

# Oportunidades e desafios da avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional dos docentes: um estudo a partir das perceções de professores de uma escola básica do distrito de Évora.

Maria Celeste Guerreiro  
Escola Básica Conde de Vilalva  
celg Guerreiro@gmail.com

**António J. Neto**  
Universidade de Évora  
aneto@uevora.pt

## Resumo

O propósito desta investigação foi analisar a cultura avaliativa de uma escola, considerando o desempenho docente. Conceptualmente, foram aprofundados os temas da profissionalidade docente (identidade, conhecimento, desenvolvimento profissional e organizacional) e os eixos estruturantes da avaliação no contexto atual. Salientou-se o papel da reflexão, da supervisão e do *feedback* construtivo, advogando-se a avaliação enquanto projeto, inserida numa cultura singular.

Daí decorreu o desenho metodológico, configurando um estudo exploratório, descritivo da cultura escolar, no que diz respeito às perceções dos professores efetivos sobre o desempenho do trabalho docente. Optou-se pela leitura dos documentos de gestão pedagógica e pelo questionário, enquanto instrumentos de recolha de dados.

Os resultados do estudo empírico tenderam a revelar uma propensão favorável aos assuntos abordados. A avaliação do desempenho docente, encarada numa perspetiva formativa, pareceu surgir, naquela escola, como uma oportunidade de aprendizagem que enforma toda a complexidade do ato de ensinar.

## Palavras-Chave

*Cultura avaliativa; Desempenho docente; Supervisão; Feedback; Desenvolvimento profissional.*

## 1. Introdução

A avaliação, estratégia contextualizada de desenvolvimento dos docentes, afigura-se como um conceito emergente da política educativa atual, potenciando oportunidades de aprendizagem profissional, a partir da criação de espaços de ação.

Agir no campo de uma cultura<sup>1</sup> avaliativa que enforma a profissionalidade docente é um dos desafios de uma escola que aprende (Alarcão, 2000, 2002; Clímaco, 2005) e que reflete sobre as suas opções, monitorizando-as de acordo com as conclusões a que chegou. Torna-se, pois, necessária a criação de ambientes colaborativos estimuladores de inovação e mudança, estabelecendo um percurso dialético da organização escolar aos docentes, da habilitação ao desenvolvimento profissional, da avaliação à avaliação do desempenho. Sanches (2008) acrescenta o facto de o processo de avaliação de desempenho constituir uma fonte de informação para a autoavaliação da escola, por um lado, através da apreciação sobre a qualidade das práticas de ensino e aprendizagem da escola; e, por outro lado, da redefinição dos objetivos e metas da escola. Trata-se de construir uma relação estratégica entre a avaliação e o trabalho docente, em que o essencial consiste na capacidade de desenvolver uma atitude de aprendizagem permanente, que permita aprender a identificar o que é necessário saber e a aprender a aprender com a experiência (Formosinho e Machado, 2009).

Ao falarmos de profissionalidade docente<sup>2</sup>, assumimos entrar no âmago de uma profissão que apresenta determinadas características (identidade profissional), para as quais concorre um saber específico (conhecimento profissional), que se inscreve num processo de aquisição de aprendizagens contínuas (desenvolvimento profissional) e que se desenvolve num contexto próprio (escola). Por conseguinte, à discussão sobre avaliação de professores está subjacente a reflexão sobre aspetos que relevam da cultura profissional (Flores, 2010).

Muitas vezes, o trabalho docente é “um trabalho solitário, sem partilha com os pares, sem controlo próximo de ninguém, sem orientação substantiva ou apoio sustentado” (Formosinho e Machado, 2009, p. 23) que não propicia aprendizagens profissionais significativas. Por isso, há que transformar a docência em atos solidários, integrados numa *cultura de colaboração* e orientados para o desenvolvimento. Tendo como base o pensamento de Hargreaves, Flores sustenta que “a compreensão do ensino e dos professores implica ter em consideração as culturas em que trabalham” (Forte e Flores, 2010, p. 56), ou seja, as crenças, as conceções, os comportamentos e as práticas. Numa visão prospetiva, Sergiovanni (2004) refere que “a cultura serve como o norte de uma bússola, conduzindo as pessoas numa mesma direção” (p. 24). Segundo Hargreaves (2003), as culturas colaborativas, se focalizadas na melhoria e aprendizagem profissionais, poderão ter um efeito positivo nos resultados dos alunos e da própria

---

<sup>1</sup> Relevamos os trabalhos de Schein (2010) sobre a cultura organizacional e a liderança, que se manifestam ao nível das estruturas, dos valores e das crenças. Para Schein, a cultura é um fenómeno multidimensional, um conceito mais vasto do que normas, padrões de comportamento e clima, na medida em que implica estabilidade, partilha e regularidades observadas ao longo do tempo.

