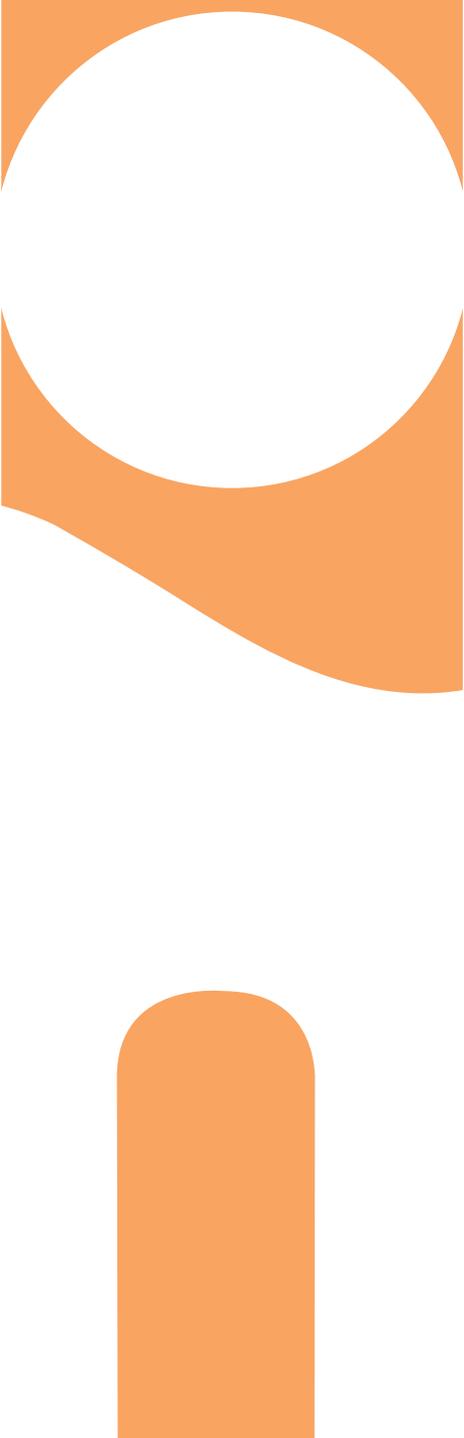


ANO 46-1, 2012

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

Avaliação Formativa de Professores: Um Passo no Caminho da Melhoria do Desempenho Docente

Lúis Henriques¹, Maria Filomena Gaspar² & José António Pereira da Silva³

Resumo

O presente artigo tem como objetivo fazer uma revisão dos diferentes momentos e processos da avaliação formativa de professores, pressupondo que esta tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino.

Deste modo, o artigo apresenta um resumo dos passos a seguir para a melhoria do desempenho docente, esclarecendo em primeiro lugar o papel da avaliação formativa de professores e o porquê da sua aplicação em detrimento da avaliação sumativa. Apresenta também o processo de observação de aulas, instrumentos de recolha de dados, *feedback*, dificuldades inerentes ao processo, entre outros.

Pretende-se assim fazer uma exposição clara dos passos implicados no processo de avaliação formativa, estimulando a sua boa aplicação.

Palavras-chave: Avaliação; Professores; Avaliação formativa.

Avaliação sumativa vs. avaliação formativa

O conceito de avaliação tem sido entendido, tradicionalmente, como a formulação de juízos sobre o valor ou mérito de algo, baseada em dados recolhidos previamente. É neste sentido que a avaliação do ensino é vista como algo útil à gestão e controlo da educação, classificando melhores e piores professores, métodos e estratégias, ignorando grande parte das possibilidades de desenvolvimento que esta tem para oferecer (Simões, 2002), e dando uma excessiva relevância às suas funções administrativas.

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

² Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - ninigaspar@fpce.uc.pt

³ Professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra.

Naturalmente esta utilização da avaliação dá origem a uma forte reação por parte dos docentes avaliados, temendo as consequências que esta poderá trazer à sua carreira profissional, bem como à sua identidade enquanto professores (Simões, 2002).

De acordo com McMahon, Barret e O'Neill (2007), antes do aparecimento da observação de aulas, bons resultados por parte dos alunos eram considerados como consequência de bom ensino, enquanto maus resultados eram considerados consequência de mau ensino. Uma análise tão simplista ignora, contudo, uma multiplicidade de variáveis inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Atendendo à evolução do conceito de avaliação, segundo Simões (2002), a conceção em voga pretende dar um papel crucial à negociação entre avaliador e avaliado, por oposição à conceção tradicional.

Marcada pelo paradigma construtivista, esta nova conceção entende a avaliação como uma construção da realidade, como uma atribuição de sentidos às situações, influenciada pelo contexto em que se insere e pelos valores dos seus sujeitos (*ibidem*). Os avaliados organizam assim o seu processo de avaliação, participando no seu desenho e implementação. Simultaneamente, os avaliadores negociam e estimulam os primeiros, dando-lhes *feedback*, certificando-os dos seus pontos fortes e melhorando os seus pontos fracos.

