

JEANE APARECIDA AMARANTE DE LIZ HUGEN SOUZA

**O DILEMA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: A
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada à banca de Qualificação do Programa de Pós-Graduação, do Curso de Mestrado em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa 2: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marina
Patrício de Arruda

Co-orientadora: Profa. Dra. Vanice
dos Santos

**LAGES/SC
2016**

Ficha Catalográfica

S719d

Souza, Jeane Aparecida Amarante de Liz Hugen.
O dilema da avaliação de desempenho docente:
a percepção de professores da educação básica / Jeane Aparecida
Amarante de Liz Hugen Souza.-- Lages (SC), 2016.
114 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto
Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da
Universidade do Planalto Catarinense.

Orientadora: Marina Patrício de Arruda.
Coorientadora: Vanice dos Santos.

1. Professores - Avaliação. 2. Desempenho – Avaliação.
3. Professores - formação. I. Arruda, Marina Patrício de.
II. Santos, Vanice dos. III. Título.

CDD 371.26

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)

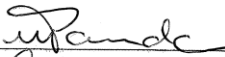


PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

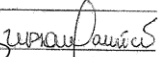
“O DILEMA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: A PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA”.

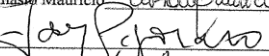
Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

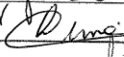
APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 07/03/2016.

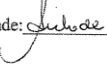
Orientadora Profa. Dra. Marina Patrício de Arruda 


Coorientadora Profa. Dra. Vanice dos Santos 

Membro Externo - USJ Profa. Dra. Wanderléa Pereira Damásio Maurício 

Membro Externo - UNIARP: Prof. Dr. Ludimar Pegoraro 

Membro PPGE/UNIPLAC – Titular: Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima 

Membro do PPGE/UNIPLAC – Suplente: Profa. Dra. Izabel Cristina Feijó de Andrade 


Profa. Dra. Vanice dos Santos

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Jeane Aparecida Amarante de Liz Hugen Souza
Lages, Santa Catarina, março de 2016.

Enfim, chegou o momento de agradecer, consegui, mas não foi fácil. Do processo seletivo que participei em 2014 até a conclusão do Mestrado, um caminho longo e tampouco tranquilo foi percorrido, noites acordada, finais de semana dedicados a leituras e reflexões, o que resta é agradecer a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente com o sucesso da conclusão do Mestrado em Educação. Já que dissertar é escrever os outros, os outros autores, pesquisadores, enfim os outros.

E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas
É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho
Por mais que pense estar [...]

(Caminhos do coração – Gonzaguinha.).

Agradeço aos meus pais, Alceu e Marlene, por serem especiais na minha vida. A meus irmãos Jilmara, Joelma e Matheus, por estarem sempre presentes em minhas conquistas.

À Prof.^a Dr.^a Orientadora: Marina Patrício de Arruda e minha co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Vanice dos Santos,

Minhas orientadoras e exemplo profissional, por não ter permitido que eu interrompesse o processo e se fazerem presentes em todas as etapas desta Dissertação.

A secretária de Educação da Rede Municipal de Ensino a equipe Gestora das escolas que tiveram seus professores envolvidos. Um agradecimento muito especial a todos os professores envolvidos na Pesquisa, a eles minha eterna gratidão.

Meu agradecimento todo especial a minha querida e amada família, meu esposo Damir Hugen Souza, meu filho Eduardo Liz de Souza e minha filha Emanuele Liz de Souza, por serem compreensivos, me ajudarem, por aguentarem meus momentos de ansiedade e estresse, no período que me dediquei ao Mestrado em Educação, por respeitar a minha ausência nos muitos momentos e eventos deste que ingressei nos estudos. Minha gratidão e meu muito obrigado.

“Quando não souberes para onde ir, olha para trás e sabe pelo menos de onde vens” (Provérbio africano).

RESUMO

O processo de avaliação de desempenho docente permite uma profunda reflexão sobre as possibilidades de melhoria da qualidade do ensino configurando-se num passo fundamental rumo à qualidade da Educação como um todo. A avaliação de Desempenho Docente é mais uma das diversas reformas educacionais capaz de propiciar mudanças significativas na formação de professores da educação básica. São reformas que atingem não só no nível da escola, mas todo o sistema educacional, repercutindo em mudanças profundas do trabalho docente. O presente trabalho tem como objetivo compreender o entendimento do professor da Educação Básica sobre o processo de avaliação de desempenho docente. Essa dissertação tem como metodologia um estudo de caso que de início se propôs a uma revisão de artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais das áreas da educação nos últimos dez anos. A busca inicial de alguns trabalhos com objetivos semelhantes permitiu a elaboração do “estado da questão”, movimento de aproximação de conceitos que possibilitou revisões e ajustes dos objetivos que guiam o estudo. Pesquisa de caráter qualitativo se efetivará mediante um questionário e narrativas de professores que foram submetidos ao processo de Avaliação de Desempenho Docente em duas Escolas de Educação Básica, no interior do Estado de Santa Catarina. Ao todo foram entrevistados 30 professores, dos quais 25 devolveram o questionário devidamente respondido, são diversas suas áreas de atuação e formação, atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com muita e com pouca experiência na profissão o que permitirá colher opiniões diversas sobre o assunto. A escolha de um método de inspiração fenomenológica pareceu-nos mais adequado a uma investigação que pretende conhecer a experiência do outro na avaliação docente. Os depoimentos serão comentados e interpretados a partir dos significados revelados pelos professores a partir de suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

Palavras-chave: Avaliação de Desempenho Docente. Educação Básica. Formação de Professores.

ABSTRACT

The evaluation performance process teach to allow a deep reflection about the chances of betters in teaching quality self setting in a step fundamental course to the quality education as a whole. The evaluation of performance teach is more one of various educational reforms adequate of propitiate significant changes in formation of teacher in basic education. Is reforms what reach isn't just in school level, but all educational system, rebounding in deep chances in teach job. The presente work has with objective comprise the teacher's basic education untarstand about the evaluation of performance teach process. This dissertation has as methodology a case study what first proposed tha a review of published articles in national and international periodicals in educations áreas in the last ten years. The inicial search of some Works with similars goals allowed the prepare "question's status", movement towards concepts that made it possible revisions and adjustments of the objectives that guide the study. Qualitative search will be accomplish through a questionnaire and teacher narratives were subimitted to the evaluation performance process teach in two basics education schools. In up-conutry Santa Catarina. Altogether went 30 interviewed's teachers, what 25 returned the questionnaire duly answered, are diversas your operation and graduation area, work in firsts and lasts years in basic education, with very and few experience in the profession what will be allow gather diferente opinions about the theme. The choice of a method of phenomenological inspiration appeared to us most appropriate an investigation you want to know the experience in another in education evaluation. The testimony will be discussed and interpreted starting meanings revealed by teachers starting your personal and professional trajectory life.

Key-words: Teach Performance Evaluation. Basic Education. Teachers Graduation.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ACT – Admissão em caráter temporário
- CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.
- ENAMEB – Exame Nacional do Magistério da Educação Básica.
- FVA – Fator de Valorização da Assiduidade
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDEPE** – Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
- IES – Instituições de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Idade dos Docentes Entrevistados	73
Gráfico 02: Formação Acadêmica dos Professores.....	74
Gráfico 03: Tempo de Atuação na Rede Municipal de Ensino.....	75
Gráfico 04: Por quantas comissões de avaliação você foi avaliado. ...	76
Gráfico 05: Você ficou satisfeito ou insatisfeito com o parecer final que recebeu?	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atribuições dos professores municipais	44
Quadro 2 - Características do modelo de avaliação em alguns Estados e Municípios, e as diferentes formas de bonificações	63

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	19
	CAPÍTULO I	26
1	REVENDO A LITERATURA SOBRE O TEMA.....	26
	CAPÍTULO II	46
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE GUIAM A PESQUISA	46
2.1	O EXERCÍCIO DE REVISÃO.....	46
2.1.1	As cegueiras do conhecimento	47
2.1.2	Os princípios do conhecimento pertinente	47
2.1.3	Ensinar a condição humana.....	48
2.1.4	Ensinar a identidade terrena	49
2.1.5	Enfrentar as incertezas ligadas ao conhecimento.....	49
2.1.6	Ensinar a compreensão	50
2.1.7	A ética do gênero humano.....	51
2.2	A COMPLEXIDADE DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE.....	52
	CAPÍTULO III	57
3	PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	57
3.1	INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA	59
3.1.1	Questionário.....	59
3.1.2	Contexto da pesquisa, características da escola e dos participantes.....	61
3.1.3	Estado da questão: uma estratégia metodológica.....	62
3.1.4	Análise de conteúdo	68
3.1.5	Descrição do método de análise de conteúdo.....	70
3.1.6	Perfil dos participantes da pesquisa	72
	CAPÍTULO IV	77
4	DISCUSSÕES SOBRE OS DADOS DE PESQUISA	77
4.1	A RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO DOCENTE, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A REFLEXÃO	77
4.1.1	Um sistema de Avaliação de Desempenho pode ser considerado formativo?	80
4.1.2	A prévia troca de ideias sobre o processo de Avaliação de Desempenho poderia acontecer.	86
4.1.3	Os quatro grandes eixos da avaliação: Planejamento, Gestão de classe, Aprendizagem e Relações	88
4.1.3.1	Planejamento	88

4.1.3.2	Aprendizagem.....	88
4.1.3.3	Relações	89
4.1.3.4	Gestão de classe.....	89
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS.....	100
	APÊNDICES	108
	APÊNDICE A - INSTRUMENTOS DE PESQUISA	108
	APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	111
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	112

INTRODUÇÃO

O processo de Avaliação de Desempenho Docente aceita uma profunda reflexão sobre as possibilidades de melhoria da qualidade do ensino configurando-se num passo fundamental rumo à qualidade da Educação como um todo. Entretanto, a avaliação ainda se pauta em instrumentos que visam classificar e diagnosticar o rendimento de cada professor, sem permitir o aprofundamento da reflexão na busca do conhecimento.

Mas qual seria o sentido da avaliação? Levantar pontos fortes e fracos dos professores para então intervir? Como avaliar o professor de forma diferente do modelo tradicional cujo entendimento de avaliação se respalda na punição, no erro e não no diagnóstico capaz de dar a oportunidade a novos aprendizados, novas metodologias e novas práticas pedagógicas? Como reinventar um processo de avaliação que inclua problematizações, escuta, entendimento do professor sobre determinadas respostas?

Moretto (2003, p. 35) destaca que:

A ideia do professor competente relacionada à sua forma de pensar a educação, à sua história como aluno e à formação que ele teve (se teve!) para o magistério. Há, no entanto, outro fator que determina profundamente a atuação do professor: são a sua concepção do processo de produção do conhecimento e de sua estandardização e legitimação social. Chamamos essa visão de epistemologia do professor. Assim, a aula é o reflexo da epistemologia do professor, significa dizer que a concepção do professor em relação ao que é o conhecimento determinará seu processo de ensino.

Dessa forma, observa-se que uma epistemologia tradicional marcou a formação de grande número de professores. Inspirada nas correntes ideológicas do empirismo e do positivismo e apoiada na psicologia comportamentalista, esse tipo de conhecimento marcou, segundo o autor, o ensino oferecido aos alunos e a avaliação destes.

Hoje, a rapidez das mudanças decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos e a intensificação dos meios de comunicação, sobretudo nesse século, tornaram nossa vida bem mais complexa, e, no ensino, os desafios são ainda maiores. Os avaliadores do trabalho dos professores

são chamados a elaborar uma avaliação mais significativa para aqueles que ensinam, tendo em vista a necessidade de mudar sua concepção sobre o processo de construção de conhecimento, conforme orienta Moretto (2003). A ideia é que se possam ter mais possibilidades para perceber os progressos dos professores e as orientações mais pertinentes à melhoria de sua prática para que a atividade de avaliação ocorra numa perspectiva formativa e não punitiva como até hoje se observa.

Na visão tradicional, segundo Libâneo (1994), a avaliação na maioria das vezes é usada como instrumento de controle visando um resultado quantitativo obtido por meio de provas. Entretanto avaliar o trabalho do professor é uma atividade complexa que precisa ser coerente com o contexto da comunidade escolar; dos alunos, pais, professores e funcionários.

