

Colecção  
Situações de Formação



# Avaliação e regulação do desempenho profissional

Idalina Martins, Isabel Candeias e Nilza Costa

ISBN: 978-972-789-326-3

## Ficha Técnica

Título:

Avaliação e regulação do desempenho profissional

Autoria:

Idalina Martins, Isabel Candeias e Nilza Costa

Colecção:

Situações de Formação

Execução Gráfica:

Pedro Reis e Luciana Mesquita

Impressão:

Officina Digital - Aveiro

Edição:

Universidade de Aveiro  
Campus Universitário de Santiago  
3810-193 Aveiro

1ª Edição:

Setembro de 2010

Tiragem:

500 exemplares

Depósito Legal:

316660/10

SITUAÇÕES DE FORMAÇÃO

# Avaliação e regulação do desempenho profissional

---

Equipa do Programa Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do  
Período Probatório de Professores:

**Nilza Costa** (Coordenadora)

**Maria do Céu Roldão**

**Idalina Martins**

**Isabel Candeias**

**Joana Campos**

**Maria Figueiredo**

**Pedro Reis**

**Teresa Gonçalves**

**Teresa Leite**

Esta brochura foi produzida no contexto do Programa **Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores**, desenvolvido no âmbito de um protocolo celebrado entre o Ministério da Educação, através da Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE) e a Universidade de Aveiro, através do Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE).



# Índice

Introdução	5
Actividade 1 – Desafiando os supervisores a avaliar episódios de práticas	7
A complexidade inerente a processos de avaliação	7
Actividade 2 – Conceitos de <i>avaliação</i> e de <i>critérios de avaliação</i>	13
Avaliação: conceito multidimensional?	13
Debatendo o conceito de <i>avaliação</i> ...	14
Qualidades do processo avaliativo	20
Avaliação de competências: breve abordagem	23
Debatendo o conceito de <i>critério de avaliação</i> ...	25
Actividade 3 – Supervisão e avaliação: que relação?	29
Relação entre supervisão e avaliação	35
Referências bibliográficas	41



# Introdução

A avaliação é um conceito multidimensional e encontra-se inerente a qualquer processo superviso docente (período probatório, processo de indução ou de estágio de iniciação à prática profissional). Parafraseando Santos Guerra, “a avaliação (...) diz respeito a todos e serve a todos. Não deve ser uma prática que conduz ao individualismo e à competitividade” (2007: 24).

Assumindo como pressuposto que o processo de avaliação visa a melhoria do desempenho profissional do avaliado e do avaliador e, mesmo, da qualidade da própria instituição e que, por conseguinte, envolve impactos de natureza diversa, os quais não estão isentos de constrangimentos, conflitos e polémicas, a complexidade está subjacente a este processo.

Segundo Rodrigues (2002), os processos de avaliação na educação e na formação consubstanciam-se em três grandes eixos: o metodológico, o ético e o político, sendo que entre eles se estabelecem relações de interdependência. Perante esta abordagem em tríade e, simultaneamente, interdependente, o referencial de avaliação resulta de uma co-construção sustentada no confronto, na transformação e na articulação sistematizada de diferentes posições. Para o autor, “o referencial de avaliação elabora-se e reconstrói-se à medida que se desenvolve (e através d) o próprio processo de avaliação, numa «avaliação em acto» infundável” (2002: 90).

Neste sentido, se o referencial de avaliação está em permanente reconstrução, o referente tenderá a estar em constante adequação e readaptação, implicando contínuos processos de meta-análise dos pressupostos que enquadram o eixo metodológico, o ético e o político e, nesta perspectiva, das dimensões em avaliação.

A avaliação de desempenho docente é um processo contínuo que visa determinar o desempenho de um professor no seu contexto, considerando um vasto conjunto de circunstâncias. A acção supervisiva contínua e reflexiva permite assegurar a melhoria individual, institucional e da qualidade do sistema educativo. Por

consequente, a supervisão e a avaliação são interdependentes, na medida em que uma avaliação de desempenho de qualidade potencia o desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida, facto que tendencialmente se traduzirá num incremento da eficácia pedagógica das práticas lectivas.

Esta brochura sustenta, de uma forma mais aprofundada, a 4.<sup>a</sup> sessão de formação do “*Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores*”, abordando a multiplicidade subjacente ao conceito de avaliação e, em particular, as relações dialógicas inerentes a processos de supervisão e de avaliação.

---

### **Questões orientadoras:**

**Avaliação: conceito multidimensional?**

**Supervisão e avaliação: que relações?**

**Como promover o desenvolvimento profissional pela supervisão e avaliação?**

. Com que critérios?

. Com que indicadores?

---

### **Principais objectivos desta sessão:**

- ✓ Compreender a multidimensionalidade associada ao conceito de avaliação.
- ✓ Relacionar o processo de avaliação com os conceitos de *critério*, *indicador* e *evidência*.
- ✓ Identificar o papel dos processos de supervisão e de avaliação no desenvolvimento profissional docente.

# Actividade 1 – Desafiando os supervisores a avaliar episódios de práticas

---

## Objectivos:

- ✓ Compreender a relevância da interacção do mentor com o professor em início de actividade para o desempenho e desenvolvimento profissional deste último.
  - ✓ Reconhecer factores que afectam o sucesso de uma supervisão.
- 

## Descrição da actividade:

1. Observação do desempenho de uma docente, numa perspectiva de professor supervisor, a partir de um excerto [6'05" a 10'12"] do filme "O Sorriso de Monalisa", realizado em 2003 por Mike Newell. Neste argumento, a personagem principal é uma docente que, após um início conturbado de ano lectivo, inspira as suas alunas, decidindo lutar contra as normas conservadoras do colégio onde lecciona.

2. Debate sobre *feedbacks* emergentes da observação do episódio do filme.

Observação, na qualidade de professor supervisor, de um segundo excerto do mesmo filme [5'25" a 8'07"].

3. Discussão sobre o *feedback* recebido pela docente.

---

## A complexidade inerente a processos de avaliação (Texto de apoio)

A avaliação do desempenho profissional, independentemente do domínio da actividade em análise, reveste-se de extrema importância para a gestão da qualidade. Contudo, simultaneamente, "revela-se difícil, provoca numerosas polémicas e pode mesmo gerar efeitos perversos não desejados" (De Ketele, 2010: 13). Com efeito, os constrangimentos apontados por De Ketele (2010) também se verificam na área da educação e, segundo o autor, resultam de questões de opção conceptual, de problemática e de postura face ao processo de avaliação.

Nesta perspectiva, a actividade proposta para iniciar uma reflexão pretende a formulação de um conjunto de questões que promova o debate sobre os conceitos

de avaliação e de supervisão. Partindo da apresentação das concepções e experiências de cada um dos intervenientes, espera-se convergir para um núcleo de ideias partilhadas. A entrada ficcionada numa sala de aula, também ela ficção, e a observação de um momento de interacção entre professor e alunos num contexto desconhecido induz cada observador a interpretar a acção de ensinar de acordo com a sua concepção de Professor. Com esta actividade e parafraseando Sá-Chaves, pretende-se olhar o outro através do “conhecimento que tem de Si, dos contextos, dos saberes, dos valores” (Sá-Chaves, 2008: 12).

Este exercício apenas permite aflorar a complexidade que está associada à avaliação da acção do professor e visa *despertar a mente* para as questões inerentes ao processo de observar a acção do outro, de a compreender e debater com a perspectiva de a melhorar, isto é, de a tornar mais facilitadora da aprendizagem.

O episódio pode suscitar diversas posições, entre elas: a defesa da estratégia seleccionada pela professora e a apologia de que esta não dominava alguns conhecimentos profissionais básicos como, por exemplo, a necessidade de estruturar a acção de ensinar em processos de diagnóstico sobre os saberes e os interesses dos alunos. O debate resultante da análise deste excerto ficcionado deverá orientar-se no sentido de que a observação do acto de ensinar tem de estar enquadrada num processo multidimensional cujos princípios, segundo Alonso (2006), se sustentam numa visão do currículo como referencial para a formação. Neste sentido, apresenta-se como um projecto aberto, flexível e integrado, que se estrutura e potencia numa relação intrínseca entre a escola (como organização que aprende pela reflexão e avaliação participada em interacção com a comunidade), os professores (construtores críticos de currículo) e os avaliados (construtores de conhecimento sobre o mundo).

