professores avaliadores.

	Sintra	Amadora	Loures	Lisboa	Total
Pré - escolar	192	86	119	4322	4719
1.º Ciclo	1006	404	533	8329	10272
2.º Ciclo	1055	524	551	8548	10678
3.º Ciclo					
Secundário	2552	1289	1342	22895	28078
Total	4805	2303	2545	44094	53747

Quadro I – População Alvo do Estudo

Dados da Amostra	
Amostra enviada	650 questionários
Amostra produtora	500 questionários
Grupos de discussão	24 indivíduos em 4 grupos

Quadro II – Dados da Amostra

7. Instrumentos para a Recolha de Dados

No referente aos instrumentos de recolha e obtenção de dados passamos a descrever os utilizados neste estudo.

Quantitativos: o questionário, para obter um conhecimento anónimo da opinião dos professores relativamente às dimensões em causa e recolher dados concretos para as conclusões do nosso estudo.

Qualitativos: os grupos de discussão, para obter outros dados que propiciem relevância para o estudo e complementar os dados obtidos na análise do questionário. A análise documental foi realizada com vista à utilização da informação disponível, na medida em que, qualquer que seja o seu carácter documental é praticamente indispensável em investigação social e educacional.

7.1. Inquérito da Investigação

A estratégia de recolher informações estruturadas abarca situações muito diversas mas nela está sempre presente um procedimento padronizado de questionário.

Questionário - é um instrumento de carácter quantitativo que oferece, de uma forma rápida e geral, uma visão global onde se descrevem, através de dados numéricos, as percepções que os professores têm sobre a relevância da sua avaliação do desempenho neste contexto global e social.

7.2. Realização do Estudo Preliminar para a Construção do Questionário

Um estudo preliminar é um estudo de pequena escala feito para fornecer dados importantes para a investigação central. É possível, geralmente, realizar dois tipos de estudos preliminares: estudos para auxiliar a elaboração de um questionário novo e estudos para testar um questionário já existente.

Para auxiliar a elaboração de um questionário novo, este tipo de estudo é útil quando a investigação tem como objectivo a confirmação, ou a extensão de um trabalho e não existe um questionário adequado à investigação.

Este estudo tem como objectivo verificar a adequação das perguntas, e das escalas de resposta, do questionário.

O questionário foi aplicado a uma amostra pequena mas representativa do Universo. Para a aplicação do questionário, os respondentes foram agrupados em grupos de seis pessoas. Foi aplicado o questionário pessoalmente a cada um dos grupos, explicando a razão do estudo.

Após o preenchimento do questionário por cada grupo, foram convidados os respondentes a falarem sobre qualquer problema encontrado no preenchimento do questionário. Foram recolhidos os questionários para analisar as respostas.

Posteriormente, foi realizada uma análise simples dos dados do questionário para a amostra total. Os objectivos desta análise visaram: a) verificar quais as perguntas que obtiveram poucas respostas e qual a razão; b) examinar a distribuição das respostas para cada uma das perguntas.

De acordo com o referido anteriormente, verificou-se que os questionários aplicados em pré-teste eram muito extensos, contendo 105 afirmações. Algumas das afirmações eram ambíguas e as respostas fornecidas não garantiam segurança ao respondente nem ao investigador. Devido às cinco possibilidades de resposta na escala de Likert, os inquiridos optavam com elevada frequência pela tendência central – valor três da escala. Este facto é justificado pelo receio em revelar opiniões ou comportamentos considerados indesejáveis e ser tentado a dar a melhor imagem possível de si mesmo. O tema em estudo é de grande e actual controvérsia.

7.3. Validação do Questionário

Para garantir a validade do conteúdo do questionário, este foi submetido a dois pré-testes experimentais a amostras piloto de 20 inquiridos, sendo revisto após a análise dos

dados recolhidos. Foi posteriormente revisto por um conjunto de peritos de reconhecido prestígio e com uma ampla experiência neste procedimento, sendo solicitada a adaptação da escala de Likert para quatro possibilidades de resposta (duas positivas e duas negativas), com a finalidade de forçar uma resposta clara por parte do inquirido.

O questionário final contém cinco dimensões. A primeira dimensão consiste na recolha dos elementos do perfil pessoal, académico e profissional. As quatro dimensões seguintes comportam setenta afirmações passíveis de escolha dentro de uma escala de Likert adaptada com quatro itens de resposta (1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Totalmente).

Antes da aplicação final do questionário o mesmo foi validado pelos seguintes peritos:

Membro	Instituição
Doutor Manuel Lorenzo Delgado	Universidade Granada
Doutora Pilar Caceres Reche	Universidade Granada
Mestre Maria dos Anjos Cohen	ISCE
Mestre Ana Coelho	CCAD
Doutor Carlos Guardado	ISCE

Quadro III – Peritos e Instituições para Validação do Questionário

Para a aplicação dos questionários nas escolas foi enviada uma carta aos Órgãos de Gestão dos Agrupamentos de escolas e aprovada a sua aplicação pelos respectivos Conselhos Pedagógicos.

Quanto à fidelidade do questionário o valor Alpha de (0,730), baseado nos 18 itens do questionário, conclui existir um elevado grau de fiabilidade da análise em questão. Assim, podemos aferir que a consistência interna do nosso questionário está garantida.

7.4. A Discussão em Grupo

Foi limitada a dimensão de cada grupo a seis pessoas porque, quando a dimensão do grupo é maior do que isso, há tendência para alguns elementos não entrarem na discussão, e o investigador não deve “forçar” os membros a conversar. A amostra total

dos indivíduos nos grupos foi adequadamente representativa do universo dos indivíduos que participaram na investigação principal.

O grupo de discussão é um instrumento de natureza qualitativa, que permite aprofundar o problema a estudar em cada um dos âmbitos de referentes que orientam o mesmo, partindo das opiniões emitidas pelos representantes mais destacados e significativos. Procura, desta forma, complementar a análise quantitativa e parcial da realidade derivada do questionário e obter, através de uma interacção social, entre o investigador e os investigados, uma visão mais abrangente do problema em estudo.

A técnica do grupo de discussão permite-nos analisar os discursos tendo em conta a situação de produção de cada um deles e o consenso a que se pode chegar. Não se trata de um diálogo ou de uma entrevista grupal, sendo o perceptor é um mero observador que poucas vezes intervirá, a não ser que se deseje que se trate de algum ponto de especial relevância ou que o debate se afaste para outros campos distintos aos interesses da investigação. No nosso caso concreto, seleccionamos elementos de Concelhos diferentes (Sintra, Amadora, Loures, Lisboa). Na configuração dos grupos de discussão ficou estabelecido que deviam participar informantes chave que representavam a amostra do universo em estudo. Estiveram representados ambos os sexos com um número maior de mulheres, professores contratados e professores mais antigos na carreira. Dentro da classe, professores do ensino pré-escolar, básico e secundário.

Os grupos de discussão encontraram-se nas datas acordadas, no local definido para o efeito, a sala de aulas, com a duração prevista de uma hora.

A discussão resultante foi registada em formato digital, com autorização dos participantes. Não foi gravada nenhuma das sessões, na medida em que ficou acordado não existirem registos audio-visuais. Foi pois, fundamental, tirar notas dos pontos principais da conversa. Os dados recolhidos foram tratados por meio de uma análise simples de conteúdo para encontrar temas comuns.

O investigador actuou como observador não participante.

<p>Bons dias! Antes de começar queria agradecer a vossa presença. Solicitei que viessem aqui para falar sobre as opiniões que têm acerca da avaliação de Desempenho dos Professores como instrumento de valorização dos recursos humanos da educação. Esta minha solicitação prende-se com o facto de estar a realizar a minha tese de doutoramento, na Universidade de Granada, sobre este tema e pretender realizar quatro reuniões iguais a esta. O meu objectivo é que os colegas discutam o tema proposto, como uma mesa redonda e abordando-o inicialmente desde a perspectiva que vos parece mais adequada e oportuna. Seguidamente iremos debatendo os aspectos que possam surgir espontaneamente e outros de interesse para o estudo. Como certamente compreenderão, para a minha investigação é de primordial importância que remetam para a discussão as vossas opiniões sobre os aspectos relativos à temática proposta.</p>	<p>Questões principais:</p> <p>Consideram que as actuais mudanças sociais exigem que os professores se adaptem profissionalmente?</p> <p>A Escola responde ao que é pedido pelo mercado de trabalho?</p> <p>A formação inicial é de qualidade?</p> <p>Faz sentido um diagnóstico profissional dos professores?</p> <p>A avaliação de desempenho visa melhorar o ensino?</p> <p>A avaliação dos professores permite detectar lacunas de competência.</p> <p>Visa medir o contributo individual para atingir os objectivos da organização escolar?</p> <p>Na vossa opinião como vê a sociedade a classe docente?</p> <p>Muito bem. Damos por terminada a sessão e o meu agradecimento pela vossa colaboração.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro IV – Guião para os grupos de discussão

7.5. A Análise Documental

A análise documental é essencial para completar as investigações em educação.

Por documento entendemos o material informativo sobre um determinado fenómeno que existe com independência da acção do investigador. Segundo Erlandson (1993:99), os dados obtidos a partir dos documentos podem utilizar-se da mesma forma que os resultantes de observações ou entrevistas.

Numa classificação genérica das fontes de dados, temos os dados primários e os secundários. Nestes consideram-se os documentos escritos em que se incluem os documentos institucionais de carácter público. As ciências sociais e educacionais podem encontrar neles igualmente uma base empírica válida para a análise da realidade.

Os documentos políticos constituem também um bom exemplo de material de grande riqueza informativa.

De entre as vantagens do uso destes documentos podemos referir a sua grande utilidade. No entanto, convém fazer algumas considerações relativamente à utilização da informação documental. A sistematização dos problemas de avaliação e interpretação do material documental fica a dever-se ao trabalho pioneiro de Platt (1981) e a Monografia de Scott (1990).

Macdonald e Tipton (1993), citado Moreira (2007:170), baseando-se em larga medida no trabalho de Scott (1990) concentrando-se a discussão em torno dos problemas de: a) autenticidade; b) credibilidade; c) representatividade e d) significado.

Quivy (2008:202) considera que é fundamental controlar a credibilidade dos documentos e das informações que eles contêm, bem como a adequação aos objectivos e às exigências do trabalho de investigação. O mesmo autor, no que diz respeito aos documentos de forma textual, a atenção incidirá principalmente sobre a autenticidade, sobre a exactidão das informações que contêm, bem como sobre a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação (Quivy, 2008:203).

O objectivo para o qual o método é particularmente adequado é a análise da mudança nas organizações.

Concluída a avaliação e a interpretação dos dados recolhidos, começa a análise da informação. Esta pode consistir apenas na leitura analítica, ou na aplicação de análise de conteúdo qualitativa e/ou quantitativa, podendo ir mais além através da utilização de técnicas estatísticas complexas.

Neste trabalho, realiza-se uma análise de conteúdo qualitativa e uma triangulação dos dados obtidos pelos diferentes métodos. Escolhemos para análise as variáveis que mais relevos têm para os objectivos da investigação.

Foram utilizados para análise documental:

- As recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores N.º 2/CCAP/2008; N.º 3/CCAP/2008 e N.4/CCAP/2008.
- A sétima e a nona alteração aos Estatutos da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário.
- Os boletins informativos N.º 219; 224; 227; 228; 249, da Federação Nacional de Professores.

8. Limitações

O estudo visa, somente, recolher opiniões sobre o objecto de estudo. Não pretende discutir exhaustivamente os actuais modelos e procedimentos de avaliação os professores nem questiona a visão das famílias, alunos ou restantes elementos da comunidade.

Os resultados obtidos não podem ser generalizados a todo o país, embora se considere ser possível a extrapolação pela natureza da amostra e pela complementaridade dos instrumentos utilizados.

CAPÍTULO V

Diseño y Metodología de Investigación

Introducción

La investigación constituye la base en la cual está el marco empírico, es decir, el primer esbozo en el cual se presenta el diseño de la investigación, con lo que se pretende contribuir para el desarrollo del conocimiento científico referente al tema de nuestro interés.

Se trata de una ante visión de aquello que se procura poner en práctica en la investigación, donde se definen las directivas esenciales que describen y guían bien el problema de investigación propuesto alrededor de un objetivo general y de una serie de objetivos específicos, o bien los aspectos metodológicos y procedimientos más relevantes y que han sido considerados para implementar este trabajo de investigación: instrumentos, muestra, metodología y procedimientos.

Una investigación empírica es una investigación en la cual se hacen observaciones para comprender mejor el fenómeno que nos proponemos estudiar. Todas las ciencias naturales, sociales o educacionales, tienen por base investigaciones empíricas porque estas pueden ser usadas para construir explicaciones o teorías más adecuadas (Hill, 2008:19).

Dentro de los tipos de investigación empírica más comúnmente utilizado, destacamos la investigación pura, que tiene como fin descubrir nuevos datos (datos empíricos) para testar deducciones hechas a partir de una teoría de interés intelectual y que, en el momento de la investigación, no parece tener una aplicación práctica.

1. Justificación de la Investigación

La complejidad de la realidad educativa portuguesa, en su desarrollo, con la revisión del Estatuto de la Carrera Docente, el 19 diciembre 2007, su revocación, su nueva publicación el 23 junio 2010 seguido de su regulación, llevó a que, desde 2007 la evaluación del desempeño de los profesores haya alcanzado un destaque impar en nuestra sociedad. Debido al gran debate instalado en la sociedad portuguesa al rededor de este asunto, se considera esencial tratar esta cuestión de forma más profundizada y contribuir para un esclarecimiento de todos los interesados.

El propósito de esta disertación es conocer cuál es la relevancia atribuida por parte de los profesores, a la evaluación del desempeño, como siendo ella un instrumento de valorización en el cuadro de los recursos humanos de la educación.

Las generaciones actuales viven la revolución de la información que ha transformado de forma radical nuestra manera de estar en el mundo. Gracias a esta revolución, el mundo se ha cambiado en un gran fórum donde todos comunicamos libremente a un bajo costo, cambiamos conocimientos y hacemos negocios.

La investigación y la reflexión alrededor de las políticas educativas, en Europa, indican que la calidad y la evaluación son dos procesos interdependientes, por lo que el concepto de evaluación es crucial en el desarrollo de todo el proceso educativo.

La evaluación de desempeño de los profesores asume variadas configuraciones, por toda Europa. En Portugal se refiere a los principios y los objetivos expresos en el artículo 39.º de la Ley de Bases del Sistema Educativo y de la ley número 66-B/2007, del 28 diciembre, que establece el sistema integrado de gestión y evaluación del desempeño de la administración pública.

De la misma forma, los rasgos que suportan en esta materia el Estatuto de la Carrera Docente están basados en el principio de que la calidad de los aprendizajes es condicionada por la calidad de la enseñanza. Son escogidas tres orientaciones cruciales para la consecución de estos principios. A ver: el desarrollo profesional asociado a la evaluación del desempeño de los profesores; la mejoría de la calidad de los aprendizajes

de los alumnos y de los resultados escolares; la mejoría del servicio prestado por la escuela.

A través de una fundamentación teórica, descrita en la primera parte del trabajo, se procura dar una visión del todo y complementar cada una de las variables o factores implicados directamente en la investigación, lo que, de alguna manera, legitima la razón y pertinencia de este estudio.

Procuró también focalizar alguna atención en estudios e investigaciones sobre la evaluación del desempeño de los profesores, conociendo sus argumentos y conclusiones y justificar, de este modo y de forma más consistente esta investigación.

Para alcanzar estas finalidades han sido encuestados, a través de un cuestionario, los profesores evaluadores y los profesores evaluados. Se han constituido grupos de discusión y ha sido realizado un análisis documental. Se intentó, de esta forma, complementar la investigación cuantitativa con instrumentos cualitativos.

Las conclusiones de este estudio podrán ser relevantes para comprender el modo como los profesores se relacionan con la evaluación del desempeño, la relación que encuentran entre la calidad de su trabajo y la mejoría de la calidad de la enseñanza y de la organización escolar y contribuir, con un estudio empírico, para un esclarecimiento más profundizado de esta problemática.

2. Organización del Estudio

La estructura de la disertación está hecha de forma que la separación por capítulos presente una lógica y una coherencia secuencial.

Comienzo por contextualizar el panorama de la educación en la sociedad actual, considerada por diversos autores como la era de la información y del conocimiento, era post-industrial, posmoderna...

Destaco las transformaciones educativas en curso y abordo las políticas educativas en el ámbito de la globalización. Para eso, recorro a autores con diferentes perspectivas y corrientes de pensamiento.

Es en el ámbito de la Psicología de las Organizaciones y de la Gestión de los Recursos Humanos donde introduzco la cuestión de la evaluación del desempeño, caracterizando los diferentes modelos, cuadros conceptuales, metáforas e instrumentos. Con base en una reflexión profunda subrayo la importancia de la evaluación del desempeño de los profesores en la sociedad actual.

En el capítulo sobre de la metodología, fundamento el tipo de investigación adoptado y la muestra seleccionada. Identifico las fuentes y los procesos de análisis de datos y presento los métodos a aplicar para mejorar su calidad y credibilidad.

3. Exposición del Problema

La importancia de este trabajo se arraiga en obtener, a través de un estudio descriptivo, las opiniones de los profesores relativamente a la evaluación del desempeño profesional.

El campo de estudio que se intenta abordar en este trabajo de investigación está se centra en la importancia que asume, actualmente, la evaluación del desempeño de los profesores en el actual complejo contexto social y en el seguimiento de las políticas educativas vigentes.

Para comprenderse las transformaciones en curso, se presenta una breve descripción, en el primer capítulo, de la globalización y sus implicaciones en la educación.

La evaluación de desempeño profesional tiene como objetivo contribuir para una mejoría del desempeño de la organización que es, en este caso, la institución y la organización escolar.

Se considera que la educación es el mejor investimento que se puede hacer para el desarrollo económico y social de un país y que la calidad de la enseñanza y del servicio prestado por los profesores es determinante para el proseguimiento de este investimento.

Cuestión de investigación # 1: ¿Cual es la importancia atribuida por los profesores a la evaluación del desempeño profesional en el ámbito de la gestión de los recursos humanos?

Cuestión de investigación # 2: ¿De qué modo consideran, los profesores, que los estándares de rigor y de mérito pretendidos, en el desempeño de su actividad profesional, van a mejorar la calidad de la enseñanza exigida por la sociedad actual?

4. Objetivos de la Investigación

Una vez descrito lo que se pretende estudiar, (el campo de trabajo), un otro aspecto fundamental y decisivo en cualquier investigación es la definición de los objetivos propuestos: el por qué de lo estudio y lo que se pretende conocer.

Para el caso de nuestro interés y que retiene nuestras preocupaciones, en este trabajo de investigación se ha definido un objetivo general y un conjunto de objetivos específicos que proceden directamente del anterior, relacionando las diversas áreas a explorar en lo que se refiere a la globalización educacional y a la evaluación del desempeño.

La investigación que se pretende realizar tiene como objetivo saber cuál es la relevancia atribuida a la evaluación del desempeño de los profesores con el objetivo de valorizar el profesor en el ámbito de los recursos humanos de la educación y en un contexto de globalización educacional. Su propósito es: primero, saber cuál es la perspectiva de los profesores sobre la evaluación en el actual contexto social, con vista a la mejoría del servicio educativo prestado a la comunidad; segundo, recoger opiniones sobre la relación que existe entre la calidad del trabajo realizado por los profesores, en el contexto mundial, y la mejoría del servicio educativo prestado.

4.1 Objetivo General

Conocer la importancia atribuida por los profesores, los contratados y los que están en la carrera, a la evaluación del desempeño y hasta qué punto esta puede contribuir para la revaloración del cuadro de los recursos humanos de la educación.

4.2 Objetivos Específicos

Los objetivos específicos son:

Cuestionar los docentes sobre su grado de esclarecimiento en lo que concierne las características de la globalización y de la sociedad del conocimiento.

Entender hasta qué punto los profesores están conscientes de la necesidad de adaptarse profesionalmente a la sociedad global e interconectada;

Verificar, con los encuestados, la aceptación del hecho de que las responsabilidades sociales de los profesores están creciendo y que estos tienen un papel en la edificación de la sociedad de la información y del conocimiento;

Identificar cual es la expectativa de los profesores sobre de la importancia de la globalización en su actividad profesional en el que concierne un conocimiento más actual, científico y tecnológico, en un aprendizaje a lo largo de la vida;

Estimar si los profesores evaluadores han realizado alguna formación continuada o especializada para el desempeño de la función de evaluador;

Comprobar la percepción que los docentes tienen de la relación entre la escuela y el mercado de trabajo;

Saber de qué forma es encarada por los docentes la evaluación de desempeño, con el objetivo de realizar un diagnóstico profesional y detectar lagunas de competencia profesional;

Recoger opiniones acerca de la relación que existe entre la cualidad del desempeño de los profesores y la mejoría de la enseñanza y del servicio educativo prestado:

Proyectar cual es, desde el punto de vista de los profesores, la llave para el fracaso de la evaluación de desempeño;

Obtener datos que permitan estimar si los profesores consideran ser relevante evaluar su desempeño profesional con vista a una mejoría de la enseñanza y de la organización escolar.

5. Metodología

Del Rincón, Arnal, Latorre Y Sans (1995:20) afirman que la investigación es una actividad humana, orientada para la descripción, comprensión, explicación y transformación de una realidad social a través de un plano de indagación sistemático. El método científico es un medio de acceder a la naturaleza del fenómeno ordenado y sistemático (Eschevarría, 1982:11)

Dependiendo de la concepción de la realidad y a partir una perspectiva cuantitativa, cualitativa o crítica, se van a articular los diferentes elementos metodológicos y organizativos, seleccionando aquellos que mejor se adecuan a la naturaleza de la investigación presentada y, principalmente, a los objetivos que orientan toda la actividad de la pesquisa.

De este modo, en la investigación social, si la metodología cuantitativa trata de explicar un fenómeno a partir de la medida y del uso de terminología numérica y estadística, la metodología cualitativa va más allá de las manifestaciones exteriores e se profunda en ella a través del análisis de la lenguaje como siendo una representación simbólica de la realidad.

En lo que concierne el problema de la investigación, la procura de la información y la proximidad a este fenómeno social se relaciona con un interés descriptivo y comprensivo, es decir, se busca de este modo un complemento de las perspectivas fenomenológicas, cualitativas y cuantitativas.

Se trata, entonces, de una metodología descriptiva y mixta donde se integran instrumentos cuantitativos, como el cuestionario, que se completan con un instrumento cualitativo, como son los grupos de discusión y el análisis documental. De este modo, se pretende conseguir una interpretación significativa y contextualizada, así como completar los datos existentes, procedentes de diferentes instrumentos e de una codificación variada, lo que permite un tratamiento objetivo de la realidad, mediante el contraste de las percepciones que los profesores tienen en lo que concierne la evaluación de su desempeño.

La investigación descriptiva tiene como finalidad la comprensión de los fenómenos o características de una determinada población sin haber una preocupación de intervención. Los procesos utilizados, que se traducen en una selección de variables del medio o de variables cognitivas, afectivas y motoras en el funcionamiento de los sujetos, pretenden describir para comprender. Esto para que esta operación pueda producir efectos positivos, aunque diferidos, en la decisión o en las prácticas de los actores. En lo que concierne a los trazos metodológicos, puede comportar, al nivel de la recoja de datos, estrategias que pueden ser cuantitativas o cualitativas. Se procura obtener una descripción de los fenómenos o de determinadas características de las poblaciones, a través del análisis de su frecuencia o a través de operaciones de correlación entre variables (Oliveira y otros, 2004:27)

Como dice Valente (1988), la propia investigación debe ser un instrumento que permita mejorar no apenas la práctica docente pero también ser un instrumento que pueda ser utilizado como una estrategia para la formación de profesores.

Segundo Hill & Hill (2008:19), una investigación empírica es una investigación en la cual se hacen observaciones para mejor comprender el fenómeno que se quiere estudiar. Todas las ciencias naturales y todas las ciencias sociales están basadas en investigaciones empíricas ya que las observaciones de este tipo de investigación pueden ser utilizadas para construir explicaciones o teorías más adecuadas.

Según los mismos autores lo tipo de investigación empírica más utilizado es: “la investigación pura que pretende descubrir nuevos hechos para comprobar las deducciones de una teoría que apenas tiene un interés intelectual y que, en el momento de la investigación, parece no tener una aplicación práctica” (Hill & Hill, 2008:20)

El proceso de investigación no es apenas un proceso de conocimiento. Es también un proceso de planificación y creatividad controlada. El proceso de investigación empírica comprende, según Hill & Hill (2008:20-21), los siguientes aspectos: tiene como objetivo contribuir para el enriquecimiento del conocimiento en el área escogida para hacer la investigación; necesita escogas sea de tema sea de hipótesis específicas a testar; obliga a un planeamiento de los métodos de recoja de datos y necesita que se piense

adelante para planear el análisis de datos antes de comenzar la parte empírica de la investigación.

La hipótesis hace un puente entre la parte teórica y la parte empírica de la investigación.

6. Descripción de la Muestra

La dificultad en acceder a todos los sujetos para coger los datos, en investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales o educacionales, requiere procedimientos de muestras mediante los cuales se pueden coger fracciones de todos los sujetos.

Según Fox (1981), el ciclo de muestra es representado por cinco etapas: universo, muestra enviada, muestra aceptante, muestra productora de datos y, por último, conclusiones y generalizaciones.

La muestra puede considerarse como grupos o subconjuntos de la población donde se estudia el fenómeno y es considerada una auténtica representación de la misma (...) donde todos y cada uno de los individuos de la población van a tener la oportunidad de ser incluido (Echevarria, 1982).

En esta investigación la muestra es seleccionada a través de la aplicación una muestra aleatoria simple.

De esta forma la selección aleatoria de la muestra va a incidir sobre profesores contratados y profesores en la carrera de la Dirección Regional de Lisboa. De los 650 cuestionarios distribuidos fueron obtenidos 500 cuestionarios validos para muestra. Participaran en este estudio 500 incuestionados por cada cuestionario y 4 grupos de discusión, cada uno con 24 participantes.

En esta muestra estuvieran representados profesores de los dos sexos, de la enseñanza pre-escolar, primaria y secundaria y con diferentes categorías en la carrera, es decir, docentes contratados, profesores y, a la fecha de la aplicación de los instrumentos para la recoja de datos, profesores titulares. Es importante referir que los individuos ejercían diversos y diferentes cargos en la estructura organizativa.

Si en los cuestionarios la muestra ha sido obtenida aleatoriamente, en los grupos de discusión han participado ocho (8) profesores contratados, ocho (8) profesores en la carrera y ocho (8) profesores titulares. En esta muestra, ocho (8) eran profesores evaluadores.

	Sintra	Amadora	Loures	Lisboa	Total
Pré - escolar	192	86	119	4322	4719
1.º Ciclo	1006	404	533	8329	10272
2.º Ciclo	1055	524	551	8548	10678
3.º Ciclo					
Secundaria	2552	1289	1342	22895	28078
Total	4805	2303	2545	44094	53747

Cuadro I – Población albo de Estudio

Datos de Muestra	
Muestra enviada	650 cuestionarios
Muestra productora	500 cuestionarios
Grupos de discusión	24 profesores en 4 grupos

Cuadro II – Datos de Muestra

7. Instrumentos para la Recoja de Datos

En lo que concierne los instrumentos de recoja y obtención de datos, pasamos ahora a describir los que fueran utilizados en este estudio.

Cuantitativos: el cuestionario. Para obtener un conocimiento anónimo de la opinión de los profesores relativamente a las dimensiones del problema y recoger datos concretos para las conclusiones del estudio.

Cualitativos: los grupos de discusión para obtener otros datos que sean importantes para el estudio y completar los datos obtenidos en el análisis del cuestionario. El análisis documental fue realizada con vista a la utilización de la información disponible, una vez que, cualquier que sea su carácter documental, es prácticamente indispensable en investigación social y educacional.

7.1 El Encuesto de la Investigación

La estrategia de recoger informaciones estructuradas abarca situaciones muy diversificadas pero en esa estrategia está siempre presente un procedimiento estandarizado de cuestionario.

Cuestionario – es un instrumento de carácter cuantitativo que ofrece, de forma rápida y general, una visión global donde se describen, a través de datos numéricos, las percepciones que los profesores tienen sobre la relevancia de su evaluación del desempeño en este contexto global y social.

7.2 Realización del Estudio Preliminar para la Construcción del Cuestionario

Un estudio preliminar es un estudio en pequeña escala hecho para dar datos importantes para la investigación principal. Es posible, casi siempre, realizar dos tipos de estudios preliminares: estudios para ayudar a la elaboración de un nuevo cuestionario y estudios para testar un cuestionario ya existente.

Para ayudar a la elaboración de un nuevo cuestionario, es útil este tipo de estudio cuando la investigación tiene como objetivo la confirmación o la extensión de un trabajo y no existe un cuestionario adecuado a la investigación.

Este estudio tiene como objetivo verificar la adecuación de las preguntas y de las escalas de respuestas del cuestionario.

El cuestionario ha sido aplicado a una pequeña muestra representativa del universo. Para aplicar del cuestionario los respondientes han sido agrupados en grupos de seis personas. Se aplicó el cuestionario personalmente a cada uno de los grupos, exponiendo la razón del estudio.

Después de cada grupo haber respondido al cuestionario, los respondientes fueron convidados a discutir sobre cualquier problema encontrado mientras completaban lo mismo. Después se recogerán los cuestionarios para analizar las respuestas.

Más tarde se realizó un análisis simple de los datos des cuestionario para la muestra total. Los objetivos de esta análisis fueran: a) verificar cuales habían sido las preguntas que habían obtenido pocas respuestas y el por qué; b) examinar la distribución de las respuestas para cada una de las preguntas.

De acuerdo con lo que ha sido anteriormente referido, se ha verificado que los cuestionarios aplicados en pre-pruebas eran muy extensos pues tenían 105 afirmaciones. Algunas de esas afirmaciones eran ambiguas y las respuestas dadas no eran seguras/ firmes, ni por parte del incuestionado ni por parte del cuestionador. Debido a las cinco posibilidades de respuesta en la escala de Likert, los incuestionados optaban, con frecuencia, por la tendencia central, el valor tres de la escala. Este hecho es justificado bien por haber algún miedo de revelar opiniones o comportamientos considerados como indeseables y bien por ser tentado a mostrar una mejor imagen de sí mismo. Esto porque el tema estudiado es una grande y actual controversia.

7.3 Validación del Cuestionario

Para garantizar la validez del contenido del cuestionario, este fue sometido a dos pruebas experimentales a muestras de 20 inculcionados, siendo revisado/revisto después de hecho el análisis de los datos recogidos. Posteriormente, fue revisado por un conjunto de expertos de conocido prestigio internacional y con una vasta experiencia en estos procedimientos. Fue solicitada la adaptación de la escala de Likert para cuatro posibilidades de respuesta (dos positivas y dos negativas), con el fin de forzar el inculcionado a responder claramente.

El cuestionario final contiene cinco dimensiones. La primera consiste en la recoja de los elementos de perfil personal, académico y profesional. Las cuatro dimensiones que se siguen comportan setenta afirmaciones. A estas se dan cuatro posibilidades de respuesta dentro de una escala de Likert adaptada y que son:

1 – Discordé totalmente 2 – Discordé 3- Concordé 4- Concordé totalmente

Antes de la aplicación final del cuestionario, lo mismo ha sido validado por los siguientes expertos:

Miembro	Institución
Doctor Manuel Lorenzo Delgado	Universidad de Granada
Doctora Pilar Caceres Reche	Universidad de Granada
Mestre Maria dos Anjos Cohen	ISCE
Mestre Ana Coelho	CCAD
Doctor Carlos Guardado	ISCE

Cuadro III – Expertos e Instituciones para la Validación del Cuestionario

Para aplicar los cuestionarios en las escuelas ha sido enviada una carta a los Órganos de Gestión de los Agrupamientos de escuelas y aprobada su aplicación pelos respectivos Consejos Pedagógicos.

En cuanto al valor de la lealtad de Alfa (0.730), con base en 18 ítems del cuestionario, concluye que hay un alto grado de fiabilidad de los análisis. Por lo tanto podemos concluir que la consistencia interna de nuestro cuestionario está garantizada.

7.4 Grupos de Discusión

Un máximo de seis personas fue establecido para cada grupo de discusión una vez que, cuando se ultrapasa ese número, la tendencia es que algunos de los elementos no participan en el debate y el investigador no debe forzar a los miembros a hablar. La muestra total de los individuos en los grupos ha sido adecuadamente representativa del universo de personas que han participado en la investigación principal.

El grupo de discusión es un instrumento de naturaleza cualitativa que permite profundizar una visión más amplia del problema a estudiar en cada uno de los ámbitos de referentes que orientan este estudio a partir de las opiniones emitidas por los representantes más destacados y significativos Procura, de esta forma, complementar el análisis cuantitativa y parcial de la realidad que adviene del cuestionario y obtener a través de una interacción social entre el investigador y los investigados.

La técnica utilizada por el grupo de discusión nos permite analizar los discursos teniendo en cuenta la situación de producción de cada un deles y el consenso a que se puede llegar. No se trata de un dialogo o de una entrevista de grupo y el investigador es apenas un observador que va a intervenir muy poco y apenas lo va a hacer cuando quiera tratar de un aspecto relevante o si el debate se alejar para campos distintos, que no sean del interés de la investigación. En este caso concreto, se han seleccionado elementos de diferentes municipios (Sintra, Amadora, Loures y Lisboa). En la configuración de los grupos de discusión se estableció que deberían participar informantes llave que representaban el universo a estudiar. Han estado representados los dos sexos con un mayor número de mujeres, profesores contratados y profesores más antiguos en la carrera. Dentro de la clase, profesores de la enseñanza pre-escolar, básica y secundaria.

Los grupos de discusión se reunieron en las fechas acordadas y en el local definido para eso, el aula, con una duración de cerca de una hora.

La discusión ha sido registrada en formato digital, con la autorización de los participantes. No ha sido gravada ninguna de las sesiones una vez que se había acordado

no hacerse registros audiovisuales. Se tuvieron que hacer apuntes de los puntos cruciales de las discusiones. De los datos recogidos, se analizó el contenido con vista a intentar encontrar temas comunes.

El investigador ha actuado como un observador no-participante.

7.5 El Análisis Documental

El análisis documental es esencial para completar las investigaciones en educación.

El documento es el material informativo sobre un fenómeno que es independiente de la acción del investigador. Según Erlandson (1993:99), los datos obtenidos a partir de los documentos pueden utilizarse de la misma manera que los obtenidos a través de la observación o entrevistas.

La clasificación genérica de las fuentes de los datos es: datos primarios y datos secundarios. En estos se consideran los documentos escritos, en los que se incluyen los documentos institucionales de carácter público. Las ciencias sociales y educacionales también pueden encontrar en ellos una base empírica válida para el análisis de la realidad.

Los documentos políticos constituyen también un buen ejemplo de material de gran riqueza informativa.

De entre las ventajas del uso de estos documentos, podemos referir su gran utilidad, pero hay que hacer algunas consideraciones en lo que concierne a la utilización de la información documental. La sistematización de los problemas de evaluación e interpretación del material documental se debe al trabajo pionero de Platt (1981) y a la Monografía de Scott (1990).

Macdonald y Tipton (1993), citado por Moreira, (2007:170) basándose en larga medida en el trabajo de Scott (1990), concentran la discusión alrededor de los problemas de: a) autenticidad; b) credibilidad; c) representatividad y d) significado.

Quivy (2008:2002) considera fundamental controlar la credibilidad de los documentos y de las informaciones que ellos contienen, así como la adecuación a los objetivos y a las exigencias del trabajo de investigación. Lo mismo autor, en lo que respecta a los documentos de forma textual, la atención incidirá principalmente sobre la autenticidad y sobre el exactísimo de las informaciones que contienen, y bien como sobre la correspondencia entre el campo cubierto por los documentos disponibles y el campo de análisis de la investigación (Quivy, 2008:203).

El objetivo para lo cual el método es particularmente adecuado es el análisis de la transformación en las organizaciones.

Concluida la evaluación y la interpretación, comienza el análisis de la información. Esta puede consistir apenas en la lectura analítica o en la aplicación de análisis de contenido cualitativo y/o cuantitativo, pudiendo llegar más allá a través del uso de técnicas estadísticas complejas.

En este trabajo se realiza un análisis de contenido cualitativo y una triangulación de los datos obtenidos por los diferentes métodos. Hemos escogido para el análisis las variables que tienen más importancia para los objetivos de la investigación.

Han sido utilizados para el análisis documental:

- Las recomendaciones del Consejo Científico para la Evaluación de Profesores N.º 2/CCAP; N.º 3/CCAP/2008 Y N.º 4/CCAP/2008.
- La séptima y nona alteración de los Estatutos de la Carrera de los Educadores de Infancia e de los Profesores de la enseñanza básica y secundaria.
- Los boletines informativos N.º 219; 224; 227; 228; 249, de la Federación Nacional de los Profesores.

8. Limitaciones

Este estudio se propone, únicamente, a recoger opiniones sobre el objeto de estudio y no pretende discutir, exhaustivamente, los modelos y procedimientos actuales de

evaluación de profesores ni cuestiona la visión de las familias, alumnos u otros elementos de la comunidad.

Los resultados obtenidos no pueden ser generalizados a todo el país aunque sea posible la extrapolación bien por la naturaleza de la muestra bien por la complementariedad de los instrumentos utilizados.

CAPÍTULO VI

Apresentação e Análise de Dados

INTRODUÇÃO

Neste ponto apresentam-se os dados relativos à análise descritiva. Primeiramente apresentam-se os resultados descritivos mais relevantes, tabelas de frequência e percentagens, gráficos e dados estatísticos. Surge seguidamente o cruzamento das variáveis determinantes para o cumprimento dos objectivos de investigação. São ainda apresentados dados resultantes de uma forma fora do usual do qui-quadrado e que compara um conjunto de frequências observadas com um conjunto de frequências esperadas. Normalmente são frequências esperadas ao acaso, mas é possível usar frequências esperadas com base numa teoria. Para finalizar apresentam-se correlações de Spearman.

Para o tratamento estatístico dos dados recorreu-se ao software SPSS para Windows, versão 17.0.

Os grupos de discussão e a análise documental foram trabalhados por meio de categorias e de forma manual, não sendo utilizado software para o seu tratamento.

A leitura, validação e triangulação dos dados foi realizada através da correlação dos resultados obtidos nas categorias dos questionários e dos grupos de colectivos. Ainda entre estas categorias e a análise documental.

1. Resultados Descritivos

1.1. Perfil Pessoal, Académico e Profissional

1.1.1. Sexo dos Inquiridos

	Frequência	Percent	Cumulative %
Masculino	142	28,0	28,4
Feminino	358	72,0	100,0
Total	500	100,0	

Tabela I – Sexo dos Inquiridos Relativo à Amostra

	Percent	Cumulative %
Masculino	22,0	22,0
Feminino	78,0	100,0
Total	100,0	

Tabela II – Sexo dos Inquiridos Relativo ao Universo

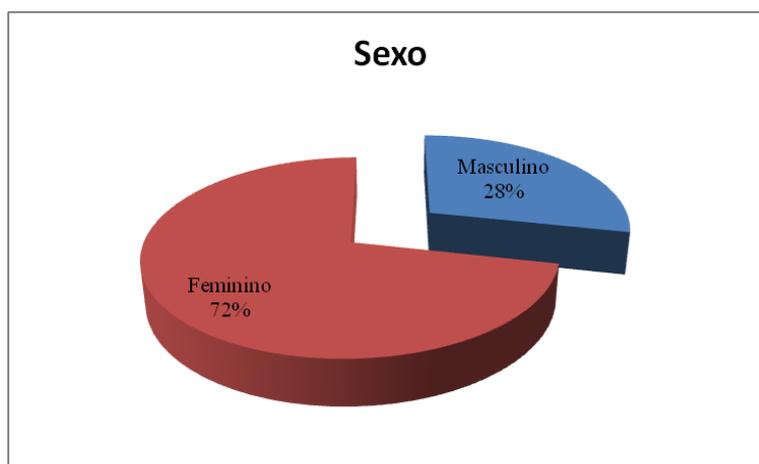


Gráfico I – % do Sexo dos Inquiridos

Tendo em conta o maior número de elementos do sexo feminino no ensino pré-escolar, básico e secundário verifica-se que a amostra é representativa da população. Os dados indicam que, em termos percentuais foram obtidos (28%) de respostas masculinas sendo o universo nacional de (22%). As respostas femininas foram (72%), sendo a nível nacional (78%). A diferença, entre a amostra e o universo é de (6%).

1.1.2. Categorias na Carreira dos Docentes

	Frequência	Percent	Cumulative %
Contratado	148	29,6	29,6
Professor	271	54,2	83,8
Titular	81	16,2	100,0
Total	500	100,0	

Tabela III – Categoria dos Inquiridos Relativo à Amostra

	Percent	Cumulative %
Contratado	15,2%	15,2%
Professor	61,8%	76,3%
Titular	23%	100%
Total	100%	

Tabela IV – Categoria dos Inquiridos Relativo ao Universo

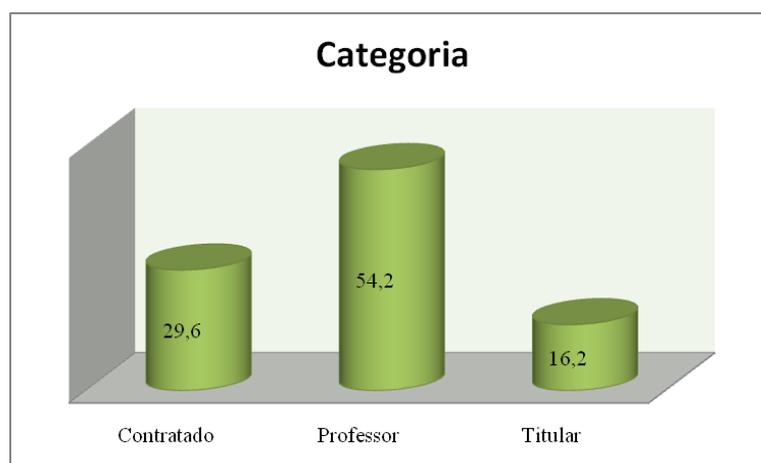


Gráfico II – % da Categoria dos Inquiridos

A carreira docente estava na altura em que foi realizada a aplicação dos questionários desta investigação (2008), dividida em três categorias, definida pelo Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro. Os professores contratados ainda não tiveram acesso à carreira e são colocados para suprimir as necessidades residuais existentes. Os professores são o maior corpo da classe, estando aqui representada, com maior número de respondentes. A extinta categoria de Titulares, com a aprovação do Decreto-Lei 75/2010 de 23 de Junho, passa a engrossar a categoria de professores.

1.1.3. Cargo Desempenhado pelos Docentes

	Frequência	Percent	Cumulative %
Coordenador de Ano	23	4,6	4,6
Coordenador Departamento	46	9,2	13,8
Coordenador de Ciclo	14	2,8	16,6
Coordenador Megadepartamento	21	4,2	20,8
Elemento Conselho Director	25	5,0	25,8
Sem Cargo	220	44,0	69,8
Outro	151	30,2	100,0
Total	500	100,0	100,0

Tabela V – Cargo Desempenhado pelos Inquiridos

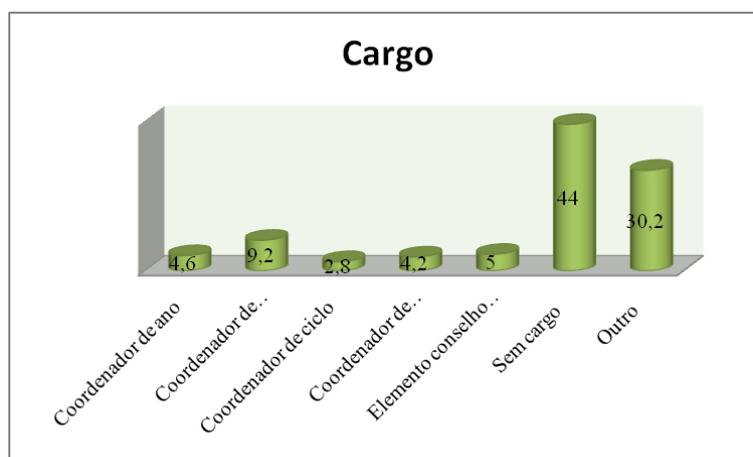


Gráfico III – % do Cargo Desempenhado pelos Inquiridos

A atribuição de cargos e tendo em atenção o Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, que rege o contrato de autonomia e gestão de escolas é definida por nomeação do Director. O Director é eleito pelos membros do Conselho Geral. O Órgão de Gestão é constituído por Director, Subdirector, Adjuntos e Assessores. Estes são escolhidos, para formar equipa, pelo Director.

Os departamentos são constituídos a partir de grupos de recrutamento.

Os coordenadores de ciclo são em número de quatro nos agrupamentos de escolas do Ensino Básico, ou seja, pré-escolar, primeiro ciclo, segundo ciclo e terceiro ciclo.

Os coordenadores de departamento estão divididos por grupos de recrutamento, no entanto, em alguns departamentos existe uma agregação de grupos.

Os coordenadores de ano só existem ao nível do primeiro ciclo e um por cada ano de escolaridade. Os outros cargos podem ser diversos. Neste incluem-se os coordenadores de estabelecimento de ensino, directores de turma e coordenadores de clubes ou projectos. A maior percentagem de professores não tem nenhum cargo atribuído e são maioritariamente contratados.

1.1.4. Nível de Ensino

	Frequência	Percent	Cumulative %
Pré-escolar	101	20,2	20,2
Básico	239	47,8	68,0
Secundário	160	32,0	100,0
Total	500	100,0	

Tabela VI – Nível de Ensino Relativo à Amostra

	Percent	Cumulative %
Pré-escolar	10.3%	10.3%
Básico	38.5%	48.8%
Secundário	51.2%	100%
Total	100%	

Tabela VII – Nível de Ensino Relativo ao Universo

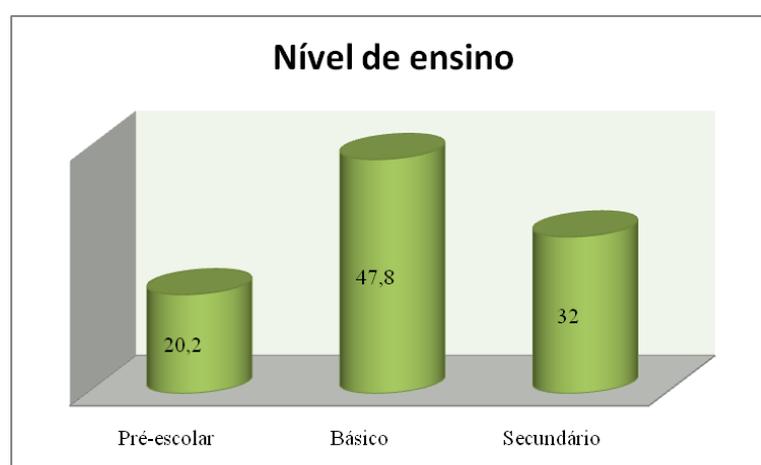


Gráfico IV – % do Nível de Ensino dos Inquiridos

O Nível de Ensino mais representado corresponde à representatividade da população estudada. O Pré-Escolar é o grupo com menor número de docentes (20,2%), seguido do Ensino Secundário (32%). A partir da Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto a escolaridade obrigatória passou a ser o 12º ano, ao invés do 9º ano que vigorava até à aplicação dos questionários desta investigação. Isto pode originar um aumento do número de professores afectos ao Ensino Secundário, por corresponder a um aumento do número de alunos neste nível de ensino.

O Ensino Básico, 1º, 2º e 3º ciclo, é onde se encontra um maior número de professores (47,8%).

1.1.5. Tempo de Serviço

	Frequência	Percent	Cumulative %
>10	158	31,6	31,6
[11-20]	191	38,2	69,8
[21-30]	114	22,8	92,6
<30	37	7,4	100,0
Total	500	100,0	

Tabela VIII – Tempo de Serviço dos Inquiridos

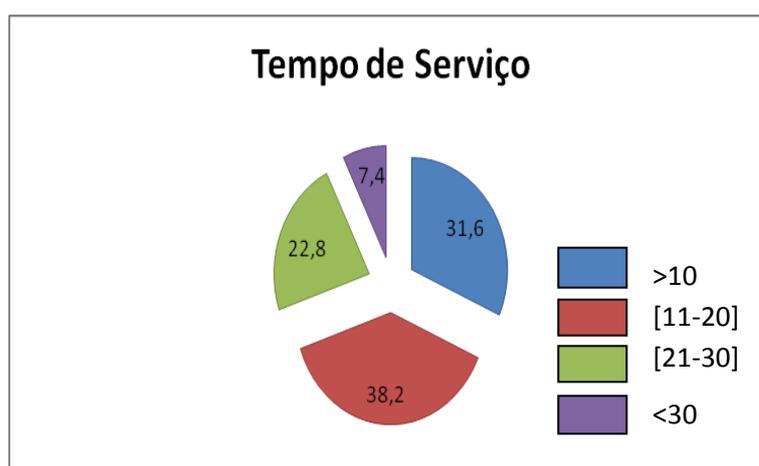


Gráfico V – % do Tempo de Serviço dos Inquiridos

Verifica-se que a distribuição do tempo de serviço obtida pelo estudo confirma as expectativas, ou seja, (38,2%) dos professores estão entre os 11 e os 20 anos de serviço e (22,8%) entre os 21 e os 30 anos. A amostra (31,6%) de docentes com menos de 10

anos de serviço, revela o recurso a professores contratados. A percentagem de professores com mais de 30 anos de serviço é de (7,4%).

1.1.6. Formação Inicial

	Frequência	Percent	Cumulative Percent
Sim	72	14,4	14,4
Não	428	85,6	100,0
Total	500	100,0	

Tabela IX – Formação Inicial em Administração e Gestão Escolar Realizada pelos Inquiridos

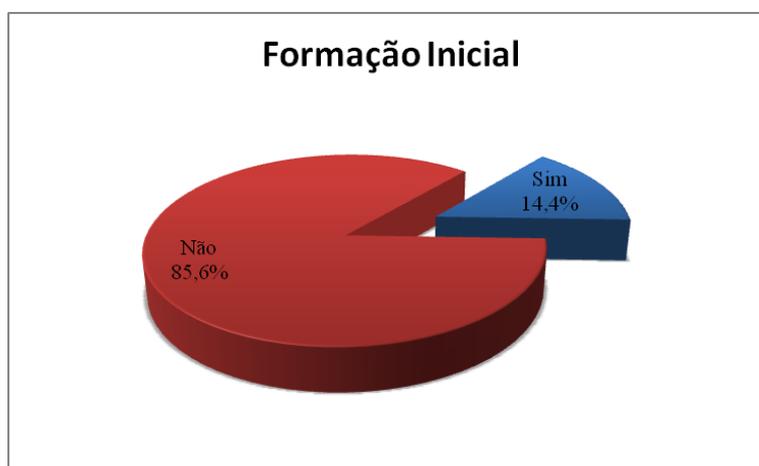


Gráfico VI – % da Formação Inicial Realizada em Administração e Gestão Escolar pelos Inquiridos

Verifica-se que os professores têm um défice de Formação em Administração e Gestão Escolar. A escola como organização, exibe a concomitância de diferentes dimensões com características múltiplas que o docente deve, no mínimo, tomar conhecimento da sua existência.

Verifica-se que apenas (14,4%) dos professores frequentou disciplinas de Administração e Gestão Escolar na Formação Inicial.

1.1.7. Formação Contínua em Avaliação de Desempenho

	Frequência	Percent	Cumulative Percent
Sim	34	6,8	6,8
Não	466	93,2	100,0
Total	500	100,0	

Tabela X – Formação Contínua em Avaliação de Desempenho Realizada pelos Inquiridos



Gráfico VII – % da Formação Contínua Realizada em Avaliação de Desempenho pelos Inquiridos

Somente (6,8%) dos inquiridos referiram ter realizado Formação Contínua em Avaliação de Desempenho com mais de 24 horas. Este dado relativo ao número de horas prende-se com a acreditação associada à Formação Contínua para professores, isto é, ao Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC) e a garantia de qualidade que se pretende neste tipo de acções.

É fundamental a formação dos profissionais para o exercício das funções de avaliador, dada a especificidade do procedimento e os impactos que os julgamentos emitidos têm sobre a vida dos avaliados.

1.1.8. Formação Complementar

	Frequência	Percent	Cumulative percent
GAE	45	9,0	9,0
GC	22	4,4	13,4
SC	24	4,8	18,2
NR	409	81,8	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XI – Formação Complementar em Gestão e Administração Escolar Realizada pelos Inquiridos



Gráfico VIII – % da Formação Complementar em Administração e Gestão Escolar Realizada pelos inquiridos

Os impactos que as mudanças sociais têm na educação requerem que os professores estejam actualizados sobre os paradigmas emergentes. Segundo os dados obtidos (81,8%) não frequentou Formação Complementar, Especializada ou Graduada relacionada com a Gestão e Administração Escolar, Sociedade do Conhecimento ou Globalização.

Na sociedade contemporânea não podemos pensar na educação de forma independente do macro contexto económico, político e social.

1.2. Globalização Educacional

1.2.1 Adaptação Profissional

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	11	2,2	2,2
D	21	4,2	6,4
C	239	47,8	54,2
CT	229	45,8	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XII – Exigência de Adaptação Profissional

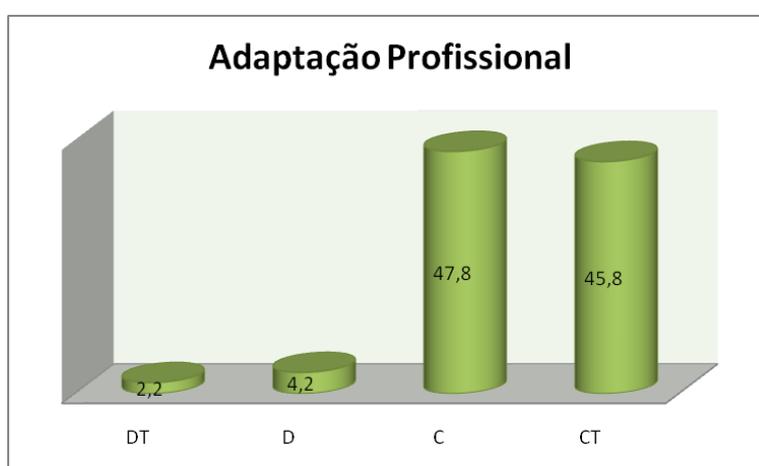


Gráfico IX – % da Exigência de Adaptação Profissional

Perante a questão de que “As actuais mudanças sociais exigem que os professores se adaptem profissionalmente a um mundo diferente do anterior”, (93,6%) dos inquiridos responderam de forma positiva, isto é, (47,8%) Concorda e (45,8%) Concorda totalmente com a afirmação. Para nós revela consciência das mudanças em curso mas não se revê na formação necessária para acompanhar essa mudança social. Os docentes reconhecem a importância de se adaptarem profissionalmente à sociedade contemporânea.

1.2.2. Difusão do Conhecimento

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	16	3,2	3,2
D	102	20,4	23,6
C	289	57,8	81,4
CT	93	18,6	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XIII – Globalização Cultural e Difusão do Conhecimento

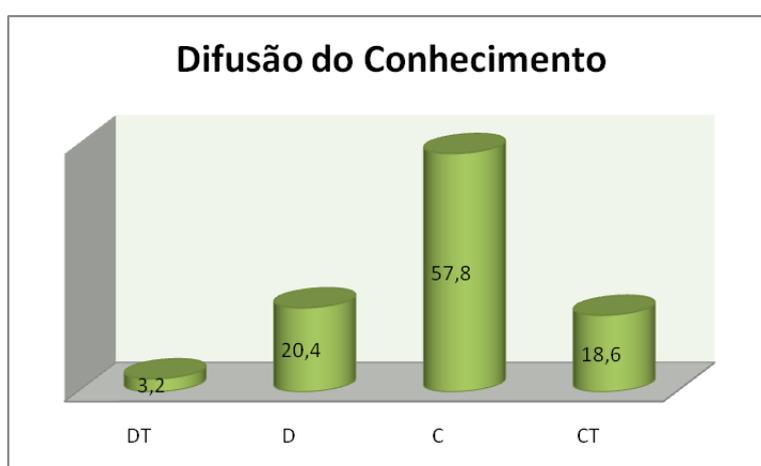


Gráfico X – % da Globalização Cultural e Difusão do Conhecimento

“A principal esperança para combater as injustiças sociais é a globalização cultural, baseada numa sólida difusão do conhecimento”. Concordam (57,8%) e Concordam Totalmente (18,6%). No entanto, Discordam (20,4%) e Discordam Totalmente (3,2%) com esta afirmação.

1.2.3. Desresponsabilização Individual

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	137	27,4	27,4
D	266	53,2	80,6
C	75	15,0	95,6
CT	22	4,4	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XIV – Maior Responsabilidade Individual dos Professores

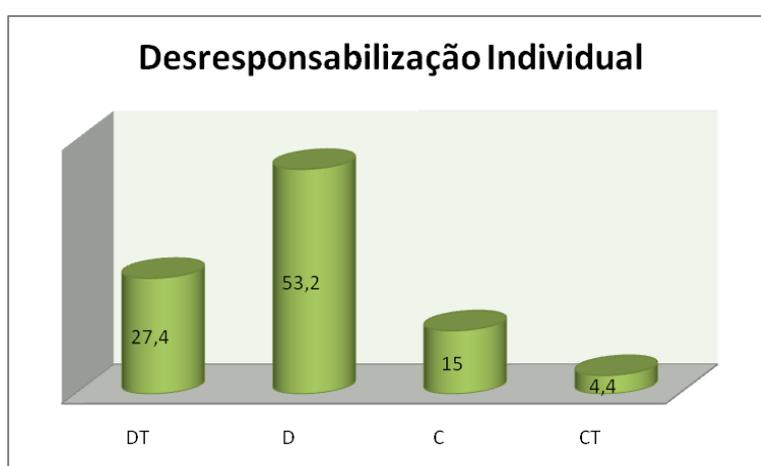


Gráfico XI – % da Maior Responsabilidade Individual dos Professores

“A globalização não exige um processo acrescido de responsabilização dos indivíduos”. No mundo em mudança, globalizado, (80,6%) dos docentes negam a afirmação, ou seja, Discordam Totalmente (27,4%) e Discordam (53,2%), considerando que aos indivíduos se exige uma responsabilização acrescida neste processo. Dos inquiridos (15%) manifesta concordar e (4,4%) Concorda Totalmente.