Preocupada com essas questões e com uma avaliação inclusiva que não seja apenas um ato que tem um fim em si mesmo, mas que seja uma avaliação capaz de direcionar uma nova ação (LUCKESI, 2011), assumi o desafio de pesquisar sobre Avaliação de Desempenho Docente e qual a percepção do professor ao ser avaliado. No contexto do curso de Mestrado em Educação não há como evitar uma discussão epistemológica sobre o assunto que também tangencia a formação de professores. A experiência vivida como integrante de um processo de discussões sobre o desempenho docente, discussões essas que culminaram com a aplicação de um instrumento de avaliação da comissão da unidade escolar na qual sou Gestora, fez com que meus questionamentos ganhassem força. Nesse sentido, junto à equipe de trabalho, muito refleti ao vivenciar a realização da devolutiva dos pareceres de avaliação aos docentes da escola em que atuo como coordenadora pedagógica, e isso me fez repensar as implicações de uma avaliação de desempenho no contexto da Educação Básica, seus pontos positivos e negativos.

Durante os encontros com os avaliadores, em especial durante a devolutiva dos pareceres aos professores, ficou evidenciada a necessidade de se rever o processo de avaliação, os diversos fatores que interferem ou influenciam o fazer docente e a importância da escuta para a compreensão do processo por inteiro.

Veio daí à necessidade de uma análise mais profunda do processo de Avaliação de Desempenho de Professores. Esta análise teve início com a revisão bibliográfica em busca de embasamento teórico para a construção da pesquisa. Segundo Bogdan (1996, p. 52):

Seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica. Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados.

A opção pela pesquisa qualitativa é uma forma de produzir conhecimentos para o enfrentamento de problemas. Segundo González Rey, quanto à pesquisa qualitativa (2005c, p. 108):

Não é o tamanho do grupo que define os procedimentos de construção do conhecimento, mas as exigências de informação quanto ao modelo em construção que o caracterizam.

Assim, nos dispusemos a pesquisar sobre o tema sugerido.

Ao buscar revisões sobre o tema em artigos e dissertações, publicados no Brasil nos últimos 10 anos, foi encontrada uma quantidade pequena de produção sobre Avaliação de Desempenho Docente, tendo em vista que são poucos os estados e municípios brasileiros que adotam essa prática vinculada ou não ao plano de carreira. Na maioria dos estados e municípios brasileiros, o desempenho do docente vem relacionado ao desempenho dos alunos que participam de avaliações externas, a exemplo da Prova Brasil¹, em que os resultados são utilizados para premiar professores financeiramente ou em sua progressão profissional.

O professor é submetido a uma avaliação por meio de uma prova descritiva que lhe permite ingressar na carreira do magistério na forma de processo seletivo ou concurso. Nessa prova é possível avaliar os conhecimentos do professor sobre a legislação vigente, os conhecimentos específicos à sua área de atuação e a forma pela qual o mesmo organiza seu planejamento, não sendo possível, em um primeiro momento, avaliar seu desempenho docente, avaliação esta possível após observar o trabalho do professor durante suas aulas, observando sua prática pedagógica e as metodologias adotadas por ele para desenvolver

A avaliação de Desempenho Docente é mais uma das diversas reformas educacionais capazes de propiciar mudanças significativas

¹ "Prova Brasil": trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da seu currículo. 4^a série/ 5^o ano e 8^a série/ 9^o ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal.

para a prática dos professores da Educação Básica. São reformas que atingem o ensino não só no nível da escola, mas em todo o sistema educacional, repercutindo em mudanças profundas do trabalho docente. Luckesi (1998, p. 9) define avaliação como:

[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão, o elemento valor possui uma significação sociofilosófico-política abrangente, que ultrapassa os limites instrumentais da avaliação, que dá subsídio às decisões do processo.

A avaliação de Desempenho Docente tem como objetivo a busca da melhoria da qualidade do ensino, uma avaliação qualitativa, com ênfase na formação continuada² do professor como uma possibilidade de reinventar o contexto escolar. A implantação de um sistema de Avaliação do Desempenho Docente insere-se ainda na procura de soluções para estas inquietações e a formação continuada, buscando mudanças tanto individuais como coletivas, é vista como uma possibilidade de superar, em partes, a crise em que o sistema escolar se encontra. Nóvoa (2011, p. 39) destaca que:

As narrativas e a escrita, enquanto momentos de reflexão sobre a experiência e de registro das práticas, são elementos centrais da formação de professores. [...] A organização de espaços informais, debate e de diálogo é essencial para o enriquecimento da cultura profissional docente. Nada substitui um bom professor. Precisamos reforçar o conhecimento pessoal, no interior de um conhecimento coletivo, captando assim o sentido de uma profissão que não cabe apenas em uma matriz técnica ou científica.

A preocupação com a eficácia e com a qualidade dos processos de ensino e a qualidade da aprendizagem tem sido tema de discussão ao longo da história da Educação e foi se acentuando nas três últimas décadas. Mas nem sempre a melhoria da qualidade do ensino diz respeito à responsabilidade exclusiva dos professores.

² Dado à temática principal dessa pesquisa, não será desenvolvida aqui uma discussão mais profunda sobre o tema.

Mendes-Da-Silva, Bido e Forte (2008) destacam que nos últimos anos as Instituições de Ensino Superior (IES) cresceram consideravelmente no Brasil, principalmente as escolas privadas. Para eles a reputação destas instituições concentra-se na qualidade do ensino passando a exigir processos constantes de avaliação, principalmente de seus docentes. Assim sendo, para esses autores “a qualidade de ensino está claramente relacionada à qualidade dos professores”. Mas é preciso pensar que a Avaliação de Desempenho Docente nas IES apresenta algumas particularidades e trata de um tema que vem ocupando cada vez mais a agenda educativa e política tendo em vista a discussão sobre a necessidade de avaliar e problematizar o profissionalismo docente.

Assim, essa avaliação vai ocupando a agenda educativa e política nos últimos tempos, trazendo para primeiro plano a discussão sobre o profissionalismo docente e a melhoria da qualidade do ensino. Nóvoa (1995) destaca que, na sociedade, os responsáveis políticos, as escolas e os seus professores devem discernir entre o que é verdadeiramente essencial e estruturante para o cumprimento da sua função docente. Para esse autor se faz necessário criar procedimentos que permitam reconhecer e diferenciar a qualidade de ensino para que a carreira docente não ignore o mérito dos professores. É nesse sentido que a pesquisa proposta mostra sua pertinência ao buscar ouvir os professores para que os mesmos possam manifestar seu entendimento sobre o processo, ampliando nossas possibilidades de ampliar nosso olhar sobre tal fenômeno. As reflexões que faremos sobre os entendimentos dos professores poderão dar pistas importantes para novos planos de ação.

Por certo a avaliação de desempenho docente contribui com o desenvolvimento profissional, o reconhecimento social e a projeção futura da profissão de professor. Para Fernandes (2006, p.21):

A avaliação dos professores [...] poderá ser um meio importante de regulação, de amadurecimento, de credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional que, evidentemente, está perante um dos dilemas mais desafiadores com que se viu confrontada nos últimos 30 anos.

Visando contribuir para o melhoramento do processo ensino-aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior vários estudos podem ser mencionados como os de Sztajn, Bonamino e Franco (2003), Boclin (2004), Nascimento (2005), Camargos, Camargos e Machado (2006),

Andere e Araújo (2006), Luckesi (1968; 2003) e tantos outros estudiosos que buscam colaborar nessa discussão.

Tendo em vista essas considerações iniciais apresentamos o problema que norteia essa pesquisa e que assim se apresenta **“Qual o entendimento do professor da Educação Básica sobre o processo de Avaliação de Desempenho Docente”?**

O objetivo geral que guia a investigação aqui proposta é **analisar o entendimento do professor da Educação Básica sobre o processo de Avaliação de Desempenho Docente.**

Os objetivos específicos elencados para essa investigação estão assim constituídos: a) identificar o significado atribuído pelos professores de uma Escola de Educação Básica à avaliação de desempenho docente; b) discutir como se deu o processo de avaliação de desempenho docente em duas unidades escolares, situadas em um Município no Interior do estado de Santa Catarina; e c) sistematizar a autoavaliação dos docentes sobre o seu desempenho.

Para melhor compreender e contribuir com os processos de Avaliação de Desempenho Docente aplicados aos professores, esta pesquisa buscará tecer uma investigação apoiada em capítulos que assegurem os objetivos anteriormente descritos.

Capítulo I – Revendo a literatura sobre o tema avaliação de desempenho docente. Capítulo II – Pressupostos teóricos que guiam a pesquisa. Capítulo III – Caminhos da pesquisa. Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados e Considerações Finais sobre o estudo.

No capítulo I – Revisão da literatura – apresentaremos a definição dos conceitos de Avaliação de Desempenho Docente. Falaremos um pouco sobre a Avaliação de Desempenho Docente, no Brasil, em alguns estados e municípios, bem como sobre alguns modelos de Avaliação do Desempenho Docente, com o objetivo de melhor compreender qual é o paradigma do atual modelo de avaliação e quais as teorias de análise que embasam nosso estudo.

No capítulo II – apresentaremos a Metodologia, constituída pela descrição da natureza do nosso estudo, os seus objetivos, a análise, trazendo uma nova forma metodológica por meio da elaboração do estado da Arte, neste caso denominado estado da questão, que deu sustentação para a pesquisa, bem como as técnicas e instrumentos utilizados na coleta dos dados.

No capítulo III – apresentaremos o caminho da pesquisa. Iniciamos nosso estudo realizando uma pesquisa bibliográfica sobre o tema “Avaliação de Desempenho Docente”, com objetivo de buscar subsídios para escrever, argumentar e conhecer o que já vem sendo

pesquisado sobre o tema. Buscamos, por meio de leituras, conhecer algumas políticas públicas direcionadas à Avaliação de Desempenho Docente, seus objetivos, suas lacunas, para posteriormente discutir a percepção dos professores ao serem submetidos a um sistema de avaliação de desempenho.

As etapas desenvolvidas na pesquisa foram muitas, como por exemplo, buscar títulos em sites que possuíam base de dados sobre periódicos. As principais pesquisas foram no *site* da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES)³ e na barra de busca da Internet, com as seguintes palavras-chave: Avaliação de Desempenho Docente. Em todas essas buscas foram utilizados como filtro o idioma (português), publicado num período compreendido entre 2005 a 2015 e ser publicação da área de educação.

Tanto no capítulo IV – quanto no último apresentar-se-ão o tratamento de dados coletados por meio do questionário e depoimentos, bem como uma análise descritiva dos mesmos. Surgem, por fim, as Considerações Finais que precedem a bibliografia consultada.

³ **CAPES** é o órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação stricto-sensu (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional.

CAPÍTULO I

1 REVENDO A LITERATURA SOBRE O TEMA

É preciso esclarecer, de uma vez por todas, e com a clara intervenção dos principais interessados – os professores, quem avaliar como vai avaliar e o que vai avaliar. Falamos de quê? De observação de aulas? De análise de *portfólios*? De verificar o que o professor ensina, ou antes, o seu modo de ensinar? De olhar para o docente como um profissional isolado, ou tentar compreendê-lo como elemento de um grupo profissional, de uma equipe e de uma comunidade educativa? E com que instrumentos vão avaliar? Quem os elabora? Como se validam? (RUIVO, 2009, p. 41).

1.1 CONCEITUANDO AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

Avaliar: determinar a valia ou valor de; apreciar o merecimento de; aquilatar, reconhecer a força de, a grandeza de; estimar, prezar; orçar, computar [...] (DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 1999, p.186).

As mais diferentes reformas referentes aos sistemas de ensino têm se mostrado oportunas, gerando muitas mudanças significativas em relação ao trabalho docente. Estas reformas vão além dos muros da escola, oportunizando melhorias para todo o sistema educacional, reestruturando o trabalho docente e seu contexto. A avaliação de desempenho docente é uma dessas mudanças. Mas para que serve a avaliação docente? Para promover melhorias no ensino? Para promover oportunidades de formação? Há, sem dúvida, uma multiplicidade de possibilidades; resta-nos então ouvir o professor sobre sua concepção com relação a este processo. Fernandes (2009, p. 20) ressalta que:

[...] precisamos de escolas e de professores que vejam a avaliação e a prestação de contas às suas comunidades e à sociedade em geral como uma oportunidade para refletirem e quiçá repensarem os seus projetos e suas práticas.

De acordo com Lira (2003) a avaliação de desempenho docente é regulada por legislação: a Lei de Diretrizes e Base (LDB)⁴, que definiu como atribuições dos sistemas de ensino a valorização do magistério público e entre outros critérios, a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho” (Art.67. IV Lei 9.394/96).