Na clarificação do conceito de **ensinar** apresentada na Brochura 1 – “Construção de planos individuais de trabalho desenvolvimento profissional”, Roldão destaca duas dimensões essenciais que se interligam: o **conhecimento profissional** e a natureza da **acção de ensinar**, as quais têm de estar presentes quando se organizam os processos de supervisão e de avaliação. Isto significa que os professores que desenvolvem a supervisão têm de ter em consideração o

conhecimento científico, pedagógico, didáctico, organizacional e social que lhes permita compreender o contexto em que agem profissionalmente, de modo a apreciarem sustentadamente a construção do projecto curricular em cada situação e a concepção, planeamento, realização, acompanhamento, avaliação e reorientação das acções de ensinar relativas ao desenvolvimento desse projecto.

A reflexão colaborativa permanente que acompanha a concepção, desenvolvimento e avaliação da acção de ensinar tende a promover o aprofundamento do conhecimento profissional nas suas múltiplas dimensões, facilitando, igualmente, a sua mobilização integrada e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens dos alunos.

É nesta perspectiva que, ainda tendo como pano de fundo os dois excertos do filme supracitado, se pode propor um exercício onde se solicita a identificação do trabalho desenvolvido pela protagonista e a discussão da avaliação do seu desempenho em cada uma das dimensões da acção de ensinar. Como matriz orientadora desta tarefa faculta-se uma adaptação do documento “Dimensões da acção de ensinar: possibilidades de operacionalização”, já referido na Brochura 1.

Esta tarefa continua a partir de uma situação fictícia, porém o debate promovido irá orientar-se para demonstrar que a avaliação do desempenho de um professor exige, para além de um conhecimento claro sobre o contexto e a intenção do ensino em função das aprendizagens que o acto de ensinar deve suscitar, um quadro orientador que permita a recolha de dados e a sua interpretação de forma clara e partilhada pelo avaliado e pelo avaliador.

O debate gerado na realização desta tarefa permite clarificar que o processo tem de ser iniciado pela construção desse quadro orientador, se não na definição dos aspectos gerais que podem resultar de indicações de grupos mais abrangentes, pelo menos na clarificação dos significados e das suas implicações na concepção, planeamento, desenvolvimento e reorientação da acção de ensinar e, assim, na definição de aspectos específicos.

Este pressuposto inicial permitirá que a recolha de dados seja orientada e que a discussão sobre a relevância das estratégias em função das aprendizagens suscitadas em cada aluno possa ser apreciada, isto é, que o *feedback* inerente ao

momento de pós-avaliação se constitua como promotor da reorganização do planeado, ajustando-o às necessidades dos alunos e às condições do contexto.

Em última instância, possibilitará que a supervisão se constitua como um processo que se move lentamente entre o que a educação *é* e o que *deve ser*, explorando o *possível*, mas duvidando sempre do seu próprio valor, sendo esta dúvida a sua principal razão de ser (Vieira, 2009). Este processo pressupõe o recurso à colaboração, enquanto acção mobilizadora da gestão de conflitos entre concepções e experiências dos diferentes intervenientes, apresentando assim, tal como refere a mesma autora, uma natureza transformadora e uma orientação emancipatória.

## Documento de trabalho

<b>Reflexão – Dimensões da acção de ensinar: possibilidade de operacionalização</b>		
<b>Acção profissional de ensinar</b>	<b>Operacionalização</b>	<b>Registo de avaliação</b>
<b>Concepção</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Planifica as acções de ensino de forma sustentada.</li><li>▪ Planifica as acções de ensino no quadro dos vários níveis de decisão curricular.</li><li>▪ Concebe o planeamento da acção de forma estratégica em relação à análise de cada contexto.</li></ul>	
<b>Operacionalização</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Organiza adequadamente a acção.</li><li>▪ Gere os passos da acção no sentido da eficácia da aprendizagem.</li><li>▪ Comunica com rigor e sentido do interlocutor.</li><li>▪ Desencadeia e gere intercomunicação e interacções multidireccionais.</li><li>▪ Orienta as tarefas propostas, promovendo a possibilidade real de autonomia dos alunos.</li><li>▪ Diversifica tarefas de acordo com a análise do contexto, ou da evolução da acção.</li></ul>	
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Analisa a acção desenvolvida segundo critérios.</li><li>▪ Relaciona a sua avaliação com evidências que obteve.</li><li>▪ Explica, com hipóteses fundadas, os pontos fortes e fracos da sua acção, relacionando-os com ao contexto individual e grupal.</li></ul>	

<p><b>Reorientação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Situa/identifica as necessidades de retoma, reforço, reorientação de parte ou de toda a acção desenvolvida, ou em curso – para diferentes grupos de sujeitos.</li> <li>▪ Estabelece as ligações entre os diferentes momentos da acção desenvolvida, em relação com as necessidades de reorientação, reforço, aprofundamento ou completamento.</li> </ul>	
<p><b>Questões</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Imagine que era o Professor Mentor da protagonista do filme e que esta era a primeira aula observada. Como avaliaria o desempenho da protagonista em cada uma das quatro dimensões subjacentes ao acto de ensinar (Concepção, Operacionalização, Avaliação, Reorientação)?</li> <li>2. Que <i>feedback</i> daria à protagonista do filme no momento pós-observação da aula?</li> </ol>		



## Actividade 2 – Conceitos de *avaliação* e de *critério de avaliação*

---

### Objectivos:

- ✓ Conhecer as representações sobre os conceitos de *avaliação* e de *critério de avaliação* dos professores mentores, na qualidade de supervisores.
  - ✓ Compreender os paradigmas de avaliação subjacentes às representações dos professores mentores sobre estes conceitos.
  - ✓ Clarificar os conceitos de *avaliação* e *critério de avaliação*.
- 

### Descrição da actividade:

1. Em pequenos grupos, associar livremente termos e/ou expressões aos conceitos de *avaliação* e de *critério de avaliação*, registando-os num documento onde os mesmos se encontram no centro, inscritos numa elipse.
  2. Apresentação em plenário dos resultados dos trabalhos de grupo.
  3. Debate alargado sobre os termos que surgiram associados a cada conceito.
  4. Reflexão sobre possíveis paradigmas de avaliação subjacentes aos diferentes termos associados a cada conceito.
- 

### Reflexão – Conceitos em discussão

Em grupo, associar termos e/ou expressões aos conceitos de *avaliação* e de *critério de avaliação*.

Debate alargado sobre os termos e/ou expressões de cada grupo.

Síntese de ideias.

### **Avaliação: conceito multidimensional?** (Texto de apoio)

A avaliação apresenta-se como um fenómeno de extraordinária complexidade, porque está dependente das concepções de sociedade, de educação e de ser professor que caracterizam as idiosincrasias de cada um dos intervenientes que participa no processo avaliativo. São essas concepções que, quando clarificadas

teoricamente, podem fazer da avaliação um meio para comprovar a qualidade e melhorar os processos de ensinar e de aprender ou, por outro lado, um fim em si mesmo. Como refere Santos Guerra (2007), parece que se estuda para ser avaliado e não que se avalia para saber o que se aprendeu e se é possível aprender mais e melhor. Esta perspectiva leva a que, erradamente, a representação dos professores sobre a relação estabelecida entre a supervisão e a avaliação apenas considere a necessidade da atribuição de uma classificação final, independentemente do desenvolvimento profissional identificado e da sua repercussão na melhoria das aprendizagens dos alunos. Esta realidade não se articula com o conceito de supervisão e de avaliação que sustenta este texto; pelo que, antes de se estabelecer a relação entre esses dois conceitos, se irá explorar o conceito de *avaliação*, identificando algumas das suas dimensões.

### **Debatendo o conceito de *avaliação*...**

Álvarez Méndez (2002) identifica um conjunto de acções que considera associadas ao acto de avaliar e que revelam a sua amplitude e complexidade. Assim, defende que avaliar é conhecer, contrastar, dialogar, indagar, argumentar, deliberar, raciocinar, aprender e que, por conseguinte, o avaliador pretende conhecer, valorizar, sopesar, distinguir, discernir, definir o valor de uma acção humana, de uma actividade, de um processo e/ou de um resultado. Desta forma, o autor apresenta procedimentos avaliativos que podem ser utilizados para comprovar se foram ou não conseguidos os resultados esperados de uma determinada acção, plano ou projecto e, simultaneamente, para os compreender, ou seja, para aprender pela sua avaliação. Neste sentido, sustenta uma perspectiva em que a avaliação é um instrumento ao serviço da aprendizagem, em que se avalia para aprender, quer na óptica do avaliador quer do avaliado. Como tal, Álvarez Méndez (2002) advoga a necessidade de uma atitude construtiva face à avaliação, convertendo-a numa forma de aprendizagem, isto é, numa dimensão integrante da aprendizagem para, deste modo, actuar ao serviço da prática docente.

