



A avaliação do desenvolvimento profissional do professor

Alexandra Nunes

Agrupamento de Escolas do Búzio

Resumo

No presente artigo apresentamos uma breve reflexão sobre a avaliação do desenvolvimento profissional do professor. Assim, impõe-se desde logo a clarificação do próprio conceito de desenvolvimento profissional e da corrente epistemológica em que nos situamos, bem como uma ponderação sobre as actuais correntes avaliativas e sobre o modo como estas se projectam na aprendizagem e no crescimento profissional docente. Da concepção deste texto emanam duas conclusões basilares. Primeiro, o processo de avaliação só poderá ser convincente quando o seu desenrolar assenta numa filosofia de melhoria do ensino e do reforço de práticas eficazes. Em segundo lugar, a validade dos resultados do mesmo não pode ser dissociada do seu nível de abrangência, quer ao nível dos intervenientes quer ao nível dos processos utilizados.

Palavras-chave: Avaliação, aprendizagem, desenvolvimento profissional do professor.

1. Sobre o conceito de desenvolvimento profissional

À medida que as bases do conhecimento aumentam, tem-se verificado um interesse crescente pela defesa de uma formação contínua que resulte num verdadeiro desenvolvimento profissional do professor. Parece-nos, contudo, que tal interesse, essencialmente manifestado pela comunidade científica, nem sempre é acompanhado por uma atenção equivalente por parte das instâncias governativas. Aliás, as alterações recentemente introduzidas nas escolas parecem espelhar-se nas considerações relativas ao papel do professor que Goodwyn (1997) proferiu



ironicamente há quase dez anos: “every developed society declares that it needs teachers and, apparently, highly values everyone of them, usually employing many hundreds of thousands ... if for no other reason for keeping children busy for most of the working day” (p. 5).

Neste momento, parece-nos oportuno apresentar algumas reflexões sobre os conceitos de desenvolvimento profissional que povoam a extensa investigação que se tem realizado neste domínio, nomeadamente sobre aqueles que ilustram aspectos que se nos afiguram mais relevantes e oportunos. Uma das perspectivas que reúne o consenso de um grande corpo da pesquisa é a que Sparks & Loucks-Horsley (1990) apresentam, em que o desenvolvimento profissional é entendido como todos os processos e actividades que visam a melhoria do conhecimento, competências ou atitudes dos elementos que interagem na organização escolar, em especial dos professores. A proposta de Heidman (cit in Marcelo, 1999) apresenta um nível de abrangência mais lato, pois o autor considera que o desenvolvimento do professor implica não só “o propósito de modificar as actividades educativas, as atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos”, mas também uma preocupação “com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais” (p. 138). Também Guskey (2000) corrobora esta ideia, afirmando que o desenvolvimento profissional pode ser definido como “those processes and activities designed to enhance the professional knowledge, skills, and attitudes of educators so that they might, in turn, improve the learning of students” (p. 16), acrescentando ainda que se trata de um processo intencional, contínuo e sistémico.

Na esteira deste autor, também nós consideramos que o desenvolvimento profissional é um processo deliberado e consciente, orientado por uma visão e propósito claros. Neste sentido, assumir que o desenvolvimento do professor ocorre de forma automática com o passar dos anos vai além dos limites da razoabilidade, pois, como afirma Dean (1991), este não é o resultado de uma mera acumulação de anos de ensino, mas sim um processo que implica a participação activa do docente.



Do mesmo modo, parece-nos absurda a mera hipótese de que programas em que as actividades são mais ou menos arbitrárias, em que os participantes não tenham uma ideia clara da natureza da melhoria ou do modo como esta poderá ser alcançada, aspirem a algum sucesso neste domínio.