<sup>2</sup> Cf. descritores de profissionalidade apresentados por Roldão (2010, p. 27).

escola. Na verdade, o crescimento profissional ocorre quando as interações educativas se situam na *zona de desenvolvimento próximo* de que fala Vygotsky, cujo horizonte deve ser continuamente ampliado (Lopes e Silva, 2010).

Alarcão e Roldão (2008) sintetizam a noção de desenvolvimento profissional como “um processo de mudança conceptual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista-sistémica, interativa, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-ação” (p. 25). Implicando um envolvimento pessoal ativo, suportado por uma partilha de saberes e experiências, ligado a um determinado contexto, pressupõe um processo analítico-relexivo, catalisador de conhecimento profissional e transformador de práticas.

Por seu turno, Loucks-Horsley et al. (2009) referem o facto de o desenvolvimento profissional colaborativo, intimamente ligado às práticas de sala de aula e às aprendizagens dos alunos, fortalecer a cultura escolar. De igual modo, a própria cultura contribui para o crescimento e mudança profissionais. Citando estes autores, Santos (2009) focaliza a atenção nas oportunidades que se criam para o professor desenvolver conhecimentos, competências, abordagens e predisposição para melhorar quer a prática profissional, quer organizacional. No entanto, Lopes e Silva (2010) alertam para a organização de espaços de debate, “espaços de discussão, experimentação e reflexão colaborativa onde os professores partilhem as suas conceções, crenças e modelos sobre o modo como ensinam e como os alunos aprendem e os confrontem com os resultados disponibilizados pela investigação científica” (p. xiii).

A docência é, assim, encarada como uma prática social e como exercício de colaboração, a que não é alheia a organização de um sistema de avaliação do desempenho dialógica e estrategicamente concebido, numa perspetiva de desenvolvimento, de compromisso e de melhoria. No entanto, a oportunidade proporcionada por um sistema de avaliação do desempenho docente sofre, frequentemente, um efeito de retrocesso, uma vez que, de forma iterativa, se sublinham os aspetos negativos em detrimento de uma função de apoio, de comprometimento e de concatenação de ações que tornem possível o alcance dos objetivos. É para estes factos que nos alertam Roman e Murillo (2008), quando afirmam

la evaluación asusta, y todos somos en parte culpables de que ello ocurra. Nos hemos acostumbrado a usarla para destacar los elementos que no funcionan, lo negativo de los productos, resultados o prácticas, y nos hemos olvidado de que lo más importante de la evaluación es reforzar el apoyo, destacar lo positivo, comunicar nuestras altas expectativas sobre su trabajo, potenciar su compromiso. Nos hemos acostumbrado a enjuiciar y encontrar “culpables”, en lugar de profundizar en las orientaciones y respuestas que estos procesos analíticos ofrecen

para hacerlo mejor, a no utilizarlas para ponernos de acuerdo en estrategias y decisiones que hagan posible alcanzar los resultados esperados por las acciones emprendidas o por el desempeño de los sujetos, sean estos estudiantes, directivos o docentes. (p. 3)

Neste âmbito, é legítima a formulação de algumas questões que enquadram a problemática da avaliação de professores (Simões, 2002; Trindade, 2007; Santos, 2009, maio; Flores, 2010; Hadji, 2010; entre outros): De que falamos quando falamos em avaliação de desempenho? Para que serve a avaliação? Avalia-se o quê? Como se avalia? Quem avalia? Que efeitos resultam ou podem resultar de um sistema de avaliação de professores? As respostas a estas questões são essenciais na conceção e implementação de um sistema de avaliação, na medida em que nos conduzem a diferentes concepções de um sistema de avaliação do desempenho docente: “avaliação formativa/avaliação sumativa; avaliação para o desenvolvimento profissional/prestação de contas; avaliação não controladora/avaliação controladora; avaliação profissional/avaliação burocrática” (Simões, 2002, p. 44).