As questões subjacentes à avaliação são distintas e diversas. Porém, se nos focalizarmos na avaliação das aprendizagens, existe alguma convergência de

pensamento, no sentido de que a avaliação implica um processo sistemático de recolha de informação sobre os processos de ensinar e de aprender e sobre o desenvolvimento de competências, sustentando a tomada de decisões que têm como finalidade a melhoria desses processos.

A avaliação é a consciência crítica, a lanterna que ilumina, questiona, problematiza e clarifica as práticas e as teorias que as sustentam (Alonso, 1992) ao se constituir como um processo que determina o mérito ou o valor de algo (Scriven, 1991) e, dessa forma, permite a continuidade ou a reformulação do planeado.

Para avaliar, ou seja, para fazer um juízo de valor da validade e da qualidade de algo é necessário encontrar um conjunto de procedimentos orientados para a análise do que foi e do que deveria ter sido desenvolvido ou produzido, para a localização e identificação do porquê desse resultado, dos limites do conseguido face ao esperado, das potencialidades e limitações dos procedimentos utilizados, e do valor e funcionalidade da aprendizagem conseguida (Roldão, 2005). Neste sentido, a avaliação não pode restringir-se a um facto pontual ou a um acto singular, mas sim a um conjunto de fases que se condicionam e inter-relacionam mutuamente. Assim, não sendo algo separado dos processos de ensino e aprendizagem nem um apêndice independente do referido processo, joga um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (Zabalza, 1995).

Assumindo uma definição que caracteriza como geral e aparentemente consensual, Peralta (2002) defende que a avaliação é uma **recolha** sistemática de informação sobre alguém ou algo que possibilite a formulação de um juízo de valor, uma apreciação fundamentada que, por sua vez, sustente a tomada de decisões. Para essa recolha são utilizadas técnicas e instrumentos adequados ao que se quer avaliar e às fontes a que se irá recorrer o que, para Figari, implica “o recurso, implícito ou explícito, a um sistema de referências” (1996: 37), ou seja, a um referencial.

Segundo Alonso, a avaliação é

“por natureza *qualitativa e interpretativa*, o que exige considerar simultaneamente os *problemas éticos* e os *problemas técnicos* intrínsecos às decisões sobre o currículo, que incluem também a avaliação. A dimensão *moral e reflexiva* da profissão docente adquire toda a sua relevância nas práticas de avaliação, quando estas são encaradas com atitudes e metodologias investigativas e reflexivas que analisam os resultados, questionando e problematizando os processos e os contextos, assim como as consequências e implicações pessoais e sociais das decisões adoptadas” (2002: 4).

A autora propõe um conjunto de questões que são orientadoras do processo avaliativo e que reflectem o referencial de avaliação, designadamente: Porquê? Para quê? Como? Com quê? Para quem? Onde? Quando? O que avaliar?

Então, de acordo com estes pressupostos, podem identificar-se algumas dimensões no processo avaliativo (Alcaraz, 2007), entre elas a:

- **Obtenção da informação:** a recolha tem de permitir que a informação obtida seja clara, verdadeira e fidedigna e que se relacione intrinsecamente com o que se pretende avaliar, pois será a partir dessa informação que se irão emitir juízos de valor e tomar decisões. Assim, é essencial a identificação cuidada da fonte de informação, das decisões sobre quando e como fazer a recolha de dados, bem como a selecção e a construção dos respectivos instrumentos. A coerência é uma das qualidades que tem de estar inerente a todo o processo.

- **Formulação de juízos:** uma vez feita a recolha de dados, a sua análise irá sustentar a formulação de juízos de valor pela utilização dos critérios presentes no referencial e estabelecendo diferenças entre o desejável e a realidade.

- **Tomada de decisões:** a emissão de juízos deverá servir para que se tomem decisões sobre a melhoria dos processos. A mera identificação do que está bem ou mal não é suficiente nesta perspectiva. Tomar decisões pela avaliação visa compreender os processos de forma a introduzir-lhes alterações, as quais, mesmo que pontuais, serão susceptíveis de promover significativas melhorias.

- **Comunicação dos resultados:** o dizer avaliativo implica comunicar os juízos de valor elaborados e as decisões tomadas. Esta comunicação não se limita

ao contexto do avaliador-avaliado, pressupõe grupos mais alargados, constituídos por outros intervenientes no processo. Ao teorizar sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, Alcaraz (2007) declara que esta é um mecanismo poderoso de implicação no processo educativo, levando pais e alunos a melhorarem a sua participação ao compreenderem como os professores valorizam a melhoria do seu desempenho profissional em favor da melhoria das aprendizagens.

Santos Guerra (2000) identificou alguns dos obstáculos que interferem nas acções de ensinar e de aprender e que fragilizam o processo avaliativo, salientando-se a:

- **Rotinização das práticas profissionais:** este obstáculo surge quando não há uma cultura escolar que valorize a reflexão e a investigação. As situações menos conseguidas em termos de processos de ensinar e de aprender são entendidas como não estando dependentes da acção do professor que cumpre as rotinas, mas da falta de implicação dos alunos, das famílias e de outros factores externos. Os processos avaliativos organizam-se de acordo com estes pressupostos e, por isso, os juízos de valor apenas possibilitam a identificação de constrangimentos cuja modificação não está ao alcance dos professores. Saliente-se que o conhecimento do contexto e de cada um dos alunos não é valorizado e que o professor não se assume como construtor curricular.

- **Descoordenação dos professores:** quando não há um projecto colectivo não está presente a dimensão colaborativa no trabalho entre professores e, por conseguinte, cada um age por si e persegue as suas próprias metas de acordo com as suas concepções de ensinar e de aprender. Desta forma, não é possível construir um referencial de avaliação partilhado, compreendido e aceite por todos. A distância que separa os quadros teóricos concebidos e utilizados pelos professores e a realidade torna-se imensa. O debate em torno da concepção, da acção e do seu efeito centra-se em diferentes concepções e, por isso, é facilitador do conflito destrutivo.

- **Burocratização da mudança:** em alguns casos, as escolas, por decisão própria ou por orientação institucional, obrigam a que a inovação seja acompanhada por processos burocráticos longos e minuciosos. Estes processos

visam a diminuição da insegurança provocada pela quebra de rotinas e, por um lado, são sustentados por um conjunto de procedimentos de planificação, monitorização e avaliação dos próprios processos avaliativos que, utilizados sistematicamente, permitem a sua adequação ao pretendido – regulação – e, por outro lado, pela capacidade de concretização dos objectivos, atribuem certificação e confiança no processo – validade. Tais processos implicam o preenchimento sistemático de impressos e relatórios que ocupam muito tempo e que traduzem, principalmente, a posição individual dos que elaboram esses documentos. Nesta situação a avaliação é, igualmente, burocratizada e a recolha de dados e a sua interpretação seguirá as orientações centrais e apresentará dificuldades em responder às necessidades contextuais.

- **Desmotivação dos professores:** os professores sentem que as dimensões a que têm de responder profissionalmente são cada vez mais amplas e diversificadas, que mais lhes é exigido e que o controlo é mais apertado. Os processos de supervisão e avaliação correspondem a um olhar individual e colectivo sobre as concepções e as práticas, pelo que, neste contexto de inquietude, cansaço e desmotivação, tendem a ser percebidos mais como formas de aprofundar esses sentimentos do que de os atenuar. Saliente-se que a visão negativa associada ao exercício da profissão é partilhada pelos professores que assumem os diferentes papéis no processo de supervisão e de avaliação.

No entanto, a supervisão e a avaliação poderão ser processos construtores da motivação colectiva por implicarem colaboração, reflexão e investigação em contexto de projecto. Segundo Fernandes, se a concepção de avaliação se restringir a classificar e seleccionar “não é invulgar constatar que os professores se sintam ameaçados a vários níveis, nomeadamente no que se refere à sua autonomia, à sua dignidade profissional e aos seus direitos” (2008: 29).