O desenvolvimento profissional também é um processo contínuo. Sendo a educação um campo profissional dinâmico com um corpo de conhecimentos que se expande continuamente, não se pode estimar que o professor atinge o pico do seu desenvolvimento num determinado momento, não necessitando, por isso, de investir posteriormente na sua aprendizagem. Tal atitude poderia apenas acelerar a desactualização e a fossilização do conhecimento do mesmo, tornando-o obsoleto e inadequado para dar resposta aos desafios da realidade em rápida mutação e evolução. Assim, o docente tem de encarar o desenvolvimento profissional como um processo sempre em curso que decorre ao longo de toda a sua vida profissional.

Retomando Guskey (2000), a última característica que o autor acrescenta à concepção de desenvolvimento profissional que aqui se desenha é a sua natureza sistémica. Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional é concebido não só em termos de melhoria individual, mas também organizacional, i.e., melhoria da capacidade da própria organização para resolver problemas e para se renovar. Assim, assiste-se à mudança de enfoque de uma esfera unicamente individual para uma outra que, simultaneamente, é individual e organizacional, na qual são ponderadas não só as necessidades e as preocupações individuais dos professores que nela actuam ou as variáveis de natureza organizacional, mas também os objectivos da escola que, concomitantemente, se espelham e dão forma ao seu projecto e sentido de missão.

Para além destas três características destacadas por Guskey (2000), achamos importante referir outras que são amplamente mencionadas na literatura da especialidade (Glickman, 1998; Sparks & Hirsh, 1997; Tucker & Stronge, 2005; United



Nations Educational, 2005; Zepeda, 1999) e que apontam para um novo enfoque das práticas e epistemologia do conceito em análise. Entre estas encontra-se: a) a mudança de um paradigma de transmissão de conhecimentos, por parte de peritos, para a investigação e estudo, por parte dos próprios professores, individualmente ou em grupos, do processo de ensino-aprendizagem; b) a transferência da formação conduzida fora do local de trabalho, para uma formação associada à aprendizagem na escola, centrada na investigação e nas práticas diárias dos docentes na sala de aula; e, c) o alargamento do enfoque dos programas de desenvolvimento, e que eram, nos seus melhores exemplos, essencialmente orientados para a figura do professor, passando-se a atribuir uma maior ênfase às necessidades de aprendizagem dos alunos. Isto não significa que as necessidades e percepções dos docentes não sejam contempladas, mas sim que as características dos alunos, tais como o seu conhecimento prévio, os seus objectivos e estilos de aprendizagem, serão igualmente consignadas no processo.

Como já afirmámos, o entusiasmo pelo desenvolvimento profissional do professor tem efectivamente adquirido uma presença cada vez mais tonante nos diversos colóquios internacionais. Contudo, muitos ainda consideram que esta agitação em torno do desenvolvimento profissional do professor tem uma maior incidência na literatura que se produz sobre o assunto do que na realidade das escolas, pelo que os seus efeitos não são muito visíveis na prática. A este propósito, Collay, Dunlap, Enloe & Gagnon (1998) lamentam que:

"all this talk about waves and waves of reforms really refers to trends in the reform literature, not changes that are really taking place in real schools. Of course, that's true of waves. They tend to be highly visible at the surface, but do not affect what's going on down in the lower depths" (p. 18).



2. Sobre o conceito de avaliação

Um outro conceito que povoa os fóruns educacionais é o da avaliação, que se projecta sobre todos os elementos relacionados com a educação, nomeadamente sobre os manuais, os programas, os *curricula*, os alunos, os professores, os administradores e a própria escola enquanto organização. Acompanhando o já referido interesse da comunidade científica e educativa pelo desenvolvimento do professor, a avaliação também tem sido alvo de uma atenção crescente neste contexto, afirmando-se actualmente como um elemento indissociável de qualquer programa educacional de desenvolvimento profissional.