Trata-se então de um paradigma mais focado na avaliação formativa, centrada no processo e no desenvolvimento, identificando pontos fracos e fortes e tomando medidas apropriadas para a constante evolução do objeto avaliado, por oposição à avaliação sumativa, centrada em resultados, na prestação de contas e em medidas quantitativas que permitem uma eficaz tomada de decisões.

Deste modo, procura-se assegurar uma boa qualidade de ensino apostando no desenvolvimento profissional. A avaliação servirá para medir o desempenho profissional, mas não para um fim de seleção e sim para um fim centrado no aperfeiçoamento das capacidades docentes e do processo ensino-aprendizagem.

Embora considerados conceitos indissociáveis e intrínsecos à natureza da avaliação, esta distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa é de grande importância, permitindo selecionar os métodos adequados aos objetivos pretendidos (Simões, 2002).

No que se refere à avaliação sumativa, embora esta seja vista como algo essencial à boa gestão das escolas, transporta várias dificuldades inerentes à sua própria natureza. Segundo Simões (*ibidem*), os estudos de Duke (1995) e Haefele (1993), apresentados pelo autor, focados neste tema, concluem que os professores têm uma atitude mais favorável à avaliação quando os resultados desta são empregues de modo formativo, ajudando-os a melhorar o seu desempenho profissional. Por oposição, revelam sentimentos negativos quando os resultados da avaliação são usados para fins sumativos, como a tomada de decisões administrativas.

Com efeito, os sistemas de avaliação sumativa tendem a estabelecer perfis mínimos de competências e a proporcionar climas de apreensão que se revelam improdutivos. Como se não bastasse, os resultados desta avaliação dependem, em certa medida, do modo como a avaliação é feita, o que levanta várias dúvidas quanto à formulação dos critérios, às competências dos avaliadores e a outras variáveis e constrangimentos organizacionais (Simões, 2002). Será então preferível despender recursos com propósitos de desenvolvimento profissional, em vez de utilizar os mesmos na identificação de um reduzido número de professores incompetentes (*ibidem*).

A noção de desempenho docente

Tendo a avaliação formativa de professores o desenvolvimento das competências profissionais como seu objetivo último, torna-se essencial definir qual a direção ideal a tomar ao longo de todo o processo.

A definição das características de um bom professor constitui, com efeito, uma das suas condições essenciais à avaliação formativa, e uma das suas maiores dificuldades.

É, de facto, essencial saber que direção dar a todo o processo de desenvolvimento do sujeito, que características faltam e quais já tem para as utilizar com eficácia.

Mas afinal, o que distingue um bom professor?

A investigação, de um modo geral, não aponta para uma lista de características de um ideal de professor. Para Houston (1974), não existe uma lista que apresente ligações claras entre determinadas competências do professor e as aprendizagens dos alunos, embora seja possível identificar competências básicas essenciais. Em contraste, muitos autores defendem, através de estudos como o de Wenglinisky (2000, citado por VanTassel-Baska, Quek & Feng, 2007), de Bain (2004) e de Elzubeir e Rizk (2002), práticas e comportamentos chave, bem como perspetivas específicas sobre o ensino com grande impacto na motivação e no desenvolvimento de novos níveis de compreensão por parte dos alunos.

Tais perspetivas baseiam-se, para os mesmos autores, na conceção de que a verdadeira aprendizagem advém da compreensão e não da criação de um armazém mental de conhecimento. Bons professores procuram tocar os seus alunos em termos intelectuais e educativos, por oposição a professores que apenas expõem a matéria e esperam que os alunos a saibam transcrever para o exame final. Bons professores tentam fazer os alunos compreender a matéria, de tal modo que estes

consigam ter bons resultados independentemente do número de exames que façam ao longo da vida.

Mesmo que de uma forma implícita, para Bain (2004), bons professores apliquem o princípio de aprendizagem profunda, conceito criado por teóricos suecos na década de 1970. Este conceito pressupõe que os alunos, quando questionados sobre as suas aprendizagens, descrevam o quanto compreenderam a matéria por oposição ao quanto têm que recordar da mesma. Uma aprendizagem profunda pressupõe a integração de novos conhecimentos no esquema atual de conhecimentos do aluno, contrastando com a simples adição dos mesmos.

Por outras palavras, segundo Bain (2004), embora muitos professores entendam que os alunos devem memorizar a matéria antes de a compreenderem, os bons professores e teóricos da educação entendem a aprendizagem como a integração de novas estruturas de sentido nas atuais estruturas de sentido do sujeito, transformando a sua perspetiva do mundo. Só com esta integração se poderá dar a verdadeira compreensão e, conseqüentemente, a verdadeira aprendizagem.