Os constrangimentos aqui referidos caracterizam o trabalho da escola num tempo em que a mudança está em desenvolvimento. A importância que lhes é atribuída depende da assunção que os intervenientes no processo educativo possuem dos princípios que sustentam a construção de um projecto curricular. Como sublinha Fernandes:

“nenhum professor, profissional da educação e do ensino, receará as consequências de uma avaliação transparente, pois, por definição, ela potencia a valorização e a credibilização das suas competências científicas, pedagógicas e profissionais. A avaliação pode e deve ser um processo consensual, democrático e transparente de recolha de informação útil relativa ao ensino, às aprendizagens, ao funcionamento das escolas e de todas as componentes constituintes do sistema educativo” (2006: 21).

Para melhor se compreender a perspectiva que vigora numa escola em tempo de construção da mudança de paradigma, referem-se as características dos processos avaliativos ao longo do tempo que Alaíz, Góis & Gonçalves (2003), baseando-se num trabalho de Guba & Lincoln (1990), denominaram como quatro gerações do conceito de avaliação:

- Na *primeira geração* a avaliação e a medida são sinónimos e, por isso, o avaliador mune-se de instrumentos de medida, testes e escalas, para determinar o que o avaliado é capaz de demonstrar do seu conhecimento. Esta concepção de avaliação está directamente relacionada com as teorias da inteligência alicerçadas na ideia da imutabilidade das habilidades humanas e na possibilidade de as caracterizar através de escalas numéricas.
- Na *segunda geração* a avaliação centra-se nos objectivos e a medida passa a ser considerada como um instrumento para validar o grau de concretização dos mesmos. O avaliador mune-se de listagens de objectivos que serão mais fáceis de utilizar quanto mais desdobrados forem, aproximando-se de comportamentos bem definidos, facilmente observáveis ou medidos e descreve o avaliado em função da concretização desses objectivos, apontando pontos fracos e pontos fortes.
- Na *terceira geração* é integrado na avaliação o acto de julgar, pelo que, a finalidade da avaliação “é emitir um juízo acerca do mérito (qualidade intrínseca) ou valor (qualidade extrínseca ou contextual) de num objecto, sendo o avaliador o juiz, que também descreve e aplica ou constrói instrumentos, conservando, assim, as facetas de narrador e técnico” (2003: 11).

A faceta de técnico foi ganha na primeira geração de avaliadores e a de narrador na segunda geração, quando o avaliador passa a descrever as vitórias e as derrotas do avaliado, enquanto concretizador de objectivos. A terceira geração faz do avaliador um juiz.

- Na *quarta geração*, já numa perspectiva construtivista, atribui ao avaliador o papel de orquestrador de um processo de negociação que envolve avaliadores e *stakeholders* e uma metodologia construtivista de interacção, análise e re-análise. É aqui utilizada a terminologia de Guba & Lincoln (1990), em que *stakeholders* são indivíduos ou grupos que intervêm na avaliação e de alguma forma são influenciados por ela.

Nesta quarta geração a negociação leva a que os avaliadores e os avaliados se unam na conquista da qualidade e sejam co-autores na decisão e na acção, criando um espaço público de reflexão.

### Qualidades do processo avaliativo

O processo avaliativo produz uma relação íntima entre a recolha orientada e intencional de dados, a sua análise, a formulação de juízos de valor e a tomada de decisões. Nesta perspectiva, Alonso (1996), identifica um conjunto de qualidades que são configuradoras da concepção de avaliação:

- **Contínua e sistemática:** o que acontece quando o pensamento avaliativo está presente nas decisões, influenciando-as, adequando-as aos dados que vão surgindo. Dessa forma, deslocando-se ao longo dos processos de aprendizagem, a avaliação pode tomar diferentes modalidades consoante a missão que lhe é atribuída. Pode ser *diagnóstica* quando se refere à recolha e interpretação dos dados colocados no ponto de partida e, assim, permitir o conhecimento possível sobre as condições que influenciam o processo de ensinar e de aprender, sustentando as decisões sobre a prática. A avaliação pode ser *formativa* quando acompanha todos os movimentos, monitorizando o pensamento e a acção dos intervenientes no processo educativo,

permitindo que se encontrem os dados necessários para melhorar os processos, adequando-os às necessidades e aos resultados que se pretendem. A avaliação *formativa* implica olhares sistemáticos, numa relação entre o colectivo e o individual, de verificação dos resultados da acção em função do que se espera que seja conseguido e subentende a tomada de decisões para o reajuste dos processos na conquista da qualidade. A avaliação pode, ainda, ser *sumativa* quando usada num momento crucial do processo, visando tirar conclusões sobre a validade do trabalho desenvolvido, os resultados concretizados em função das metas e dos objectivos definidos. Esta modalidade permite a certificação das aprendizagens realizadas e da qualidade do trabalho desenvolvido.

- **Formativa:** ao incidir, não apenas sobre os resultados finais mas, também, sobre a natureza dos processos que permitirão atingir determinados níveis de qualidade. A natureza formativa da avaliação é inerente a qualquer uma das modalidades atrás referidas ao ter como intencionalidade a melhoria de processos e resultados.
- **Individualizada e diferenciada:** ao referir-se a momentos, processos, pessoas, aprendizagens com características próprias, influenciadas pelas vivências e resultados anteriores, servindo para que esses mesmos sujeitos, e não outros, possam melhorar a sua acção. Esta qualidade permite que cada processo avaliativo seja contextualizado e possa ser desenvolvido na convergência entre o individual (auto-avaliação) e o colectivo (hetero-avaliação).
- **Globalizadora e multidimensional:** ao permitir que a pessoa ou as pessoas envolvidas nos processos em avaliação não estejam, ou se sintam, isoladas, colocadas num beco de pensamento e de acção, mas sim que continuem a agir e a aprender integradas num contexto global, influenciador, utilizando um conhecimento que é também global. Tal é possível porque não são as pessoas que estão a ser avaliadas mas sim os processos desenvolvidos e os resultados através da sua regulação, incorporando a verificação da sua consecução (Roldão, 2003).

- **Diversificada e flexível:** ao permitir que, sob o mesmo paradigma, o uso de várias perspectivas, diferentes instrumentos e recursos diversos, consoante a natureza dos casos em avaliação, conduzam a interpretações claras dados recolhidos.
- **Concertada e consensual:** ao implicar que os intervenientes no processo avaliativo partilhem a reflexão, colaborem na construção do pensamento avaliativo, concordem com a interpretação dos dados e com os resultados considerados. Esta qualidade não impede a emergência de conflitos mas potencia a sua resolução pelo enriquecimento do diálogo e da partilha de ideias, conhecimentos e experiências.
- **Ecológica e contextual:** ao possibilitar, como já foi referido, que os processos avaliativos se refiram a um contexto singular e a pessoas conhecidas, tendo em atenção as forças configuradoras do meio. Os intervenientes na avaliação não avaliam dentro de uma redoma, isolados, mas sim integrados nos ambientes de ensino e de aprendizagem que lhes são familiares.

Como se pode entender, a avaliação é um dispositivo que permite que os intervenientes nos processos de ensinar e de aprender, compreendam, através de processos individuais e colectivos, de que forma estão a participar, com que qualidade, que movimentos iniciar, manter ou anular para se aproximarem das metas. Identificam-se, assim, duas dimensões da acção avaliativa (Candeias, 2007):

- i) A dimensão que se refere ao pensamento e acção individual, que permite que cada um dos intervenientes ajuíze do que está a conseguir e do que precisa ainda de fazer para alcançar, com sucesso, a meta desejável. Cada um utiliza a sua inteligência multifacetada na observação do seu papel e na tomada de decisões.
- ii) A dimensão que se refere ao colectivo, que permite “situações de confronto, de troca, de interacção, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, a expor ideias, a dar ou receber informações

para tomar decisões, planear ou dividir o trabalho, obter recursos” (Perrenoud, 1999: 99) e, naturalmente, a aprender. Neste caso é uma inteligência colectiva que se manifesta na procura de soluções que sejam representativas de um pensamento globalizador e de uma acção partilhada.

Não obstante, “a finalidade da avaliação é produzir e fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada” (De Ketele, 2010: 14). Todavia, a clarificação da decisão e do próprio processo avaliativo continuam a ser um dos maiores constrangimentos na avaliação do desempenho profissional.