Segundo Guskey (2000) este interesse recente pela avaliação do desenvolvimento profissional foi desvelado por um conjunto de circunstâncias, nomeadamente pelo facto de o próprio conceito ter sofrido uma mudança conceptual assinalável. Com efeito, afastando-se de velhos contornos em que prevalecia o carácter episódico do evento, o novo conceito de desenvolvimento profissional realiza-se num processo que se alonga no tempo e que, numa primeira instância, visa originar uma melhoria ao nível das práticas, atitudes e/ou conhecimentos dos docentes, podendo também ter repercussões a outros níveis, dependendo dos objectivos específicos que norteiam o próprio processo. O recurso a procedimentos de avaliação poderá não só fornecer informação útil sobre o impacto do programa, mas também contribuir para o seu refinamento e ajustamento às necessidades reais dos participantes numa base contínua.

Embora a avaliação tenha conquistado o seu lugar no contexto do desenvolvimento profissional e revele mais valias vitais a vários níveis, impõe-se referir que um processo avaliativo conduzido de forma deficiente poderá comprometer todos os esforços de desenvolvimento profissional dos professores, originando não as mudanças positivas idealizadas, mas sim o aumento da ansiedade, a redução da auto-estima e a inibição da criatividade ou da capacidade reflectiva dos mesmos. Assim, e por



forma a obviar a esta situação, é imperioso que a avaliação resulte da discussão partilhada e do consenso dos diversos intervenientes face a um conjunto de eixos, dos quais podemos referir, a título de exemplo, o posicionamento dos avaliadores face ao conceito “avaliar”.

3. A planificação do processo de avaliação do desenvolvimento profissional do professor

Como já afirmámos, actualmente a avaliação já não pode ser encarada apenas como um fim em si mesma, materializada num acto isolado e realizada no final de um qualquer programa de formação, com vista a medir unicamente os produtos do mesmo. Efectivamente, este conceito não se pode divorciar do processo formativo que acompanha, dialogando com o mesmo de modo sistemático e intencional em diversos momentos, pelo que deve ser devidamente planificada e integrada no programa de desenvolvimento desde o seu início, com vista a evitar a ocorrência daquilo que Aspinwall, Simkins, Wilkinson & McAuley (1992) designam por perigos ou ciladas e que decorrem de um procedimento que não é devidamente planificado.

Assim, a planificação da avaliação deve ser feita tendo em consideração um conjunto de elementos, entre os quais destacamos a escala daquilo que se avalia, o tempo que se dedica ao processo ou ainda os recursos necessários. Para além destes factores, é imperioso contemplar não só os intervenientes no processo, os instrumentos ou as metodologias de recolha de dados, mas também os indicadores do impacto do programa nos níveis em que se propõe intervir.

3.1 Os intervenientes no processo de avaliação

Os processos de avaliação podem ser conduzidos por um ou mais avaliadores que, em função da natureza do próprio programa de desenvolvimento, podem



desempenhar o seu papel com um maior ou menor grau de formalidade. Partindo do princípio de que o programa tem um âmbito mais formal e institucional, a figura do avaliador assume a responsabilidade de organizar as tarefas de avaliação perante o director executivo de uma qualquer escola, o centro de formação de determinada área educativa ou uma outra entidade que se assume como destinatária do processo avaliativo. Segundo Rudduck (cit in Craft, 2000), o avaliador deve possuir um conjunto de qualidades e de competências, que passaremos a enumerar:

1. competências de investigação;
2. conhecimento alargado sobre o sistema educativo;
3. capacidade de se relacionar facilmente com os outros;
4. facultades de observação;
5. credibilidade aos olhos dos participantes;
6. capacidade de produção de um relatório de avaliação.

Para além da figura institucionalizada do avaliador, e na esteira de inúmeros investigadores (Craft, 2000; Dean, 1991; Eraut, 1985), também nós consideramos que os participantes no programa de desenvolvimento devem envolver-se directa e activamente no processo de avaliação. A sua intervenção pode ocorrer em diversos planos, nomeadamente na clarificação dos seus objectivos de aprendizagem; na identificação de indicadores do seu sucesso; na concepção do programa, incluindo o formato e os recursos do mesmo; no desenvolvimento de instrumentos de recolha de informação; e ainda na própria recolha, fornecimento e análise dos dados. Deste envolvimento poderão resultar vantagens várias e implicações positivas não só ao nível da aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos em formação, mas também ao nível da qualidade da informação recolhida e do próprio programa, uma vez que a triangulação de dados oriundos de diversas fontes de informação e a convivência de interpretações múltiplas facilitará o acesso mais abrangente ao real e não apenas a dimensões parcelares do mesmo.