1.2.4. Construção Individual Responsável

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	9	1,8	1,8
D	45	9,0	10,8
C	325	65,0	75,8
CT	121	24,2	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XV – Construção Individual Responsável

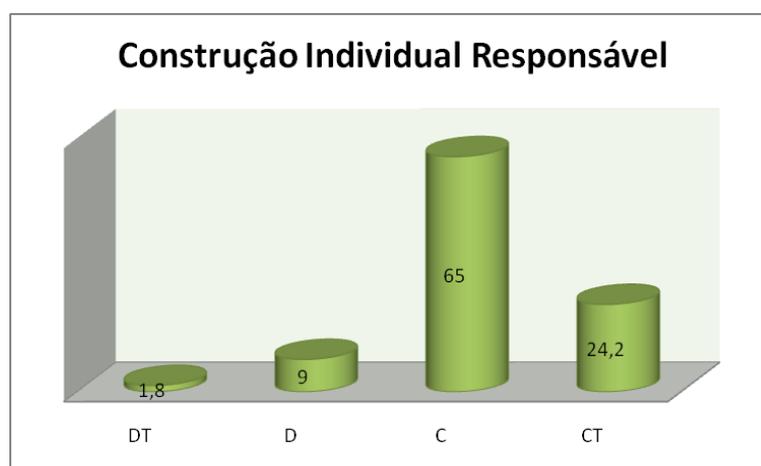


Gráfico XII – % da Construção Individual Responsável

“A globalização é um acontecimento que também se constrói individualmente, cabendo aos professores uma maior responsabilidade”. Na sequência da interpretação dos dados verificados, podemos constatar que os professores reconhecem o papel que cada um deve desempenhar na construção do novo modelo de sociedade. Assume a classe docente com (89,8%) de respostas positivas que aos professores é exigida uma maior responsabilidade individual neste processo.

1.2.5. Acompanhamento dos Acontecimentos

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	2	,4	,4
D	6	1,2	1,6
C	255	51,0	52,6
CT	237	47,4	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XVI – Acompanhamento dos Acontecimentos Globais

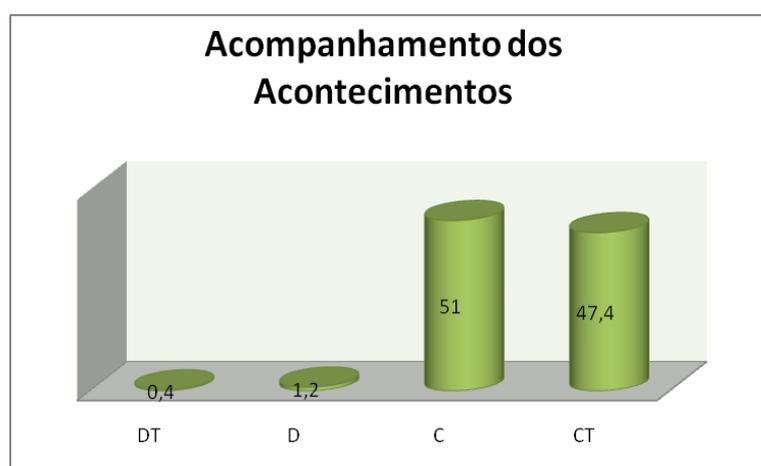


Gráfico XIII – % do Acompanhamento dos Acontecimentos Globais

“Cada vez mais os processos da actualidade ocorrem a uma escala global, obrigando os professores a estarem a para dos acontecimentos” Na sequência das interpretações realizadas anteriormente (98,4%) respondem de forma positiva, isto é, (51%) Concorda e (47,4%) Concorda Totalmente, considerando que cada vez mais os processos da actualidade ocorrem a uma escala global, obrigando os professores a acompanharem a evolução do conhecimento.

1.2.6. Dimensão Local dos Processos

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	10	2,0	2,0
D	23	4,6	6,6
C	361	72,2	78,8
CT	106	21,2	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XVII – Percepção da Dimensão Local dos Processos

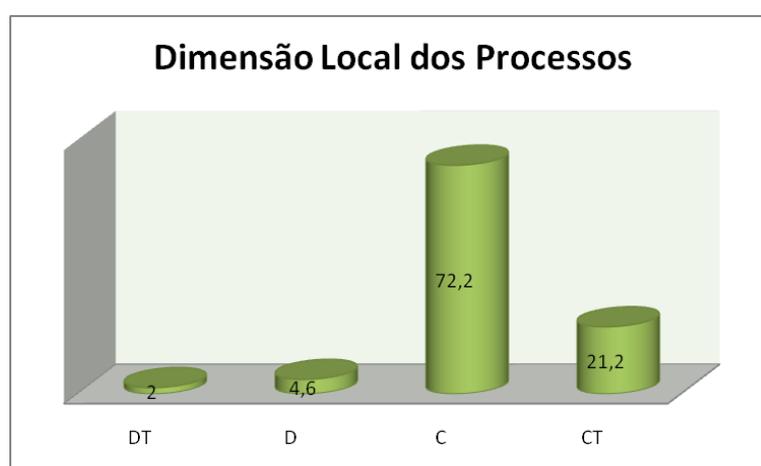


Gráfico XIV – % da Perspectiva da Dimensão Local dos Processos

Perante a afirmação “Quando falamos de pessoas há, sempre, uma dimensão local dos processos”, (93,4%), os inquiridos colocaram-se do lado positivo da escala e revelaram estar de acordo. Destes, (21, 2%) Concordam Totalmente com a afirmação estando, desta forma, conscientes da importância local e das características dos contextos onde se desenrolam os acontecimentos.

1.2.7. Centralidade do Debate

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	3	,6	,6
D	77	15,4	16,0
C	346	69,2	85,2
CT	74	14,8	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XVIII – Centralidade do Debate sobre Processos de Mudança

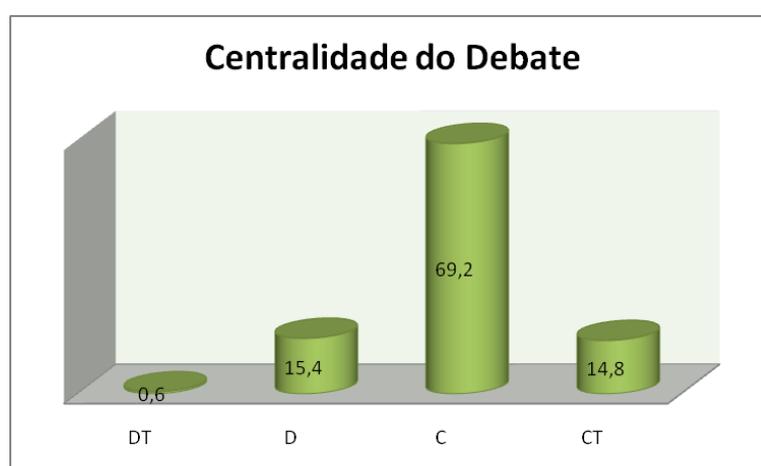


Gráfico XV - % da Centralidade do Debate sobre Processos de Mudança

“A globalização é um tema central no debate sobre os processos de mudança profissional da actualidade”. Concordam (69,2%) e Concordam Totalmente (14,8%). No entanto, (16%) dos professores considera que a globalização não é central no debate à volta da profissão.

Actualmente a educação é entendida como uma questão fulcral no decurso do desenvolvimento da humanidade.

1.2.8. Globalização Cultural

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	9	1,8	1,8
D	177	35,4	37,2
C	280	56,0	93,2
CT	34	6,8	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XIX – Globalização Cultural como Fenómeno Recente

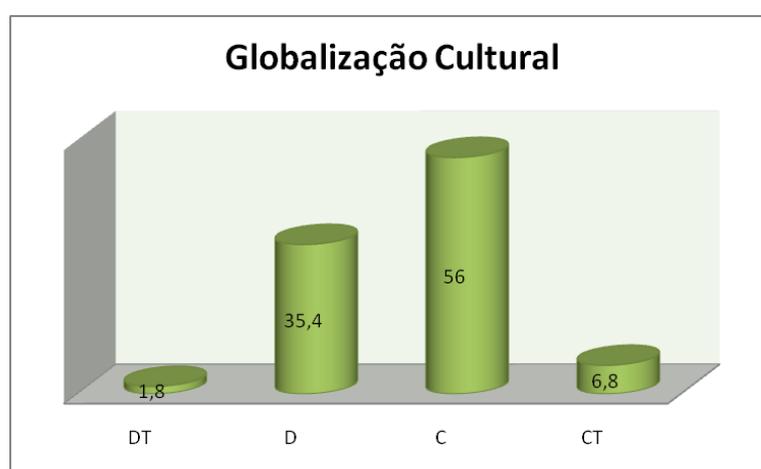


Gráfico XVI - % da Globalização Cultural como Fenómeno Recente

“A globalização cultural é um fenômeno recente?”. Verifica-se que (35,4%) Discordam da afirmação e (56%) Concordam com a mesma. Nos extremos, temos (1,8%) que Discorda Totalmente e (6,8%) Concorda Totalmente. Existe mais desconhecimento sobre o fenômeno do que esclarecimento pelo que a resposta é pouco conclusiva. O próprio conceito não reúne consenso entre os autores de referência.

1.2.9. Diversidade Cultural

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	47	9,4	9,4
D	235	47,0	56,4
C	156	31,2	87,6
CT	62	12,4	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XX – Globalização Desvalorizadora da Diversidade Cultural

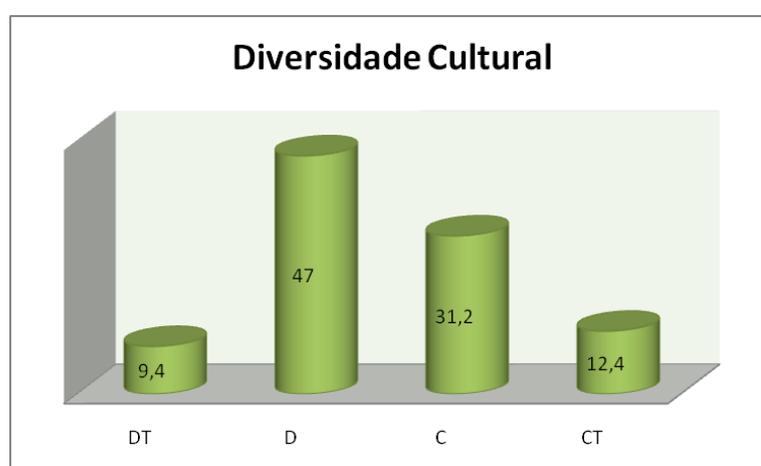


Gráfico XVII – % da Globalização Desvalorizadora da Diversidade Cultural

O número de professores que considera que “a globalização desvaloriza a diversidade cultural” é de (23%) para o Concordo e (12,4%) Concordo Totalmente. Discordam (47%) e Discordam Totalmente (9,4%), que consideram o fenômeno da globalização como uma imposição de uma cultura sobre outras.

1.2.10. Interferência Económica e Social

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	27	5,4	5,4
C	286	57,2	62,6
CT	187	37,4	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XXI – Interferência Económica e Social

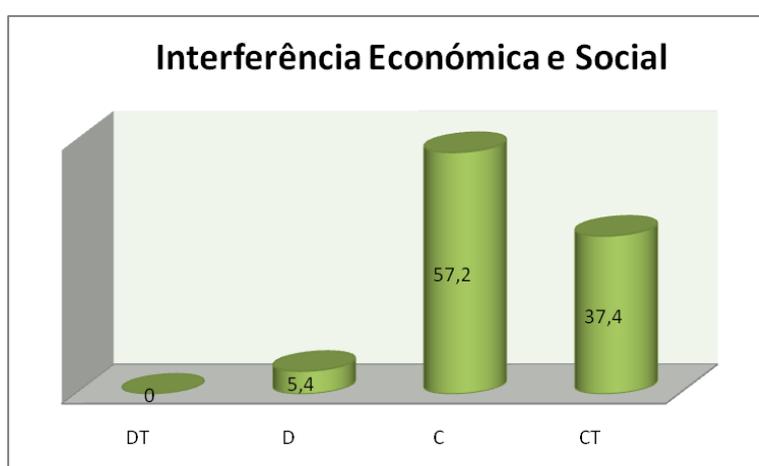


Gráfico XVIII - % da Interferência Económica e Social

Nesta variável existe maior consenso, na medida em que (57,2%) Concorde com a afirmação e (31,4%) Concorde Totalmente. Os professores reconhecem que “ o fenómeno da globalização interfere na sua vida económica e social dos povos”. A globalização económica é cada vez mais uma realidade nos nossos dias afectando decisivamente as políticas educativas. Apenas (5,4%) Discordam da afirmação.

1.2.11. Interferência Cultural e Educativa

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	38	7,6	7,6
C	298	59,6	67,2
CT	164	32,8	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XXII – Interferência Cultural e Educativa

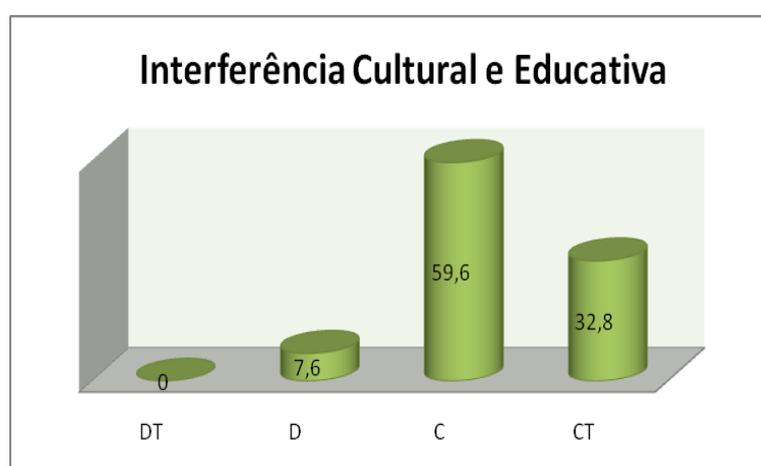


Gráfico XIX – % da Interferência Cultural e Educativa

Da mesma forma que na afirmação anterior, os professores reconhecem que “o fenômeno da globalização, interfere com a vida cultural e educativa das populações”. Desta forma, (59,6%) colocam-se em Concordância com a afirmação e (32,8%) em Concordância Total. Somente (7,6%) Discordam e não reconhecem que, cada vez mais, os processos são globais ou supra estatais.

1.2.12. Sociedade Multicultural

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	15	3,0	3,0
D	101	20,2	23,2
C	259	51,8	75,0
CT	125	25,0	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XXIII – Promoção da Multiculturalidade

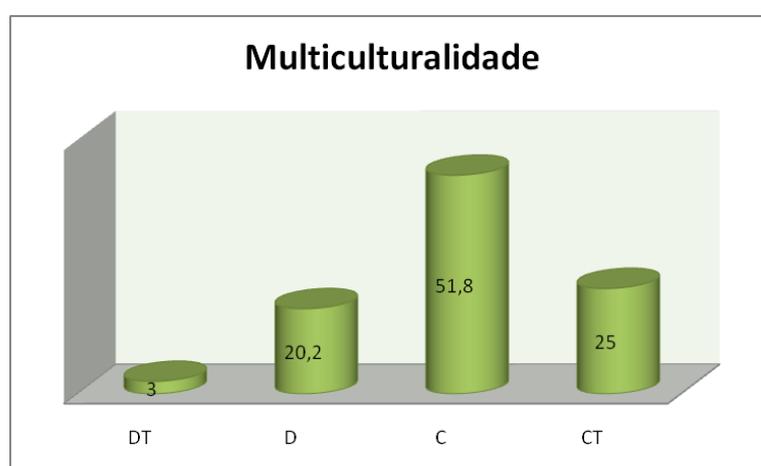


Gráfico XX – % da Promoção da Multiculturalidade

“A globalização promove uma sociedade multicultural”. Discordam Totalmente (3%) e (20,2%) Discordam desta afirmação. Pelo Contrário, (51,8%) Concordam e (25%) Concordam Totalmente com o multiculturalismo associado ao fenómeno da globalização, abandonando a sociedade mono cultural.

1.2.13. Responsabilidades Sociais Docentes

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	4	,8	,8
D	41	8,2	9,0
C	324	64,8	73,8
CT	131	26,2	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XXIV – Responsabilidades Sociais Docentes



Gráfico XXI – % das Responsabilidades Sociais Docentes

Para os inquiridos é um dado assente que “a globalização trás novos elementos sobre as responsabilidades sociais dos professores”. Somente (0,8%) Discorda Totalmente e (8,2%) Discordam deste ponto de vista. Opostamente (64,8%) Concordam e (26,2%) Concordam Totalmente com a perspectiva avançada pela afirmação. Aos professores são atribuídas novas funções que transcendem o processo de ensino-aprendizagem e têm uma clara acção social.

1.3. Sociedade do Conhecimento

1.3.1 Aprendizagem ao Longo da Vida

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	2	,4	,4
C	153	30,6	31,0
CT	345	69,0	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XXV – Novas Etapas de Aprendizagem ao Longo da Vida

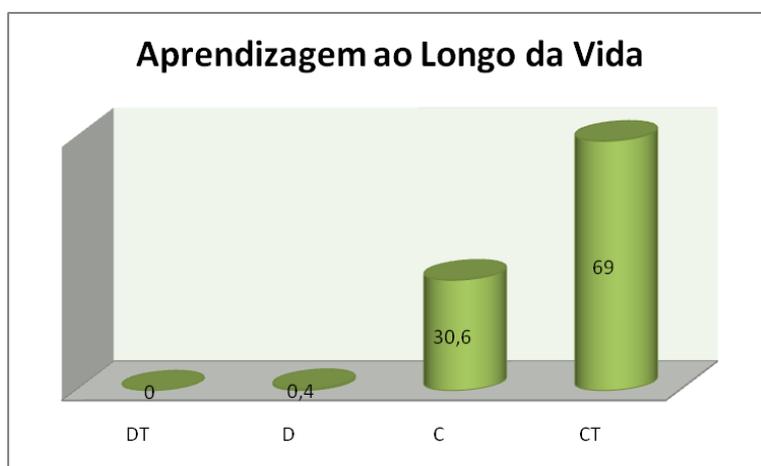


Gráfico XXII – % das Novas Etapas de Aprendizagem ao Longo da Vida

Nesta afirmação os professores assumem de uma forma clara que” as mudanças constantes nas TIC requerem novas etapas de aprendizagem ao longo da vida”. Este facto é por mais evidente se verificarmos que (30,6%) Concorda e (69%) Concorda Totalmente com a afirmação. O valor de (0,4%) de Discordância é residual. Esta perspectiva de aprendizagem ao longo da vida é um paradigma dos novos tempos e um meio para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos.

1.3.2. Aumento da Qualificação Profissional

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	4	,8	,8
D	52	10,4	11,2
C	261	52,2	63,4
CT	183	36,6	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XXVI – Aumento da Qualificação Profissional

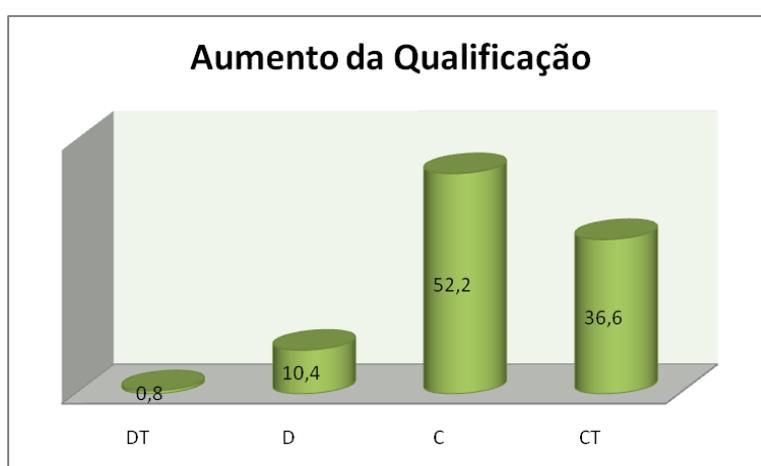


Gráfico XXIII – % do Aumento da Qualificação Profissional

“A dinâmica do mercado de trabalho contribui para o aumento da qualificação profissional”. Concordam (52,2%) e (36,6%) Concordam Totalmente, Discordando (10,4%) dos inquiridos.

Aos professores enquanto profissionais em exercício de funções, é-lhes requerida mais qualificação e responsabilidade.

1.3.3. Competências Requeridas

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	19	3,8	3,8
D	265	53,0	56,8
C	188	37,6	94,4
CT	28	5,6	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XXVII – Competências Requeridas pelo Mercado de Trabalho



Gráfico XXIV – % das Competências Requeridas pelo Mercado de Trabalho

Verificamos que (53%) dos docentes Discorda da afirmação “a escola deve desenvolver, nos alunos, as competências requeridas pelo mercado de trabalho”. Opostamente, (37,6%) dos professores Concorda e considera que a escola desenvolve, nos estudantes, as competências necessárias ao ingresso nas empresas.

1.3.4. Irrelevância do Conhecimento

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	114	22,8	22,8
D	211	42,2	65,0
C	133	26,6	91,6
CT	42	8,4	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XXVIII – Irrelevância do Conhecimento

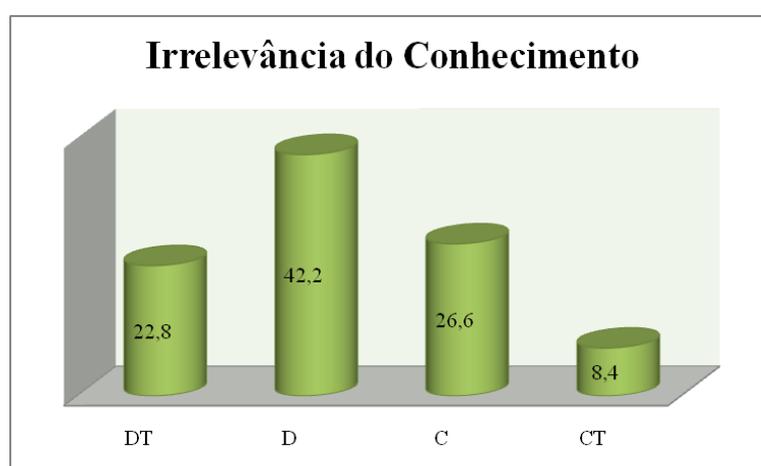


Gráfico XXV - % da Irrelevância do Conhecimento

“O conhecimento adquiriu um peso irrelevante na sociedade actual”. Discordam Totalmente (22,8%) e Discordam (42,2%). A sociedade actual caracteriza-se pelo fácil acesso à informação onde o conhecimento detém uma importância vital para a construção e o desenvolvimento.

1.3.5. Crescimento do Papel da Qualificação

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	5	1,0	1,0
D	45	9,0	10,0
C	311	62,2	72,2
CT	139	27,8	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XXIX – Crescimento do Papel da Qualificação

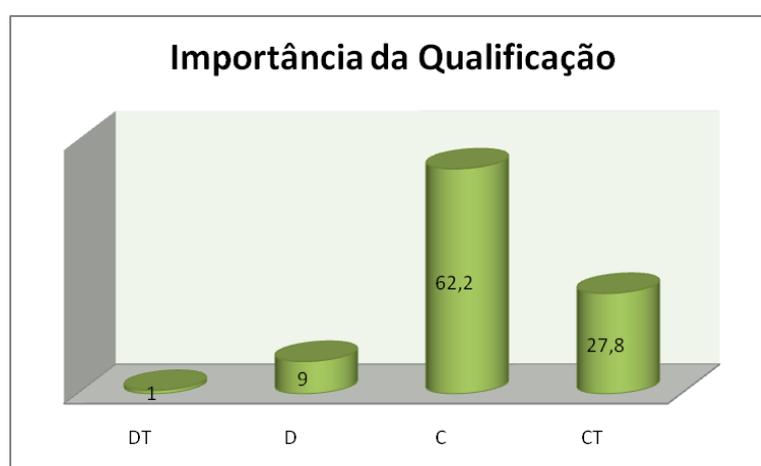


Gráfico XXVI – % do Crescimento do Papel da Qualificação

“Uma característica da sociedade do conhecimento é o crescimento do papel da qualificação. Concordam (62,2%) e (27,8%) Concordam Totalmente com a afirmação. Estes dados confirmam as respostas obtidas na variável Aumento da Qualificação.

1.3.6. Mobilização de Recursos Educativos

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	17	3,4	3,4
C	254	50,8	54,2
CT	229	45,8	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XXX – Mobilização dos Recursos Educativos para Qualificar

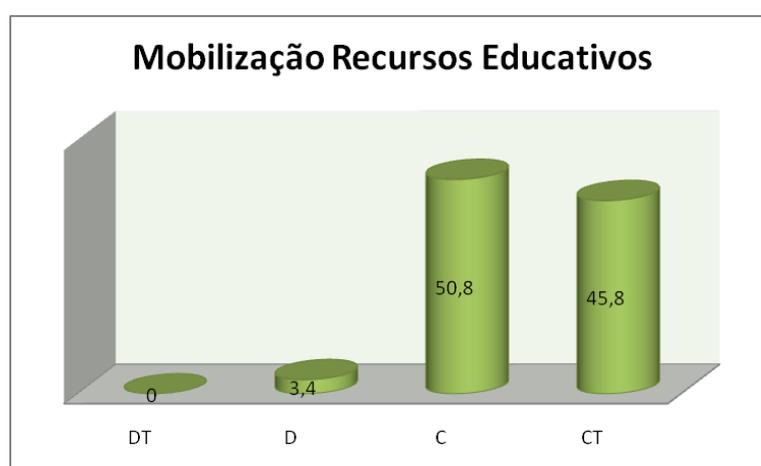


Gráfico XXVII – % da Mobilização dos Recursos Educativos para Qualificar

Apenas (3,4%) dos professores Discorda da afirmação. Concordam (50,8%) e Concordam Totalmente (45,8%) com a afirmação de que “é essencial mobilizar todos os recursos educativos para formar trabalhadores qualificados”, reforçando de uma forma clara as respostas obtidas anteriormente nesta dimensão.

1.3.7. Redes de Informação

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	9	1,8	1,8
C	276	55,2	57,0
CT	215	43,0	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XXXI – Organização Social em Redes de Informação

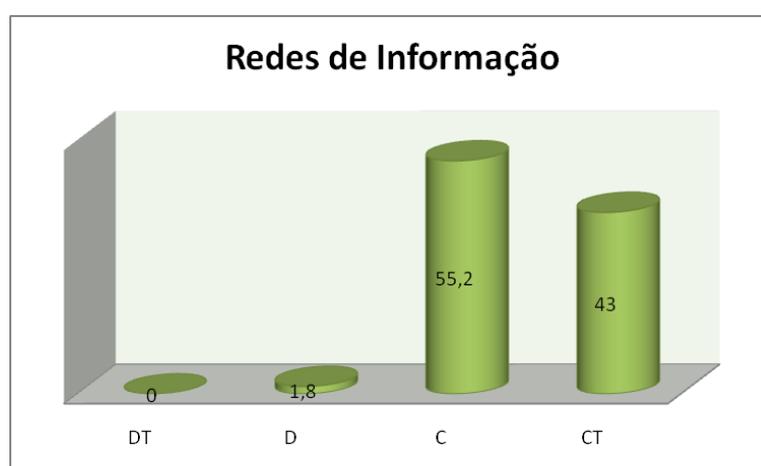


Gráfico XXVIII – % da Organização Social em Redes de Informação

Para a quase totalidade dos professores “a sociedade contemporânea organiza-se cada vez mais em torno das redes de informação”. Desta forma (55,2%) Concordam e (43%) Concordam Totalmente e, somente, (1,8%) Discordam desta afirmação.

1.3.8. Redes de Aprendizagem

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	27	5,4	5,4
D	222	44,4	49,8
C	233	46,6	96,4
CT	18	3,6	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XXXII – Trabalho em Redes de Aprendizagem

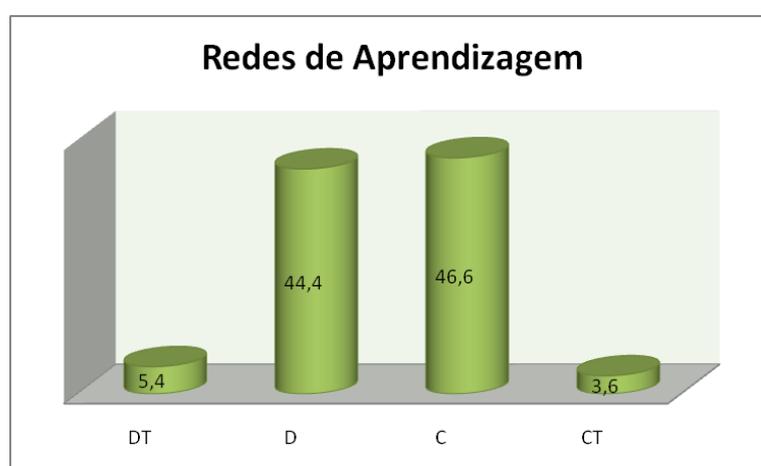


Gráfico XXIX – % do Trabalho em Redes de Aprendizagem

Perante a afirmação de que “os professores estão preparados para trabalhar em redes de aprendizagem” os inquiridos dividiram-se. Discordaram Totalmente (5,4%) e Discordaram (46,6%), Concordaram (46,6%) e Concordaram Totalmente (3,6%). O conceito é pouco conhecido pelos docentes, sendo as respostas imprecisas.

1.3.9. Internet como Instrumento

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	25	5,0	5,0
C	217	43,4	48,4
CT	258	51,6	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XXXIII – Internet como Instrumento na Acção do Professor

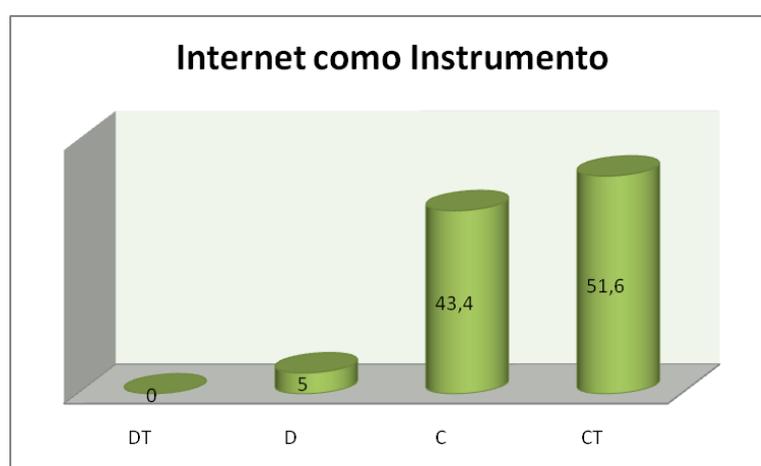


Gráfico XXX – % da Internet como Instrumento na Acção do Professor

Perante a afirmação de que “a Internet é um instrumento da globalização cultural contemporânea, sendo fundamental no trabalho dos professores”, os docentes consideram que é um facto claro e incontornável. Concordam (43,5%) e Concordam Totalmente (51,6%) o que revela a sua concordância. Apenas (5%) Discordam e revelam uma resistência à mudança social contemporânea.

1.3.10. Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	17	3,4	3,4
D	206	41,2	44,6
C	250	50,0	94,6
CT	27	5,4	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XXXIV – Utilização das TIC

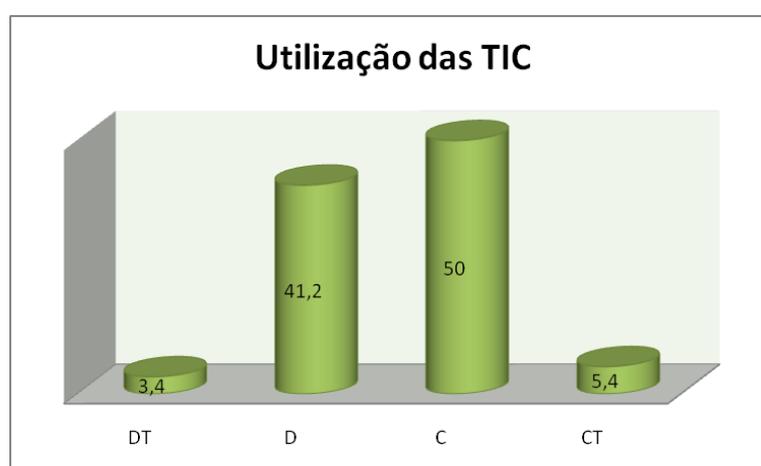


Gráfico XXXI – % da Utilização das TIC

Perante a afirmação de que “os professores encontram-se preparados para a utilização das TIC”, as respostas distribuíram-se. Discordam Totalmente (3,4%) e (41,2%) Discordam. Por oposição, (50%) Concordam e (5,4%) Concordam Totalmente. Globalmente (55,4%) dos docentes considera que a classe está preparada para a utilização desta ferramenta mas (44,6%) assumem que os professores não estão capacitados para a sua aplicação.

1.3.11. Interactividade e Autonomia

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	13	2,6	2,6
D	57	11,4	14,0
C	302	60,4	74,4
CT	128	25,6	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XXXV – Internet, Interactividade e Autonomia na Aprendizagem

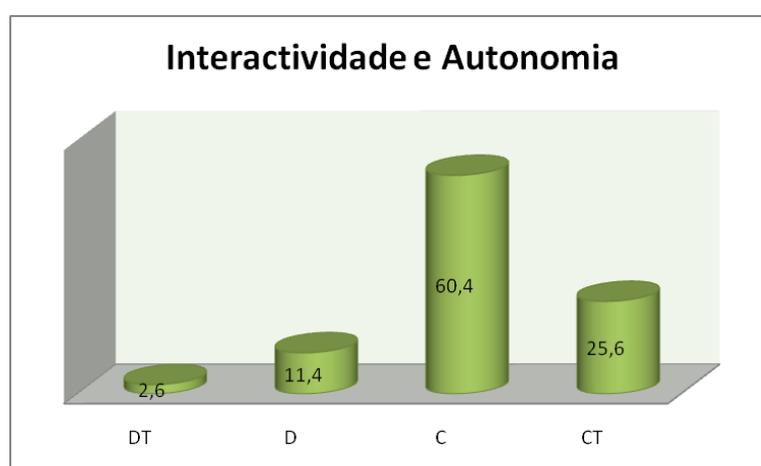


Gráfico XXXII – % da Internet, Interactividade e Autonomia na Aprendizagem

Na análise dos dados verificamos que os inquiridos Concordam (60,4%) e Concordam Totalmente (25,6%) com a afirmação de que “a Internet privilegia a interactividade conferindo ao utilizador autonomia nas aprendizagens”. Discordam (2,6%) e Discordam Totalmente (11,4%).

1.3.12. Rede Facilitadora das Aprendizagens

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	3	,6	,6
D	82	16,4	17,0
C	391	78,2	95,2
CT	24	4,8	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XXXVI – Sociedade em Rede Facilitadora das Aprendizagens

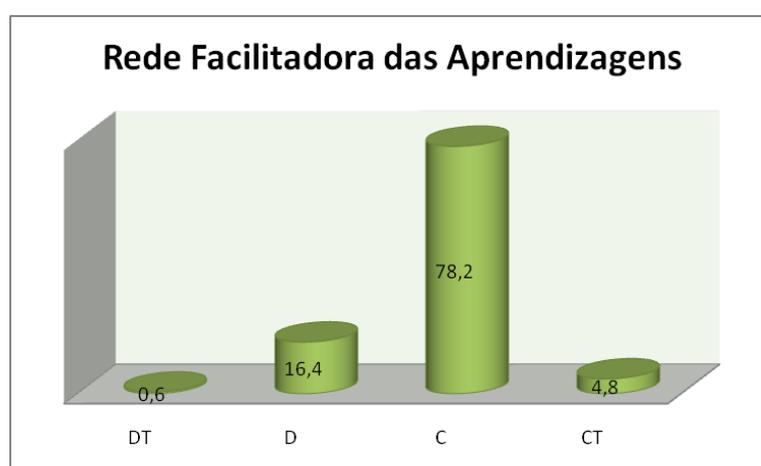


Gráfico XXXIII – % da Sociedade em Rede Facilitadora das Aprendizagens

Para a maioria dos inquiridos “o mundo globalizado apresenta-se como uma sociedade em rede facilitadora das aprendizagens”. Nesta afirmação (78,2%) Concordam e (4,8%) Concordam Totalmente com a afirmação. Apenas (0,6%) Discorda Totalmente e (16,4%) Discordam desta perspectiva.

1.3.13. Sociedade do Conhecimento

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	25	5,0	5,0
C	381	76,2	81,2
CT	94	18,8	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XXXVII – Sociedade do Conhecimento

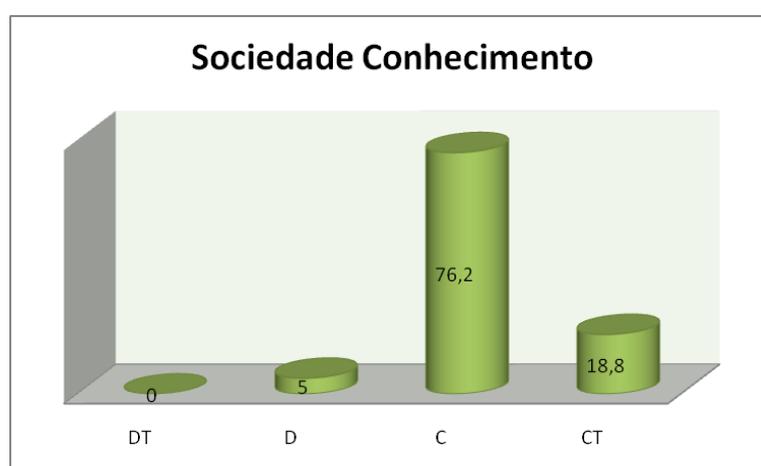


Gráfico XXXIV – % da Sociedade do Conhecimento

“A sociedade em rede gera um novo tipo de sociedade do conhecimento”. Apenas (5%) dos docentes Discorda desta afirmação. Concordam (76,2%) e (18,8%) Concordam Totalmente.

A sociedade ligada em rede permite aceder à informação e gerar novo conhecimento.

1.3.14. Tecnologia e Expansão do Conhecimento

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	32	6,4	6,4
C	378	75,6	82,0
CT	90	18,0	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XXXVIII – Tecnologia e Expansão do Conhecimento

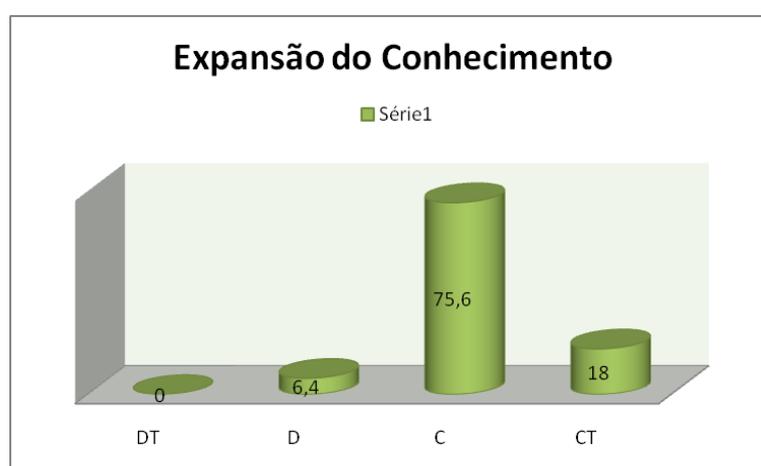


Gráfico XXXV – % da Tecnologia e Expansão do Conhecimento

“A tecnologia determina a configuração da sociedade em rede e a expansão global do conhecimento” como reconhecem os docentes. Destes, (75,6%) Concordam e (18%) Concordam Totalmente. Apenas (6,4%) Discorda desta afirmação. Na era global moderna, é a tecnologia que caracteriza a sociedade do conhecimento.

1.3.15. Aprendizagem Sem Precedentes

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	18	3,6	3,6
D	124	24,8	28,4
C	273	54,6	83,0
CT	85	17,0	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XXXIX – Internet como Meio de Aprendizagem sem Precedentes

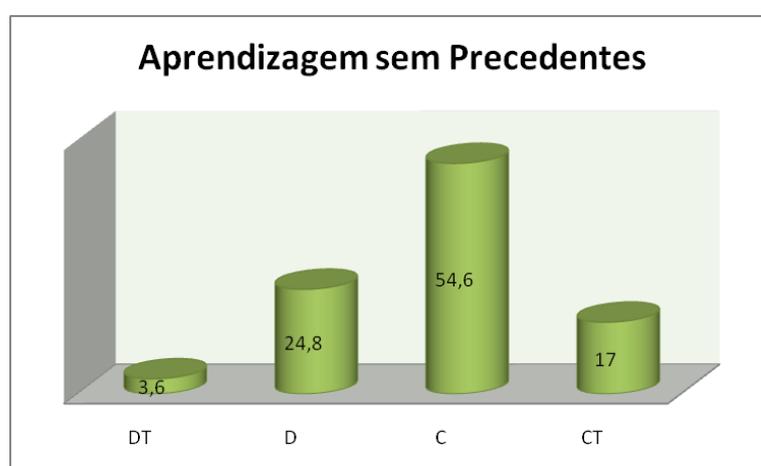


Gráfico XXXVI – % da Internet como Meio de Aprendizagem sem Precedentes

Quanto à afirmação de que “A utilização do conteúdo sem restrições torna a Internet num meio de aprendizagem sem precedentes”, (3,6%) dos professores Discordam Totalmente, (24,8%) Discordam, (54,6%) Concordam e (17%) Concordam Totalmente. Nos dias de hoje o acesso à informação é muito facilitada pela Internet, no entanto, a validade do conteúdo disponível é muitas vezes questionável. É essencial o papel do professor para filtrar a informação e produzir conhecimento. Para tal, necessita de formação científica e pedagógica actualizada e de qualidade.

1.3.16. Produtor de Conteúdo Credível

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	78	15,6	15,6
D	255	51,0	66,6
C	133	26,6	93,2
CT	34	6,8	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XL – Indivíduo como Produtor de Conteúdo Credível

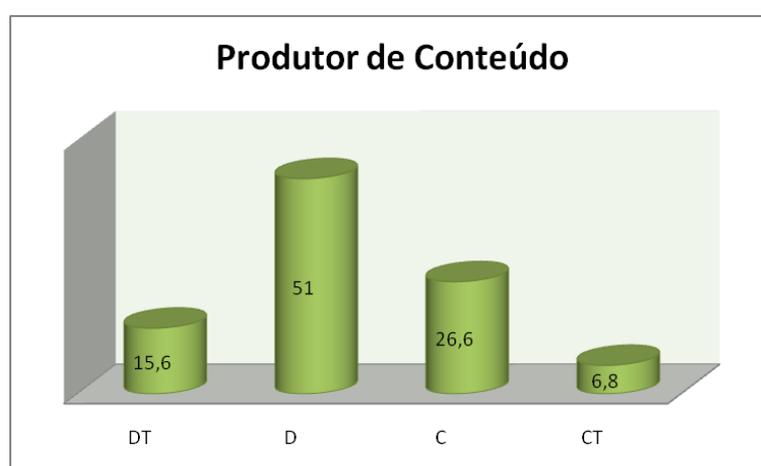


Gráfico XXXVII – % do Indivíduo como Produtor de Conteúdo Credível

Perante a afirmação de que “Com acesso à Internet qualquer indivíduo pode ser produtor de um conteúdo credível”, (15,6%) dos docentes Discordam Totalmente e (51%) Discordam. No entanto, (26,6%) Concordam e (6,8%) Concordam Totalmente. É essencial orientar os alunos para as fontes validadas, o que compromete professor como pesquisador.

1.4. Educação

1.4.1. Escola à Margem

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	81	16,2	16,2
D	278	55,6	71,8
C	123	24,6	96,4
CT	18	3,6	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XLI – Escola à Margem das Mudanças

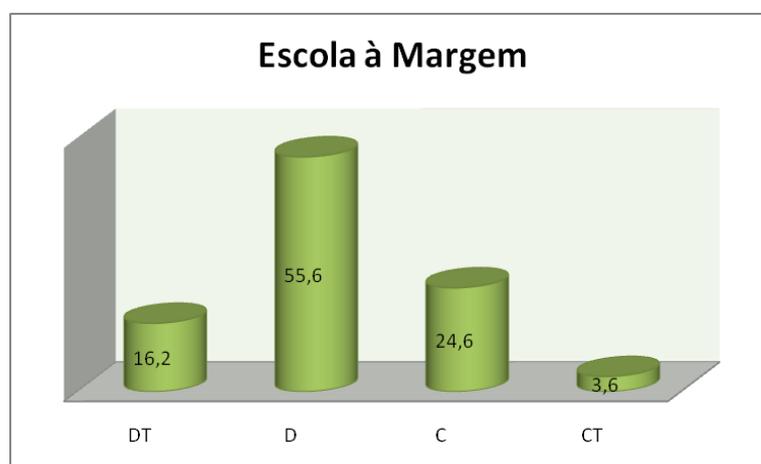


Gráfico XXXVIII – % da Escola à Margem das Mudanças

Esta é uma ideia que tem acompanhado a escola e a sociedade ao longo dos tempos. Perante a afirmação de que “a escola permanece à margem das mudanças económicas e sociais”, isto é, não acompanha a evolução social, (16,2%) Discordam Totalmente e (55,6%) Discordam. Consideram que existe uma adaptação da escola (24,6%) ao Concordar e (3,6%) que Concordam Totalmente com a declaração referida.

1.4.2. Escola e Trabalho

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	13	2,6	2,6
D	223	44,6	47,2
C	249	49,8	97,0
CT	15	3,0	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XLII – Escola e a Relação com a Organização do Trabalho

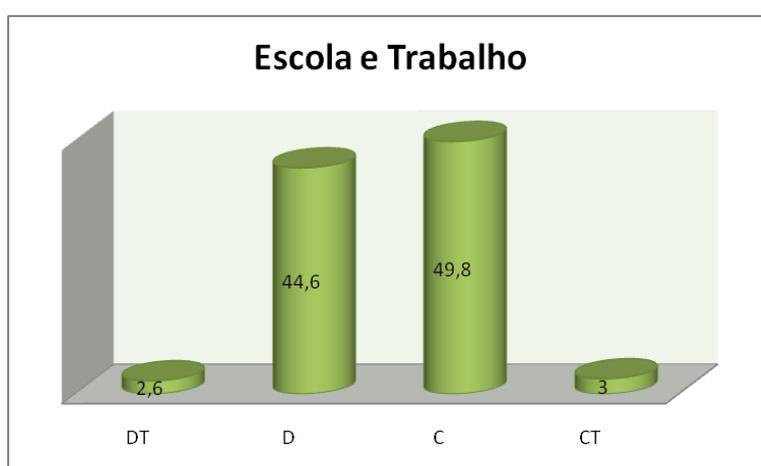


Gráfico XXXIX – % da Escola e a Relação com a Organização do Trabalho

“A escola tem uma relação estreita com a organização do trabalho”. Perante esta afirmação (2,6%) dos docentes Discordaram Totalmente e (44,6%) Discordam. De outra forma, (49,8%) Concordam e (3%) Concordam Totalmente. Como é visível as opiniões estão divididas quanto a este assunto que suscita um debate alargado e pouco consensual.

1.4.3. Isolamento da Escola

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	39	7,8	7,8
D	197	39,4	47,2
C	234	46,8	94,0
CT	30	6,0	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XLIII – Isolamento da Escola Relativamente à Sociedade

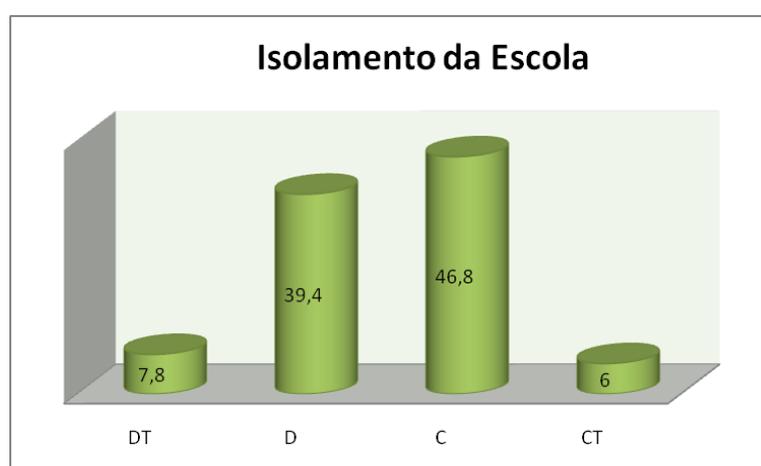


Gráfico XL – % do Isolamento da Escola Relativamente à Sociedade

Nesta afirmação (7,8%) dos professores Discordam Totalmente e (39,4%) Discordam que “vinha-se manifestando um crescente isolamento da escola relativamente à sociedade”. Contrariamente (46,8%) Concordam e (6%) que Concordam Totalmente. Aliás, esta é a mesma posição que a sociedade civil tem sobre a escola na sua relação com a sociedade.

1.4.4. Orientações Curriculares

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	45	9,0	9,0
C	322	64,4	73,4
CT	133	26,6	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XLIV – Orientações Curriculares

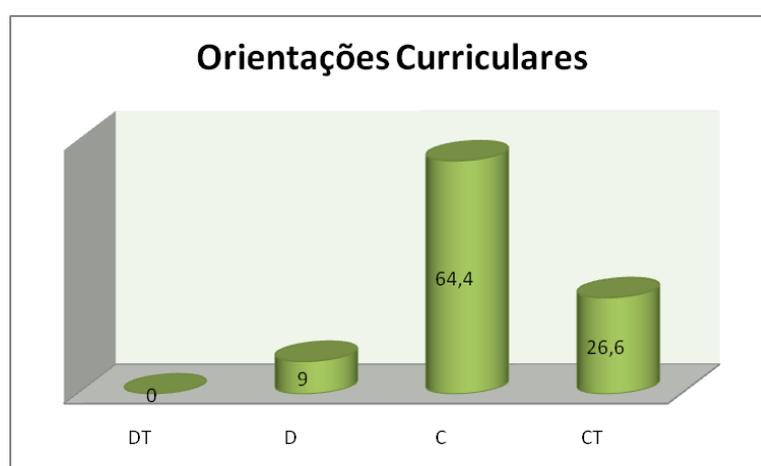


Gráfico XLI - % das Orientações Curriculares

Dos inquiridos (64,4%) Concordam e (26,6%) Concordam Totalmente com a afirmação “são necessárias orientações curriculares mais atentas à natureza dinâmica da sociedade”. Devemos atender às características da comunidade onde as escolas se inserem, isto é, o seu contexto particular. Embora sem Discordância Total, (9%), dos inquiridos Discordam da afirmação.

1.4.5. Políticas de Educação

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	37	7,4	7,4
D	282	56,4	63,8
C	163	32,6	96,4
CT	18	3,6	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XLV – Políticas de Educação e as Exigências do Mercado

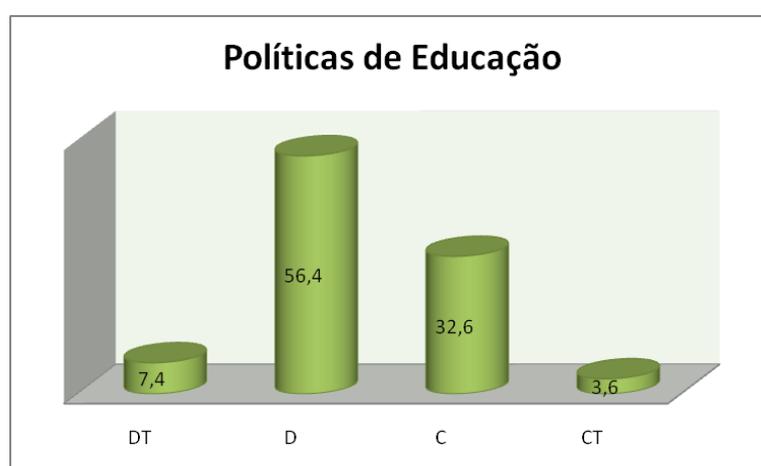


Gráfico XLII – % das Políticas de Educação e as Exigências do Mercado

“As políticas de educação são implementadas segundo as exigências do mercado”. Esta afirmação foi Discordada Totalmente por (7,4%) e Discordada em (56,4%) dos inquiridos. Concordam (32,6%) e Concordam Totalmente (3,6%) dos professores. Desta forma cerca de (63,8%) dos professores não considera que as políticas de educação sejam implementadas segundo essa exigência

1.4.6. Mecanismo de Transformação

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	23	4,6	4,6
D	153	30,6	35,2
C	292	58,4	93,6
CT	32	6,4	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XLVI – Políticas de Educação como Mecanismo de Transformação

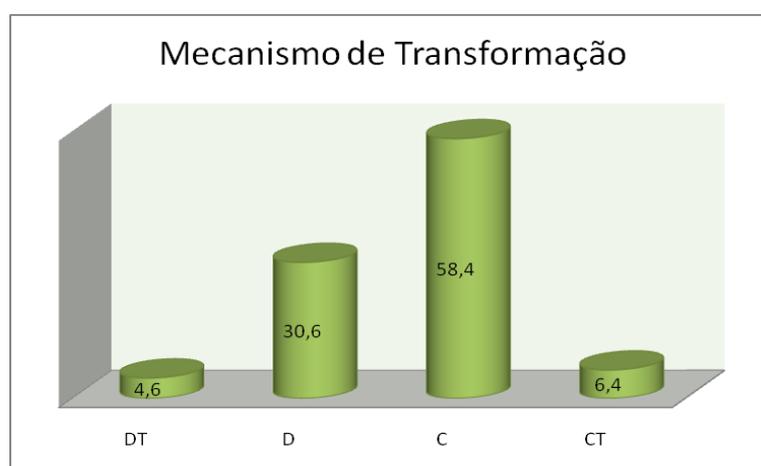


Gráfico XLIII – % das Políticas de Educação como Mecanismo de Transformação

“As políticas educativas são um mecanismo de transformação produtiva e de desenvolvimento”. Discordam Totalmente (4,6%) e Discordam (30,6%) dos respondentes, no entanto, (58,4%) Concordam e (6,4%) Concordam Totalmente com a afirmação.

1.4.7. Posse de Competências

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	33	6,6	6,6
C	292	58,4	65,0
CT	175	35,0	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XLVII – Os Indivíduos e a Posse de Competências

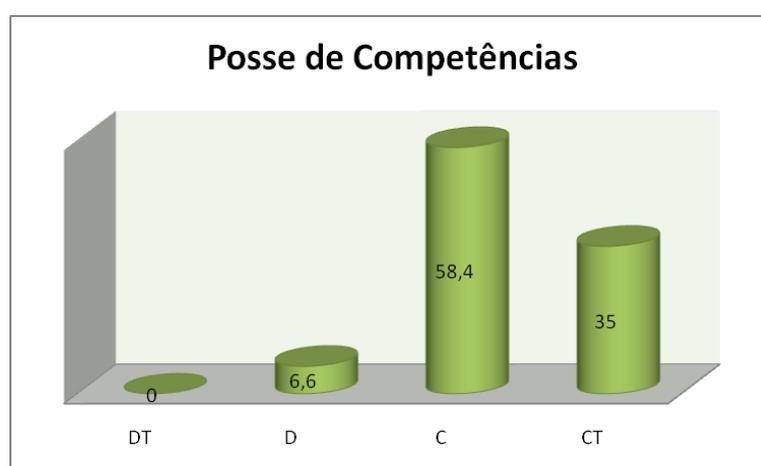


Gráfico XLIV - % dos Indivíduos e a Posse de Competências

“Os indivíduos terão de possuir um vasto conjunto de competências para se adaptar ao mercado de trabalho”. Desta visão apenas Discordam (6,6%), Concordam (58,4%) e Concordam Totalmente (35%). Perante um mercado de trabalho cada vez mais exigente, dinâmico e flexível, são necessários profissionais com as competências requeridas.

1.4.8. Desafios da Educação

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	14	2,8	2,8
C	275	55,0	57,8
CT	211	42,2	100,0
Total	500	100,0	

Tabela XLVIII – Desafios da Educação na Sociedade Contemporânea

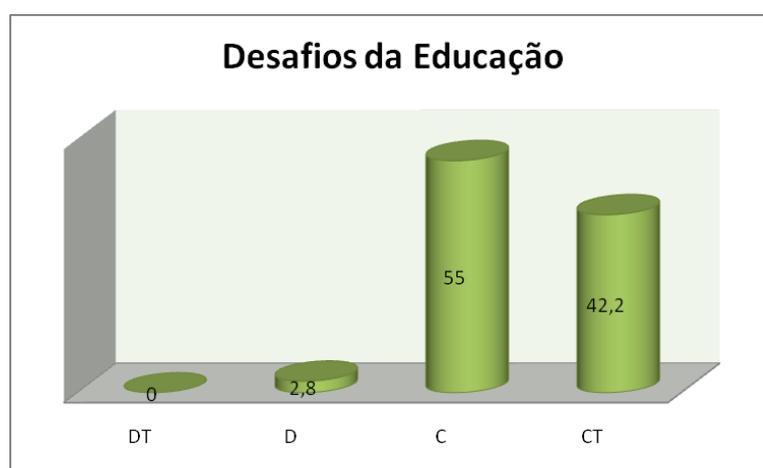


Gráfico XLV – % dos Desafios da Educação na Sociedade Contemporânea

“As sociedades contemporâneas estão, na área da educação, perante grandes desafios”. Apenas (2,8%) Discordam desta afirmação, Concordam (55%) e Concordam Totalmente (42,2%). Estes desafios são múltiplos e complexos e, os professores reconhecem a sua existência de forma inequívoca.

1.4.9. Tema Público

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	32	6,4	6,4
C	297	59,4	65,8
CT	171	42,2	100,0
Total	500	100,0	

Tabela IXL – Educação como Tema Público

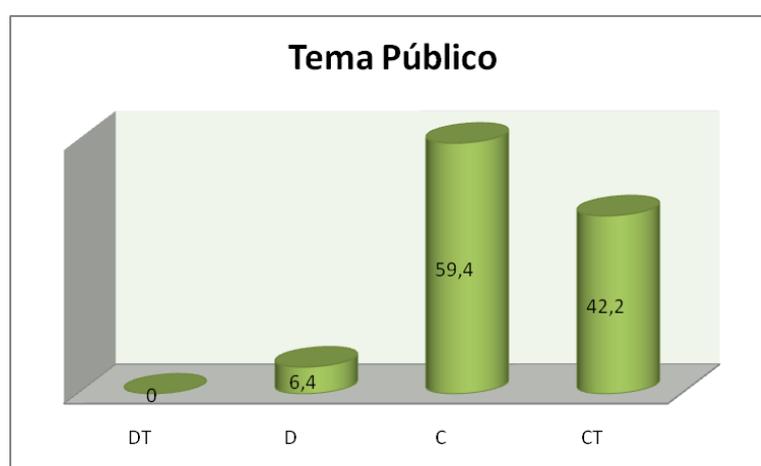


Gráfico XLVI – % da Educação como Tema Público

“A educação tornou-se num tema público saindo da esfera doméstica”. Os inquiridos responderam com Concordância em (59,4%) e Concordância Total (34,2%). Discordam (6,4%). Nos últimos anos é comum falar da educação em todos os sectores da sociedade e atribuir-lhe responsabilidades elevadas na construção de uma sociedade mais competitiva.