### **Avaliação de competências: breve abordagem**

A avaliação da acção do professor conduz, obrigatoriamente, à identificação das suas competências profissionais. Como já foi referido anteriormente, ensinar inclui o conhecimento profissional e o desempenho da acção de ensinar, concebendo, planeando, desenvolvendo e reorientando estratégias. Ser competente é saber mobilizar o conhecimento profissional para organizar, desenvolver e avaliar a acção de ensinar de forma a responder aos desafios criados pelas necessidades dos alunos e do currículo e construir novos conhecimentos que permitam encontrar respostas a novos desafios profissionais. Porque a avaliação do trabalho do professor está no âmbito da avaliação de competências, considerou-se interessante fazer aqui uma breve abordagem ao conceito de competência e às exigências da sua avaliação.

Le Boterf considera que *competência* é um *camaleão conceptual*, utilizando a mesma expressão que Heinz Von Foerster dedicou à informação. A multiplicidade de ideias associadas ao conceito de competência tem alguma justificação na sua evolução histórica. Por exemplo, em 1970, o conceito estava intimamente ligado ao “trabalho orientado por objectivos, definidos com grande precisão técnica, proveniente das concepções *behavioristas* que marcaram o ensino nessa época e largamente difundidas por autores como Robert Mager ou Benjamin Bloom” (Roldão, 2003: 18). Ao longo do tempo, o conceito foi utilizado em vários campos, e noutras perspectivas teóricas, nomeadamente no da educação de adultos, em

que foram definidas competências-chave na ideia de que o seu desenvolvimento tornaria as pessoas mais capazes de enfrentar as mudanças constantes e as exigências crescentes dos seus contextos de trabalho. Esse uso permitiu que o conceito evoluísse na medida em que as teorias e as práticas se enriqueceram com novos conhecimentos sobre as formas de aprender e de usar a aprendizagem. É ainda Roldão que afirma:

“O uso que hoje aparece nos documentos curriculares mais recentes, bem como nos fóruns internacionais e na investigação, não é, pois, uma recuperação desse conceito mais técnico de competência enquanto *skill* específico dentro de um saber mais amplo. Pelo contrário, o que hoje se debate acerca deste conceito (que pode traduzir-se melhor em inglês como *competency*) é o seu carácter integrador e mobilizador de um conjunto vasto de conhecimentos” (2003: 18).

De acordo com estas considerações, “o conceito de competência apela à dimensão dinâmica das aprendizagens e dos diversos recursos que possibilitam a construção pessoal do conhecimento e a evolução do sujeito em formação” (Martins, 2005: 55). Com efeito, o desenvolvimento de competências implica o acesso ao conhecimento nas suas várias dimensões e, posteriormente, a mobilização progressiva, integrada e dinâmica desse conhecimento, numa perspectiva de reconstrução contínua. Neste sentido, Alonso define competência como “a capacidade de *agir e reagir* de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da *mobilização e combinação* de conceitos, procedimentos e atitudes pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores” (2001: 21).

Esta conceptualização assume que a competência se constrói sobre um sistema de conhecimentos que cada profissional possui. Desse sistema de conhecimentos cada um selecciona o que lhe parecer mais adequado para resolver uma situação profissional específica e, quando necessário, expande e enriquece esse mesmo conhecimento. Para essa construção contínua e estratégica do conhecimento são utilizados processos cognitivos e metacognitivos para a concepção, planificação, desenvolvimento, avaliação e reformulação das estratégias de ensino.

A competência implica acção, uma acção física ou uma acção cognitiva, ou ambas, dependendo da situação em que se manifesta a competência. Como

afirma Le Boterf, citado por Roldão “a competência não é um estado, é um processo” (2003: 31), o que implica que a avaliação de competências seja uma avaliação de processos, assinalando os níveis de desempenho da competência alcançados, e permita a certificação das competências profissionais nas múltiplas dimensões do conhecimento.

Em suma, ser competente implica conhecer, saber fazer, tomar uma atitude crítica sobre esse saber e essa acção e utilizar esse conhecimento de forma estratégica para conseguir o que se pretende, avaliar os resultados e quais as causas do sucesso ou do insucesso.

A avaliação do acto de ensinar, tratando-se de uma avaliação de competências profissionais, pressupõe todas essas dimensões que se manifestam de forma integrada, dialéctica e sistémica, uma vez que implica agir no contexto de um sistema.

### **Debatendo o conceito de *critério de avaliação*...**

Um critério pode ser definido como um enunciado claro que expressa a qualidade de uma situação determinada que, neste caso, é o desempenho do professor nas dimensões da acção de ensinar. Hadgi (1994) refere-se ao critério como a característica ou a propriedade de um objecto que lhe permite atribuir um juízo de valor.

Assim, a definição de critérios implica a identificação clara do que se espera da acção profissional e da qualidade dessa acção para que, numa perspectiva de avaliação de competências, possam servir de orientadores aos intervenientes no processo avaliativo. Esta orientação dos intervenientes poderá considerar-se a diferentes níveis, entre eles:

- A reflexão sobre o que se sabe e o que se necessita de saber e fazer, em função das características gerais e contextuais onde se desenvolve a acção de ensinar;
- A definição dos instrumentos para a recolha de dados;

- A formulação de juízos sobre o caminho percorrido e a percorrer e os resultados conseguidos;
- A tomada de decisões durante o processo, para o seu acompanhamento e, no final, para a certificação da qualidade do desempenho conseguido.

Como se compreende, a definição de critérios acompanha todo o processo de avaliação desde os momentos iniciais, em que se identificam as características e condições de partida e se definem objectivos e metas, orientando, depois, sistematicamente as reflexões realizadas durante os percursos formativos e, por fim, julgando da qualidade do processo e dos resultados alcançados. Assim a definição de critérios exige:

- A clarificação dos significados associados a cada critério de forma partilhada entre os intervenientes no processo de avaliação, isto é, a definição de critérios em colaboração e a sua descodificação em indicadores capazes de mostrar de que forma a acção de ensinar tem presente o critério definido;
- Os critérios e os indicadores que lhe estão associados têm de permitir compreender o caminho a percorrer em termos das aprendizagens a realizar e das competências a desenvolver, apoiando a auto-reflexão e o acompanhamento do processo. Santos Guerra (2007) defende que a apropriação dos critérios de avaliação é condição imprescindível para o desenvolvimento da auto-regulação, dado que o processo de metacognição passa pela confrontação entre as acções a desenvolver e os critérios para a sua realização;
- Os instrumentos para a recolha de dados têm de ser coerentes com os critérios, assegurando a recolha de aspectos da acção que realmente interessem e permitam orientar claramente a tomada de decisões sobre o percurso no final do processo;
- A clarificação entre todos os intervenientes das respostas para as questões da avaliação;

- A re-análise dos critérios e dos indicadores ao longo do processo avaliativo para o reajuste dos significados e o enriquecimento das definições.

Associados aos critérios têm-se referido a definição de indicadores pelo que é necessário também clarificar este conceito. Na sua origem, trata-se de um elemento que “mostra outro elemento, que diz onde se encontra outro elemento, que indica” (Figari, 1996: 110), ou seja, pode entender-se como uma categoria intelectual para perceber a realidade (Barbier, 1993). Para Hadji (1994) o indicador assume-se como uma característica particular que é um testemunho da existência de um determinado fenómeno e que corresponde a um sinal de um efeito esperado. Por sua vez, voltando a Figari (1996), o indicador traduz a informação privilegiada, constituindo a própria informação sobre o significado do critério, o que se pretende em termos da qualidade da acção, sendo, assim, um elo metodológico para a avaliação.

Como já foi referido anteriormente, é necessário que exista um quadro teórico partilhado pelos intervenientes no processo avaliativo e o debate sobre os significados essenciais é a primeira tarefa a realizar. A construção de um quadro orientador da comunicação e da acção potencia a colaboração e diminui o conflito. Também é essencial que se considere que a listagem de critérios e de indicadores pode ser melhorada, ajustada ao longo do processo, em função do modo como os intervenientes se apropriam e dominam as competências intrínsecas ao processo avaliativo. Com isto não se pretende afirmar que os critérios e os indicadores deverão ser ajustados à qualidade da acção de ensinar e aprender conseguida, mas sim da que deveria ser conseguida, isto é, da almejada. A concepção do processo avaliativo visa criar desafios, para aumentar a exigência, para que dessa forma contribua para a melhoria da qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente, para a melhoria da escola.