3.2 Metodologias

Nas perspectivas actuais assiste-se a algum eclectismo metodológico, sendo comum estabelecer-se uma convivência saudável entre abordagens de teor qualitativo e quantitativo e que se manifesta, por exemplo, na combinação de instrumentos estruturados e formais com outros de teor mais informal num mesmo projecto. O recurso a uns ou a outros será naturalmente articulado com um conjunto de factores, entre os quais destacamos as necessidades dos destinatários da avaliação, o tipo de informação que se pretende recolher ou ainda os diferentes momentos do projecto.

Recorrer à observação dos docentes em acção afigura-se como uma medida quase incontornável na avaliação do desenvolvimento profissional do professor, tal como o entendemos. Embora seja possível inferir a mudança de práticas docentes através de outros processos, estes incluem normalmente intermediários entre o real observado e o avaliador, o que resulta em leituras e interpretações mais ou menos subjectivas da realidade, e sempre parcelares e incompletas. A observação consiste, sem dúvida, num trâmite mais directo de acesso ao real, permitindo a posterior comunicação entre perspectivas diferentes que se complementam e clarificam e que, por isso, potencia uma apreensão da situação observada mais aproximada da realidade. Enquanto meio de recolha de dados, a observação pode variar em função dos momentos em que é realizada, do nível de participação do observador e do enfoque da mesma.

Com efeito, na avaliação de projectos de desenvolvimento profissional do professor, pode observar-se o docente antes, ao longo e depois do programa, com o objectivo de identificar, por exemplo, as necessidades formativas do mesmo ou as mudanças que se registaram nas suas práticas. No que respeita ao observador, este poderá ser não só o supervisor do programa de desenvolvimento, mas também um colega do próprio professor que, a pedido deste, se disponibilize para observar algum



aspecto específico das suas aulas e partilhar as suas impressões ou ainda o próprio docente que, recorrendo à gravação em áudio ou em vídeo e adoptando em simultâneo a função de investigador e de objecto de estudo, pretende recolher informação sobre o modo como o processo de ensino-aprendizagem é facilitado. Relativamente ao enfoque da observação, verifica-se que o seu carácter pode revestir-se de uma maior ou menor abrangência e oscilar entre questões mais relacionadas com o professor, com o aluno ou com o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito. O enfoque da observação também poderá influenciar o nível de estruturação da mesma, podendo esta ser mais ou menos estruturada e o observador registar os dados com base num sistema da frequência em que determinadas situações ocorrem, recorrer ao sistema da narração dos diversos eventos da aula ou ainda à sua transcrição parcial ou total.

Para finalizar, importa referir ainda que as conclusões que resultam de um processo de avaliação têm de ser, acima de tudo, críveis, o que está intimamente relacionado com a objectividade dos avaliadores e com a validade dos dados. Normalmente, a credibilidade da avaliação encerra duas dimensões, podendo manifestar-se quer no facto de dois avaliadores distintos que estudam o mesmo evento chegarem às mesmas conclusões, quer na consistência das próprias conclusões de um mesmo avaliador sobre o mesmo projecto em momentos diferentes. Contudo, e independentemente da orientação que prevalece, a credibilidade das teses deve ser o desenlace natural do processo avaliativo, que pode ser facilitada por uma abordagem sistemática de recolha de dados ou ainda pela imparcialidade dos avaliadores e dos intervenientes no processo de formação de juízos de valor. Em relação à validade das conclusões, Craft (2000) sugere um conjunto de estratégias que a potenciam, nomeadamente investigar mais do que uma fonte de evidência e percorrer várias técnicas de recolha de dados em diversos momentos, efectuar comparações entre os dados recolhidos e as perspectivas teóricas presentes na literatura da especialidade, considerar o impacto do avaliador no processo de avaliação ou ainda solicitar aos sujeitos em formação que comentem as



interpretações do avaliador (*respondent validation*). Craft (2000) considera que esta estratégia reforçará a validade das conclusões do avaliador, uma vez que o *feedback* dos sujeitos em formação sobre as mesmas assegurará o avaliador sobre o facto de este ter observado e avaliado aquilo que pretendia avaliar, acabando também por constituir mais uma oportunidade de verificação das interpretações realizadas.

