

Lapo, M. J. e Flores, M. A. (2016) Formação e(m) avaliação do desempenho docente: Contributos para o desenvolvimento profissional, in M. A. Flores; M. L. Carvalho, e C. Silva, (Orgs) *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências*, Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 189-203

## **FORMAÇÃO E(M) AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

MARIA JOÃO LAPO

Agrupamento de Escolas Agostinho da Silva, Portugal

MARIA ASSUNÇÃO FLORES

Universidade do Minho, Portugal

### **INTRODUÇÃO**

A necessidade de melhorar a qualidade dos professores através do investimento na sua formação e de avaliar o seu desempenho são dois temas recorrentes nos debates políticos e académicos um pouco por todo o mundo. Mais recentemente, o tema da avaliação do desempenho docente tem recebido uma atenção crescente como meio de melhorar a qualidade da educação, sendo, no entanto, necessário questionar os seus princípios e pressupostos, os seus procedimentos e métodos, os fins a que se destina e os seus efeitos (previstos e não previstos) bem como a conceção de professor que lhe está subjacente (Flores, 2010).

A literatura neste domínio demonstra que desenvolver uma cultura avaliativa constitui um problema prático, de perseverança e de empenho, o que significa romper com mitos, temores e resistências que ainda permanecem (Álvarez, 2008). Assim, “a falta de tradição de uma cultura de avaliação de professores seja por parte da tutela, seja por parte das próprias escolas” (Alves & Reis, 2009, p.181) atingirá “todos os colaboradores da organização gerando receios, críticas e ansiedades” (Aguilar & Alves, 2010, p.231).

Por outro lado, a formação de professores é vista, segundo Marcelo (1999), como um processo no qual os docentes se implicam em experiências de aprendizagem através das quais adquirem e desenvolvem conhecimentos e competências, intervindo, assim, no seu desenvolvimento profissional, no currículo e no desenvolvimento da escola para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos (Day, 2001).

Segundo Alarcão (1996, p.92), “o desenvolvimento pessoal e profissional é um processo contínuo que ocorre ao longo do percurso formativo do professor e está inserido num projeto de vida”. Neste contexto, é importante que o professor se reconheça como ser aprendiz identificando os seus interesses, promovendo em si próprio atitudes de pesquisa, de questionamento, refletindo sobre o seu percurso profissional, no sentido de estar devidamente esclarecido e preparado para responder,

de forma adequada, às questões e desafios com que é confrontado no seu quotidiano. Neste contexto, Day (2001) sustenta que o pensamento e a ação de cada docente são o resultado das suas histórias de vida, do seu desenvolvimento profissional, da sua experiência na sala de aula e da sua formação, entre outros aspetos.

O projeto de que damos conta neste texto incide numa abordagem integrada destas duas questões procurando analisar de que modo a formação e a avaliação do desempenho se articulam (ou se podem articular) numa perspetiva de desenvolvimento profissional. A pertinência e oportunidade deste projeto prendem-se, portanto, com os processos de avaliação e os seus efeitos, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos docentes, incluindo o papel da formação neste contexto, quer na perspetiva dos avaliadores, quer dos avaliados.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Neste texto damos conta dos dados resultantes da terceira fase de um projeto mais vasto que procurou auscultar as perceções de professores avaliadores e avaliados sobre a avaliação do desempenho, sobre a formação em avaliação e sobre as repercussões da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) no seu desenvolvimento profissional. Os dados decorrem de uma ação de formação realizada num Agrupamento de Escolas de Lisboa, na modalidade de *workshop*, tendo participado 13 professoras no total (cf. Quadro 1). A maioria situava-se na faixa etária dos 41 aos 50 anos (77%). Na sua maioria as participantes tinham entre os 16 e os 26 anos de serviço (46%) e pertenciam a diferentes departamentos. No que diz respeito às habilitações académicas, oito (62%) eram licenciadas, três (23%) eram pós-graduadas e duas (15%) eram mestres. Quanto à situação profissional, 12 (92%) docentes pertenciam ao quadro de escola e apenas uma docente (8%) era contratada. Relativamente à avaliação, a maioria das docentes presentes na *workshop* encontrava-se na condição de avaliada (oito), sendo as restantes avaliadoras (cinco).