1.4.10. Contextos

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	6	1,2	1,2
D	24	4,8	6,0
C	318	63,6	69,6
CT	152	30,4	100,0
Total	500	100,0	

Tabela L – Políticas Educacionais e Contextos

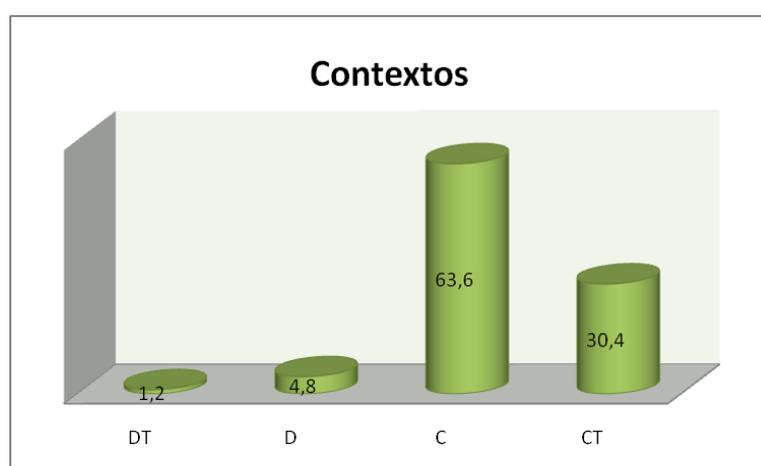


Gráfico XLVII – % das Políticas Educacionais e Contextos

“As políticas educacionais devem ser determinadas pelos contextos em que se inserem”. Discordam Totalmente (1,2%) e Discordam (4,8%), Concordam (63,6%) e Concordam Totalmente (30,4%). As políticas de educação devem atender à especificidade dos contextos onde estão localizadas. Atender às características e aos recursos da comunidade.

1.4.11. Irrelevância da Escola

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	131	26,2	26,2
D	237	47,4	73,6
C	105	21,0	94,6
CT	27	5,4	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LI – A Escola não Assume Relevância na Sociedade

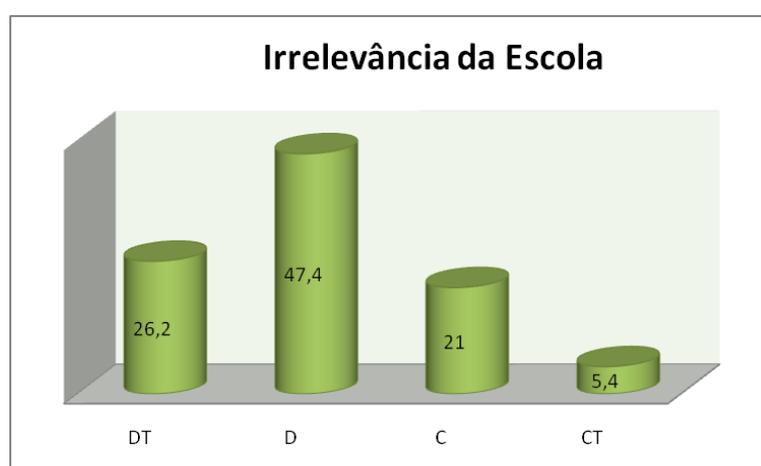


Gráfico XLVIII – % da Escola não Assume Relevância na Sociedade

“A escola não assume uma relevância especial na construção da sociedade moderna”. Discordam Totalmente (26,2%) e Discordam (47,4%). Concordam com a afirmação (21%) e Concordam Totalmente (5,4%). Neste sentido, (26,4%) dos inquiridos não consideram relevante o papel da escola na construção da sociedade contemporânea.

1.4.12. Melhoria dos Sistemas Educativos

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	28	5,6	5,6
C	323	64,6	70,2
CT	149	29,8	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LII – Melhoria dos Sistemas Educativos e Desenvolvimento Económico

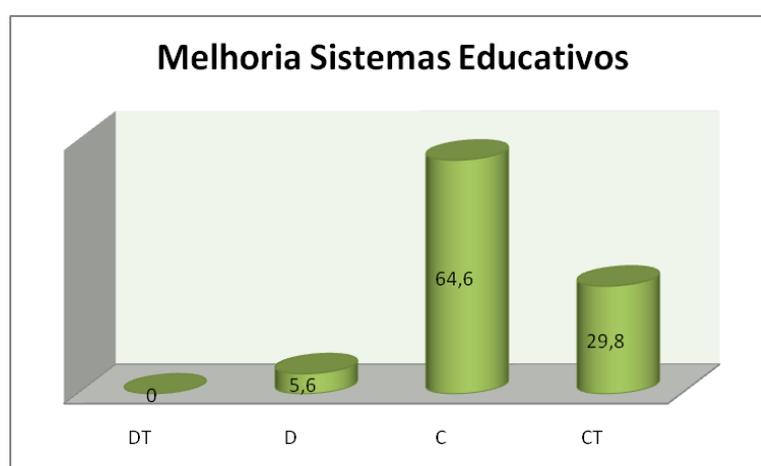


Gráfico XLIX – % da Melhoria dos Sistemas Educativos e Desenvolvimento Económico

“A melhoria dos sistemas educativos viabiliza o desenvolvimento económico”. Concordam (64,6%) e Concordam Totalmente (29,8%) dos inquiridos. Apenas (5,6%) dos professores Discordam desta relação directa entre a escola e o desenvolvimento económico. Uma educação de qualidade potencia o desenvolvimento económico e social das populações.

1.4.13. Competências a Adquirir

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	21	4,2	4,2
C	370	74,0	78,2
CT	109	21,8	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LIII – Escola e as Competências a Adquirir

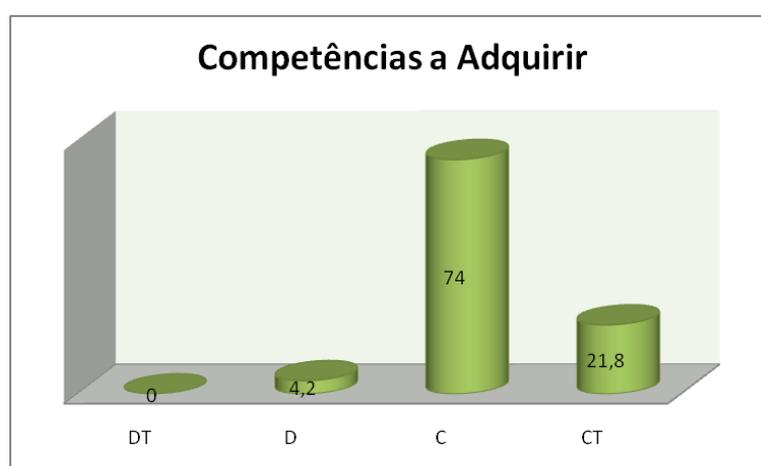


Gráfico L – % da Escola e as Competências a Adquirir

“Cada vez mais a escola é perspectivada numa lógica de competências a adquirir” pelos alunos. Opinião demonstrada por (74%) dos professores que Concordam e (21,8%) que Concordam Totalmente. Isto é, (95,8%) consideram que para formar melhores profissionais a escola deve apontar para o desenvolvimento de competências, na medida, em que se colocam no lado positivo da escala. Discordam desta afirmação (4,2%).

1.4.14. Projecção no Futuro

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	5	1,0	1,0
D	82	16,4	17,4
C	318	63,6	81,0
CT	95	19,0	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LIV – Políticas de Educação e Projecção no Futuro

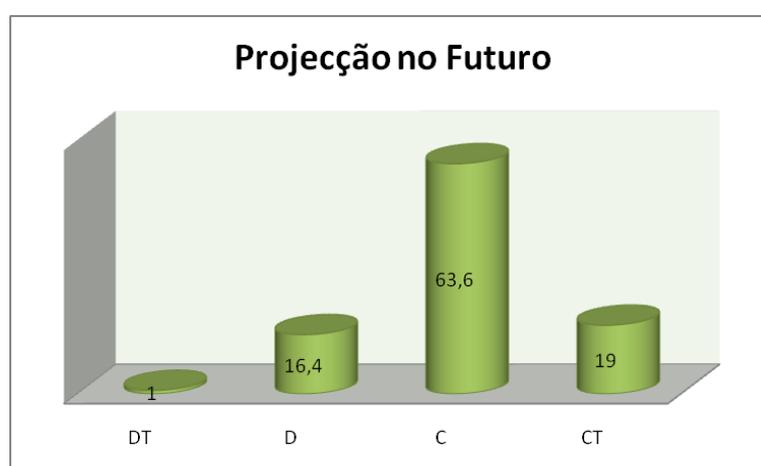


Gráfico LI – % das Políticas de Educação e Projecção no Futuro

“As políticas de educação indicam a forma como a sociedade se afirma e projecta no futuro”. Discordam Totalmente desta afirmação (1%) e Discordam (16,4%) o que perfaz um total de (17,4%) de Discordância. Por outro lado, (63,6%) Concordam e (19%) Concordam Totalmente com o carácter prospectivo das políticas educacionais.

1.5 Avaliação de Desempenho

1.5.1. Habilitações Similares

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	45	9,0	9,0
D	335	67,0	76,0
C	118	23,6	99,6
CT	2	,4	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LV – Habilitações Similares aos Professores

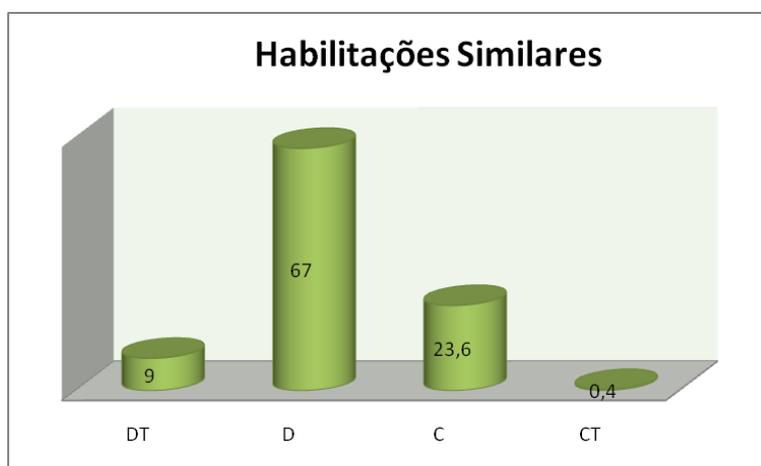


Gráfico LII – % das Habilitações Similares aos Professores

Perante a afirmação de que “actualmente os encarregados de educação têm habilitações similares aos dos professores”, (9%) Discordam Totalmente, (67%) Discordam, (23,6%) Concordam e (0,4%) Concordam Totalmente. A Taxa Real de Escolarização tem evoluído significativamente desde 1974 sendo de 28% no ensino superior em 2001 e a conclusão de um curso superior foi cerca de (15%) em 2009.

1.5.2. Estatuto do Professor

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	110	22,0	22,0
D	295	59,0	81,0
C	84	16,8	97,8
CT	11	2,2	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LVI – Licenciatura como Garante de Estatuto

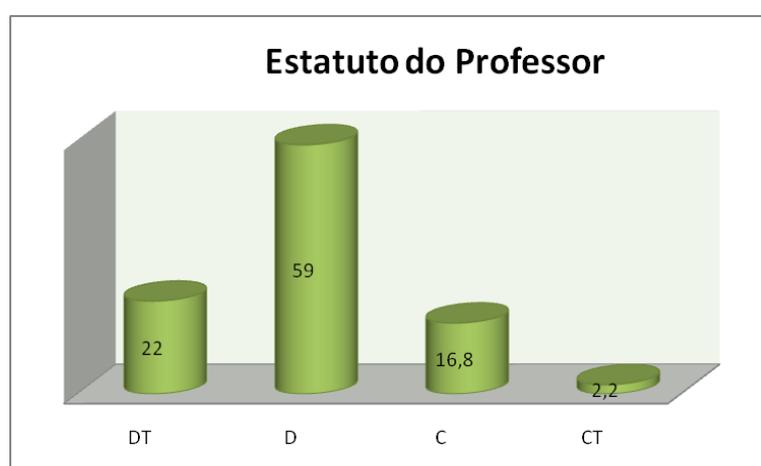


Gráfico LIII – % da Licenciatura como Garante de Estatuto

“A formação inicial do professor é suficiente para ele manter o estatuto social elevado”, (22%) dos inquiridos Discordaram Totalmente, (59%) Discordaram, (16,8%) Concordaram e (2,2%) Concordaram Totalmente. Estes resultados revelam que os professores têm consciência de que a aprendizagem ao longo da vida é fundamental na sociedade actual e que a sua Formação Inicial de nível superior já não é suficiente para ele manter o seu estatuto social elevado.

1.5.3. Acompanhar a Evolução

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	7	1,4	1,4
D	38	7,6	9,0
C	286	57,2	66,2
CT	169	33,8	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LVII – Acompanhar a Evolução da Sociedade

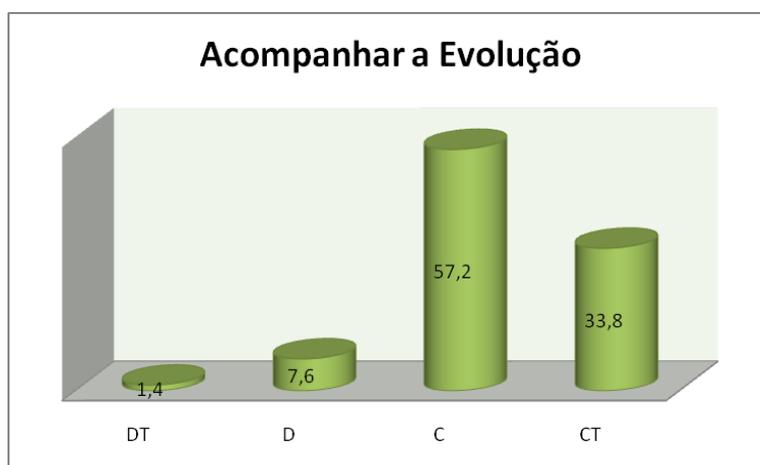


Gráfico LIV – % do Acompanhar a Evolução da Sociedade

“Para manter o seu prestígio social, os docentes têm de acompanhar a evolução da sociedade”. Discordam Totalmente da afirmação (1,4%) e Discordam (7,6%), (57,2%) Concordam e (33,8%) Concordam Totalmente. A sociedade contemporânea obriga a uma actualização permanente dos conhecimentos.

1.5.4. Plano Cultural Superior

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	25	5,0	5,0
D	224	44,8	49,8
C	223	44,6	94,4
CT	28	5,6	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LVIII – O Professor num Plano Cultural Superior

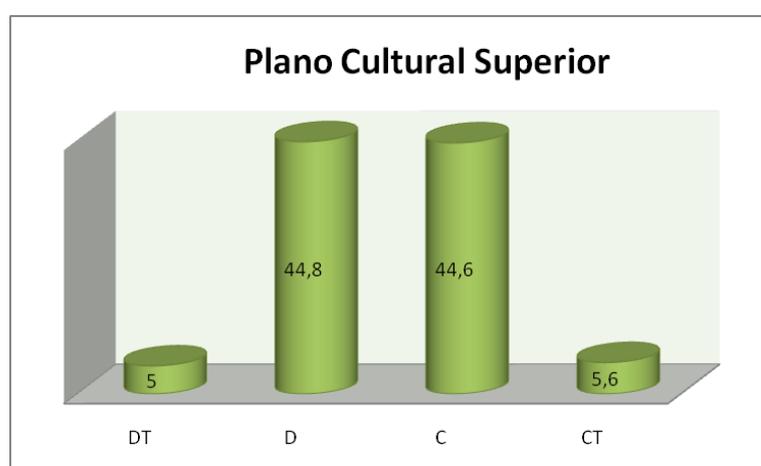


Gráfico LV – % do Professor num Plano Cultural Superior

“O professor está num plano cultural superior, relativamente à comunidade que integra”. Os inquiridos dividiram-se quanto à afirmação. Discordam Totalmente (5%) e Discordam (44,8%). Neste caso os professores não consideram que se distinguem dos restantes cidadãos pelo plano cultural. Contrariamente (44,6%) Concordam e (5,6%) Concordam Totalmente com a afirmação, na medida, em que consideram estar num plano cultural mais elevado que a comunidade.

1.5.5. Diagnóstico Profissional Docente

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	60	12,0	12,0
C	410	82,0	94,0
CT	30	6,0	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LIX – Importância do Diagnóstico Profissional Docente

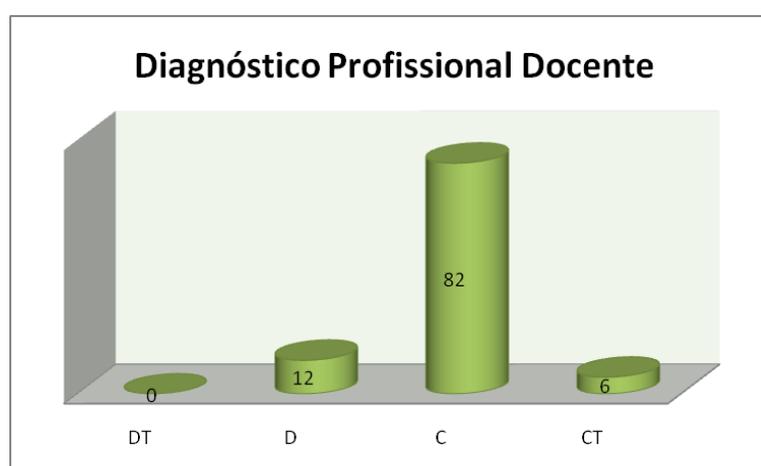


Gráfico LVI – % da Importância do Diagnóstico Profissional Docente

“As dimensões da informação e a expansão global do conhecimento reforçam a importância do diagnóstico profissional docente”. Concordam (82%) dos docentes e Concordam Totalmente (6%), no entanto, (12%) dos respondentes Discordam desta perspectiva. Como é observável os professores reconhecem a necessidade de se realizar um diagnóstico profissional da classe docente sendo a avaliação de desempenho um instrumento essencial para a consecução deste objectivo.

1.5.6. Formação Inicial Rigorosa

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	5	1,0	1,0
D	78	15,6	16,6
C	282	56,4	73,0
CT	135	27,0	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LX – Necessidade de Formação Inicial mais Rigorosa

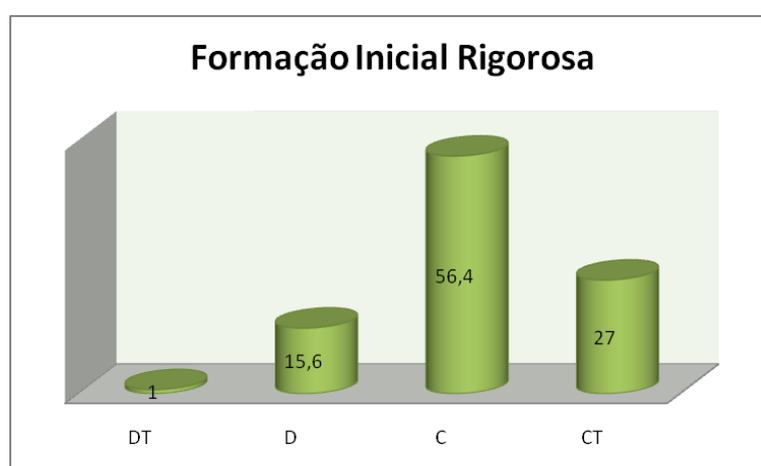


Gráfico LVII – % da Necessidade de Formação Inicial mais Rigorosa

“É necessária uma formação inicial de professores mais rigorosa”. Concordam (56,4%) e Concordam Totalmente (27%). A questão tem sido referida nos últimos anos e alvo de diversos estudos para aferir a qualidade da formação ministrada pelas Escolas Superiores de Educação e pelas Universidades. Discordam (15,6%) e Discordam Totalmente (1%).

1.5.7. Formação Contínua Actualizada

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	7	1,4	1,4
C	318	63,6	65,0
CT	175	35,0	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXI – Necessidade de Formação Contínua Actualizada

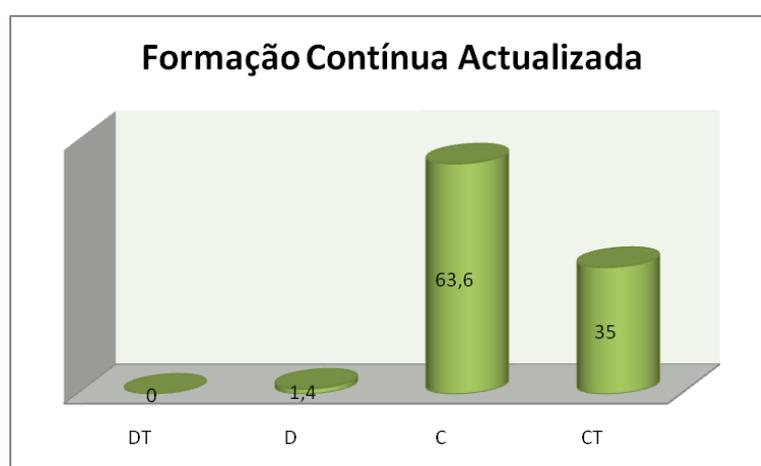


Gráfico LVIII – % da Necessidade de Formação Contínua Actualizada

“É necessária uma formação contínua dos professores mais atenta às mudanças sociais”. Esta é uma das afirmações que maior unanimidade obteve nas respostas, por se considerar que o actual modelo não reúne a qualidade desejada. Somente (1,4%) dos inquiridos Discorda. Verifica-se que (63,6%) Concordam e (35%) Concordam Totalmente.

1.5.8. Conhecimento Científico

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	1	,2	,2
D	7	1,4	1,6
C	256	51,2	52,8
CT	236	47,2	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXII – Conhecimento Científico dos professores

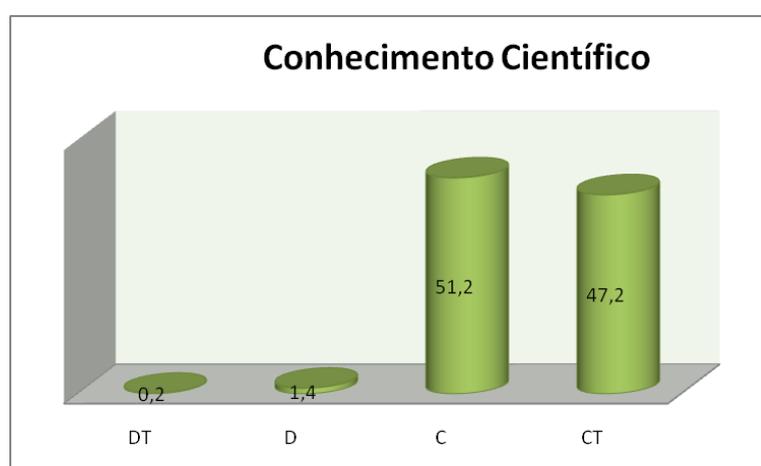


Gráfico LIX – % do Conhecimento Científico dos Professores

“Requer-se do professor conhecimento científico e sentido crítico para resolver os novos problemas com que se depara a escola”. Discordam Totalmente (0,2%) e Discordam (1,6%). Concordam (51,2%) e Concordam Totalmente (47,2%) com a afirmação. Este conhecimento remete para uma formação inicial e contínua de exigência e qualidade.

1.5.9. Oposição à Inovação

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	77	15,4	15,4
D	213	42,6	58,0
C	171	34,2	92,2
CT	39	7,8	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXIII – Oposição dos Professores à Inovação

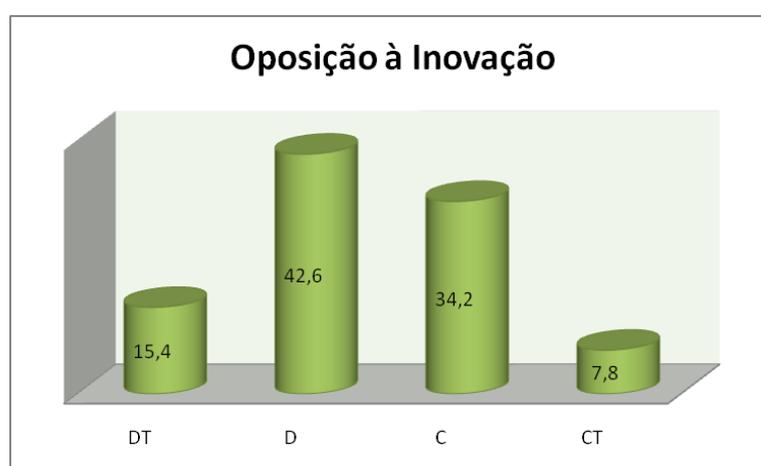


Gráfico LX – % da Oposição dos Professores à Inovação

“Uma parte significativa dos docentes opõe-se à inovação”. Manifestaram Discordar Totalmente (15,4%), Discordam (42,6%), Concordam (34,2%) e Concordam Totalmente (7,8%). O que é possível retirar destes dados é que alguns docentes consideram que os seus pares se opõem à inovação na carreira, impedindo o seu desenvolvimento profissional.

1.5.10. Inovação e Aprendizagem Contínua

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	2	,4	,4
D	13	2,6	3,0
C	318	63,6	66,6
CT	167	33,4	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXIV – Inovação e Aprendizagem Contínua

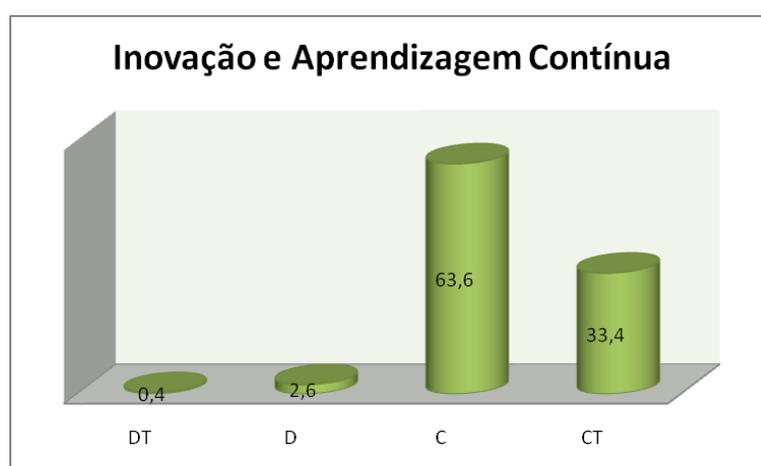


Gráfico LXI – % da Inovação e Aprendizagem Contínua

“A cultura organizacional da escola deve ser direccionada para a inovação e aprendizagem contínua dos professores”, (0,4%) dos docentes Discordam Totalmente, (2,6%) Discordam, (63,6%) Concordam e (33,4%) Concordam Totalmente. Os professores devem considerar a aprendizagem ao longo da vida, com vista à inovação e ao desenvolvimento profissional.

1.5.11. Professor como Recurso

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	0	0	0
C	245	49,0	49,0
CT	255	51,0	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXV – O Professor como Recurso da Actividade Educativa

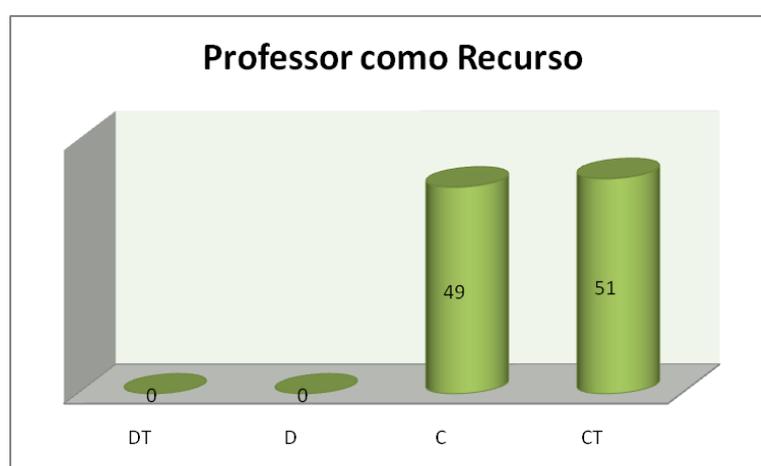


Gráfico LXII – % do Professor como Recurso da Actividade Educativa

“O professor é essencial nos recursos da actividade educativa”. Esta afirmação não obteve respostas discordantes. Verifica-se que os docentes se consideram fundamentais no processo da acção da escola. Concordam (49%) e Concordam Totalmente (51%) com esta a perspectiva.

1.5.12. Melhoria do Ensino

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	49	9,8	9,8
D	150	30,0	39,8
C	267	53,4	93,2
CT	34	6,8	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXVI – Avaliação de Desempenho visa a Melhoria do Ensino

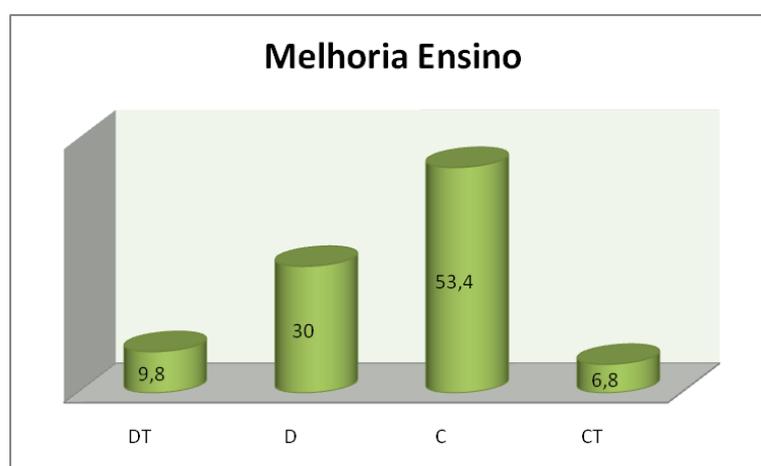


Gráfico LXIII – % da Avaliação de Desempenho visa a Melhoria do Ensino

“A avaliação de desempenho dos docentes é uma tarefa que visa a melhoria do ensino”. Discordam Totalmente (9,8%), Discordam (39,8%), Concordam (53,4%) e Concordam Totalmente (6,8%). A maioria dos docentes (60,2%), responde de forma positiva e assumem que a avaliação de desempenho visa melhorar o ensino.

1.5.13. Gestão de Recursos Humanos e Cultura Organizacional

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	50	10,0	10,0
C	357	71,4	81,4
CT	93	18,6	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXVII – Gestão de Recursos Humanos e Cultura Organizacional

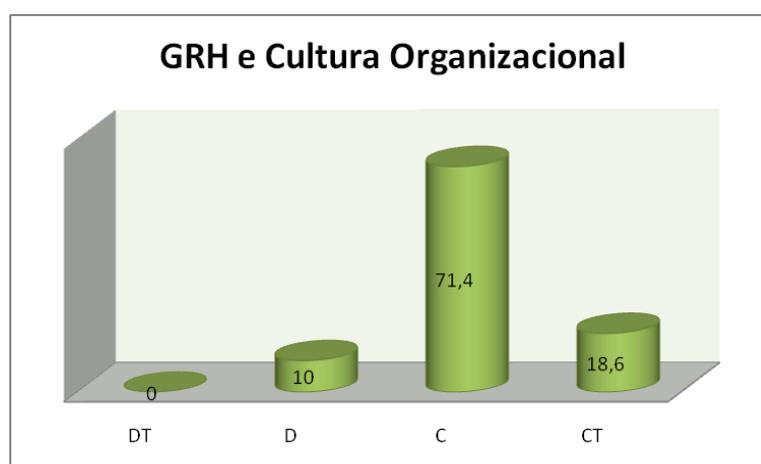


Gráfico LXIV – % da Gestão de Recursos Humanos e Cultura Organizacional

“A Gestão de Recursos Humanos assume uma elevada importância no desenvolvimento de uma cultura organizacional”. Discordam (10%), Concordam (71%) e Concordam Totalmente (18,6%). A Gestão de Recursos Humanos é um conceito pouco enraizado nas instituições escolares. No entanto, as respostas positivas obtiveram (90%) das opções dos inquiridos.

1.5.14. Gestão de Recursos Humanos e Competências Profissionais

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	9	1,8	1,8
C	373	74,6	76,4
CT	118	23,6	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXVIII – Gestão de Recursos Humanos e Competências Profissionais



Gráfico LXV – % da Gestão de Recursos Humanos e Competências Profissionais

“A Gestão de Recursos Humanos deve promover o desenvolvimento de competências profissionais”. Discordam (1,8%) com esta afirmação, Concordam (74,6%) e Concordam Totalmente (23,6%). Para os inquiridos, a Gestão Recursos Humanos da Educação deve promover o desenvolvimento de competências científicas, técnicas e pedagógicas nos professores.

1.5.15. Gestão de Recursos Humanos e Planos de Carreira

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	31	6,2	6,2
C	400	80,0	86,2
CT	69	13,8	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXIX – Gestão de Recursos Humanos e os Planos de Carreira

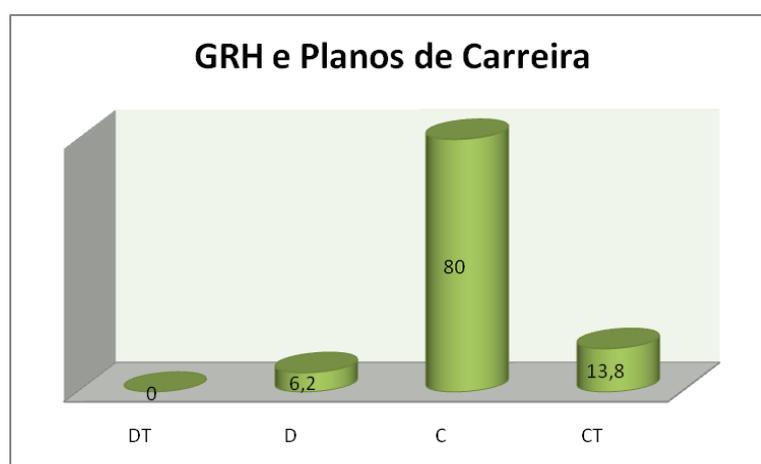


Gráfico LXVI – % da Gestão de Recursos Humanos e os Planos de Carreira

“As práticas dos Recursos Humanos devem promover o desenvolvimento de planos de carreira”. Discordam (6,2%), Concordam (80%) e Concordam Totalmente (13,8%). Através da avaliação do desempenho e perante o diagnóstico das necessidades de formação, devem definir-se estratégias de formação para a superação das lacunas de competência.

1.5.16. Melhoria da Organização Escolar

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	21	4,2	4,2
D	112	22,4	26,6
C	324	64,8	91,4
CT	43	8,6	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXX – Avaliação de Desempenho e Melhoria da Organização Escolar

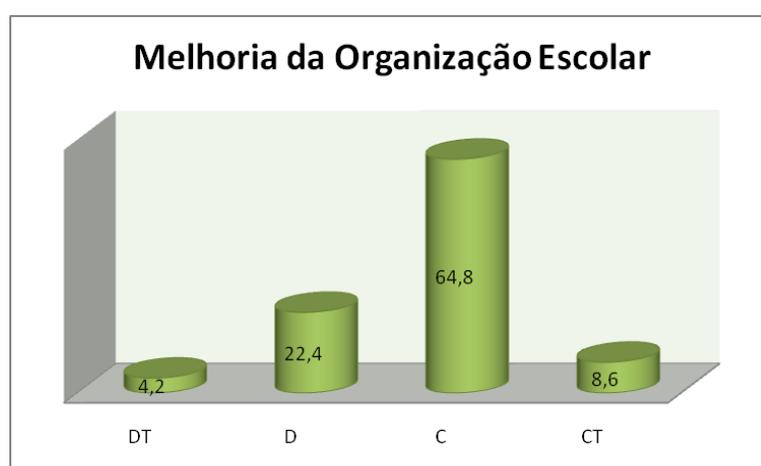


Gráfico LXVII – % da Avaliação de Desempenho e Melhoria da Organização Escolar

“Implementar um sistema de avaliação de desempenho dos professores é fundamental para a melhoria da organização escolar”. Discordam Totalmente (4,2%), Discordam (22,4%), Concordam (64,8%) e Concordam Totalmente (8,6%). Os resultados confirmam a opinião de que a avaliação de desempenho visa a melhoria do ensino e da organização escolar.

1.5.17. Objectivos Descontextualizados

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	52	10,4	10,4
D	172	34,4	44,8
C	234	46,8	91,6
CT	42	8,4	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXXI – Desempenho Individual Descontextualizado dos Objectivos Organizacionais

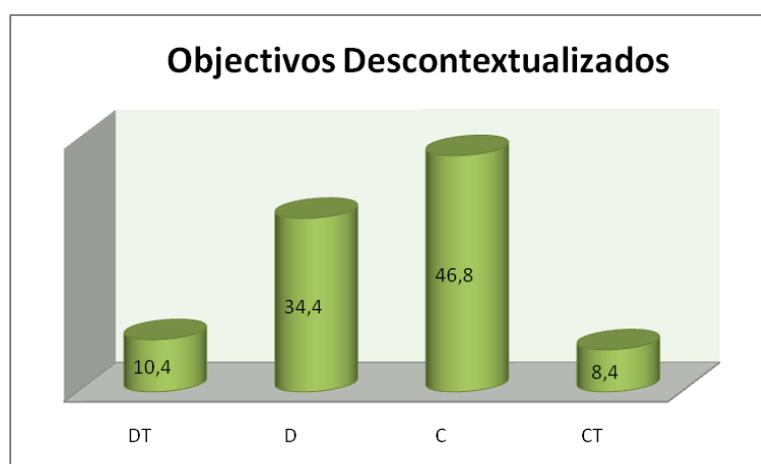


Gráfico LXVIII – % do Desempenho Individual Descontextualizado dos Objectivos Organizacionais

“A avaliação de desempenho individual pode estar descontextualizada dos objectivos estratégicos da organização”. Discordam Totalmente (10,4%), Discordam (34,4%), Concordam (46,8%) e Concordam Totalmente (8,4%). Verifica-se uma divisão de opiniões mas é essencial existir uma coerência entre os objectivos individuais do colaborador e os objectivos da organização.

1.5.18. Estratégia da Organização

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	6	1,2	1,2
D	120	24,0	25,2
C	342	68,4	93,6
CT	32	6,4	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXXII – Avaliação de Desempenho como intenção Estratégica

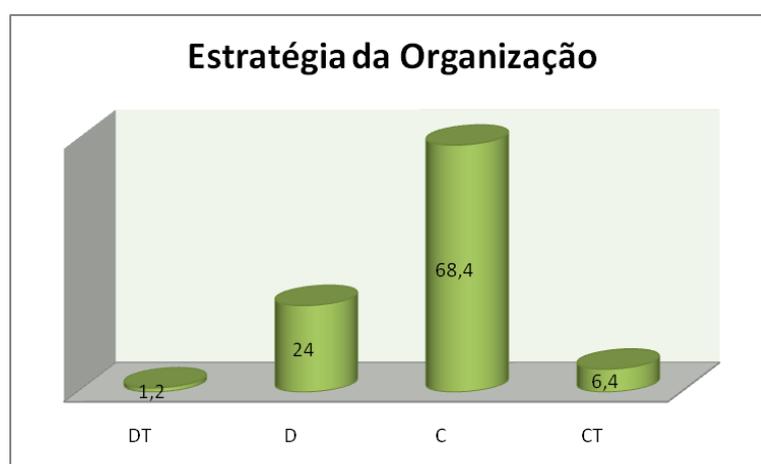


Gráfico LXIX – % da Avaliação de Desempenho como intenção Estratégica

“Um sistema de avaliação de desempenho individual serve para operacionalizar uma intenção estratégica da organização”. Discordam Totalmente (1,2%), Discordam (24%), Concordam (68,4%) e Concordam Totalmente (6,4%).

1.5.19. Estratégia Educativa

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	3	,6	,6
D	25	5,0	5,6
C	357	71,4	77,0
CT	115	23,0	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXXIII – Estratégia Educativa

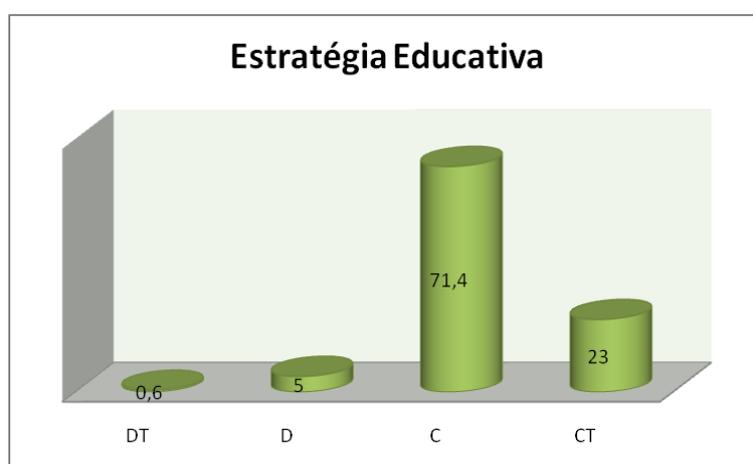


Gráfico LXX – % da Estratégia Educativa

“Melhorar a taxa de sucesso escolar e reduzir a taxa de abandono escolar precoce dos alunos cumpre uma intenção estratégica na educação”. Discordam Totalmente (0,6%), Discordam (5,6%), Concordam (71,4%) e Concordam Totalmente (23%). Verificamos que os respondentes têm uma opinião coincidente com a afirmação apresentada. De facto, é imperativo para Portugal que melhor a taxa de sucesso escolar dos alunos, aproximando-os do nível europeu e que reduza a taxa de abandono escolar precoce existente. Estas orientações têm por base estudos nacionais mas também recomendações da Organização do Comércio e Desenvolvimento Económico com vista a alcançar as metas definidas pela União Europeia.

Portugal apresenta baixos níveis de escolarização e qualificação e tem de efectuar um esforço de recuperação, para se aproximar dos países mais desenvolvidos e aumentar a sua competitividade económica.

1.5.20. Acompanhar a Evolução

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	0	0	0
D	9	1,8	1,8
C	265	53,0	54,8
CT	226	45,2	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXXIV – Acompanhar a Evolução do Conhecimento

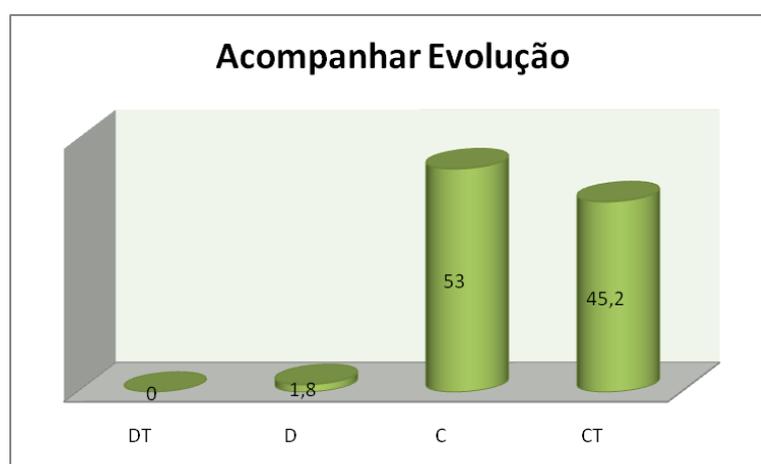


Gráfico LXXI – % de Acompanhar a Evolução do Conhecimento

“O professor tem o dever de acompanhar a evolução do conhecimento e da informação”. Discordam (1,8%), Concordam (53%) e Concordam Totalmente (45,2%). É necessário deter conhecimento científico sobre os conteúdos a leccionar, inovar e utilizar competentemente as Tecnologias de Informação e Comunicação.

1.5.21. Avaliar o Desempenho na Gestão de Recursos Humanos

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	10	2,0	2,0
D	67	13,4	15,4
C	332	66,4	81,8
CT	91	18,2	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXXV – Avaliação de Desempenho na Gestão de Recursos Humanos

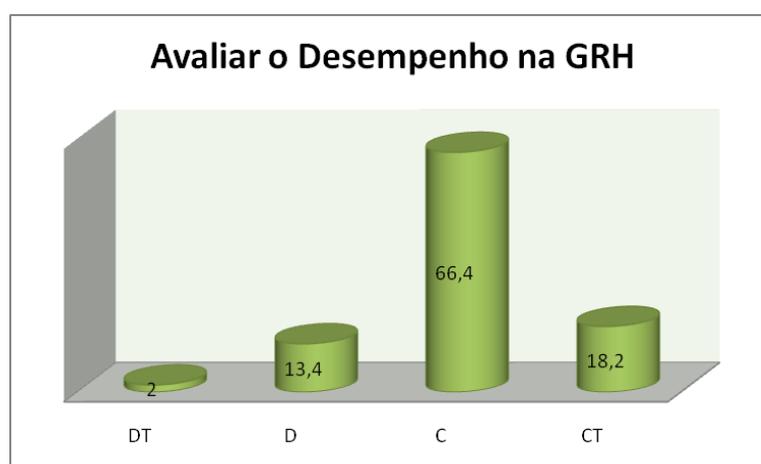


Gráfico LXXII – % da Avaliação de Desempenho na Gestão de Recursos Humanos

“A avaliação de desempenho é uma das mais críticas práticas da Gestão dos Recursos Humanos”. Discordam Totalmente (2%), Discordam (13,4%), Concordam (66,4%) e Concordam Totalmente (18,2%). Avaliar o desempenho dos profissionais pode potencializar climas negativos nas estruturas das instituições e organizações pelos julgamentos emitidos e pelo impacto que esses juízos têm sobre a vida das pessoas.

1.5.22. Contributo Individual

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	24	4,8	4,8
D	141	28,2	33,0
C	309	61,8	94,8
CT	26	5,2	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXXVI – Contributo Individual na Organização

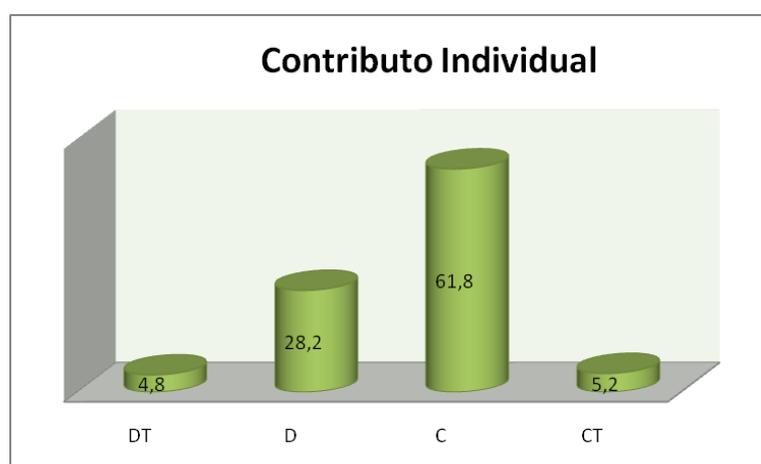


Gráfico LXXIII – % do Contributo Individual na Organização

“A avaliação de desempenho permite medir o contributo individual para se atingirem os objectivos estratégicos da organização”. Discordam Totalmente (4,8%), Discordam (28,2%), Concordam (61,8%) e Concordam Totalmente (5,2%). O desempenho individual é essencial para a organização atingir os objectivos estratégicos a que se propõe.

1.5.23. Lacunas de Competência

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	41	8,2	8,2
D	169	33,8	42,0
C	274	54,8	96,8
CT	16	3,2	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXXVII – Detecção de Lacunas de Competência

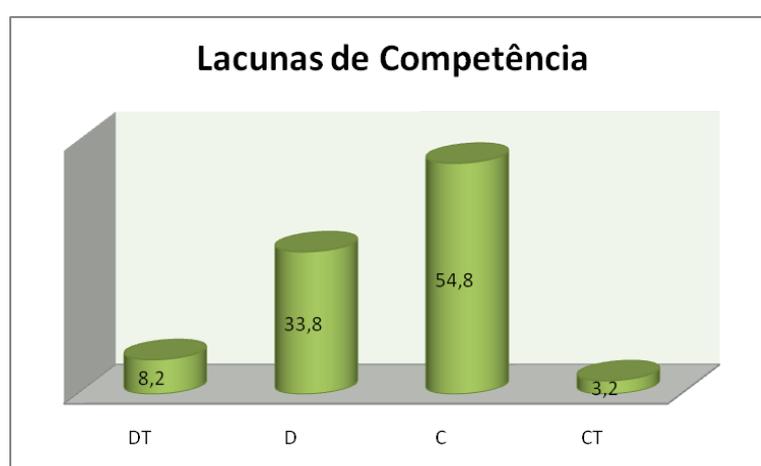


Gráfico LXXIV – % de Detecção de Lacunas de Competência

“A avaliação de desempenho permite detectar lacunas de competência latentes no docente”. Na análise dos dados recolhidos verificamos que esta afirmação não é consensual. Discordam Totalmente (8,2%), Discordam (33,8%), Concordam (54,8%) e Concordam Totalmente (3,2%). No total (42%) revelam que a avaliação não serve o propósito de diagnóstico profissional, na medida, em que se colocaram no lado negativo da escala. Opostamente (58%) dos inquiridos considera que a avaliação de desempenho permite encontrar fragilidades de competência profissional, colocando-se do lado positivo da escala. Nesta observação devemos ter em conta o tipo de avaliação de desempenho a aplicar e, tal como anteriormente, os respondentes deixaram-se influenciar pelo sistema imposto pela tutela, com o qual estão em desacordo.

1.5.24. Perturbações na Organização

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	3	,6	,6
D	100	20,0	20,6
C	308	61,6	82,2
CT	89	17,8	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXXVIII – Perturbações na Organização

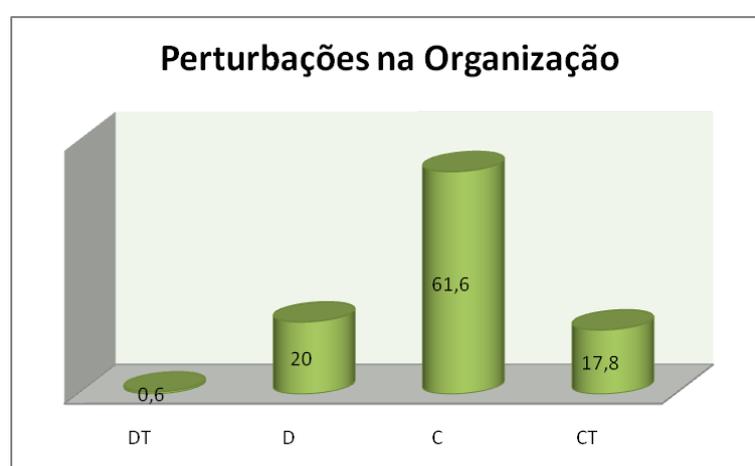


Gráfico LXXV – % de Perturbações na Organização

“A avaliação de desempenho introduz perturbações no funcionamento regular das organizações”. Discordam Totalmente (0,8%), Discordam (20%), Concordam (61,6%) e Concordam Totalmente (17,8%). As respostas obtidas vão ao encontro das expectativas, tendo em conta a análise dos últimos quatro anos, nos assuntos relativos à educação. Todo o processo relativo à implementação e aplicação dos mecanismos de avaliação tem provocado turbulências nas escolas.

1.5.25. Ansiedade no Processo

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	74	14,8	14,8
D	257	51,4	66,2
C	150	30,0	96,2
CT	19	3,8	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXXIX – Ansiedade no Processo

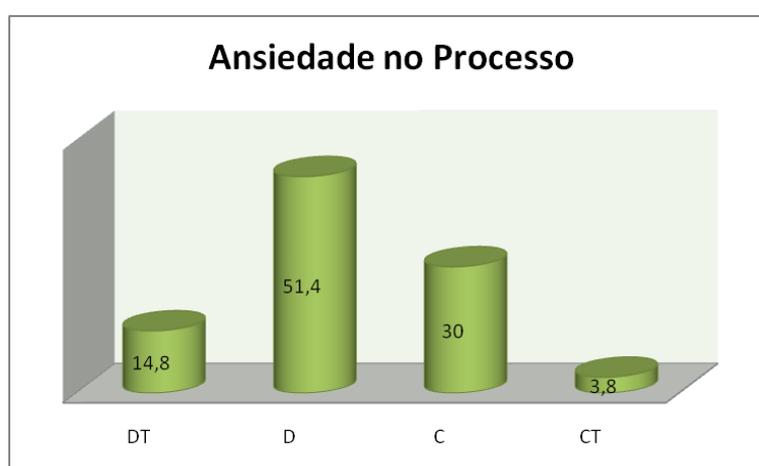


Gráfico LXXVI – % da Ansiedade no Processo

“A ansiedade associada ao processo de avaliação não fragiliza a eficiência da organização. Discordam Totalmente (14,8%), Discordam (51,4%), Concordam (30%) e Concordam Totalmente (3,8%). Estes dados indicam que a entrada em vigor do sistema de avaliação de desempenho dos professores afectou o regular funcionamento da escola, tal como referido anteriormente.

1.5.26. Complexidade dos Julgamentos

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	8	1,6	1,6
D	28	5,6	7,2
C	367	73,4	80,6
CT	97	19,4	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXXX – Complexidade dos Julgamentos Emitidos

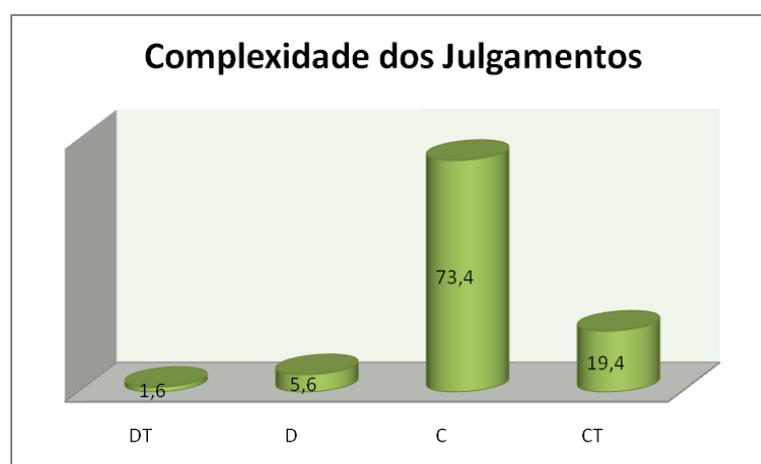


Gráfico LXXVII - % da Complexidade dos Julgamentos Emitidos

“Avaliar o desempenho em contexto organizacional torna-se complexo, devido aos efeitos que os julgamentos emitidos podem ter sobre a vida profissional dos avaliados”. Discordam Totalmente (1,6%), Discordam (7,2%), Concordam (73,4%) e Concordam Totalmente (19,4%). Relaciona-se, no caso dos docentes, com as cotas fixadas para a progressão na carreira.

1.5.27. Gestão Docente

	Frequência	Percent	Cumulative %
DT	7	1,4	1,4
D	9	1,8	3,2
C	274	54,8	58,0
CT	210	42,0	100,0
Total	500	100,0	

Tabela LXXXI – Gestão Docente

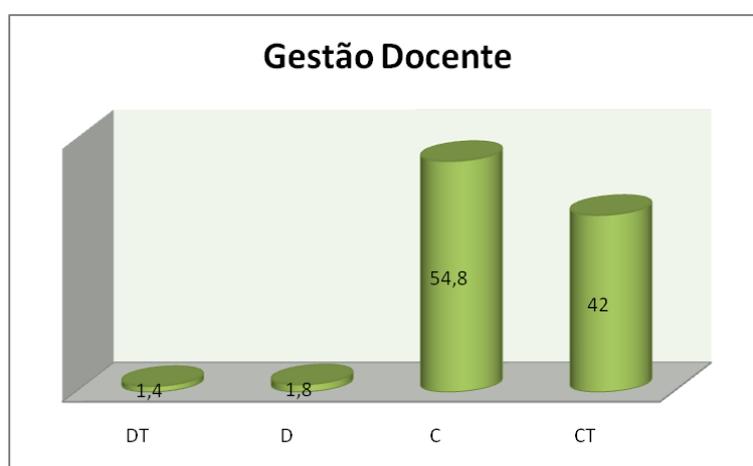


Gráfico LXXVIII – % da Gestão Docente

“A escola envolve uma vertente organizacional de produção de um serviço educativo, que deve ser orientada e gerida por professores”. Discordam Totalmente (1,4%), Discordam (1,8%), Concordam (54,8%) e Concordam Totalmente (42%). Os docentes consideram em (96,8%) que se colocaram no lado positivo da escala, que devem ser os professores com formação especializada a gerir as escolas.

2. Análise Comparativa de Resultados Quantitativos

2.1. Cronbach`s Alpha

Cronbach`s Alpha	Cronbach`s Alpha Baseado n Standardized Items	N of items
,736	,730	18

Tabela LXXXII – Cronbach`s Alpha

Apresentado por Lee J. Cronbach em 1951, o coeficiente Alpha de Cronbach é uma das estimativas da confiabilidade de um questionário que se aplica numa pesquisa. Dado que todos os itens de um questionário utilizam a mesma escala de medição, o referido coeficiente varia entre 0 e 1.

Neste caso, o valor Alpha de (0,730), baseado nos 18 itens do questionário, conclui existir um elevado grau de fiabilidade da análise em questão. Assim, podemos aferir que a consistência interna do nosso questionário está garantida.

2.2. Estatísticas Descritivas - Média e Desvio Padrão

Da amostra dos 500 inquiridos concluiu-se que em média os respondentes têm a mesma opinião quanto aos 18 itens. A média das respostas situa-se aproximadamente entre o Concordo e o Concordo Totalmente, com o valor mínimo de (2,45) e máximo de (3,42). O desvio padrão varia entre (0,420) e (0,760) para a escala de Likert adaptada.