As questões do apoio ao desenvolvimento profissional, aliadas a uma abordagem reflexiva e a um *feedback* do trabalho docente, têm estado na agenda política internacional, porquanto se reconhece a sua pertinência para a qualidade do ensino e melhoria das competências dos alunos. As conclusões do Conselho da União Europeia, de 26 de novembro de 2009, sobre o aperfeiçoamento profissional dos professores e dos dirigentes escolares, respeitando o conceito de aprendizagem ao longo da vida, sugerem, entre outras medidas, que sejam desenvolvidos esforços para que

- b) [...] Se promova uma abordagem baseada na reflexão, com base na qual tanto os professores recém-formados como os mais experientes sejam continuamente incentivados a examinar o seu trabalho, individual e coletivamente;
- c) Todos os professores recebam regularmente informações sobre o seu desempenho, bem como ajuda na identificação das respetivas necessidades de aperfeiçoamento profissional e na elaboração de um plano para lhes dar resposta;
- d) Com base nessas informações, sejam oferecidas aos professores no ativo suficientes oportunidades para atualizar, desenvolver e alargar as suas competências ao longo da carreira, assim como os incentivos necessários e a possibilidade de as concretizar;
- e) Os programas de aperfeiçoamento profissional para professores sejam pertinentes, adaptados às necessidades, firmemente alicerçados na prática e com garantia de qualidade [...]. (Jornal Oficial da União Europeia, de 12 de dezembro de 2009, p. 3)

Paralelamente à definição de orientações a nível macroestrutural, a regulamentação do sistema de avaliação do desempenho docente, pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de

janeiro, revogado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, veio colocar o enfoque no desenvolvimento profissional docente. Este diploma chamou a atenção para a necessidade de uma avaliação reflexiva, formadora de aprendizagens contextualizadas, com sentido para a prática de ensino e para a melhoria dos resultados escolares, visto que, em conformidade com Alarcão e Roldão (2008), “as alterações normativas instituídas no sistema aparecem vividas pelos professores como transições ecológicas particulares, [obrigando] a assumir novos papéis e a lidar com a mudança” (p. 38). O Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que revogou o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, advoga “um novo regime de avaliação do desempenho docente” (cf. preâmbulo), que pretende simplificar o processo, centrar-se na sua utilidade e no desenvolvimento profissional, mediante o recurso privilegiado à autoavaliação efetuada por cada docente.

Considerando que as competências específicas do professor se constroem ao longo da vida, no âmbito de uma aprendizagem profissional contínua, contextualizada e em colaboração com outros, afigura-se-nos essencial um sistema avaliativo que encare como primordial a existência de *feedback* ao docente avaliado, assumindo a dimensão formadora da avaliação. A partir do *feedback* recebido, analisam-se as práticas e situações pedagógicas, através de um processo de reconstrução, mediado por um supervisor. A análise permite que o professor reflita *sobre* a sua ação, ajudando-o, como sustenta Altet (2000), a passar de uma prática pedagógica intuitiva a uma prática reflexiva de profissional. Invocamos, aqui, os conceitos-chave do *coaching*, tal como preconiza Pérez (2009): a palavra ou a linguagem (diálogo entre avaliador e avaliado), a aprendizagem (o princípio de aprender a aprender) e a mudança (de comportamentos, atitudes, destrezas, capacidades e competências).

Sintetizando, a avaliação de desempenho, inserida numa cultura avaliativa e encarada como um projeto, pressupõe colaboração e reflexão, tal como Reis e Alves (2010) preconizam:

um processo de trabalho colaborativo e de reflexão no seio da escola que, a partir dos dados obtidos através de uma multiplicidade de estratégias avaliativas: avaliação de conteúdo; avaliação de processo; avaliação de impacto; avaliação de resultado e avaliação externa, se analisam e valorizam as ações desenvolvidas, individual e coletivamente, para identificar os pontos fortes, os pontos fracos, as ameaças e as oportunidades, assim como as causas que as originam. (p. 206)

Este processo *a construir* permite a redefinição contextualizada da avaliação, considerando os *elementos portadores de sentido* daquela escola específica (metas educacionais da organização), a partir dos quais se concebe um percurso, um plano de ação, que será reajustado de acordo com as reflexões produzidas. O desempenho docente *significativo* insere-se na

estratégia da organização, porquanto existem linhas orientadoras da ação docente que concorrem para o cumprimento das metas definidas e, ao mesmo tempo, abrem caminhos para novos percursos, considerando a avaliação efetuada.