Como ponte para o debate sobre a relação entre supervisão e avaliação e para demonstrar a relevância de uma avaliação sustentada em critérios, consideramos que a avaliação, realizada pelos pares e num contexto de supervisão:

“possui um conjunto de potencialidades que não se devem desprezar. São os pares que estão em melhor posição para se pronunciarem acerca da competência e do desempenho dos seus colegas. São os pares que estão mais familiarizados com os

contextos concretos e específicos em que os professores trabalham e com as exigências a que têm que dar resposta” (Fernandes, 2008: 29).

A transparência dos processos, o rigor, a adequação ética, a exequibilidade e a utilidade são os critérios que Fernandes (2008) identifica como sendo aceites para apreciar a qualidade dos processos de avaliação. Contudo, destaca, igualmente, que os níveis de participação e de envolvimento de todos os intervenientes e a definição colaborativa de critérios e de indicadores poderão ser respostas às desvantagens que se identificam numa avaliação entre pares.

# Actividade 3 – Supervisão e avaliação: que relação?

---

## Objectivos:

- ✓ Reconhecer que a supervisão e a avaliação são processos interdependentes, comparando os seus significados teóricos.
  - ✓ Compreender que a supervisão e a avaliação são processos que carecem de instrumentos de registo adequados a cada contexto.
  - ✓ Consciencializar-se que a supervisão e a avaliação, além de interdependentes, também são processos intersubjectivos.
- 

## Descrição da actividade:

1. Em pequenos grupos, ler e analisar uma avaliação fictícia, supostamente, realizada por um supervisor.
  2. Identificação de possíveis indicadores que descrevam níveis de desempenho que, tendo por referência o registo de avaliação fictícia, sejam passíveis de se enquadrar nas quatro dimensões subjacentes ao acto de ensinar (ver Brochura 1).
  3. Registo dos indicadores e respectivos descritores em grelhas de observação (ver Brochura 3), designadamente de fim-aberto, criterial e centrada na dimensão da operacionalização do acto de ensinar.
  4. Análise e discussão dos resultados dos trabalhos de grupo, focalizada nos indicadores e descritores apresentados na grelha de observação centrada na dimensão da operacionalização do acto de ensinar.
  5. Atribuição de um nível qualitativo ao desempenho do suposto professor supervisionado, em função dos descritores apresentados por cada grupo.
  6. Comparação dos níveis qualitativos atribuídos por cada grupo e argumentação fundamentada para os justificar.
  7. Reflexão final sobre dificuldades e estratégias de superação encontradas na realização desta actividade.
  8. Sistematização de ideias.
-

## Reflexão – Supervisão e avaliações: Que relações

Em grupo, tendo por referência a avaliação fictícia, definir critérios de avaliação e indicadores que descrevam níveis de desempenho.

Esta definição terá como ponto de partida adaptações das Grelhas de Observação referenciadas na Sessão 3.

Em grupo atribuir uma classificação ao desempenho do Professor objecto de avaliação.

## Documento de trabalho

### Avaliação Fictícia

**Professor em Período Probatório:** *M. Silva*

A informação aqui patente pretende dar a conhecer de uma forma sistematizada aspectos do trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo 2009/2010 com o professor *M. Silva*, salientando-se que, apesar dos constrangimentos iniciais, o exercício das funções de Professor Mentor se revelou um desafio profissional, sobretudo no que concerne às competências de supervisão e de avaliação entre pares inerentes a este processo.

#### Plano Individual de Trabalho

O docente *M. Silva* elaborou, individualmente, uma proposta de Plano Individual de Trabalho (PIT) (Anexo 1) que, após análise e discussão foi objecto de algumas reformulações, por forma a contemplar aspectos como o contexto específico deste Agrupamento, a caracterização dos alunos das turmas atribuídas e uma reflexão crítica sobre o modo como dominava as componentes científica, pedagógica e didáctica, subjacentes ao exercício da sua actividade docente (Anexo 2).

Esta reflexão crítica permitiu conhecer a representação inicial do docente sobre o modo como exercia as suas funções e constituiu o ponto de partida para os vários momentos de auto-reflexão que se seguiram. Importa salientar que, enquanto Professor Mentor, me submeti ao mesmo exercício e que partilhei a minha reflexão crítica com o colega.

O acompanhamento do desempenho docente do colega *M. Silva* foi um processo contínuo e partilhado. Nos primeiros dois meses centrou-se na integração do docente nas diferentes dinâmicas já estabelecidas e no contacto e explicitação dos documentos orientadores do Agrupamento, nomeadamente o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola, o Regulamento Interno e os regimentos do Departamento Curricular e do Grupo disciplinar.

O professor analisou com alguma profundidade os documentos orientadores mencionados e questionou-se sobre o modo como poderia contribuir para as metas definidas pelo Agrupamento. Em contexto de reunião de Departamento Curricular apresentou algumas sugestões de actividades a integrar no âmbito do Plano Anual de Actividades. No entanto, essas sugestões não foram, posteriormente, concretizadas e a participação do docente foi pontual em algumas actividades, não assumindo a coordenação de qualquer actividade.

Ao longo do ano lectivo o professor *M. Silva* foi reformulando o PIT, em função do aprofundamento do conhecimento das especificidades dos alunos de uma das turmas e das articulações curriculares estabelecidas no âmbito dos Projectos Curriculares de cada Turma, entre outras situações.

Os encontros formais realizaram-se semanalmente em horário fixo e, por vezes, alguns esclarecimentos e/ou questões pontuais foram prestados em diversos encontros informais. Em todos os encontros formais foi elaborada uma súmula das actividades realizadas e assuntos abordados que, posteriormente, foi assinada por ambos (Anexo 4).

(...)

### **Actividade Lectiva**

O docente *M. Silva*, no âmbito do grupo disciplinar, colaborou na elaboração das planificações anuais por ano de escolaridade, as quais já apontavam propostas de articulações curricular a concretizar, face ao plano anual das diferentes áreas curriculares.

No PIT encontram-se as planificações por unidade didáctica e as de todas as aulas observadas (Anexo 3), cuja elaboração seguiu a matriz orientadora adoptada no Agrupamento. Todavia, por iniciativa do docente, os planos das aulas observadas foram mais pormenorizados, facto que constituiu uma mais-valia, dada a diferença de grupos de docência. Ao longo do tempo foi revelando maior facilidade em adequar os planos de aula às características dos alunos de cada turma onde ocorreram as observações, quer em termos da gestão do tempo quer da implicação dos alunos na aprendizagem. Nem sempre os conhecimentos prévios dos alunos foram tidos em consideração na elaboração dos planos, por outro lado a planificação intencional de momentos de auto-avaliação dos alunos foi escassa.

(...)

Quanto ao desenvolvimento das actividades lectivas o professor *M. Silva* cumpriu, na generalidade, os planos de aula embora, por vezes, a sua preocupação com esse cumprimento o impedisse de esclarecer dúvidas e curiosidades dos alunos, as quais teriam permitido estabelecer relações com outras áreas curriculares e com as vivências dos alunos.

O tempo disponibilizado aos alunos para a realização das tarefas, por vezes era insuficiente para uns e excessivo para outros não se evidenciando uma eficiente diferenciação curricular, em função dos níveis de desempenho dos alunos. Mostrou-se correcto e rigoroso na comunicação com os alunos e na utilização dos recursos que acompanhavam os planos das aulas observadas. Revelou assertividade na gestão da participação oral dos alunos e na gestão de situações de conflito eminente. Nem sempre demonstrou flexibilidade na gestão do tempo de cada aula observada, contudo preocupou-se em melhorar, apesar de a relação planificação-acção ter sido um factor gerador de tensão.

O professor *M. Silva* divulgava sempre aos alunos os objectivos das aulas observadas e solicitava-lhes um ponto de situação no final das actividades. Dessa forma tentou gerir a atenção e a motivação dos alunos, estabelecendo pontes entre as diferentes aulas. Não era muito organizado nos registos escritos no quadro e, apesar de alertado para essa situação, não demonstrou melhorias significativas. Utilizava recursos algo diversificados embora a sua exploração fosse, geralmente, padronizada, sustentando-se em diálogos professor/aluno e na análise de documentos escritos. O desenvolvimento das tarefas estava muito centrado na sua decisão e, ao optar por coordenar todos os momentos, não fomentava espaços de desenvolvimento da autonomia dos alunos. Valorizava os argumentos e as explicações apresentadas pelos alunos, gerindo essa informação de modo adequado. A comunicação oral era adequada a cada um dos momentos, apresentando vivacidade e modelando a voz. A movimentação pela sala de forma permitia acompanhar os alunos e, em simultâneo, controlar o comportamento dos alunos das turmas.