	Mean	Std. Deviation	N
Adaptação Profissional	3,37	,671	500
Responsabilidade Social	3,16	,591	500
Competência Requerida	2,45	,661	500
Mobilização Recursos	3,42	,559	500
Redes Aprendizagem	2,48	,656	500
Utilização das TIC	2,57	,649	500
Sociedade Conhecimento	2,87	,469	500
Escola e Trabalho	2,53	,601	500
Políticas de Educação	2,67	,666	500
Projecção no Futuro	3,01	,628	500
Diagnóstico Profissional	2,94	,420	500
Formação Contínua	3,34	,502	500
Conhecimento Científico	3,34	,537	500
Melhoria do Ensino	2,57	,760	500
Melhoria Organização	2,78	,655	500
Intenção Estratégica	2,80	,559	500
Contributo Individual	2,67	,649	500
Lacunas de Competência	2,53	,691	500

Tabela LXXXIII – Média e Desvio Padrão

2.3. Cruzamento de Variáveis

2.3.1 Sexo e Categoria

		Categoria			
		Contratadc	Professor	Titular	Total
Sexo	Masculino	10.6%	13.6%	4.2%	28.4%
	Feminino	19%	40.6%	12%	71.6%
	Total	29.6%	54.2%	16.2%	100%

Tabela LXXXIV - Cruzamento das Variáveis Sexo e Categoria

Ao cruzarmos estas variáveis verificamos que os professores contratados masculinos são (10,6%) e os femininos (19%) num total de (29,6%). No Universo este valor é (15,1%). Este valor tende a aumentar de acordo com as medidas políticas para o sector público. Os professores da amostra, enquanto categoria, foram de (13,6%) masculinos e os femininos (40,6%), num total de (54,2%) e para um Universo de (61,8%).

Os professores titulares masculinos (4,2%) e femininos (12%), numa amostra de (16,2%) representavam (23% no universo). A carreira é agora única ao nível dos professores, o que perfaz uma amostra de (17,8%) masculinos e (52,6%) femininos.

2.3.2. Categoria e Formação Inicial

		Formação Inicial		
		Sim	Não	Total
Categoria	Contratado	9%	20.6%	29.6%
	Professor	4.8%	49.4%	54.2%
	Titular	0.6%	15.6%	16.2%
	Total	14.4%	85.6%	100%

Tabela LXXXV – Cruzamento das Variáveis Categoria e Formação Inicial

Na análise deste cruzamento de variáveis, verificamos que os docentes contratados que saíram mais recentemente do ensino superior, foram quem, em termos absolutos, mais formação recebeu em disciplinas de Administração e Gestão Escolar na sua Formação Inicial (9%). Os professores titulares foram os que menos receberam (0,6%). Os professores, enquanto categoria, apenas (4,8%) frequentaram estas disciplinas na sua formação inicial.

Em termos relativos à amostra, os professores contratados confirma o valor absoluto obtendo (30,4%) de respostas afirmativas.

2.3.3. Categoria e Formação Complementar

		Formação Complementar				
		Gae	Gc	Sc	Nr	Total
Categoria	Contratado	3.6%	0%	1.6%	24.4%	29.6%
	Professor	4.2%	3.6%	2.4%	44%	54.2%
	Titular	1.2%	0.8%	0.8%	13.4%	16.2%
	Total	9%	4.4%	4.8%	81.8%	100%

Tabela LXXXVI – Cruzamento das Variáveis Categoria e Formação Complementar

Neste caso podemos verificar que, em termos absolutos, são os docentes contratados (3,6%) quem recebeu mais Formação em Gestão e Administração Escolar. Os professores titulares foram os que menos acções de formação frequentaram (1,2%). Os professores, enquanto categoria, obtiveram (4,2%) de frequência nesta área especializada.

Em termos relativos o valor é confirmado com (12,1%) de participação dos professores contratados em Formação Complementar/especializada/CESE/Mestrado/Doutoramento que contemplasse disciplinas/Unidades Curriculares de Gestão e Administração Escolar.

2.3.4. Categoria e Formação Contínua em Avaliação de Desempenho

		Formação Contínua em Avaliação Desempenho		
		Sim	Não	Total
Categoria	Contratado	0.2%	29.4%	29.6%
	Professor	4.6%	49.6%	54.2%
	Titular	2%	14.2%	16.2%
	Total	6.8%	93.2%	100%

Tabela LXXXVII – Cruzamento das Variáveis Categoria e Formação Contínua em Avaliação Desempenho

Verifica-se que os professores mais experientes e que ficaram com a responsabilidade de avaliar os seus pares, à data professores titulares, apenas (2%) frequentaram ações de Formação Contínua em Avaliação de Desempenho. Alguns professores, enquanto categoria e por delegação de competências, foram incumbidos da função de avaliador. Nesta categoria (4,6%) dos professores recebeu formação específica.

2.3.5. Categoria e Adaptação Profissional

		Adaptação Profissional				Total
		DT	D	C	CT	
Categoria	Contratado	1%	0.4%	18.8%	9.4%	29.6%
	Professor	0.6%	3.8%	20.6%	29.2%	54.2%
	Titular	0.6%	0%	8.4%	7.2%	16.2%
	Total	2.2%	4.2%	47.8%	45.8%	100%

Tabela LXXXVIII – Cruzamento das Variáveis Categoria e Adaptação Profissional

No cruzamento destas variáveis verificamos que todas as Categorias consideram que “As actuais mudanças sociais exigem que os professores se adaptem profissionalmente a um mundo diferente do anterior”. Em termos absolutos, a Categoria dos professores coloca-se mais no item da Concordância Total (29,2%). Os docentes contratados optam pela Concordância em (18,8%) o que é o dobro da Concordância Total (9,4%). Os Titulares distribuem-se entre o Concorde (8,4%) e o Concorde Totalmente (7,2%).

Em termos relativos são os titulares que estão em maior Concordância, isto é, Concordam (51,8%) e Concordam Totalmente (53,8%).

2.3.6. Categoria e Responsabilidades Sociais

		Responsabilidades Sociais				Total
		DT	D	C	CT	
Categoria	Contratado	0%	1.4%	22.8%	5.4%	29.6%
	Professor	0.8%	5.2%	33.4%	14.8%	54.2%
	Titular	0%	1.6%	8.6%	6%	16.2%
	Total	0.8%	8.2%	64.8%	26.2%	100%

Tabela LXXXIX – Cruzamento das Variáveis Categoria e Responsabilidades Sociais

No cruzamento destas variáveis verificamos, em todas as Categorias, os professores assinalam a Concordância com a afirmação de que “A globalização traz novos elementos sobre as responsabilidades sociais dos professores”. Em termos absolutos, os docentes contratados Concordam em (22,8%), os professores (33,4%) e os titulares (8,6%). Em termos relativos são os Contratados que mais estão de acordo coma afirmação, isto é, Concordam (77%) e Concordam Totalmente (18,2%).

2.3.7. Categoria e Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação

Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação						
		DT	D	C	CT	Total
Categoria	Contratado	2%	11.2%	14.2%	2.2%	29.6%
	Professor	1.2%	23%	28%	2%	54.2%
	Titular	0.2%	7%	7.8%	1.2%	16.2%
	Total	3.4%	41.2%	50%	5.4%	100%

Tabela XC – Cruzamento das Variáveis Categoria e Tecnologias da Informação e Comunicação

Cruzando as duas variáveis constata-se que em termos absolutos é a categoria de professores que mais Concorda com a afirmação (28%) mas em termos relativos é a categoria de professores titulares que mais Concorda (48,1%) e Concordam Totalmente (7,4%), totalizando (55,5%) de respostas do lado positivo da escala. No entanto, estas diferenças não são significativas na resposta à afirmação de que “Os professores encontram-se preparados para a utilização das Tecnologias de Comunicação e Informação.

No somatório dos termos absolutos as opiniões incidem no item Concorda (50%).

2.3.8. Categoria e Diagnóstico Profissional

		Diagnóstico Profissional				Total
		DT	D	C	CT	
Categoria	Contratado	0%	6.2%	20.4%	3%	29.6%
	Professor	0%	3.6%	48.4%	2.2%	54.2%
	Titular	0%	2.2%	13.2%	0.8%	16.2%
	Total	0%	12%	82%	6%	100%

Tabela XCI – Cruzamento das Variáveis Categoria e Diagnóstico Profissional

No cruzamento das variáveis referidas verifica-se que, em termos absolutos e relativos, é a categoria dos professores que mais está de acordo com a afirmação “As dimensões da informação e a expansão global do conhecimento reforçam a importância do diagnóstico profissional docente”. Em termos relativos este valor é de (93,3%) de respostas positivas na escala proposta, isto é, para valores Concordo e Concordo Totalmente.

2.3.9. Categoria e Melhoria do Ensino

		Melhoria do Ensino				Total
		DT	D	C	CT	
Categoria	Contratado	4%	8.4%	15.8%	1.4%	29.6%
	Professor	4.6%	15.8%	29.6%	4.2%	54.2%
	Titular	1.2%	5.8%	8%	1.2%	16.2%
	Total	9.8%	30%	53.4%	6.8%	100%

Tabela XCII – Cruzamento das Variáveis Categoria e Melhoria do Ensino

No cruzamento das variáveis referidas verifica-se que, em termos absolutos e relativos, é a categoria dos professores que mais está de acordo com a afirmação “a avaliação de desempenho dos docentes é uma tarefa que visa a melhoria do ensino”.

O valor relativo é de (62,3%) de respostas positivas na escala, incidindo (54,6%) no Concordo e (7,7%) no Concordo Totalmente.

2.3.10. Categoria e Melhoria da Organização

		Melhoria da Organização				
		DT	D	C	CT	Total
Categoria	Contratado	1.8%	6.6%	19.2%	2	29.6%
	Professor	2%	12.4%	34.4%	5.4%	54.2%
	Titular	0.4%	3.4%	11.2%	1.2%	16.2%
	Total	4.2%	22.4%	64.8%	8.6%	100%

Tabela XCIII – Cruzamento das Variáveis Categoria e Melhoria da Organização

No cruzamento das variáveis referidas verifica-se que, em termos absolutos é a categoria dos professores que mais está de acordo com a afirmação “implementar um sistema de avaliação de desempenho dos professores é fundamental para a melhoria da organização escolar”. Em termos relativos é a categoria de titulares que mais se posiciona no lado positivo da escala (76,5%) sendo favorável à afirmação referida.

2.3.11. Categoria e Contributo Individual

		Contributo Individual				Total
		DT	D	C	CT	
Categoria	Contratado	0.8%	9.2%	17.4%	2.2%	29.6%
	Professor	3.2%	16.4%	31.6%	3%	54.2%
	Titular	0.8%	2.6%	12.8%	0%	16.2%
	Total	4.8%	28.2%	61.8%	5.2%	100%

Tabela XCIV – Cruzamento das Variáveis Categoria e Contributo Individual

No cruzamento das variáveis referidas verifica-se que, em termos absolutos é a categoria dos professores que mais está de acordo com a afirmação “a avaliação de desempenho permite medir o contributo individual para se atingirem os objectivos estratégicos da organização”. Em termos relativos à amostra é a categoria de titulares que mais Concorda com a afirmação referida, obtendo (79%) de incidência.

2.3.12. Categoria e Lacunas de Competência

		Lacunas de Competência				Total
		DT	D	C	CT	
Categoria	Contratado	1.4%	11.6%	15.8%	0.8%	29.6%
	Professor	6.4%	17.6%	28%	2.2%	54.2%
	Titular	0.4%	4.6%	11%	0.2%	16.2%
	Total	8.2%	33.8%	54.8%	3.2%	100%

Tabela XCV – Cruzamento das Variáveis Categoria e Lacunas de Competência

No cruzamento das variáveis referidas verifica-se que, em termos absolutos é a categoria dos professores que mais está de acordo com a afirmação mas em termos relativos é a categoria de titulares que mais Concorda com “a avaliação de desempenho permite detectar lacunas de competência latentes no docente”

2.3.13 Melhoria do Ensino e Melhoria da Organização

		Melhoria da Organização				Total
		DT	D	C	CT	
Melhoria do Ensino	DT	2.8%	1.4%	4.8%	0.8%	9.8%
	D	1.4%	13.8%	14.8%	0%	30%
	C	0%	6%	43.2%	4.2%	53.4%
	CD	0%	1.2%	2%	3.6%	6.8%
	TOTAL	4.2%	22.4%	64.8%	8.6%	100%

Tabela XCVI – Cruzamento das Variáveis Melhoria do Ensino e Melhoria da Organização

No cruzamento das variáveis verificamos que os inquiridos Concordam em (53,4%) e Concordam Totalmente (6,8%) que “a avaliação de desempenho dos docentes é uma tarefa que visa a melhoria do ensino” e que “implementar um sistema de avaliação de desempenho dos professores é fundamental para a melhoria da organização escolar”. Em suma, (60,2%) dos professores colocam-se no lado positivo da escala e valorizam o processo de avaliação.

2.4. Correlações de Spearman's rho

2.4.1. Diagnóstico Profissional e Lacunas de Competência

		Diagnóstico Profissional	Lacunas Competência
Diagnóstico Profissional	Coefficiente	1,000	,056
	Sig. (2-tailed)		,210
	N	500	500

Tabela XCVII – Correlação entre Diagnóstico Profissional e Lacunas de Competência

A correlação entre as variáveis sobre a necessidade de se realizar um diagnóstico profissional docente e a detecção de lacunas de competência através da avaliação de desempenho não é significativa, dado o valor de (0,056) estar próximo de (0).

2.4.2. Redes de Aprendizagem e Tecnologias de Informação e Comunicação

		Redes Aprendizagem	TIC
Redes Aprendizagem	Coefficiente	1,000	,588
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	500	500

Tabela XCVIII – Correlação entre Redes de Aprendizagem e Lacunas de Competência

A correlação das variáveis é significativa a (5%), uma vez que o valor de (0,588) indica uma correlação média positiva, concluindo-se que a melhoria das redes de aprendizagem aumentam na proporção das utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação.

2.4.3. Melhoria da Organização e Melhoria do Ensino

	Melhoria Organização	Melhoria do Ensino
	Coefficiente	1,000
		,534
Melhoria organização escolar	Sig. (2-tailed)	,000
	N	500

Tabela XCIX – Correlação entre as Variáveis Melhoria da Organização e Melhoria do Ensino

2.4.4. Contributo Individual e Melhoria do Ensino

	Contributo individual	Melhoria do Ensino
	Coefficiente	1,000
		,501
Contributo individual	Sig. (2-tailed)	,000
	N	500

Tabela C – Correlação entre as Variáveis Contributo Individual e Melhoria do Ensino

Nas tabelas anteriores verifica-se um valor semelhante de correlação, podendo-se concluir que existe um igual grau de proporcionalidade entre a melhoria da organização escolar e a melhoria do ensino, assim como entre o contributo individual dos docentes e a melhoria do ensino.

2.5. Testes Não Paramétricos – Qui Quadrado

2.5.1. Melhoria do Ensino e Melhoria da Organização no Teste de Pearson

	Value	Df	Asymp Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	251,441 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	191,430	9	,000
Linear-by-linear associati	96,765	1	,000
N of valid cases	500		

Tabela CI – Melhoria do Ensino e Melhoria da Organização

O valor do teste do qui-quadrado de Pearson é (251,441) com um nível de significância inferior a (0.0005). Isto significa que permite rejeitar a hipótese nula, ou seja, afirma que as variáveis não são independentes. Ocorre, neste sentido, uma relação nas respostas obtidas, significando que a avaliação de desempenho, enquanto instrumento, permite a melhoria do ensino e da organização escolar.

2.5.2. Teste de Ajustamento para a Variável Categoria

	Observed %	Expected %	Residual %
Contratado	29,6%	30%	- 0,4%
Professor	54,2%	50%	+ 4,2%
Titular	16,2%	20%	- 3,8%
Total	100%		

Tabela CII – Variável Categoria Observada e Esperada

Entre o valor esperado nos contratados e o obtido, existe uma margem residual (0,4%). O valor de (+4,2%) na categoria dos professores e de (-3,8) nos professores titulares deixa de ter expressão pela unificação da categoria (professores).

	Categoria
Chi-square	5,401 ^a
Df	2
Asymp. Sig	,067

Tabela CIII – Ajustamento da Variável Categoria

Verifica-se que os valores residuais são elevados e o valor do nível de significância (0,067) permite aceitar a hipótese nula, na medida em que os valores observados se ajustam aos valores esperados.

2.5.3. Teste de Ajustamento para a Variável Nível de Ensino

	Observed N	Expected N	Residual
Pré-escolar	20.2%	20%	0.2%
Básico	47.8%	50%	- 2.2%
Secundário	32%	30%	2%
Total	100%		

Tabela CIV – Variável Nível de Ensino Observada e Esperada

Tal como no universo em estudo, o ensino pré - escolar é o que menos docentes regista. O ensino básico é o que maior número de professores apresenta e o secundário tem um número inferior ao básico. Os valores obtidos na representatividade, face ao esperado, revelam que se obteve menos (2,2%) de respondentes do ensino básico e mais (2%) no ensino secundário.

	Nível de Ensino
Chi-square	1,161 ^a
Df	2
Asymp. Sig	,560

Tabela CV – Ajustamento da Variável Nível de Ensino

Os valores residuais não são elevados e o valor do nível de significância (0,560) permite-nos aceitar a hipótese nula, que afirma que as frequências observadas se ajustam aos valores esperados.

2.5.4. Teste de Ajustamento para a Variável Formação Inicial

	Observed N	Expected N	Residual
Sim	14,4%	50%	- 35.6%
Não	85.6%	50%	+ 35.6%
Total	100%		

Tabela CVI – Ajustamento da Variável Formação Inicial Observada e Esperada

Na variável Formação Inicial os docentes que responderam positivamente à questão, sobre a inclusão de disciplinas de Administração e Gestão Escolar, foi de apenas (14.4%). Conclui-se que ocorre uma lacuna de formação, numa área de elevada importância para o conhecimento mais preciso sobre a especificidade da Organização Escolar.

Formação Inicial	
Chi-square	,373,248 ^a
Df	1
Asymp. Sig	,000

Tabela CVII – Ajustamento da Variável Formação Inicial

Os valores residuais são bastante elevados e o nível de significância é inferior a (0,05) pelo que se rejeita a hipótese nula. Os valores observados não vão ao encontro das frequências esperadas.

2.5.5. Teste de Ajustamento para a Variável Formação Contínua em Avaliação de Desempenho

	Observed N	Expected N	Residual
Sim	14.4%	20%	- 5.6%
Não	85.6%	70%	+ 15.6%
Total	100%		

Tabela CVIII – Variável Formação Contínua em Avaliação de Desempenho Observada e Esperada

O valor esperado para a primeira possibilidade era de (20%) de respostas tendo-se obtido apenas (14.4%). Para legitimar o processo de avaliação dos professores, reconhecida pelos pares, é imperativo que aos avaliadores seja reconhecida competência para o exercício da função. A formação contínua especializada será uma solução a ter em conta.

Formação Contínua em Avaliação de Desempenho	
Chi-square	,610 ^a
Df	1
Asymp. Sig	,435

Tabela CIX – Ajustamento da Variável Formação Contínua em Avaliação de Desempenho

Os valores residuais não são elevados e o valor do nível de significância (0,435) permite-nos aceitar a hipótese nula, que afirma que as frequências observadas se ajustam aos valores esperados.

3. Análise dos Resultados Qualitativos

3.1. Grupos de Discussão

Categorias	Colectivo
Adaptação Profissional	Necessidade evidente de adaptação profissional dos docentes Preparação dos alunos para a sociedade contemporânea
Responsabilidades Sociais	Maior responsabilização dos professores
Tecnologias de Informação e Comunicação na educação	As novas tecnologias exigem uma mudança mais rápida Escassez de recursos nas escolas Falta de formação dos professores
Escola e Trabalho	Baixas expectativas dos alunos e das famílias Escassez na oferta de ensino técnico – profissional O Ensino regular não prepara para o mercado de trabalho
Sociedade e a Classe Docente	Falta reconhecimento da sociedade pelo trabalho docente Existe uma ideia distorcida sobre a profissão As más práticas contribuíram para a desvalorização da classe
Qualidade da Formação de professores	Baixa qualidade Desadequação dos conteúdos curriculares Aprendizagem profissional por tentativa – erro
Diagnóstico Profissional	Fundamental o acompanhamento no início da carreira Fiscalização das escolas de formação inicial Avaliação de desempenho Mudança nas práticas pedagógicas
Avaliação de Desempenho	Incidência nas orientações pedagógicas Carácter formativo e partilha de experiências Requer avaliadores especializados
Melhoria do Ensino	Finalidade da avaliação de desempenho
A Avaliação Desempenho Lacunas de Competência	Em duas aulas observadas não é possível aferir com rigor As aulas são preparadas objectivamente para esse fim Estão longe da prática diária
Avaliação de Desempenho E a Organização	Não se reconhece competência técnica/científica ao avaliador Os professores desvalorizam-se mutuamente Exposição às fragilidades e inseguranças dos mais antigos

Tabela CX – Síntese da Informação Relevante dos Colectivos

Apresentam-se, acima, os resultados relevantes correspondentes aos grupos de discussão realizados. Encontram-se agrupados em tabela e divididos em categorias que sintetizam a informação relevante.

3.2. Correlação dos Grupos de Discussão

Segundo Carmo & Ferreira (1998:220), “(...) O propósito de um estudo correlacional consiste em averiguar se existe ou não relação entre duas ou mais variáveis quantificáveis (...)”.

Assim, relativamente às afirmações expressas nos grupos de discussão e no que diz respeito à **Adaptação Profissional e Responsabilidades Sociais**, as opiniões dos colectivos retratam a mesma realidade, em resumo, necessidade evidente de adaptação profissional, preparação dos alunos para a sociedade contemporânea e maior responsabilização dos professores.

“(...) Se existe uma evolução é evidente que os professores têm de adaptar e preparar os alunos para a nova sociedade. Os professores achavam que os alunos não tinham conhecimento mas agora já trazem informação externa e devemos aproveitar e moldar a informação. Devemos contar com esse conhecimento para outras aprendizagens. Os professores têm de se ajustar ao conhecimento que os alunos já possuem (...)”. (Grupo I, Sintra:16-20)

“(...) A adaptação é essencial. Sempre! Não são só as actuais mudanças. Nós como profissionais temos de estar sempre em adaptação. Se os valores se alteram e se as responsabilidades se alteram também nós temos de nos adaptar profissionalmente. Assim como os pais, sobretudo. Enquanto educadores muito mais ainda. O facto da sociedade se desresponsabilizar das suas obrigações leva os professores a assumir essas responsabilidades. Temos de fazer mais investigação. Requer que nos ajustemos (...)”. (Grupo II, Amadora:14-20)

No que diz respeito às **Tecnologias de Informação e Comunicação** na Educação tiram-se as seguintes ideias dos grupos de discussão: Escassez de recursos materiais nas escolas portuguesas. No primeiro ciclo valorização do computador “Magalhães”

mas com falta de competências dos docentes. Falta de formação dos professores neste domínio.

“(...) Com as novas tecnologias exige-se uma mudança mais rápida, senão ficamos desactualizados e carecemos de competências (...).” (Grupo III, Loures:13-15)

“(...) Reflecte-se pouco na escola porque não temos condições, recursos. O “Magalhães” não resolveu o assunto na totalidade. Permitiu às crianças utilizar um computador. Não dá para trabalhar em rede. Eu estou ultrapassada. Sou excluída informaticamente. Deveria ter recebido mais formação. As escolas deviam estar preparadas e teriam mais potencialidades (...).” (Grupo III, Loures, 23-31)

Na categoria **Escola e Trabalho** os colectivos consideram que existe uma elevada taxa de desemprego, que as expectativas dos alunos e das famílias são baixas. Há escassez na oferta do ensino técnico – profissional e o ensino regular não prepara para o mercado de trabalho.

“(...) Há mais alunos a sair das universidades do que as necessidades do mercado de trabalho. Há alunos a sair da universidade para o desemprego. Um aluno andou a pagar a universidade para exercer uma profissão e depois sai e não tem emprego na área. Temos de ter mais emprego técnico. Interiorizou-se que todos têm de andar na faculdade (...).” (Grupo II, Amadora:25-31)

“(...) Nós temos uma visão muito restrita. O que é que os alunos sabem fazer? O que é que eu sabia fazer? No meu tempo também não sabíamos. As escolas comerciais preparavam para o mercado de trabalho. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos não preparam para o mercado de trabalho. Quem lá está são os que não tem nenhuma hipótese no regular. Quem quer aprender adquire alguns conhecimentos mas não é ali que ganham os conhecimentos. As escolas não estão preparadas para esses cursos. Não têm equipamentos. As

escolas profissionais cumprem muito bem a função delas (...). (Grupo III, Loures:40-52)

Relativamente às relações entre a **Sociedade e a Classe docente**, retira-se os seguintes pontos convergentes: Falta reconhecimento pela sociedade da classe docente, existe uma ideia distorcida sobre a profissão de professor. As más práticas contribuíram para a desvalorização do estatuto social.

“(...) Estamos a pagar por erros que cometemos (...)”. (Grupo II, Amadora:33)

“(...) Têm uma ideia distorcida do que realmente é ser professor. Quando chegam mais próximo dos professores apercebem-se da nossa realidade. Passámos de um extremo ao outro. Não respeitam ou reconhecem a autoridade do professor na sala de aula. As más práticas podem justificar essas questões. O pior é o desrespeito que os professores têm para com os outros professores (...)”. (Grupo II, Amadora:34-38)

No respeitante à **Qualidade da Formação** inicial e Contínua os grupos de discussão reúnem-se em torno dos seguintes pontos: Baixa qualidade da formação disponibilizada, desadequação dos conteúdos, aprendizagem por tentativa - erro. Evolução na formação contínua assegurada pelas escolas superiores de educação públicas.

“(...) É uma das maiores falhas que se encontra. Vamos dar aulas como nos deram na escola. Reproduzimos o modelo. Em termos de conteúdos estão desajustados ao que a escola precisa. As pessoas não têm as ferramentas essenciais aos desafios da escola. Os desenhos curriculares são iguais aos que se existiam há décadas. O que eu senti foi que tive de aprender muito à minha custa ou com os colegas. Não estava preparada para enfrentar os desafios. Aparecem muitos colegas com uma formação com pouca sustentação (não dominam as questões pedagógicas) (...)”. (Grupo I, Sintra:31-39)

“ (...) A minha formação foi boa nas questões base mas nas mais abrangentes não estava bem preparada. Devido às carências senti necessidade de realizar formação contínua (...)”. (Grupo II, Amadora:51-53)

“(...) Tem vindo a descer. A prática pedagógica era inexistente. Fui aprendendo ao longo dos anos de trabalho. As práticas pedagógicas eram pouco frequentes. Fico bastante abismada com os colegas novos e com poucos anos de serviço. Não têm orientadora a acompanhar os estágios e o que aprendem é com os colegas que já estão ao serviço. Os professores saem das escolas superiores de educação sem adquirir os conhecimentos (...)”. (Grupo III, Loures: 63-69)

“ (...) A formação contínua é importante, melhorou muito a partir da intervenção das Escolas Superiores de Educação Públicas. Antes era só para ter créditos. As formações que se faziam não eram direccionadas para as necessidades dos professores. Era pelos créditos para a progressão da carreira. Havia colegas a fazer três vezes a mesma acção de formação (...)” (Grupo III, Loures:73-77).

Sobre a necessidade de se realizar um **Diagnóstico Profissional** dos professores, os colectivos referem que é fundamental o acompanhamento dos colegas no início da carreira, a fiscalização das escolas de formação inicial de professores e a existência de uma avaliação de desempenho formativa.

“(...) Faz sentido primeiro agarrar nos desenhos curriculares e comparar com o que se ensina nas escolas. Nos primeiros cinco anos é importante saber o que eles trouxeram da formação inicial e verificar as necessidades das pessoas no dia-a-dia. É importante avaliar as escolas de formação inicial de professores (...)”. (Grupo I, Sintra: 41-45)

“(...) Eu concordo com a avaliação. Nós temos avaliação de desempenho para isso. Devia de ter isto como fundamento, para a boa prática, formação, incentivo (...)”. (Grupo II, Amadora: 56-58)

"(...) Faz sentido. Os conhecimentos científicos são tão importantes como os conhecimentos pedagógicos. As vezes temos a actividade mas não questionamos para que é que serve (...)". (Grupo III, Loures: 80-85)

"(...) Nos primeiros anos de trabalho é importante saber que valor teve a formação inicial e verificar as necessidades das pessoas no terreno. Para mim é fundamental para a melhoria do ensino. Temos muita gente a precisar de mudar as práticas na sala de aula (...)". (Grupo IV, Lisboa:40-43)

A Avaliação de Desempenho e Melhoria do Ensino são categorias chave nesta análise e reúne as seguintes opiniões convergentes: Incidência nas orientações pedagógicas, carácter formativo, partilha de experiências. Os avaliadores deviam ser especialistas em supervisão pedagógica.

"(...) Deveria ser esse o objectivo. Era essa a filosofia que estava prevista. Deviam ser dadas orientações pedagógicas. Era possível mostrar que se podia fazer diferente (...)". (Grupo I, Sintra:47-49)

"(...) A avaliação de desempenho devia ser construtiva, formadora. Devia promover a troca de experiencias (...)". "(...) Eu creio que quem pensou na avaliação tinha esse objectivo. A avaliação devia ser para melhorar a minha prática. Os objectivos servem para saber se eu atingi o que me propus (...)". (Grupo II, Amadora:55-63)

"(...) Os professores não melhoraram a sua prestação. Quem já me disse que eu tenho conhecimentos para avaliar? Os avaliadores deviam ser da área da supervisão (...)". "(...) É importante um professor ajudar, acompanhar os colegas, partilhar a experiência (...)". (Grupo III, Loures:92-99)

"(...) Melhores professores, melhor escola. Era essa a finalidade da avaliação (...)". (Grupo IV, Lisboa:53)

Sobre a **Avaliação Desempenho e Lacunas de Competência** os grupos de discussão referem que em duas aulas observadas não é possível detectar as falhas. As aulas são

preparadas objectivamente para esse fim e estão longe da prática diária. Devia ser essa a finalidade.

“(...) Devia ser o objectivo (...)”. “(...) Desta maneira não (...)”. “(...) Em duas aulas observadas não é possível verificar isso. Não porque as pessoas preparam a aula e que não traduz a forma como trabalham no dia a dia (...)”. (Grupo I, Sintra:47-55)

“(...) A avaliação enquanto melhoria dos docentes permite detectar lacunas. A avaliação da forma que está não permite fazer isso. A avaliação que foi pensada devia permitir. Iria entrar na sala e detectar as falhas (...)”. (Grupo IV, Lisboa:58-60)

No respeitante à categoria **Avaliação de Desempenho e Melhoria da Organização** encontramos os seguintes pontos concordantes: Não se reconhece competência técnica e científica no avaliador, ocorre prejuízo deliberado de alguns avaliados e beneficia propositadamente outros. Os professores não são uma classe unida e desvalorizam-se mutuamente.

“(...) A filosofia pode ser muito boa mas não dissociável da operacionalização. Tens pessoas que não reconhecemos como competentes para avaliar o desempenho dos outros. Temos colegas a ser prejudicados pela incapacidade do avaliador (...)”. (Grupo I, Sintra:58-61)

“(...)Uma avaliação que permita o contributo individual de cada um enriquece o todo (...)”. “(...) Os supostos professores titulares, com uma postura que parece ser superior mas na realidade não é. Dentro da própria classe desvalorizam-se uns aos outros (...)”. “(...) Quando um professor partilha pretende uma escola melhor. O sucesso de todos. Os que dizem ter a sabedoria, que escondem, só revelam que têm tantas lacunas, que não transmitem nada de positivo, não aprendo e nem valorizo. A profissão é pouco unida (...)” . “(...) O que nós estamos a dizer é que os professores que não se actualizam vão avaliar os mais novos e avaliam abaixo das capacidades do avaliado. Sente-se descrença em tudo. Tinha de dar uma volta em tudo para

voltarmos a acreditar. Não se reconhece competência nos avaliadores (...)". (Grupo II, Amadora:95-121)

"(...) No sistema em vigor permite medir (...)". "(...) Ninguém se auto avalia mal. Eu não li ninguém que referisse que tinha dificuldade. Todos nós fazemos mal ou fazemos bem. O trabalho colaborativo é que é importante. A escola não resolve problema nenhum sem o apoio das famílias. A escola é um lugar de esforço. É um lugar onde temos de ser contrariados. Os meninos vão para casa tanto com sucessos como com frustrações. Os superiores devem apoiar os colegas, nos bons e maus momentos. A relação entre as direcções e os professores deve ser cordialidade. Os professores têm de ser apoiados. Temos de ser capazes de aceitar a crítica (...)". "(...) Ninguém pode avaliar o colega em duas aulas observadas (...)". (Grupo III, Loures:120-133)

"(...) Não se reconhece competência nos avaliadores. Eu não reconheço essa competência científica no meu avaliador. Estou melhor preparada e actualizada. Garantidamente. Vejam a formação inicial e contínua e os graus académicos. Fará sentido no meu caso e no de tantos outros. O que nós estamos a dizer é que os professores que não se actualizam vão avaliar os mais novos e avaliam abaixo das capacidades desse avaliado. Os avaliadores são colocados também perante as suas fragilidades, já para não dizer, incompetências (...)". (Grupo IV, Lisboa:68-75)

4. Análise do Conteúdo Documental

4.1. Conselho Científico para a Avaliação Docente

Segundo o **Conselho Científico** são **Princípios para a Profissão Docente na União Europeia**:

“(...) A profissão docente requer uma profissão inicial de nível superior, multidisciplinar, que valorize a função de ensinar e prática reflexiva e promova, entre outras finalidades, a compreensão da dimensão social e cultural do processo educativo. Trata-se de uma profissão exercida num contexto de aprendizagem ao longo da vida que deve reconhecer a importância da aquisição de novos conhecimentos, de capacidades de inovar e de usar evidências como base das suas práticas (...)”. (2/CCAP/2008:3).

De acordo com o mesmo Conselho sobre os **Perfis e Dimensões da Profissão Docente** considera-se que *“(...) Os perfis de competência mencionados constituem o quadro de referência nacional para a formação inicial e, no entender do Conselho, devem ser também adoptados como orientação geral para a avaliação docente e consolidação do desenvolvimento profissional, em contínua adaptação aos novos desafios. Estes perfis estruturam-se em função de quatro dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e de relação com a comunidade; de desenvolvimento profissional ao longo da carreira (...) deveriam ser entendidas e utilizadas de forma global e integrada, contribuindo para que a avaliação se faça numa abordagem holística de desenvolvimento pessoal e profissional e numa perspectiva de aprendizagem ao longo da carreira (...)”.* (2/CCAP/2008:4).

De acordo com o mesmo Conselho explicita-se a leitura das finalidades e dos princípios subjacentes ao novo quadro legal:

“(...) Identificação dos princípios e elementos estruturantes que enformam este modelo de avaliação e relativamente aos quais o Conselho pretende

recomendar, desde já, uma abordagem flexível e estrategicamente inteligente, isto é, que tome na devida conta a visão própria que a escola tem sobre a sua eficácia e a conseqüente definição das suas prioridades e objectivos (...)” (2/CCAP/2008:4).

O mesmo documento refere que a lei define claramente que as finalidades do desempenho docente visam:

“(...) a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento de mérito e de excelência” (2/CCAP/2008:4-5).

“A natureza distinta dos objectivos, aparentam uma “dupla racionalidade”, - por um lado, o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das aprendizagens e, por outro, a gestão do pessoal e da sua carreira, seguindo uma orientação por resultados e exigindo a prestação de contas, com conseqüências na progressão profissional – que torna, do mesmo passo, delicada e difícil a apreensão do modelo e a compatibilização mútua dos objectivos preconizados. E para além disso, pode explicar, simultaneamente, a razão pela qual a avaliação formativa não assume a relevância que as duas finalidades centrais da avaliação exigiriam, na medida em que a regulamentação do modelo e o modo como se tem vindo a concretizar se orientam numa lógica que parece valorizar insuficientemente o carácter formativo da avaliação” (2/CCAP/2008:5).

“(...) O conselho entende que uma ruptura positiva com as práticas anteriores de avaliação docente pressupõe: a adopção efectiva de uma perspectiva avaliativa que conjugue a consecução de objectivos individuais e organizacionais e o desenvolvimento das competências dos docentes, ao serviço do desenvolvimento profissional e da melhoria dos resultados das aprendizagens (...) a utilização da avaliação como plataforma para uma

aprendizagem ao longo da carreira e como oportunidade para a reflexão conjunta e reforço do trabalho cooperativo (...)” (2/CCAP/2008:5).

Segundo o (CCAP, 2008:6), o pressupostos de acção:

“(...) apontam para que cada escola tem o direito de organizar o processo de avaliação de desempenho dos docentes de acordo com os seus próprios objectivos e opções estratégicas, no respeito pelo quadro legal vigente. Tem o dever de prestar contas pela qualidade e eficácia do processo. Em cada escola, e em relação a cada docente a ser avaliado, deverá atender-se às diversas especificidades que afectam o desempenho profissional e organizacional. Cabe a cada docente em avaliação, apresentar evidências do desenvolvimento do seu percurso profissional (...)”.

“(...) A avaliação deverá constituir um processo de regulação permanente do desempenho profissional do docente, documentando a sua evolução numa perspectiva formativa. A avaliação desenrola-se num contínuo que acompanha – e permite melhorar ou potenciar – a prática profissional e que integra todas as dimensões que o constituem (...)”.

Quanto aos resultados escolares dos alunos o conselho considera:

“(...) melhoria dos resultados escolares constitua uma responsabilidade partilhada pela escola e pelo docente. Na apreciação da evolução dos resultados escolares para efeitos de avaliação de desempenho, a direcção da escola se apoie nas análises e pareceres dos conselhos de docentes, de departamentos e de turma sobre o comportamento dos resultados escolares das turmas que o avaliado leccionou (...)”. (2CCAP/2008:11).

O Conselho recomenda que se deve “centrar a observação de aulas no princípio do acompanhamento científico, pedagógico e didáctico (...)”. “(...)a observação de aulas é um dos elementos mais relevantes dos sistemas eficazes de avaliação do desempenho docente, pelas potencialidades e pelos efeitos positivos que pode ter. É um dos factores mais complexos na transição para

um paradigma de avaliação que valorize o desenvolvimento profissional, na medida em que interfere com culturas profissionais sedimentadas. Para que possa atingir plenamente os seus fins, torna-se necessária a indução de ambientes de confiança e cooperação e a adopção de regimes flexíveis e diversificados de observação (...). (2CCAP/2008:12).

De acordo com a Conselho considera ainda:

“(...) A qualidade da observação requer um observador credível sob o ponto de vista científico e pedagógico-didáctico. A observação de aulas deve fazer-se no quadro de um processo de acompanhamento científico, pedagógico e didáctico e de interacção entre avaliadores e avaliados, centrado nas práticas educativas. Os processos e resultados gerais da observação das aulas, no que respeita a aspectos específicos de natureza científica, pedagógica ou didáctica, devem ser objecto de reflexão conjunta, visando a melhoria dos processos e a identificação de necessidades de formação (...). (2/CCAP/2008:13).

Sobre a qualidade da formação de avaliadores o conselho refere que “ (...) *Há necessidade de criar condições e conjugar esforços para desenvolver uma prática de avaliação credível, do ponto de vista científico-pedagógico, podendo a formação desempenhar um papel fundamental nesse sentido*” e “*a formação não deverá limitar-se a acções de informação e esclarecimento sobre procedimentos legais e burocráticos*”, ainda, “*As novas orientações sobre avaliação do desempenho e a exigência de uma formação adequada obrigam a ofertas de formação enquadradas em contextos locais e requerem uma perspectiva formativa que encare essencialmente a avaliação como um instrumento para o desenvolvimento profissional de cada docente e para enraizar uma cultura de responsabilidade (...)*” (2/CCAP/2008:13-14).

No mesmo documento, o Conselho recomenda:

“(...) as acções de formação para avaliadores e avaliados sejam objecto de uma rigorosa acreditação prévia”, que “seja dedicada especial atenção à formação dos formadores destas acções (...)” (2CCAD/2008:14).

Sobre a Objectividade e isenção na apreciação do desempenho, o conselho sugere:

“(...) A avaliação final por parte do avaliador deverá basear-se em evidências, fundamentadas de forma clara, concreta e inequívoca e distinguir que o objecto da avaliação é o desempenho profissional e não a pessoa (...)”. (3/CCAP/2008:3).

Sobre a aplicação de padrões o conselho avança:

“(...) A contratualização dos objectivos individuais a atingir ao longo do período em avaliação deverá articular-se com os objectivos do projecto educativo definidos pela escola e a avaliação do desempenho docente é parte de um processo de avaliação mais amplo, que inclui a avaliação das aprendizagens dos alunos e a auto-avaliação e avaliação externa das escolas (...)”. (3/CCAP/2008:6).

4.2. Federação Nacional de Professores

Segundo a **Federação Nacional dos Professores** e sobre a sua proposta para o processo de Avaliação de Desempenho dos Professores retira-se os seguintes dados contidos na revista (Setembro de 2007, 219:6-7)

“(...) Os princípios que vão enformar o modelo de avaliação de desempenho docente orientam-se numa perspectiva de defender e melhorar a qualidade da prática docente e, por consequência, a qualidade do serviço prestado pela escola (...)”.

”(...)Um modelo com carácter essencialmente formativo, que favorece o envolvimento dos professores a diferentes níveis, partindo das estruturas e órgãos colectivos para ajudar a melhorar o desempenho docente e a superar eventuais falhas, para avaliar a evolução do processo(...)”.

“(...)Valorize o trabalho colaborativo (...)”, “(...)Incidam, prioritariamente, sobre conteúdos funcionais essenciais da profissão (...)”, “(...) Articulando-se com a sua avaliação global e o cumprimento do respectivo projecto educativo

(...), “(...) Carácter globalizante e sistémico que inclua a avaliação da própria escola (...), “(...) Motivador e promotor de boas práticas (...), “(...)Continuado e assente em registos anuais, mas plurianualmente quantos aos momentos da classificação (...), “(...)Que respeite a especificidade da profissão e a sua autonomia(...)”.

“(...)Simultaneamente criteriosa, dada a importância para o desenvolvimento da carreira e que se assuma como factor de exigência profissional (...), “(...) Que considere objectivos nacionais, mas também realidades educativas e sociais específicas de uma região, localidade ou de um estabelecimento de ensino (...), “(...) No momento que anteceder a atribuição de menção qualitativa, deverá ter lugar um processo de análise e discussão mais aprofundado, a decorrer no âmbito de uma comissão específica para avaliação criada pelo órgão pedagógico da escola/ agrupamento com a existência de registos e relatórios elaborados pelas estruturas intermédias(...)”.

“(...) Propõe uma avaliação sem cotas e a avaliação deve rever o mérito absoluto e a competência de cada professor ou educador (...), “(...) A avaliação de desempenho é muito mais que um mecanismo de controla da progressão na carreira (...), 2(...)O docente deverá provar a frequência, com aproveitamento, de formações em áreas vocacionadas para a assunção de determinados cargos e funções de natureza específica ou especializada na escola (...)”.

Do documento da Federação Nacional de Professores (Junho 2008, 227:13), retira-se a seguinte informação relativa à avaliação de desempenho:

“(...) a avaliação de desempenho imposta pelo ME (...), “(...) um processo complexo, absurdamente burocratizado e de correcção científica questionável (...)”.

Propõe ainda no mesmo documento:

“(…) a sua substituição por um modelo assumido pelos professores e educadores (…)”.

A formação contínua dos docentes:

“(…) deve ser considerada *como uma condição indispensável para a melhoria das práticas profissionais docentes e para a inovação pedagógica (…)*”.

Na análise do outro documento da Federação Nacional de Professores (Setembro, 2008,224:6) constata-se:

“ (…) *a avaliação de desempenho deve ser voltada para a melhoria da qualidade da educação e para a qualificação do serviço docente, a mesma, deve assumir-se como processual e descritiva em ordem a não se perder informação significativa (…)*”, deve ser uma “(…) *Construção participada com os docentes (…)*”, “(…) *Só será credível e reconhecida se orientada para a melhoria efectiva do desempenho(…)*”, “(…) *terá de ser intrínseca aos professores e educadores, participada e co-construída pelos próprios. É fundamental a recolha ampla de informação (…)*”, “(…) *e que o avaliado participe activamente nessa recolha, bem como na construção dos instrumentos de avaliação (…)*”. “(…) *O trabalho de auto-análise (…)* é indispensável a um modelo eficaz que pretenda reflectir o desempenho real, pelo que o processo deverá contemplar a auto-avaliação (…)”.

“(…) *Deve ser contextualizada, integrada nas suas experiências pessoais e deve ter em conta vectores e condicionantes da comunidade em que se insere (…)*”, “(…) *Avaliação de um processo mais do que um produto (…)*”, “(…) *Pendor fortemente formativo da avaliação de desempenho docente (…)*”, “(…) *Um modelo orientado para a melhoria das práticas tem de contemplar autopropostas e propostas de melhoria pelos pares, para detectar insuficiências de desempenho(…)*”.

“(...)Paridade profissional no reconhecimento. A co-avaliação resolve o problema do reconhecimento da autoridade do avaliador uma vez que há a co-responsabilização de todos os pares(...)”.

“(...) A diferenciação (...) trabalhada num plano qualitativo e potenciador da melhoria das práticas. Não pode implicar (...) cisões ou divisões profissionais (...)”.

4.3. Estatuto da Carreira Docente n.º 75/2010 de 23 de Junho

Do **Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho** retiram-se os seguintes dados para análise documental:

“(...) Estabelece como um dos objectivos fundamentais (...), em matéria de educação básica e secundária, a valorização do trabalho e da profissão docente (...)”. “(...) é reforçado o papel da avaliação na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo e na valorização do trabalho e da profissão docente (...)”. “ (...) Reforça-se a articulação entre a avaliação do desempenho (...) e a progressão na carreira (...)”.

“(...) os docentes com os melhores resultados na avaliação de desempenho são premiados com a progressão mais rápida (...) permite diagnosticar situações que careçam de intervenção (...)”.

“(...) Instituem-se modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço prestado e a progressão na carreira (...)”.

“(...) Valoriza-se a senioridade na profissão, ao propiciar-se a docentes situados nos últimos escalões da carreira a sua dedicação a diversas funções especializadas (...)”.

No Artigo (35.º), número (4):

“(...) As funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4.º

escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada (...)”.

O Artigo (40.º), caracterização e objectivos da avaliação de desempenho, no número (2):

“(...) A avaliação de desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência (...)”.

O número (3) do mesmo artigo refere:

“(...) constituem ainda objectivos da avaliação de desempenho: a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; b) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente; c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente; d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do docente; e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente; f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho; h) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua actividade profissional (...)”.

5. Triangulação dos Resultados

A triangulação dos resultados permite a combinação de dados recolhidos pelos métodos qualitativos e quantitativos e tem como um dos objectivos complementar a informação e fortalecer a consistência dos elementos.

Segundo Flick. U. (2005:231) “(...) *A triangulação dos dados pode ser um processo de enraizar melhor o conhecimento obtido com os métodos qualitativos. Enraizar não significa, aqui, testar resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento. A triangulação é mais uma alternativa à validação que uma estratégia de validação de resultados e procedimentos (...).*”

Categoria Adaptação Profissional	
Questionário	Colectivo
Concordam (47,8%) e Concordam Totalmente (45,8%) com a exigência de adaptação profissional à sociedade contemporânea. As mudanças ao nível das TIC requerem novas aprendizagens ao longo da vida: Concordam (30,6%) e Concordam Totalmente (69%).	Necessidade evidente de adaptação profissional dos docentes. Preparação dos alunos para a sociedade contemporânea.

Tabela CXI – Triangulação da Categoria Adaptação Profissional

Categoria Responsabilidades Sociais	
Questionário	Colectivo
Concordam (64,8%) e Concordam Totalmente (26,2%) que o fenómeno da globalização trás novas responsabilidades aos Professores. Aos docentes é requerida maior responsabilidade individual na construção do novo modelo social: Concordam (65%) e Concordam totalmente (24,2%).	Maior responsabilização dos professores na Sociedade actual.

Tabela CXII – Triangulação da Categoria Responsabilidades Sociais

Categoria Sociedade e classe docente	
Questionário	Colectivo
<p>O docente tem de acompanhar a evolução do conhecimento: Concordam (53%) e Concordam Totalmente (45,2%).</p> <p>Inovação e aprendizagem contínua dos professores: Concordam (63,6%) e Concordam Totalmente (33,4%).</p> <p>Para manter o seu prestígio social, como Profissionais competentes, têm de acompanhar a evolução da Sociedade: Concordam (57,2%) e Concordam Totalmente (33,8%).</p>	<p>Falta reconhecimento da sociedade pelo trabalho docente.</p> <p>Existe uma ideia distorcida sobre a profissão.</p> <p>As más práticas contribuíram para a desvalorização da classe.</p>

Tabela CXIII – Triangulação da Categoria Sociedade e Classe Docente

Categoria Qualidade da Formação	
Questionário	Colectivo
<p>Sobre a necessidade de formação inicial mais rigorosa: Concordam (56,4%) e Concordam Totalmente (27%).</p> <p>Sobre a necessidade de formação contínua mais actualizada: Concordam (63,6%) e Concordam Totalmente (35%).</p>	<p>Baixa qualidade da formação.</p> <p>Desadequação dos conteúdos curriculares.</p> <p>Aprendizagem profissional por tentativa – erro.</p> <p>É necessária a fiscalização das escolas de formação inicial.</p>

Tabela CXIV – Triangulação da Categoria Qualidade da Formação

Categoria Diagnóstico Profissional	
Questionário	Colectivo
<p>Sobre a importância do diagnóstico profissional Concordam (82%) e Concordam Totalmente (6%).</p> <p>Requer-se do professor conhecimento científico e sentido crítico: Concordam (51,2%) e Concordam Totalmente (47,2%).</p>	<p>Fundamental o acompanhamento no início da carreira.</p> <p>Finalidade da Avaliação de Desempenho.</p> <p>Mudança nas práticas Pedagógicas.</p>

Tabela CXV – Triangulação da Categoria Diagnóstico Profissional

Categoria Avaliação de Desempenho	
Questionário	Colectivo
A avaliação de desempenho permite medir o Contributo individual dos docentes na escola: Concordam (61,8%) e Concordam Totalmente (5,2%).	Incidência nas orientações pedagógicas. Carácter formativo e partilha de experiências. Requer avaliadores especializados.

Tabela CXVI – Triangulação da Categoria Avaliação de Desempenho

Categoria Melhoria do Ensino	
Questionário	Colectivo
Concordam (53,4%) e Concordam Totalmente (6,8%) com a relação entre a avaliação de desempenho e a melhoria do ensino.	Finalidade da avaliação de desempenho.

Tabela CXVII – Triangulação da Categoria Melhoria do Ensino

Categoria Avaliação Desempenho e Lacunas de Competência	
Questionário	Colectivo
A Avaliação de Desempenho permite detectar Lacunas de Competência no docente: Concordam (54,8%) e Concordam Totalmente (3,2%).	Em duas aulas observadas não é possível aferir com rigor. As aulas são preparadas objectivamente para esse fim. Estão longe da prática diária

Tabela CXVIII – Triangulação da Categoria Avaliação de Desempenho e Lacunas de Competência

Categoria Avaliação de Desempenho e Organização	
Questionário	Colectivo
Somente (6,8%) dos inquiridos receberam Formação em avaliação de desempenho. Implementar um sistema de Avaliação de Desempenho é fundamental para a melhoria da organização escolar: Concordam (64,8%) e Concordam Totalmente (8,6%).	Não se reconhece competência técnica/científica ao avaliador. Os professores desvalorizam-se mutuamente. Exposição às fragilidades e inseguranças dos mais antigos.

Tabela CXIX – Triangulação da Categoria Avaliação de Desempenho e Organização

Categorias	Análise documental
Adaptação Profissional e Responsabilidades Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidação do desenvolvimento profissional. • Contínua adaptação aos novos desafios. • Desenvolvimento pessoal e profissional. • Perspectiva de aprendizagem ao longo da carreira.
Sociedade e Classe docente	<ul style="list-style-type: none"> • É essencial reforçar a confiança das famílias na qualidade da escola pública e dos professores.
Qualidade da Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Profissão inicial de nível superior, multidisciplinar que valorize a função de ensinar. • Prática reflexiva da profissão exercida num contexto de aprendizagem ao longo da vida. • Reconhecer a importância da aquisição de novos conhecimentos.
Diagnóstico Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Adopção de um sistema de avaliação de professores numa perspectiva holística. • Proporcionar orientações para o desenvolvimento profissional. • A avaliação final por parte do avaliador deverá basear-se em evidências, fundamentadas de forma clara, concreta e inequívoca e distinguir que o objecto da avaliação é o desempenho profissional e não a pessoa.
Avaliação de Desempenho e Melhoria do Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • A melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens. • Capacidades de inovar e de usar evidências como base das suas práticas. • Oportunidade para a reflexão conjunta e reforço do trabalho cooperativo. • A qualidade da observação requer um observador credível sob o ponto de vista científico e pedagógico-didáctico.

Categorias	Análise documental
<p>Avaliação Desempenho Lacunas de Competência</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação desenrola-se num contínuo que acompanha – e permite melhorar ou potenciar – a prática profissional. • Carácter formativo da avaliação. • A utilização da avaliação como plataforma para uma aprendizagem ao longo da carreira. • Cabe a cada docente em avaliação, apresentar evidências do desenvolvimento do seu percurso profissional. • Reconhecimento do mérito e de excelência. • A avaliação deverá constituir um processo de regulação permanente do desempenho profissional do docente. • É necessária a indução de ambientes de confiança e cooperação e a adopção de regimes flexíveis e diversificados de observação. • A transparência é uma condição do processo de avaliação. • Conjugar esforços para desenvolver uma prática de avaliação credível, do ponto de vista científico-pedagógico, podendo a formação desempenhar um papel fundamental nesse sentido. • Os processos e resultados gerais da observação das aulas, no que respeita a aspectos específicos de natureza científica, pedagógica ou didáctica, devem ser objecto de reflexão conjunta, visando a melhoria dos processo identificação de necessidades de formação.

Categorias	Análise documental
<p>Avaliação Desempenho e Organização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A melhoria dos resultados escolares constitua uma responsabilidade partilhada pela escola e pelo docente. • Abordagem flexível e estrategicamente inteligente, que tome na devida conta a visão própria que a escola tem sobre a sua eficácia. • A gestão do pessoal e da sua carreira, seguindo uma orientação por resultados e exigindo a prestação de contas com consequências. • Dever de prestar contas pela qualidade e eficácia do processo. Em cada escola, e em relação a cada docente a ser avaliado, deverá atender-se às diversas especificidades que afectam o desempenho profissional e organizacional. • A adopção efectiva de uma perspectiva avaliativa que conjugue a consecução dos objectivos individuais e organizacionais e o desenvolvimento das competências dos docentes, ao serviço do desenvolvimento profissional e da melhoria dos resultados das aprendizagens. • A exigência de uma formação adequada obrigam a ofertas de formação enquadradas em contextos locais e requerem uma perspectiva formativa. • As acções de formação para avaliadores e avaliados sejam objecto de uma rigorosa acreditação prévia que seja dedicada especial atenção à formação dos formadores destas acções. • A contratualização dos objectivos individuais a atingir ao longo do período em avaliação deverá articular-se com os objectivos do projecto educativo definidos pela escola. • A avaliação do desempenho docente é parte de um processo de avaliação mais amplo, que inclui a avaliação das aprendizagens dos alunos e a auto-avaliação e avaliação externa das escolas.

Tabela CXX – Triangulação das Categorias e a Análise Documental

CAPÍTULO VII

Conclusões

1. Considerações finais

Procurámos, ao longo deste trabalho, relacionar a teoria com os resultados empíricos obtidos. A amostra é, em termos percentuais, representativa da população em estudo.

Os professores, enquanto categoria, são os mais representativos da classe, estando situados entre os 11 e os 20 anos de serviço e, aos quais são atribuídos mais cargos na organização escolar. O ensino básico é o que obteve mais participação na investigação por questionário. O género feminino é o mais figurado. Estes dados vão ao encontro dos valores esperados para estas variáveis.

Como problemas profissionais, os participantes apontam a baixa qualidade da formação inicial, considerando-a pouco rigorosa, bem como a formação contínua, que deve ser mais adequada às necessidades de formação dos professores.

Verifica-se um elevado défice de formação inicial em unidades curriculares relacionadas com a gestão e administração escolar. Nesta variável, são os docentes contratados os que mais beneficiaram desta formação, isto é, os mais novos na profissão. Os docentes sugerem que a sua formação inicial deve ser reconhecida como de nível superior, multidisciplinar, que valorize a função de ensinar e a prática reflexiva.

A formação contínua em avaliação de desempenho, essencial para que os avaliadores pudessem ser reconhecidos pelos pares como competentes tecnicamente para o exercício dessa função, dada a sua extrema complexidade, como se refere na primeira parte do trabalho, apenas foi frequentada por um número residual de professores. Este facto é realçado pela reduzida frequência de cursos de formação complementar, especializada ou pós graduada. Também neste ponto são os professores contratados que mais formações obtiveram, o que os coloca, em muitos casos, num grau de escolarização superior aos seus avaliadores.

Os docentes reconhecem a importância de se adaptarem profissionalmente à sociedade globalizada e estão conscientes das mudanças sociais em curso. São os professores mais antigos na carreira que mais reconhecem esta necessidade. No entanto, são os professores mais novos na carreira, contratados, a considerar que aos indivíduos se exige uma maior responsabilização neste processo, cabendo aos professores mais responsabilidades pela natureza da sua função e pelas novas atribuições da escola. Para tal, os docentes têm de acompanhar a evolução do conhecimento. Estes realçam a especificidade e as características dos contextos onde se desenrolam os acontecimentos e que a globalização educacional é um fenómeno central nos processos de mudança profissional da actualidade. Apontam ainda a necessidade de consolidação do desenvolvimento profissional e a contínua adaptação aos novos desafios.

A educação é fulcral no decurso do desenvolvimento da humanidade e a globalização afecta a vida económica, social e cultural das populações.

A classe docente assume, de forma clara, que as mudanças tecnológicas requerem novas aprendizagens e que estas devem decorrer ao longo da vida, como meio para o desenvolvimento pessoal e profissional. São precisos professores qualificados e responsáveis no exercício da sua função e verifica-se um crescimento do papel dessa qualificação na sociedade do conhecimento.