O quadro teórico descrito possibilitou, no caso do estudo que agora se apresenta, três perspetivas de análise da avaliação do desempenho docente, em íntima articulação com o desenvolvimento profissional: a perceção dos professores sobre as práticas, a supervisão como um contexto de aprendizagem e o papel do *feedback* co-construtivo.

## 2. O Estudo

A investigação que efetuámos teve por base um estudo de tipo exploratório. Da análise da literatura e da nossa experiência profissional, apercebemo-nos que a avaliação do desempenho docente é *alfa* e *ómega* de noções tão vastas como *profissionalidade docente*, termo que integra o novo paradigma do professor (Alarcão e Roldão, 2008). Aquilo que o professor é, sente e pensa sobre a sua profissão interfere diretamente nos contextos onde atua, na forma como ensina, nas aprendizagens que promove e na reflexão que faz sobre a sua ação, ou seja, na *cultura escolar*. Neste sentido, o estudo efetuado visou a compreensão das oportunidades e dos desafios da avaliação do desempenho docente para o desenvolvimento profissional, em direção a uma dimensão transversal, formadora de aprendizagens profissionais (*trans-formadora*, no entendimento de Nóvoa, 1992).

### 2.1. Questões de investigação

Considerando a premência do estudo da avaliação do desempenho docente, num contexto de mudança, definimos objetivos que, partindo de um entendimento aprofundado de uma realidade (o que implica ser professor numa escola específica), passando pela análise crítica dos documentos estruturantes da vida da escola, se dirigiram a promover a discussão em torno do desenvolvimento profissional, enquadrado numa estratégia supervisiva, em que a avaliação surgia como um elemento charneira da auto e heteroformação. De facto, os **objetivos do estudo** foram os seguintes:

- Analisar o conceito de profissionalidade docente num determinado contexto (uma escola básica dos 2.º e 3.º ciclos do distrito de Évora).
- Descrever a cultura da escola, no que se refere à avaliação do desempenho docente, a partir das perceções dos professores efetivos.

- Contribuir para a reflexão sobre a natureza, finalidades e objeto da avaliação, no contexto atual.

Se os objetivos, ou seja, as matérias ou os assuntos sobre os quais recai a atenção ou que são alvo de investigação<sup>3</sup>, constituem o ponto de convergência do estudo, o processo investigativo foi induzido pelas **questões de investigação** que se seguem:

- Que desafios emergem no novo paradigma de profissionalidade docente?
- Como é que a cultura escolar potencia oportunidades para o desenvolvimento profissional, através da avaliação do desempenho docente?

## 2.2. Método

O caráter sistémico, complexo e plural que enquadra a avaliação do desempenho docente, como fenómeno social que é, motivou-nos para a procura de opções metodológicas que interagissem, contribuindo para a *compreensão* do fenómeno em estudo. Numa visão antecipatória, Lewin (cit. em Sousa, 2005) chama a atenção para o facto de

compreender não se [limitar] à procura das ‘causas’ profundas, guardadas nas caves do inconsciente ou nas brumas do passado, mas colocar em relação os dados atuais de uma situação real e concreta, procurando a sua configuração, a sua articulação e a sua evolução; é procurar a significação dos dados através da sua posição no ‘campo situacional total’. (p. 140)

Embora o estudo se tenha inserido na investigação qualitativa, na medida em que foram analisadas as perceções dos professores de uma forma intracontextual, recorreremos, no decurso do processo, a dados quantitativos, na lógica de continuidade e de complementaridade metodológicas, com vista a uma melhor compreensão da pluridimensionalidade das informações recolhidas através dos questionários aplicados.

Considerando a matriz naturalista e descritiva do estudo, tentámos compreender aspetos da profissionalidade docente, no seu contexto *natural*, tanto no seu aspeto físico (escola) como psicossocial (relação do indivíduo com os outros, fomentando aprendizagens interativas). Além disso, procedemos a uma *descrição* das perceções dos professores sobre a temática do estudo, através do material empírico construído, a partir de informação quantitativa (questionário).