Bons professores também se mostram interessados pela aprendizagem, problemas de aprendizagem e objetivos dos alunos, entusiásticos sobre o que ensinam e encorajadores do pensamento divergente, mesmo que oposto ao seu (Elzubeir & Rizk, 2002). Por fim, e sendo duas das suas características centrais, bons professores têm tendência para ter grandes expectativas em relação ao sucesso dos seus alunos, bem como uma grande preocupação com a criação de um bom ambiente de aprendizagem (Bain, 2004).

A prossecução destes objetivos elevados de aprendizagem é muito facilitada pela adoção de práticas e comportamentos pedagógicos adequados (VanTassel-Baska et al., 2007). Bons exemplos de práticas inovadoras são a resolução de problemas, outras práticas que envolvam a criatividade, perguntas que implicam níveis de pensamento superiores, *role-plays*, desenvolvimento de conceitos e a utilização de materiais ricos e variados por contraste à simples utilização de textos e manuais. A aplicação destas práticas deve sempre receber *feedback* de todas as fontes possíveis (alunos, avaliador de desempenho docente, para referir apenas dois), bem como as competências e comportamentos do professor, visando melhorar os métodos e resultados da sua utilização.

Perspetiva-se, assim, o bom professor como aquele que leva os seus alunos a compreender e a saber, no verdadeiro sentido da palavra, os conhecimentos e valores que ele lhes tenta transmitir, utilizando práticas variadas que exijam a utilização de níveis de pensamento superiores.

Condições para uma avaliação formativa eficaz

Sem dúvida, os professores, enquanto elemento central das escolas, precisam de ser avaliados (Harris, 1986). Tal prática, estando de acordo com os interesses administrativos, não tem que apontar necessariamente para a exclusão da incompetência. Sendo o ensino de qualidade o fim essencial da avaliação, faria mais sentido a promoção da competência.

Considerando agora os resultados da avaliação formativa, segundo MacKinnon (2001), vários estudos, nomeadamente de Piccinin (1999) e de Stanley et al. (1997, ambos citados por MacKinnon, 2001), demonstram que o *feedback* de profissionais de avaliação tem um forte impacto no desempenho docente. Os professores relatam sentir-se mais competentes, confiantes e entusiásticos sobre o seu ensino, o que vai ao encontro do que, para Simões (2002), são algumas das características da educação formativa, nomeadamente o facto de esta ser dinâmica, atendendo às necessidades específicas dos professores, pessoal, integrando as suas práticas pessoais nos conhecimentos adquiridos, e contextual, permitindo que as características do contexto em que se inserem as práticas de ensino sejam tomadas em consideração.

Para este fim, torna-se essencial que os professores não sintam medo de expor as suas fraquezas perante os avaliadores, podendo demonstrar as suas práticas de ensino como são na realidade sem, como relata Cosh (1998), montar uma sessão de ensino modelo quando são observados, o que tem pouco valor para uma boa avaliação. Torna-se compreensível que, para assegurar a validade dos dados, os professores devam ter total acesso e controlo sobre a informação recolhida acerca do seu desempenho, tomando decisões sobre a sua divulgação ou não e a que entidades, (McMahon et al., 2007).

De facto, para McMahon et al. a fim de obter bons resultados, não manipulados pelos próprios professores, e tendo em conta uma perspetiva apenas formativa da avaliação, os professores devem ter total controlo sobre a sua participação ou não neste método de avaliação, sobre a escolha do observador, sobre o ponto de foco da observação, sobre como os dados são recolhidos, nomeadamente a estrutura e método de recolha, sobre a informação recolhida e o que é feito com ela. Tais condições são apoiadas por Simões (2002) e Cosh (1998), considerando a cooperação e motivação como condições essenciais à avaliação formativa do desempenho docente.

Concluindo com a ideia de Simões (2002), e partindo do pressuposto de que o objetivo da avaliação é melhorar a qualidade de ensino, “se se pretende melhorar o desempenho do professor, o sistema escolar deve conseguir a sua cooperação, motivando-o e orientando-o através de passos necessários para que a melhoria ocorra” (p. 21).

O que avaliar?

Partindo do pressuposto que o objetivo de um professor é ensinar os alunos, a resposta à pergunta “o que avaliar”, quanto à avaliação formativa de docentes, encontra-se intrinsecamente ligada à resposta à pergunta “o que é ensinar?”.

Num estudo realizado por Bain (2004) muitos professores definiram o ensino como transmissão de conhecimentos o que, compreensivelmente, é uma definição segura para muitos. Se algo é dito aos alunos, então foi ensinado aos alunos. Porém vários problemas surgem quando se considera que só existe ensino quando há aprendizagem. Para o mesmo autor, bons professores associam estes dois conceitos, criando condições para os alunos se aperceberem do seu potencial de aprendizagem.