Na sociedade ocidental actual o acesso à informação é facilitado pelas novas tecnologias e está, cada vez mais, organizado em redes mas os professores não estão seguros das suas capacidades para trabalhar em redes de aprendizagem nem para a utilização competente das tecnologias de informação e comunicação. No entanto, consideram a internet como um instrumento fundamental para o seu trabalho, um meio de aprendizagem sem precedentes e que confere autonomia ao docente na pesquisa do conhecimento. É claro para a classe que a sociedade em rede gera um novo tipo de sociedade do conhecimento, permite o livre acesso, a produção e a partilha desse conhecimento. A melhoria das redes de aprendizagem aumenta em proporção da utilização das tecnologias da informação e comunicação.

Os professores consideram que a escola acompanha as mudanças económicas e sociais da sociedade mas as opiniões dividem-se quanto à sua relação com o mercado de trabalho e quanto ao seu isolamento. É reforçada a relevância que a escola tem na construção da sociedade e os professores consideram serem necessárias orientações curriculares mais atentas à natureza dinâmica da sociedade e que essas se devem adaptar às características da comunidade onde se inserem.

A dinâmica do mercado de trabalho obriga a que os alunos sejam mais qualificados, flexíveis e competentes no exercício das suas funções, sendo necessário mobilizar todos os recursos educativos para essas aquisições. A escola deve apontar para o desenvolvimento de competências a adquirir pelos alunos para o qual converge a qualidade do trabalho dos professores. Os docentes realçam, no entanto, que os alunos e as suas famílias revelam baixas expectativas face ao futuro e que o ensino regular não prepara os alunos para o mercado de trabalho, focando o papel crucial do ensino profissional.

Regista-se que os docentes consideram que há uma falta de reconhecimento da sociedade pelo trabalho dos professores e afirmam que existe uma ideia distorcida sobre a profissão e que é essencial reforçar a confiança das famílias na qualidade da escola pública e nos seus professores.

Em relação às políticas de educação, os professores não consideram que estas sejam implementadas segundo as exigências do mercado de trabalho mas consideram que estas são um mecanismo de transformação produtiva e de desenvolvimento. As políticas educativas indicam, neste sentido, a forma como a sociedade se projecta no futuro.

Os docentes afirmam que as sociedades contemporâneas estão, na área da educação, perante grandes desafios, que estes são múltiplos e complexos, sendo a educação central na construção de uma sociedade mais justa, esclarecida, escolarizada e qualificada, tornando-se mais competitiva.

A melhoria dos sistemas educativos e uma escola de qualidade potenciam o desenvolvimento económico e social das populações.

Sobre a avaliação de desempenho, os professores reconhecem que a sua formação inicial já não é suficiente para manter o seu estatuto social elevado e que a aprendizagem contínua é fundamental na sociedade actual como forma de valorização profissional e social. É necessária a actualização e o desenvolvimento permanente dos conhecimentos.

Os docentes reconhecem, massivamente, a importância da realização do diagnóstico profissional assumindo-se a avaliação de desempenho como um instrumento essencial para alcançar esse objectivo. Recomendam que essa avaliação seja realizada de forma holística, integrada e numa perspectiva formativa.

Os professores inquiridos reconhecem que se requer do professor conhecimento científico e sentido crítico para a resolução dos novos problemas com que se depara a escola. Verifica-se que alguns docentes apontam como problema a oposição, por parte de um conjunto de docentes, à inovação nas suas práticas, reforçando que a cultura organizacional deve ser direccionada para a inovação e aprendizagem contínua. Reforçam que é fundamental acompanhar os novos docentes no início da sua carreira.

Os docentes consideram que são essenciais nos recursos da actividade educativa e que a avaliação de desempenho profissional dos professores é uma tarefa que visa a melhoria do ensino. É a categoria dos professores a que mais evidência esta perspectiva. No entanto, são os docentes mais antigos na carreira a considerar que a implementação de um sistema de avaliação de desempenho é fundamental para a melhoria da organização escolar. Neste sentido, os objectivos individuais do avaliado não podem ser descontextualizados dos objectivos estratégicos da organização. Consideram, ainda, que um sistema de avaliação de desempenho individual serve para operacionalizar uma intenção estratégica da organização, como é o caso da melhoria dos resultados escolares dos alunos e a redução do abandono escolar.

Para a quase totalidade dos docentes inquiridos, a gestão de recursos humanos da educação assume uma elevada importância no desenvolvimento de uma cultura organizacional e deve promover o desenvolvimento de competências profissionais, de carácter científico, pedagógico e didáctico e incentivar a definição de planos de carreira.

A avaliação de desempenho é uma das críticas práticas da gestão de recursos humanos da educação na medida, em que pode potenciar climas negativos na organização pelos julgamentos emitidos e pelo impacto que esses juízos têm na vida dos professores. Reconhece-se que o processo introduz perturbações e ansiedade no funcionamento da organização.

Retira-se dos resultados que a avaliação de desempenho permite medir o contributo individual para se atingirem os objectivos estratégicos da organização e que a maioria dos professores considera que possibilita detectar as lacunas de competência latentes no docente. Dentro desta maioria realçam-se os professores com mais tempo de serviço. Como problemas detectados, indicam o facto de as aulas observadas serem preparadas objectivamente com essa finalidade e não espelharem a prática diária do docente. O acompanhamento do avaliado deve permitir a partilha de experiências, incidir em orientações pedagógicas que promovam a qualidade das aprendizagens dos alunos e capacitar o docente para inovar e usar evidências nas suas práticas, o que permitirá uma reflexão conjunta e a promoção do trabalho cooperativo.

A avaliação deve ser vista como um processo de regulação permanente no desempenho profissional. Deve ser um processo transparente, conter uma diversidade de instrumentos de observação e ser realizada por avaliadores credíveis e formados competentemente para o exercício da função.

A avaliação de desempenho dos professores, como instrumento da gestão de recursos humanos da educação, permite a melhoria do ensino e da organização escolar, sendo decisivo o contributo individual de cada docente para a melhoria da qualidade do ensino.

A gestão do pessoal docente e da sua carreira deve ser orientada para os resultados, exigindo a prestação de contas, com referenciais de qualidade e eficiência e com consequências para a progressão na carreira, onde os resultados escolares dos alunos, atendendo aos seus contextos e recursos, têm evidentemente de ser contabilizados.

2. Futuras Linhas de Investigação

Como futuras linhas de investigação consideramos ser de particular interesse investigar comparativamente a avaliação de desempenho dos professores numa perspectiva europeia. Seria de interessante abordar esta questão em sistemas educativos onde variam os actores com o papel de avaliador. Poderia ser também relevante analisar esta temática a partir, efectivamente, dos resultados escolares dos alunos e tendo em conta o contexto diferenciado onde se desenrola a actividade docente.

CAPÍTULO VII

Conclusiones

1. Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo hemos procurado relacionar la teoría con los datos empíricos obtenidos. La muestra es, en términos porcentuales, representativa de la población en estudio.

Los profesores, como categoría, son los más representativos de la clase y están situados entre los 11 y los 20 años de servicio. Son también aquellos a los cuales son atribuidos más cargos en la organización escolar. La enseñanza básica es aquella que ha tenido más participación en la investigación por cuestionario. El género femenino es el más patente. Estos datos son los esperados para estas variables.

Los participantes apuntan los siguientes problemas profesionales: la poca calidad de la formación inicial, que consideran ser poco rigurosa y la formación continua, que debe ser más adecuada a las necesidades de formación de profesores.

Se verifica un gran déficit de formación inicial en unidades relacionadas con la gestión y administración escolar. En esta variable, son los docentes contratados los que más benefician de esta formación, es decir, los que están en esta profesión hace menos tiempo. Los docentes sugieren que su formación inicial debe ser reconocida como una formación superior, multidisciplinar y que valore el trabajo de enseñar y la práctica reflexiva.

La formación continuada en evaluación de desempeño, esencial para que los evaluadores pudieran ser reconocidos, por sus pares, como competentes técnicamente para ejercer esta función, por su gran complejidad, como hemos referido en la primera parte de este trabajo, apenas fue frecuentada por un número muy pequeño de profesores. Ese hecho se destaca debido a la reducida frecuencia de los cursos de formación complementaria, especializada o pos graduada. De nuevo, en este aspecto, son los

profesores contratados los que han obtenido más formación lo que los coloca, en muchos casos, en un grado de escolarización superior a la de sus evaluadores.

Los docentes reconocen la importancia de adaptarse profesionalmente a la sociedad global y están conscientes de las transformaciones sociales en curso. Son los profesores más antiguos en la carrera los que más reconocen esta necesidad. Por otro lado, son los profesores que ejercen desde hace poco tiempo, los contratados, quien considera que a los individuos se exige una mayor responsabilidad en este proceso, teniendo los profesores aún más responsabilidad debido bien a la naturaleza de su trabajo o bien a las nuevas funciones de la escuela. Para eso, los docentes tendrán que acompañar la evolución del conocimiento. Ellos destacan la especificidad y las características de los diversos contextos donde se desarrollan los acontecimientos y aún que la globalización educacional es un fenómeno crucial en los procesos de transformación profesional de la actualidad. Refieren también la necesidad de consolidación del desarrollo profesional y la adaptación continuada a los nuevos retos.

La educación es crucial en el decurso del desarrollo de la humanidad y la globalización afecta la vida económica, social y cultural de las poblaciones.

La clase docente asume claramente que las transformaciones tecnológicas piden nuevos aprendizajes y que estos deben ocurrir a lo largo de la vida, como siendo un medio para el desarrollo personal y profesional. Son necesarios profesores calificados y responsables en la función y verificase un crecimiento de la importancia de esa calificación en la sociedad del conocimiento.

En la sociedad de hoy el acceso a la información es facilitado por las nuevas tecnologías y está cada vez más organizado en red, pero los profesores no están seguros de su capacidad para trabajar en redes de aprendizaje ni de que tienen la competencia para utilizar las tecnologías de información y comunicación. Pero consideran el internet un instrumento esencial para su trabajo, un medio de aprendizaje sin precedentes y que confiere autonomía al docente en la pesquisa del conocimiento. Es muy claro, para la clase, que la sociedad en red crea un nuevo tipo de sociedad del conocimiento, permitiendo la producción, partilla y el libre acceso al conocimiento. La mejoría de las

redes de aprendizaje crece en la misma proporción de la utilización de las tecnologías de la información y comunicación.

Los profesores consideran que la escuela acompaña las transformaciones económicas y sociales de la sociedad, pero las opiniones se dividen en el que concierne su relación con el mercado de trabajo y cuanto a su aislamiento. Se enfoca la relevancia que la escuela tiene en la construcción de la sociedad y los profesores consideran ser necesarias orientaciones curriculares más atentas a la naturaleza dinámica de la sociedad y que esas se deben adaptar a las características de la sociedad donde se inserten.

La dinámica del mercado de trabajo obliga a que todos los alumnos sean más calificados, flexibles y competentes en el ejercicio de sus funciones, siendo necesario movilizar todos los recursos educativos para estas adquisiciones. La escuela debe apuntar para el desarrollo de competencias a adquirir por los alumnos, para lo cual converge la cualidad del trabajo de los profesores. Los docentes destacan, todavía, que los alumnos y sus familias tienen pocas expectativas cuanto al futuro y que la enseñanza tradicional no prepara los alumnos para el mercado de trabajo. Por eso, la enseñanza profesional es, para los profesores, crucial.

Se registró que los docentes consideran que: falta el reconocimiento social por su trabajo; existe una idea distorsionada sobre la profesión; y que es esencial reforzar la confianza de las familias en la calidad de la escuela pública y en sus profesores.

En lo que concierne las políticas de educación, los profesores no consideran que estas sean implementadas según las exigencias del mercado de trabajo pero consideran que estas son un mecanismo de transformación productiva y de desarrollo. Las políticas educativas indican, de esta forma, como se proyecta la sociedad en el futuro.

Los docentes afirman que las diversas sociedades contemporáneas están, en lo que concierne la educación, delante de grandes retos, los cuales son múltiples y complejos, donde la educación es fundamental en la construcción de una sociedad más justa, esclarecida, escolarizada y calificada, luego, más competitiva.

La mejoría de los sistemas educativos y una escuela de calidad potencian el desarrollo económico y social de las poblaciones.

Cuanto a la evaluación del desempeño, los profesores reconocen que su formación inicial ya no basta para mantener el estatus social elevado y que el aprendizaje continuado es fundamental en la sociedad actual como una forma de valoración profesional y social. Es necesaria la actualización y desarrollo permanente de los conocimientos.

Los docentes reconocen, en masa, la importancia de la realización del diagnóstico profesional, asumiendo la evaluación de desempeño como un instrumento esencial para alcanzar ese objetivo. Recomiendan aún que ella sea realizada de forma holística, integrada y en una perspectiva formativa.

Los profesores cuestionados, reconocen que se pide al profesor un conocimiento científico y un sentido crítico para conseguir resolver los nuevos problemas de la escuela. Se verifica que algunos docentes apuntan, como un problema, la oposición, por parte de un conjunto de profesores, a la innovación de sus prácticas, reforzando que la cultura organizacional debe ser direccionada para la innovación y aprendizaje continuado. Refuerzan aún que es fundamental acompañar los nuevos docentes en el inicio de carrera.

Los docentes se consideran esenciales en la actividad educativa. Consideran también que la evaluación del desempeño profesional de los profesores es una tarea que tiene como objetivo la mejoría de la enseñanza. Son los profesores quien más evidencia esta perspectiva. Aún así, son los docentes más antiguos en la carrera los que consideran que la implementación de un sistema de evaluación del desempeño es fundamental para la mejoría de la organización escolar. De este modo, los objetivos individuales del evaluado no pueden ser descontextualizados de los objetivos estratégicos de la organización. Consideran aún que un sistema de evaluación del desempeño individual sirve para poner en acción una intención estratégica de la organización, como es el caso de la mejoría de los resultados escolares de los alumnos y la reducción del abandono escolar.

Para casi la totalidad de los cuestionados, la gestión de los recursos humanos de la educación asume una gran importancia en el desarrollo de una cultura organizacional y debe promover el desarrollo de competencias profesionales, de carácter científico, pedagógico y didáctico y debe también incentivar la definición de planos de carrera.

La evaluación del desempeño es una de las críticas prácticas de la gestión de los recursos humanos de la educación una vez que puede potenciar el ambiente negativo en la organización debido a los juicios emitidos y debido también al impacto que esos juicios tienen en la vida de los profesores. Se reconoce que el proceso introduce perturbaciones y ansiedad en el funcionamiento de la organización.

Se comprende, a través de los resultados, que la evaluación del desempeño permite medir el contributo individual para que se atinjan los objetivos estratégicos de la organización y que la mayoría de los profesores considera que ella posibilita detectar lagunas de competencia latentes en el docente. De entre esta mayoría, se realzan los profesores con más años de servicio. Como problemas, indican el hecho de que las clases observadas hayan sido preparadas objetivamente para esa finalidad y que, por eso, no espejen la práctica diaria del docente. El acompañamiento del evaluado debe permitir la partilla de experiencias, incidir en orientaciones pedagógicas que promuevan la calidad de los aprendizajes de los alumnos, capacitar al docente para innovar y utilizar evidencias en sus prácticas, lo que permitirá una reflexión conjunta y la promoción del trabajo cooperativo.

La evaluación debe ser encarada como un proceso de regulación permanente en el desarrollo profesional. Debe ser un proceso transparente, contener una diversidad de instrumentos de observación y ser realizada por evaluadores creíbles y formados competentemente para el ejercicio de la función.

La evaluación del desempeño de los profesores, como siendo un instrumento de gestión de los recursos humanos de la educación, permite la mejoría de la enseñanza y de la organización escolar, siendo decisivo el contributo individual de cada docente para la mejoría de la calidad de la enseñanza.

La gestión del cuerpo docente y de su carrera debe ser orientada para los resultados, exigiendo la rendición de cuentas, con referenciales de calidad y eficiencia y con consecuencias para la progresión en la carrera, donde los resultados escolares de los alumnos, atendiendo a sus contextos y recursos, tienen que ser contabilizados.

2. Líneas de investigación futuras

Considero ser de particular interés investigar comparativamente, en el futuro, la evaluación del desempeño de los profesores en una perspectiva europea. Sería interesante abordar esta cuestión en sistemas educativos donde haya diversos actores en el papel de evaluador. Podría ser aún relevante analizar esta temática a partir, efectivamente, de los resultados escolares de los alumnos y teniendo en cuenta el contexto diferenciado donde se desarrolla la actividad docente.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, M. (2008). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares*. Lisboa. Universidade Católica
- Ball, S. J. (1994). *“Politics and policy making in education. Explorations in Policy Sociology: Education Reform Act. Londres e Nova Iorque: Routledge.*
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação : Um Guia para as Ciências Sociais e da Educação (1.ª ed.)*. Lisboa. Gradiva.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Guia prática. Sabadell.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação; uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Trad. Maria João Alvarez et al. Porto. Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1998). *Questions de sociologie*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2001). *Contrafogos 2. Para um movimento social europeu*. Oeiras. Celta Editora
- Barbules, N. (2003). *Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais*. In R.L. Garcia; A.F. Moreira (org.), *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*. São Paulo. Cortez: 159-188.

Caetano, A. (1996). *Avaliação de Desempenho. Metáforas, Conceitos e Práticas*. Lisboa. RH Editora.

Caetano, A. (2008). *Avaliação de Desempenho. O Essencial Que Avaliadores e Avaliados Precisam de Saber*. Lisboa. Livros Horizonte.

Carmo, H. e Ferreira (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.

Castells, M.(2000a). *Fim de milénio. A era da informação, economia, sociedade e cultura, vol III*. São Paulo. Paz e Terra.

Castells, M.(2000b). *A Sociedade em Rede. A Era da Informação, Economia, Sociedade e Cultura, vol I*. São Paulo. Paz e Terra.

Charlot, B. & Beillerot, J. (1995). *La Construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris. Press Universitaires de France.

Coelho, A. & Rodrigues (2008). *Guia de Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa. Texto Editores.

Cortezão, L. & Stoer (2003). *A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula*. In R.L.Garcia; A.F.Moreira (org.), *Currículo na Contemporaneidade. Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez: 189-208.

Cronbach, L. J. (2004): “*My current thoughts on coefficient alpha and successors procedures*”, Educational and Psychological Measurement, vol.64, 3, pp 391-418.

Curado, A. (2002). *Política de Avaliação de Professores em Portugal: Um Estudo de Implementação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Dale, R. (1998). “*Globalisation: a new world for comparative education?*” In Schriewer, J. (ed.). *Discourse and Comparative Education* . Berlim. Peter Lang.

Delgado, M. L. & Barrio (1993). *Organización Escolar. Una Perspectiva Ecológica*. Alcoy. Marfil.

Delors, J. et al. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Rio Tinto. Edições Asa.

Durkheim, E. (1990). *L' évolution pédagogique en France*. Paris. Quadrige/Presses Universitaires de France.

Elias, F. (2008). *A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.

Enguita, M. F. (2001). *Educar en Tiempos Inciertos*. Madrid. Ediciones Morata.

Estrela, Albano & Nóvoa (orgs) (1999). *Avaliações Em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa. Porto Editora.

Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Lisboa. Porto Editora.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa. Edição Monitor.

Freire, P. (1993). *Política e Educação*. São Paulo. Cortez.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo. Paz e Terra.

Gadotti, Moacir. (2003). *Globalização e Educação. Ideias para um debate*. Foro Social Mundial Temático. Colombia.

Giddens, A. (2006). *O Mundo na Era da Globalização* (6ª ed.). Lisboa. Presença.

Giddens, A. (2007). *A Europa na Era Global*. Lisboa. Edições Presença.

Grilo, Marçal (2002). *Desafios da Educação. Ideias para uma Política Educativa no Século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.

Gu, Zhibin (2005). *Made In China. O Maior Palco da Globalização no Século XXI*. Centro Atlântico. Porto

Grupo de Lisboa (1994). *Limites à Competição*. Mem Martins. Europa-América.

Gugliano, A. (2000). *Nas costas da globalização: as perspectivas dos países periféricos frente às transformações da economia internacional*. In M. Ferreira;

A. Gugliano (org.). *Fragmentos da globalização na educação*. Porto Alegre. ArtMed., 2000:63-76.

Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie. Entre faits et normes*. Paris: Gallimard.

Habermas, J. (2002). *Inclusão do outro. Estudos de teoria política*. São Paulo. Edições Loyola.

Hall, S. (2003). *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte. Editora UFMG.

Hallak, J. (2001). *Politiques éducatives et contenus d'enseignement dans les pays en développement. In C. Carpentier (coord.). Contenus d'enseignement dans un monde en mutation*. Paris: L.Harmattan:31-52.

Hargreaves, A. (2004). *O Ensino na Era do Conhecimento*. Porto. Porto Editora.

Hill, M. e Hill (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa. Sílabo.

Husen, T. (1979). *L'école en question*. Bruxelas. Pierre Mardaga.

Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa. Fundação Francisco Manuel dos Santos

Kress, G. (2003). *O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. In R.L.Garcia;A. F. Moreira(org.), Currículo na Contemporaneidade. Incertezas e desafios*. São Paulo. Cortez: 114-138.

Ladwing, J. (2003). *Primeiras aproximações a uma pedagogia mundial*. In R.L.Garcia;A. F. Moreira(org.), *Currículo na Contemporaneidade. Incertezas e desafios*. São Paulo. Cortez: 265-292.

Lakatos, E. M. & Marconi (2001). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo. Atlas.

Lopes, A. & Barrosa (2008). *A Comunidade Educativa e a Gestão Escolar. Um Contributo da Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. Ramada. Edições Pedago.

MacGillivray, A. (2008). *A Breve história da Globalização*. Lisboa. Campo da Comunicação.

Magalhães, A. M. & Stoer, S. R. (2002). *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. São Paulo. Cortez Editora/Instituto Paulo Freire.

Maroco, João (2007). *Análise Estatística Com Utilização do SPSS*. Lisboa. Sílabo.

McMichael, P. (1996). *Development and Social Change. A Global Perspective*. Thousands. Oaks. Pine Forge Press.

Moreira, Carlos (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa. ISCSP-UTL.

Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur L'Education)*. Lisboa. Educa.

Nóvoa, A. & Schiewer, J. (eds.) (2000). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa.

OCDE (1984). *Exames das Políticas Nacionais. Portugal*. Lisboa. Gabinete de Estudos e Planeamento/Ministérios da Educação.

Oliveira, L. & outros (2004). *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto. Porto Editora.

Pacheco & Pereira (2006). *Globalização e identidades educativas. Rupturas e incertezas*. Revista Lusófona de Educação, 8:13-28. Lisboa.

Pereira, Alexandre (2008). *SPSS. Guia Prático de Utilização. Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa. Sílabo.

Picado, L. (2005). *Ansiedade na Profissão Docente*. Mangualde. Edições Pedagogo.

Pinto, J. e Curto (1999). *Estatística para Economia e Gestão. Instrumentos de Apoio à Tomada de Decisão*. Lisboa. Sílabo.

Prigogine, I. & Stengers, I. (1986). *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science*. Paris. Éditions du Seuil.

Quivy, R. e Campenhoudt (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.

Ramirez, F. O. & Ventresca, Marc J. (1992). «*Building the Institution of Mass Schooling: Isomorphism in the Modern world*». In B. Fuller & Rubinson, R. (eds.). *The Political Construction of Education. The State, School Expansion and Economic Change* (pp 47-49). Nova Iorque, Westport & Londres. Praeger.

Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra. Almedina.

Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham. Open University Press.

Santiago, R. & Oliveira (orgs) (2004). *Investigação Em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto. Porto Editora.

Santos, Boaventura (2001). *A Sociedade Portuguesa Perante os Desafios da Globalização: Modernização Económica, Social e Cultural*. Porto. Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura (org) (2002). *Globalização: Fatalidade ou Utopia? (2ª ed.)*. Porto. Edições Afrontamento.

Seixo, J. (2007). *Gestão do Desempenho*. Lisboa. Lidel.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa. Livros Horizonte.

Sousa, M. & Outros (2006). *Gestão de Recursos Humanos. Métodos e Práticas*. Lisboa. Lidel.

Stiglitz, J. (2007). *Tornar Eficaz a Globalização*. Porto. Edições Asa.

Stoer, S. R., Stoleroff, A. D. & Correia, J. A. (1990). « *O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação*». *Revista Crítica das ciências Sociais*, 29, 11-53.

Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto. Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Porto. Edições Afrontamento.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1975). *Éléments pour une politique de l'éducation au Portugal. Services consultatifs fournis aux États-membres en matière de planification et des politiques de l'éducation, n° série: ASMS/ED/EPP/002*. Paris: UNESCO, 1975.

Wallerstein, I. (1999). «*Globalization or the Age of Transition? A Long-Term View of the Trajectory of the World – System*». Fernand Braudel Center.

Wallerstein, I. (2000). *The Essential Wallerstein*. Nova Iorque. The New Press.

Legislação Consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Define a lei de bases do sistema educativo.

Decreto – Regulamentar n.º 19-A/2004, de 14 de Maio – Regulamenta a avaliação do desempenho dos trabalhadores e dirigentes intermédios da administração pública.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro – Estabelece a sétima alteração do estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro – Estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho da administração pública.

Decreto - Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro – Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto – Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de Fevereiro – Define a composição e o modo de funcionamento do conselho científico para a avaliação de professores.

Despacho n.º 7465/2008, de 21 de Fevereiro – Delega competências de avaliador e nomeia em comissão de serviço professores na categoria de professores titular.

Despacho n.º 6753/2008, de 7 de Março – Designa os membros do conselho científico para a avaliação de professores.

Decreto – Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, que rege o contrato de autonomia e gestão de escolas.

Decreto - Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de Maio – Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente até ao ano escolar de 2008-2009.

Despacho n.º 16872/2008, de 23 de Junho – Aprova os modelos de impressos das fichas de auto avaliação e avaliação de desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.

Decreto – Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro – Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o estatuto da carreira docente.

Despacho n.º 3006/2009, de 23 de Janeiro – Altera e república o anexo XVI ao despacho n.º 16872/2008, de 7 de Abril, que aprova os modelos de impressos das fichas de auto avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.

Decreto – Regulamentar n.º 1472009, de 21 de Agosto – Prorroga a vigência do decreto – regulamentar n.º 1 – A/2009 de 5 de Janeiro.

Lei 85/2009, de 27 de Agosto – Estabelece o regime de escolaridade obrigatória.

Decreto – Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro – procede à alteração do estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto – Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho – procede à alteração do estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto - Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho – Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Outros Documentos Consultados

Recomendações Sobre a Elaboração e Aprovação pelos Conselhos Pedagógicos de Instrumentos de Registo Normalizados N.º 1/CCAP/2008.

Princípios Orientados Sobre a Organização do Processo de Avaliação do Desempenho Docente, Recomendações N.º 2/CCAP/2008.

Princípios Orientadores Para a Definição dos Padrões Relativos às Menções Qualitativas, Recomendações N.º 3/CCAP/2008.

Princípios Orientadores Sobre o Procedimento Simplificado A Adohtar Na Avaliação De Docentes Contratados Por Períodos Inferiores A Seis Meses (a partir do ano escolar de 2008-2009), Recomendações n.º 4/CCAP/2208.

JORNAL DA FENPROF, Setembro 2007, N.º 219.

JORNAL DA FENPROF, Junho 2008, N.º 227.

JORNAL DA FENPROF, Outubro 2008, N.º 228.

ESCOLA – Informação, Setembro 2008, N.º 224

Anexos

Anexo I - Carta aos Directores

Pedro Miguel de Pinho Pereira

Sintra

Email: ppereiradocente@gmail.com

Ao

Senhor Director do

Agrupamento de Escolas,

Sintra, Novembro de 2008

Eu, Pedro Miguel de Pinho Pereira, Professor, encontro-me a realizar o doutoramento em Ciências da Educação, pela Facultad de Ciências de la Educación – Departamento de Didáctica Y Organización Escolar, de la Universidade de Granada.

Venho por este meio, solicitar, autorização para proceder à aplicação dos meus questionários de investigação aos docentes do agrupamento de escolas que v/Exa. dirige. O meu estudo empírico está subordinado ao tema da “ Avaliação de Desempenho dos Professores – Instrumento de Valorização dos Recursos Humanos da Educação”, orientado pelo Senhor Professor Doutor Manuel Lorenzo Delgado, Catedrático de Didáctica e Organização Escolar da Universidade de Granada.

Aguardo resposta de v/ parte e agradeço antecipadamente a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Pedro Pinho Pereira

Anexo II - Carta aos Professores

Pedro Miguel de Pinho Pereira

Sintra

Email: ppereiradocente@gmail.com

Ao

Senhor Professor

Sintra, Setembro de 2008

Eu, Pedro Miguel de Pinho Pereira, Professor, encontro-me a realizar o doutoramento em Ciências da Educação, pela Facultad de Ciências de la Educación – Departamento de Didáctica Y Organización Escolar, de la Universidade de Granada.

Venho por este meio, solicitar, a sua participação num Grupo de Discussão a realizar na escola sede de agrupamento, autorizado pelo Ex. Senhor Director de seu Agrupamento de Escolas. O meu estudo empírico está subordinado ao tema da “ Avaliação de Desempenho dos Professores – Instrumento de Valorização dos Recursos Humanos da Educação”, orientado pelo Senhor Professor Doutor Manuel Lorenzo Delgado, Catedrático de Didáctica e Organização Escolar da Universidade de Granada.

Aguardo resposta de v/ parte e agradeço antecipadamente a atenção dispensada, estando ao ser dispor para mais esclarecimentos.

Com os melhores cumprimentos,

Pedro Pinho Pereira

Anexo III - Transcrição dos Grupo de Discussão

Grupo de Discussão n.º I - Sintra

1 Bons dias! Antes de começar queria agradecer a vossa presença. Solicitei que viessem
2 aqui para falar sobre as opiniões que têm acerca da avaliação de Desempenho dos
3 Professores como instrumento de valorização dos recursos humanos da educação.
4 Esta minha solicitação prende-se com o facto de estar a realizar a minha tese de
5 doutoramento, na Universidade de Granada, sobre este tema e pretender realizar quatro
6 reuniões iguais a esta. O meu objectivo é que os colegas discutam o tema proposto,
7 como uma mesa redonda e abordando-o inicialmente desde a perspectiva que vos
8 parece mais adequada e oportuna. Seguidamente iremos debatendo os aspectos que
9 possam surgir espontaneamente e outros de interesse para o estudo. Como certamente
10 compreenderão, para a minha investigação é de primordial importância que remetam
11 para a discussão as vossas opiniões sobre os aspectos relativos à temática proposta.
12

13 P - Consideram que as actuais mudanças sociais exigem que os professores se
14 adaptem profissionalmente?

15 S.- Sim. E requer que nos ajustemos profissionalmente.

16 L. - Se existe uma evolução é evidente que os professores têm de adaptar e preparar os
17 alunos para a nova sociedade. Os professores achavam que os alunos não tinham
18 conhecimento mas agora já trazem informação externa e devemos aproveitar e moldar a
19 informação. Devemos contar com esse conhecimento para outras aprendizagens.

20 A. - Os professores têm de se ajustar ao conhecimento que os alunos já possuem.

21 T. - Estou de acordo com o que foi dito e considero ser importante a adaptação a este
novo contexto.

22 P - A Escola responde ao que é pedido pelo mercado de trabalho?

23 S. - Agora temos muitos licenciados e pouco técnicos.

24 A. Não. A forma como aparecem os alunos no ensino técnico deve-se a que vão
25 obrigados. Os que falham no ensino regular também vão falhar no técnico. Mesmo os
26 que estão a ser formadas no ensino regular também não estão preparados.

27 L. Não. Neste momento não há profissões técnicas. O ensino técnico começa a renascer

28 mas o seu desaparecimento criou um vazio da qualificação técnica.

29 A. Temos muitos licenciados e pouco técnicos.

30 P- A formação inicial é de qualidade?

31 A- Não. Ensina-se da forma como não se quer que as pessoas ensinem. É uma das
32 maiores falhas que se encontra. Vamos dar aulas como nos deram na escola.

33 Reproduzimos o modelo. Em termos de conteúdos estão desajustados ao que a escola
34 precisa. As pessoas não têm as ferramentas essenciais aos desafios da escola. Os
35 desenhos curriculares são iguais aos que se existiam há décadas.

36 S - Não. O que eu senti foi que tive de aprender muito há minha custa ou com os
37 colegas. Não estava preparada para enfrentar os desafios.

38 L - Não. Ao nível do 1.º ciclo aparecem muitos colegas com uma formação pouco
39 sustentada (os das variantes não dominam as questões pedagógicas).

40 P - Faz sentido um diagnóstico profissional dos professores?

41A - Faz sentido primeiro agarrar nos desenhos curriculares e comparar com o que se
42 ensina nas escolas. Nos primeiros cinco anos é importante saber o que eles trouxeram da
43 formação inicial e verificar as necessidades das pessoas no dia-a-dia.

44 S - Concordo com o que foi dito.

44 L.- É importante mais do que avaliar. É importante avaliar as escolas de formação
45 inicial de professores.

46 P - A avaliação de desempenho visa melhorar o ensino?

47 A - Deveria ser esse o objectivo. Era essa a filosofia que estava prevista.

48 L. - Nem pouco mais ou menos. Deviam ser dadas orientações pedagógicas.

49 S. - Não. Era possível mostrar que se podia fazer diferente.

50 A. - Não da forma como estão a fazer. Talvez fosse esse o objectivo mas na prática está
51 longe de o conseguir.

52 P - A avaliação dos professores permite detectar lacunas de competência.

53 A - Desta maneira não. Em duas aulas observadas não é possível verificar isso.

54 L. - Não porque as pessoas preparam a aula (só uma aula) e que não traduz a forma
55 como trabalham no dia-a-dia.

56 A - Muito longe da sua prática diária.

57 P - Visa medir o contributo individual para atingir os objectivos da organização escolar?

58 T - A filosofia pode ser muito boa mas não dissociável da operacionalização. Tens

59 pessoas que não reconhecemos como competentes para avaliar o desempenho dos
60 outros.

61 L - Temos colegas a ser prejudicados pela incapacidade do avaliador.

62 S - A mesma opinião é idêntica. A pessoa que me avaliou é competente mas não é
63 prática corrente.

64 A - Quando eu penso na avaliação, penso que ela seria para melhorar mas isso não
65 acontece. Eu sou avaliado e preparo as aulas para ir ao encontro do que sei que o
66 avaliador quer.

67 Muito bem. Damos por terminada a sessão e o meu agradecimento pela vossa
68 colaboração.

Grupo de Discussão n.º II - Amadora

1 Bons dias! Antes de começar queria agradecer a vossa presença. Solicitei que viessem
2 aqui para falar sobre as opiniões que têm acerca da avaliação de Desempenho dos
3 Professores como instrumento de valorização dos recursos humanos da educação.
4 Esta minha solicitação prende-se com o facto de estar a realizar a minha tese de
5 doutoramento, na Universidade de Granada, sobre este tema e pretender realizar quatro
6 reuniões iguais a esta. O meu objectivo é que os colegas discutam o tema proposto,
7 como uma mesa redonda e abordando-o inicialmente desde a perspectiva que vos
8 parece mais adequada e oportuna. Seguidamente iremos debatendo os aspectos que
9 possam surgir espontaneamente e outros de interesse para o estudo. Como certamente
10 compreenderão, para a minha investigação é de primordial importância que remetam
11 para a discussão as vossas opiniões sobre os aspectos relativos à temática proposta.

12

13P – Consideram que as actuais mudanças sociais exigem que os professores se adaptem
profissionalmente?

14S. - Claro, a adaptação é essencial. Sempre! Não são só as actuais mudanças. Nós como
15 profissionais temos de estar sempre em adaptação.

16E - Sim, se os valores se alteram e se as responsabilidades se alteram também nós temos
17 de nos de adaptar profissionalmente. Assim como os pais, sobretudo.

18A - Enquanto educadores muito mais ainda.

19E - Eu acho que o que disseram está correcto. O que eu sinto, porque não tenho muitos
20 anos de experiencia mas o facto da sociedade se desresponsabilizar das suas obrigações
21 leva os professores a assumir essas responsabilidades. Temos de fazer mais investigação
22 para entender este fenómeno. Requer que nos ajustemos.

23A - Nós temos essa obrigação.

24P - A Escola responde ao que é pedido pelo mercado de trabalho?

25S. - Isso é uma pergunta que está feita ao contrário. Há mais alunos a sair do que as
26 necessidades do mercado de trabalho. Há mais alunos a sair da universidade do que as
27 necessidades do mercado trabalho. Há alunos a sair da universidade para o desemprego.
28 Um aluno andou a pagar a universidade para exercer uma profissão e depois sai e não
29 tem emprego na área.

30 E - Temos de ter mais emprego técnico.

31 A - Interiorizou-se que todos têm de andar na faculdade. Isso parece-me um erro.

32 P - Na vossa opinião como vê a sociedade a classe docente?

33 A - Nem tenho palavras. Estamos a pagar por erros que cometemos.

34 E - Têm uma ideia distorcida do que realmente é ser professor. Quando chegam mais
35 próximo dos professores apercebem-se da nossa realidade.

36 S - Passámos de um extremo ao outro. Não respeitam ou reconhecem a autoridade do
37 professor na sala de aula. As más práticas podem justificar essas questões. O pior é o
38 desrespeito que os professores têm para com os outros professores.

40 P - A formação inicial é de qualidade?

41 S - Depende. Depende mesmo. Há sítios em que não nos ajuda a ser bons profissionais.

42 E - Depende de quem nos dá a formação. No entanto, a idade em que a realizamos não
43 nos permite tirar o máximo proveito.

44 A - Eu acho que depende mas a minha foi. Não estava preparada para determinados
45 desafios, faltava experiência. Fez-me falta uma disciplina onde trabalha-se a parte
46 burocrática. A parte do estágio, fiz observação piloto. Num ano estava com uma
47 professora e no outro com outra professora.

48 S - Na ESEI-UM, a formação que tive pós laboral foi muito rica. Estava apta para
49 ingressar no mercado de trabalho sem problemas.

50 A - Quando iniciei fui logo confrontada com a acta de uma reunião e senti-me perdida.

51 E. – A minha formação foi boa nas questões base mas nas mais abrangentes não estava
52 bem preparada. Devido às carências senti necessidade de realizar formação contínua.

53 R – A formação inicial tem de ser mais exigente.

54 P - Faz sentido um diagnóstico profissional dos professores?

55 S – A avaliação de desempenho devia ser construtiva, formadora. Devia promover a
56 troca de experiências. Eu concordo com a avaliação.

57 S - Nós temos avaliação de desempenho para isso. Devia de ter isto como fundamento,
58 para a boa prática, formação, incentivo.

59 A - Eu creio que quem pensou na avaliação tinha esse objectivo. A avaliação devia ser
60 para avaliar.

61 S - Quando começa a avaliação é para beneficiar o amigo. Não há incentivo para
62 melhorar por alguns já sabem que não passam do bom porque não têm amigos.

63 A - A avaliação devia ser para melhorar a minha prática. Os objectivos servem para
64 saber se eu atingi o que me propus.

65 P - A avaliação de desempenho visa melhorar o ensino?

66 S - Nestes moldes não.

67 E - Não.

68 A - Não e pelo contrário, acho que as pessoas, quando vão ser avaliados, e isto implica
69 com a minha progressão. Se no dia em que vou ser avaliado a aula corre mal e em
70 oposição um colega prepara a aula especificamente para aquele dia e corre bem. Eu sou
71 penalizada.

72 S - A avaliação de desempenho devia ser construtiva, formadora.

77 E - Devia promover a troca de experiencias.

78 A - A formação de português funcionava neste sentido.

79 P - A avaliação dos professores permite detectar lacunas de competência?

80 S - Esta? Claro que não. Só o facto de teres regular e terem que te aplicar um plano de
81 formação. Só o facto de isso existir e ninguém aplicar o plano de formação diz tudo.

82 E - A avaliação enquanto melhoria dos docentes permite detectar lacunas. A avaliação
83 da forma que está não permite fazer isso.

84 A - Esta avaliação não. A avaliação que foi pensada devia permitir. Iria entrar na sala e
85 detectar as falhas.

86 A - Eu vejo como alguém e que entra ali na minha sala com um papel.

87 E - A avaliação devia valorizar a profissão e não o inverso. Devia ser para melhorar.

88 A - E é injusta.

89 S - A avaliação não é motivante. Não é estimulante.

90 P - Visa medir o contributo individual para atingir os objectivos da organização escolar?

91 A.- Se fosse uma avaliação justa.

92 S - Esta avaliação não porque divide. Tenho sensações muito negativas. Porque está
93 muito interiorizada porque já passei por situações negativas e não me consigo libertar
94 desse sentimento.

95 E - Tendo em conta esta avaliação não. Uma avaliação que permita o contributo
96 individual de cada enriquece o todo. Desta forma há mais competição.

97 A - E egoísmo.

98 E - E quando assim é como é que o todo beneficia.

99 S - Os supostos professores titulares, que já não beneficia. Com uma postura que parece
100 ser superior mas na realidade não é. Dentro da própria classe desvalorizam-se uns aos
101 outros.

102 P - E são esses professores que avaliam.

103S - Parece que estou a generalizar e parece que é mau. Quando um professor partilha
104 pretende uma escola melhor. No sucesso de todos. Os que dizem ter a sabedoria, que
105 escondem, só revelam que têm tantas lacunas, que não transmitem nada de positivo,
106 não aprendo e nem valorizo. A profissão é pouco unida.

107 E - Concordo, plenamente, com o que acabaste de dizer.

108 S - Se eu não tenho tu também não podes ter. Refiro-me às boas notas.

109E - O que nós estamos a dizer é que os professores não se actualizam vão avaliar os
110 mais novos e avaliam abaixo das capacidades do avaliado.

101 P - Porque é que os avaliados têm descrença face à avaliação?

112 E - A avaliação é feita parcialmente. Sempre a penalizar o avaliado.

113 S - Sente-se descrença em tudo. Tinha de dar uma volta em tudo para voltarmos a
114 acreditar. Não implica desmotivação.

115 A - Não há compensação para a melhoria do esforço. Eu devia ser avaliada pelos
116 objectivos que atingi. Eu não estou a ser avaliada pelo que consegui.

117 E - Eu já fui avaliada noutra agrupamento e eu sentia que era justa. Tu sentes que a
118 tua passagem foi importante.

119 P - Reconhecem competência no avaliador?

120 S - Eu já respondi, indirectamente, a essa questão. Não se reconhece competência nos
121 avaliadores.

122 E - Eu não reconheço essa competência científica no meu avaliador. Estou melhor
123 preparada e actualizada.

124

125 Muito bem. Damos por terminada a sessão e o meu agradecimento pela vossa
126 colaboração.

Grupo de Discussão n.º III - Loures

1 Bons dias! Antes de começar queria agradecer a vossa presença. Solicitei que viessem
2 aqui para falar sobre as opiniões que têm acerca da avaliação de Desempenho dos
3 Professores como instrumento de valorização dos recursos humanos da educação.
4 Esta minha solicitação prende-se com o facto de estar a realizar a minha tese de
5 doutoramento, na Universidade de Granada, sobre este tema e pretender realizar quatro
6 reuniões iguais a esta. O meu objectivo é que os colegas discutam o tema proposto,
7 como uma mesa redonda e abordando-o inicialmente desde a perspectiva que vos
8 parece mais adequada e oportuna. Seguidamente iremos debatendo os aspectos que
9 possam surgir espontaneamente e outros de interesse para o estudo. Como certamente
10 compreenderão, para a minha investigação é de primordial importância que remetam
11 para a discussão as vossas opiniões sobre os aspectos relativos à temática proposta.
12

13 P – As mudanças sociais exigem que os professores se adaptem profissionalmente?

14 AD - Exige. Com as novas tecnologias exige-se uma mudança mais rápida, senão
15 ficamos desactualizados e carecemos de competências.

16 Z - Exige. Em todos os mercados de trabalho. Não só na nossa.

17 A - Nos temos de nos adaptar porque as famílias também já são diferentes.

18 B - Exige. Todos temos de nos adaptar.

19 Z. - Que não se adaptar perde o comboio.

20 P - As TIC vieram mudar alguma coisa na educação? Em que medida?

21 AD - Vieram, seguramente.

22 S - Sem sombra de dúvida.

23 B - Vieram mas reflecte-se pouco na escola porque não temos condições, recursos. O

24 “Magalhães” não resolveu o assunto na totalidade.

25 Z - Os alunos usam os “Magalhães” para muitas outras funções.

26 A - O Magalhães permitiu às crianças utilizar um computador, sem o qual não lhes seria
27 possível.

28 B - O que permite o Magalhães. Não dá para trabalhar em rede. Eu não estou
29 ultrapassada.

30 AD - Sou excluída informaticamente. Deveria ter recebido mais formação. As escolas

- 31 deviam estar preparadas e teriam mais potencialidades.
- 32 Z - Para fazer pesquisas seria importante.
- 33 A - A partilha podia colmatar as lacunas de competência. São realmente importantes na
34 sala de aula.
- 35 Z - Para cada menino foi vantajoso mas para o professor não.
- 36 B - Uma sala equipada com 10 computadores seria uma mais-valia. Os documentos têm
37 de ser impressos, visíveis.
- 38 AD - Em casa acedem aos jogos, fotografias. Retiram a Diciopédia para instalar jogos.
- 39 P - A Escola responde ao que é pedido pelo mercado de trabalho?
- 40 A - Nós temos uma visão muito restrita. O que é que os alunos sabem fazer? O que é
41 que eu sabia fazer?
- 42 Z - No meu tempo também não sabíamos.
- 43 AD - As escolas comerciais preparavam para o mercado de trabalho.
- 44 B- Os cursos de educação e formação de adultos (CEF) não preparam para o mercado
45 de trabalho. Quem lá está são os que não tem nenhuma hipótese no regular.
- 47 AD - Os alunos dos Cursos de Educação e Formação têm turmas muito problemáticas e
48 não é possível trabalhar.
- 49 Z - Quem quer aprender adquire alguns conhecimentos mas não é ali que ganham os
50 conhecimentos.
- 51 B - As escolas não estão preparadas para esses cursos. Não têm equipamentos. As
52 escolas profissionais cumprem muito bem a função delas.
- 53 P - Na vossa opinião como vê a sociedade a classe docente?
- 54 B - Mal. Não servimos para nada. As pessoas confundem educação e formação.
- 55 Z - Mal. Temos muitas férias, dizem. Ensinamos tudo aqui na escola e substituímos a
56 família.
- 57 AD - A expressão que mais ouço é: “Não sei para que é que andam na escola. São uns
58 mal-educados”.
- 59 P - A formação inicial é de qualidade?
- 60 B- O que eu penso. A ESELX dá uma boa formação. As particulares não. Fico
61 espantada com o desconhecimento de determinados assuntos. Inclusive materiais.
- 62 A - A nível científico preparam-me bastante bem.
- 63 Z - Tem vindo a descer a qualidade dos professores.

64 B - A prática pedagógica era inexistente. Fui aprendendo ao longo dos anos de trabalho.

65 A - As práticas pedagógicas eram pouco frequentes. Fico bastante abismada com os

66 colegas novos e com poucos anos de serviço. Não têm orientadora a acompanhar os

67 estágios e o que aprendem é com os colegas que já estão ao serviço.

1. 68 B - Os professores saem das escolas superiores de educação sem adquirir os

69 conhecimentos.

70 Z - Antigamente notava-se quem tinha feito formação nas ESE ou quem vinha de uma

71 particular.

72 P - E a formação contínua?

73 A - A formação contínua é importante.

74 B - Melhorou muito a partir da intervenção das ESE. Antes era só para ter créditos.

75 A - As formações que se faziam não eram direccionadas para as necessidades dos

76 professores. Era pelos créditos para a progressão da carreira.

77 B - Havia colegas a fazer 3 vezes a mesma acção de formação.

78 P - Faz sentido um diagnóstico profissional dos professores?

79 A - Tipo avaliação?

80 - B - Faz sentido.

81 Z - Tudo depende da forma como se vai aplicar a formação.

82 A - Se os cursos fossem exigentes não seria necessário.

83 B - Os conhecimentos científicos são tão importantes como os conhecimentos

84 pedagógicos. As vezes é proposta uma actividade mas não questionamos para que é

85 que serve. Damos a aula mas não se pensa, não se reflecte.

86 A - Os conhecimentos científicos (terminologia), na transmissão aos alunos, fazem

87 sentido desde o 1º ciclo.

88 P - A avaliação de desempenho visa melhorar o ensino?

90 A - Assim, como está feita, não.

91 Z - Não creio.

92 B - Os professores não melhoraram a sua prestação. Quem já me disse que eu tenho

93 conhecimentos para avaliar?

94 A - Os avaliadores deviam ser especializados em supervisão pedagógica. O sistema

95 actual não serve os interesses.

96 B - Quando ajudamos a planificar a aula estamos a ajudar os colegas. Já os estamos a
97 conduzir para o que eu pretendo.

98 S - Mas é só naquela aula. No resto estão sozinhos.

99 B - É importante um professor ajudar, acompanhar os colegas, partilhar a experiência. É
100 muito fácil ser formador mas é difícil ser professor. Uma aula na teoria é uma coisa na
101 prática é outra.

102 - Quer na formação de português, quer a de matemática ao nível do primeiro ciclo, são
103 mais consistentes. Os professores vão ao terreno e acompanham os colegas.

104 B - A formação tem de partir da escola e das necessidades e recursos das escolas.
105 Planificamos em conjunto, reflectimos sobre a aula e vemos o que correu bem e correu
106 mal. O que está por trás da aula em termos científicos.

107 A - A formadora tem de trabalhar com o professor na sala de aula.

108 B - O que eu sinto é que já não tenho forma anímica para os meus alunos e falo
109 enquanto professora com vinte e tal anos de serviço.

110 A - A minha turma é muito complicada. Eu vi nestes 3 anos que os colegas queriam
111 trabalhar e não conseguiam. Já tenho praticamente 30 anos de serviço.

112 P - A avaliação dos professores permite detectar lacunas de competência?

113 B - Permite. A nível científico. O resto aprende-se com o tempo. Ao nível dos colegas
114 em início de carreira, falta a experiência.

115 AD - A nível do português e, falo enquanto formadora residente de Língua Portuguesa,
eram usados termos incorrectos. Pouco rigor na transmissão dos conteúdos.

116 Z - A didáctica da matemática é essencial, como a do português.

117 P - A Avaliação de Desempenho visa medir o contributo individual para atingir os
118 objectivos da organização escolar?

119 Z - Se calhar permite medir mas não tenho certezas.

120 AD - No sistema em vigor permite medir.

121 B - Ninguém, se auto avalia mal. Eu não li ninguém que referisse que tinha
122 dificuldade. Todos nós fazemos mal ou fazemos bem mas somos pouco críticos na
123 autoavaliação.

124 A - O trabalho colaborativo é que é importante. A escola não resolve problema
125 nenhum sem o apoio das famílias. A escola é um lugar de esforço. É um lugar onde
126 temos de ser contrariados. Os meninos vão para casa, tanto com sucessos como com

127 frustrações.

128 B - Os superiores hierárquicos devem apoiar os colegas, nos bons e maus momentos.

129 A relação entre as direcções e os professores deve ser de cordialidade. Os professores

130 têm de ser apoiados. Temos de ser capazes de aceitar a crítica.

131 AD - Visa reduzir os gastos. Para a avaliação ser eficaz tinha de fomentar um trabalho

132 colaborativo entre os professores.

133 B - Ninguém pode avaliar o colega em duas aulas observadas.

134 P - E sentem-se competentes para avaliar profissionalmente os pares?

135 B - Não considero que esteja preparada para essa responsabilidade.

136 Z - Não recebi formação para desempenhar essa função.

137

138 P – Muito bem. Damos por terminada a sessão e o meu agradecimento pela vossa colaboração.

Grupo de Discussão n.º IV - Lisboa

1 Bons dias! Antes de começar queria agradecer a vossa presença. Solicitei que viessem
2 aqui para falar sobre as opiniões que têm acerca da avaliação de Desempenho dos
3 Professores como instrumento de valorização dos recursos humanos da educação.
4 Esta minha solicitação prende-se com o facto de estar a realizar a minha tese de
5 doutoramento, na Universidade de Granada, sobre este tema e pretender realizar quatro
6 reuniões iguais a esta. O meu objectivo é que os colegas discutam o tema proposto,
7 como uma mesa redonda e abordando-o inicialmente desde a perspectiva que vos
8 parece mais adequada e oportuna. Seguidamente iremos debatendo os aspectos que
9 possam surgir espontaneamente e outros de interesse para o estudo. Como certamente
10 compreenderão, para a minha investigação é de primordial importância que remetam
11 para a discussão as vossas opiniões sobre os aspectos relativos à temática proposta.

12

13P – Consideram que as actuais mudanças sociais exigem que os professores se adaptem
profissionalmente?

14 M - Sim. E requer que nos ajustemos profissionalmente.

15 LU - Os professores têm de se ajustar. Os alunos têm outros saberes e conhecimento,
16 levando-nos a estar atentos às mudanças.

17 M - A adaptação é crucial. Não são só as actuais mudanças. Nós como profissionais
18 temos de nos adaptar constantemente.

19 El - Exige. Com as novas tecnologias exige-se uma mudança mais rápida, senão
20 ficamos desactualizados.

21 P - A Escola responde ao que é pedido pelo mercado de trabalho?

22 El - Não me parece. É frequente ouvir o contrário.

23 LU - A ideia actual é que todos vão para a universidade. E o trabalho menos
24 qualificado? Quem o faz? Existe ensino técnico?

25 M - Nós temos uma visão muito restrita. O que é que os alunos sabem fazer? O que é
26 que eu sabia fazer quando tinha a idade deles?

27 MA - quando era estudante do liceu também não estava preparada para trabalhar.

28 EL - Mas as escolas comerciais preparavam para o mercado de trabalho.

29 LU - Temos de recuperar o ensino profissional.

30 P - A formação inicial é de qualidade?

31 EL - Em termos de conteúdos estão desajustados ao que a escola precisa. As pessoas
32 não têm as ferramentas essenciais aos desafios actuais. A estrutura não se tem alterado
33 muito.

34 MA - Não estou segura que isso seja uma realidade. O que eu senti foi que tive de
35 aprender muito há minha custa ou com os colegas.

36 M - Eu penso que varia de escola para escola, de professor para professor. Creio existir
37 formação superior de qualidade.

38 LU Não podemos generalizar. Encontramos de tudo um pouco.

39 P - Faz sentido um diagnóstico profissional dos professores?

40 M - Nos primeiros anos de trabalho é importante saber que valor teve a formação
41 inicial e verificar as necessidades das pessoas no terreno.

42 LU - Para mim é fundamental para a melhoria do ensino. Temos muita gente a precisar
43 de mudar as práticas na sala de aula.

44 EL - Continuamos a ter modelos expositivos, pouco motivantes para os alunos, aulas
45 secantes... por aí.

46 MA - Não se pode generalizar. Há, entre nós, bons profissionais. Os mais novos trazem
47 outras dinâmicas para a escola.

48 P - A avaliação de desempenho visa melhorar o ensino?

49 M - Pelo que sei, era isso que se pretendia. Não me parece que tenha sido possível, pelo
50 menos na totalidade.

51 LU - Não foi possível combater os “lobbies”, o corporativismo da classe. Os direitos
52 adquiridos.

53 EL - Melhores professores, melhor escola. Era essa a finalidade da avaliação.

54 MA - Mas existiam coisas que estavam incorrectas. O modelo era demasiado
55 burocrático e complexo.

56 M - Ou nós, enquanto classe, é que não o entendemos, ou aceitámos de bom grado.

57 P - A avaliação dos professores permite detectar lacunas de competência?

58 EL - Avaliação enquanto melhoria dos docentes permite detectar lacunas.

59 M - A avaliação da forma como está não permite fazer isso. A avaliação que foi
60 pensada devia permitir. Iria entrar na sala e detectar as falhas .

61 LU - Permite. A nível científico. Ao nível dos colegas em início de carreira a quem falta

62 a experiência.

63 M - Mas não só aos em início de carreira e como é que se faz com os mais antigos. Os
64 mais experientes mas acomodados. Os que não têm realizado formação. Os que dão as
65 aulas como faziam na década de 80.

66 P - E são esses professores que avaliam.

67 EL - O que nós estamos a dizer é que os professores que não se actualizam vão avaliar
68 os mais novos e avaliam abaixo das capacidades desse avaliado.

69 M - Os avaliadores são colocados também perante as suas fragilidades, já para não
70 dizer, incompetências.

71 P - Reconhecem competência no avaliador?

72 MA - Não se reconhece competência nos avaliadores.

73 EL - Eu não reconheço essa competência científica no meu avaliador. Estou melhor
74 preparada e actualizada. Garantidamente. Vejam a formação inicial e contínua e os
75 graus académicos. Fará sentido no meu caso e no de tantos outros.

76 P - Visa medir o contributo individual para atingir os objectivos da organização escolar?

77 MA - O problema maior é a falta de reconhecimento de competência dos avaliadores.

78 EL - Temos colegas a ser prejudicados pela incapacidade do avaliador.

79 LU - Esse é um ponto central na questão. São poucos os colegas que reconhecem mais
80 sabedoria, se é que se pode chamar assim, aos avaliadores. E, em certa medida, é
81 fundamentada. Houve muita gente que “parou no tempo” e agora avalia os pares. Não
82 faz sentido.

83 MA - A minha opinião é semelhante.

84 P – Muito bem. Damos por terminada a sessão e o meu agradecimento pela vossa
85 colaboração.

Anexo IV - Questionário

QUESTIONÁRIO

Este questionário pretende recolher **opiniões** sobre “**A relevância da Avaliação de Desempenho dos Professores**”, sendo essencial a sua participação na concretização deste estudo. Ele insere-se na Dissertação de uma Tese de Doutoramento em Ciências da Educação a decorrer numa parceria entre a Universidade de Granada e o Instituto Superior de Ciências Educativas. Peço que leia atentamente o questionário e que responda a todas as questões. Lembre-se de que não existem respostas certas ou erradas, pois, desejo apenas saber o que realmente pensa. É garantido o anonimato das opiniões expressas, estimando-se 30 minutos para o seu preenchimento.

Assinale com uma cruz a resposta adequada à sua situação e escreva nos espaços indicados com uma linha.