A preocupação com a eficácia e com a qualidade dos processos de avaliação de desempenho utilizado e dos resultados obtidos para analisar o trabalho docente tem sido tema recorrente ao longo da história da Educação e dos sistemas educativos e tem se acentuado particularmente nas três últimas décadas. Podemos dizer que, a melhoria da qualidade do ensino pode não ser sempre responsabilidade dos professores, pois os mesmos estão inseridos em um contexto muito diverso e complexo. Basta analisar atentamente o que tem sido a avaliação dos professores no contexto do sistema educativo português desde 1947 até ao presente (CRISTELO, 2006).

Durante muito tempo, os esforços para melhorar a qualidade dos sistemas educativos centraram-se, sobretudo, na melhoria dos currículos, nos processos de organização e gestão das escolas ou no desenvolvimento de novos programas de ensino. A avaliação do desempenho docente não era uma das prioridades. Na sua ampla maioria era um mero processo burocrático destinado a verificar o cumprimento de determinadas normas e procedimentos que, muitas vezes, não estavam relacionados com o ensino, com a aprendizagem ou com o crescimento profissional dos docentes. Denise Vaillant (2010, p. 460) afirma que:

A avaliação docente é um processo que requer uma definição clara nos modelos de base, bem como uma adequada sistematização por meio da pesquisa para que possa ser entendida como dispositivo de aprendizagem profissional e organizacional que oriente e fortaleça a atividade docente e contribua para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

⁴A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)** define e regulariza o Sistema de Educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição.

Nóvoa (2000) esclarece que a sociedade, os responsáveis políticos, as escolas e os seus professores devem discernir entre o que é verdadeiramente essencial e estruturante para o cumprimento da sua função docente. Em 1995 Nóvoa já insistia na necessidade de criar procedimentos que permitissem reconhecer e diferenciar a qualidade de ensino para que a carreira docente não ignorasse o mérito dos professores:

A avaliação dos professores [...] poderá ser um meio importante de regulação, de amadurecimento, de credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional que, evidentemente, está perante um dos dilemas mais desafiadores com que se viu confrontada nos últimos 30 anos (NÓVOA, 2008, p.21).

A avaliação de desempenho docente com enfoque formativo corresponde a uma finalidade que implica tomar uma série de decisões relativas ao objeto avaliado, sua função e seu desempenho docente. Nos dias atuais a avaliação, conforme define Luckesi (1998, p. 33), "é como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão". Isto implica em atribuir valor ao trabalho docente, e a um posicionamento sobre o mesmo.

A avaliação de desempenho docente no contexto educativo quer se dirija ao sistema ou às pessoas que compõem a equipe de professores, têm várias finalidades, uma finalidade que, na maioria das vezes, implica tomar uma série de decisões relativas ao objeto avaliado que pode ou não interferir na sua atuação profissional. A finalidade da avaliação é um aspecto crucial, tanto para o avaliador quanto para quem vai ser avaliado, já que determina, em grande parte, o tipo de informações consideradas relevantes para analisar o desempenho do trabalho docente, os critérios tomados como pontos de referência, os instrumentos utilizados para a realização da atividade avaliativa. O docente será avaliado positivamente quanto mais próximo do ideal estabelecido, e negativamente ao distanciar-se deste ideal pré-estabelecido. Estes fatos conduzem a uma tomada de decisão, ou seja, a um julgamento de valor, e a um posicionamento.

Luckesi (1998) alerta que a avaliação com função classificatória não auxilia em nada o avanço e o crescimento do avaliado e do avaliador, pois se constitui num instrumento estático. Segundo Luckesi (1998, p. 34):

A avaliação com função diagnóstica, ao contrário da classificatória, constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação e do crescimento da autonomia.

Perrenoud (1999, p. 123), nos fala sobre a avaliação formativa e a sua ligação com a pesquisa e a ciência da Educação:

A avaliação formativa muitas vezes está do lado da racionalidade, simultaneamente, da utopia. A própria noção de regulação funciona ainda melhor porque é utilizada em um nível elevado de abstração... A avaliação formativa tem também um parentesco com a docimologia e as metodologias da medida, das quais herdamos as normas de equidade e de transparência e uma preocupação de precisão e de validade.

Este modelo de avaliação é escolhido para ser aplicado por suas características e sua finalidade formativa sem deixar de ser, ao mesmo tempo, qualitativa.

Partindo deste pressuposto, argumentamos sobre a percepção dos professores da Educação Básica que foram submetidos ao processo de avaliação de desempenho de suas atribuições. Qual sua percepção sobre o significado de uma avaliação formativa, e suas características em oportunizar a todos os docentes envolvidos no processo educativo momentos de reflexão sobre a própria prática? Por meio da avaliação direciona-se o trabalho, privilegiando o avaliado como um ser social com suas necessidades próprias e também possuidor de experiências que devem ser valorizadas no seu trabalho docente.

A Secretaria Municipal de Educação de determinada cidade, situada no interior do Estado de Santa Catarina, da qual fazem parte os Professores que vão contribuir com esta pesquisa, após ter em mãos os diagnósticos finais do processo de Avaliação de Desempenho Docente, oportunizou cursos de capacitação nas áreas em que os docentes apresentaram maiores dificuldades de acordo com seus pareceres. Desta forma a avaliação não serviu apenas para classificar, mas para pensar a prática docente e retornar a ela, com mais clareza e com a ajuda de formadores e grupos de estudos organizados por eixos, anos ou disciplinas afins, investindo na construção dos resultados desejados em cada caso. Para Luckesi (1998, p.119): “A avaliação é uma ferramenta

da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível”.

Nesse sentido, não só o avaliado, mas todos os envolvidos no processo pedagógico podem, por meio da avaliação, refletir sobre sua própria evolução na construção do conhecimento. O Professor deve ter, portanto, um conhecimento mais aprofundado das atribuições referentes ao trabalho docente para que o seu trabalho seja dinâmico, criativo ou inovador. Assim, colabora para um sistema de avaliação mais justo que não exclua o docente do processo de ensino-aprendizagem, mas o inclua como um ser crítico, ativo e participante dos momentos de transformação da sociedade. Este modelo de avaliação coloca o professor como responsável pelo processo ensino-aprendizagem, levando-o a refletir sobre suas atribuições e responsabilidades enquanto docente. Na avaliação docente é um aspecto muito importante, já que evidencia o tipo de informações consideradas pertinentes ao processo, ao objeto avaliado, e nos permite parar e analisar critérios relevantes como pontos de referência utilizados no cotidiano da atividade avaliativa no fazer pedagógico do profissional da Educação. Luckesi (1998, p, 165) conclui dizendo que: “A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora”.

Por tratar-se de um processo formativo, entendemos a importância de capacitar os professores para que os mesmos possam acompanhar as mudanças e exigências do sistema educacional, cuja dinâmica é constante. A avaliação formativa, que considera o processo como um todo, realimentará o processo para sanar falhas e atingir objetivos propostos, sempre priorizando a construção do conhecimento e não o resultado.

Luckesi (1998, p, 172) define a avaliação da aprendizagem como: “um ato amoroso”, no sentido de que a avaliação, por si só é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Partindo deste pressuposto a equipe da Secretaria de Educação juntamente com seus gestores tem que estar dispostos a transformar a realidade, mas primeiro terão que aceitar, do jeito em que se encontram o grupo de professores e acolhê-los. Ao acolherem esse sujeito estão lhe dando uma chance de mudança, apresentando-lhe novos caminhos, construindo, juntamente com ele, uma nova realidade para garantir que o profissional avaliado vai ter todas as condições para aperfeiçoar-se no seu fazer pedagógico e melhorar seu desempenho profissional.

É direito de o docente aprender e ampliar seus conhecimentos tendo em vista suas limitações e capacidades, e inúmeros são os desafios

do docente inserido no mundo contemporâneo e desafiador da sala de aula.

O modelo de avaliação realizado com professores integrantes da rede municipal de ensino que serão investigados nesse trabalho tem como objetivo diagnosticar as dificuldades dos professores e capacitá-los, por meio de cursos oferecidos durante todo o processo de avaliação. Estes cursos são direcionados por meio da análise de competência dos professores, sendo analisado o desempenho dos professores em **quatro grandes eixos: Planejamento, Avaliação, Gestão de Classe e Relações.**

De acordo com Medley (1982), a competência do professor refere-se a um sistema de saberes diversificados e específicos que o professor domina, utiliza ou em que acredita. Um professor será competente se domina bem um conjunto de competências específicas que são importantes para as boas práticas de ensino, embora algumas delas possam ser mais relevantes do que outras para determinar a sua competência geral.

O desempenho está vinculado àquilo que o professor efetivamente faz quando está trabalhando (ensinar, preparar aulas, participar de reuniões dos Conselhos de Classe, participar das atividades escolares e manter uma boa relação com o grupo). Note-se que o desempenho não é o que ele está apto a fazer ou pode fazer, pois aqui estaríamos no domínio da sua competência docente. O desempenho de um professor é, de algum modo, situado, isto é, depende da situação específica vivida, da realidade na qual está inserido. Depende ainda da habilidade e da sua competência para inserir-se no contexto em que trabalha e da sua capacidade para mobilizar e utilizar as suas competências numa diversidade de situações cotidianas. Por fim, Medley (*apud* FERNANDES, 2006, p. 17) define a eficácia do professor como sendo o efeito do desempenho sobre os alunos.

Nestas condições, o bom desempenho do professor depende da sua competência e do seu desempenho, mas também do que os alunos forem capazes de responder em determinadas situações cotidianas, pois uma das funções da escola é preparar o aluno para a vida.

Do mesmo modo que a competência de um professor não garante em absoluto que, em determinadas situações, o seu desempenho vá ser de certa maneira crucial para o aprendizado do aluno, também não se poderá assegurar que o bom desempenho do professor, por si só, produza determinado tipo de resultados junto dos seus alunos, sejam eles positivos ou negativos. Esta concepção é relevante na medida em que nos ajuda a compreender os fundamentos e os propósitos das

abordagens ou modelos de Avaliação de Desempenho Docente, e a complexidade do processo ensino- aprendizagem presente nas escolas.

Assim, a avaliação de desempenho está diretamente ligada à concepção de Educação de cada órgão diretivo, pelo que Fernandes (2008, p. 15) defende:

Um dado modelo de avaliação pode estar mais focado em avaliar a qualidade dos professores, isto é, na análise da competência dos professores, outro pode estar mais interessado em avaliar a qualidade do ensino, analisando o desempenho dos professores enquanto outro pode estar mais orientado para avaliar a eficácia dos professores, através da apreciação dos resultados dos seus alunos.

Fernandes (2008) considera que o processo de avaliação do desempenho docente sofre influências em vários aspectos que não podem ser ignorados, sejam estas influências de ordem técnica, política, organizacional, ética ou pedagógica. Segundo Fernandes (2008), a avaliação pode trazer inúmeras contribuições para o desenvolvimento e a eficácia dos docentes, mas também pode ser encarada como um simples processo burocrático.

Um sistema de avaliação bem elaborado, com objetivos claros e bem definido, pode oportunizar um melhor desenvolvimento profissional e ainda contribuir significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade do serviço que os professores prestam à sociedade em que se inserem. Faz-se necessário que, nas unidades escolares a equipe gestora juntamente com seus coordenadores pedagógicos adotem atitudes metodológicas e procedimentais que venham a contribuir para a eficácia da proposta da avaliação de desempenho docente.

De acordo com os pareceres emitidos aos professores, os mesmos poderão perceber o reconhecimento dado ao seu trabalho, sentindo que não estão sozinhos e que sua equipe de trabalho acompanha os seus progressos e sucessos ou podem se sentir desmotivados e desvalorizados por sua equipe. Muitos professores, em diversas investigações, têm referido que se sentem frustrados porque estão desacompanhados e subavaliados. Ou seja, parece que precisam que algo lhes seja dito sobre o trabalho que estão a desenvolver. É insuficiente que os progressos, as dificuldades e a sua eventual superação fiquem limitados, dentro da sala

de aula. As ideias da partilha, da cooperação e da colaboração podem ganhar algum alento por meio do processo de avaliação dos professores se os mesmos forem acolhidos e orientados no seu fazer pedagógico.

Tudo dependerá da forma como as escolas decidirem concretizar o modelo de avaliação e a forma pela qual for feita a devolução do parecer final. Para corresponder às expectativas dos professores o processo de avaliação deve ter cunho formativo e não punitivo.