Tabela 1 – Caracterização das participantes na *workshop* (Legenda: TSE\* ‘Tempo de Serviço na Escola’)

	Género	Idade	Tempo de Serviço	TSE*	Disciplina	Habilitações	Situação Profissional	Avaliadora ou Avaliada
<b>W1</b>	F	31-40	6-15	6-15	Mat./C.N.	Mestrado	Quadro Escola	Avaliada
<b>W2</b>	F	41-50	+26	1-5	Port./Inglês	Licenciatura	Quadro Escola	Avaliada
<b>W3</b>	F	41-50	16-26	6-15	Mat./C.N.	Licenciatura	Quadro Escola	Avaliada
<b>W4</b>	F	41-50	16-26	1-5	Mat./C.N.	Pós-Graduação	Quadro Escola	Avaliada
<b>W5</b>	F	41-50	+26	1-5	Inglês	Licenciatura	Quadro Escola	Avaliadora
<b>W6</b>	F	31-40	6-15	1-5	Port./Francês	Mestrado	Contratado	Avaliada
<b>W7</b>	F	41-50	16-26	6-15	Mat./C.N.	Licenciatura	Quadro Escola	Avaliada
<b>W8</b>	F	41-50	16-26	6-15	1.º Ciclo	Pós-Graduação	Quadro Escola	Avaliadora
<b>W9</b>	F	41-50	16-26	1-5	Ed. Especial	Pós-Graduação	Quadro Escola	Avaliada
<b>W10</b>	F	41-50	+26	16-26	Ed. Física	Licenciatura	Quadro Escola	Avaliada
<b>W11</b>	F	51-60	+26	6-15	Pré-Escolar	Licenciatura	Quadro Escola	Avaliadora
<b>W12</b>	F	31-40	6-15	1-5	Artes Visuais	Licenciatura	Quadro Escola	Avaliadora
<b>W13</b>	F	41-50	16-26	6-15	História	Licenciatura	Quadro Escola	Avaliadora

Os princípios que nortearam esta formação basearam-se nas potencialidades da partilha de saberes e de experiências, na explicitação de crenças e de teorias implícitas sobre formação e avaliação, na co-construção de conhecimento profissional e na ênfase

da experiência profissional como ponto de partida e de chegada. Foi uma formação desenhada em modelo *workshop* que pretendia refletir e trabalhar, numa perspetiva prática, o tema da avaliação de desempenho e os seus contributos para o desenvolvimento profissional. Para além dos objetivos propostos para a ação, uma das finalidades era estimular a reflexão sobre as implicações, as perspetivas e o contributo da ADD para o desenvolvimento profissional de avaliadores e avaliados. A metodologia utilizada incluiu a organização de várias sessões de formação com breves exposições; apresentação de filmes e pequenos vídeos; trabalho individual e em grupo; apresentações realizadas pelas formandas; relato e debate de experiências vividas; resolução de tarefas indutoras de reflexividade. As sessões pressupunham a partilha de experiências vividas e também o registo individual de aprendizagens e de reflexões significativas relativamente à ADD e ao desenvolvimento profissional.

As temáticas abordadas foram o desenvolvimento profissional, a observação de aulas, a supervisão, a avaliação de desempenho docente e o Regime de Avaliação de Desempenho Docente (RADD). Em cada sessão procurámos elaborar instrumentos que permitissem reunir informações sobre as conclusões/reflexões que eram produzidas pelas docentes. Durante as sessões criaram-se momentos e espaços para a reflexão individual e para a partilha contextualizada, tendo havido lugar a registos escritos individuais e em grupo. Os registos na ficha de expectativas, no diário de bordo e, posteriormente, no relatório permitiram-nos compreender as professoras e as suas perspetivas sobre as temáticas abordadas. Nas secções seguintes apresentamos algumas das dimensões mais marcantes do processo formativo das participantes num total de 15 horas, que decorreu no ano letivo de 2013/2014.