Nos momentos de pós observação realização reflexões muito pertinentes, identificando os aspectos positivos mais facilmente do que os pontos fracos. Por vezes, justificava os aspectos menos bem conseguidos recorrendo a factores extrínsecos, isto é, não se auto-implicando.

Ao longo do ano lectivo desenvolveu pesquisas orientadas com o intuito de gerir situações de

### Actividade 3

---

conflito e de comportamentos de indisciplina por parte de alguns alunos. Algumas das estratégias colocadas em práticas obtiveram o sucesso pretendido. No entanto, numa das turmas, a gestão de conflitos manteve-se sempre como factor de tensão, revelando alguma relutância em aplicar medidas disciplinares mais contundentes.

Os momentos de auto-avaliação promovidos com os alunos coincidiram com o final dos períodos lectivos e os instrumentos de avaliação eram muito padronizados, isto é, baseavam-se em fichas de avaliação formativa/sumativa aplicadas com regularidade negociada com os alunos. Reconheceu que esta era uma das dimensões a melhorar, em particular ao nível da construção de recursos que permitissem avaliar o desenvolvimento de competências dos alunos.

No final do período formativo o docente *M. Silva* identificou os aspectos do seu desempenho que considerava carecerem de melhoria e, de momento, encontra-se a frequentar uma Oficina de Formação na sua área curricular e subordinada à temática da avaliação do desenvolvimento de competências nos alunos.

(...)

### Documentos de trabalho (Grelhas de observação apresentadas na Brochura 3 – *Análise e discussão de situações de docência*)

<b>Exemplo de Grelha de Observação de Fim-Aberto</b>	
Nome do professor observado: _____	
Data: __/__/____ Ano e Turma: _____ Disciplina: _____	
<b>Dimensões</b>	<b>Comentários</b>
<b>Concepção</b>	
<b>Operacionalização</b>	
<b>Avaliação</b>	
<b>Reorientação</b>	
Rubrica do mentor _____	Rubrica do professor _____

**Exemplo de Grelha de Observação Criterial**

Nome do professor observado: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_ Ano e Turma: \_\_\_\_\_ Disciplina: \_\_\_\_\_

	Indicadores	Avaliação
Concepção		
Operacionalização		
Avaliação		
Reorientação		
Rubrica do mentor _____		Rubrica do professor _____

<b>Exemplo de Grelha de Observação Centrada</b>									
Nome do professor observado: _____ Data: ___/___/_____      Ano e Turma: _____      Disciplina: _____									
<b>Operacionalização</b> (Por exemplo: organiza adequadamente a acção; gere os passos da acção no sentido da eficácia da aprendizagem, comunica com rigor e sentido do interlocutor, desencadeia e gere intercomunicação e interacções multidireccionais, orienta as tarefas propostas, promovendo a possibilidade real de autonomia dos alunos, diversifica tarefas de acordo com a análise do contexto, ou da evolução da acção.)									
<b>Evidências</b>	<b>Nível *</b> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto; text-align: center;"> <tr> <th style="padding: 2px;">MB</th> <th style="padding: 2px;">B</th> <th style="padding: 2px;">S</th> <th style="padding: 2px;">I</th> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </table>	MB	B	S	I				
MB	B	S	I						
<b>Evidências</b>	<b>Nível *</b> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto; text-align: center;"> <tr> <th style="padding: 2px;">MB</th> <th style="padding: 2px;">B</th> <th style="padding: 2px;">S</th> <th style="padding: 2px;">I</th> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </table>	MB	B	S	I				
MB	B	S	I						
<b>Evidências</b>	<b>Nível *</b> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto; text-align: center;"> <tr> <th style="padding: 2px;">MB</th> <th style="padding: 2px;">B</th> <th style="padding: 2px;">S</th> <th style="padding: 2px;">I</th> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </table>	MB	B	S	I				
MB	B	S	I						
* Legenda: <b>MB</b> – Muito Bom; <b>B</b> – Bom; <b>S</b> – Satisfatório; <b>I</b> – Insatisfatório.									
Rubrica do mentor _____	Rubrica do professor _____								

## Reflexão

1. Análise de possíveis dificuldades encontradas na realização da tarefa.
2. Comparação da avaliação atribuída por cada grupo ao desempenho do Professor avaliado.
3. Análise e discussão dos resultados de cada grupo.
4. Síntese de ideias.

## Relação entre supervisão e avaliação (Texto de apoio)

Os três principais pilares de qualquer processo educativo e formativo são, no entender de Fernandes (2006), *o ensino, a aprendizagem e a avaliação*. Considerando os resultados da investigação, o autor refere que a concepção de avaliação predominante nos contextos da formação de professores remete, essencialmente, para a dimensão sumativa e, sobretudo, certificativa, mais destinada a classificar, seleccionar e certificar do que a sustentar a melhoria dos processos de aprender e ensinar.

O texto desta *Brochura* pretende demonstrar que a avaliação, como processo complexo e multidimensional não se enquadra nessa concepção. A avaliação está intimamente ligada à compreensão das condições iniciais, quer pela sua dimensão diagnóstica, quer pela apreciação sistemática do desenvolvimento das acções que permitem a sua reformulação progressiva, o reajustamento e a reorientação. Deste modo, no final do período destinado ao processo avaliativo, reúnem-se evidências que permitem verificar a validade e o valor dos resultados das acções de ensinar e de aprender, predominando assim uma concepção que atribui a ênfase às funções de regulação, melhoria e/ou desenvolvimento.

A crença de que a avaliação é um processo que potencia o desenvolvimento profissional e não um fim para provar esse desenvolvimento, isto é, de que a avaliação não deve ser entendida como uma ameaça ao desenvolvimento profissional, é essencial para o sucesso de qualquer processo supervisivo. Os processos de avaliação e de supervisão entrecruzam-se e a dimensão do *feedback* assume particular ênfase, na medida em que promove a reflexão e a

auto-regulação das práticas docentes desenvolvidas e das necessidades de formação passíveis de incrementar a acção profissional do professor.

O papel da avaliação, enquanto reguladora e orientadora do desenvolvimento profissional e da transformação para um processo de autonomia profissional, enquadra-se por alguns princípios reguladores da prática supervisiva, dos quais Vieira destaca:

- A articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão;
- A indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional;
- O desenho, realização e avaliação de planos de intervenção, onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar;
- A criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjectividade, a negociação e a regulação;
- A promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;
- A avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da acção pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação” (2009: 203).

Como se depreende, através da partilha de métodos, instrumentos e intervenientes, a avaliação surge como um processo que sustenta a supervisão e vice-versa. Momento a momento, passo a passo, a supervisão intercepta a avaliação para recolher dados, julgar e tomar decisões. Esta intercepção ocorre quando se realiza a:

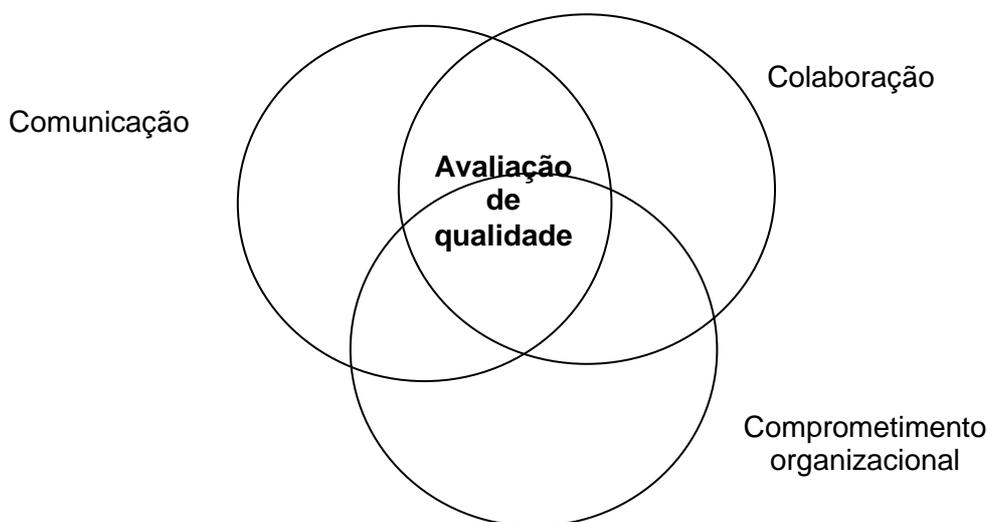
- Avaliação diagnóstica, no início do processo, para compreender as características contextuais a que se vai referir a supervisão ou em cada um dos momentos em que é necessário compreender os conhecimentos

prévios dos intervenientes no processo supervisoivo, de modo a tomar decisões sobre os objectivos, as metas, os conteúdos e as tarefas de supervisão;

- Avaliação formativa para sustentar a concepção, concretização e avaliação de planos de intervenção sustentados em critérios e indicadores definidos em função de um referencial avaliativo partilhado entre os intervenientes no processo supervisoivo;
- Avaliação sumativa, no final do processo supervisoivo, e se julga a qualidade da transformação operada em função do desenvolvimento de competências dos actores envolvidos, assegurando a sua certificação.