Por conseguinte, o caráter ontológico da nossa investigação conduziu-nos ao estudo de caso. Para Yin (2005), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o

---

<sup>3</sup> Cf. definição de *objetivo* proposta por Academia das Ciências de Lisboa (Ed.). (2001).

fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 20). Sousa (2005) acrescenta que o estudo de caso visa a “compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição [...] numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural” (pp. 137-138), tratando-se, por isso, de uma investigação naturalística.

Além disso, o estudo relevou de uma abordagem etnográfica, uma vez que se preocupou com a “reconstituição da cultura de um dado grupo ou comunidade” (Ponte, 1994, p. 5), adotando uma perspectiva interpretativa, que procurou compreender o tópico da avaliação do desempenho docente do ponto de vista dos participantes.

Coincidindo estas perspectivas com a nossa âncora investigativa, tentámos perceber *como* é que a cultura escolar, no que respeita à avaliação do desempenho docente, era revelada através das perceções dos professores e *por que* era estrategicamente importante para a organização escolar a existência de um sistema avaliativo do agir profissional, aspeto presente, possivelmente, nos documentos de gestão pedagógica da escola.

Procurámos, pois, utilizar duas fontes de evidências (instrumentos de autonomia da escola e questionário), de forma a possibilitar linhas convergentes de investigação. Além disso, procurámos que a recolha de dados fosse concebida de uma forma lógica e contextualizada. A Figura 1 ilustra o encadeamento dinâmico das unidades de análise, com os vários patamares sistémicos: aspetos de macrosistema e contextuais, englobando os instrumentos de autonomia da escola, e dimensões presentes no questionário, de meso e microsistema (desenvolvimento profissional e apreciação e *feedback* do trabalho docente). Salienta-se que o último item do questionário sobre o plano individual de desenvolvimento profissional<sup>4</sup> se enquadra, a nosso ver, numa nova prioridade de mudança educativa e de evolução pró-ativa do crescimento profissional.

---

<sup>4</sup> Doravante designado por PIDP.



Figura 1 – As subunidades de análise do estudo

O estudo principal contou com a participação dos professores do quadro (n=55) de uma escola básica do distrito de Évora, integrada num agrupamento. Com efeito, ao pretendermos compreender a avaliação do desempenho docente no enquadramento epistemológico de uma cultura avaliativa de escola, deparámo-nos com a necessidade de uma sustentação diacrónica e situacional dos dados a recolher, o que nos levou à escolha dos participantes na investigação – os professores efetivos da escola. Além disso, a estabilidade profissional ligada à identidade contextual (a cultura escolar) relevaria para a eventual sintonia entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

### 3. Principais resultados

Em primeiro lugar, a investigação conduziu-nos à análise documental de instrumentos de autonomia da escola que, de acordo com o art.º 8.º, ponto 1, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, devem refletir as decisões tomadas nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, entre outras. Julgámos, assim, essencial analisar o projeto educativo, o projeto curricular de escola e os planos anual e plurianual de atividades (incluindo o plano de formação) da escola alvo do estudo, em ordem à (re)descoberta de uma cultura de avaliação norteadora de desenvolvimento profissional e organizacional.

No projeto educativo do agrupamento, foi possível encontrar breves referências colaterais ao desenvolvimento profissional dos professores, tendo-se destacado, quanto à avaliação do desempenho docente, os perfis de desempenho, embora o seu conteúdo não constituísse um

princípio orientador e estratégico da escola. No projeto curricular de escola, existiam referências esparsas a atividades de desenvolvimento profissional e à gestão do currículo; todavia, careciam de especificação e/ou indicadores de concretização; além disso, não encontramos indicações sobre a forma como o desempenho docente pudesse potencializar os objetivos do projeto curricular de escola. Contrariamente aos outros documentos de gestão pedagógica analisados, o plano anual e plurianual de atividades continha referências implícitas ao desenvolvimento profissional dos professores (comprovadas pela existência de planos de melhoria) e ao desempenho profissional, através da reflexão sobre as práticas educativas e o seu contexto.