### **MOTIVAÇÕES PARA A FORMAÇÃO: ENTRE O DESENVOLVIMENTO DE CONHECIMENTOS E A REDUÇÃO DA ANSIEDADE**

As motivações que levaram este grupo de professoras a inscrever-se na formação prenderam-se com vários fatores, nomeadamente com a curiosidade, com o interesse da temática e sobretudo com a necessidade “saber mais” sobre como a ADD pode “mudar de rumo e tornar-se num instrumento ao serviço da melhoria e do desenvolvimento profissional dos professores”. No entanto, as docentes também manifestaram sentimentos de apreensão, angústia e tensão, apontando para a necessidade de maior segurança face à temática:

“Aproveitei a oportunidade de ouvir falar de um tema sobre o qual tenho muitas dúvidas e me causa muita ansiedade”. (W2)

Houve ainda vozes que manifestaram a vontade de conhecer melhor a legislação referente ao tema, ampliar o conhecimento sobre o desenvolvimento profissional, bem a oportunidade de se desenvolverem enquanto profissionais, procurando ainda o esclarecimento de dúvidas e a partilha de experiências:

“Inscrevi-me nesta ação com a expectativa de saber, de conhecer mais sobre a legislação e os seus meandros. Simultaneamente, espero ficar a saber mais sobre desenvolvimento profissional ou melhor dizendo, sobre como poderei melhorar a minha atividade letiva quotidiana”. (W4)

Outros testemunhos apontaram para a necessidade de desmistificar, mudando as

suas perspectivas sobre o processo da ADD, torná-lo positivo, formativo e motivador, tendo em conta o reconhecimento do mérito e da excelência, apontando ainda para o “contacto e aplicação de técnicas e métodos de supervisão/avaliação” e para a aquisição de competências nesta área, referindo o contributo para o desenvolvimento profissional e o desempenho de outras funções como a orientação de estágio:

“Penso poder vir a desmistificar e a tornar positivas as ideias de que a ADD não serve, nem cumpre o fundamental que é formar melhor os professores, motivar os professores a modificar práticas pedagógicas”. (W11)

Assim, prevalece a associação da ADD a sentimentos de ansiedade, angústia e tensão, referindo a necessidade de desmistificar o processo com a aquisição de competências e conhecimentos, quer ao nível da legislação, quer das técnicas e métodos de supervisão/avaliação, procurando mudar as perspectivas sobre o processo e torná-lo mais formativo, motivador e conducente ao desenvolvimento profissional.

Depois de uma breve apresentação sobre o RADD, foi pedido que, em grupos, as formandas discutissem perspectivas pessoais sobre desvantagens e vantagens (cf. Quadro 1), destacando, entre outros aspetos, a observação de aulas, as competências do avaliador externo, a subjetividade da avaliação, e ainda a existência de menos ciclos avaliativos e a partilha de experiências com avaliadores e colegas, respetivamente.

Quadro 1 - Vantagens e desvantagens do RADD

DESvantagens		Vantagens	
<b>GRUPO 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de aulas: pouco tempo para avaliar o docente.</li> <li>- Competências do avaliador externo</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coincidência do tempo de avaliação com a permanência no escalão.</li> <li>- Menos ciclos avaliativos</li> </ul>
<b>GRUPO 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agrupamentos a funcionar de forma diferenciada relativamente à operacionalização e interpretação da legislação</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de momentos de autorreflexão.</li> </ul>
<b>GRUPO 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subjetividade da avaliação.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilha de experiências com o avaliador e com os colegas.</li> </ul>

Ainda sobre o RADD foi sublinhado que são encontradas mais desvantagens do que vantagens. No entanto, referiram que há quem tenha passado a refletir mais sobre o seu trabalho com a implementação do processo de avaliação e foi relembrada a importância da formação em ADD. Sobre as potencialidades do RADD, as participantes exprimiram os seguintes desejos: avaliadores com formação adequada; contextualização de escola/turma/professor; critérios de seleção do avaliador externo; fomentar a supervisão ao longo do ano; e promover o desenvolvimento profissional, a inovação, a aprendizagem.