A avaliação do desempenho de professores por competência é parte de um processo amplo e complexo. Não se pode pensar neste processo sem levar em conta o contexto institucional em que estão inseridos estes professores, pois o seu desempenho deve ser analisado em seus múltiplos aspectos: políticos, culturais, legais, organizacionais, socioeconômicos, infraestruturais, de relações com a comunidade, processo de gestão, etc.

Um aspecto relevante sobre a avaliação de docentes é destacado por Lira (2003, p.9): “a avaliação da qualidade da instrução sofre muito com a falta de consenso entre os docentes sobre o que constitui ensino de qualidade”.

A partir do momento em que forem realizados os questionamentos por meio da avaliação de desempenho de professores, ficarão evidenciadas quais as dificuldades que estes têm em relacionar conhecimento e aprendizagem e quais competências os professores devem dominar para desenvolver suas habilidades pedagógicas. Estas concepções podem não estar bem definidas para o próprio docente, por este se encontrar em processo de formação, por estar em início de carreira, porque nunca considerou importante aprofundar-se nesta área, ou porque aqueles que entendem que para o bom docente basta dominar bem os conteúdos específicos e ter domínio de Classe.

Perrenoud (1999. p. 7) nos ajuda com uma definição sobre o que é competência:

Competência é uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

No Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, a ideia de se trabalhar com base em competências ganha força e o desafio de se repensar a escola enquanto espaço de formação para a vida é colocado na pauta das formações de professores. Mas o que

seriam estas competências? Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁵ encontramos competências como sendo:

A capacidade de aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (BRASIL, 2002, p. 87).

Paulo Freire deixa isto bem claro ao escrever sobre os saberes necessários à prática educativa-crítica, a partir de uma ética pedagógica e de uma visão de mundo, em que ensinar exige:

[...] rigorosidade metódica; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; reconhecimento do ser condicionado; autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; compreender a educação como forma de intervenção no mundo (FREIRE 1997 *apud*, PENNA FIRME, 1998, p.29).

A avaliação do professor está necessariamente ligada à profissionalidade docente, sobretudo se por profissionalidade entendermos a capacidade que o professor tem de reconstruir os seus percursos de formação em função das exigências que lhe são colocadas em diversos contextos. Neste caso, a avaliação é uma etapa das

⁵ Os PCN são, portanto, uma proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para que a Educação escolar brasileira tenha um caminho a seguir. São referências em todas as escolas do país para que garantam aos estudantes uma Educação Básica de qualidade.

inúmeras que o professor tem ao longo da sua vida profissional, associando-se à formação contínua.

A Avaliação de Desempenho Docente precisa ser vista como oportunidade de refletirem, reformularem seus projetos e as suas práticas pedagógicas enquanto profissionais da Educação, pelo que Fernandes (2009, p. 20) indaga:

Como poderíamos transformar e melhorar a realidade sem que, verdadeiramente as pudéssemos conhecer? Como reconhecer o mérito e o valor de milhares de professores, credibilizando e valorizando o seu esforço e o seu trabalho? Como poderíamos apoiar e ajudar a desenvolver os que enfrentam dificuldades? Não podemos deixar que a avaliação se banalize no pior sentido e se transforme num mero instrumento burocrático-administrativo em vez de um poderoso e exigente processo de regulação e melhoria.

Como a avaliação do professor só faz sentido se a avaliação constituir uma componente estruturante da formação, qualquer metodologia avaliativa relacionar-se-á com os processos e práticas de formação contínua do objeto avaliado. A este respeito, Rodrigues (2001, p. 36) argumenta que a avaliação do professor e a avaliação da formação mostram-se, portanto, indissociáveis, uma vez que, quer se adote o ponto de vista individual do professor, quer nos posicionemos sob o ângulo da visão da organização da formação, ambas se dirigem para o mesmo ponto, já que ambas têm a mesma construção profissional como horizonte.

Compartilhando este pensamento, a Secretaria Municipal de Educação localizada em um Município no interior do Estado de Santa Catarina vem, durante todo o processo, acompanhando e oportunizando capacitações para seus docentes com o objetivo de contribuir com a formação e desempenho de seus docentes.

A construção de competências demandada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002, p. 24) do MEC é definida como:

Capacidade de abstração do desenvolvimento e do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da

capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema.

Após todo este processo fica uma pergunta: Qual a percepção do professor da Educação Básica sobre o processo de avaliação realizado com docentes?

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NO BRASIL EM ALGUNS ESTADOS E MUNICÍPIOS BRASILEIROS

Trata-se de uma revolução? Que o seja! Antes esta do que a da mudança pela mudança que invariavelmente conduz ao medo ou à incapacidade de agir perante o desconhecido (RUIVO, 2009, p. 42).

No Brasil a avaliação de professores tem sido desenvolvida levando em consideração dois eixos: o primeiro analisa o conjunto de tarefas inerentes ao ofício em que a preocupação é a de verificar se o docente cumpriu ou não sua tarefa docente; a segunda refere-se ao desempenho dos alunos por meio de indicadores externos como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)⁶, No Brasil, há o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁷ e a PROVA BRASIL⁸, entre outros, sendo que cada Estado ou Município determina quais critérios são avaliados. A prática de avaliar o desempenho docente está sendo disseminada no País, e cada Estado ou Município tem claro o objetivo em avaliar o trabalho docente. Ainda não temos estudos que comprovem que essas avaliações contribuam com a qualidade do ensino e promovam a melhora profissional dos professores, uma vez que os sistemas de avaliação hoje praticados por Estados e Municípios na sua

⁶ PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

⁷ IDEB: é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

⁸ “Prova Brasil”: trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª. série/ 5º ano e 8ª. série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal.

maioria premiam a escola. Desse modo, todos ganham um bônus ou prêmio indistintamente, de acordo com seu desempenho ou o desempenho dos seus alunos. O sistema de avaliação municipal que foi implantado na Rede Municipal de Ensino não prevê premiação para os professores, mas, prevê a disponibilização de uma equipe de profissionais capacitados que ao observar as dificuldades dos docentes acompanha-os, oferecendo orientações com a finalidade de sanar as dificuldades apresentadas.

O sistema de avaliação presente no Brasil é mais uma influência de outros países no que se refere à Educação. O Brasil constantemente tem se deixado levar pelos modismos e copia modelos utilizados lá fora, sem preocupar-se com o contexto, e a avaliação de desempenho docente parece não ser uma exceção. É preciso ter consciência de que não se pode instituir a avaliação de desempenho docente apenas com um Decreto, sem objetivos claros, sem criar uma estrutura de preparação dos envolvidos no processo. O ideal seria que a avaliação docente fosse encarada como processo e não ser praticada de forma estandardizada, com objetivo formativo e não meramente diagnóstico.

A avaliação de desempenho docente no Brasil tem por objetivo a seleção para o ingresso na carreira, seja para sua efetivação no Magistério Público ou para contratação temporária, como preconiza a Portaria Normativa nº 14, de 21 de maio de 2010, do Ministério da Educação, que Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.

Esta modalidade de avaliação de professores tem como objetivo indicar o que vai bem e o que precisa melhorar no ensino brasileiro e principalmente nos cursos de formação de professores, pois é uma avaliação realizada com um grande grupo de professores, cobra conhecimento sobre a legislação vigente e a proposta que embasa o trabalho da Secretaria Municipal de Educação de um determinado município situado no interior do Estado de Santa Catarina. No entanto, não é suficiente para averiguar se efetivamente o que vem sendo ministrado pelas escolas atende, realmente, ao que o aluno necessita saber para ser um profissional e fazer face às exigências do mundo atual e todo o seu contexto, pelo que Vaillant (2005) destaca: “criticam-se muito os docentes, mas há um divórcio generalizado entre quem forma quem contrata e quem avalia os professores”.

A LDB no seu artigo 67, inciso IV, afirma que: “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação através da titulação, habilitação e da avaliação de desempenho”.

Alguns estados brasileiros tendo como base este parecer elaboraram seu próprio sistema de avaliação de desempenho docente. Os Estados de Pernambuco, Ceará, Bahia, Espírito Santo, São Paulo e Minas Gerais já criaram o sistema de avaliação docente com premiação que resulta em progressão na carreira e consequente melhoria salarial.

Contudo, existem duas questões que não podem ser desprezadas quando se fala em avaliação de professores: uma de natureza formativa que está ligada ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e a outra de natureza quantitativa, que classifica o docente de acordo com seu desempenho.

As Secretarias de Educação que adotarem avaliar o desempenho de seus professores devem estar embasadas legalmente, pois as mesmas respondem por estes profissionais e, por tratar-se de uma função pública, esta avaliação servirá para medir o desempenho, a capacidade e a eficiência ou ineficiência do professor.

A Comissão de Educação da Câmara já aprovou o Exame Nacional do Magistério da Educação Básica (ENAMEB)⁹. Se aprovado, este exame será aplicado a todos os professores em exercício, por uma comissão com representantes das diversas áreas da Educação Básica e serão avaliados todos os professores da Educação Infantil até o Ensino Médio. Estes profissionais serão avaliados a cada dois anos, de forma alternada, em três grupos. A proposta agora segue para outras Comissões da Casa, até ser aprovada no Senado Federal e sancionada pelo Presidente da República, tornando-se Lei.

Ao encaminhar o Projeto à Câmara, a relatoria não escondeu a intenção de que evoluísse para uma certificação.

Por tratar-se de um Exame Nacional seus resultados poderão ser encaminhados às Secretarias estaduais e municipais, para serem integrados aos programas de avaliação de desempenho já existentes, para fins de progressão na carreira profissional nos estados e municípios. A ideia de que não será obrigatório submeter-se a esta avaliação fica comprometida se vinculada à progressão profissional. Este tipo de avaliação de Desempenho abre caminho para pagamento de bônus ou outra amarração entre desempenho medido nas provas e salário. Esta metodologia já é utilizada em alguns Estados, a exemplo de São Paulo.

O desempenho Docente e a formação profissional serão colocados à prova, semelhante ao que acontece com os advogados que

⁹ ENAMEB – Exame Nacional do Magistério da Educação Básica

fazem o exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB): vai se tornar “preparação para o teste”. O projeto prevê também que sejam montados nos Centros Universitários cursos de formação continuada para os Docentes que não obtiverem sucesso na sua Avaliação de Desempenho.

Tendo negligenciado por décadas a formação continuada dos professores, a saída vislumbrada é transformar a formação em um assunto pessoal, de responsabilidade dos professores. Este modelo de avaliação de desempenho vai colocar sobre o professor a responsabilidade por sua própria formação continuada, para passar no exame.

O congresso Nacional decretou o ENAMEB com o intuito de avaliar conhecimentos e habilidades dos professores da Educação Básica, instituindo o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica, alterando o art. 67, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e altera a Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997, que transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)¹⁰ em Autarquia Federal, e dá outras providências.

A ideia da proposta de número 6.114, de 2009, é mais uma tentativa do governo em implantar um sistema único de Avaliação de Desempenho Docente, de acordo com a Comissão para avaliar o trabalho docente a partir do momento em que o professor venha a ingressar no Magistério, pois a avaliação é fundamental para verificar se o candidato cumpre os requisitos que a profissão exige.

Além da constatação de que exercer o Magistério não é nada fácil, e a cada dia exige mais conhecimento, competência e domínio dos saberes, percebe-se que muitos aspectos não podem ser aferidos por provas. Como elaborar uma questão para verificar se o professor “estabelece um clima favorável à aprendizagem?”. Ou se demonstra “valores, atitudes e comportamentos positivos, que valorizem os saberes da criança?”. Os especialistas na área de Educação e o próprio MEC reconhecem essa impossibilidade. Ao realizar uma sondagem comparativa sobre a avaliação de professores em diversas nações, a uruguaia Denise Vaillant (2000) concluiu que os sistemas de sucesso apostam na combinação de múltiplas estratégias, como a avaliação pelos pares e pelos gestores das escolas e a autoavaliação.

As provas são apenas uma parte do processo e, muitas vezes, não a mais importante.