No que se refere ao desenvolvimento profissional, os dados recolhidos através do questionário aplicado revelaram uma propensão, na cultura da escola, para a concretização de atividades e ações que potenciavam o desenvolvimento profissional dos docentes, com efeitos tendencialmente relevantes na qualidade. Essas ações verificaram-se, com média mais elevada, ao nível macro (*cooperação e articulação entre os professores*), ao nível meso (*atualização dos conhecimentos científicos, pedagógicos e de utilização das TIC*) e ao nível micro da docência (*reflexão sistemática sobre as práticas e os seus resultados*). Ou, inversamente, a reflexão operada por cada professor poderia gerar uma atualização de conhecimento profissional, a qual seria tanto mais profícua quanto mais se integrasse no âmbito da cooperação entre os docentes. Pareceu-nos que a avaliação do desempenho docente, interligada com o desenvolvimento profissional e organizacional, poderia estar ao serviço da consolidação da cultura avaliativa da escola, através do envolvimento e comprometimento em percursos avaliativos / formativos, com um sentido definido para os professores e para a escola, essencial para *acontecer educação*, nas palavras de Kelchtermans (2009).

Foi à procura duma visão contextual e dialógica da avaliação do desempenho docente que analisámos a importância concedida à apreciação e *feedback* do trabalho docente, sabendo que “o processo através do qual os professores dão sentido a si próprios e à sua profissão nunca se realiza num vazio, mas, pelo contrário, tem de ser entendido em interação com o seu contexto” (Kelchtermans, 2009, p. 76). O estudo salientou a tentativa de compreensão das funções supervisivas, a importância basilar e estrutural concedida à autoavaliação, não esquecendo os efeitos do processo avaliativo no trabalho docente e na escola. De certa forma, aquilo que os professores disseram que eram as suas perceções foi ao encontro dos princípios da avaliação do desempenho docente, os quais visavam “a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática peda-

gógica” (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, art.º 3.º, ponto 2). Neste processo, assumia particular relevância a “autoavaliação efetuada por cada docente, numa perspetiva de desenvolvimento profissional” (preâmbulo). A literatura em investigação educacional, nomeadamente Machado (2008), Alves e Flores (2010), tem vindo a insistir na “valorização dos processos de autoavaliação como facilitadores de uma cultura de avaliação do desempenho dos professores” (Aguilar e Alves, 2010, p. 238). A autoavaliação tem uma finalidade intrinsecamente formativa, uma vez que permite analisar a ação docente, autorregular a prática, estabelecer compromissos consigo próprio e com os outros, além de identificar necessidades de formação. Não é, pois, de estranhar que os aspetos possíveis de constarem numa autoavaliação do trabalho tenham sido favoravelmente considerados.

Existindo a referência explícita a um *feedback* formativo, que apostava no carácter dialógico do processo, julgámos da necessidade e pertinência de um plano individual de desenvolvimento profissional (PIDP) que congregasse as valências poliédricas do *ser professor*, reflexo de um novo paradigma de profissionalidade docente. Quanto aos parâmetros passíveis de inclusão nesse plano, de acordo com as categorias de análise definidas e tomando como referência o conteúdo comunicativo das respostas presentes no questionário, concluímos que os professores respondentes pareciam atribuir uma maior atenção às dimensões *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* (39,8%) e *vertente profissional, social e ética* (33,7%), em detrimento do *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (16,9%) e *participação na escola e relação com a comunidade educativa* (9,6%), tal como é ilustrado pela Figura 2.