O que avaliar pode ser então definido em quatro perguntas essenciais:

- Serão os conteúdos apropriados ao currículo do curso e merecedores de estudo?
- Estarão os alunos a aprender o que a disciplina (unidade curricular) pretende ensinar?
- Estará o docente a ajudar e a encorajar os alunos a aprender (ou será que eles poderão aprender apesar dele)?
- Estará o docente a prejudicar os alunos (levando-os, por exemplo, a realizarem aprendizagens a curto prazo com táticas de intimidação, desencorajando-os a aprenderem em vez de os estimular, não correspondendo às necessidades do grupo de alunos em termos educativos,...)?

Estas quatro perguntas essenciais poderão então ser decompostas em perguntas mais específicas que delas provêm, tais como: “Que estratégias utilizou o professor?”; “O que experimentou o docente para encorajar os alunos a aprender?”; “Quais os resultados?”; “Qual o valor dos objetivos definidos para a disciplina e como se integram no sentido geral do curso?”; “Que aprenderam os alunos durante o curso?”; “As estratégias utilizadas foram bem sucedidas?”; “Porquê? E porque não?”;... (Bain, 2004).

Se necessário, estas perguntas podem ser traduzidas, por sua vez, em eventos específicos observáveis na sala de aula para posterior análise e estudo.

Por fim, é também importante considerar que a avaliação formativa de docentes deve sempre ser feita da perspetiva de quem está a aprender.

Em conclusão, o sentido de toda a avaliação formativa de professores vai ao encontro da perspetiva dos alunos e da relevância do papel do professor. Por esse motivo, a aprendizagem dos alunos deverá ser o seu foco central.

Validade e consistência interna de instrumentos de recolha de dados

Um dos princípios fundamentais do método científico é a possibilidade de reprodução dos resultados das experiências quando apresentadas as mesmas condições. Este requisito, medido através da consistência interna dos dados recolhidos, é essencial à interpretação e à credibilidade dos resultados. Dados com uma baixa consistência interna indicam que são de esperar grandes variações nos resultados. Dados inconsistentes são difíceis de interpretar, o que tem um grande impacto na validade atribuída aos mesmos (Downing, 2004). Note-se que, nas ciências sociais, existe sempre uma pequena margem de erro que é aceite como parte da sua natureza.

Entre os vários métodos para comprovar a consistência interna dos resultados obtidos encontra-se o cálculo do Alpha de Cronbach; a realização de mais de uma recolha de dados ao longo do tempo, o que, embora seja difícil de aplicar devido a limitações logísticas, comprova a consistência interna se as duas recolhas apresentarem resultados idênticos; a utilização de medidas de baixa inferência⁴, que garantem um forte grau de objetividade e pouquíssima influência do avaliador na recolha de dados, embora não deva descurar a utilização de medidas de alta inferência (Harris, 1986; Mujis, 2006); e, onde possível, o recurso a mais que um avaliador, comparando os dados recolhidos por ambos, comprovando a consistência interna dos dados através das parecenças entre as notas recolhidas pelos mesmos (Downing, 2004).

Definindo agora o conceito de validade de um instrumento, este é entendido como a presença de provas que suportem ou refutem o significado ou interpretação atribuída aos resultados do estudo (Downing, 2003). Por outras palavras, a validade atribuída aos dados recolhidos, analisados a partir de construtos (conjunto de ideias abstratas e princípios inferidos a partir de comportamentos observáveis que permitem a criação de explicações teóricas), é mais alta quanto maior for a certeza das interpretações feitas.

A validade é sempre abordada como uma hipótese, e não como algo garantido. É sempre necessário recolher dados que justifiquem ou refutem as interpretações feitas. Diz-se então que um construto é mais válido ou menos válido, e não simplesmente válido ou não (*ibidem*). A validade implica provas de uma ligação clara entre as interpretações feitas e hipóteses teóricas que as aceitem ou refutem.

⁴ Por inferência entende-se qualquer conjectura feita a partir dos dados recolhidos com o objetivo de interpretar os mesmos. É essencial compreender que estas inferências não são isentas de erro, o que torna uma medida de baixa inferência, ou seja, que necessita de poucas interpretações ou de interpretações pouco complexas, mais exata e por sua vez com maior validade. Tais medidas são preferíveis a medidas de alta inferência, que necessitam de grandes inferências para poder interpretar os dados que dela provêm (Shadish, Cook, & Campbell, 2002).

Entre os métodos para verificar a validade dos resultados de um instrumento encontram-se a revisão da literatura, garantindo que as interpretações feitas correspondem a teorias já desenvolvidas e aceites na comunidade científica (Elzubeir, 2002); a estrutura interna, já referida anteriormente; a correlação positiva ou negativa entre resultados de itens que pretendem medir a mesma variável ou variáveis diferentes (Downing, 2003); a utilização de vários instrumentos ou de instrumentos multidimensionais; a recolha de dados de diversas fontes como a observação de aulas, os alunos, o professor (Harris, 1986); e, como já referido anteriormente, o grau de consistência interna dos dados recolhidos (Downing, 2004).