A. PERFIL PESSOAL, ACADÉMICO E PROFISSIONAL

1. Sexo:			4. Nível de ensino:		
Masculino		<input type="checkbox"/>	Pré-escolar		<input type="checkbox"/>
Feminino		<input type="checkbox"/>	Básico		<input type="checkbox"/>
			Secundário		<input type="checkbox"/>
2. Categoria:			5. A escola onde exerce funções pertence ao:		
Contratado	Professor	Titular	Agrupamento:	<input type="text"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Distrito:	<input type="text"/>	
			DRE:	<input type="text"/>	
3. Cargo que desempenha:			6. Tempo de serviço: <input type="text"/> (anos)		
Coordenador de Ano		<input type="checkbox"/>	7. Caracterização do local onde exerce funções:		
Coordenador de Departamento		<input type="checkbox"/>	Oficial		<input type="checkbox"/>
Coordenador de Ciclo		<input type="checkbox"/>	Particular		<input type="checkbox"/>
Coordenador de Mega Departamento		<input type="checkbox"/>	IPSS		<input type="checkbox"/>
Elemento do Conselho Executivo		<input type="checkbox"/>	Outro		<input type="checkbox"/>
Não desempenho nenhum cargo		<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
Outro: <input type="text"/>		<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>

8. A sua Formação Inicial incluiu disciplinas de Administração e Gestão Escolar?

Sim Quais? Não

9. Realizou alguma Acção de Formação Contínua, com mais de 24 horas, sobre Avaliação de Desempenho?

Sim Qual? Não

10. Realizou alguma Formação Complementar, Especializada, CESE, Mestrado ou Doutoramento que contemplese Disciplinas/Unidades Curriculares de:

Gestão e Administração Escolar

Globalização Cultural

Sociedade do Conhecimento

Se realizou, indique qual a formação:

Não realizei

ESCALA:
1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4- Concordo Totalmente
Circunde o valor numérico com que mais se identifica nas afirmações apresentadas.

B. GLOBALIZAÇÃO					
11	As actuais mudanças sociais exigem que os professores se adaptem profissionalmente a um mundo diferente do anterior.	1	2	3	4
12	A principal esperança para combater as injustiças sociais é a globalização cultural, baseada numa sólida difusão do conhecimento.	1	2	3	4
13	A globalização não exige um processo acrescido de responsabilização dos indivíduos.	1	2	3	4
14	A globalização é um acontecimento que também se constrói individualmente, cabendo aos professores uma maior responsabilidade.	1	2	3	4
15	Cada vez mais os processos da actualidade ocorrem a uma escala global, obrigando os professores a estar a par dos acontecimentos.	1	2	3	4
16	Quando falamos de pessoas há, sempre, uma dimensão local dos processos.	1	2	3	4
17	A globalização é um tema central no debate sobre os processos de mudança profissional da actualidade.	1	2	3	4
18	A globalização cultural é um fenómeno recente.	1	2	3	4
19	A globalização desvaloriza a diversidade cultural.	1	2	3	4
20	O fenómeno da globalização interfere na vida económica e social dos povos.	1	2	3	4
21	O fenómeno da globalização interfere na vida cultural e educativa das populações.	1	2	3	4
22	A globalização promove uma sociedade multicultural.	1	2	3	4
23	A globalização traz novos elementos sobre as responsabilidades sociais dos professores.	1	2	3	4
C. SOCIEDADE DO CONHECIMENTO					
24	As mudanças constantes nas TIC requerem novas etapas de aprendizagem ao longo da vida.	1	2	3	4
25	A dinâmica do mercado de trabalho contribui para o aumento da qualificação profissional.	1	2	3	4
26	A escola desenvolve, nos alunos, as competências requeridas pelo mercado de trabalho.	1	2	3	4
27	O conhecimento adquiriu um peso irrelevante na sociedade actual.	1	2	3	4
28	Uma característica da sociedade do conhecimento é o crescimento do papel da qualificação.	1	2	3	4
29	É essencial mobilizar todos os recursos educativos para formar trabalhadores qualificados.	1	2	3	4
30	A sociedade contemporânea organiza-se cada vez mais em torno das redes de informação.	1	2	3	4
31	Os professores estão preparados para trabalhar em redes de aprendizagem.	1	2	3	4
32	A Internet é um instrumento da globalização cultural contemporânea, sendo fundamental no trabalho dos professores.	1	2	3	4

33	Os professores encontram-se preparados para a utilização das TIC.	1	2	3	4
34	A Internet privilegia a interactividade conferindo ao utilizador autonomia na aprendizagem.	1	2	3	4
35	O mundo globalizado apresenta-se como uma sociedade em rede facilitadora das aprendizagens.	1	2	3	4
36	A sociedade em rede gera um novo tipo de sociedade do conhecimento.	1	2	3	4
37	A tecnologia determina a configuração da sociedade em rede e a expansão global do conhecimento.	1	2	3	4
38	A utilização do conteúdo sem restrições torna a Internet num meio de aprendizagem sem precedentes.	1	2	3	4
39	Com acesso à Internet qualquer indivíduo pode ser produtor de um conteúdo credível.	1	2	3	4
D. EDUCAÇÃO					
40	A escola permanece à margem das mudanças económicas e sociais.	1	2	3	4
41	A escola tem uma relação estreita com a organização do trabalho.	1	2	3	4
42	Vinha-se manifestando um crescente isolamento da escola relativamente à sociedade.	1	2	3	4
43	São necessárias orientações curriculares mais atentas à natureza dinâmica da sociedade.	1	2	3	4
44	As políticas de educação são implementadas segundo as exigências do mercado.	1	2	3	4
45	As políticas educativas são um mecanismo de transformação produtiva e de desenvolvimento.	1	2	3	4
46	Os indivíduos terão de possuir um vasto conjunto de competências para se adaptar ao mercado de trabalho.	1	2	3	4
47	As sociedades contemporâneas estão, na área da educação, perante grandes desafios.	1	2	3	4
48	A educação tornou-se um tema público, saindo da esfera doméstica.	1	2	3	4
49	As políticas educacionais devem ser determinadas pelos contextos em que se inserem.	1	2	3	4
50	A escola não assume uma relevância especial na construção da sociedade moderna.	1	2	3	4
51	A melhoria dos sistemas educativos viabiliza o desenvolvimento económico.	1	2	3	4
52	Cada vez mais a escola é perspectivada numa lógica de competências a adquirir.	1	2	3	4
53	As políticas de educação indicam a forma como a sociedade se afirma e projecta no futuro.	1	2	3	4
E. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO					
54	Actualmente os encarregados de educação têm habilitações similares aos dos professores.	1	2	3	4
55	A formação inicial do professor é suficiente para ele manter o seu estatuto social elevado.	1	2	3	4

56	Para manter o seu prestígio social, os docentes têm de acompanhar a evolução da sociedade.	1	2	3	4
57	O professor está num plano cultural superior, relativamente à comunidade que integra.	1	2	3	4
58	As dimensões da informação e a expansão global do conhecimento reforçam a importância do diagnóstico profissional docente.	1	2	3	4
59	É necessária uma formação inicial de professores mais rigorosa.	1	2	3	4
60	É necessária uma formação contínua dos professores mais atenta às mudanças sociais.	1	2	3	4
61	Requer-se do professor, conhecimento científico e sentido crítico para resolver os novos problemas com que se depara a escola.	1	2	3	4
62	Uma parte significativa dos docentes opõem - se à inovação.	1	2	3	4
63	A cultura organizacional da escola deve ser direccionada para a inovação e aprendizagem contínua dos docentes.	1	2	3	4
64	O professor é essencial nos recursos da actividade educativa.	1	2	3	4
65	A avaliação de desempenho dos docentes é uma tarefa que visa a melhoria do ensino.	1	2	3	4
66	A Gestão dos Recursos Humanos assume uma elevada importância no desenvolvimento de uma cultura organizacional.	1	2	3	4
67	A Gestão de Recursos Humanos deve promover o desenvolvimento de competências profissionais.	1	2	3	4
68	As práticas dos Recursos Humanos devem promover o desenvolvimento de planos de carreira.	1	2	3	4
69	Implementar um sistema de avaliação de desempenho dos professores é fundamental para a melhoria da organização escolar.	1	2	3	4
70	A avaliação de desempenho individual pode estar descontextualizada dos objectivos estratégicos da organização.	1	2	3	4
71	Um sistema de avaliação de desempenho individual serve para operacionalizar uma intenção estratégica da organização.	1	2	3	4
72	Melhorar a taxa de sucesso escolar e reduzir a taxa de abandono escolar precoce dos alunos cumpre uma intenção estratégica na educação.	1	2	3	4
73	O professor tem o dever de acompanhar a evolução do conhecimento e da informação.	1	2	3	4
74	A avaliação de desempenho é das mais críticas práticas da Gestão de Recursos Humanos.	1	2	3	4
75	A avaliação de desempenho permite medir o contributo individual para se atingirem os objectivos estratégicos da organização.	1	2	3	4
76	A avaliação de desempenho permite detectar lacunas de competência latentes no docente.	1	2	3	4
77	A avaliação de desempenho introduz perturbações no funcionamento regular das organizações.	1	2	3	4
78	A ansiedade associada ao processo de avaliação não fragiliza a eficiência da organização.	1	2	3	4

79	Avaliar o desempenho em contexto organizacional torna-se complexo, devido aos efeitos que os julgamentos emitidos podem ter sobre a vida profissional dos avaliados.	1	2	3	4
80	A escola envolve uma vertente organizacional de produção de um serviço educativo, que deve ser orientada e gerida por professores.	1	2	3	4

Obrigado pela sua participação!

Pedro Pinho Pereira

ppereiradocente@gmail.com

Anexo V – Outputs do Questionário

1	2	1	2	3	3	1	2	2	4	4	4	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	4	4
2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
3	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3
2	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	2	2	3	4	4	4						

2	2	1	2	3	2	1	2	2	4	4	4	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3
2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	2						

2	2	2	2	3	2	1	2	2	4	4	3	1
3	4	3	3	3	2	4	4	4	4	4	4	3
3	1	3	4	4	2	4	2	3	3	3	3	3
4	2	1	3	2	4	3	3	4	4	4	4	4
1	4	4	3	2	1	2	2	3	3	4	4	4
3	4	4	3	4	3	3	3	1	3	3	3	4
3	3	4	4	1	4	3						

2	2	4	2	3	2	1	2	2	4	4	4	3
3	4	3	3	3	3	4	2	4	3	4	4	4
3	1	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4
3	2	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3
1	3	4	4	2	2	3	2	3	4	4	4	4
4	4	4	4	3	3	3	2	3	3	3	3	4
4	3	4	3	1	3	4						

2	2	3	2	3	2	1	2	2	4	4	3	1
3	4	3	3	3	2	3	3	3	4	4	4	3
2	2	4	4	3	2	4	2	3	3	3	3	2
3	1	3	2	3	4	2	3	4	4	4	4	4
1	4	3	3	2	2	3	2	3	3	4	4	4
3	3	4	3	3	4	4	3	2	3	3	3	3
3	3	3	2	2	3	3						

2	2	3	2	3	2	1	2	2	2	3	2	1
3	3	4	2	2	3	4	3	2	4	3	3	3
2	2	4	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3
1	1	1	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3
1	3	3	3	2	1	3	2	3	3	3	3	3
1	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3
3	2	2	3	2	3	4						

2	2	6	3	3	3	1	2	2	3	4	3	2
3	4	4	3	3	2	3	4	4	3	4	4	3
3	2	3	4	4	2	3	2	3	3	3	3	3
3	3	2	3	3	4	2	3	4	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	3	3	4	4	4	3
3	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	3	4
4	3	3	4	1	3	3						

2	2	7	2	3	2	1	1	1	1	3	3	1
3	3	2	3	2	1	3	3	4	3	3	3	2
3	1	3	4	4	3	4	3	2	3	3	3	2
2	1	1	3	1	3	2	3	3	4	3	3	4
2	3	3	3	3	1	2	2	3	4	3	3	4
1	3	4	3	3	3	2	3	2	3	3	3	4
3	2	1	2	2	3	4						

1	2	5	2	3	3	1	2	1	1	4	3	2
2	4	3	3	2	1	3	3	4	4	3	3	3

2	1	3	3	3	2	4	2	4	3	4	3
4	3	3	2	2	3	1	3	3	4	4	3
2	4	3	4	2	1	4	2	3	4	4	3
3	4	4	4	3	4	3	4	2	2	3	4
3	4	3	2	2	3	4					

2	1	6	1	3	1	1	2	2	1	3	4	1
4	4	3	3	3	1	4	4	4	4	4	4	4
2	1	4	4	4	2	4	1	3	3	4	4	
3	3	1	3	3	4	4	3	4	4	4	4	
3	4	4	4	3	1	4	1	2	4	4	4	
4	4	4	2	3	4	4	3	2	4	3	4	
3	4	3	3	2	4	4						

2	2	7	2	3	3	1	2	2	4	3	4	1
3	4	3	3	2	2	3	3	3	3	4	4	4
2	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	4	4	3	3	3	2	2	3	3	3	3
2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4
3	2	2	3	2	3	3						

2	3	6	1	3	3	3	2	2	4	3	3	2
3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2
2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3
2	2	2	2	3	3	2	2	4	4	3	3	3
3	3	3	3	2	2	4	2	3	3	4	3	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	2	2	3	3						

1	3	2	1	3	1	1	2	2	4	4	2	2
3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4
3	2	4	3	4	2	4	2	2	3	3	4	
4	2	2	2	3	3	2	3	4	4	4	4	4

2	3	3	3	2	2	3	2	2	3	4	3	
4	3	4	2	4	4	3	2	3	3	4	3	
3	2	3	3	2	3	3						
2	3	6	1	3	3	1	2	2	4	4	2	3
3	3	3	4	2	2	4	3	4	3	4	3	
3	3	4	4	3	2	3	2	2	3	3	3	
3	2	2	3	3	3	2	3	3	4	3	3	
2	3	4	4	3	2	3	3	3	3	3	3	
2	3	3	2	4	4	3	3	2	3	3	3	
3	3	2	3	3	3	4						
2	2	6	3	3	3	1	2	2	4	3	3	2
3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3
2	2	3	3	3	2	4	2	3	3	3	3	3
2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3						
1	2	7	3	3	2	1	2	2	4	3	3	1
4	4	4	4	4	3	2	3	3	3	4	4	4
2	2	3	4	4	2	4	2	4	4	4	4	3
4	2	2	2	3	4	2	2	3	3	3	3	3
1	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	4
3	4	4	3	4	4	3	3	2	3	4	4	
3	3	3	3	3	3	3	3					
2	2	4	3	3	3	1	2	2	4	4	3	1
4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	4
3	1	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3
3	3	1	3	2	3	2	3	4	4	4	4	3
1	3	4	3	2	2	4	3	3	3	3	3	4

2 4 4 2 3 3 3 1 2 2 3 4
3 3 3 3 2 3 4

2 1 6 1 3 1 1 2 2 4 1 3 1
1 4 3 3 3 2 2 3 3 3 4 3
3 4 3 3 4 2 4 2 3 3 4 3
3 3 2 2 2 3 3 3 3 3 3 3
2 3 3 3 2 2 4 3 3 2 3 3
2 3 3 2 3 3 3 1 3 2 3 3
3 3 2 3 3 4 3

2 3 7 3 3 3 1 2 2 4 4 3 4
3 4 4 3 4 3 4 4 2 3 4 3
2 3 4 4 4 3 4 3 4 3 4 4
4 2 3 2 3 3 2 3 4 4 4 4
3 4 4 4 2 2 3 3 3 4 4 4
2 4 4 2 3 3 3 3 3 3 3 4
4 2 3 2 2 3 3

2 3 6 3 3 3 1 2 2 4 3 1 2
2 3 3 2 2 4 4 4 1 2 4 4
2 3 4 4 3 3 4 3 4 3 4 3
4 3 3 3 1 2 3 3 4 4 3 3
2 2 3 3 2 2 4 3 3 3 4 4
1 3 3 1 3 3 3 3 3 3 3 3
3 3 3 4 1 3 3

2 2 1 2 3 4 1 2 1 3 3 4 3
4 4 3 3 2 4 4 2 3 4 4 4
2 3 2 3 4 3 3 3 4 4 3 3
2 2 2 3 2 4 3 3 2 3 3 2
2 3 2 2 2 3 4 3 3 2 2 4
2 3 4 3 3 3 3 3 3 3 4 4
4 3 3 3 1 3 4

2	2	6	2	3	3	1	2	1	4	4	3	1
2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3
2	2	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3
4	3	2	2	3	3	3	3	4	4	2	3	
2	3	4	4	2	2	4	3	3	3	3	3	4
3	3	3	3	4	3	3	3	2	2	4	4	
3	3	3	2	3	2	4						

1	2	7	2	3	1	1	2	2	4	3	3	3
3	4	3	3	3	2	3	4	2	3	4	4	
2	1	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
3	1	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	
2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3
2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	
2	3	2	3	2	3	3						

1	2	6	2	3	3	1	2	2	4	3	3	2
2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
1	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3
2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3
2	3	3	3	2	3	3						

1	3	6	2	3	3	1	2	2	4	3	4	2
3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	1
3	1	4	3	4	1	3	2	3	2	3	4	
3	1	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
1	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2
2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	
3	3	3	4	4	4	4						

2	2	7	1	3	2	1	2	2	4	2	2	2
3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	

2	2	3	4	3	2	3	3	3	3	3	4
3	2	2	2	3	4	2	2	4	3	3	4
2	3	3	3	2	2	4	2	3	4	4	4
2	4	4	3	4	4	3	3	2	3	4	4
2	3	3	3	2	3	4					

2	1	6	1	3	2	3	2	2	4	4	3	2
3	4	4	4	3	2	4	4	2	3	4	3	
3	2	3	4	3	2	4	2	3	3	3	3	
3	2	2	2	3	3	2	3	4	4	4	3	
3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	4	4	
2	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	3	2	4	2						

2	2	4	1	3	2	1	2	2	4	4	3	2
3	4	4	4	2	2	4	3	2	4	4	3	
2	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	2	
4	4	4	3	3	3	3	3	2	3	4	3	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	
4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	2	
3	3	3	3	3	3	3	4					

2	1	6	1	3	3	1	2	2	4	3	3	2
3	4	3	2	2	2	3	3	3	3	4	3	
3	3	3	4	3	2	2	2	3	3	3	3	
3	3	2	3	3	3	2	2	3	4	4	4	
3	3	3	3	2	2	4	1	2	3	3	4	
2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	
2	3	3	2	3	3	3						

1	1	6	1	3	1	1	2	2	4	4	3	2
3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	4	4	
3	2	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	2	3	2	3	2	3	4	3	3	3	

2	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	3	
2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	3	3	3	3						
2	2	7	1	3	2	1	2	2	2	4	3	2
3	4	3	3	2	3	4	4	3	4	4	4	4
3	1	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4
1	2	3	3	3	3	2	3	4	4	4	4	3
1	4	3	3	2	2	3	3	3	4	3	4	4
2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
3	4	4	2	3	3	4						
2	2	5	2	3	3	1	2	2	2	3	4	1
4	4	3	3	2	2	3	4	3	4	4	4	4
3	1	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	3
3	4	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4
3	3	3	3	3	3	3	3	2	4	4	4	3
2	3	2	3	2	3	4						
2	2	3	3	3	3	1	2	2	2	4	2	1
3	3	3	4	2	2	3	3	3	3	3	4	3
2	2	3	3	3	2	4	3	2	3	3	3	3
2	1	1	2	3	3	3	3	4	4	4	4	3
1	3	3	2	2	1	3	3	3	2	4	4	3
1	3	3	3	3	4	4	2	3	2	4	4	4
3	1	1	4	1	4	4						
2	2	7	2	3	2	1	2	2	2	4	3	1
3	4	3	4	3	1	4	4	4	4	4	4	2
2	2	3	4	4	1	4	2	3	2	3	3	3
2	1	2	2	3	4	2	3	4	4	4	4	4
1	4	2	3	1	1	4	3	4	4	4	4	4

3	4	4	1	4	4	4	4	3	3	3	4
4	1	1	3	3	4	4					
1	1	6	2	3	1	1	2	2	3	3	3
3	4	3	3	2	2	3	3	3	3	4	3
3	2	3	3	4	2	3	2	2	3	3	3
2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3
3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
3	3	3	2	2	3	2					
2	2	6	2	3	2	1	2	2	3	4	4
4	3	4	3	3	1	4	4	4	4	4	4
2	4	4	4	4	3	3	2	3	3	3	4
2	1	3	2	3	4	2	4	3	4	3	4
2	4	3	2	2	1	4	3	3	3	3	4
3	4	4	3	4	4	4	4	1	4	3	4
3	3	2	4	4	4	4					
2	2	6	1	3	3	1	2	1	4	2	3
4	4	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3
3	1	4	4	4	3	4	2	4	3	3	4
4	1	1	4	1	3	3	3	3	3	3	3
1	3	3	3	2	2	4	2	3	3	3	3
1	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	3
1	2	3	2	3	2	3					
2	3	1	3	3	4	1	2	1	4	4	2
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	4	4	4	4	2	3	3	2	2	4	4
2	2	4	2	3	4	2	2	4	4	4	4
4	4	4	4	1	4	4	4	3	2	3	4
3	3	3	4	3	3	3	2	3	3	4	4
4	3	2	4	3	3	4					

2	2	6	2	3	2	1	2	1	4	4	4	4
4	4	3	3	2	3	4	3	4	3	4	4	4
2	3	2	3	4	3	4	3	4	4	3	3	3
3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	4	3	3
2	3	3	3	3	1	3	3	3	3	4	3	3
1	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4
3	3	3	3	3	3	4						

2	1	6	2	3	1	1	2	2	4	3	3	2
3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3
3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3						

2	1	6	2	3	1	1	2	2	1	3	3	2
4	4	3	4	2	1	4	3	3	3	4	4	4
1	3	3	3	4	3	3	2	3	2	3	3	3
3	1	4	3	4	3	4	2	3	3	3	4	4
4	4	4	4	1	2	4	3	3	4	4	4	4
4	4	3	1	4	3	4	3	2	3	3	3	3
1	1	1	3	3	4	3						

2	3	7	2	3	4	1	2	2	2	4	3	2
4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3
2	1	3	4	4	3	4	2	4	3	4	4	4
3	2	2	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4
1	4	3	4	3	1	4	3	3	3	4	4	4
2	4	4	3	4	4	3	3	2	3	4	4	4
4	3	3	3	2	4	4						

2	2	2	2	3	1	1	1	2	1	3	1	2
3	3	4	2	2	4	4	4	4	2	3	4	3

2	2	3	3	4	2	3	2	4	3	3	3
3	2	2	3	3	3	2	3	4	3	3	3
2	3	3	3	3	2	2	2	3	4	3	3
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4
4	4	4	3	2	3	3					

2	1	6	2	3	1	1	1	2	1	3	3	2
3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3
2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2
2	2	2	3	3	4	2	3	3	3	3	3	4
3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3
1	3	3	1	3	3	3	1	1	3	4	4	4
2	2	2	2	4	4	3						

2	2	6	2	3	1	1	2	2	1	4	3	2
3	3	3	3	3	3	1	4	4	3	3	4	4
3	1	4	4	4	2	4	3	3	3	3	3	3
2	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4
1	4	3	4	2	1	3	2	3	3	4	4	4
3	3	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	4
4	2	1	3	2	3	4						

1	3	2	3	3	4	1	2	1	1	3	2	2
3	3	4	3	3	2	2	4	4	2	3	4	3
2	1	3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3
3	2	1	2	1	3	2	3	4	4	4	3	3
1	4	4	3	2	2	4	3	3	3	3	3	4
2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4
2	3	3	3	3	2	4	3					

1	2	6	1	3	2	1	2	2	1	4	2	2
3	4	1	3	2	4	4	4	4	2	3	4	3
2	2	3	3	3	2	4	3	4	3	3	3	3
3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3

3	3	3	3	2	2	3	3	3	4	3	3	
2	4	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2	
2	2	1	1	1	1	1						
1	1	6	3	3	1	1	1	2	1	3	3	2
3	4	3	2	3	2	4	4	4	4	4	4	3
2	3	4	4	4	2	4	2	3	3	4	3	
3	2	1	3	1	3	2	3	4	3	4	3	
2	3	3	3	1	2	3	4	4	2	3	4	
1	3	4	3	3	4	3	2	4	2	2	4	
4	2	3	4	1	4	4						
2	1	6	1	3	1	1	2	2	1	3	2	2
3	4	4	2	3	3	3	3	2	2	3	3	
2	3	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	
3	2	2	2	2	2	2	2	3	4	4	2	
1	4	4	3	3	3	4	2	3	2	2	3	
1	3	3	1	2	3	3	1	2	2	3	4	
2	2	2	3	1	4	3						
2	2	7	2	3	2	1	2	2	4	3	2	3
2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	4	
3	2	3	4	3	3	3	3	2	2	3	2	
1	2	2	3	2	3	2	3	3	3	4	3	
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
2	3	4	2	2	3	3	2	3	3	3	3	
2	2	2	4	1	3	4						
2	2	6	2	3	2	1	2	2	4	3	2	2
3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	4	3
3	3	2	2	2	3	4	2	3	3	3	3	
3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	
3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3

2 3 3 2 3 3 3 2 2 2 2 3
3 2 2 3 2 3 3

2 2 7 2 3 2 1 2 2 4 3 3 2
4 4 3 4 2 2 3 3 3 3 4 3
3 2 3 4 4 3 4 3 3 3 3 3
2 1 2 3 4 4 2 3 4 3 3 3
2 2 3 3 2 1 4 2 3 4 4 4
3 4 3 4 4 4 3 3 3 3 3 4
2 3 3 3 3 3 1

2 2 6 2 3 4 1 2 2 4 3 3 2
3 3 3 3 3 2 2 2 3 2 3 3
3 2 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
3 3 2 3 3 3 2 3 3 3 3 3
2 3 2 2 1 3 3 2 3 3 3 3
2 3 3 2 3 4 3 3 3 2 3 3
2 2 2 3 2 3 3

2 2 7 2 3 2 2 2 2 4 3 3 2
2 3 3 3 2 2 3 3 3 3 4 3
2 4 3 3 3 3 4 3 3 3 3 3
4 2 2 2 2 3 2 2 3 3 3 3
2 3 3 3 2 2 3 2 3 3 3 3
2 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3 3
3 3 2 3 2 3 3

2 2 6 2 3 1 1 2 2 4 4 3 3
4 4 3 3 3 3 3 3 3 3 4 3
2 3 3 4 3 2 3 2 3 2 3 3
3 3 2 3 3 4 2 3 4 3 3 3
2 4 2 3 2 2 3 3 3 4 4 4
3 3 3 3 3 4 3 3 3 3 3 4
3 3 3 4 2 4 3

2	2	6	2	3	1	1	2	2	4	4	4	1
3	4	3	4	3	3	3	2	2	3	4	4	
2	1	4	4	3	2	4	2	3	3	3	3	
3	2	2	3	2	3	3	3	4	4	4	4	
2	4	3	3	2	2	3	2	3	4	4	4	
3	4	4	3	3	3	3	3	2	3	3	4	
3	3	3	2	2	3	3						

2	2	7	2	3	2	1	2	2	4	4	4	2
3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	1	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3
1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
3	3	2	3	3	3	3						

1	2	1	2	3	4	1	2	2	1	4	4	3
3	4	3	3	2	3	4	4	4	4	3	4	4
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4
2	1	3	2	3	4	2	4	3	4	3	4	4
2	4	3	2	2	1	4	3	3	3	3	3	4
3	4	4	3	4	4	4	4	1	3	3	3	4
3	3	3	3	3	3	3						

2	2	7	3	3	2	2	2	2	4	4	3	2
3	3	4	3	2	2	3	3	2	3	3	3	-1
2	4	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3
3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3
1	4	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3
1	3	4	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	2	2	4	1	4	4						

2	2	5	3	3	2	1	2	2	4	4	3	2
3	4	3	3	3	2	3	3	4	3	4	4	4

3	1	3	4	4	3	3	3	4	3	4	3
3	2	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
3	3	3	3	3	3	3					

2	2	7	3	3	2	1	2	2	4	4	3	3
3	4	3	3	2	3	3	2	3	3	4	3	
3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4
4	1	2	3	2	2	2	2	3	4	3	3	
1	4	4	4	2	2	4	4	3	2	3	4	
2	4	4	2	3	3	3	2	3	2	3	4	
3	2	2	3	2	3	4						

1	2	6	3	3	2	1	2	2	4	3	3	2
3	3	2	3	2	3	3	4	3	3	4	4	
4	2	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	
3	3	2	3	2	3	3	3	4	4	3	3	
2	3	3	3	2	3	4	3	3	4	4	4	
3	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	
4	3	1	3	1	3	3						

2	1	6	3	3	1	2	2	2	4	4	3	2
3	4	3	2	3	3	3	3	2	3	4	2	
2	2	3	3	4	2	4	2	3	3	3	3	
3	3	3	2	3	4	2	2	4	4	4	4	
2	3	3	2	3	2	4	3	2	3	4	4	
3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	
3	3	3	3	2	4	3						

2	1	6	3	3	1	1	2	2	4	3	3	2
3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	
2	2	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	
3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	

2	3	4	3	2	2	3	2	3	3	3	3	
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	2	3	2	3	3						
1	2	6	3	3	2	1	2	2	4	4	3	2
3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3
3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3
2	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3						
2	3	6	3	3	3	1	2	2	4	4	4	1
3	4	4	4	4	2	1	3	4	4	4	4	4
4	1	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3
2	4	2	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3
1	4	4	2	1	1	4	2	3	4	4	4	4
1	3	4	2	3	4	2	3	3	1	4	4	4
3	3	3	3	2	3	4						
2	2	7	2	3	4	2	2	2	4	3	2	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4
3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	4	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	4	2	2	3	3	2	1	3	3	3	3
3	3	2	4	1	3	4						
2	2	6	1	3	4	2	2	2	4	4	3	4
4	4	1	3	3	1	3	3	3	3	4	4	4
3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3
4	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	4	4
1	3	4	4	2	2	4	2	3	3	3	3	3

2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
3	3	3	2	2	2	3						
2	2	7	2	3	1	1	2	2	4	2	3	2
3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	4
3	2	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	2
1	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	4	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	4	2	2	3	3	2	1	3	3	3	3
3	2	2	4	1	3	4						
2	2	4	2	3	2	1	2	2	4	4	1	1
3	3	4	2	2	4	4	3	1	4	4	4	4
2	4	3	4	4	2	4	2	2	2	2	2	3
2	2	2	3	4	3	2	2	3	3	2	2	4
4	3	3	3	2	2	2	2	2	4	4	4	4
1	4	4	2	3	3	3	2	1	3	3	3	3
4	2	2	3	2	3	3						
1	1	6	2	3	1	1	1	2	4	3	3	2
3	3	4	3	2	2	3	4	3	3	3	4	4
4	1	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
2	2	3	3	3	4	2	2	3	4	3	3	4
1	3	3	2	2	1	4	3	3	3	3	3	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	2	2	2	3	3						
2	1	6	2	3	1	1	1	2	4	4	3	2
3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4
3	4	4	4	3	2	4	3	4	3	4	3	4
4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4
3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4
4	4	4	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3
3	2	2	3	2	3	3						

2	1	7	2	3	1	1	1	2	4	3	3	2
3	4	4	4	4	2	3	3	3	3	4	3	3
3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3
4	4	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	4
2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
3	3	2	3	3	3	3						

2	1	7	2	3	1	1	1	2	4	4	3	1
4	4	3	3	2	2	3	2	4	3	4	4	4
4	2	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3	3
3	2	2	4	2	2	1	2	3	4	4	4	3
1	3	4	3	3	1	4	2	3	3	4	4	4
4	4	4	3	3	4	3	2	4	3	4	4	4
4	2	2	4	1	4	4						

2	2	6	2	3	2	1	1	2	4	3	3	2
3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3
2	2	3	3	2	3	3						

2	2	7	2	3	2	1	1	2	4	4	3	3
4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	4	3
2	2	3	4	3	2	4	3	3	3	3	3	3
4	1	2	2	3	4	2	2	3	4	4	4	4
2	3	3	4	2	2	4	2	3	4	4	4	4
3	4	4	2	2	3	3	2	3	3	4	4	4
3	3	2	4	2	3	4						

1	1	6	2	3	1	1	1	2	4	4	3	1
3	4	2	2	4	4	3	3	2	3	4	4	1

1	4	1	4	3	1	3	1	1	2	3	3
4	4	4	1	4	4	1	1	3	4	3	4
4	4	2	1	1	1	3	1	2	4	4	4
4	4	4	3	4	4	4	4	1	3	1	4
3	1	1	2	2	4	4					

2	1	6	1	3	1	3	1	2	4	3	3	1
3	3	3	3	2	1	4	4	4	3	4	3	
2	1	3	4	3	3	3	2	3	3	3	3	
3	1	3	2	3	3	2	2	4	4	4	4	
1	4	3	2	2	1	4	2	3	4	4	4	
1	4	4	2	4	3	3	2	3	3	4	4	
3	3	3	3	2	3	3						

2	2	3	2	3	2	1	2	2	4	3	4	2
4	3	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2	
2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	
3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	
3	2	3	3	2	4	3	2	2	3	3	4	
2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	
3	2	3	3	2	4	3						

2	2	7	2	3	3	1	2	2	4	2	2	2
1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3
2	3	2	2	3	3	4	3	3	3	3	3	
3	1	2	3	2	2	3	2	2	3	3	1	
3	2	3	3	1	1	1	4	3	3	3	4	
2	3	4	1	3	3	2	1	1	1	3	3	
3	1	1	3	1	4	4						

2	1	6	2	3	1	1	2	2	4	3	3	2
3	4	4	2	3	2	3	3	3	3	3	4	3
3	3	2	3	4	3	4	3	3	3	3	3	
2	3	2	3	2	4	3	2	4	4	3	3	

2	2	4	3	2	3	4	2	3	2	3	4
2	3	4	2	2	2	2	3	3	2	3	4
3	2	2	4	1	3	4					
2	1	6	2	3	1	1	2	2	4	4	4
4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3
1	3	3	4	4	2	4	2	4	3	3	3
2	4	3	1	4	4	1	1	3	3	3	3
1	3	3	1	1	1	3	2	2	2	3	3
1	3	3	1	2	3	3	3	1	2	3	4
2	2	2	4	1	3	4					
2	1	6	2	3	1	1	1	2	4	3	3
4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3
3	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4
4	3	2	2	3	3	2	3	4	3	4	4
2	3	4	4	2	2	3	3	3	3	3	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
3	3	2	2	2	3	3					
1	1	6	2	3	1	1	1	2	4	4	4
4	4	3	1	3	4	4	4	3	4	4	4
2	1	3	4	4	2	3	3	4	2	3	3
2	2	3	3	4	4	1	1	4	4	4	4
1	4	2	3	1	2	4	4	4	4	4	4
4	4	4	1	3	3	4	3	3	3	3	4
3	4	3	2	1	4	1					
2	1	6	2	3	2	1	2	2	4	3	3
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4
2	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3

2 3 4 3 3 3 3 3 2 3 4 3
3 3 2 3 3 3 3

2 1 6 2 3 1 1 1 2 4 4 3 2
3 4 3 3 3 3 3 3 3 3 4 3
2 2 3 3 3 3 4 3 3 3 3 3
3 3 2 2 2 3 2 3 4 3 3 3
2 3 3 3 2 1 4 2 3 3 3 3
3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3 3
3 3 3 3 2 3 3

2 1 6 2 3 1 1 1 2 4 3 3 2
3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
3 2 3 3 3 2 3 2 3 3 3 3
3 2 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
2 3 3 3 3 3 3 2 3 3 3 3
2 3 3 2 3 3 3 2 3 3 3 3
3 3 3 3 2 3 3

2 2 7 2 3 1 1 1 2 4 4 3 2
4 4 3 3 3 4 2 2 4 3 4 4
2 1 4 4 4 1 3 1 4 3 4 3
2 2 2 2 3 4 1 2 4 4 3 4
1 3 4 3 2 2 4 2 4 4 4 3
1 3 4 4 3 3 3 3 2 3 4 4
3 3 2 3 2 3 3

2 1 6 2 3 1 1 2 2 3 3 3 2
3 3 3 3 2 2 4 3 4 3 4 4
3 2 4 4 4 3 4 3 4 3 3 4
3 3 1 2 2 3 3 4 4 4 4 2
1 4 4 4 2 2 3 2 4 3 3 4
3 4 4 4 4 4 4 4 3 3 4 4
4 4 4 4 2 3 4

2	2	6	3	3	2	1	1	2	4	4	3	4
4	3	3	3	3	3	2	3	4	3	4	4	2
2	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3
4	4	2	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4
3	3	4	3	3	2	3	2	3	2	4	4	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4
3	3	3	3	3	3	4						

2	3	2	2	3	3	1	2	2	4	3	3	2
2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3
2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3
3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3						

2	3	3	2	3	3	1	2	2	4	3	3	1
3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4
3	1	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3
3	1	1	4	3	3	3	4	3	4	4	4	3
1	4	3	3	3	1	1	4	1	3	3	3	3
1	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3	3					

2	1	6	2	3	1	1	2	2	4	3	3	1
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
3	1	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
3	2	1	3	3	1	2	2	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	1	1	2	4	3	3	3	3
1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3						

2	1	5	2	3	1	1	2	2	4	3	3	2
3	4	3	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3

2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3
2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3					

1	1	5	2	3	1	1	2	2	4	4	4	1
3	4	3	3	3	2	3	2	2	3	4	4	
2	2	3	4	4	2	4	2	3	3	4	3	
4	3	1	2	2	4	2	2	4	4	4	4	
2	3	3	2	2	2	3	2	2	4	3	3	
2	4	4	1	3	3	3	3	3	2	3	4	
3	2	2	4	1	2	3						

2	3	7	2	3	3	1	2	2	4	4	2	2
4	4	2	2	1	2	3	3	3	4	4	4	4
2	1	4	4	3	3	4	3	1	3	3	3	
2	2	2	3	3	4	2	3	3	4	3	4	
2	3	4	3	3	2	4	2	4	3	4	4	
3	4	4	3	4	4	2	3	2	2	3	3	
4	3	2	4	2	3	4						

2	1	7	2	3	2	1	2	2	4	3	3	1
3	3	3	2	2	1	4	3	2	2	3	2	
2	3	3	3	3	3	4	2	3	2	3	3	
3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	
2	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	
2	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	
3	2	3	3	2	3	4						

2	1	2	2	3	1	1	2	2	4	4	3	1
3	4	4	4	2	2	4	4	4	3	4	2	
3	2	3	3	4	2	4	3	4	4	4	4	
3	1	1	2	2	4	1	2	3	3	3	4	

1	4	3	4	2	2	4	2	3	4	4	4	
3	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3	4	
3	3	3	3	2	3	4						
2	1	6	2	3	1	1	2	2	4	3	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3
2	2	3	3	3	1	3	2	3	3	2	2	
2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3
2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3						
2	3	2	2	3	3	1	2	2	4	3	4	1
3	4	3	2	3	2	4	4	2	4	4	4	4
2	1	4	4	4	2	4	2	3	3	4	4	4
3	2	3	2	3	4	2	3	4	4	4	4	3
2	4	3	2	2	1	4	3	3	4	4	4	4
3	3	3	3	3	4	3	3	1	2	4	4	4
4	3	3	3	2	2	4						
1	2	7	2	1	3	1	2	2	4	4	3	3
3	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3
3	3	3	3	3	2	4	3	4	3	3	3	3
2	2	2	2	3	4	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3						
2	2	6	2	1	2	1	2	2	4	3	4	2
4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4
2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3
2	2	1	3	2	3	2	2	3	3	3	3	4
3	4	4	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3

3 3 3 2 3 3 3 3 2 3 3 3
4 3 3 3 2 4 4

2 2 7 2 1 2 1 2 2 4 3 2 2
3 3 3 3 2 3 4 4 2 3 4 3
2 3 3 3 3 2 3 2 2 3 3 3
3 3 2 3 2 3 2 3 3 3 3 3
2 3 3 3 2 2 3 2 3 2 3 4
2 3 4 2 3 3 3 2 3 3 3 3
3 2 2 3 2 3 3

2 2 6 2 1 2 1 2 2 4 4 3 1
3 3 3 3 3 3 4 4 3 3 3 3
2 1 3 3 3 3 3 3 2 3 3 3
3 2 1 2 3 3 3 3 3 4 2 3
1 4 3 4 2 2 2 2 3 4 4 4
3 3 4 1 3 3 3 3 2 3 2 4
1 1 1 2 2 3 3

2 2 4 2 1 3 1 2 2 4 3 2 2
3 3 4 3 3 4 4 3 2 3 4 3
3 2 3 2 3 2 3 2 3 3 3 3
3 1 2 2 2 3 3 3 3 3 3 3
1 4 3 4 3 2 4 1 3 3 3 4
3 4 4 3 4 4 4 4 1 4 4 4
3 4 3 3 2 3 4

2 2 6 2 1 3 1 2 2 4 4 3 2
3 3 2 3 3 2 3 3 3 3 3 3
2 2 3 3 3 2 3 2 3 3 3 3
3 2 3 3 3 3 2 2 3 3 3 3
3 3 3 3 3 2 3 2 3 3 3 3
3 3 3 2 3 3 2 3 3 3 3 3
3 2 2 2 3 3 3

2	3	1	2	1	4	2	2	2	3	1	3	2
1	2	3	3	2	4	3	3	3	3	3	3	3
3	2	3	2	4	2	3	3	3	2	3	3	
3	2	2	2	2	3	2	2	3	4	2	3	
2	3	3	4	3	1	3	2	3	2	3	2	
2	3	3	2	3	3	3	2	1	3	3	3	
1	1	2	3	2	2	4						

1	3	6	2	1	4	1	2	1	4	1	2	2
3	3	4	2	3	4	4	4	4	3	3	3	2
2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	
2	2	2	1	1	3	2	2	3	3	2	3	
3	3	3	2	2	3	3	3	3	4	3	3	
1	1	4	1	2	3	3	1	4	3	3	3	
4	1	1	4	1	4	3						

2	3	2	2	1	3	1	2	2	4	4	3	1
3	3	3	3	3	3	2	4	4	3	4	4	4
2	2	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3
3	2	1	2	3	3	2	3	3	4	4	3	
1	3	3	3	3	3	1	3	1	3	4	4	4
1	4	4	3	4	3	3	3	1	3	4	4	
3	3	3	2	2	3	4						

2	3	2	2	1	4	1	2	2	4	3	3	2
3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4
3	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3
3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	3	3						

1	1	6	3	1	1	1	2	2	4	3	3	1
4	3	3	4	2	2	3	4	2	3	4	2	

4	2	2	4	3	2	4	1	3	2	2	2
2	2	2	3	3	4	1	1	4	2	3	4
2	3	4	2	2	2	2	4	2	2	4	3
2	3	3	1	2	4	3	1	2	2	3	3
3	2	2	4	3	2	4					

1	1	6	3	1	1	1	2	2	4	4	2	2
3	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
4	1	4	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3
3	2	1	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3
1	3	3	4	3	1	3	3	3	3	4	4	4
3	4	3	3	4	4	4	3	2	3	3	3	4
2	3	3	3	3	3	3						

1	2	7	3	1	2	1	2	2	4	4	4	1
4	4	4	4	4	1	1	4	4	4	4	4	4
2	1	4	4	4	4	1	4	2	4	2	4	4
4	1	1	3	1	4	1	1	4	4	4	4	4
1	4	3	2	2	1	4	3	3	1	3	3	4
3	4	4	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3
3	2	2	2	2	3	4						

2	2	4	3	1	3	1	2	1	4	4	4	1
4	4	3	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4
3	2	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4
3	4	2	3	2	3	2	4	3	4	3	3	3
1	4	3	4	2	2	4	3	3	3	3	3	4
2	4	4	3	3	4	3	3	2	3	3	3	4
4	3	3	3	3	3	4						

2	2	7	3	1	2	1	2	2	4	3	2	2
3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3
1	3	3	2	1	3	1	1	4	3	3	3	3

3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	3	3	3	3						
2	3	5	3	1	3	1	2	2	4	4	4	1
3	4	4	3	3	2	3	3	4	3	4	3	
2	2	4	4	4	2	4	2	3	3	3	3	
3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	
1	3	4	3	3	2	3	3	3	3	4	3	
2	3	4	3	4	4	4	3	1	3	3	4	
4	3	3	2	3	1	3						
1	2	7	3	1	3	1	2	2	4	4	3	2
3	4	3	3	4	2	4	4	4	4	3	3	4
3	1	3	3	3	3	4	2	2	3	3	3	
3	2	2	2	3	4	2	2	4	3	2	3	
3	3	3	2	2	3	4	3	3	2	3	4	
3	4	3	1	3	3	3	3	3	2	4	4	
3	3	3	3	3	3	4						
2	1	6	3	1	2	1	2	2	4	3	2	2
3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4	3
2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	
2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	
2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	
3	2	3	3	2	3	3						
2	2	6	2	1	2	1	2	2	4	1	2	2
3	3	3	2	2	4	4	4	4	3	3	4	2
2	3	3	4	3	2	3	2	3	2	3	3	
2	2	2	1	1	3	2	2	3	3	2	3	
3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	

1 2 4 1 2 3 3 1 4 3 3 3
4 1 1 4 1 4 3

2 2 6 2 1 3 1 2 2 4 3 3 3
3 4 3 3 4 2 2 2 4 3 4 4
3 2 3 4 3 3 4 3 4 3 3 3
3 2 1 2 2 3 2 3 3 3 3 2
1 4 3 4 2 3 3 3 3 3 3 3
1 3 4 3 3 3 3 3 2 2 3 3
4 3 3 4 3 4 3

2 2 1 2 1 2 1 2 2 4 3 2 2
2 3 3 3 2 3 3 2 3 3 3 4
3 3 3 3 4 3 4 3 3 3 3 3
3 3 3 3 3 3 2 3 4 3 3 3
3 3 3 3 2 1 4 3 3 3 3 3
2 3 3 3 3 3 3 3 3 3 2 3
3 2 3 3 2 3 3

2 2 2 2 1 2 1 2 2 4 4 3 3
2 3 3 3 3 3 3 3 2 2 4 4
3 1 3 3 4 2 4 3 2 3 3 3
3 2 2 2 2 3 3 2 3 4 4 4
1 3 3 4 2 1 3 2 4 4 3 3
3 3 4 4 3 4 4 4 1 3 4 3
3 3 3 2 3 3 4

1 1 6 2 1 1 1 2 2 4 4 2 1
4 3 3 4 3 2 4 3 2 4 3 3
4 4 3 3 4 4 3 4 4 2 2 3
2 3 1 4 2 2 1 2 3 3 3 2
2 3 3 3 2 2 3 2 3 3 4 4
3 4 4 2 3 3 3 2 4 3 3 3
4 2 1 4 1 3 4

2	2	7	2	1	2	1	2	2	4	4	3	2
3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3
2	3	3	4	4	2	4	2	4	3	3	3	3
3	3	2	3	3	3	2	2	3	4	4	4	4
2	4	3	2	2	2	3	3	3	4	4	3	3
2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	4
3	2	2	3	2	3	3						

2	2	6	2	1	2	1	2	2	4	2	2	4
2	3	3	3	3	3	4	4	4	1	3	4	4
1	1	1	4	4	1	2	1	1	1	1	4	3
4	1	3	1	3	3	3	1	4	3	3	3	4
3	3	3	3	3	3	1	1	1	2	4	4	4
3	3	3	1	3	3	3	2	4	3	3	3	4
2	2	2	3	1	4	4						

2	2	7	2	1	2	1	2	2	4	3	4	1
3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
4	4	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4
4	3	3	3	2	2	4	3	3	3	3	3	3
2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	2	2	3	3	3						

2	2	2	2	1	2	1	2	2	4	4	4	1
3	3	3	3	2	2	4	4	3	3	3	4	3
2	1	4	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3
4	3	2	2	3	3	2	3	4	4	3	3	2
4	4	3	4	2	1	2	2	3	3	3	3	4
2	4	4	3	3	4	4	3	2	2	3	3	4
3	3	3	3	2	3	4						

2	2	7	2	1	2	1	2	2	4	3	3	1
3	3	4	3	3	1	3	3	3	4	3	4	4

4	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3
3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	4	4
4	4	4	3	2	2	4	3	3	3	4	3
1	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3
3	3	1	4	4	3	3					

1	1	6	3	1	1	1	2	2	4	3	3	2
3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	4	4	
3	2	3	4	3	2	2	3	3	3	3	3	
3	2	2	3	4	3	3	3	3	4	4	4	
3	4	4	3	3	2	4	3	3	3	3	4	
2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	
4	3	3	3	3	3	3						

1	1	6	3	1	1	1	2	2	4	4	3	1
3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3	
3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	
3	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	
4	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	4	
3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	
3	2	2	3	2	3	3						

1	1	6	1	1	1	1	1	2	4	3	3	2
3	3	4	3	2	2	3	4	3	3	4	4	
4	1	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	
2	2	3	3	3	4	2	2	3	4	3	4	
1	3	3	2	2	1	4	3	3	3	3	4	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
2	3	2	2	2	3	3						

1	1	6	3	1	1	1	1	2	4	4	3	2
3	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	
3	4	4	4	3	2	4	3	4	3	4	4	
4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	

3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	
4	4	4	2	2	3	3	2	2	2	3	3	
3	2	2	3	2	3	3						
2	1	7	1	1	1	1	1	2	4	3	3	2
3	4	4	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4
4	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	4
2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
3	3	2	3	3	3	3	3					
2	2	3	3	1	2	1	1	2	4	4	3	1
4	4	3	3	2	2	3	2	4	3	4	4	4
4	2	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3	3
3	2	2	3	2	2	1	2	3	4	4	4	3
1	3	4	3	3	1	4	2	3	3	4	4	4
4	4	4	3	3	4	3	2	4	3	4	4	4
4	2	2	4	1	4	4						
1	2	1	2	1	2	1	1	2	4	3	3	3
3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3
2	2	3	3	2	3	3						
2	2	7	2	1	2	1	1	2	4	4	3	3
4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	4	3
2	2	3	4	3	2	4	3	3	3	3	3	3
4	1	2	2	3	4	2	2	3	4	4	4	4
2	3	3	4	2	2	4	2	3	4	4	4	4

3 4 4 2 3 3 3 2 3 3 4 4
3 3 2 4 2 3 4

1 1 6 3 1 1 1 2 2 4 3 2 3
4 2 2 4 4 3 3 3 3 3 4 2
2 2 2 4 3 3 3 2 2 2 3 3
4 4 4 2 4 4 2 2 3 4 3 4
4 4 3 3 2 2 3 2 2 4 4 3
3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 2 3
3 2 2 2 2 3 3

1 1 6 1 1 1 1 1 2 4 3 3 2
3 3 3 3 2 2 3 3 3 3 4 3
2 2 3 3 3 3 3 2 3 3 3 3
3 2 3 2 3 3 2 2 3 3 3 3
2 3 3 2 2 2 3 2 3 3 3 3
2 3 3 2 3 3 3 2 3 3 3 3
3 3 3 3 2 3 3

2 2 5 3 1 2 1 2 2 4 3 4 2
3 3 3 3 2 2 2 2 3 2 3 2
2 2 2 3 3 3 3 3 3 3 2 2
3 2 2 3 3 3 2 2 2 2 3 3
3 2 3 3 2 3 3 2 2 3 3 3
2 3 3 2 2 2 2 3 3 3 3 3
3 2 3 3 2 3 3

1 2 7 2 1 3 1 2 2 4 2 2 2
2 3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3
2 3 2 2 3 3 4 3 3 3 3 3
3 2 2 2 3 2 2 3 2 2 3 3
2 3 2 3 3 2 3 2 3 3 3 3
3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3 3
3 3 2 3 2 3 3

2	1	6	1	1	1	1	2	2	4	3	3	2
3	4	4	2	3	2	3	3	3	3	3	4	3
3	3	2	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	3	3	2	3	4	2	3	3	3	3	3
2	3	4	3	2	2	3	3	2	3	4	3	
3	2	2	4	2	3	4						

1	1	6	3	1	2	1	2	2	4	4	4	2
4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3
2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
2	4	3	2	4	4	2	2	3	3	3	3	3
2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3
2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	4	
2	2	2	4	2	3	4						

2	1	7	1	1	1	1	1	2	4	3	3	3
4	3	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3
3	3	3	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4
4	3	2	2	3	3	2	3	4	3	4	4	
2	3	4	4	2	2	3	3	3	3	3	3	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
3	3	2	2	2	3	3						

1	1	6	3	1	1	1	1	2	4	4	4	2
4	4	3	2	3	4	4	4	4	3	4	4	4
2	2	3	4	4	2	2	3	4	2	3	3	3
2	2	3	3	4	4	2	2	4	4	4	4	4
2	4	2	3	2	2	4	4	4	4	3	4	3
4	3	4	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3
4	3	3	2	2	3	2						

2	1	6	3	1	2	1	2	2	4	3	3	2
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3

2	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
2	3	4	3	3	3	3	3	2	3	4	3
3	3	2	3	3	3	3					

2	1	6	3	1	1	1	2	2	4	4	3	2
3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
3	3	2	2	2	3	2	3	4	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	4	2	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3						

1	1	6	1	1	1	1	2	2	3	3	3	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3						

2	1	6	3	1	1	1	1	2	4	3	3	2
3	3	3	3	2	2	4	3	4	3	4	4	4
3	2	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4
3	3	2	2	2	3	3	4	4	4	4	4	2
2	4	4	4	2	2	3	2	4	3	3	3	4
3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4
4	4	4	4	2	3	4						

2	2	6	2	1	2	1	1	2	4	4	3	4
4	3	3	3	3	2	3	4	3	4	4	4	3
2	2	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4
3	4	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3

3	3	4	3	3	2	3	2	3	3	3	3	
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	3	3	3	3						
2	3	2	2	1	3	1	2	2	4	3	3	2
2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	
2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	
3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	
2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	3	2	3	3						
1	3	4	2	1	3	1	2	2	4	3	3	2
3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4
3	2	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	
3	1	1	4	3	3	3	4	3	4	4	3	
1	4	3	3	1	1	4	1	3	3	3	3	
1	4	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	
3	3	3	3	3	3	3						
2	1	6	2	1	1	1	2	2	4	3	3	1
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
3	1	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	
3	2	1	3	1	2	2	3	3	3	3	3	
2	3	3	3	1	1	2	4	3	3	3	3	
1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	
3	3	3	3	2	3	3						
2	1	6	3	1	1	1	2	2	4	3	3	2
3	4	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3	
2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	
2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	
2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	

3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
3 3 3 3 3 3 3

2 1 6 2 1 1 1 2 2 4 4 4 1
3 4 3 3 3 2 3 2 2 3 4 4
2 2 3 4 4 2 4 2 3 3 4 3
4 3 1 2 2 4 2 2 4 4 4 4
2 3 3 2 2 2 3 2 2 4 3 3
2 4 4 1 3 3 3 3 3 3 3 4
3 2 2 4 1 2 3

1 1 6 3 1 4 1 2 2 4 4 2 2
4 4 2 2 1 2 3 3 3 4 4 4
2 1 4 4 3 3 4 3 1 3 3 3
2 2 2 3 3 4 2 3 3 4 3 4
2 3 4 3 3 2 4 2 4 3 4 4
3 4 4 3 4 4 2 3 2 2 3 3
4 3 2 4 2 3 4

2 1 6 2 1 2 1 2 2 4 3 3 1
3 3 3 2 2 1 4 3 2 2 3 2
2 3 3 3 3 3 4 2 3 2 3 3
3 2 2 2 2 2 3 2 3 3 3 2
2 3 3 2 2 2 3 2 3 3 3 3
2 4 4 3 3 3 3 3 4 3 3 3
3 2 3 3 2 3 4

2 2 2 3 1 1 1 2 2 4 4 3 1
3 4 4 4 2 2 4 4 4 3 4 2
3 3 3 3 4 2 4 3 4 4 4 4
3 1 1 2 2 4 1 2 3 3 3 4
1 4 3 4 2 2 4 2 3 4 4 4
3 4 4 4 4 4 4 4 3 2 3 4
3 3 3 3 2 3 4

2	1	7	2	1	1	1	2	2	4	3	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	4	3	3
2	2	3	3	3	1	3	2	3	3	2	2	
2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	3	
2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	3	3	3	3						

2	3	2	2	1	3	1	2	2	4	3	4	1
3	4	3	2	3	2	4	4	2	4	4	4	4
2	1	4	4	4	2	4	2	3	3	4	4	
3	2	3	3	2	3	4	2	3	4	4	4	
3	2	4	3	2	1	4	3	3	4	4	4	
3	3	3	3	3	4	3	3	1	2	4	4	
4	3	3	3	2	2	4						

1	2	7	3	1	4	1	2	2	4	4	3	3
3	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3
3	3	3	3	3	2	4	3	4	3	3	3	3
2	2	3	2	3	4	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3						

1	2	7	3	1	4	1	2	2	4	4	3	3
3	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3
3	3	3	3	3	2	4	3	4	3	3	3	3
2	2	3	2	3	4	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3						

2	2	6	1	1	2	1	2	2	4	3	4	2
4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4

2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3
2	2	1	3	2	3	2	2	3	3	3	4
3	4	4	3	2	2	3	2	3	3	3	3
3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3
4	3	3	3	2	3	4					

2	2	7	2	1	2	1	2	2	4	3	2	2
3	3	3	3	2	3	4	4	2	3	4	3	
2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	
3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	
2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	4	
2	3	4	2	3	3	3	2	3	3	3	3	
3	2	2	3	2	3	3						

1	2	5	2	1	2	1	2	2	4	4	3	1
3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3
2	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
3	2	1	2	3	3	3	3	3	3	4	2	3
1	4	3	3	2	2	2	2	3	4	4	4	4
3	3	4	1	2	2	2	2	2	2	1	4	
1	1	1	2	2	3	3						

2	2	7	2	1	1	2	2	2	3	2	2	3
2	3	4	3	3	4	4	3	2	3	4	3	
3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	
3	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	
1	4	3	4	2	2	4	1	3	3	3	4	
3	4	4	3	4	4	4	4	1	4	4	4	
3	4	3	3	2	3	4						

1	2	6	3	1	3	1	2	2	4	4	3	2
3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3

3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	
3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	
3	2	2	2	3	3	3						
2	3	1	3	1	4	1	2	2	4	3	1	3
2	1	2	3	3	2	4	3	3	3	3	3	3
3	2	3	2	4	2	3	3	3	2	3	3	3
3	2	2	2	2	3	2	2	3	4	2	3	3
2	3	3	3	3	1	3	2	3	2	3	3	3
2	3	3	1	3	3	3	2	2	3	3	3	3
1	1	2	3	2	2	4						
2	3	2	2	1	4	1	2	2	4	4	3	1
3	3	3	3	3	3	2	4	4	3	4	4	4
2	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3
3	2	1	2	3	3	2	3	3	4	4	4	3
1	3	3	3	3	3	1	3	1	3	4	4	4
1	4	4	3	4	3	3	3	1	3	4	4	4
3	3	3	2	2	3	4						
2	3	2	2	1	4	1	2	2	4	3	3	2
3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4
3	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3
3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	3	3					
1	1	6	3	1	1	1	2	2	4	3	3	1
4	3	3	4	2	2	3	4	2	3	4	4	2
4	2	2	4	3	2	4	1	3	2	2	2	2
2	2	2	3	3	4	1	1	4	2	3	4	4
2	3	4	2	2	2	2	4	2	2	4	4	3