¹⁰ INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

No Brasil, precisamos estudar muito para construir essa estrutura de avaliação múltipla. Esperamos que o ENAMEB seja apenas o primeiro passo, ao qual se somem outros tipos de aferição. Para isso se faz necessário, em um primeiro momento investir na formação de bons avaliadores, para que todos tenham bem claro quais são as atribuições dos Professores em seus diferentes níveis de atuação, as propostas pedagógicas em vigor e as Teorias de Ensino que dão embasamento aos trabalhos. Após termos em mãos dados relacionados com as dificuldades apresentadas durante o processo de Avaliação de Desempenho Docente, é primordial a implantação de um programa de formação continuada, por tratar-se de um assunto que costuma ser pouco contemplado tanto nos currículos de graduação, quanto na formação continuada.

Um passo importante é estabelecer a participação dos avaliados na definição de critérios e metas. Isso é fundamental para que o corpo docente apoie a avaliação, encarando-a como uma oportunidade pedagógica e não como uma ameaça.

Fernandes chama a atenção para a grande variedade de propósitos que podem ser associados à avaliação docente:

[...] a) melhorar o desempenho dos professores; b) responsabilização e prestação pública de contas; c) melhorar práticas e procedimentos das escolas; d) compreender problemas do ensino e das aprendizagens, contribuindo para a identificação de soluções possíveis; e) compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social (FERNANDES, 2008, p. 5).

As instituições responsáveis por promover a avaliação dos docentes precisam estar firmes em seus propósitos e ter claros os objetivos da avaliação e os encaminhamentos a serem tomados. Fazer isto de forma comprometida e transparente, sempre se utilizando da ética ao devolver este parecer aos docentes, é de suma importância para que esse processo não venha a se tornar mais um daqueles modelos copiados de outros países, sem significado para a realidade deste país, para que não venha a contribuir para elevar os índices de desempenho dos alunos e de todos os envolvidos no processo, e para que não venha a ser mais um motivo para o professor desistir da sua docência em função

de um processo mal elaborado e sem objetivos claros, bem definidos e significativos.

É importante que a implantação de um sistema de Avaliação de Desempenho de Professores venha a contribuir para a formação e a valorização da profissão docente evidenciando as fragilidades e capacitando os profissionais envolvidos para sua excelência não perder seu enfoque formativo.

Portanto, é urgente que haja um novo olhar, um olhar que considere a inteireza dos Professores, um repensar, uma nova e reestruturada carreira dos Professores, de forma a torná-la atrativa. E essa reestruturação passa por oferecer bons salários no início da carreira, propor bons planos de cargos e carreira, melhorar a formação inicial, resgatar o prestígio dos professores junto à sociedade e tratar com profissionalismo os professores no ato de avaliá-lo.

Luckesi (2003) conclui uma de suas obras brilhantemente. Ele nos fala sobre o ato de avaliar e sobre a amorosidade:

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento "definitivo" sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, á inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso (LUCKESI, 2003, p. 180).

O Estado de Santa Catarina não tem um sistema de Avaliação de Desempenho dos Professores definido, conforme analisamos em outros Estados e municípios. Em Santa Catarina os professores contratados são avaliados por meio do processo seletivo para professores, para ocupar as vagas excedentes ou vinculadas a professores licenciados (site da Secretaria de Educação de Santa Catarina). O professor pode ser contratado por um ano, ou prestar concurso para tornar-se efetivo e ao efetivar-se o servidor passa por um período de avaliação denominado estágio probatório. Apenas, se o professor não acrescentar nada ao seu currículo, ele não progride em sua função.

1.3 AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE LAGES

De acordo com busca realizada no site da Prefeitura de Lages, na página da Secretaria da Educação, foi possível verificar e ter acesso ao modelo de avaliação de desempenho de Professores que este município vem aplicando a todo profissional efetivo do Magistério Público do Município.

A Avaliação de Desempenho Docente ocorre da seguinte maneira: todo docente será avaliado, por uma comissão de avaliação composta por um gestor, um Orientador Educacional, um representante dos pais, e um representante dos professores efetivos na função. Consta de cinco alternativas para o docente ser enquadrado em uma delas de acordo com seu desempenho. Não são permitidas rasuras ou mais de uma resposta por dimensão, dentre as existentes no formulário. Serão avaliadas 10 dimensões. Os pontos obtidos terão peso um, em cada uma das dimensões.

Após passar por este processo e ter seu formulário devidamente preenchido o mesmo será encaminhado aos responsáveis da Comissão de Gestão do Plano de Carreira do Magistério Público de Lages, que somará os pontos de cada servidor avaliado. O resultado será encaminhado em duas vias, uma vai para a pasta funcional do servidor no Departamento de Recursos Humanos e a outra via será encaminhada à Secretaria da Educação do Município, junto ao protocolo, até o final do mês de janeiro do ano seguinte.

Os docentes afastados por mais de doze meses por motivos de saúde, não participarão do processo de avaliação. Todo servidor que achar necessário pode solicitar uma reavaliação. Esta solicitação pode ser feita junto ao setor de Protocolo da Prefeitura, até o último dia útil do mês de março do ano subsequente ao da avaliação de que participou, e encaminhar este pedido à Comissão de Gestão do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal. O que diz a lei sobre a gratificação e a pontuação mínima que o servidor deve atingir:

Art. 4^o De acordo com o disposto no § 1^o do artigo 18 da Lei Complementar n^o 353 de 03.02.2011 (Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério Público do Município de Lages), o servidor que no cômputo geral de pontos atingir o mínimo de 70 (setenta) pontos terá sua avaliação positiva, recebendo o valor adicional de 2% (dois

por cento) pago anualmente no mês de fevereiro (www.secretariamunicipaldeeducacao.otaciliocosta.gov.br. Acesso em: 2016).

De acordo com este modelo de avaliação de Desempenho de Professores, os mesmos recebem um percentual aditivo em seu salário em forma de incentivo ao seu bom desempenho profissional.

1.4 AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO DOCENTE DO MUNICÍPIO SITUADO NO INTERIOR DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Os processos de Avaliação de Desempenho Docente foram implantados na rede Municipal de Ensino em parceria com a instituição responsável pela elaboração do processo seletivo e do processo de avaliação de desempenho, para os profissionais do magistério que iriam ingressar na rede pública municipal, como professores temporários, a partir do ano de 2014. O sistema de avaliação implantado avalia seus professores contratados em vários momentos durante o ano letivo. O mesmo foi instituído e implantado na Rede Municipal de Ensino em forma de Lei.

Edital 003/2013 / Lei complementar 49/03. Edital 003/2013 previsão legal “disposições finais” 18.4 - será avaliado o servidor que estiver atuando na unidade educativa por período igual ou superior a trinta dias, sendo no mínimo, uma avaliação realizada por ano letivo (www.otaciliocosta.sc.gov.br. Acesso em: 2016).

Para ingressar no Magistério Público Municipal por meio de Processo Seletivo é realizada uma avaliação que inclui uma prova objetiva e a elaboração de um plano de aula. No decorrer do ano letivo são realizadas avaliações individuais coordenadas por uma Comissão de avaliação eleita na unidade escolar que, reunida, avalia o desempenho de cada profissional da escola de acordo com critérios previamente estabelecidos em edital de contratação e Proposta Curricular do Município.

O Sistema de Avaliação de Desempenho Docente da Secretaria Municipal de Educação apresenta orientações de caráter educativo-pedagógico sobre os critérios de avaliação definidos por legislação específica, conforme Quadro 1:

Quadro 1: Atribuições dos professores municipais

LEI COMPLEMENTAR 49/03 - Atribuições dos profissionais do magistério público municipal	
I	Participar da elaboração da Proposta Pedagógica da Escola.
II	Elaborar e executar seu planejamento de acordo com a proposta pedagógica da escola.
III	Ministrar aulas nos dias letivos estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao aperfeiçoamento profissional.
IV	Desenvolver atividades de ensino-aprendizagem diversificadas para atender as diferenças individuais sem discriminar as minorias étnicas, religiosas, de gênero, de classe.
V	Promover a avaliação dos alunos de forma diagnóstica, global, contínua, permanente e emancipatória, estabelecendo estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.
VI	Participar dos processos de avaliação inerentes à escola, contribuindo para a Implementação da Proposta Pedagógica.
VII	Seguir as diretrizes do ensino, emanadas do órgão superior competente.
VIII	Cooperar com os serviços técnico-pedagógicos.
IX	Participar do processo de análise do material didático.
X	Zelar pela permanência de todos os alunos na escola, contribuindo para a diminuição do índice de evasão escolar.
XI	Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; exercer a sua função dentro de princípios éticos.
XII	Incentivar a organização coletiva dos diversos segmentos da unidade escolar (grêmio estudantil, A.P.P. etc.).

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Otacílio Costa/SC¹¹ (2014)

O Sistema de Avaliação de Desempenho docente abrange os professores admitidos em caráter temporário e tem como objetivo a qualificação do processo de avaliação, organizando, por meio de reuniões de trabalho, a formação continuada destes profissionais e dos integrantes das Comissões das unidades educativas para que possam articular ações que efetivem a melhoria da prática pedagógica. O próximo passo foi montar as comissões de avaliação e atribuir suas funções no processo.

A Comissão Geral de Avaliação de Desempenho da Secretaria Municipal de Otacílio Costa/SC é o órgão máximo de deliberação. A Comissão de Avaliação de Desempenho da Unidade Escolar é o órgão

¹¹ Em atenção aos princípios da ética na pesquisa a identificação do município foi omitida.

máximo de deliberação, responsável pela avaliação dos professores contratados em caráter temporário, no âmbito escolar.

A Secretaria Municipal tem por objetivo incluir no plano de carreira a avaliação como um dos mecanismos para progressão profissional. Em contrapartida, o município assume o compromisso de assegurar a participação do professor em programas de capacitação. Esta experiência começou a ser desenvolvida já no ano de 2014 e vem sendo aplicada com as melhorias que se fizeram necessárias para este ano.

CAPÍTULO II

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE GUIAM A PESQUISA

Como se antevê avaliar professores não é uma tarefa fácil e vai requerer muita reflexão, muita partilha de informação e muita busca de consensos. Tudo isto porque o professor continuará a ser o único facilitador da aprendizagem que não poderá ser substituído. E, por essa complexidade, terá que continuar a ser formado na tripla tradição do saber, do saber ser e do saber fazer. Porque o ato educativo pressupõe uma dimensão humana que determina que tudo isto ande dialeticamente ligado (RUIVO, 2009, p.42).

As teorias que respaldam a construção de conhecimento se associam à busca de novos saberes capazes de permitir a reflexão e fazer avançar a discussão sobre o objeto dessa investigação. Para Kuhn (1975), uma noção como a do paradigma científico foi essencial para compor seu argumento sobre o método científico ao mostrar que uma estrutura conceitual cede lugar a outra, durante o que ele chamou de “revolução científica”. Para tanto, é necessário entender conceitos científicos tradicionais de novas maneiras. Alguns teóricos contemporâneos se juntam a uma nova perspectiva, a do pensamento complexo, para discutir a crise do paradigma mecanicista, dominante em nossa cultura ocidental e a emergência de um novo paradigma chamado “paradigma sistêmico”. Edgar Morin (2007), principalmente pelo seu trabalho intitulado “O Método”, esclarece: “vários conceitos como sistema, complexidade, reforma do pensamento e outros igualmente importantes para essa dissertação”. A história do pensamento ocidental foi conduzida por um paradigma de disjunção, de separação. Nesse caminho separaram-se as disciplinas, as ciências, as técnicas.

2.1 O EXERCÍCIO DE REVISÃO

A complexidade é uma tendência que precisa ser considerada na Avaliação de desempenho docente a começar pelos sete saberes, considerados por Perrenoud pertinentes para a Educação do futuro conforme revisados a seguir.

2.1.1 As cegueiras do conhecimento

A educação do futuro será pautada no princípio em que todo conhecimento está sujeito ao erro da ilusão, de acordo com Morin (2000), “não haveria conhecimento que não esteja de certa forma, ameaçado pelo erro e pela ilusão”.

Em razão de ser o conhecimento intermediado pela palavra que requer tradução, reconstrução e interpretação de sentidos, cada um vê o mundo de forma singular e o relaciona com sua realidade, suas crenças, sua cultura, suas concepções. Segundo Morin (2000, p. 89):

Nosso mundo psíquico (sonhos, ideias desejos, medos) está infiltrado em nossa visão de mundo exterior. Lembra ainda que a própria memória (seletiva) pode ser fonte de muitos erros.

Partindo deste pressuposto, não podemos mais nos utilizar das teorias fechadas, das verdades absolutas, nos permitir termos um único olhar sobre a avaliação e o desempenho dos professores envolvidos. Agindo desta forma seria possível visualizar os erros decorrentes do processo avaliativo, pois teríamos várias verdades convergindo para um único parecer final.