Para finalizar, torna-se fundamental ter noção do especial cuidado e atenção que devem ser dados a esta fase do processo. Dados fortemente válidos e fiéis permitem ao avaliador ter certeza das interpretações feitas, o que se torna essencial ao ser considerada a sensibilidade dos processos educativos e as ramificações que as potenciais mudanças nos mesmos podem criar.

O processo de observação

A observação, sendo dos processos com maior impacto na avaliação formativa, deve seguir uma série de passos essenciais para garantir a sua eficiência.

Martin e Double (1998) e Jones (1993, citado por Cosh, 1998) defendem que, previamente à observação de aulas, deve haver uma reunião entre o observador e o observado para o professor informar o avaliador de eventuais características especiais da turma e sobre o método e estratégias de ensino que pretende utilizar. Deve também ser selecionado um número restrito de pontos nos quais o professor pretende melhorar o seu desempenho, e tomadas decisões conjuntas sobre os instrumentos e métodos de avaliação a utilizar.

Na mesma reunião, o observador deve esclarecer o docente sobre a forma como serão utilizados os dados recolhidos, assegurando, ao segundo, o seu total controlo sobre os mesmos e a sua confidencialidade. O professor deve estar seguro das intenções do processo de avaliação formativa (Siddiqui et al., 2007).

Os instrumentos de avaliação deverão ser decididos por negociação, entre observador e observado, recorrendo a técnicas com validade comprovada ou possível de verificação. Sempre que possível, a validade das técnicas de avaliação selecionadas deve ser reconfirmada no estudo em questão, isto é, com os dados recolhidos nas aulas daquele docente (Mujijs, 2006). É fundamental que os instrumentos escolhidos sejam adequados às intenções de avaliação e não escolhidos por simples familiaridade.

A atenção aos pormenores é essencial para garantir a consistência interna dos dados e a validade das interpretações feitas (Mujis, 2006).

Estabelecidos estes acordos, embora já definidos alguns pontos onde centrar as suas observações, o avaliador deve observar algumas aulas sem qualquer foco específico, a fim de identificar outros pontos não discutidos previamente e onde o professor possa melhorar o seu desempenho (Cosh, 1998). Existem, claro, exceções, como o cumprimento dos horários das aulas, a diversidade de recursos utilizada, entre outros.

Durante a aula, o observador não poderá, de modo algum, intervir, deixando-a desenrolar-se com a maior naturalidade possível. Os alunos devem ser informados da sua presença na aula e de qual o seu papel (Siddiqui, 2007). As observações anotadas deverão ser registadas cronologicamente, permitindo assim uma análise fácil do decorrer da aula.

Numa segunda fase, após algumas observações, alguns pontos de foco irão emergir naturalmente como merecedores de negociação com o professor (a atenção dos alunos nas aulas, por exemplo). É fundamental que a prioridade atribuída a cada um dos focos de avaliação tenha em conta os objetivos da disciplina (Cosh, 1998).

Esses pontos de foco serão então alvo de reflexão por parte do professor e do avaliador, implementando estratégias de ensino e atitudes por parte do docente perante casos específicos, contornando assim as dificuldades encontradas. Durante esta implementação, as novas estratégias e os seus resultados serão igualmente avaliados, dando assim continuidade ao ciclo de qualidade.

Após cada observação, o docente deverá receber *feedback* do avaliador em reuniões periódicas, devendo estas ser realizadas com o menor intervalo possível com as aulas observadas, enquanto os eventos ainda são recentes (Martin & Double, 1998).

Feedback

Na perspetiva da avaliação formativa de professores, segundo Martin e Double (1998), o objetivo é o observado beneficiar de *feedback* que, por sua vez, tendo como característica essencial o facto de ser específico ao contexto em que se insere, permite a cada professor promover a qualidade do seu ensino. A observação em si em nada contribui para o desenvolvimento do desempenho docente, o que faz do *feedback* o passo essencial para alcançar esse objetivo. Como já referido, esta sessão de *feedback* deve ser feita enquanto os eventos da aula observada ainda são fáceis de recordar.

Embora este trabalho seja realizado em equipa, assumindo o avaliador e o professor como iguais, é essencial ter em consideração diversos fatores ao dar *feedback*, para manter o balanço de poder.

Segundo MacKinnon (2001), existe um consenso geral na literatura que defende que os observadores devem evitar o papel de avaliador ao dar *feedback*, pois este torna-se ameaçador e questiona o poder do professor dentro do seu próprio meio. Torna-se essencial que o observador aperfeiçoe cuidadosamente a sua técnica de *feedback* para este ir ao encontro dos objetivos definidos, enquanto apoia e contribui para o desenvolvimento do professor sem questionar o seu papel.