Stronge (2010), teorizando sobre as componentes essenciais de um sistema de avaliação de professores de qualidade, defende que uma avaliação de professores válida depende do clima em que o processo ocorre. Neste sentido, advoga que para a criação de um clima construtivo e potenciador do desenvolvimento do processo de avaliação concorrem três elementos-chave, designadamente: i) *comunicação*; ii) *comprometimento organizacional* e iii) *colaboração*.

Para o autor, a intercepção destes três elementos-chave potenciam a “criação de sinergias, que podem elevar a avaliação a um diálogo significativo sobre a qualidade do ensino” (2010: 31). Graficamente, esta intercepção pode representar-se através da seguinte figura:



**Figura 1** – Relação entre os três elementos-chave inerentes a uma avaliação de qualidade. Fonte: Stronge, (2010: 31).

A comunicação assume uma importância fundamental em todos os sistemas de avaliação de professores, pelo que deverá ocorrer de múltiplas formas e em diferentes momentos do processo, implicando aspectos públicos e privados.

Segundo Stronge (2010) a revelação pública de elementos do processo de avaliação, junto de todos os intervenientes, assegura a clareza da comunicação. Esta revelação pública poderá ser facilitada através do envolvimento dos professores e de outros actores na concepção do sistema de avaliação, da distribuição de cópias de um manual orientador da avaliação a cada interveniente e da garantia de formação contínua e sistemática para avaliados e avaliadores sobre o modo de utilização do sistema de avaliação. Por sua vez, a comunicação privada reporta-se ao contexto do avaliado e do avaliador, caracteriza-se pelo facto de ser bilateral e contínua e visa diferentes propósitos, entre eles apresentar evidências que sustentam a tomada de decisões, informar o avaliado sobre o seu desempenho e motivá-lo para alcançar níveis superiores de desempenho, apoiar na resolução de problemas, no desenvolvimento estratégico e na (re)definição de objectivos.

O comprometimento organizacional com a avaliação de professores pressupõe uma relação de compromisso entre a administração, os órgãos de direcção da escola e os próprios professores. A natureza desta relação de compromisso condiciona a melhoria do ensino e da aprendizagem e implica a mudança de normas e de expectativas da cultura escolar com o intuito de valorizar e sustentar a avaliação de desempenho docente enquanto iniciativa válida e significativa. Com efeito, a avaliação é um processo dinâmico e evolutivo que carece de sustentação e atenção contínuas para responder às necessidades organizacionais e às individuais de cada professor.

A colaboração entre os diferentes actores assume-se como forma privilegiada de assegurar a confiança no processo de avaliação e, concomitantemente, é um aspecto-chave para a construção de uma identidade comum e o desenvolvimento de um sentido de apropriação e de auto-implicação. Saliente-se que a participação dos órgãos de direcção e de todos os professores é uma condição *sine qua non*, quer na concepção de sistemas de avaliação, quer na eficácia da sua implementação e possível reorientação.

Assumindo as relações de interdependência entre a supervisão e a avaliação, constata-se a necessidade do recurso a múltiplas fontes de dados para recolher evidências sobre o desempenho docente. Efectivamente, “uma das características importantes de um sistema de avaliação de professores de qualidade reside na utilização de múltiplas fontes de dados para documentar o desempenho” (Stronge, 2010: 35). O recurso a diversas fontes de dados permite identificar e compreender as opções curriculares e lectivas adoptadas pelo professor e, simultaneamente, aferir o grau de cumprimento das mesmas, tendo por referência o definido como desejável.

Por outro lado, o recurso a múltiplas fontes num sistema de avaliação de professores tende a configurar uma imagem do desempenho profissional próxima do real, facto que proporciona uma sólida plataforma para a construção de planos de melhoria realistas e adequados às necessidades específicas de cada professor.

Stronge (2010) aponta seis linhas de orientação para o desenvolvimento e implementação de sistemas de avaliação de professores de qualidade, a saber:

- i) Relacionar o sistema global de avaliação de professores, bem como os papéis do desempenho individual, com os objectivos da organização;
- ii) Considerar o contexto da avaliação de professores;
- iii) Basear a avaliação dos professores em obrigações profissionais claramente definidas;
- iv) Utilizar múltiplas fontes de dados para documentar o desempenho docente;
- v) Criar e utilizar critérios de avaliação do desempenho para fazer apreciações justas ao nível da avaliação de professores;
- vi) O sistema global de avaliação de professores deve facilitar o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho.

Em suma, a avaliação de professores é um processo cuja finalidade consiste em determinar o desempenho de um docente no contexto de um vasto conjunto de circunstâncias, daí a necessidade de uma acção supervisiva contínua e reflexiva,

### **Actividade 3**

---

por forma a assegurar a melhoria individual, institucional e da qualidade do sistema educativo. Deste modo, uma avaliação de desempenho de qualidade constitui-se como um dispositivo promotor do desenvolvimento profissional ao longo da vida e, por conseguinte, da eficácia pedagógica das práticas curriculares docentes.

# Referências bibliográficas

- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Supervisão na formação de professores* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alcaraz, F.C. (org) (2007). *Modelo para autoavaliar la prática docente*. Madrid: Praxis.
- Alonso, L. (1992). A avaliação curricular como processo de reflexão. *Noésis*, 23, pp. 25-27.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (Texto policopiado).
- Alonso, L. (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2001). O projecto de gestão flexível do currículo em questão. *Noesis*, 58, pp. 27-30.
- Alonso, L. (2004). Competências essenciais no currículo: Que práticas nas escolas? In A. Cachapuz, I. Sá-Chaves & F. Paixão (Coord.). *Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XXI* (pp.145-174). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In: *Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 15-29). Porto: Areal editores.
- Alonso, L. (2006). *O currículo e a inovação das práticas: Um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da reorganização curricular do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança / Instituto de Estudos da Criança. (Texto policopiado).
- Álvarez Méndez, J.M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Apple, M. (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Barbier, J.M. (1993). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Candeias, I. (2007). *Passo a passo no interior do Projecto – um estudo sobre a Inteligência da Escola* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- De Ketele, J-M, (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M.P. Alves & E. Machado (Org.). *O Pólo de Excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 13- 31). Porto: Areal Editores.
- Fernandes, D. (2006). O ensino secundário e a avaliação dos professores. *A Página da Educação*, 158, p. 21.
- Fernandes, D. (2008). Avaliação do desempenho dos professores (I). *A Página da Educação*, 178, p. 29.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação. Regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas: resposta a oitenta questões*. Porto: Edições ASA.
- Martins, I. (2005). *Competências em Ciências Físicas e Naturais. Concepções e práticas de professores do ensino básico* (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Peralta, M.H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In: P. Abrantes (Cord.). *Avaliação das Aprendizagens: das concepções às práticas* (pp. 24-33): Lisboa: DEB.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Avaliação – Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Roldão, M.C. (1998). *Currículo: um processo*

- de construção, gestão e formação reflexiva centrado na escola. In G. Cebola & M. Pinheiro (Eds.), *Desenvolvimento curricular em matemática* (pp. 31-39). Lisboa: SEM-SPCE.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M.C. (Coord.) (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo: que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos Guerra, M. (2007). *Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem*. São Paulo: Edições Loyola.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. London: Sage.
- Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In: M.A. Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações* (pp. 23-43). Porto: Areal Editores.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29(105), 197-217.
- Zabalza, M. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.