Em nosso cotidiano interagimos com pessoas distintas, em suas crenças, convicções, formação e cultura, fazendo com que as mesmas passem a agir a partir de suas realidades lendo o mundo sob seu olhar, suas proibições, bloqueios. As normas de um modo geral são determinadas por estes valores culturais, sociais que acompanham cada um, no seu dia a dia. Estas “verdades” são tão fortes que acabam possuindo o ser. A possibilidade do exercício da autocrítica pode nos sinalizar uma possibilidade, uma abertura para sermos imparciais ao fazermos parte de um processo que atribui valor, julgamento e um parecer final com relação ao desempenho do trabalho Docente.

2.1.2 Os princípios do conhecimento pertinente

Em um mundo onde as relações pessoais e profissionais estão cada dia mais complexas, como podemos articular e organizar a grande quantidade de informação e transformá-la em conhecimento, dentro do conceito global da complexidade neste novo milênio?

Morin (2000, p. 38) vem nos apresentar um novo paradigma à reforma do pensamento; trata-se de uma reforma muito mais

aprofundada, paradigmática. O autor nos fala sobre a reforma das mentes a partir da reforma das instituições e, conseqüentemente, a reforma das instituições a partir de uma nova forma de pensar, considerando evidente o indivíduo e o grupo, o global, o complexo: “É preciso recompor o todo para conhecer as partes”.

Na área da Educação, devido às especializações, às disciplinas específicas, ocorreu uma disjunção, uma quebra do todo, priorizando as partes e se perdendo o sentido do todo, do global. Esta metodologia na formação docente, na especialização, deixa lacunas: somos especialistas em uma determinada área e desconhecemos o todo, o global.

Se partirmos deste pressuposto, cabe aqui ressaltar que se faz necessário que os docentes se auto eduquem e prestem atenção às necessidades gritantes que a função docente exige nos dias atuais, apontadas diariamente por seus educandos, suas necessidades, suas angústias, seus descontentamentos.

Fica evidente a importância do trabalho competente do docente, e que o mesmo deve ter clareza de quais competências são necessárias para exercer com excelência o seu trabalho e utilizar suas habilidades para desenvolver bem cada uma delas, vindo, desta forma, contribuir com o sucesso dos educandos envolvidos no processo.

Ao se avaliar o trabalho docente, a partir de um processo de Avaliação de Desempenho, este processo pode sim contribuir e muito com a melhora do trabalho do professor. É importante ter um grupo externo avaliando o trabalho e contribuindo com ideias, críticas reflexões acerca do que pode ser melhorado e de que outra forma pode ser feito. A contestação “de fora”, é fundamental, sobretudo uma releitura da realidade, que leva à reflexão interna.

2.1.3 Ensinar a condição humana

Cabe aqui perguntar o que é “ser humano”? Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? É na sala de aula que esta e outras questões devem ser abordadas de forma contextualizada. O humano deve estar presente nos currículos escolares, nas discussões, nas reflexões diárias, para nos reconhecermos no processo do ensino e da aprendizagem, para nossa compreensão de humano dentro da sua complexidade, para entendermos o que nos diferencia dos demais seres vivos, nossas culturas, nossas diversidades, e para sabermos que aprendemos uns com os outros através da interação.

Neste contexto, Morin aborda o ser humano, como um ser complexo, com seu caráter antagônico: “O gênio brota na brecha do

incontrolável, justamente onde a loucura ronda” (MORIN, 2000, p. 61). A partir deste recorte feito por Morin, uma das funções da escola está em discutirmos a complexidade humana no seu contexto, social, histórico e individual, na sua inteireza.

Para nos reconhecermos no diferente e tomarmos consciência da condição comum, da nossa identidade humana, que somos iguais dentro das nossas diferenças, tornando-nos únicos, especiais e importantes contribuindo com o processo do desenvolvimento da humanidade, nos realizamos na e pela cultura, construímos nossa identidade através das relações com o outro.

2.1.4 Ensinar a identidade terrena

Este saber se faz necessário à Educação do futuro por trazer para o cotidiano da escola a nossa identidade terrena. Precisamos tomar consciência sobre a importância de cuidar do nosso Planeta, como parte dele e não como moradores e exploradores dos seus recursos naturais.

Somos responsáveis e esta consciência de ligação entre as pessoas, suas decisões e atitudes, podem atingir toda a humanidade, entender que tudo está interligado. Em nome do progresso, as ações de degradação feitas pelo homem, o consumismo desgovernado, a falta de responsabilidade por parte de governantes e grandes empresas deixaram marcas e danos incalculáveis para o nosso Planeta e, para o homem, as guerras, as armas nucleares, os vírus, as bactérias, o uso de drogas dentre outros males.

Precisamos nos sensibilizar, exercer nossa cidadania terrestre. Este é um aspecto que a Educação precisa trabalhar, pois todos nós nos confrontamos com os mesmos problemas, com mais ou menos intensidade, estamos juntos nesta missão de valorizar, amar e respeitar nossa Pátria, e vivermos juntos com sabedoria.

2.1.5 Enfrentar as incertezas ligadas ao conhecimento.

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estruturas para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias,

em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (MORIN, 2000, p. 86).

Participar de uma Avaliação de Desempenho Docente pode trazer, para alguns, o sentimento de impotência, de incompetência frente ao inevitável, já que não depende do avaliado participar ou não da avaliação. Neste contexto, o grande desafio talvez esteja em instaurar a cultura do enfrentamento das incertezas, do inesperado. Aprendemos que: “o futuro chama-se incerteza” (MORIN, 2003, p. 38).

Diariamente nos deparamos com fatos, descobertas e acontecimentos novos, o mundo, a ciência está em desordem, cada dia mais complexa, e não temos mais uma única verdade e sim verdades, descobertas diárias; a incerteza do conhecimento, a ilusão e o erro são predominantes nos dias atuais. Neste contexto o professor comprometido estará sempre em busca de novas metodologias, novas estratégias de ensino, preparado para o imprevisto, possibilitando novos aprendizados aos seus educandos, sendo capaz de fazer a leitura e a releitura dos fatos, sob vários prismas.

Torna-se, assim, indispensável aos profissionais da Educação enfrentarem estas incertezas. As verdades anunciadas hoje não são suficientes para responder aos questionamentos de amanhã e o nosso refazer pedagógico deve ser nossa palavra de ordem nos tempos atuais; temos o dever de nos atualizarmos diariamente, nossas habilidades e nosso conhecimento estão sendo testados a todo o momento, por nossos alunos, nossos colegas de trabalho e por estamos atuando em uma função que nos remete à responsabilidade de desenvolver o intelectual do outro.

2.1.6 Ensinar a compreensão

Ensinar a compreender o outro, o humano, é uma necessidade atual da Educação. Esta falta da compreensão humana é um mal que atinge a muitos, na família, na escola, na sociedade, no trabalho e a escola desempenha um papel importante para a sociedade ao desenvolver em seus alunos a compreensão do outro, o respeito às diversas formas de culturas, religiões, crenças, medos, respeito ao saber do outro.

A ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão. Nos dias atuais, observamos através de reportagens, noticiários, a falta de compreensão de uns para com o outro, na escola,

no trabalho, em casa. “não nos reconhecemos no outro” (MORIN, 2000, p.99).

Ao compreender a incompreensão em um processo de Avaliação de Desempenho Docente, este só faz sentido se tiver enfoque diagnóstico e formativo. A Comissão de avaliação ao se deparar com os resultados e perceber as dificuldades apresentadas pelo quadro docente organizou uma equipe competente para capacitar os professores, oferecendo aos mesmos, acompanhamento especializado e formação continuada para torná-los aptos no exercício de sua função.

2.1.7 A ética do gênero humano

Para seguirmos com a discussão se faz necessário conceituar “Ética”, palavra derivada do grego *ethos*, que indica o caráter, os valores morais que norteiam a conduta humana.

O *ethos* normalmente é o ponto de partida para a implantação de regras e leis. É importante para seguir adiante. Rios (2009, p. 18) traz uma definição sobre moral:

A moral se constitui num conjunto de prescrições, normas, regras, leis, que orientam as ações e relações dos indivíduos em sociedade e que, portanto, tem um caráter normativo. A ética é a reflexão crítica sobre a moral, é o olhar agudo que procura descobrir os fundamentos dos valores, tendo como referência a dignidade humana e como horizonte a construção do bem comum.

É com base nos princípios éticos que vamos analisar amplamente as dimensões do trabalho docente.

A Ética funda-se nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, itens indispensáveis em um processo de Avaliação de Desempenho Docente, onde todos e cada um apontam para a necessidade do reconhecimento do outro, suas habilidades, suas fragilidades e sua competência para lidar com estas adversidades decorrentes do ato de avaliar e de ser avaliado.

Nós, diariamente, nos deparamos com situações que nos desafiam a sermos mais atentos com o outro, mas, se observarmos bem, com certa frequência deixamos de sê-lo. Passamos pelas pessoas, neste caso em especial os professores, desconsiderando sua existência; deixamos de ouvir o que as pessoas nos dizem, pensam, e quando nos apercebemos já

elaboramos o nosso discurso, neste caso nosso parecer sobre o trabalho do professor, sem considerar suas palavras, suas ideias e seus sentimentos: não percebemos o outro e não nos reconhecemos no outro.

Segundo Morin (2000) apenas a democracia permite o consenso, a diversidade e alimenta-se dos ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

Os sete saberes indicam e possibilitam reflexões sobre avaliação tanto docente como dos educandos e podem colaborar na discussão aqui proposta.

2.2 A COMPLEXIDADE DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

Ao falar sobre a complexidade da Avaliação de Desempenho Docente estamos pensando em uma problemática inserida em um mundo pleno de conflitos. Diversos serão os olhares, os entendimentos, os conflitos:

Se a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, por vezes, mesmo a ultrapassá-lo (MORIN, 2001, p.102).

Dentro desta complexidade deverá haver convergência de nosso pensar para elaborarmos um único parecer, a ser entregue no final do processo para cada docente.

Vamos exercitar nossa habilidade de se colocar no lugar do outro, e explicar o que realmente acontece neste processo de Avaliação de Desempenho Docente, sem negar ou dividir os pensamentos, para entender dentro desta realidade a totalidade deste problema.

Observar o todo de forma indissociável para com isso aprimorar a construção do conhecimento por meio de uma abordagem transdisciplinar por meio dos diversos autores, suas concepções (verdades), suas diversas abordagens, são propostas da complexidade. Ultrapassar a visão simplista e reducionista, não sendo o contrário desse pensamento, mas sim uma integração a ele, é o desafio do pensamento complexo. Edgar Morin nos fala sobre a complexidade:

[...] a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas

inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2005, p. 13).

Outra referência sobre complexidade encontramos em Lacerda e Martins (*apud* BINDÉ, 2003, p. 12) os quais vêm complementar e interagir com o autor antes referenciado. Lacerda e Martins abordam a afetividade, a amorosidade, a complexidade; eles nos falam da relação que há entre o racional e o emocional, ou seja, a complexidade:

[...] o verbo ‘complecti’, cujo particípio passado, ‘complexus’, significa, em primeiro lugar, abraçar, enlaçar, entrelaçar, estreitar. O substantivo ‘complexus’ significa, literalmente, o abraço, o ato de fechar com os braços, o abraço paternal, amigável, até mesmo erótico, e também, no sentido figurado, o ato de compreender um número, ou um grande número de coisas diferentes. Segundo Cícero, o mundo reúne e contém tudo em seu abraço (literalmente, ‘no seu complexo’, ‘complexo suo’). Mas o complexo é também o laço, tecido de solidariedade afetuosa, ‘que abraça a raça humana’ (‘complexus gentis humanae’); em outros termos, o enlaçamento ou entrelaçamento da espécie pelos laços e afetos (LACERDA; MARTINS, *apud* BINDÉ, 2003, p. 12).

Para Morin (2001), faz-se necessário abandonarmos o pensamento simplista, pois estamos vivendo em um mundo complexo que requer de nós a capacidade de considerar ou não as influências internas e externas atuando de forma a integrar as ações, contribuindo para a aquisição de novos conceitos, saindo do senso comum, conduzindo a nossa compreensão para um nível mais amplo, mais intelectualizado, vindo a contribuir com a nossa capacidade de enfrentar a incerteza, de forma mais coerente, emocional e racionalmente.