Neste sentido, o mesmo autor apresenta um conjunto de passos essenciais para facilitar o processo na sessão de *feedback* após a observação.

Em primeiro lugar, é essencial iniciar a sessão perguntando ao professor a sua própria opinião sobre a aula em análise, bem como possíveis problemas e dificuldades que tenham surgido. Deste modo, torna-se possível identificar obstáculos que possam ter escapado ao observador ou que sejam apenas sentidos pelo professor, bem como assegurar o controlo do docente sobre o seu próprio processo de avaliação.

O próximo passo na sessão de *feedback* será a apresentação de eventos relevantes na aula, eventos esses anotados cronologicamente pelo observador durante a sua observação, como referido anteriormente. É importante ter em atenção a distinção entre interpretações e factos. O observador deve evitar deduzir significados a partir dos factos observados.

Em terceiro lugar, o observador deve enumerar os factos positivos e negativos observados durante a aula. É extremamente importante manter um balanço entre *feedback* positivo e negativo, ser seletivo quanto ao *feedback* negativo, bem como manter o centro da discussão na aprendizagem dos alunos e na sua motivação. Gibbs (1995, citado por Martin & Double, 1998) defende que, de um modo geral, os docentes sentem mais facilidade em identificar limitações no método que pretendem utilizar nas aulas do que no seu próprio desempenho.

Durante este terceiro passo, devem ser selecionados dois ou três pontos onde se centrará o desenvolvimento do docente. Para identificar tais pontos, o observador e o docente poderão fazer a pergunta “que diferença marcaria a diferença?”.

Por último, o professor deve fazer uma síntese da sua experiência tendo em conta a reflexão feita. O observador deve salientar o aspeto mais positivo da sessão observada, reforçando assim a identidade profissional do docente.

Obstáculos à avaliação

Mesmo perante o facto de a avaliação formativa de professores não criar fortes resistências, existem ainda diversos obstáculos à sua aplicação, nomeadamente a grande subjetividade de todo o processo de avaliação (Cosh, 1998; Houston, 1974), a falta de técnicas que avaliem objetivamente se um professor tem determinadas características ou não, consequência da não existência de uma lista de competências específicas que um bom professor deve ter (Houston, 1974).

Quanto à primeira dificuldade, esta pode ser superada, em parte, através do recurso a vários indicadores que possam avaliar as competências de um professor. Mesmo que imperfeitas ou algo subjetivas, as várias técnicas de recolha de dados aplicadas a alunos, docentes e administradores conseguem eliminar, reciprocamente, grande parte das falhas características de cada processo (Houston, 1974; Macalpine, 2001), proporcionando assim uma análise mais exata e contribuindo para ultrapassar parte dos obstáculos relacionados com a subjetividade e dificuldade de avaliar competências específicas.

Relativamente à segunda dificuldade apresentada, embora não seja possível identificar relações específicas entre competências do professor e aprendizagens específicas por parte dos alunos, é sempre possível aplicar e adaptar estratégias de ensino que, bem utilizadas, captem o interesse dos alunos e os levem a utilizar níveis de pensamento superiores, promovendo uma aprendizagem profunda (Bain, 2004). Tais práticas podem e devem ser aplicadas sem prejudicar a individualidade de cada professor, condição essencial à sua motivação. Podemos assim caminhar para a definição de um perfil de competências.

Dificuldades na implementação de um processo de avaliação formativa

O compreensível preconceito que os professores têm sobre o processo de avaliação, entendendo-o como uma ameaça à sua identidade profissional, é apenas uma das dificuldades a ter em conta ao tentar criar uma cultura de avaliação em qualquer instituição de ensino.

De facto, embora a observação de aulas para fins formativos seja algo indispensável ao desenvolvimento da competência profissional de um professor, esta não é bem recebida pela maioria dos docentes, que a vêem como uma intrusão. Para muitos professores, o isolamento garante a segurança no trabalho (Lam, 2001). Esta talvez seja a maior dificuldade na implementação da avaliação formativa pois este processo, como já foi referido anteriormente, deve ser voluntário para garantir o seu bom funcionamento.

Para Mujis (2006), uma das maiores dificuldades encontradas na avaliação de professores é a influência do avaliador e das suas expectativas sobre os dados recolhidos, o que pode ser prevenido através da utilização de várias medidas de recolha de dados, com especial atenção aos de baixa inferência. A utilização de vários métodos de recolha de dados torna-se essencial para prevenir dificuldades desta natureza.

O mesmo autor alerta também para a potencial influência do observador sobre o desempenho do professor. Mesmo que esteja a ser avaliado voluntariamente e com completa consciência dos fins deste processo, o facto de existir um observador na aula vai sempre influenciar o comportamento do docente, resultando numa baixa relação entre as informações presentes nos dados recolhidos e a realidade diária. Explicar os fins puramente científicos e formativos da avaliação, bem como tentar ser o menos intrusivo possível durante as observações, consegue atenuar este efeito, embora não o faça desaparecer completamente.