“Com o novo Regime de Avaliação do Desempenho Docente e a criação da figura do avaliador externo, penso que se abriram novas portas para um modelo de ADD mais isento”. (W10)

## **NARRATIVAS SOBRE ADD NA PRIMEIRA PESSOA: A QUESTÃO CRÍTICA DA AVALIAÇÃO PELOS PARES**

As participantes foram convidadas a escreverem narrativas acerca da sua experiência na ADD, quer como avaliadoras, quer como avaliadas. De um modo geral,

os seus relatos apontaram para a importância do diálogo e do *feedback*. Contudo, os seus testemunhos encerram experiências positivas e negativas. Quanto às primeiras, as docentes relataram que o processo correu bem, sem grandes ansiedades, apontando o perfil da avaliadora como prestável, empenhada e colaborativa, num processo onde houve lugar à análise da planificação, ao diálogo, à troca de opiniões e ao *feedback*:

“O processo decorreu muito bem e sem grandes ansiedades. A avaliadora foi extremamente prestável e empenhada durante o processo, analisando comigo a planificação e sugerindo modificações. No final das aulas houve lugar ao diálogo, onde foram trocadas opiniões e a avaliadora me deu *feedback*”. (W4)

Contudo, apontaram ainda para o facto de nem sempre se registarem as evidências em documentos próprios, de forma a constituírem provas; referiram que a ADD é um processo difícil e gerador de tensões por ser realizada pelos pares. Salientam ainda a preocupação em realizar um processo partilhado, de esclarecimento de dúvidas com o Diretor no sentido da objetividade possível, procurando realizar um “trabalho consciente”, na tentativa de eliminar injustiças:

“Enquanto adjunta da direção, tive em mãos um processo de Avaliação de Desempenho de Docentes. Nesta vertente, os aspetos a avaliar são mais precisos e em determinados itens a avaliação a dar é extremamente objetiva. No entanto, e embora enquanto direção se tenha a noção do trabalho e empenho de cada um dos docentes, através do que se conseguiu observar e do contacto diário, que nesta escola é muito estreito e intenso, há dificuldade por vezes nas chamadas evidências, dado que se continua a incorrer no erro de, apesar das atividades serem realizadas, nem sempre haver a preocupação de as registar em documentos próprios, de forma a servirem de “provas”. Por outro lado, considero que a avaliação é sempre um processo difícil. No caso desta avaliação ainda considero que há mais tensão, dado que é a avaliação de pares. No processo de avaliação todas as minhas dúvidas e preocupações foram partilhadas com o Diretor, tentando conjuntamente tomar as melhores decisões, tendo por base a maior objetividade possível e tentando eliminar a injustiça do processo. Acho que foi feito um trabalho consciente e que foi explicado e entendido por cada um dos avaliados”. (W5)

No entanto, a maior parte dos relatos aponta para experiências negativas no processo de ADD, nomeadamente a inexistência de *feedback*:

“A minha experiência na ADD não tem sido gratificante, resumidamente posso afirmar que se tenho sido avaliada não tenho qualquer *feedback* dessa avaliação”. (W2)

As participantes referiram experiências vividas na condição de contratadas, destacaram a avaliação com observação de aulas e a necessidade de “mostrar trabalho”, salientando a inferiorização dos professores avaliados por parte dos avaliadores e referiram ainda a falta de competências do avaliador ao nível informático e o facto de o avaliador ter habilitações inferiores ao da(s) avaliada(s):

“Sou professora contratada e nem sempre tenho tido situações ou experiências positivas. Após este processo de avaliação ter iniciado, como contratada, fui logo avaliada com aulas assistidas e com toda essa carga psicológica que se arrasta durante o processo. A minha avaliadora era uma colega do meu grupo de ensino

(...) A avaliadora dizia-nos declaradamente que tínhamos que mostrar trabalho (...) Saliente que essa professora nem sabia ligar o computador e o seu nível de habilitações era inferior ao meu. Acho que durante o processo de avaliação há muitos colegas contratados (principalmente) que são inferiorizados e escravizados física e psicologicamente”. (W6)

As participantes que assumiram a condição de avaliadoras abordaram a necessidade de se tornarem avaliadoras, apontando a falta de formação para o desempenho da função, uma vez que a formação foi breve, referindo ainda que o formador “não tinha formação especializada”, associando à experiência de avaliar o sentimento de “terror”:

“Até à data, em todo o processo de ADD a minha experiência foi como avaliadora e não como avaliada, em contexto de observação de aulas. A primeira experiência como avaliadora (de 13 avaliados) foi “aterradora”, por não saber nada sobre o processo, por ter tido apenas uma breve formação, no centro de formação, com um formador que também não tinha formação específica (apenas uma formação de poucas horas dada pelo MEC) e por ir avaliar pares que já conhecia há muitos anos, alguns deles com relações de amizade”. (W8)

“Várias vezes em que fui avaliada, muitas das quais em que decorreram aulas observadas, senti-me injustiçada, fiscalizada e vigiada. Na maioria das vezes não se deu diálogo entre avaliador e avaliada, não sendo o ciclo de observação minimamente correto e respeitado. Percebo agora todo este processo, a importância da avaliação para o desenvolvimento profissional docente. No entanto, acrescento que sempre houve situações incorretas e deveria haver formação para todos os avaliadores, pois a maioria não se sente bem nesse papel, ou então, simplesmente não o desempenha”. (W6)

Outro testemunho destaca a implicação de todos os atores no processo de avaliação, evidenciando que, no desempenho do cargo de avaliadora, procurou estar disponível, prestar apoio, ser justa. Receou a ausência de imparcialidade, referiu a discordância face à classificação atribuída por parte dos avaliados e, conseqüentemente, a deterioração das relações profissionais, questionando a avaliação de pares conhecidos de longa data com “rigor” e associando à experiência de avaliar sentimentos de dor e angústia:

“A relação entre avaliador/avaliado não é apenas uma relação singular, pois remete sempre para todos os implicados na avaliação, implica uma situação de justiça. Sempre que fui avaliadora, funcionei acima de tudo como uma amiga, uma cúmplice, sempre atenta à história de cada um dos avaliados e sempre disponível a dar apoio e orientar sempre que solicitado. Avaliar colegas/pares para mim foi uma experiência muito difícil e dolorosa, pois querendo ser justa receava não o conseguir. Nem sempre os meus avaliados concordaram com a avaliação e criou-se um ambiente desconfortável. Será possível avaliar com rigor colegas conhecidos desde há muito tempo”? (W7)

Também dos relatos das formandas, enquanto avaliadas, surgem aspetos que apontam para a ausência de contributos na melhoria das suas práticas, apontando, mais uma vez, para o facto de o avaliador ter habilitações inferiores ao avaliado, para os constrangimentos sentidos pelos avaliadores como a falta de segurança, salientando a

visão redutora do período imposto para a observação de aulas e destacando a necessidade de acompanhamento e de apoio na procura da melhoria, apontando ainda a insatisfação face aos resultados dos alunos:

“No papel de avaliada (duas vezes) considero que essa avaliação não contribuiu em nada para a melhoria da minha prática pedagógica. Quem me avaliou tinha menos habilitações literárias do que eu, apesar de mais tempo de serviço. Sentia-se constrangida, pois sempre solicitou a minha opinião para tudo. O facto de serem só duas aulas observadas mal traduz a realidade. A minha avaliação foi sempre muito boa, pelo que não se trata aqui de fazer queixa por me sentir injustiçada. O que se passa é que gostaria muito que alguém me ajudasse a melhorar, porque tenho consciência que não sou perfeita; não estou satisfeita com os resultados dos meus alunos”. (W10)

Outro relato aponta ainda uma experiência “pouco positiva”, em que avaliadora apontou a obrigatoriedade da sua função e revelou “pouca confiança no processo” de avaliação. Sobre este tema, Fernandes (2008, p.24) refere que a avaliação “tem de ser desenvolvida por pessoas credíveis e respeitadas pelos avaliados” num clima que se quer de aceitação e reconhecimento onde “os avaliados tenham plena confiança nos avaliadores”. Por seu turno, Aguiar & Alves (2010, p.255) defendem que, para um processo de avaliação credível, o avaliador “deve estar motivado para realizar o seu trabalho” e ao ser escolhido “deve ter-se em conta o seu perfil”. A formanda apontou ainda que, apesar de se ter automotivado e preparado para as aulas observadas, o diálogo pré-observação foi redutor, referindo ainda o *feedback* destrutivo, apenas com menção de aspetos negativos, sendo justificado com incumprimento de plano de aula, salientando ainda a imposição das quotas como fator limitativo:

“A minha experiência na ADD enquanto observada foi pouco positiva. A minha avaliadora demonstrava, desde o início, pouca confiança no processo. Encarou a situação como uma impossibilidade e uma função a cumprir. O diálogo, realizado antes da observação da aula foi pouco estimulante e reduziu-se, essencialmente, à apresentação dos documentos pedidos e a sua respetiva verificação. Durante a observação da aula demonstrou-se atenta, mas no final apontou sobretudo os aspetos negativos, até que eu lhe perguntei, quais eram os aspetos positivos que considerava. Inicialmente senti-me motivada e preparei cuidadosamente o “momento”. Durante a aula envolvi-me “demasiado” com a matéria e ficou a faltar 5 a 10 minutos para questões, o que foi considerado como plano de aula não cumprido. O mais estranho é que sei de casos similares, em que o avaliado pediu 2.ª aula e desconsiderou-se a situação. Posteriormente, soube que estava ao abrigo de quotas. Neste processo de nebulosas, lamento sobretudo a diversidade de interpretações e aplicação do modelo”. (W12)

Em suma, emergem dos relatos experiências positivas e negativas. Como experiências positivas salientam-se a importância do diálogo e do *feedback*, o perfil de algumas avaliadoras, a sua formação e a assunção do seu papel numa perspetiva construtiva. Como experiências negativas prevalecem nos testemunhos das avaliadas o *feedback* destrutivo ou a sua inexistência, a ausência de contributos para a melhoria das práticas, o diálogo redutor, a inferiorização dos professores avaliados, a falta de competências do avaliador, as habilitações literárias inferiores dos avaliadores e os constrangimentos que daí advêm, o período reduzido de observação de aulas, a

obrigatoriedade da função de avaliador (indesejado por parte de alguns avaliadores), a falta de confiança no processo e a imposição das quotas. Por seu turno, as avaliadoras destacaram a emergência da sua função, a falta de formação para o seu desempenho, a impreparação dos formadores, a falta de consenso face à classificação, a deterioração das relações profissionais, questionando o rigor da avaliação de pares, a que associam sentimentos de tristeza e de ansiedade.

## **EM JEITO DE SÍNTESE**

Dadas as limitações de espaço, apresentámos, neste texto alguns dados de um estudo mais vasto que se centrou na indagação sobre a formação e(m) avaliação de desempenho e o seu contributo para o desenvolvimento profissional na perspetiva de professores avaliadores e avaliados. De um modo geral, as participantes valorizaram a sua participação na ação de formação pela reflexão sobre um tema ainda controverso – a avaliação do desempenho docente –, pela partilha de experiências e pela oportunidade de desenvolvimento profissional. Quanto às suas experiências em relação à ADD, foi possível encontrar duas posições: as mais crentes, que aceitam e acreditam na ADD, fruto das suas experiências positivas; as céticas (em maior número), que reportam experiências menos positivas e que questionam o contributo da ADD para a melhoria das práticas dos professores e do seu desenvolvimento profissional, manifestando resistência e desconforto quanto ao tema, mormente no que diz respeito a questões de injustiça, de irrelevância e de inutilidade da ADD na criação de oportunidades para a aprendizagem profissional. Os testemunhos que se seguem ilustram estas duas posições:

“A avaliação de desempenho docente é importante e, do meu ponto de vista, serviu para mudar mentalidades, e contribuir para novas posições quanto ao tema e quanto à tarefa de grande significado que é avaliar. Cabe a todos perceberem qual é o papel a desempenhar e todas as etapas para um correto desenvolvimento profissional. (...) Saliento que a ADD fez-me crescer durante estes anos, pois fez-me mudar de estratégias, atividades e também partilhar ideias, recursos e materiais com colegas. Na minha opinião, a observação de aulas desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, pois, por vezes, faz com que o professor busque algo novo, inovador, sendo desta forma um forte catalisador de mudança na escola. Em síntese, a ADD é fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes possibilitando a melhoria das suas práticas o que melhora os resultados da escola. (...) Termino este relatório reconhecendo o valor indiscutível desta ação, o volume e a qualidade das aprendizagens realizadas, o desenvolvimento de competências várias, nomeadamente por ter propiciado a mudança em quem frequentou”. (W6)