3.3 Níveis de avaliação e indicadores do impacto do programa

Embora consideremos que a avaliação é indissociável dos programas de desenvolvimento profissional, na prática há registo de poucos sistemas avaliativos que façam mais do que medir os coeficientes de satisfação dos participantes no final do programa (Craft, 2000; Dean, 1991). Contudo, e se actualmente se fala em desenvolvimento profissional em termos de melhoria, é imperioso que a recolha de evidências assente num processo mais complexo e abrangente do que a administração de um simples inquérito de opinião.

Guskey (2000) propõe um modelo de avaliação que se fundamenta na existência de cinco patamares, organizados hierarquicamente do mais simples para o mais complexo e que abarcam os diversos níveis de impacto de um programa de desenvolvimento profissional. Assim, e embora as reacções dos participantes continuem a constituir um item a atender na avaliação destes desígnios, há que considerar que este consiste apenas no primeiro nível, aquele que o autor considera também como o mais simples bem como o que contribui com o tipo de informação que é concomitantemente mais fácil de recolher e analisar. Um outro indicador que fornece dados sobre o sucesso do programa e que ainda orbita em volta da figura do professor diz respeito à sua aprendizagem, ou seja, ao registo de uma melhoria do seu conhecimento, competências ou atitudes. O recurso a instrumentos como pré- e pós-testes que incidem nos domínios a avaliar pode também contribuir para um maior esclarecimento do patamar em que o docente se encontra e sobre as suas necessidades, bem como funcionar como uma base de orientação para o formato, conteúdo, estratégias e actividades do próprio programa.



Guskey (2000) considera que o nível seguinte, que se desloca da figura do professor para a esfera organizacional, constitui uma influência determinante no sucesso das iniciativas desta natureza. Com efeito, diversas variáveis de natureza organizacional poderão obstar ao sucesso das tentativas de desenvolvimento, pelo que importa averiguar questões que incidem no apoio que a instituição escolar conferiu ao programa ou no alinhamento dos objectivos do mesmo com os objectivos e sentido de missão da própria organização.

Um outro indicador do impacto do programa de desenvolvimento reporta-se ao uso efectivo de novo conhecimento ou de competências adquiridas por parte dos participantes. Guskey (2000) considera que neste nível do modelo de avaliação se pode apelar a uma variedade de instrumentos e técnicas de recolha de dados, tais como questionários e entrevistas mais ou menos estruturadas, reflexões orais e escritas, ou ainda à observação directa ou em diferido das aulas. O autor considera ainda que os resultados do domínio afectivo e comportamental também devem ser equacionados, invocando os hábitos de estudo dos alunos, a assiduidade, os comportamentos no espaço pedagógico e a taxa de realização de trabalhos de casa como exemplos. Consideramos que, neste último domínio, a análise de portefólios constitui uma fonte de informação importante, uma vez que estes podem documentar não apenas os resultados da aprendizagem, mas também patentear elementos importantes quer relativamente ao processo quer às disposições ou comportamentos dos alunos. O quadro que se segue contribui para a leitura esquemática dos diversos níveis da avaliação de programas de desenvolvimento a que aludimos.