Definindo agora as dificuldades administrativas inerentes à implementação de uma cultura de avaliação, esta implica não só a sua criação como também a sua manutenção. Para Iwanicki e Rindone (1995, citado por Simões, 2002, p. 26) “há quatro características que definem organizações escolares saudáveis e que são relevantes num sistema de avaliação de professores: as metas são claras e bem aceites pelo pessoal, existe uma boa comunicação, o pessoal é encorajado a tomar decisões e obtém um sentimento de satisfação pelo seu trabalho”. Estes autores consideram que, neste sentido, o contexto organizacional da instituição de ensino condiciona a implementação, o impacto e a dimensão com que algumas práticas podem ser implementadas.

No sentido político, a avaliação “é usada para atribuir recursos, para encobrir erros, construir reputações e fazer dinheiro. É usada também para corrigir erros, melhorar programas, recompensar o mérito e dizer aos pais o que está a acontecer aos seus filhos” (House, 1973, citado por Simões, 2002, p.27) centrando-se, inevitavelmente, na sua vertente sumativa, o que refutaria os objetivos de uma avaliação puramente formativa de professores.

Deste modo, a separação entre a avaliação formativa de professores e objetivos políticos será um ponto a considerar para garantir o seu bom funcionamento.

Em última análise, estas dificuldades não são, de um modo geral, fortemente impeditivas da implementação deste processo e algumas são mesmo inerentes ao mesmo, como é o caso da presença do avaliador na sala de aula. Um bom avaliador deve conhecer bem estas dificuldades, de modo a tomar medidas que reduzam o seu impacto nos objetivos da avaliação formativa.

A observação entre professores

Face aos obstáculos referidos no ponto anterior, e com o intuito de os contornar, a prática da observação de aulas entre professores tem sido defendida entre investigadores como uma solução viável para a resolução de grande parte dos problemas apresentados. Embora, por questões administrativas, seja mais fácil implementar este sistema de avaliação formativa dando aos próprios professores legitimidade para avaliarem o trabalho dos colegas, este sistema traz consigo diversas dificuldades que podem negar, só por si, os seus objetivos, retirando-lhe qualquer significado. Em primeiro lugar, fazendo referência às competências profissionais, cabe aos professores ensinar os seus alunos e avaliá-los. Avaliar outros professores formativamente e não sumativamente, desenvolver e investigar técnicas para ultrapassar dificuldades no método de ensino, utilizar e desenvolver instrumentos de avaliação cujos resultados sejam fiáveis e válidos, desenvolver medidas de avaliação adaptadas à individualidade e à área de cada professor, dar *feedback* de uma forma adequada enquanto se avalia todo o método de ensino do colega, entre outras, não são competências para as quais os professores foram treinados, embora alguns as possam possuir. É um facto que muitos professores sabem ensinar. Mas e ensinar a ensinar? Especialmente sem se basearem nas suas experiências, adaptando assim as novas práticas à identidade profissional do colega? É certo que no estudo apresentado por Lam (2001) a grande maioria dos professores gostaria de ter um sistema de *coaching* entre colegas para aumentar o seu desempenho profissional, mas uma análise mais cuidadosa do mesmo estudo revela que as únicas opções eram referentes a colegas de trabalho e não a observadores externos. De facto, ao analisarmos o estudo de Adshead (2006), conclui-se a grande maioria dos professores concorda que a observação de colegas ocuparia muito tempo e envolveria muito trabalho de secretária.

Para finalizar, o estudo de Cosh (1998), no qual os professores eram incumbidos de observar os seus colegas e dar-lhes *feedback* escrito, revela que os docentes, de um modo geral, não se comprometiam com a tarefa, encarando-a como apenas mais um encargo imposto pela administração. Este estudo apresenta também um resultado preocupante, o qual se refere ao facto de a maioria dos professores escrever somente comentários positivos acerca dos seus colegas, transformando o sistema de avaliação formativa num sistema de “palmadinhas nas costas mútuas” e retirando-lhe assim todo o significado e potencial.

Em conclusão, o trabalho de observação de aulas deve ser realizado por profissionais competentes e treinados para o efeito, que se possam ocupar inteiramente desta atividade, por oposição a profissionais competentes noutras áreas que tomam esta tarefa como um simples trabalho paralelo, reduzindo assim, em muito, a sua eficácia.

Conclusão

É essencial reter a ideia de que a avaliação sumativa do desempenho docente garante apenas um desempenho mínimo por parte dos professores, fomentando simultaneamente reações negativas por parte dos mesmos.