Segundo o paradigma da complexidade (PETRAGLIA, 1995, p. 51), o “todo” é complexo. Para o desenvolvimento de um pensamento complexo Morin usa uma metáfora da tapeçaria para exemplificar a complexidade segundo seu pensamento:

Consideremos uma tapeçaria contemporânea. Comporta fios de linho, de seda, de algodão, de lã, com cores variadas. Para conhecer esta tapeçaria, seria interessante conhecer as leis e os princípios respeitantes a cada um desses tipos de fio. No entanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um destes tipos de fio que entram na tapeçaria é insuficiente, não apenas para conhecer esta realidade nova que é tecida (quer dizer, as qualidades e as propriedades próprias para esta textura), mas, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer a sua forma e a sua configuração (PETRAGLIA *apud* MORIN, 1990, p. 103-104).

A partir dessa metáfora, o autor destaca três etapas para o desenvolvimento do pensamento complexo (MORIN, 1990, 104,105):

[...] Primeira etapa da complexidade: temos conhecimentos simples que não ajudam a conhecer as propriedades do conjunto. Uma constatação banal que tem consequências não banais: a tapeçaria é mais que a soma dos fios que a constituem. Um todo é mais do que a soma das partes que o constituem.

Segunda etapa da complexidade: o facto de que existe uma tapeçaria faz com que as qualidades deste ou daquele tipo de fio não possam todas exprimir-se plenamente. Estão inibidas ou virtualizadas. O todo é então menor que a soma das partes.

Terceira etapa: isto apresenta dificuldades para o nosso entendimento e para a nossa estrutura mental. O todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes.

No decorrer da construção desta dissertação, como pesquisadora, ousamos nos utilizar de alguns conceitos do pensamento complexo para melhor compreender o processo de Avaliação de Desempenho Docente e a compreensão que se tem do mesmo, de acordo com cada momento de ampliação do Pensamento Complexo.

Em um primeiro momento, levamos em consideração o senso comum, o que cada um pensa sobre avaliação, sem a interferência do grupo, uma observação simples e complexa ao mesmo tempo. Avaliar o

Desempenho do trabalho Docente vai além de avaliar o trabalho desenvolvido por este profissional, pois todo contexto envolvido no resultado final do trabalho docente é importante. O contexto social, o emocional, a realidade de cada unidade escolar, o modo como cada um desempenha sua função devem também ser considerados na composição do contexto. Assim podemos compreender a composição dessa tapeçaria, dessa tessitura diária que compõe o trabalho do professor onde “O todo é maior ou menor que a soma das partes” (MORIN, 1990, p. 104-105).

O fato de ser avaliado e observado pode fazer com que o professor se sinta intimidado e não mostre, no momento da observação, seu potencial profissional.

De qualquer forma é preciso tomar cuidado e considerar os ângulos possíveis da complexidade desse desempenho para que os professores não sejam considerados sob a ótica simplista por não ter consciência da complexidade que o processo de Avaliação de Desempenho Docente exige.

Com postura crítica e responsável e com base na teoria da complexidade é que buscaremos fazer essa reflexão sobre a complexidade da Avaliação de Desempenho Docente.

Trata-se de um novo paradigma, de um novo modo de tratar a humanidade, considerando os problemas e as crises dos tempos atuais em que a Ciência, a Indústria, a Técnica e a Economia Capitalista integram a história humana imprimindo-lhe contornos de uma realidade complexa. O desafio da complexidade no contexto da Avaliação de Desempenho Docente não exige apenas decisões e ações políticas e pedagógicas, mas também a reforma do pensamento sobre quais são as atribuições do docente e de que forma ele deve desenvolvê-las de acordo com as propostas políticas e pedagógicas de cada Secretaria ou Instituição de ensino na qual o professor está inserido, dentro das suas especificidades e seus contextos. A necessidade de pensar diferente nos leva a agir de forma diferente, não só nas ações, mas no pensamento e nas palavras.

Isso nos coloca diante de um grande dilema: como articular as infinitas informações que nos chegam envoltas em um pensamento reducionista e simplista que nos foi imposto desta forma desde nossa formação inicial, agora, que nos deparamos com esta nova forma de pensar que nos induz a obter uma uniformidade organizacional, na forma de planejar e executar as aulas dentro de uma metodologia imposta, sem afetar a diversidade do saber já adquirido?

Morin (2008) sugere que não há necessidade de resolver todas as contradições e que, em muitos casos, temos que aprender a conviver com elas, pois tentar resolvê-las seria um desperdício de tempo e de energia. Temos, segundo Morin (2008), de aprender a conviver com opostos, antagônicos e complementares. O processo de avaliação de desempenho dentro da sua complexidade não vai sinalizar e também não vai resolver todas as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem apontada por alguns, por isso não ser importante para o processo e a melhoria no ensino e na aprendizagem. O pensamento complexo oportuniza uma visão melhor do todo, sem a certeza ou a garantia absoluta do sucesso no processo de Avaliação de Desempenho Docente.

Segundo Morin (1986, p.278): “[...] precisamos saber que não há sociedade harmoniosa, funcional, em que o individual e o social se ajustem perfeitamente um ao outro, e cujo produto natural seja a felicidade”. É muito importante nos lembrarmos desta fala de Morin para não correremos o risco de querer avaliar os docentes a partir de um único parâmetro, sem perceber o indivíduo e suas particularidades, padronizando-o (MORIN, 2008, p. 122). A desorientação, a aflição e a incerteza fazem parte de um mundo em descontrole onde as pessoas sofrem em grande parte seus efeitos, passando a não saberem decidir e trilhar os rumos da sua vida e se tornam perdidas diante de diversos problemas apresentados.

Foi este cenário que presenciei ao ser apresentada aos docentes, em um primeiro momento, a forma pela qual seria realizado o processo de Avaliação de Desempenho Docente, no início do ano letivo de 2014, suas sanções, o cronograma, os eixos a serem avaliados. Após a leitura e explanação do documento, ao perguntar aos docentes se teriam algo a acrescentar ao ou retirar do documento antes de sua aprovação, não surgiram sugestões, somente dúvidas sobre como iam saber se eles estavam ou não desenvolvendo suas habilidades dentro da escola de acordo com os eixos elencados.

Devido à complexidade, a Avaliação do Desempenho de Professores passa por muitas possibilidades, todas com um alto índice de subjetividade. Se analisarmos pelo viés da Complexidade, esta ganha qualidade na análise crítica que se pode fazer a partir dos dados coletados, sendo que por meio da análise dos dados coletados vamos analisar qual a percepção do professor ao ser avaliado, e isso vai nos possibilitar diagnósticos significativos. Pretendemos contribuir com propostas de ação que resultarão em melhor qualidade do processo de Avaliação de Desempenho Docente.

CAPÍTULO III

3 PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Trata-se de uma revolução? Que o seja! Antes esta do que a da mudança pela mudança que invariavelmente conduz ao medo ou à incapacidade de agir perante o desconhecido (RUIVO, 2009, p. 41).

Acordamos que todo e qualquer trabalho de pesquisa tem como objetivo realizar uma análise do contexto onde o fenômeno ocorre e o qual se quer conhecer, fazendo-se necessária a utilização de técnicas, meios e instrumentos adequados para fundamentar e clarificar de forma teórica os caminhos da pesquisa escolhidos para desenvolvê-la de forma satisfatória e eficaz.

Para dar início a este estudo de caso foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema Avaliação de Desempenho Docente, que deve atuar sempre como a primeira fase de uma investigação.

Sobre o estudo de caso, Costa e Costa (2011, p. 36) o definem como:

Um estudo limitado a uma ou poucas unidades, que podem ser uma pessoa, uma família, um produto, uma instituição, uma comunidade ou mesmo um país. É uma pesquisa detalhada e profunda.

O trabalho de pesquisa iniciou-se com algumas reflexões acerca do tema “Avaliação de Desempenho Docente” e com a busca por pesquisas bibliográficas, na qual foi feito um levantamento de artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais das áreas da Educação nos últimos dez anos. O objetivo central foi buscar mais informação sobre avaliação docente verificando de que forma estas avaliações estavam sendo realizadas, seus objetivos, suas fragilidades, e a partir destes dados, identificar alguns aspectos relevantes ou lacunas na produção para posteriormente discutir a percepção dos professores ao serem submetidos a um sistema de avaliação de desempenho.

As etapas desenvolvidas na pesquisa foram muitas: buscar títulos de periódicos em *sites* que possuíam base de dados sobre periódicos. As principais bases de dados pesquisadas foram no *site* da Comissão de

Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES)¹², e na barra de busca da Internet, com as seguintes palavras-chave: Avaliação de Desempenho Docente. Em todas essas buscas foram utilizados como filtro o idioma (português), publicado num período compreendido entre 2005 a 2015 e ser publicação da área de Educação.

Nesse primeiro levantamento obtivemos uma listagem de 247 periódicos de abordando assuntos da área de Educação e a respeito do tema pesquisado. Passamos, a seguir, por uma segunda filtragem, procurando identificar os artigos/periódicos pelo título, temática abordada, instituição ou programa de pós-graduação a que estavam ligados e mais afinados com a área que pretendíamos analisar, pois nos interessava incluir periódicos que publicassem artigos sobre o tema “Avaliação de Desempenho Docente”.

Nesse processo foi possível perceber que muitas vezes os títulos dos periódicos pouco expressam de sua linha editorial. Isso se mostrou um problema de relevância, uma vez que tínhamos que selecionar entre um conjunto de títulos, sendo que de um percentual não foi possível obter informações que nos garantissem afinidade com nossa temática. O resultado dessa seleção foi uma lista com 65 periódicos na área de Avaliação de Desempenho Docente e 114 periódicos na área de Educação. Após realizar leitura dos resumos dos periódicos selecionei alguns para ler e referenciar meu trabalho.

A definição da metodologia para o levantamento dos dados, ou seja, dos periódicos e textos a serem analisados mostrou-se um processo bastante complexo.

O material foi separado por Artigos, Teses, Dissertações ou Periódicos evidenciando-se o ano, o título, o autor, o local de origem, o tipo de publicação, a ideia principal, separadas as citações selecionadas e as palavras-chave e indicada a relevância com a pesquisa.

Após analisar alguns trabalhos com objetivos semelhantes e conversas com as Orientadoras, vimos à necessidade de elaborar metodologia própria para esta pesquisa, devido ao fato de que, diferente de muitos trabalhos dessa natureza, os quais lançam mão de resumos e outros dados dos textos para análises, no presente caso o nosso estado da arte passou a ser o estado da questão.

¹² CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) é o órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e pela avaliação de cursos de pós-graduação stricto-sensu (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional.

Ao elaborar o estado da questão posso afirmar enquanto pesquisadora que foi muito importante estar fazendo estas leituras para ter aproximação maior do conceitual e do embasamento literário.

Para Bell (1985, p. 68):

O estudante alcança o domínio da literatura quando ele é capaz de referenciar uma extensiva e relevante literatura e, ao mesmo tempo, utilizá-la no desenvolvimento de análise e discussão de ideias, incluindo o desenvolvimento crítico articulado.

Sendo o estado da questão que dá sustentação a este trabalho de pesquisa todas as referências citadas neste trabalho estão direta ou indiretamente articuladas com a pesquisa, sejam elas a nível local, nacional ou internacional, e este referencial teórico me acompanhou durante todo o desenvolver do meu trabalho, inclusive na análise de dados.

Esta pesquisa tem caráter qualitativo e foi efetivada mediante um questionário aplicado com os professores que experimentaram o processo de Avaliação de Desempenho Docente em duas Escolas de Educação Básica, no interior do Estado de Santa Catarina.

3.1 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Para esta pesquisa foi utilizado um questionário como instrumento para a coleta de dados e, para análise destes dados fizemos uso dos textos que compunham o estado da questão, análise de conteúdo e gráficos.

3.1.1 Questionário

O questionário é uma técnica utilizada para coletar dados que envolvem o levantamento de um grande número de dados ou informações, empregado nas pesquisas; apresenta baixo custo, facilita a padronização das questões, é um grande aliado para realização da análise de dados em função da padronização das respostas e preserva o anonimato dos participantes da pesquisa. Pode ser respondido na hora e local que forem mais oportunos, e, por não contar com a presença do pesquisador, as questões apresentam-se menos intimidadoras e as respostas tendem a ser mais verdadeiras, garantindo uma maior

veracidade. Segundo Costa e Costa (2011, p. 38) temos o seguinte conceito de questionário:

É um instrumento de coleta de dados, aplicado quando se quer atingir um grande número de indivíduos. Pode ser estruturado com perguntas abertas e/ou fechadas. Um questionário não deve ser muito longo para não cansar o respondente, e, além disso, não favorecer respostas rápidas, muitas vezes sem significado [...].