QUADRO I – Níveis de incidência da avaliação do desenvolvimento profissional do professor

Níveis da avaliação	Recolha de informação	O que é avaliado
Reacção dos participantes	Questionários Entrevistas	Nível de satisfação dos participantes em relação à experiência
Aprendizagens dos professores	Instrumentos de papel e lápis Simulações e demonstrações Reflexões Portefólios Análise de casos	Novo conhecimento, competências e atitudes dos participantes
Mudança Organizacional	Registos (da escola) Questionários Entrevistas	Apoio e/ou reconhecimento da organização Registo de mudanças
Uso de novo conhecimento/ Competências	Entrevistas e questionários Reflexões Portefólios Observações de aulas Gravações em áudio e/ou vídeo	Mudança de práticas Qualidade da implementação do
Aprendizagens dos alunos	Registos dos alunos/escola Questionários Portefólios	Comportamentos, disposições e aprendizagens dos alunos programa



Importa ainda realçar que os níveis em cima esquematizados assentam numa relação hierárquica que parte do mais simples para o mais complexo e que só uma perspectiva sistémica de todo o processo poderá apresentar resultados válidos e capazes de servir propósitos múltiplos, desde a configuração de novos programas de desenvolvimento profissional até à orientação da própria política educativa.

Conclusões

Desta reflexão sobre a avaliação do desenvolvimento profissional dos professores resultam duas premissas que não devem ser descuradas aquando da concepção e implementação de um qualquer programa desta natureza. Em primeiro lugar, o processo de avaliação só poderá ser convincente quando o seu desenrolar assenta numa filosofia de colaboração entre docentes, orientada para a resolução de problemas, para a promoção da excelência e para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Em segundo, este deve ainda apresentar um nível de abrangência suficientemente lato, pois só assim poderá almejar à apresentação de conclusões válidas, objectivas e críveis, que poderão potenciar decisões informadas e planos de acção futuros de qualidade.

Bibliografia

- Aspinwall, K., Simkins, T., Wilkinson, J. F. & McAuley, M. J. (1992). *Managing evaluation in education*, London: Routledge.
- Collay, M., Dunlap, D., Enloe, W. & Gagnon, G. W. (1998). *Learning circles: Creating conditions for professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. London: Routledge.



- Dean, J. (1991). *Professional development in schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Eraut, M. (1985). *Evaluation of management courses*. Bristol: NDCSMT.
- Glickman, C. (1998). *Supervision of instruction: A developmental approach*. New York: Ally & Bacon.
- Goodwyn, A. (1997). *Developing english teachers: The role of mentorship in a reflective profession*. Buckingham: Open University Press.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Sparks, D. & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Oxford: ASSD.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development, in W. Robert Houston *et al* (eds), *Research on teacher education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Tucker, P. & Stronge, J. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Baltimore: ASCD.
- United Nations Educational (2005). *Increasing teacher effectiveness*. New York: United Nations Educational.
- Zepeda, S. (1999). *Staff development: Practices that promote leadership in learning communities*. Larchmont: Eye on Education.



Abstract

In the present article we present a brief reflection on the evaluation of teacher professional development. We start with the analysis of the concept of professional development itself and later present the theoretical background we position ourselves in. Then we proceed to the analysis of the concept of assessment and of the ways it relates to the professional growth of teachers. From the conception of this text two major conclusions emanate. Firstly, the process of evaluation will only be successful if it is grounded in a philosophy of professional growth and instructional effectiveness. Secondly, the assessment model must be broad enough so as to present valid, objective and credible conclusions.

Key-words: assessment, learning, teacher development.

Résumé

Ce texte présente quelques idées sur l'évaluation du développement et de la performance professionnels des enseignants. D'abord, nous explicitons la conception de développement professionnel à la base de notre recherche, ainsi que la ligne épistémologique que nous avons suivie. Ensuite, nous faisons un bilan critique concernant les courants actuels en évaluation et leur impact sur l'apprentissage et le développement professionnel des enseignants. Nous arrivons à deux conclusions importantes. D'une part, le succès de l'évaluation dépend de l'adoption d'une philosophie d'amélioration de l'enseignement et de promotion des bonnes pratiques. D'autre part, les bons résultats sont sans doute associés à une grande variété d'intervenants et de processus.

Mots-clés: évaluation, apprentissage, développement professionnel de l'enseignant