“Relativamente à ADD, considero que a questão mais relevante se prende com a questão da sua ligação com o Desenvolvimento Profissional. Como já referi, considero que esta ligação só existe no papel. Há que continuar a trabalhar no sentido da implementação de um sistema de ADD que promova, realmente, o Desenvolvimento Profissional do Professor”. (W10)

“Numa lógica de avaliação enquanto estratégia de desenvolvimento profissional e de melhoria, o envolvimento dos professores é fundamental para a compreensão das suas práticas, para a reflexão sobre o processo de ensinar/aprender, para a

promoção da sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional, onde se inclui a cooperação, a interajuda e a colaboração de professores mais experientes. O professor não deve sentir-se sozinho nem ter medo, partilhar angústias e insucessos faz parte do seu desenvolvimento e deve contribuir para melhorar as práticas de ensino. A valorização, o estímulo positivo e a partilha e a confiança, seja com colegas ou com outros profissionais mais qualificados, pode trazer ganhos e benefícios quer para os alunos quer para o próprio professor. No entanto, esta prática não é fácil de por em ação. Hoje, o ambiente das escolas está carregado de tensões, ambiguidades, desafios, exigência e muitas contradições, há sinais de desgaste e desmotivação dos professores onde era fundamental a existência de um clima de confiança, cooperação e de credibilidade”. (W11)

Há ainda um longo caminho a percorrer no sentido de articular a ADD, o desenvolvimento profissional de professores e o desenvolvimento organizacional das escolas. Como sugere Bolívar (2008), a avaliação da prática docente deve realizar-se “com o que é próprio do seu exercício profissional e o que se espera dele”, tendo como propósito melhorar o seu desempenho, “promover a motivação ou reconhecer social e economicamente o seu trabalho”. A sua finalidade é “melhorar a qualidade do ensino, assegurar o direito de aprender dos discentes e servir para apoiar e promover o desenvolvimento profissional dos docentes” (Bolívar, 2008, p.60). Investigações recentes demonstraram a deterioração das relações profissionais, a maior competitividade e isolamento por parte dos professores, em grande parte, ligado ao sistema de quotas, e o reconhecimento e idoneidade dos avaliadores (Flores, 2009, 2012; Aguiar & Alves, 2010). Assim, é fundamental articular a avaliação de desempenho docente e a formação em avaliação, procurando analisar de que modo se articulam (ou se podem articular) numa perspetiva de desenvolvimento profissional a fim de “promover práticas eficazes de ensino, proporcionar o crescimento pessoal e o profissional contínuo” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.165). Por outro lado, é imperioso ligar práticas de avaliação aos contextos de trabalho e fases de desenvolvimento dos docentes, numa perspetiva de implicação e de construção de conhecimento profissional, incluindo o papel da formação em ADD, quer para avaliadores, quer para avaliados.

## Referências

- Aguiar, J., & Alves, M. (2010). Avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In M. Alves & M. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp.229-258). Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Coleção CIDInE, N.º 1. Porto: Porto Editora.
- Álvarez, F. (2008). Puede la evaluación docente institucional convertirse en estratégia de aprendizaje profesional? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 93-105.
- Alves, M., & Reis, P. (2009). Os documentos de gestão pedagógica e avaliação do desempenho docente. *Revista Elo 16, Avaliação do Desempenho Docente*, 181-199. Guimarães: CFFH.

- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 57-74.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Cacém: Texto Editores.
- Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português, *Revista Iberoamericana de Evaluation Educativa*, 2(1), 239-246.
- Flores, M. A. (Org.), (2010). A avaliação de professores numa perspetiva internacional: sentidos e implicações. Porto: Areal Editores.
- Flores, M. A. (2012) The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: how do teachers experience it at school? *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 24(4), 351-368.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), (2002). *A supervisão na formação de Professores II – da organização à pessoa*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.