2 3 3 1 2 3 2 1 2 2 3 3
3 2 2 4 3 2 4

1 1 7 3 1 2 1 2 2 4 4 2 2
3 4 3 3 2 2 3 3 3 3 3 3
4 1 4 3 3 3 3 3 1 3 3 3
3 2 1 3 2 2 2 3 3 3 3 3
1 3 3 4 3 1 3 3 3 3 4 4
3 4 3 3 4 4 4 3 2 3 3 4
3 3 3 3 3 3 3

1 2 7 3 1 2 1 2 2 4 4 4 1
4 4 4 4 1 1 4 4 4 4 4 4
2 1 4 4 4 1 4 2 4 2 4 4
4 1 1 3 1 4 1 1 4 4 4 4
1 4 3 2 2 1 4 3 3 1 3 4
3 4 4 2 2 3 3 2 3 2 2 3
3 2 2 2 2 3 4

2 2 4 3 1 3 1 2 1 4 4 4 1
4 4 3 3 4 2 4 4 4 4 4 4
3 2 4 4 4 3 4 3 4 3 4 4
3 4 2 3 2 3 3 4 3 4 3 3
1 4 3 4 2 2 4 3 3 3 3 4
2 4 4 3 3 4 3 3 2 3 3 4
4 3 3 3 3 3 4

2 2 7 3 1 2 1 2 2 4 3 2 2
3 3 3 3 2 2 3 3 3 3 3 3
2 3 3 3 2 2 3 2 3 3 2 3
1 3 3 2 1 3 1 1 4 3 3 3
3 3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3
3 3 3 2 3 3 3 3 3 3 3 3
3 3 3 3 2 2 3

2	3	3	3	1	3	1	2	2	4	4	4	1
3	4	4	3	3	2	3	3	4	3	4	3	
2	2	4	4	4	2	4	2	3	3	3	3	
3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	
1	3	4	3	3	2	3	3	3	3	4	3	
2	3	4	3	4	4	4	3	1	3	3	4	
4	3	3	2	3	1	3						

1	2	7	3	1	3	1	2	2	4	4	3	2
3	4	3	3	4	2	4	4	4	3	3	4	
3	1	3	3	3	3	4	2	2	3	3	3	
3	2	2	2	3	4	2	2	4	3	3	3	
3	3	3	2	2	3	4	3	3	2	3	4	
3	4	3	1	3	3	3	3	3	2	4	4	
3	3	3	3	3	3	4						

2	1	6	3	1	2	1	2	2	4	3	2	2
3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	4	3	
2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	
3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	
2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	
2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	
3	2	3	3	2	3	3						

2	2	5	2	1	2	1	2	2	4	1	2	2
3	3	3	2	2	4	4	4	3	3	4	2	
2	3	3	4	3	2	3	2	3	2	3	3	
2	2	2	1	1	3	2	2	3	3	2	3	
3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	
1	2	4	1	2	3	3	1	4	3	3	3	
4	1	1	4	1	4	3						

2	2	6	2	1	3	1	2	2	4	3	3	3
3	4	3	3	4	2	2	2	4	3	4	4	

3	2	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3
3	2	1	2	2	3	2	3	3	3	3	2
1	4	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3
1	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	3
4	3	3	4	3	4	3					

2	2	2	2	1	2	1	2	2	4	4	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	4	4
3	1	3	3	4	2	3	3	2	3	3	3	3
3	2	2	2	2	3	3	2	3	4	4	4	4
1	3	3	4	2	1	3	2	4	4	3	3	3
3	3	4	4	3	4	4	4	1	3	4	3	3
3	3	3	2	3	3	4						

2	1	7	3	1	1	1	2	2	4	4	2	1
4	3	3	4	3	2	3	2	4	3	3	3	4
4	3	3	3	4	4	3	4	4	2	2	2	3
2	3	1	4	2	2	1	2	2	2	3	2	2
2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	4	4	4
3	4	4	2	3	3	3	2	4	3	3	3	3
4	2	1	4	1	3	4						

1	2	2	2	1	2	1	2	2	4	4	3	2
3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3
2	3	3	4	4	2	4	2	4	3	3	3	3
3	3	2	3	3	3	2	2	3	4	4	4	4
2	4	3	2	2	2	3	3	3	4	4	3	3
2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	4
3	2	2	3	2	3	3						

2	2	7	2	1	2	1	2	2	4	2	2	4
2	3	3	3	3	4	4	4	4	1	1	4	4
1	1	1	4	4	1	2	1	1	1	1	4	3
4	1	3	1	3	3	3	3	1	4	3	3	4

3	3	3	3	3	1	1	1	2	4	4	4	
3	3	3	1	3	3	3	2	4	3	3	4	
2	2	2	3	1	4	4						
2	2	2	1	1	2	1	2	2	4	3	4	1
3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3
3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4
4	2	3	2	3	3	3	3	3	4	4	4	3
3	3	3	3	2	2	4	3	3	3	3	3	3
2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	2	2	3	3	3						
2	2	2	2	1	2	1	2	2	4	4	4	1
3	3	3	3	3	2	2	4	4	3	3	4	3
2	1	4	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3
4	3	2	2	3	3	2	3	4	4	4	3	2
4	4	3	4	2	1	2	2	3	3	3	3	4
2	4	4	3	3	4	4	3	2	2	3	3	4
3	3	3	3	2	3	4						
1	2	7	3	1	2	1	2	2	4	3	3	1
3	3	4	3	3	3	1	3	3	4	3	4	4
4	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	4	4
4	4	4	3	2	2	4	3	3	3	3	4	3
1	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
3	3	1	3	4	3	3						
2	3	4	3	1	3	1	2	2	4	3	3	1
3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4
3	1	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3
3	1	1	4	3	3	3	3	4	3	4	4	3
1	4	3	3	1	1	4	1	3	3	3	3	3

1 4 3 3 3 3 3 4 3 4 4 4
3 3 3 3 3 3 3

2 1 7 2 1 1 1 2 2 4 3 3 1
3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 2
3 1 4 3 3 3 4 3 3 3 3 3
3 2 1 3 1 2 2 3 3 3 3 3
2 3 3 3 1 1 2 4 3 3 3 3
1 3 3 3 3 3 3 3 1 3 3 3
3 3 3 3 2 3 3

1 2 7 3 1 3 1 2 2 4 4 3 3
3 4 3 3 3 2 3 3 3 3 4 3
3 3 3 3 3 2 4 3 4 3 3 3
2 2 3 2 3 4 2 3 3 3 3 3
2 3 3 3 2 2 3 3 3 2 3 3
3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
3 3 3 3 3 3 3

2 2 5 2 1 3 1 2 2 4 3 2 2
3 3 4 3 3 4 4 3 2 3 4 3
3 2 3 2 3 2 3 2 3 3 3 3
3 1 2 2 2 3 3 3 3 3 3 3
1 4 3 4 3 2 4 1 3 3 3 4
3 4 4 3 4 4 4 4 1 4 4 4
3 4 3 3 2 3 4

2 3 2 3 1 3 1 2 2 4 4 3 1
3 3 3 3 3 2 4 4 3 4 4 4
2 2 3 4 3 3 4 4 4 3 3 3
3 2 1 2 3 3 2 3 3 4 4 3
1 3 3 3 3 1 3 1 3 4 4 4
1 4 4 3 4 3 3 3 1 3 4 4
3 3 3 2 2 3 4

1	1	7	3	1	2	1	2	2	4	4	2	2
3	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
4	1	4	3	3	3	3	2	1	3	3	3	3
3	2	1	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3
1	3	3	4	4	1	3	3	3	3	3	4	4
3	4	3	3	4	4	4	3	2	3	3	3	4
2	3	3	3	3	3	3	3					

1	2	7	3	1	2	1	2	2	4	4	4	1
4	4	4	4	4	1	1	4	4	4	4	4	4
2	1	4	4	4	1	4	2	4	2	4	4	4
4	1	1	3	1	4	1	1	4	4	4	4	4
1	4	3	2	2	1	4	3	3	1	3	3	4
3	4	4	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3
3	2	2	2	2	3	4						

2	2	4	3	1	3	1	2	1	4	4	4	1
4	4	3	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4
3	2	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4
3	4	2	3	2	3	3	4	3	4	3	3	3
1	4	3	4	2	2	4	3	3	3	3	3	4
2	4	4	3	3	4	3	3	2	3	3	3	4
4	3	3	3	2	3	4						

2	2	7	3	1	2	1	2	2	4	3	2	2
3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2
1	3	3	2	1	3	1	1	4	3	3	3	3
3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3
3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3					

2	3	7	3	1	3	1	2	2	4	4	4	1
3	4	4	3	3	2	3	3	4	3	4	4	3

2	2	3	3	3	2	4	2	3	3	3	3
3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
1	3	4	3	3	2	3	2	3	3	4	3
2	3	4	3	4	3	3	3	1	3	3	4
4	3	3	2	3	1	3					

1	2	7	3	1	3	1	2	2	4	4	3	2
3	4	3	3	4	2	4	4	4	4	3	3	4
3	1	3	3	3	3	4	2	2	3	3	3	3
3	2	2	2	3	4	2	2	4	3	2	3	3
3	3	3	2	2	3	4	3	3	2	3	4	4
3	4	3	1	3	3	3	3	3	2	4	4	4
3	3	3	3	3	3	4						

1	1	6	3	1	2	1	2	2	4	3	2	2
3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4	3
2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3
3	2	3	3	2	3	3						

2	2	6	3	1	2	1	2	2	4	3	2	2
3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3
2	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3
2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3
3	2	2	3	2	3	3						

2	2	7	3	1	3	1	2	2	4	3	3	4
4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
4	4	2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3
3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3

3	2	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3	
3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	3	2	3	3						
2	2	7	1	2	3	1	2	2	4	4	4	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	4	4
2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
3	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3
2	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	2	2	3	4	4	4						
1	2	1	3	2	2	1	2	2	4	4	4	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3
2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	2					
1	3	6	2	2	2	1	2	2	4	4	3	1
3	4	3	3	3	2	4	4	4	4	4	4	3
3	1	3	4	4	2	4	2	3	3	3	3	3
4	2	1	3	2	4	3	3	4	4	4	4	4
1	4	4	3	2	1	2	2	3	3	4	4	4
3	4	4	3	4	3	3	3	1	3	3	3	4
3	3	4	4	1	4	3						
2	2	7	3	2	2	1	2	2	4	4	4	3
3	4	3	3	3	3	4	2	4	3	4	4	4
3	1	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4
3	2	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3
1	3	4	4	2	2	3	2	3	4	4	4	4

4 4 4 4 3 3 3 3 3 3 3 4
4 3 4 3 1 3 4

2 2 6 2 2 2 1 2 2 4 4 3 1
3 4 3 3 3 2 3 3 3 4 4 3
2 2 4 4 3 2 4 2 3 3 3 2
3 1 3 2 3 4 2 3 4 4 4 4
1 4 3 3 2 2 3 2 3 3 4 4
3 3 4 3 3 4 4 3 2 3 3 3
3 3 3 2 2 3 3

2 2 7 1 2 2 1 2 2 1 3 2 1
3 3 4 2 2 3 4 3 2 4 3 3
2 2 4 3 3 2 3 2 3 2 3 3
1 1 1 3 2 3 2 2 3 3 3 3
1 3 3 3 2 1 3 2 3 3 3 3
1 3 3 3 3 3 2 2 2 2 3 3
3 2 2 3 2 3 4

1 2 6 3 2 3 1 2 2 4 4 3 2
3 4 4 3 3 2 3 4 4 3 4 3
3 2 3 4 4 2 3 2 3 3 3 3
3 3 2 3 3 4 2 3 4 3 3 3
2 3 3 3 2 2 3 3 3 4 4 3
3 3 4 3 3 3 3 3 2 2 3 4
4 3 3 4 1 3 3

2 2 6 2 2 2 1 1 1 1 3 3 1
3 3 2 3 2 1 3 3 4 3 3 2
3 1 3 4 4 3 4 3 2 3 3 2
2 1 1 3 1 3 2 3 3 4 3 4
2 3 3 3 3 1 2 2 3 4 3 4
1 3 4 3 3 3 2 3 2 3 3 4
3 2 1 2 2 3 4

1	2	6	2	2	3	1	2	1	1	4	3	2
2	4	3	3	2	1	3	3	4	4	3	3	
2	1	3	3	3	2	4	2	4	3	4	3	
4	3	3	2	2	3	1	3	3	4	4	3	
2	4	3	4	2	1	4	2	3	4	4	3	
3	4	4	4	3	4	3	4	2	2	3	4	
2	4	3	2	2	3	4						

2	1	7	1	2	1	1	2	2	4	3	4	1
4	4	3	3	3	1	4	4	4	4	4	4	4
2	1	4	4	4	2	4	1	3	3	4	4	4
3	3	1	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4
3	4	4	4	3	1	4	1	2	4	4	4	4
4	4	4	2	3	4	4	3	2	4	3	4	4
3	4	3	3	2	4	4						

2	2	6	1	2	2	1	2	2	4	3	4	1
3	4	3	3	2	2	3	3	3	4	4	4	4
2	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	4	4	3	3	3	2	2	3	3	3	3
2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4
3	2	2	3	2	3	3						

2	3	2	1	2	2	3	2	2	4	3	3	2
3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2
2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3
2	2	2	2	3	3	2	2	4	4	3	3	3
3	3	3	3	2	2	4	2	3	3	4	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	2	2	3	3						

2	3	2	1	2	3	1	2	2	4	3	2	2
3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4

3 2 4 3 4 2 4 2 2 3 3 4
4 2 2 2 3 3 2 3 4 4 4 4
2 3 3 3 2 2 3 2 2 3 4 3
4 3 4 2 4 3 2 3 3 4 3 3
2 3 3 2 3 3 3

2 3 6 1 2 3 1 2 2 3 4 2 3
3 3 3 4 2 2 4 3 3 3 4 3
3 3 4 4 3 2 3 2 2 3 3 3
3 2 2 3 3 3 2 3 3 4 3 3
2 3 4 4 3 2 3 3 3 3 3 3
2 3 3 2 4 4 3 3 2 3 3 3
3 3 2 3 3 3 4

1 2 7 3 2 2 1 2 2 4 3 3 2
3 3 3 3 3 2 3 3 3 3 4 3
2 2 3 3 3 2 4 2 3 3 3 3
2 2 2 3 2 3 2 3 3 3 3 3
2 3 3 3 2 2 3 2 3 3 3 3
2 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
3 3 3 3 2 3 3

2 2 2 3 2 2 1 2 2 4 3 3 1
4 4 4 4 3 2 3 3 3 4 4 4
2 2 3 4 4 2 4 2 4 4 4 3
4 2 2 2 3 4 2 2 4 4 4 4
1 4 3 3 2 2 3 3 3 3 3 4
3 4 4 3 4 4 3 3 2 3 4 4
3 3 3 3 3 3 3

2 2 4 3 2 3 2 2 2 4 4 3 1
4 3 3 3 3 2 3 3 3 4 4 4
3 2 3 4 4 3 4 3 4 3 3 3
3 3 1 3 2 3 2 3 4 4 4 3

1	3	4	3	2	2	4	3	3	3	3	4	
2	4	4	2	3	3	3	1	2	2	3	4	
3	3	3	3	2	3	3						
2	1	6	1	2	1	1	2	2	4	1	3	1
1	4	3	3	3	2	2	3	3	3	4	3	
3	4	3	3	4	2	4	2	3	3	4	3	
3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	
2	3	3	3	2	2	4	3	3	2	3	3	
2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	
3	3	2	3	3	4	3						
1	3	4	3	2	3	1	2	2	4	4	3	4
3	4	4	3	4	3	4	4	2	3	4	3	
2	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	
4	2	3	2	3	3	2	3	4	4	4	4	
2	3	3	3	2	2	4	3	3	4	4	4	
2	4	4	2	3	3	3	3	3	3	3	4	
4	2	3	2	2	3	3						
2	3	7	3	2	3	1	2	2	4	3	1	2
2	3	3	2	2	4	4	4	1	2	4	4	
2	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	
4	3	3	3	1	2	3	3	4	4	3	3	
2	2	3	3	2	2	4	3	3	3	4	4	
1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	2	1	3	3						
2	2	1	2	2	3	1	2	2	4	3	4	3
4	4	3	3	2	4	4	2	3	4	4	4	
2	3	2	3	4	3	3	3	4	4	3	3	
2	2	2	3	2	4	3	3	2	4	4	3	
3	4	3	3	2	3	4	3	3	2	2	4	

2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	
4	3	3	3	1	3	4						
2	2	6	2	2	2	1	2	2	4	4	3	1
2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3
2	2	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3
4	3	2	2	3	3	3	3	4	4	4	2	3
2	3	4	4	2	2	4	3	3	3	3	3	4
3	3	3	3	4	3	3	3	2	2	4	4	4
3	3	3	2	3	2	3						
1	2	1	2	2	1	1	2	2	4	3	3	3
3	4	3	3	3	2	3	4	2	3	4	4	4
2	1	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
3	1	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3
2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3
2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3
2	3	2	3	2	3	3						
1	2	2	2	2	3	1	2	2	4	3	3	2
2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
1	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3
2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3
2	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3
2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3
2	3	3	3	3	2	3	3					
1	3	6	2	2	3	1	2	2	4	3	4	2
3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	1
3	1	4	3	4	1	3	2	3	2	3	3	4
3	1	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2
2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3
3	3	3	4	4	4	4	4					

2	2	7	1	2	2	1	2	2	4	2	2	2
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3
2	2	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3	4
3	2	2	2	3	4	2	2	4	3	3	3	4
2	3	3	3	2	2	4	2	3	4	4	4	4
2	4	4	3	4	4	3	3	2	3	4	4	4
2	3	3	3	2	3	4						

2	2	6	1	2	2	3	2	2	4	4	3	2
3	4	4	4	3	2	4	4	2	3	4	4	3
3	2	3	4	3	2	4	2	3	3	3	3	3
3	2	2	2	3	3	2	3	4	4	4	4	3
3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	4	4	4
2	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3						

2	2	6	1	2	2	1	2	2	4	4	3	2
3	4	4	4	2	2	4	3	2	4	4	4	3
2	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	3	2
4	4	4	3	3	3	3	3	2	3	4	4	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3
4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	2
3	3	3	3	3	3	4						

2	1	6	1	2	1	1	2	2	4	3	3	2
3	4	3	2	2	2	2	3	3	3	3	4	3
3	3	3	4	3	2	2	2	2	3	3	3	3
3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	4	4	4
3	3	3	3	2	2	4	1	2	3	3	3	4
2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
2	3	3	2	3	3	3						

2	1	6	1	2	1	1	2	2	4	4	3	2
3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	4	4

3	2	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	3	3
2	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	3
2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3					

2	2	6	1	2	1	2	2	2	2	3	2	3
4	3	3	2	3	4	4	3	4	4	4	4	3
1	1	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4
1	2	3	3	3	3	2	3	4	4	4	4	3
1	4	3	3	2	2	3	3	3	4	3	3	4
2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
3	4	4	2	3	3	4						

2	2	7	2	2	3	1	2	2	2	3	4	1
4	4	3	3	2	2	3	4	3	4	4	4	4
3	1	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3
3	3	3	2	3	4	3	2	3	3	3	3	3
3	4	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	4	4	3
2	2	2	3	2	3	4						

2	2	3	3	2	3	1	2	2	2	4	2	1
3	3	3	4	2	2	3	3	3	3	3	4	3
2	2	3	3	3	2	4	3	2	3	3	3	3
2	1	1	2	3	3	3	3	4	4	4	4	3
1	3	3	2	2	1	3	3	3	2	4	4	3
1	3	3	3	3	4	4	2	3	2	4	4	4
3	1	1	4	1	4	4						

2	2	6	1	2	2	1	2	2	4	4	3	1
3	4	3	4	3	1	4	4	4	4	4	4	2
2	2	3	4	4	1	4	2	3	2	3	3	3
2	1	2	2	3	4	2	3	4	4	4	4	4

1	4	2	3	1	1	4	3	4	4	4	4
3	4	4	1	4	4	4	4	3	3	3	4
4	1	1	3	3	4	4					
1	1	6	2	2	3	1	2	2	4	3	3
3	4	3	3	2	2	3	3	3	3	4	3
3	2	3	3	4	2	3	2	2	3	3	3
2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3
3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
3	3	3	2	2	3	2					
2	2	6	2	2	2	1	2	2	3	4	4
4	3	4	3	3	1	4	4	4	4	4	4
2	4	4	4	4	3	3	2	3	3	3	4
2	1	3	2	3	4	2	4	3	4	3	4
2	4	3	2	2	1	4	3	3	3	3	4
3	4	4	3	4	4	4	4	1	4	3	4
3	3	2	4	4	4	4					
2	2	5	1	2	3	1	2	1	4	2	3
4	4	1	4	2	3	3	3	3	3	3	3
3	1	3	3	3	3	4	2	4	2	2	4
4	1	1	4	1	3	3	3	3	3	3	3
1	3	3	3	2	2	4	2	3	3	3	3
1	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	3
1	2	3	2	3	2	3					
2	3	1	3	2	4	1	2	1	4	4	2
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	4	4	4	4	2	3	3	2	2	4	4
2	2	4	2	3	4	2	2	4	4	4	4
4	4	4	4	1	4	4	4	3	2	3	4

3 3 3 4 3 3 3 2 3 3 4 4
4 3 2 4 2 3 4

2 2 5 2 2 2 1 2 1 4 4 4 4
4 4 3 3 2 3 4 3 4 3 4 4
2 3 2 3 4 3 4 3 4 4 3 3
3 3 2 3 2 3 2 3 3 3 4 3
2 3 3 3 3 1 3 3 3 3 4 3
1 3 4 3 3 3 3 3 3 3 3 4
3 3 3 3 3 3 4

2 1 5 2 2 1 1 2 2 4 3 3 2
3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
2 3 3 3 3 2 3 3 3 3 3 3
3 3 3 2 2 3 2 3 3 3 3 3
3 3 3 2 3 2 3 2 3 3 3 3
3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3 3
3 3 3 3 2 3 3

2 1 6 2 2 1 1 2 2 1 3 3 2
4 4 3 4 2 1 4 3 3 3 4 4
1 3 3 3 4 3 3 2 3 2 3 3
3 1 4 3 4 3 4 2 3 3 3 4
4 4 4 4 1 2 4 3 3 4 4 4
4 4 3 2 4 3 4 3 2 3 3 3
3 3 3 3 2 3 3

2 3 7 2 2 4 1 2 2 2 4 3 2
4 4 4 4 3 4 4 4 4 4 4 3
2 1 3 4 4 3 4 2 4 3 4 4
3 2 2 2 2 3 3 4 4 4 4 4
1 4 3 4 3 1 4 3 3 3 4 4
2 4 4 3 4 4 3 3 2 3 4 4
4 3 3 3 2 4 4

2	2	6	2	2	1	1	1	2	1	3	1	2
3	3	4	2	2	4	4	4	4	2	3	4	3
2	2	3	3	4	2	3	2	4	3	3	3	3
3	2	2	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3
2	3	3	3	3	2	2	2	3	4	3	3	3
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4
4	4	3	2	3	3	3						

2	1	6	2	2	1	1	1	2	1	3	3	2
3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2
2	2	2	3	3	4	2	3	3	3	3	3	4
3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3
1	3	3	1	3	3	3	2	2	3	4	4	4
3	3	2	2	4	4	3						

2	2	5	2	2	1	1	2	2	1	4	3	2
3	3	3	3	3	3	1	4	4	3	3	4	4
3	1	4	4	4	2	4	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4
1	4	3	4	2	1	3	2	3	3	4	4	4
3	3	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	4
4	2	1	3	2	3	4						

1	3	2	3	2	4	1	2	1	1	3	2	2
3	3	4	3	2	2	4	4	2	3	4	4	3
2	1	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3	3
3	2	1	2	1	3	2	3	4	4	4	3	3
1	4	4	3	2	2	4	3	3	3	3	3	4
2	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4
2	3	3	3	2	4	4						

1	2	5	1	2	2	1	2	2	1	4	2	2
3	4	1	3	2	4	4	4	4	2	3	4	3

2	2	3	3	3	2	4	3	4	3	3	3
3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3
3	3	3	3	2	2	3	3	3	4	3	3
2	4	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2
2	2	1	1	1	1	1					

1	1	6	3	2	1	1	1	2	1	3	3	2
3	4	3	2	3	2	4	4	4	4	4	4	3
2	3	4	4	4	2	4	2	3	3	4	3	
3	2	1	3	1	4	2	3	4	3	4	3	
2	3	3	3	1	2	3	4	4	2	3	4	
1	2	4	3	3	4	3	2	4	2	2	4	
4	2	3	4	1	4	4						

2	1	6	1	2	1	1	2	2	1	3	2	2
3	4	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	
2	3	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	
3	2	2	2	2	2	2	2	3	4	4	2	
1	4	4	3	3	3	4	2	3	2	2	2	
2	3	3	2	2	3	3	2	2	2	3	4	
2	2	2	3	2	4	4						

2	2	3	2	2	2	1	2	2	4	3	2	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	4
3	2	3	4	3	3	3	3	2	2	3	2	
1	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	4	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
2	3	4	2	2	3	3	2	3	3	3	3	
3	2	2	4	1	3	4						

2	2	6	2	2	2	1	2	2	4	3	2	2
3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	4	3
3	3	2	2	2	3	4	2	3	3	3	3	
3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	

3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	3	
2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	3	
3	2	2	3	2	3	3						
2	2	1	2	2	2	1	2	2	4	3	3	2
4	4	3	4	2	2	3	3	3	3	3	4	3
3	2	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3
2	1	2	3	4	4	2	3	4	3	3	3	3
2	2	3	3	2	1	4	2	3	4	4	4	4
3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4
2	3	3	3	3	3	3						
2	2	2	2	2	4	1	2	2	4	3	3	2
3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3
3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3
2	3	3	2	3	4	3	3	3	2	3	3	3
2	2	2	3	2	3	3						
2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3	3	2
2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4	3
2	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
4	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
3	3	2	3	2	3	3						
2	2	7	2	2	2	1	2	2	4	4	3	3
4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
2	3	3	4	3	2	3	2	3	2	3	3	3
3	3	2	3	3	4	2	3	4	3	3	3	3
2	4	2	3	2	2	3	3	3	4	4	4	4

3 3 3 3 3 4 3 3 3 3 3 4
3 3 3 4 2 4 3

2 2 6 2 2 1 1 2 2 4 4 4 1
3 4 3 4 3 3 3 2 2 3 4 4
2 1 4 4 3 2 4 2 3 3 3 3
3 2 2 3 2 3 3 3 4 4 4 4
2 4 3 3 2 2 3 2 3 4 4 4
3 4 4 3 3 3 3 3 2 3 3 4
3 3 3 2 2 3 3

1 2 7 3 2 2 1 2 2 4 4 4 2
3 3 3 3 3 3 4 3 3 3 3 3
3 2 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
2 2 2 2 2 3 2 3 3 3 3 3
2 3 3 3 2 2 3 2 3 3 3 3
2 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3 3
3 3 2 3 3 3 3

1 2 6 1 2 4 1 2 2 4 4 4 3
3 4 3 3 2 3 4 4 4 3 4 4
2 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 4
2 1 3 2 3 4 2 4 3 4 3 4
2 4 3 2 2 2 4 3 3 3 3 4
3 4 4 3 4 4 4 4 2 3 3 4
3 3 3 3 3 3 3

2 2 1 3 2 2 1 2 2 4 4 3 2
3 3 3 3 2 2 3 3 2 3 3 3
2 4 3 3 3 2 3 2 2 2 3 3
3 3 2 2 2 3 2 3 3 3 3 3
2 4 3 3 2 2 3 3 3 2 3 3
2 3 4 2 3 3 3 3 2 3 3 3
3 2 2 3 2 3 4

2	2	2	3	2	2	1	2	2	4	4	3	2
3	4	3	3	3	2	3	3	4	3	4	4	
3	2	3	4	4	3	3	3	4	3	4	3	
3	2	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	
2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	
3	3	3	3	3	3	3						

2	2	2	3	2	1	2	2	2	4	3	3	3
4	3	3	2	3	3	2	3	3	4	3	3	
3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	
1	2	3	2	2	2	2	3	4	3	3	1	
4	4	4	3	3	4	4	3	3	2	3	4	
2	4	4	3	3	3	3	2	3	2	3	4	
3	2	2	3	2	3	3						

2	2	6	3	2	2	1	2	2	4	3	3	2
3	3	2	3	2	3	3	4	3	3	4	4	
4	2	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	
3	3	2	3	2	3	3	3	4	4	3	3	
2	3	3	3	2	3	4	3	3	4	4	4	
3	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	
4	3	1	3	1	3	3						

2	1	7	3	2	1	1	2	2	4	4	3	2
3	4	3	2	3	3	3	3	2	3	4	2	
2	2	3	3	4	2	4	2	3	3	3	3	
3	3	3	2	3	4	2	2	4	4	4	4	
2	3	3	2	3	2	4	3	2	3	4	4	
3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	
3	3	3	3	2	4	3						

1	1	6	3	2	1	1	2	2	4	3	3	2
3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3

2	2	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3
3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	4	3	2	2	3	2	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	2	3	2	3	3					

2	2	6	3	2	2	1	2	2	4	4	3	2
3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3
3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3
2	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3						

2	3	5	3	2	3	1	2	2	4	4	4	1
3	4	4	4	2	1	3	4	4	4	4	4	4
4	1	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3
2	4	2	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3
1	4	4	2	1	1	4	2	3	4	4	4	4
1	3	4	2	3	4	2	3	3	1	4	4	4
3	3	3	3	2	3	4						

2	2	5	2	2	4	2	2	2	4	3	2	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4
3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	4	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	4	2	2	3	3	2	1	3	3	3	3
3	3	2	4	1	3	4						

2	2	6	1	2	3	2	2	2	4	4	3	4
4	4	1	3	3	1	3	3	3	3	4	4	4
3	4	4	4	4	3	4	2	3	3	3	3	3
4	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	4	4

1	3	4	4	2	2	4	2	3	3	3	3	
2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
3	3	3	2	2	2	3						
2	2	2	3	2	1	1	2	2	4	3	2	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	4
3	2	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	2
1	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	4	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	4	2	2	3	3	2	1	3	3	3	3
3	2	2	4	1	2	4						
2	2	7	2	2	2	1	2	2	4	4	1	1
3	3	4	2	2	4	4	3	1	4	4	4	4
2	4	3	4	4	2	4	2	2	2	2	2	3
2	2	2	3	4	3	2	2	3	3	2	4	4
4	3	3	3	2	2	2	2	2	4	4	4	4
1	4	4	2	3	3	3	2	1	3	3	3	3
4	2	2	3	2	3	3						
2	3	4	2	2	3	1	2	2	4	3	3	1
3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4
3	1	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3
3	1	1	4	3	3	3	4	3	4	4	4	3
1	4	3	3	1	1	4	1	3	3	3	3	3
1	4	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3	3					
2	1	7	2	2	1	1	2	2	4	3	3	1
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
3	1	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
3	2	1	3	1	2	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	1	1	2	4	3	3	3	3	3

1 3 3 3 3 3 3 3 1 3 3 3
3 3 3 3 2 3 3

2 2 7 1 2 3 1 2 2 4 4 3 3
3 4 3 3 3 2 3 3 3 3 4 3
3 3 3 3 3 2 4 3 4 3 3 3
2 2 3 2 3 4 2 3 3 3 3 3
2 3 3 3 2 2 3 3 3 2 3 3
3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
3 3 3 3 3 3 3

1 2 7 2 2 2 1 2 2 4 3 2 2
3 3 4 3 3 4 4 3 2 3 4 3
3 2 3 2 3 2 3 2 3 3 3 3
3 1 2 2 2 3 3 3 3 3 3 3
1 4 3 4 2 2 4 2 3 3 3 4
3 4 4 3 4 4 4 4 1 4 4 4
3 4 3 3 2 3 4

2 3 6 2 2 3 1 2 2 4 4 3 1
3 3 3 3 3 2 4 4 3 4 4 4
2 2 3 4 3 3 4 4 4 3 3 3
3 2 1 2 3 3 2 3 3 4 4 3
1 3 3 3 3 1 3 1 3 4 4 4
1 4 4 3 4 3 3 3 1 3 4 4
3 3 3 2 2 3 4

1 1 7 3 2 2 1 2 2 4 4 2 2
3 4 3 3 2 2 3 3 3 3 3 3
4 1 4 3 3 3 3 3 2 3 3 3
3 2 2 3 2 2 2 3 3 3 3 3
2 3 3 4 3 1 3 3 3 3 4 4
3 4 3 3 4 4 4 3 2 3 3 4
2 3 3 3 3 3 3

1	2	7	3	2	2	1	2	2	4	4	4	1
4	4	4	4	4	1	1	4	4	4	4	4	4
2	1	4	4	4	1	4	2	4	2	4	4	4
4	1	1	3	1	4	1	1	4	4	4	4	4
1	4	3	2	2	1	4	3	3	1	3	4	4
3	4	4	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3
3	2	2	2	2	3	4						

2	2	4	3	2	2	3	1	2	1	4	4	4
1	4	4	3	3	4	2	4	4	4	4	4	4
3	2	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4
3	4	2	3	2	3	3	4	3	4	3	3	3
2	4	3	4	2	2	4	3	3	3	3	3	4
2	4	4	3	3	4	3	3	2	3	3	3	4
4	3	3	3	3	3	3	4					

2	2	7	3	2	2	1	2	2	4	3	2	2
3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3
2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3
3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3						

2	3	7	3	2	3	1	2	2	4	4	4	2
3	4	4	3	3	2	3	3	4	3	4	3	3
3	3	4	4	4	3	4	2	3	3	3	3	3
3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3
2	3	4	3	4	4	4	3	2	3	3	3	4
4	3	3	2	3	2	3						

1	2	7	3	2	3	1	2	2	4	4	3	2
3	4	3	3	4	2	4	4	4	4	3	3	4

3	1	3	3	3	3	4	2	2	3	3	3
3	2	2	2	3	4	2	2	4	3	2	3
3	3	3	2	2	3	4	3	3	2	3	4
3	4	3	1	3	3	3	3	3	2	4	4
3	3	3	3	3	3	4					

2	1	6	3	2	2	1	2	2	4	3	2	2
3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4	3
2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3
3	2	3	3	2	3	3						

1	1	6	2	2	1	1	1	2	4	3	3	2
3	3	3	2	2	3	4	3	3	3	4	4	3
2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3
2	2	3	3	3	4	2	2	3	4	3	3	4
2	3	3	2	2	1	4	3	3	3	3	3	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	2	2	2	3	3						

2	1	6	2	2	1	1	1	2	4	4	3	2
3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4
3	4	4	4	3	2	4	3	4	3	4	4	4
4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4
3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4
4	4	4	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3
3	2	2	3	2	3	3						

2	1	7	2	2	1	1	1	2	4	3	3	2
3	4	4	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3
4	4	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3

2	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	4	
2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	
3	3	2	3	3	3	3						
1	1	7	3	2	1	1	2	2	4	4	3	1
4	4	3	3	2	2	3	2	4	3	4	4	
4	2	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3	
3	2	2	4	2	2	1	2	3	4	4	3	
1	3	4	3	3	1	4	2	3	3	4	4	
4	4	4	3	3	4	3	2	4	3	4	4	
4	2	2	4	1	4	4						
1	2	6	2	2	2	1	1	2	4	3	3	2
3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3
2	2	3	3	2	3	3						
2	2	7	2	2	2	1	1	2	2	4	4	3
3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	
3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
3	2	2	2	2	3	2	2	3	4	4	4	
2	3	3	3	2	2	4	2	3	4	4	4	
3	4	4	2	2	3	3	2	3	3	4	4	
3	3	2	4	2	3	4						
1	1	7	2	2	1	1	1	2	4	4	3	1
3	4	2	2	4	4	3	3	2	3	4	2	
2	4	2	4	3	2	3	2	2	2	3	3	
4	2	4	2	4	4	2	2	3	3	3	4	
2	4	2	2	2	2	3	2	2	4	4	4	

4 4 4 3 4 4 4 4 2 4 3 2
2 2 2 3 3 3 3

2 1 7 1 2 1 3 1 2 4 3 3 2
3 3 3 3 2 2 3 3 3 3 3 3
2 2 3 4 3 3 3 2 3 3 3 3
3 2 3 2 3 3 2 2 3 3 3 3
2 3 3 2 2 2 3 2 3 4 4 4
2 4 4 2 4 3 3 2 3 3 4 4
3 3 3 3 2 3 3

1 2 7 1 2 2 1 2 2 4 3 4 2
4 3 3 3 2 2 2 2 3 2 3 2
2 2 2 3 3 3 3 3 3 3 2 2
3 2 2 3 3 3 2 2 2 2 3 3
3 2 3 3 2 4 3 2 2 3 3 4
3 4 4 3 3 3 3 4 4 4 4 4
4 3 4 4 3 4 4

2 2 7 2 2 3 1 2 2 3 2 2 2
2 3 3 3 3 3 3 3 2 2 3 3
2 3 2 2 3 3 4 3 3 3 3 3
3 2 2 3 2 2 3 2 2 3 3 3
3 2 3 3 2 2 2 4 3 3 3 4
2 3 4 2 3 3 2 2 2 2 3 3
3 2 2 3 2 4 4

2 2 6 2 2 2 1 2 2 4 3 3 2
3 3 3 3 2 2 3 3 3 3 3 3
3 2 2 3 4 2 3 2 3 3 3 3
3 2 3 2 2 3 2 2 3 3 3 3
2 3 3 3 2 2 3 2 3 3 3 3
3 3 4 3 3 3 4 3 2 3 3 3
3 2 3 3 2 3 4

2	2	7	1	2	2	1	2	2	4	3	3	2
4	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3
2	2	2	4	4	2	3	3	4	3	3	3	3
3	2	3	3	3	4	2	2	3	3	4	4	3
2	4	3	3	3	2	4	3	3	4	4	4	4
3	3	4	2	3	3	3	3	2	3	4	4	3
3	3	3	3	2	3	3						

1	2	7	3	2	3	1	2	2	4	4	3	2
3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3
2	2	3	3	3	2	4	2	4	3	4	4	4
3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	4	4	3
2	3	3	3	3	2	3	2	3	4	3	3	3
3	3	3	2	3	4	3	3	2	3	3	4	4
3	2	3	3	2	4	4						

2	2	7	3	2	2	2	2	2	4	4	3	2
3	4	4	3	2	2	2	3	3	3	4	4	3
2	2	2	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3
3	2	4	2	3	4	3	2	3	4	3	3	3
2	3	3	4	2	2	3	2	3	4	3	4	4
3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	4	4	4
3	3	2	3	2	3	4						

1	2	7	3	2	3	2	2	2	4	3	3	2
3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	4	4	3
3	2	3	3	4	2	4	2	4	4	3	3	3
3	2	3	3	3	4	2	2	3	4	4	4	3
2	4	3	3	2	2	4	2	3	4	4	4	4
3	4	4	3	3	3	4	3	2	3	4	4	4
3	3	2	3	2	3	4						

2	2	6	1	2	2	2	2	2	4	4	3	2
4	3	4	4	3	2	3	3	3	2	3	3	3

2	2	3	3	4	2	3	3	3	3	4	4
3	2	4	3	3	4	2	2	3	3	4	3
2	3	3	2	2	2	3	3	3	4	4	3
3	4	3	2	3	4	3	3	2	3	4	4
3	3	2	3	2	3	4					

2	2	6	1	2	2	1	2	2	4	4	3	2
4	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	
2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	
3	2	3	3	3	4	3	2	3	4	4	3	
2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	4	4	
3	3	4	2	4	4	3	3	2	3	4	4	
3	3	2	3	2	4	3						

1	2	7	1	2	2	1	2	2	4	3	3	2
4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
3	2	2	3	3	4	2	2	3	3	3	3	3
2	3	3	4	2	2	3	2	3	4	3	4	4
3	3	4	2	4	3	4	3	2	3	4	4	4
3	3	2	3	2	4	4						

2	2	7	1	4	2	1	2	2	4	3	2	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	4
3	2	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	2
1	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	4	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	4	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3
3	2	2	4	2	3	4						

1	1	7	1	4	1	1	2	2	1	3	2	2
3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4
3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	2	3	3
3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	4	2

2	4	4	3	3	3	4	2	3	2	2	3	
2	3	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	
2	2	2	3	2	3	3						
1	1	7	3	4	1	1	1	2	1	3	3	2
3	4	3	2	3	2	3	3	3	3	3	4	3
2	3	4	4	4	2	4	2	3	3	3	4	3
3	2	1	3	1	3	2	3	4	3	4	4	3
2	3	3	3	2	2	3	4	4	2	3	3	4
2	3	4	3	3	4	3	2	4	2	2	2	4
4	2	3	4	2	4	4						
1	2	5	1	4	2	1	2	2	1	4	2	2
3	4	1	3	2	4	4	4	4	2	3	4	3
2	2	3	3	3	2	4	3	4	3	3	3	3
3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3
3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	4	3	3
2	4	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2					
1	3	2	3	4	4	1	2	1	1	3	2	2
3	3	4	3	2	2	4	4	4	2	3	4	3
2	2	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3	3
3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3
2	4	4	3	2	2	4	3	3	3	3	3	4
2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4
2	3	3	3	2	4	4						
2	2	7	2	4	1	1	2	2	1	4	3	2
3	3	3	3	3	2	4	4	4	3	3	4	4
3	2	4	4	4	2	4	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4
2	4	3	4	2	2	3	2	3	3	3	4	4

3	3	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4	
4	2	2	3	2	3	4						
2	1	7	2	4	1	1	1	2	1	3	3	2
3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2
2	2	2	3	3	4	2	3	3	3	3	3	4
3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3
2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	4	4	4
3	3	2	2	4	4	3						
2	2	7	2	4	1	1	1	2	1	3	2	2
3	3	4	2	2	4	4	4	4	2	3	4	3
2	2	3	3	4	2	3	2	4	3	3	3	3
3	2	2	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3
2	3	3	3	3	2	2	2	3	4	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4
4	4	3	2	3	3	3						
2	3	7	2	4	4	2	2	2	4	3	2	4
4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	2
2	3	4	4	3	4	2	4	3	4	4	4	3
2	2	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4	1
4	3	4	3	2	4	3	3	3	4	4	4	2
4	4	3	4	4	3	3	2	3	4	4	4	4
3	3	3	2	4	4	4						
1	2	6	3	4	1	1	2	2	1	3	3	2
4	4	3	4	2	2	4	3	3	3	3	4	4
2	3	3	3	4	3	3	2	3	2	3	3	3
3	2	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	4
4	4	4	4	1	2	4	3	3	4	4	4	4
4	4	3	2	4	3	4	3	2	3	3	3	3
2	2	2	3	3	4	3						

2 1 5 2 4 1 1 2 2 3 3 3 2
3 3 3 3 3 2 3 3 3 3 3 3
2 3 3 3 3 2 3 3 3 3 3 3
3 3 3 2 2 3 2 3 3 3 3 3
3 3 3 2 3 2 3 2 3 3 3 3
3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3 3
3 3 3 3 2 3 3

2 2 6 2 4 2 1 2 1 4 4 4 4
4 4 3 3 2 3 4 3 4 3 4 4
2 3 2 3 4 3 4 3 4 4 3 3
3 3 2 3 2 3 2 3 3 3 4 3
2 3 3 3 3 2 3 3 3 3 4 3
2 3 4 3 3 3 3 3 3 3 3 3
3 3 3 3 3 3 4

2 3 1 3 4 4 1 2 1 4 4 2 3
4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4
2 4 4 4 4 2 3 3 2 2 3 3
2 2 4 2 3 4 2 2 4 4 4 4
4 4 4 4 2 4 4 4 3 2 3 4
3 3 3 4 3 3 3 2 3 3 4 4
4 3 2 4 2 3 4

2 2 6 1 4 3 1 2 1 4 2 3 2
4 2 3 2 3 3 3 3 3 3 3 3
3 2 4 4 4 3 4 2 4 3 3 4
4 2 2 4 2 3 3 3 3 3 3 3
2 3 3 3 2 2 4 2 3 3 3 3
2 3 4 3 3 3 3 3 2 2 3 3
2 2 3 2 3 2 3

2 3 7 3 4 3 1 2 2 3 4 4 2
4 3 4 3 3 2 4 4 4 4 4 4

2	4	4	4	4	3	3	2	3	3	3	4
2	1	3	2	3	4	2	4	3	4	3	4
2	4	3	2	2	1	4	3	3	3	3	4
3	4	4	3	4	4	4	4	2	4	3	4
3	3	2	4	4	4	4					

1	1	7	2	4	3	1	2	2	3	3	3	3
3	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4	3
3	2	3	3	4	2	3	2	2	3	3	3	3
2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
3	3	3	2	2	3	2						

2	2	6	2	4	2	1	2	2	2	4	3	2
3	4	3	4	3	2	4	4	4	4	4	4	2
2	2	3	4	4	1	4	2	3	2	3	3	3
2	1	2	2	3	4	2	3	4	4	4	4	4
1	4	2	3	1	1	4	3	4	4	4	4	4
3	4	4	1	4	4	4	4	3	3	3	3	4
4	1	1	3	3	4	4						

1	2	3	3	4	3	1	2	2	2	4	2	1
3	3	3	4	2	2	3	3	3	3	3	4	3
2	3	3	3	3	2	4	3	2	3	3	3	3
2	1	1	2	3	3	3	3	4	4	4	4	3
1	3	3	2	2	1	3	3	3	2	4	4	3
2	3	3	3	3	4	4	2	3	2	4	4	4
3	2	1	4	1	4	4						

2	2	7	2	4	3	1	2	2	2	4	1	4
4	3	3	2	2	3	4	3	4	4	4	4	3
1	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3

3	4	3	2	2	2	3	3	3	3	3	4	
3	3	3	3	3	3	3	3	2	4	4	3	
2	2	3	2	3	4	4						
2	2	7	1	4	2	1	2	2	2	4	3	2
3	4	3	3	2	3	4	4	3	4	4	4	
3	1	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	
1	2	3	3	3	3	2	3	4	4	4	3	
2	4	3	3	2	2	3	3	3	4	3	4	
2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	
3	3	3	3	3	3	3						
2	1	6	1	4	2	1	2	2	4	4	3	2
3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	4	4	
3	2	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	3	2	3	3	4	3	3	3	2	
3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	
2	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	3	3	3	3						
2	1	6	1	4	1	1	2	2	4	3	3	2
3	4	3	2	2	2	2	3	3	3	3	4	3
3	3	3	4	3	2	2	2	2	3	3	3	3
3	3	2	3	3	3	2	2	3	4	4	4	
3	3	3	3	2	2	4	1	2	3	3	4	
2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
2	3	3	2	3	3	3						
2	2	7	1	4	2	1	2	2	4	4	3	2
3	4	4	4	2	2	4	3	2	4	4	4	3
2	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	2	
3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	3	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	

4 3 4 3 3 3 3 3 3 3 4 2
3 3 3 3 3 3 4

2 2 6 1 4 2 3 2 2 4 4 3 2
3 4 4 4 3 2 4 4 2 3 4 3
3 2 3 4 3 2 4 2 3 3 3 3
3 2 2 2 3 3 2 3 4 4 4 3
3 3 3 3 3 1 3 2 3 3 4 4
2 3 4 2 3 3 3 3 3 3 3 3
3 3 3 3 2 4 3

2 2 7 2 4 2 1 2 2 4 2 2 2
3 3 3 2 3 3 3 3 2 2 3 3
2 2 3 4 3 2 3 3 3 3 3 4
3 2 2 2 3 4 2 2 4 3 3 4
2 3 3 3 2 2 4 2 3 4 4 4
2 4 4 3 4 4 3 3 2 3 4 4
2 3 3 3 2 3 4

1 3 6 2 4 3 1 2 2 4 3 4 2
3 4 3 3 3 3 3 3 3 3 4 3
3 3 4 3 4 1 3 2 3 2 3 4
3 1 2 3 2 3 3 3 3 3 3 3
1 3 3 3 2 3 3 3 2 3 3 2
2 2 3 2 3 3 3 2 3 3 2 3
3 3 3 4 4 4 4

1 2 7 2 4 3 1 2 2 4 3 3 2
2 3 3 3 3 2 3 3 3 3 3 3
1 3 3 3 3 2 3 2 3 3 3 3
2 2 2 2 3 3 2 3 2 3 3 3
2 3 3 3 2 2 3 2 3 3 3 3
2 3 3 2 3 3 3 2 3 2 3 3
2 3 3 3 2 3 3

1	2	7	2	4	1	1	2	2	4	3	3	3
3	4	3	3	3	3	2	3	4	2	3	4	4
2	1	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
3	1	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3
2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3
2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3
2	3	2	3	2	3	3						

2	2	6	2	4	1	2	1	1	4	3	1	2
3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3	3
2	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3
4	3	2	2	3	3	3	3	4	4	2	3	3
2	3	4	4	2	2	4	3	3	3	3	3	4
3	3	3	3	4	3	3	3	2	2	4	4	4
3	3	3	2	3	2	4						

2	2	1	2	4	4	1	2	1	4	3	4	3
4	4	3	3	2	4	4	2	3	4	4	4	4
2	3	2	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3
2	2	2	3	2	3	3	3	2	4	4	4	3
3	4	3	3	2	3	4	3	3	2	3	4	4
2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4
4	3	3	3	3	3	4						

2	1	6	1	4	1	1	2	2	4	3	3	2
3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3
3	1	3	4	3	2	3	2	3	3	3	3	3
3	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	4	2	3	3	3	3	3	3	4	3
1	3	4	2	3	3	3	3	4	3	3	3	4
4	3	3	3	3	3	4						

2	2	2	1	4	2	1	2	2	4	4	3	2
4	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4	3

2	1	4	3	3	3	4	1	3	3	4	4
3	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4
1	3	4	4	3	2	3	2	3	2	3	4
4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4
3	3	3	3	3	3	3					

2	1	6	2	4	1	1	2	2	4	3	3	2
3	3	3	2	2	1	3	3	3	3	3	3	3
3	1	3	4	4	2	3	1	3	3	4	3	
3	2	3	3	2	3	3	3	3	4	3	3	
2	4	3	3	2	3	3	3	3	4	4	3	
2	3	4	2	3	3	3	3	4	3	3	4	
4	3	3	3	3	3	3	4					

2	1	6	2	4	1	1	2	2	4	3	3	2
3	3	3	3	2	2	4	3	4	3	4	3	
2	2	4	4	3	2	3	2	4	3	4	4	
3	2	2	2	3	3	4	3	4	3	4	3	
1	3	4	3	3	2	3	2	4	4	4	4	
2	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	3	3	3	3	4					

1	2	6	2	4	2	1	2	2	4	4	3	1
3	4	4	4	3	2	3	3	3	3	3	4	3
2	2	3	4	4	1	3	3	3	4	3	3	
3	2	2	2	3	3	3	4	4	4	4	4	
2	3	4	3	2	3	2	3	3	4	3	4	
4	3	3	3	4	3	3	3	4	3	4	4	
3	3	3	3	3	3	3	4					

2	2	3	3	4	3	1	2	2	4	4	3	1
3	4	3	4	2	1	4	4	3	3	3	3	3
3	1	4	3	3	2	3	2	4	3	3	3	
4	2	3	3	3	4	4	3	3	4	3	4	

1	3	4	3	2	3	3	3	4	4	3	3	
1	3	4	2	3	3	3	3	4	3	3	4	
3	3	3	3	3	3	3						
2	2	4	3	4	2	1	2	2	4	3	3	2
4	3	3	3	2	1	3	4	4	3	3	3	
2	2	4	3	4	1	4	2	3	4	4	3	
3	2	2	2	2	3	3	4	4	4	3	3	
2	4	3	3	3	2	3	2	4	3	3	3	
4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	
3	3	3	3	3	3	4						
1	1	6	2	4	1	1	2	2	4	3	3	2
4	3	4	3	3	1	3	4	3	3	4	4	
2	2	3	4	3	2	3	3	3	3	3	4	
3	1	3	2	3	3	3	3	4	4	3	3	
1	3	4	4	3	2	4	2	3	3	4	4	
2	4	3	2	4	3	3	3	4	3	4	4	
4	3	2	3	3	3	4						
2	1	6	1	4	1	1	2	2	4	3	3	1
4	4	3	2	3	2	4	4	4	3	3	3	
1	2	3	3	3	2	3	2	4	3	4	4	
4	2	3	3	2	4	3	3	3	4	4	4	
1	3	3	3	2	3	2	3	4	4	3	3	
2	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	4	
3	3	3	3	3	3	4						
2	1	6	2	4	1	1	2	2	4	4	3	2
3	4	3	4	2	2	4	4	3	3	4	4	
2	1	3	4	4	3	3	2	3	3	4	4	
3	1	2	2	3	3	3	3	4	4	3	4	
2	4	3	4	3	2	3	2	3	4	4	4	

3	4	4	2	3	3	3	3	4	3	4	4	
4	3	3	3	3	3	4						
2	3	7	3	4	3	1	2	2	4	3	1	2
2	3	3	2	2	4	4	4	4	1	2	4	4
2	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3
4	4	3	3	1	2	3	3	4	4	3	3	3
2	2	3	3	2	2	4	3	3	3	3	4	4
1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	2	4	1	3	3						
2	3	7	3	4	3	1	2	2	4	4	3	4
3	4	4	3	4	3	4	4	2	3	4	3	3
2	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4
4	2	3	2	3	3	2	3	4	4	4	4	4
2	3	3	3	2	2	4	3	3	4	4	4	4
2	4	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4
4	2	3	2	2	3	3						
2	1	6	1	4	1	1	2	2	4	1	3	1
1	4	3	3	3	3	2	2	3	3	3	4	3
3	4	3	3	4	2	4	2	3	3	3	4	3
3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	4	3	3	2	3	3	3
2	3	3	2	3	3	3	1	3	2	3	3	3
3	3	2	3	3	4	3						
1	2	4	3	4	3	1	2	2	4	4	3	1
4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	4	4	4
3	1	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3
3	3	1	3	2	3	2	3	4	4	4	4	3
1	3	4	3	2	2	4	3	3	3	3	3	4
2	4	4	2	3	3	3	1	2	2	2	3	4
3	3	3	3	2	3	4						

2	2	7	3	4	2	1	2	2	4	3	3	1
4	4	4	4	4	3	2	3	3	3	4	4	4
2	2	3	4	4	2	4	2	4	4	4	4	3
4	2	2	2	3	4	2	2	4	4	4	4	4
1	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	4
3	4	4	3	4	4	3	3	2	3	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3						

2	2	7	3	4	1	1	2	2	4	3	3	2
3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3
2	2	3	3	3	2	4	2	3	3	3	3	3
2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3						

1	3	7	1	4	3	1	2	2	4	4	2	3
3	3	3	4	2	2	4	3	3	3	3	4	3
3	3	4	4	3	2	3	2	2	3	3	3	3
3	2	2	3	3	3	2	3	3	4	3	3	3
2	3	4	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	2	4	4	3	3	2	3	3	3	3
3	3	2	3	3	3	3	4					

2	3	2	1	4	3	1	2	2	4	4	2	2
3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4
3	2	4	3	4	2	4	2	2	3	3	4	4
4	2	2	2	3	3	2	3	4	4	4	4	4
2	3	3	3	2	2	3	2	2	3	4	4	3
4	3	4	2	4	4	3	2	3	3	4	4	3
3	2	3	3	2	3	3						

2	3	6	1	4	1	3	2	2	4	3	3	2
3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2

2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3
2	2	2	2	3	3	2	2	4	4	3	3
3	3	3	3	2	2	4	2	3	3	4	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	2	2	3	3					

2	2	7	1	4	2	1	2	2	4	3	4	1
3	4	3	3	2	2	3	3	3	4	4	4	4
2	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	4	4	3	3	3	2	2	3	3	3	3
2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4
3	2	2	3	2	3	3						

2	1	7	1	4	1	1	2	2	1	3	4	1
4	4	3	3	3	1	4	4	4	4	4	4	4
2	1	4	4	4	2	4	1	3	3	4	4	4
3	3	1	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4
3	4	4	4	3	1	4	1	2	4	4	4	4
4	4	4	2	3	4	4	3	2	4	3	4	4
3	4	3	3	2	4	4						

1	2	6	2	4	3	1	2	1	1	4	3	2
2	4	3	3	2	1	3	3	4	4	3	3	3
2	1	3	3	3	2	4	2	4	3	4	4	3
4	3	3	2	2	3	1	3	3	4	4	4	3
2	4	3	4	2	1	4	2	3	4	4	4	3
3	4	4	4	3	4	3	4	2	2	3	4	4
2	4	3	2	2	3	4						

2	2	7	2	4	2	1	1	2	1	3	3	1
3	3	2	3	2	1	3	3	4	3	3	3	2
3	1	3	4	4	3	4	3	2	3	3	3	2
2	1	1	3	1	3	2	3	3	4	3	3	4

2	3	3	3	3	1	2	2	3	4	3	4	
1	3	4	3	3	3	2	3	2	3	3	4	
3	2	1	2	2	3	4						
2	2	7	3	4	3	1	2	2	3	4	3	2
3	4	4	3	3	2	3	4	4	3	4	3	
3	2	3	4	4	2	3	2	3	3	3	3	
3	3	2	3	3	4	2	3	4	3	3	3	
2	3	3	3	2	2	3	3	3	4	4	3	
3	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	4	
4	3	3	4	1	3	3						
2	2	7	2	4	2	1	2	2	2	3	2	1
3	3	4	2	2	3	4	3	2	4	3	3	
2	2	4	3	3	2	3	2	3	2	3	3	
1	1	1	3	2	3	2	2	3	3	3	3	
1	3	3	3	2	1	3	2	3	3	3	3	
1	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	
3	2	2	3	2	3	4						
2	2	6	2	4	2	1	2	2	4	4	3	1
3	4	3	3	3	2	3	3	3	4	4	3	
2	2	4	4	3	2	4	2	3	3	3	2	
3	1	3	2	3	4	2	3	4	4	4	4	
1	4	3	3	2	2	3	2	3	3	4	4	
3	3	4	3	3	4	4	3	2	3	3	3	
3	3	2	2	2	3	3						
1	2	7	3	4	2	1	2	2	4	4	4	3
3	4	3	3	3	3	4	2	4	3	4	4	
3	1	3	4	4	3	4	3	3	3	3	4	
3	2	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	
1	3	4	4	2	2	3	2	3	4	4	4	