Em alternativa, foi demonstrado que a avaliação formativa é um processo essencial para a melhoria do desempenho docente que, se aplicado de forma a não por em causa ou em risco a identidade profissional dos professores, é bem recebida pela sua grande maioria. Alguns obstáculos ficam por ultrapassar, mas estes não são, de forma alguma, impeditivos de uma boa aplicação dos princípios apresentados neste artigo.

Para finalizar, partindo do pressuposto que o número de anos de serviço não é indicador exato de um bom desempenho, e partindo da ideia de que os escalões de carreira apresentam uma excelente oportunidade para reforçar o desempenho docente, fica a sugestão de aplicar a avaliação formativa autoproposta à progressão na carreira, dando a cada professor uma direção para desenvolver as suas competências, garantindo o seu bom desempenho e, simultaneamente, reforçando a sua identidade profissional. Este pode ser um passo importante no caminho da qualidade do desempenho docente.

Referências bibliográficas

- Adshead, L., White, P., & Stephenson, A. (2006). Introducing peer observation of teaching to GP teachers: A questionnaire study. *Medical teacher*, 28(2), 68-73.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Cosh, J. (1998). Peer observation in higher education: A reflective approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 35(2), 171-176.
- Downing, S. (2003). Validity: On the meaningful interpretation of assessment data. *Medical Education*, 37, 830-837.
- Downing, S. (2004). Reliability: On the reproducibility of assessment data. *Medical Education*, 38, 1006-1012.
- Elzubeir, M., & Rizk, D. (2002). Evaluating the quality of teaching in medical education: Are we using the evidence for both formative and summative purposes? *Medical Teacher*, 24(3), 313-319.
- Goldrick, L. (2002). *Improving teacher evaluation to improve teacher quality*. National Governors' Association. Consultado em <http://www.nga.org/cda/files/1202improvingteachval.pdf>.
- Harris, B. (1986). *Developmental teacher evaluation*. Massachusetts: A&B
- Hem-Stokroos, H., Vleurten, C., Daelmans, H., Haarman, H., & Scherpbler, A. (2005). Reliability of the clinical teaching effectiveness instrument. *Medical Education*, 39, 904-910.

- Houston, W. (1974). *Exploring competency based education*. Houston: MrCutrhan Publishing Corporation.
- Lam, S. (2001). Educator's opinions on classroom observation as a practice of staff development and appraisal. *Teaching and Teacher Education*, 17, 161-173.
- Macalpine, M. (2001). An attempt to evaluate teaching quality: One department's story. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (6), 563-578.
- MacKinnon, M. (2001). Using observational feedback to promote academic development. *International Journal for Academic Development*, 6 (1), 21-28.
- Martin, G., & Double, J. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education and Teaching International*, 35 (2), 161-170.
- McMahon, T., Barret, T., & O'Neill G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: Finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 499-511.
- Mujis, D. (2006). Measuring teacher effectiveness: Some methodological reflections. *Educational Research and Evaluation*, 12 (1), 53-74.
- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool. *Teaching in Higher Education*, 10 (4), 489-504.
- Shadish, W., Cook, T., & Campbell, D. (2002) *Experimental and quasi-experimental designs for generalized inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Siddiqui, Z., Jonas-Dwyer, D., & Carr, S. (2007). Twelve tips for peer observation of teaching. *Medical Teacher*, 29 (4), 297-300.
- Simões, G. (2002). *A avaliação do desempenho docente: Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49 (2), 127-152.
- VanTassel-Baska, J., Quek, C., & Feng, A. (2007). Influences of parents and teachers: The development and use of a structured teacher observation scale to assess differentiated best practice. *Roeper Review*, 29 (2), 84-92.

Formative evaluation of teachers: A step toward improving teacher performance

Abstract

The purpose of this paper is to review the different stages and processes involved in the formative assessment of teachers, assuming that this is aimed at improving the quality of education.

Thus, the article presents a summary of steps to improve teacher performance, explaining first the role of formative assessment of teachers and why its application to the detriment of summative assessment. It also presents the process of classroom observation, data collection instruments, feedback, difficulties inherent in the process, among others.

It is intended to make a clear reflection of the formative evaluation process, encouraging its proper application.

Key-words: Assessment; Teachers; Formative assessment.

L'évaluation formative des enseignants: Un pas vers l'amélioration de la performance des enseignants

Résumé

Le but de cet article est de passer en revue les différentes étapes et les processus impliqués dans l'évaluation formative des enseignants, en supposant que cela est destiné à l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Ainsi, l'article présente un résumé des mesures visant à améliorer la performance des enseignants, en expliquant d'abord le rôle de l'évaluation formative des enseignants et pourquoi son application au détriment de l'évaluation sommative. Il présente également le processus d'observation en classe, d'instruments de collecte de données, *feedback*, des difficultés inhérentes au processus, entre autres.

Il est destiné à faire une réflexion claire des processus d'évaluation formative, en encourageant son application correcte.

Mots-clés: Évaluation; Enseignants; Évaluation formative.