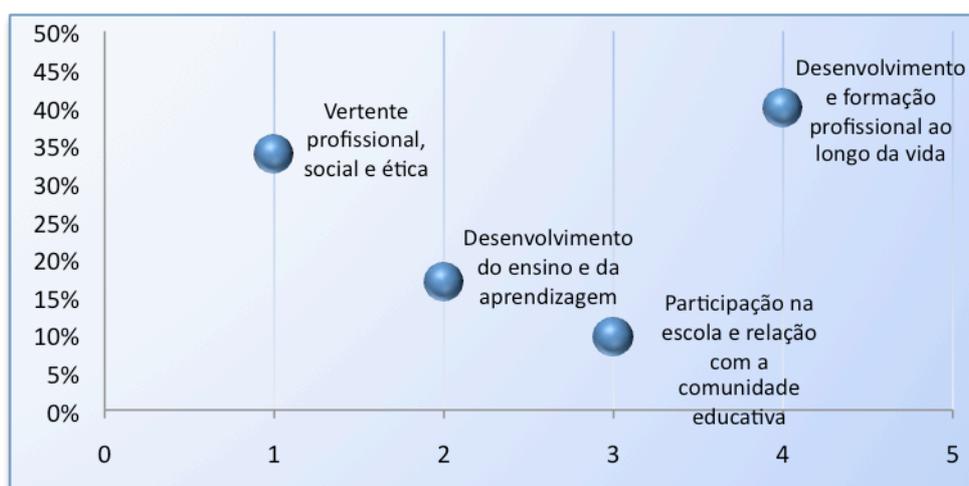


Figura 2 – Dispersão das 4 dimensões da atuação profissional dos docentes.

A partir da leitura do gráfico supra apresentado, pode depreender-se uma noção de desenvolvimento profissional ligada, intrinsecamente, a um conceito de aprendizagem contínua e a uma atitude responsável face aos aspetos profissionais e deontológicos do ser professor. Por

outras palavras, para estes professores, importava *como desenvolver e melhorar o ser professor*, tal como o *saber ser professor*. Por fim, sintomaticamente, afigura-se-nos que o carácter reflexivo dos presumíveis parâmetros do PIDP tenderia a ser preterido a favor de um teor descritivo, visto que as unidades de conteúdo pareciam remeter para uma descrição dos fenómenos da realidade educativa, constituindo a reflexão um fenómeno incipiente, que, concretizada, poderia tornar o ensino mais objetivo, ponderado e recompensador (Danielson, 2010).

Finalmente, importa conjugar as noções de profissionalidade docente realçadas pelos resultados do estudo empírico com as informações da análise documental. Tendencialmente, pudemos constatar uma apreciação favorável tanto no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, como à apreciação e *feedback* do trabalho docente. Em contrapartida, nos instrumentos de autonomia da escola analisados, encontramos poucas referências a uma cultura avaliativa do desempenho docente, tanto numa dimensão espacial (criação efetiva de condições propícias a um trabalho colaborativo, por exemplo) como numa dimensão temporal (reflexão sobre as experiências tidas e perspetivação do futuro).

#### **4. Conclusões**

Entendeu-se a investigação como um *work in progress*, que esperava por novas valências no decurso de um processo que, paulatinamente, tentou construir sentidos para a avaliação do desempenho docente, considerando o enquadramento no desenvolvimento profissional dos docentes, com reflexo profícuo nas ações de ensinar e aprender.

Considerando as questões de investigação e os objetivos que nortearam o estudo, perspectivámos o conceito de profissionalidade docente que era possível extrair da cultura de uma escola específica, contextualmente situada. O estudo empírico, realizado a partir das perceções dos professores efetivos de uma escola específica, tendeu a revelar uma propensão favorável à *compreensão* desta problemática. De certa forma, os resultados foram ao encontro das conclusões do próprio estudo internacional que serviu de base à construção do instrumento de recolha de dados: o TALIS. Desse estudo, depreendeu-se que os professores portugueses que participaram em mais atividades de desenvolvimento profissional expressaram níveis de autoeficácia mais altos, que se repercutiram num maior domínio de técnicas de ensino. Além disso, o estudo internacional sugeria que a avaliação do trabalho dos professores e o *feedback* recebido permitia uma maior confiança na capacidade de dar resposta aos desafios do ensino (OECD, 2009). No entanto, se era expectável que aquilo que os professores

pensavam influenciasse o seu comportamento, ressalvamos que o estudo não analisou a eficácia do trabalho docente.

Analisamos a avaliação do desempenho docente como uma ação dialética, orientada para o desenvolvimento profissional, uma busca de sentido do agir profissional, mediada por si próprio (autoavaliação) e pelos outros (heteroavaliação). Desta forma, a partir do *feedback* recebido, podem-se analisar as práticas e as situações pedagógicas, reconstituindo-as. Este processo de análise permite que o professor reflita *sobre* a sua ação, ajudando-o a passar “de uma prática intuitiva e empírica para uma prática reflexiva de profissional, que se adapta às necessidades, ao contexto” (Altet, 2000, p. 32).