4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	
4	3	4	3	1	3	4						
2	2	6	2	4	2	1	2	2	4	4	3	1
3	4	3	3	3	3	2	4	4	4	4	4	3
3	1	3	4	4	2	4	2	3	3	3	3	3
4	2	1	3	2	4	3	3	4	4	4	4	4
1	4	4	3	2	1	2	2	3	3	4	4	4
3	4	4	3	4	3	3	3	1	3	3	3	4
3	3	4	4	1	4	3						
2	2	1	2	4	2	1	2	2	4	4	4	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3
2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3						
2	2	7	2	4	3	1	2	2	4	4	4	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	4	4
2	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
3	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3
2	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	2	2	3	4	4	4						
1	3	4	2	4	3	1	2	2	4	3	3	1
3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4
3	1	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3
3	1	1	4	3	3	3	4	3	4	4	4	3
1	4	3	3	1	1	4	1	3	3	3	3	3
1	4	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3						

2	1	7	2	4	1	1	2	2	4	3	3	1
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
3	1	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
3	2	1	3	1	2	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	1	1	2	4	3	3	3	3	3
1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3						

2	2	7	2	4	3	1	2	2	4	4	3	3
3	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3
3	3	3	3	3	3	2	4	3	4	3	3	3
2	2	3	2	3	4	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3						

2	2	7	3	4	2	1	2	2	4	3	2	2
3	3	4	3	3	4	4	3	2	3	4	4	3
3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3
3	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
1	4	3	4	2	2	4	1	3	3	3	3	4
3	4	4	3	4	4	4	4	1	4	4	4	4
3	4	3	3	2	3	4						

1	3	2	3	4	1	2	2	2	4	3	1	3
3	3	3	3	3	2	4	4	3	4	4	4	2
2	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3
2	1	2	3	3	2	3	3	3	4	4	3	1
3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	4	4	4
1	4	4	3	4	3	3	3	3	1	3	4	4
3	3	3	2	2	3	4						

1	1	7	3	4	1	1	2	2	4	4	2	2
3	4	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3

4	1	4	3	3	3	3	2	1	3	3	3
3	2	1	3	2	2	2	3	3	3	3	3
1	3	3	4	2	1	3	3	3	3	4	4
2	4	3	3	4	4	4	3	2	3	3	4
2	3	3	3	3	3	3					

1	2	7	3	4	2	1	2	2	4	4	4	1
4	4	4	4	1	1	4	4	4	4	4	4	4
2	1	4	4	4	1	4	2	4	2	4	4	4
4	1	1	3	1	4	1	1	4	4	4	4	4
1	4	3	2	2	1	4	3	3	1	3	4	4
3	4	4	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3
3	2	2	2	2	3	4						

2	2	4	1	4	3	1	2	2	4	4	4	1
4	4	3	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4
3	2	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4
3	4	2	3	2	3	2	4	3	4	3	3	3
1	4	3	4	2	2	4	3	3	3	3	3	4
2	4	4	3	3	4	3	3	2	3	3	3	4
4	3	3	3	2	2	4						

2	2	7	3	4	2	1	2	2	4	3	2	2
3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3
2	3	3	2	1	3	1	1	4	3	3	3	3
3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3
3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3						

2	3	7	3	4	3	1	2	2	4	4	4	1
3	4	4	3	3	2	3	3	4	3	4	4	3
2	2	4	4	4	2	4	2	3	3	3	3	3
3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3

1	3	4	3	3	2	3	2	3	3	4	3
2	3	4	3	4	4	4	3	1	3	3	4
4	3	3	2	3	1	3					

1	2	7	3	4	3	1	2	2	4	4	3	2
3	4	3	3	4	2	4	4	4	4	3	3	4
3	1	3	3	3	3	4	2	2	3	3	3	3
3	2	2	2	3	4	2	2	4	3	2	3	3
3	3	3	2	2	3	4	3	3	2	3	4	4
3	4	3	1	3	3	3	3	3	2	4	4	4
3	3	3	3	3	3	4						

2	1	6	1	4	1	2	2	2	3	2	2	3
3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4	3	2
2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3
3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3
3	2	3	3	2	3	3						

1	1	6	2	4	1	1	1	2	4	3	3	2
3	3	4	3	2	2	3	4	3	3	3	4	4
4	1	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
2	2	3	3	3	4	2	2	3	4	3	4	4
1	3	3	2	2	1	4	3	3	3	3	3	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	2	2	2	3	3						

2	1	6	2	4	1	1	1	2	4	4	3	2
3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4
3	4	4	4	3	2	4	3	4	3	4	4	4
4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4
3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4

4 4 4 2 2 3 3 2 2 2 3 3
3 2 2 3 2 3 3

2 1 6 2 4 1 1 1 2 4 3 3 2
3 4 4 4 2 3 3 3 3 3 3 3
3 3 3 3 4 4 4 4 4 3 3 3
4 4 2 3 2 3 3 3 3 3 3 3
3 3 3 3 1 2 3 3 3 3 3 4
2 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3 3
3 3 2 3 3 3 3

2 1 6 2 4 1 1 1 2 4 4 3 1
4 4 3 3 2 2 3 2 4 3 4 4
4 2 3 4 4 3 4 4 3 4 3 3
3 2 2 4 2 2 1 2 3 4 4 3
1 3 4 3 3 1 4 2 3 3 4 4
4 4 4 3 3 4 3 2 4 3 4 4
4 2 2 4 1 4 4

1 2 5 2 4 2 1 1 2 4 3 3 2
3 3 3 3 3 2 3 3 3 3 3 3
3 2 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
3 2 2 3 2 3 3 3 2 3 3 3
2 3 3 3 2 2 3 3 3 3 3 3
2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 3 3
2 2 3 3 2 3 3

1 2 7 2 4 2 1 1 2 4 4 3 3
4 4 4 3 3 3 4 4 3 4 4 3
2 2 3 4 3 2 4 3 3 3 3 3
4 2 2 2 3 4 2 2 3 4 4 4
2 3 3 4 2 2 4 2 3 4 4 4
3 4 4 2 2 3 3 2 3 3 4 4
3 3 2 4 2 3 4

1	1	7	1	4	1	1	1	2	4	4	3	1
3	4	2	2	4	4	3	3	2	3	4	4	1
1	4	1	4	3	1	3	1	1	2	3	3	
4	4	4	1	4	4	1	1	3	4	3	4	
4	4	2	1	1	1	3	1	2	4	4	4	
4	4	4	3	4	4	4	4	1	3	1	4	
3	1	1	2	2	4	4						

2	1	6	1	4	1	1	1	2	4	3	3	1
3	3	3	3	2	1	4	4	4	3	4	3	
2	1	3	4	3	3	3	2	3	3	3	3	
3	1	3	2	3	3	2	2	4	4	4	4	
1	4	3	2	2	1	4	2	3	4	4	4	
1	4	4	2	4	3	3	2	3	3	4	4	
3	3	3	3	2	3	3						

2	2	6	2	4	2	1	2	2	3	3	4	2
4	3	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2	
2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	
3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	
3	2	3	3	2	4	3	2	2	3	3	4	
2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	
3	2	3	2	2	4	3						

2	2	7	2	4	3	1	2	2	3	2	2	2
1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
2	3	2	2	3	3	4	3	3	3	3	3	
3	1	2	3	2	2	3	2	2	3	3	1	
3	2	3	3	1	1	1	4	3	3	3	4	
2	3	4	1	3	3	2	1	1	1	3	3	
3	1	1	3	1	4	4						

2	1	6	3	4	1	1	2	2	4	3	3	2
3	4	4	2	3	2	3	3	3	3	4	3	

3	3	2	3	4	3	4	3	3	3	3	3
2	3	2	3	2	4	3	2	4	4	3	3
2	2	4	3	2	3	4	2	3	2	3	4
2	3	4	2	2	2	2	3	3	2	3	4
3	2	2	4	1	3	4					

2	1	6	2	4	1	1	2	2	4	4	4	1
4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	
1	3	3	4	4	2	4	2	4	3	3	3	
2	4	3	1	4	4	1	1	3	3	3	3	
1	3	3	1	1	1	3	2	2	2	3	3	
1	3	3	1	2	3	3	3	1	2	3	4	
2	2	2	4	1	3	4						

1	1	7	2	4	1	1	1	2	4	3	3	3
4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3
3	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	
4	3	2	2	3	3	2	3	4	3	4	4	
2	3	4	4	2	2	3	3	3	3	3	4	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
3	3	2	2	2	3	3						

1	1	7	2	4	1	1	2	2	4	4	4	2
4	4	3	1	3	4	4	4	3	4	4	4	4
2	1	3	4	4	2	2	3	4	2	3	3	
2	2	3	3	4	4	1	1	4	4	4	4	
1	4	2	3	1	2	4	4	4	4	4	4	
4	4	4	1	3	3	4	3	3	3	3	4	
3	4	3	2	1	4	1						

2	1	5	2	4	1	1	1	2	4	4	3	2
3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
3	3	2	2	2	3	2	3	4	3	3	3	3

2	3	3	3	2	1	4	2	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
3	3	3	3	2	3	3					

2	1	6	2	4	2	1	2	2	4	3	3	2
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3
2	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	4	3
3	3	2	3	3	3	3						

2	1	6	2	4	1	1	1	2	4	3	3	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3						

2	2	7	3	4	1	1	1	2	4	4	3	2
4	4	3	3	3	4	2	2	4	3	4	4	4
2	1	4	4	4	1	3	1	4	3	4	4	3
2	2	2	2	3	4	1	2	4	4	4	3	4
1	3	4	2	2	4	2	4	4	4	4	3	1
3	4	4	3	3	3	3	2	3	4	4	4	4
3	3	2	3	2	3	3						

2	1	7	2	4	1	1	1	2	4	3	3	2
3	3	3	3	2	2	4	3	4	3	4	4	4
3	2	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4
3	3	1	2	2	3	3	4	4	4	4	4	2
1	4	4	4	2	2	3	2	4	3	3	3	4

3 4 4 4 4 4 4 4 3 3 4 4
4 4 4 4 2 3 4

2 2 5 2 4 1 1 2 2 4 4 3 4
4 3 3 3 3 2 3 4 3 4 4 2
2 3 4 3 3 3 3 4 3 3 3 4
3 4 2 3 3 4 4 4 4 4 3 4
3 3 4 3 3 2 3 2 3 2 4 3
2 3 3 3 3 3 3 3 4 3 3 4
3 3 3 3 3 3 4

2 3 2 2 4 3 1 2 2 4 3 3 2
2 3 3 2 3 3 3 3 2 2 3 3
2 2 3 3 3 2 3 3 3 2 3 3
3 2 2 2 3 3 3 2 3 3 3 3
2 3 3 3 2 2 3 2 3 3 3 3
3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
3 3 3 3 2 3 3

1 1 6 1 4 1 1 2 2 4 3 3 2
3 4 3 3 3 4 3 3 2 3 3 3
2 2 3 3 3 2 3 2 3 3 3 3
2 2 2 3 2 3 3 3 3 3 3 3
2 3 3 3 2 2 3 3 3 3 3 3
3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
3 3 3 3 3 3 3

1 1 5 3 4 1 1 2 2 4 4 4 1
3 4 3 3 3 2 3 2 2 3 4 4
2 2 3 4 4 2 4 2 3 3 4 3
4 3 1 2 2 4 2 2 4 4 4 4
2 3 3 2 2 2 3 2 2 4 3 3
2 4 4 1 3 3 3 3 3 2 3 4
3 2 2 4 1 2 3

2	3	7	3	4	4	1	2	2	4	4	2	2
4	4	2	2	1	4	3	3	3	3	4	4	4
2	1	4	4	3	3	4	3	1	3	3	3	3
2	2	2	3	3	4	2	3	3	4	3	4	4
2	3	4	3	3	2	4	2	4	3	4	4	4
3	4	4	3	4	4	2	3	2	2	3	3	3
4	3	2	4	2	3	4						

1	1	7	2	4	2	1	2	2	4	3	3	1
3	3	3	2	2	1	4	3	2	2	3	2	2
2	3	3	3	3	3	4	2	3	2	3	3	3
3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2
2	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3
2	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3
3	2	3	3	2	3	4						

2	1	2	2	4	1	1	2	2	4	4	3	1
3	4	4	4	2	2	4	4	4	3	4	4	2
3	2	3	3	4	2	4	3	4	4	4	4	4
3	1	1	2	2	4	1	2	3	3	3	3	4
1	4	3	4	2	2	4	2	3	4	4	4	4
3	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3	3	4
3	3	3	3	2	3	4						

1	1	6	1	4	1	1	2	2	4	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3
2	2	3	3	3	1	3	2	3	3	2	2	2
2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3
2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3						

1	3	2	1	4	2	1	2	2	4	3	4	1
3	4	3	2	3	2	4	4	2	4	4	4	4

2	1	4	4	4	2	4	2	3	3	4	4
3	2	3	2	3	4	2	3	4	4	4	3
2	4	3	2	2	1	4	3	3	4	4	4
3	3	3	3	3	4	3	3	1	3	4	4
4	3	3	3	2	2	4					

1	2	6	2	5	2	1	2	2	4	3	4	2
4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4
2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	
2	2	1	3	2	3	2	2	3	3	3	3	4
3	4	4	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3
3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3
4	3	3	3	2	4	4						

2	2	7	2	5	2	1	2	2	4	3	2	2
3	3	3	3	2	3	4	4	2	3	4	4	3
2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3
3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	4
2	3	4	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3
3	2	2	3	2	3	3						

2	2	6	2	5	2	1	2	2	4	4	3	1
3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	2
1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
3	2	1	2	3	3	3	3	3	3	4	2	3
1	4	3	4	2	2	2	2	3	4	4	4	4
3	3	4	1	3	3	3	3	2	3	2	4	4
1	1	1	2	2	3	3						

2	2	6	2	5	3	1	2	2	4	4	3	2
3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3

3	3	3	3	4	2	3	2	3	3	3	3	
3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	
3	2	2	2	3	3	3						
1	3	1	3	5	1	2	2	2	3	3	1	3
2	1	2	3	3	2	4	3	3	3	3	3	3
3	2	2	2	4	2	3	3	3	2	3	3	3
3	2	2	2	2	3	2	2	3	4	2	3	3
2	3	3	3	3	1	2	2	3	3	3	3	3
2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3
2	2	2	3	1	1	4						
2	3	6	2	5	3	1	2	1	4	1	2	2
3	3	4	2	3	4	4	4	3	3	3	3	2
2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3
2	2	2	1	1	3	2	2	3	3	2	3	3
3	3	3	2	2	3	3	3	3	4	3	3	3
1	1	4	1	2	3	3	1	4	3	3	3	3
4	1	1	4	1	4	3						
2	3	2	2	5	4	1	2	2	4	3	3	2
3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4
3	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3
3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	3	3					
1	1	6	3	5	1	1	2	2	4	3	3	1
4	3	3	4	2	2	3	4	2	3	4	4	2
4	2	2	4	3	2	4	1	3	3	3	3	3
3	3	2	3	3	4	1	1	4	2	3	4	4
2	3	4	2	2	2	2	4	2	2	4	4	3

2 3 3 1 2 3 2 1 2 2 3 3
3 2 2 4 3 2 4

2 2 6 1 5 2 1 2 2 4 1 2 2
3 3 3 2 2 4 4 4 3 3 4 2
2 3 3 4 3 2 3 2 3 2 3 3
2 2 2 1 1 3 2 2 3 3 2 3
3 3 3 2 2 3 3 3 3 3 3 3
1 2 4 1 2 3 3 1 4 3 3 3
4 1 1 4 1 4 3

2 2 6 2 5 3 1 2 2 4 3 3 3
3 4 3 3 4 2 2 2 4 3 4 4
3 2 3 4 3 3 4 3 4 3 3 3
3 2 1 2 2 3 2 3 3 3 3 2
1 4 3 4 2 3 3 3 3 3 3 3
1 3 4 3 3 3 3 3 2 2 3 3
4 3 3 4 3 4 3

2 2 7 2 5 2 1 2 2 4 3 2 2
2 3 3 3 2 3 3 2 3 3 3 4
3 3 3 3 4 3 4 3 3 3 3 3
3 3 3 3 3 3 2 3 4 3 3 3
3 3 3 3 2 1 4 3 3 3 3 3
2 3 3 3 3 3 3 3 3 3 2 3
3 2 3 3 2 3 3

1 2 2 2 5 2 1 2 2 4 4 3 3
2 3 3 3 3 3 3 3 2 2 4 4
3 1 3 3 4 2 4 3 2 3 3 3
3 2 2 2 2 3 3 2 3 4 4 4
1 3 3 4 2 1 3 2 4 4 3 3
3 3 4 4 3 4 4 4 1 3 4 3
3 3 3 2 3 3 4

2	1	6	2	5	1	1	2	2	4	4	2	1
4	3	3	4	3	2	4	3	2	4	3	3	3
4	4	3	3	4	4	3	4	4	2	2	2	3
2	3	1	4	2	2	1	2	3	3	3	3	2
2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	4	4	4
3	4	4	2	3	3	3	2	4	3	3	3	3
4	2	1	4	1	3	4						

2	2	7	2	5	2	1	2	2	4	4	3	2
3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3
2	3	3	4	4	2	4	2	4	3	3	3	3
3	3	2	3	3	3	2	2	3	4	4	4	4
2	4	3	2	2	2	3	3	3	4	4	4	3
2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	4
3	2	2	3	2	3	3						

2	2	6	2	5	2	1	2	2	4	2	2	4
2	3	3	3	3	3	4	4	4	1	1	4	4
1	1	1	4	4	1	2	1	1	1	1	4	3
4	1	3	1	3	3	2	1	4	3	3	3	4
3	3	3	3	3	2	2	2	2	4	4	4	4
3	3	3	1	3	3	3	2	4	3	3	3	4
2	2	2	3	1	4	4						

2	2	7	1	5	2	1	2	2	4	3	4	1
3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3
3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
4	4	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4
4	3	3	3	2	2	4	3	3	3	3	3	3
2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	2	2	3	3	3						

1	2	2	2	5	2	1	2	2	4	4	4	1
3	3	3	3	3	2	2	4	4	3	3	4	3

2	1	4	3	3	2	3	2	2	2	3	3
4	3	2	2	3	3	2	3	4	4	3	2
4	4	3	4	2	1	2	2	3	3	3	4
2	4	4	3	3	4	4	3	2	2	3	4
3	3	3	3	2	3	4					

2	2	7	3	5	2	1	2	2	4	3	3	1
3	3	4	3	3	1	3	3	4	3	4	4	4
4	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	4	4
4	4	4	3	2	2	4	3	3	3	3	4	3
1	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
3	3	1	4	4	3	3						

2	2	7	2	5	2	1	2	2	4	4	1	1
3	3	4	2	2	4	4	3	1	4	4	4	4
2	4	3	4	4	2	4	3	3	2	2	2	3
2	2	2	3	4	3	2	2	3	3	2	2	4
4	3	3	3	2	2	2	2	2	4	4	4	4
1	4	4	2	3	3	3	2	1	3	3	3	3
4	2	2	3	2	3	3						

1	2	7	3	5	1	1	2	2	4	3	2	3
2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	4	4
3	2	3	4	3	3	3	3	2	2	3	2	2
1	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	4	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	4	2	2	3	3	2	1	3	3	3	3
3	2	2	4	1	3	4						

2	2	6	1	5	3	2	2	2	4	4	3	4
4	4	1	3	3	1	3	3	3	3	4	4	4
3	4	4	4	4	3	4	2	3	3	3	3	3
4	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	4	4

1	3	4	4	2	2	4	2	3	3	3	3	
2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
3	3	3	2	2	2	3						
2	2	7	2	5	4	2	2	2	4	3	2	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4
3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	4	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	4	2	2	3	3	2	1	3	3	3	3
3	3	2	4	1	3	4						
2	3	6	3	5	3	1	2	2	4	4	4	1
3	4	4	4	4	2	1	3	4	4	4	4	4
4	1	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3
2	4	2	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3
1	4	4	2	1	1	4	2	3	4	4	4	4
1	3	4	2	3	4	2	3	3	1	4	4	4
3	3	3	3	2	3	4						
2	2	7	3	5	2	1	2	2	4	4	3	2
3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3
3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3
2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3					
2	1	6	3	5	1	1	2	2	4	3	3	2
3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
2	2	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3
3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	4	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3

2 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
3 3 2 3 2 3 3

2 1 7 3 5 1 2 2 2 4 3 2 3
4 3 2 3 3 3 3 2 3 4 2 2
2 3 3 4 2 4 2 3 3 3 3 3
3 3 3 2 3 4 2 2 4 4 4 4
2 3 3 2 3 2 4 3 2 3 4 4
3 3 3 2 3 3 3 3 2 3 3 3
3 3 3 3 2 4 3

2 2 6 3 5 2 1 2 2 4 3 3 2
3 3 2 3 2 3 3 4 3 3 4 4
4 2 4 3 3 3 4 4 4 3 3 4
3 3 2 3 2 3 3 3 4 4 3 3
2 3 3 3 2 3 4 3 3 4 4 4
3 4 4 3 3 3 3 3 4 3 3 4
4 3 1 3 1 3 3

2 2 7 3 5 2 1 2 2 4 4 3 3
3 4 3 3 2 3 3 2 3 3 4 3
3 3 4 4 4 3 4 4 4 3 3 4
4 1 2 3 2 2 2 2 3 4 3 3
1 4 4 4 2 2 4 4 3 2 3 4
2 4 4 2 3 3 3 2 3 2 3 4
3 2 2 3 2 3 4

2 2 7 3 5 2 1 2 2 4 4 3 2
3 4 3 3 3 2 3 3 4 3 4 4
3 1 3 4 4 3 3 3 4 3 4 3
3 2 2 3 4 3 3 3 3 3 3 3
2 3 3 3 2 2 3 3 3 2 3 3
2 3 3 3 3 3 3 3 3 3 4 3
3 3 3 3 3 3 3

2	2	7	3	5	2	1	2	2	4	4	3	2
3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2
2	4	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3
3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
1	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3
1	3	4	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	2	2	4	1	4	4						

2	2	7	2	5	2	1	2	2	4	4	1	1
3	3	4	2	2	4	4	3	1	4	4	4	4
2	4	3	4	4	2	4	2	2	2	2	2	3
2	2	2	3	4	3	2	2	3	3	2	2	4
4	3	3	3	2	2	2	2	2	4	4	4	4
1	4	4	2	3	3	3	2	1	3	3	3	3
4	2	2	3	2	3	3						

2	2	1	2	5	4	1	2	2	4	4	4	3
3	4	3	3	2	3	4	4	4	4	3	4	4
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4
2	1	3	2	3	4	2	4	3	4	3	3	4
1	4	3	2	2	1	4	3	3	3	3	3	4
3	4	4	3	4	4	4	4	1	3	3	3	4
3	3	3	3	3	3	3	3					

2	2	7	2	5	2	1	2	2	4	4	4	2
3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	1	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3
1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
3	3	2	3	3	3	3						

2	2	6	1	5	1	1	2	2	4	4	4	1
3	4	3	4	3	3	3	3	2	2	3	4	4

2	1	4	4	3	2	4	2	3	3	3	3
3	2	2	3	2	3	3	3	4	4	4	4
2	4	3	3	2	2	3	2	3	4	4	4
3	4	4	3	3	3	3	3	2	3	3	4
3	3	3	2	2	3	3					

1	2	6	3	5	1	1	2	2	4	4	3	3
4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
2	3	3	4	3	2	3	2	3	2	3	3	3
3	3	2	3	3	4	2	3	4	3	3	3	3
2	4	2	3	2	2	3	3	3	4	4	4	4
3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4
3	3	3	4	2	4	3						

2	2	6	2	5	2	2	2	2	4	3	3	2
2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4	3
2	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
4	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
3	3	2	3	2	3	3						

1	2	6	3	5	4	1	2	2	4	3	3	2
3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3
3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	2	2	1	3	3	2	3	3	3	3	3
2	3	3	2	3	4	3	3	3	2	3	3	3
2	2	2	3	2	3	3						

1	2	6	1	5	2	1	2	2	4	3	3	3
2	4	4	3	4	2	2	3	3	3	3	3	4
3	3	2	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3
3	2	1	2	3	4	4	2	3	4	3	3	3

3	2	2	3	3	2	1	4	2	3	4	4
4	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3
4	3	3	3	3	3	3					
2	3	5	3	5	2	1	2	2	4	3	2
3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	4
3	3	2	2	2	2	3	4	2	3	3	3
3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3
3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	3
2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	3
3	2	2	3	2	3	3					
2	2	6	2	5	2	1	2	2	3	3	2
2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4
3	2	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3
1	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	4
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	4	2	2	3	3	2	3	3	3	3
3	2	2	4	1	3	4					
2	1	6	1	5	1	1	2	2	1	3	2
3	4	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3
2	3	3	3	4	3	4	3	3	3	2	3
3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	4
1	4	4	3	3	3	3	4	2	3	2	2
1	3	3	1	2	3	3	3	1	2	2	3
2	2	2	3	1	4	3					
1	1	6	3	5	1	1	1	2	1	3	3
3	4	3	2	3	2	4	4	4	4	4	4
2	3	4	4	4	4	2	4	2	3	3	4
3	2	1	3	1	3	2	3	4	3	4	3
2	3	3	3	1	2	3	4	4	4	2	3

1 3 4 3 3 4 3 2 4 2 2 4
4 2 3 4 1 4 4

1 2 6 1 5 2 1 2 2 1 4 2 2
3 4 1 3 2 4 4 4 2 3 4 3
2 2 3 3 3 2 4 3 4 3 3 3
3 2 3 2 2 2 2 2 3 3 3 3
3 3 3 3 2 2 3 3 3 4 3 3
2 4 4 3 3 3 3 2 2 2 2 2
2 2 1 1 1 1 1

1 3 2 3 5 4 1 2 1 1 3 2 2
3 3 4 3 2 2 4 4 2 3 4 3
2 1 3 3 4 2 4 3 3 3 3 3
3 2 1 2 1 2 2 3 4 4 3 3
1 4 4 3 2 2 4 3 3 3 3 4
2 3 4 3 3 3 3 3 3 2 3 4
2 3 3 3 2 4 3

2 2 6 2 5 1 1 2 2 4 4 3 2
3 3 3 3 3 1 4 4 3 3 4 4
3 1 4 4 4 2 4 3 3 3 3 3
2 3 3 3 3 4 3 3 4 4 4 4
1 4 3 4 2 1 3 2 3 3 4 4
3 3 4 4 3 4 3 3 4 3 3 4
4 2 1 3 2 3 4

1 1 6 1 5 1 1 1 1 1 1 3 3
2 3 3 3 3 2 2 3 3 3 3 3
3 2 2 3 3 3 2 3 3 3 3 3
2 2 2 2 3 3 4 2 3 3 3 3
4 3 3 3 3 2 3 3 2 3 3 3
1 3 3 1 3 3 3 2 2 3 4 4
3 3 2 2 4 4 3

2	2	1	2	5	2	1	1	2	3	3	1	2
3	3	4	2	2	4	4	4	4	2	3	4	3
2	2	3	3	4	2	3	2	4	3	3	3	3
3	2	2	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3
2	3	3	3	3	2	2	2	3	4	3	3	3
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4
4	4	4	3	2	3	3						

2	3	4	2	5	4	1	2	2	2	4	3	2
4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3
2	1	3	4	4	3	4	2	4	3	4	4	4
3	2	2	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4
1	4	3	4	3	1	4	3	3	3	3	4	4
2	4	4	3	4	4	3	3	2	3	4	4	4
4	3	3	3	2	4	4						

2	1	6	2	5	4	1	2	2	1	3	3	2
4	4	3	4	2	1	4	3	3	3	3	4	4
1	3	3	3	4	3	3	2	3	2	3	3	3
3	1	4	3	4	3	4	2	3	3	3	3	4
4	4	4	4	1	2	4	3	3	4	4	4	4
4	4	3	1	4	3	4	3	2	3	3	3	3
1	1	1	3	3	4	3						

2	1	6	3	5	1	1	2	2	3	3	3	2
3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3
3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3						

2	2	6	2	5	2	1	2	1	4	4	4	4
4	4	3	3	2	3	4	3	4	3	4	4	4

2 3 2 3 4 3 4 3 4 4 3 3
3 3 2 3 2 3 2 3 3 3 4 3
2 3 3 3 3 1 3 3 3 3 4 3
1 3 4 3 3 3 3 3 3 3 3 4
3 3 3 3 3 3 4

2 3 1 3 5 3 1 2 1 4 4 2 3
4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4
2 4 4 4 4 2 3 3 2 2 4 4
2 2 4 2 3 4 2 2 4 4 4 4
4 4 4 4 1 4 4 4 3 2 3 4
3 3 3 4 3 3 3 2 3 3 4 4
4 3 2 4 2 3 4

2 2 6 1 5 2 1 2 1 4 2 3 1
4 4 1 3 2 3 3 3 3 3 3 3
3 1 4 4 4 3 4 2 4 3 3 4
4 1 1 4 1 3 3 3 3 3 3 3
1 3 3 3 2 2 4 2 3 3 3 3
1 3 4 3 3 3 3 3 2 2 3 3
1 2 3 2 3 2 3

1 2 6 2 5 2 1 2 2 3 4 4 1
4 3 4 3 3 1 4 4 4 4 4 4
2 4 4 4 4 3 3 2 3 3 3 4
2 1 3 2 3 4 2 4 3 4 3 4
2 4 3 2 2 1 4 3 3 3 3 4
3 4 4 3 4 4 4 4 1 4 3 4
3 3 2 4 4 4 4

1 1 6 3 5 3 1 2 2 3 3 3 3
3 4 3 3 2 2 3 3 3 3 4 3
3 2 3 3 4 2 3 2 2 3 3 3
2 3 2 3 3 3 2 2 3 3 3 3

3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	
2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	
3	3	3	2	2	3	2						
2	2	7	3	5	2	1	2	2	2	4	3	1
3	4	3	4	3	1	4	4	4	4	4	4	2
2	2	3	4	4	1	4	2	3	2	3	3	3
2	1	2	2	3	4	2	3	4	4	4	4	4
1	4	2	3	1	1	4	3	4	4	4	4	4
3	4	4	1	4	4	4	4	3	3	3	3	4
4	1	1	3	3	4	4						
2	2	3	3	5	3	1	2	2	2	4	2	1
3	3	3	4	2	2	3	3	3	3	3	4	3
2	2	3	3	3	2	4	3	2	3	3	3	3
2	1	1	2	3	3	3	3	4	4	4	4	3
1	3	3	2	2	1	3	3	3	2	4	4	3
1	3	3	3	3	4	4	2	3	2	4	4	4
3	1	1	4	1	4	4						
1	3	6	2	5	3	1	2	2	2	3	4	1
4	4	3	3	2	2	3	4	3	4	4	4	4
3	1	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	3
3	4	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	4	4
3	3	2	3	2	3	4						
2	2	6	1	5	2	1	2	2	2	4	3	2
3	4	3	3	2	3	4	4	3	4	4	4	4
3	1	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4
1	2	3	3	3	3	2	3	4	4	4	4	3
1	4	3	3	2	2	3	3	3	4	3	3	4

2 4 4 4 4 4 4 4 3 4 4 4
3 4 4 2 3 3 4

1 1 6 1 5 1 1 2 2 4 4 3 2
3 3 3 3 3 2 3 3 4 3 4 4
3 2 3 4 4 3 3 3 3 3 3 3
3 3 3 3 2 3 3 3 4 3 3 3
2 3 3 3 2 3 3 3 3 4 4 3
2 4 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
3 3 3 3 3 3 3

2 3 6 1 5 1 1 2 2 4 3 3 2
3 4 3 2 2 2 3 3 3 3 4 3
3 3 3 4 3 2 3 2 3 3 3 3
3 3 2 3 3 3 2 2 3 4 4 4
3 3 3 3 2 2 4 1 2 3 3 4
2 3 4 3 3 3 3 3 3 3 4 3
2 3 3 2 3 3 3

2 2 6 1 5 2 1 2 2 4 4 3 2
3 4 4 4 2 2 4 3 2 4 4 3
2 3 3 3 3 3 2 3 4 3 3 2
4 4 4 3 3 3 3 3 2 3 4 3
3 3 3 3 3 3 3 3 3 4 3 3
4 3 4 3 3 3 3 3 3 4 3 2
3 3 3 3 3 3 4

1 2 6 1 5 2 3 2 2 4 4 3 2
3 4 4 4 3 2 4 4 2 3 4 3
3 2 3 4 3 2 4 2 3 3 3 3
3 2 2 2 3 3 2 3 4 4 4 3
3 3 3 3 3 1 3 2 3 3 4 4
2 3 4 2 3 3 3 3 3 3 3 3
3 3 3 3 2 4 3

2	2	6	1	5	2	1	2	2	4	2	2	2
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3
2	2	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3	4
3	2	2	2	3	4	2	2	4	3	3	3	4
2	3	3	3	2	2	4	2	3	4	4	4	4
2	4	4	3	4	4	3	3	2	3	4	4	4
2	3	3	3	2	3	4						

1	3	6	2	5	3	1	2	2	4	3	4	2
3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	2
3	1	4	3	4	1	3	2	3	2	3	3	4
3	1	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
1	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2
2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	3
3	3	3	4	4	4	4						

1	2	6	2	5	3	1	2	2	4	3	3	2
2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
1	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3
2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3
2	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3
2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3
2	3	3	3	2	3	3						

1	3	7	3	5	2	1	2	2	4	3	3	3
3	4	3	3	3	3	2	3	4	2	3	4	4
2	1	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3
3	1	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3
2	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3
2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3
2	3	2	3	2	3	3						

2	2	6	2	5	2	1	2	1	4	4	3	1
2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3

2	2	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3
4	3	2	2	3	3	3	3	4	4	2	3
2	3	4	4	2	2	4	3	3	3	3	4
3	3	3	3	4	3	3	3	2	2	4	4
3	3	3	2	3	2	4					

2	2	1	2	5	4	1	2	1	4	3	4	3
4	4	3	3	2	4	4	2	3	4	4	4	4
2	3	2	3	4	3	3	3	4	4	3	3	
2	2	2	3	2	4	3	3	2	4	4	3	
3	4	3	3	2	3	4	3	3	2	2	4	
2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	
4	3	3	3	1	3	4						

2	3	6	3	5	3	1	2	2	4	3	1	2
2	3	3	2	2	4	4	4	1	3	4	4	
2	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	
4	4	3	3	1	2	3	3	4	4	3	3	
2	2	3	3	2	2	4	3	3	2	4	4	
1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	4	1	3	3						

2	3	6	3	5	3	1	2	2	4	4	3	4
3	4	4	3	4	3	4	4	2	3	4	3	
2	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	
4	2	3	2	3	3	2	3	4	4	4	4	
2	3	3	3	2	2	4	3	3	4	4	4	
2	4	4	2	3	3	3	3	3	3	3	4	
4	2	3	2	2	3	3						

1	1	6	1	5	1	1	2	2	4	1	3	1
1	4	3	3	3	2	2	3	3	3	3	4	3
3	4	3	3	4	2	4	2	3	3	4	3	
3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	

2	3	3	3	2	2	4	3	3	2	3	3	
2	3	3	2	3	3	3	1	3	2	3	3	
3	3	2	3	3	4	3						
2	2	4	3	5	3	1	2	2	4	4	3	1
4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	4
3	1	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3
3	3	1	3	2	3	2	3	4	4	4	4	3
1	3	4	3	2	2	4	3	3	3	3	3	4
2	4	4	2	3	3	3	1	2	2	3	4	
3	3	3	3	2	3	4						
2	2	7	3	5	2	1	2	2	4	3	3	1
4	4	4	4	4	3	2	3	3	3	4	4	4
2	2	3	4	4	2	4	2	4	4	4	4	3
4	2	2	2	3	4	2	2	4	4	4	4	4
1	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	4
3	4	4	3	4	4	3	3	2	3	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3						
2	2	6	3	5	2	1	2	2	4	3	3	2
3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3
2	2	3	3	3	2	4	2	3	3	3	3	3
2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3						
2	3	3	3	5	3	1	2	2	4	4	2	3
3	3	3	4	2	2	4	3	3	3	3	4	3
3	3	4	4	3	2	3	2	2	3	3	3	3
3	2	2	3	3	3	2	3	3	4	3	3	3
2	3	4	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3

2 3 3 2 4 4 3 3 2 3 3 3
3 3 2 3 3 3 4

2 3 2 1 5 2 1 2 2 4 4 2 2
3 3 3 3 3 3 4 4 4 3 4 4
3 2 4 3 4 2 4 2 2 3 3 4
4 2 2 2 3 3 2 3 4 4 4 4
2 3 3 3 2 2 3 2 2 3 4 3
4 3 4 2 4 4 3 2 3 3 4 3
3 2 3 3 2 3 3

2 3 6 1 5 1 3 2 2 4 3 3 2
3 3 3 2 3 2 3 3 3 3 3 2
2 2 3 3 3 2 2 2 3 3 3 3
2 2 2 2 3 3 2 2 4 4 3 3
3 3 3 3 2 2 4 2 3 3 4 3
3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
3 3 3 2 2 3 3

2 2 6 2 5 2 1 2 2 4 3 4 1
3 4 3 3 2 2 3 3 3 4 4 4
2 2 3 4 3 3 3 3 3 3 3 3
2 2 2 2 2 3 2 3 3 3 3 3
2 3 4 4 3 3 3 2 2 3 3 3
2 2 3 2 3 3 3 3 3 3 3 4
3 2 2 3 2 3 3

1 1 6 1 5 1 1 2 2 4 3 4 1
4 4 3 3 3 1 4 4 4 4 4 4
2 1 4 4 4 2 4 1 3 3 4 4
3 3 1 3 3 4 4 3 4 4 4 4
3 4 4 4 3 1 4 1 2 4 4 4
4 4 4 2 3 4 4 3 2 4 3 4
3 4 3 3 2 4 4

1	2	6	2	5	3	1	2	1	1	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3
2	2	3	3	3	3	1	3	2	3	3	2	2
2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3
2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3					

2	1	2	2	5	1	1	2	2	4	4	3	1
3	4	4	4	4	2	2	4	4	4	3	4	2
3	2	3	3	4	2	4	3	4	4	4	4	4
3	1	1	2	2	4	1	2	3	3	3	3	4
1	4	3	4	2	2	3	2	3	4	4	4	4
3	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3	3	4
3	3	3	3	2	3	4						

2	1	6	2	5	2	1	2	2	4	3	3	1
3	3	3	3	2	2	1	4	3	2	2	3	2
2	3	3	3	3	3	3	4	2	3	2	3	3
3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2
2	3	3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3
2	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3
3	2	3	3	2	3	4						

2	3	6	2	5	4	1	2	2	4	4	2	2
4	4	2	2	1	2	2	3	3	3	4	4	4
2	1	4	4	3	3	4	3	1	3	3	3	3
2	2	2	3	3	4	2	3	3	4	3	3	4
2	3	4	3	3	2	4	2	4	3	4	4	4
3	4	4	3	4	4	2	3	2	2	3	3	3
4	3	2	4	2	3	4						

2	1	5	2	5	2	1	2	2	4	4	4	1
3	4	3	3	3	3	2	3	2	2	3	4	4

2	2	3	4	4	2	4	2	3	3	4	3
4	3	1	2	2	3	2	2	4	4	4	4
2	3	3	2	2	2	3	2	2	4	3	3
2	4	4	1	3	3	3	3	3	2	3	4
3	2	2	4	1	2	3					

2	1	6	2	5	1	1	2	2	4	3	3	2
3	2	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3
2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2
3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3						

2	3	2	2	5	3	1	2	2	4	3	3	2
2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3
2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3
3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3						

1	2	6	1	5	2	1	1	2	4	4	3	4
4	3	3	3	3	3	2	3	4	3	4	4	2
2	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3
4	4	2	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4
3	3	4	3	3	2	3	2	3	2	4	4	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4
3	3	3	3	3	3	3	4					

2	1	6	1	5	1	1	1	2	4	3	3	2
3	3	3	3	2	2	4	3	4	3	4	4	4
3	2	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4
3	3	1	2	2	3	3	4	4	4	4	4	2

1	4	4	4	2	2	3	2	4	3	3	4
3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4
4	4	4	4	2	3	4					

1	3	6	3	5	1	1	1	2	4	4	3	2
4	4	3	3	3	4	2	2	4	3	4	4	
2	1	4	4	4	1	3	1	4	3	4	3	
2	2	2	2	3	4	1	2	4	4	3	4	
1	3	4	3	2	2	4	2	4	4	4	3	
1	3	4	4	3	3	3	3	2	3	4	4	
3	3	2	3	2	3	3						

2	1	6	3	5	1	1	1	2	4	3	3	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3						

1	1	6	1	5	2	1	2	2	4	3	3	2
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3
2	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	4	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3
3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
2	3	4	3	3	3	3	3	2	3	4	3	
3	3	2	3	3	3	3						

2	1	6	2	5	1	1	1	2	4	4	3	2
3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
3	3	2	2	2	3	2	3	4	3	3	3	3
2	3	3	3	2	1	4	2	3	3	3	3	3

3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3 3
3 3 3 3 2 3 3

1 1 6 2 5 1 1 1 2 4 4 4 2
4 4 3 1 3 4 4 4 3 4 4 4
2 1 3 4 4 2 3 3 4 2 3 3
2 2 3 3 4 4 1 1 4 4 4 4
1 4 2 3 1 2 4 4 4 4 4 4
4 4 4 1 3 3 4 3 3 3 3 4
3 4 3 2 1 4 1

2 1 6 1 5 1 1 1 2 4 3 3 3
4 3 3 3 4 3 4 4 3 3 3 3
3 3 3 4 4 3 4 3 4 3 4 4
4 3 2 2 3 3 2 3 4 3 4 4
2 3 4 4 2 2 3 3 3 3 3 4
3 3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3
3 3 2 2 2 3 3

2 1 6 3 5 1 1 2 2 4 4 4 1
4 4 4 3 3 3 4 4 4 4 3 3
1 3 3 4 4 2 4 2 4 3 3 3
2 4 3 1 4 4 1 1 3 3 3 3
1 3 3 1 1 1 3 2 2 2 3 3
1 3 3 1 2 3 3 3 1 2 3 4
2 2 2 4 1 3 4

2 1 6 1 5 1 1 2 2 1 3 3 2
3 4 4 2 3 2 3 3 3 3 4 3
3 3 2 3 4 3 4 3 3 3 3 3
2 3 2 3 2 4 3 2 4 4 3 3
2 2 4 3 2 3 4 2 3 2 3 4
2 3 4 2 2 2 2 3 3 2 3 4
3 2 2 4 1 3 4

2	2	2	3	5	2	1	1	2	2	2	2	2
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
2	3	2	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3
3	1	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	1
3	2	3	3	1	1	1	4	3	3	3	3	4
2	3	4	1	3	3	2	1	1	1	1	3	3
3	1	1	3	1	4	4						

2	3	3	3	5	2	1	1	2	1	3	4	2
4	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2
2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3
3	2	3	3	2	4	3	2	2	3	3	3	4
2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3
3	2	3	2	2	4	3						

2	3	4	1	5	3	1	1	2	1	3	3	1
3	3	3	3	3	2	1	4	4	4	3	4	3
2	1	3	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3
3	1	3	2	3	3	2	2	4	4	4	4	4
1	4	3	2	2	1	4	2	3	4	4	4	4
1	4	4	2	4	3	3	2	3	3	3	4	4
3	3	3	3	2	3	3						

Índice de Tabelas

Tabela I	Sexo dos Inquiridos Relativos à Amostra	126
Tabela II	Sexo dos Inquiridos Relativos ao Universo	126
Tabela III	Categoria dos Inquiridos Relativo à Amostra	127
Tabela IV	Categoria dos Inquiridos Relativo ao Universo	127
Tabela V	Cargo Desempenhado pelos Inquiridos	128
Tabela VI	Nível de Ensino Relativo à Amostra	129
Tabela VII	Nível de Ensino Relativo ao Universo	129
Tabela VIII	Tempo de Serviço dos Inquiridos	130
Tabela IX	Formação Inicial em Administração e Gestão Escolar Realizada Pelos Inquiridos	131
Tabela X	Formação Contínua em Avaliação de Desempenho Realizada pelos Inquiridos	132
Tabela XI	Formação Complementar em Gestão e Administração Escolar Realizada pelos Inquiridos	133
Tabela XII	Exigência de Adaptação Profissional	135
Tabela XIII	Globalização Cultural e Difusão do Conhecimento	136
Tabela XIV	Maior Responsabilidade Individual dos Professores	137
Tabela XV	Construção Individual Responsável	138
Tabela XVI	Acompanhamento dos Acontecimentos Globais	139
Tabela XVII	Percepção da Dimensão Local dos Professores	140

Tabela XVIII	Centralidade do Debate Sobre Processos de Mudança	141
Tabela XIX	Globalização Cultural como Fenómeno Recente	142
Tabela XX	Globalização Desvalorizadora da Diversidade Cultural	143
Tabela XXI	Interferência Económica e Social	144
Tabela XXII	Interferência Cultural e Educativa	145
Tabela XXIII	Promoção da Multiculturalidade	146
Tabela XXIV	Responsabilidades Sociais Docentes	147
Tabela XXV	Novas Etapas de Aprendizagem ao Longo da Vida	149
Tabela XXVI	Aumento da Qualificação Profissional	150
Tabela XXVII	Competências Requeridas pelo Mercado de Trabalho	151
Tabela XXVIII	Irrelevância do Conhecimento	152
Tabela XXIX	Crescimento do Papel da Qualificação	153
Tabela XXX	Mobilização dos Recursos Educativos para Qualificar	154
Tabela XXXI	Organização Social em Redes de Informação	155
Tabela XXXII	Trabalho em Redes de Aprendizagem	156
Tabela XXXIII	Internet como Instrumento na Acção do Professor	157
Tabela XXXIV	Utilização das TIC	158
Tabela XXXV	Internet, Interactividade e Autonomia na Aprendizagem	159
Tabela XXXVI	Sociedade em Rede Facilitadora das Aprendizagens	160
Tabela XXXVII	Sociedade do Conhecimento	161
Tabela XXXVIII	Tecnologia e Expansão do Conhecimento	162
Tabela XXXIX	Internet como Meio de Aprendizagem sem Precedentes	163
Tabela XL	Indivíduo como Produtor de Conteúdo Credível	164

Tabela XLI	Escola à Margem das Mudanças	165
Tabela XLII	Escola e a Relação com a Organização do Trabalho	166
Tabela XLIII	Isolamento da Escola Relativamente à Sociedade	167
Tabela XLIV	Orientações Curriculares	168
Tabela XLV	Políticas de Educação e as Exigências do Mercado	169
Tabela XLVI	Políticas de Educação como Mecanismo de Transformação	170
Tabela XLVII	Os Indivíduos e a Posse de Competências	171
Tabela XLVIII	Desafios da Educação na Sociedade Contemporânea	172
Tabela IXL	Educação como Tema Público	173
Tabela L	Políticas Educacionais e Contextos	174
Tabela LI	A Escola não Assume Relevância na Sociedade	175
Tabela LII	Melhoria dos Sistemas Educativos e Desenvolvimento Económico	176
Tabela LIII	Escola e as Competências a Adquirir	177

Tabela LIV	Políticas de Educação e Projecção no Futuro	178
Tabela LV	Habilitações Similares aos Professores	179
Tabela LVI	Licenciatura como Garante de Estatuto	180
Tabela LVII	Acompanhar a Evolução da Sociedade	181
Tabela LVIII	O Professor num Plano Cultural Superior	182
Tabela LIX	Importância do Diagnóstico Profissional Docente	183
Tabela LX	Necessidade de Formação Inicial mais Rigorosa	184
Tabela LXI	Necessidade de Formação Contínua Actualizada	185
Tabela LXII	Conhecimento Científico dos Professores	186
Tabela LXIII	Oposição dos Professores à Inovação	187
Tabela LXIV	Inovação e Aprendizagem Contínua	188
Tabela LXV	O Professor como Recurso da Actividade Educativa	189
Tabela LXVI	Avaliação de Desempenho Visa a Melhoria do Ensino	190
Tabela LXVII	Gestão de Recursos Humanos e Cultura Organizacional	191
Tabela LXVIII	Gestão de Recursos Humanos e Competências Profissionais	192
Tabela LXIX	Gestão de Recursos Humanos e os Planos de Carreira	193
Tabela LXX	Avaliação de Desempenho e Melhoria da Organização	194

Tabela LXXI	Desempenho Individual Descontextualizado dos Objectivos Organizacionais	195
Tabela LXXII	Avaliação de Desempenho como Intenção Estratégica	196
Tabela LXXIII	Estratégia Educativa	197
Tabela LXXIV	Acompanhar a Evolução do Conhecimento	198
Tabela LXXV	Avaliação de Desempenho na Gestão de Recursos Humanos	199
Tabela LXXVI	Contributo Individual na Organização	200
Tabela LXXVII	Detecção de Lacunas de Competência	201
Tabela LXXVIII	Perturbações na Organização	202
Tabela LXXIX	Ansiedade no Processo	203
Tabela LXXX	Complexidade dos Julgamentos Emitidos	204
Tabela LXXX I	Gestão Docente	205
Tabela LXXX II	Cronbach`s Alpha	206
Tabela LXXX III	Média e Desvio Padrão	207
Tabela LXXX IV	Cruzamento das Variáveis Sexo e Categoria	208
Tabela LXXX V	Cruzamento das Variáveis Categoria e Formação Inicial	209

Tabela LXXX VI	Cruzamento das Variáveis Categoria e Formação Complementar	210
Tabela LXXX VII	Cruzamento das Variáveis Categoria e Formação Contínua em Avaliação de Desempenho	211
Tabela LXXX VIII	Cruzamento das Variáveis Categoria e Adaptação Profissional	212
Tabela LXXX IX	Cruzamento das Variáveis Categoria e Responsabilidades Sociais	213
Tabela XC	Cruzamento das Variáveis Categoria e Tecnologias de Informação e Comunicação	214
Tabela XCI	Cruzamento das Variáveis Categoria e Diagnóstico Profissional	215
Tabela XCII	Cruzamento das Variáveis Categoria e Melhoria do Ensino	216
Tabela XCIII	Cruzamento das Variáveis Categoria e Melhoria da Organização	217
Tabela XCIV	Cruzamento das Variáveis Categoria e Contributo Individual	218
Tabela XCV	Cruzamento das Variáveis Categoria e Lacunas de Competência	219
Tabela XCVI	Cruzamento das Variáveis Melhoria do Ensino e Melhoria da Organização	220
Tabela XCVII	Correlação entre Diagnóstico Profissional e Lacunas de Competências	221

Tabela XCVIII	Correlação entre Redes de Aprendizagem e Lacunas de Competência	221
Tabela XCIX	Correlação entre as Variáveis Melhoria da Organização e Melhoria do Ensino	222
Tabela C	Correlação entre as Variáveis Contributo Individual e Melhoria do Ensino	222
Tabela CI	Melhoria do Ensino e Melhoria da Organização	223
Tabela CII	Variável Categoria Observada e Esperada	223
Tabela CIII	Ajustamento da Variável Categoria	223
Tabela CIV	Variável Nível de Ensino Observada e Esperada	224
Tabela CV	Ajustamento da Variável Nível de Ensino	224
Tabela CVI	Variável Formação Inicial Observada e Esperada	225
Tabela CVII	Ajustamento da Variável Formação Inicial	225
Tabela CVIII	Variável Formação Contínua em Avaliação de Desempenho Observada e Esperada	226
Tabela CIX	Ajustamento da Variável Formação Contínua em Avaliação de Desempenho	226
Tabela CX	Síntese da Informação Relevante dos Colectivos	227
Tabela CXI	Triangulação da Categoria Adaptação Profissional	244
Tabela CXII	Triangulação da Categoria Responsabilidades Sociais	244

Tabela CXIII	Triangulação da Categoria Sociedade e Classe Docente	245
Tabela CXIV	Triangulação da Categoria Qualidade de Formação	245
Tabela CXV	Triangulação da Categoria Diagnóstico Profissional	245
Tabela CXVI	Triangulação da Categoria Avaliação de Desempenho	246
Tabela CXVII	Triangulação da Categoria Melhoria do Ensino	246
Tabela CXVIII	Triangulação da Categoria Avaliação de Desempenho Lacunas de Competência	246
Tabela CXVIX	Triangulação da Categoria Avaliação de Desempenho e Organização	246
Tabela CXX	Triangulação das Categorias e Avaliação Documental	247

Índice de Gráficos

Gráfico I	% do Sexo dos Inquiridos	124
Gráfico II	% da Categoria dos Inquiridos	125
Gráfico III	% do Cargo Desempenhado pelos Inquiridos	126
Gráfico IV	% do Nível de Ensino dos Inquiridos	128
Gráfico V	% do Tempo de Serviço dos Inquiridos	129
Gráfico VI	% da Formação Inicial Realizada em Administração e Gestão Escolar Pelos Inquiridos	130
Gráfico VII	% da Formação Contínua Realizada em Avaliação de Desempenho pelos Inquiridos	131
Gráfico VIII	% da Formação Complementar em Administração e Gestão Escolar Realizada pelos Inquiridos	132
Gráfico IX	% da Exigência de Adaptação Profissional	133
Gráfico X	% da Globalização Cultural e Difusão do Conhecimento	134
Gráfico XI	% da Maior Responsabilidade Individual dos Professores	135
Gráfico XII	% da Construção Individual Responsável	136
Gráfico XIII	% do Acompanhamento dos Acontecimentos Globais	137
Gráfico XIV	% da Perspectiva da Dimensão Local dos Professores	138
Gráfico XV	% da Centralidade do Debate Sobre Processos de Mudança	139
Gráfico XVI	% da Globalização Cultural como Fenómeno Recente	140
Gráfico XVII	% da Globalização Desvalorizadora da Diversidade Cultural	141
Gráfico XVIII	% da Interferência Económica e Social	142

Gráfico XIX	% da Interferência Cultural e Educativa	143
Gráfico XX	% da Promoção da Multiculturalidade	144
Gráfico XXI	% das Responsabilidades Sociais Docentes	145
Gráfico XXII	% das Novas Etapas de Aprendizagem ao Longo da Vida	147
Gráfico XXIII	% do Aumento da Qualificação Profissional	148
Gráfico XXIV	% das Competências Requeridas pelo Mercado de Trabalho	149
Gráfico XXV	% da Irrelevância do Conhecimento	150
Gráfico XXVI	% do Crescimento do Papel da Qualificação	151
Gráfico XXVII	% da Mobilização dos Recursos Educativos para Qualificar	152
Gráfico XXVIII	% da Organização Social em Redes de Informação	153
Gráfico XXIX	% do Trabalho em Redes de Aprendizagem	154
Gráfico XXX	% da Internet como Instrumento na Acção do Professor	155
Gráfico XXXI	% da Utilização das TIC	156
Gráfico XXXII	% da Internet, Interactividade e Autonomia na Aprendizagem	157
Gráfico XXXIII	% da Sociedade em Rede Facilitadora das Aprendizagens	158
Gráfico XXXIV	% da Sociedade do Conhecimento	159
Gráfico XXXV	% da Tecnologia e Expansão do Conhecimento	160
Gráfico XXXVI	% da Internet como Meio de Aprendizagem sem Precedentes	161
Gráfico XXXVII	% do Indivíduo como Produtor de Conteúdo Credível	162
Gráfico XXXVIII	% da Escola à Margem das Mudanças	163
Gráfico XXXIX	% da Escola e a Relação com a Organização do Trabalho	164
Gráfico XL	% do Isolamento da Escola Relativamente à Sociedade	165
Gráfico XLI	% das Orientações Curriculares	166
Gráfico XLII	% das Políticas de Educação e as Exigências do Mercado	167

Gráfico XLIII	% das Políticas de Educação como Mecanismo de Transformação	168
Gráfico XLIV	% dos Indivíduos e a Posse de Competências	169
Gráfico XLV	% dos Desafios da Educação na Sociedade Contemporânea	170
Gráfico XLVI	% da Educação como Tema Público	171
Gráfico XLVII	% das Políticas Educacionais e Contextos	172
Gráfico XLVIII	% da Escola não Assume Relevância na Sociedade	173
Gráfico XLIX	% da Melhoria dos Sistemas Educativos e Desenvolvimento Económico	174
Gráfico L	% da Escola e as Competências a Adquirir	175
Gráfico LI	% das Políticas de Educação e Projecção no Futuro	176
Gráfico LII	% das Habilitações Similares aos Professores	177
Gráfico LIII	% da Licenciatura como Garante de Estatuto	178
Gráfico LIV	% do Acompanhar a Evolução da Sociedade	179
Gráfico LV	% do Professor num Plano Cultural Superior	180
Gráfico LVI	% da Importância do Diagnóstico Profissional Docente	181
Gráfico LVII	% da Necessidade de Formação Inicial mais Rigorosa	182
Gráfico LVIII	% da Necessidade de Formação Contínua Actualizada	183

Gráfico LIX	% do Conhecimento Científico dos Professores	184
Gráfico LX	% da Oposição dos Professores à Inovação	185
Gráfico LXI	% da Inovação e Aprendizagem Contínua	186
Gráfico LXII	% do Professor como Recurso da Actividade Educativa	187
Gráfico LXIII	% da Avaliação de Desempenho Visa a Melhoria do Ensino	188
Gráfico LXIV	% Gestão de Recursos Humanos e Cultura Organizacional	189
Gráfico LXV	% da Gestão de Recursos Humanos e Competências Profissionais	190
Gráfico LXVI	% da Gestão de Recursos Humanos e os Planos de Carreira	191
Gráfico LXVII	% da Avaliação de Desempenho e Melhoria da Organização	192
Gráfico LXVIII	% do Desempenho Individual Descontextualizado dos Objectivos Organizacionais	193
Gráfico LXIX	% da Avaliação de Desempenho como Intenção Estratégica	194
Gráfico LXX	% da Estratégia Educativa	195
Gráfico LXXI	% de Acompanhar a Evolução do Conhecimento	196
Gráfico LXXII	% da Avaliação de Desempenho na Gestão de Recursos Humanos	197
Gráfico LXXIII	% do Contributo Individual na Organização	198

Gráfico LXXIV	% de Detecção de Lacunas de Competência	199
Gráfico LXXV	% de Perturbações na Organização	200
Gráfico LXXVI	% da Ansiedade no Processo	201
Gráfico LXXVII	% da Complexidade dos Julgamentos Emitidos	202
Gráfico LXXVIII	% da Gestão Docente	203

Índice de Quadros

Quadro I	População Alvo do Estudo	98
Quadro II	Dados da Amostra	98
Quadro III	Peritos e Instituições para Validação do Questionário	101
Quadro IV	Guião para os Grupos de Discussão	103