Por último, podendo ser inserido numa renovada cultura escolar, salientam-se as possibilidades do plano individual de desenvolvimento profissional, uma vez que permite a clarificação do conceito de ensinar, a análise do conhecimento profissional e a definição de ações de planeamento, realização, avaliação e reorientação do ensino (Roldão, 2010). A partir dos parâmetros propostos pelos professores (e que fazem sentido na cultura daquela escola), poder-se-á conceber um itinerário personalizado de formação profissional, prevendo uma convergência entre o entendimento do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional.

Em síntese, sustentamos uma prática de avaliação reflexiva *para* o desenvolvimento profissional, seguindo um itinerário personalizado, através de um plano individual, ecologicamente situado num contexto de supervisão. A centralidade da avaliação, tanto nas tarefas de ensino como de aprendizagem, constitui um desafio profissional que, oportunamente agarrado pelos atores educativos, poderá elevar a qualidade e eficácia da escola.

Não se pretendendo a generalização, já que houve uma vinculação a um contexto específico, desejou-se compreender a cultura avaliativa da escola, no que diz respeito ao desempenho docente, de forma a fazer emergir as perceções dos professores sobre a sua própria profissionalidade e, refletindo sobre as práticas, dar um contributo para a melhoria das aprendizagens. Na verdade, em nossa opinião, a avaliação do desempenho docente tem um valor acrescido num quadro de desenvolvimento profissional, singular, contextualizado, formativo e formador pelas mundividências educativas criadas, transformando desafios em oportunidades de aprendizagem profissional.

## Referências bibliográficas

- Academia das Ciências de Lisboa. (Ed.). (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Aguiar, J. e Alves, M. (2010). A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In M. Alves e M. Flores (Orgs.). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 229-258). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. e Flores, M. (Orgs.). (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional: um quadro de referência para a docência*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Flores, M. (Org.). (2010). *A avaliação de professores numa perspetiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Forte, A. e Flores, M. (2010). Conceções e práticas de colaboração docente. In M. Alves e M. Flores (Orgs.). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 53-100). Mangualde: Edições Pedagogo.

- Hadji, C. (2010). A avaliação de professores em França. Da inspeção ao acompanhamento pedagógico? In M. Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações* (pp.111-140). Porto: Areal Editores.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. [Publicação eletrónica acedida em 15 de março de 2011, em <http://books.google.pt/>.]
- Jornal Oficial da União Europeia, de 12 de dezembro de 2009. Acedido em 05 de maio de 2010, em [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832_en.htm).
- Lopes, J. e Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K., Mundry, S., Love, N. e Hewson, P. (2009). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. [Publicação eletrónica acedida em 25 de março de 2011, em <http://books.google.pt/>.]
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: auto-compreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. Flores e A. Simão (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Machado, E. (2008). Perspetivas e tendências da investigação em avaliação – hipóteses para a (re)interrogação de uma atividade. In M. Alves e E. Machado (Orgs.). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 183-201). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 15-33). Lisboa: Publicações D. Quixote e IIE.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Acedido em 16 de junho de 2009, em [www.oecd.org/edu/talis/firstresults](http://www.oecd.org/edu/talis/firstresults).
- Perez, J. (2009). *Coaching para docentes: motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 2-18.
- Reis, P. e Alves, M. (2010). Avaliação de projetos no âmbito do exercício da autonomia escolar. In M. Alves e M. Flores (Orgs.). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 193-228). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Roldão, M. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em 21 de novembro de 2010, em <http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brocura1.pdf>.

- Roman, M. e Murillo, F. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2008, 1 (2). Acedido em 15 de setembro de 2010, em <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num2.html>.
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho: identidades, visões e instrumentos para a ação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, L. (2009, maio). *Avaliação do desempenho docente: problemas e desafios*. Conferência proferida no ciclo de conferências: temas contemporâneos em formação e ensino, no Auditório do Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora, Évora.
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership*. [Publicação eletrónica acedida em 18 de março de 2011, em [http://books.google.pt/.](http://books.google.pt/)]
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidades*. Porto: Porto Editora.
- Simões, G. (2002). *A avaliação do desempenho docente* (1.ª ed., 2.ª tiragem). Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (3.ª ed.) Porto Alegre: Bookman.

### **Legislação consultada**

- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 79. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º7. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. *Diário da República*, 1.ª série, n.º120. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º37. Ministério da Educação. Lisboa.