O questionário pode apresentar também desvantagens, tais como: não podemos auxiliar o participante perante sua dúvida ou dificuldade em interpretar as questões ali expostas, a não entrega no tempo solicitado aos participantes, a perda do instrumento e respostas copiadas.

Mesmo com a utilização do questionário considerou-se a vivência, a implicação do pesquisador que observou o sujeito, ouviu histórias, interpretou dados logicamente e envolveu-se com a experiência dos colegas.

A seguir, os dados foram comentados e interpretados, a partir dos significados que se revelam na experiência dos professores e nas reflexões feitas pelo pesquisador sobre o processo de avaliação de desempenho ao qual foram submetidos.

Ao assumir nesta pesquisa uma estratégia qualitativa de pesquisa fenomenológica, levamos em consideração a experiência humana e sua complexidade, uma vez que o homem é também subjetividade, pois pensa, sente e tem na linguagem a expressão da sua existência, sendo distinto de todos os outros seres:

A qualidade de homem (*Menschenheit*) é essencialmente (*Menschsein*), ligado pela descendência e pelas relações sociais. E se o homem é um ser racional animal ele só o é na medida em que toda sua humanidade é humanidade segundo a razão (*vernunftmenschheit*), onde ela é orientada, ou de maneira latente para a razão, ou manifestadamente para a entelêquio, que uma vez tendo vindo a si mesmo e se tornando mentalmente o devir humano. Seriam então filosofia e ciência movimento históricas donde se revela a razão universal 'ínata' à humanidade (*Menschenheit*), como tal (HUSSELER *apud* RICOEUR, 2009, p. 40).

3.1.2 Contexto da pesquisa, características da escola e dos participantes

A seleção das, aqui referidas, escolas foi feita com base no número de professores participantes do processo de Avaliação de Desempenho Docente. Também foi considerado o fato de seus pareceres serem diversificados, o que torna a pesquisa mais interessante e complexa. Fazem parte do grupo escolhido docentes que foram considerados aptos parcialmente aptos e não aptos além dos docentes avaliados no ano de 2014 e 2015, que se dispuseram a responder ao instrumento da pesquisa e contribuir com a mesma.

A primeira escola funciona em três turnos, matutino, vespertino e noturno, atendendo alunos do Ensino Fundamental das séries iniciais e finais, totalizando 28 turmas, distribuídas da seguinte forma: 12 turmas no período matutino e 16 no período vespertino. No período noturno são oferecidos por outras instituições cursos técnicos profissionalizantes, e capacitações para a comunidade em geral.

A segunda escola atende alunos do Ensino Fundamental das séries iniciais, totalizando 48 alunos, distribuídos em quatro turmas, sendo duas turmas no período matutino e duas turmas no período vespertino.

As duas escolas estão localizadas na zona urbana em uma cidade no interior de Santa Catarina. A primeira escola conta com uma equipe técnica formada por um diretor e um diretor adjunto, uma secretária, duas professoras suporte pedagógico, um auxiliar de biblioteca e um auxiliar de informática. A segunda escola conta com uma diretora escolar que responde pelo serviço da secretaria, da gestão e do suporte pedagógico.

Aos participantes da pesquisa foi aplicado um questionário composto por questões abertas e fechadas, divididas em dois blocos.

O Bloco I compreende sete questões que têm por objetivo coletar dados pessoais e profissionais dos entrevistados. O Bloco II é composto pela parte do questionário conforme sinalizamos para a compreensão do entendimento dos professores envolvidos no processo de Avaliação de Desempenho Docente.

Os docentes participantes da pesquisa são profissionais do Magistério Público Municipal, contratados em caráter temporário para ocupar as vagas excedentes, ou vinculados a professores licenciados ou afastados para realizarem tratamentos médicos ou exercerem outra função, em cargos comissionados vinculados à área da Educação. Estes profissionais participaram do processo seletivo no ano de 2013, com

vigência para o ano de 2014, e, com autorização da Justiça, esta vigência foi ampliada por dois anos, 2014 e 2015. No edital estava prevista a Avaliação de Desempenho Docente.

Quanto às características dos participantes, 30 destes receberam o questionário, mas apenas 25 participantes os devolveram respondidos. O grupo era constituído por profissionais das diversas áreas de atuação e formação. Dentre os participantes temos docentes que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, temos também profissionais com muita e com pouca experiência na profissão docente. Enfim temos uma diversidade enorme entre os participantes, conforme figura três, o que vai diversificar bastante as opiniões dos mesmos sobre o assunto.

3.1.3 Estado da questão: uma estratégia metodológica

O estado da arte que deu origem ao estado da questão foi à primeira estratégia utilizada para essa Dissertação como forma de encaminhar e organizar os registros de publicações sobre o tema abordado. Essa estratégia reorientou a definição dos objetivos da pesquisa, a delimitação do problema, tendo em vista as discussões que foram surgindo no decorrer do estudo. Nóbrega-Therrien afirmam que trabalhar o Estado da Questão:

[...] é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação. (NÓBREGA-THERRIEN, 2010, p.36).

De acordo com Nóbrega e Therrien (2010) o objetivo do estado da questão é também delimitar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica por meio de um levantamento bibliográfico. Este levantamento minucioso foi então a principal ferramenta para identificar, situar e definir o objeto de investigação e as categorias de análise em teses, artigos e pesquisas científicas relevantes ao tema pesquisado.

Todo o caminho percorrido serviu de direcionamento e embasamento para a pesquisa. A partir do referencial teórico foi possível dissertar com mais clareza sobre o objeto a ser pesquisado, foi possível analisar por meio do que já temos escrito sobre Avaliação de Desempenho Docente, os diversos tipos desta Avaliação, o que vai contribuir muito no esclarecimento do objeto de pesquisa.

Ao buscar periódicos, artigos, teses, dissertações com as palavras-chave “Avaliação de Desempenho Docente”, observei que temos muito pouco material a esse respeito produzido no Brasil.

A seguir apresentamos o quadro utilizado com as características dos modelos de Avaliação de Desempenho de alguns Estados e Municípios brasileiros, e as formas de bonificação.

Quadro 2 - Características do modelo de avaliação em alguns Estados e Municípios, e as diferentes formas de bonificações

(Continua)

Estado e Município	Característica do modelo de avaliação	BONIFICAÇÃO
Bahia	A avaliação de desempenho docente é constituída de duas fases, a primeira por meio da aplicação de uma prova escrita com conhecimentos específicos e pedagógicos de caráter eliminatório e classificatório, composta por questões objetivas e discursivas; a segunda tem por base o resultado do senso escolar do ano anterior.	Permite ao professor mover-se dentro do Plano de Carreira e obter melhoria salarial
Minas Gerais	O Estado a partir do ano de 2003 implanta um novo plano de governo denominado Choque de Gestão. Decorrente desta reforma foi criada a Avaliação de Desempenho Individual, que é a avaliação do desempenho dos funcionários públicos estáveis dando ênfase a, eficiência e eficácia de cada profissional em especial os docentes.	Permite ao docente premiação por mérito.

Quadro 2 - Características do modelo de avaliação em alguns Estados e Municípios, e as diferentes formas de bonificações

(Continua)

Estado e Município	Característica do modelo de avaliação	BONIFICAÇÃO
Pernambuco	A avaliação está vinculada ao desempenho dos alunos, medido pelo Índice (SAEPE) ¹³ , Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco, que é o indicador da qualidade da Educação Básica pública pernambucana (SAEB) ¹⁴ . Este indicador tem como base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), estabelecido pelo MEC. Assim, as escolas da Rede Estadual de Ensino que atingirem 50% da meta estabelecida recebem o Bônus.	Premia os profissionais da Educação, por meio do prêmio intitulado Bônus de Desenvolvimento Educacional. O pagamento do Bônus. Terá direito ao recebimento do bônus, o servidor em efetivo exercício na escola premiada, por no mínimo seis meses do ano que for referência para a concessão do prêmio.
São Paulo	Realiza a avaliação do desempenho dos professores por meio de uma prova escrita e também dos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar, do Estado de São Paulo (Saresp) ¹⁵ , que subsidia a Secretaria de Educação, as escolas e os professores. A prova escrita é constituída de duas etapas, sendo a primeira de questões objetivas e a outra dissertativa. Além da prova escrita e dos resultados do SARESP, constituem ainda critérios de avaliação, o número de faltas, o tempo de permanência do profissional na mesma escola, o desempenho no IDEB.	A Bonificação por Resultados é uma prestação paga eventualmente ao servidor da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e que não está vinculada ao salário do servidor e não é incorporada às pensões e outras vantagens que o mesmo venha a adquirir.

¹³ *Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe).*

¹⁴ SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica.

¹⁵ No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação.

Quadro 2 - Características do modelo de avaliação em alguns Estados e Municípios, e as diferentes formas de bonificações

(Continua)

Estado e Município	Característica do modelo de avaliação	BONIFICAÇÃO
Ceará	<p>O Governo cearense instituiu o prêmio “Aprender pra Valer”. Os docentes são avaliados a partir das notas alcançadas por seus alunos e o cumprimento das metas estipuladas pela Secretaria, destinadas a premiar o quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino. Os objetivos são: reconhecer o mérito das escolas que alcançarem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos, incentivar a direção das escolas, professores e demais funcionários a desenvolverem projetos que garantam a permanência do aluno na escola, dentre outros.</p>	<p>O prêmio é pago tendo como referência o salário do servidor, sobre prêmio não incide nenhuma outra vantagem; além do prêmio em dinheiro aos funcionários da escola que atinge as metas, os alunos ganham computadores e a escola uma placa em homenagem ao desempenho alcançado. Nada consta sobre o sistema de avaliação ser formativo, sendo que ele não se refere à formação continuada dos docentes.</p>
Espírito Santo	<p>A avaliação é realizada levando em conta o Índice de Merecimento da Unidade, que considera os resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica do Estado consolidados no Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais do Espírito Santo. O critério individual é obtido pelo Indicador de Contribuição ao Desempenho e pelo Fator de Valorização da Assiduidade (FVA).</p>	<p>Este sistema de avaliação de desempenho docente premia os docentes com uma Bonificação, que é paga, uma única vez, aos trabalhadores da Educação que trabalharam pelo menos 2/3 dos dias compreendidos entre 01 de maio a 31 de outubro do ano objeto da avaliação e não está vinculado ao salário destes; o cálculo é feito com base em indicadores coletivos e individuais. Não recebe o prêmio o funcionário que tiver faltas, mesmo com atestado médico, licença maternidade e outras, com exceção das férias.</p>

Quadro 2 - Características do modelo de avaliação em alguns Estados e Municípios, e as diferentes formas de bonificações

(Continua)

Estado e Município	Característica do modelo de avaliação	BONIFICAÇÃO
Santa Catarina	O estado de Santa Catarina não tem um sistema de avaliação de desempenho docente bem definido como analisamos em outros estados e municípios; os professores contratados são avaliados por meio do processo seletivo para o ACT ¹⁶ , com duração de um ano, ou concurso para tornar-se efetivo e ao efetivar-se o servidor passa por um período de avaliação denominado estágio probatório. A progressão funcional é feita por meio da apresentação de horas/curso ou complementação dos estudos.	Ao mudar de letra, recebe-se um percentual sobre o vencimento referente a esta mudança de letra.
Lages	Art. 1º Todo profissional estável do Magistério Público do Município de Lages será avaliado de forma presencial, pelo Chefe imediato e pelo Orientador Educacional, devendo ser enquadrado em uma das 05 (cinco) alternativas, em conformidade com sua realidade funcional, não sendo permitidas rasuras na avaliação, e mais de uma resposta por dimensão, dentre as 10 (dez) existentes. Art. 5º Os Profissionais da Educação afastados por motivo de saúde, por mais de 12 (doze) meses, não serão avaliados.	O servidor que no cômputo geral de pontos atingirem o mínimo de 70 (setenta) pontos terá sua avaliação positiva, recebendo o valor adicional de 2% (dois por cento) pago anualmente no mês de fevereiro.

¹⁶Admissão em caráter temporário (ACT)

Quadro 2 - Características do modelo de avaliação em alguns Estados e Municípios, e as diferentes formas de bonificações

(Conclusão)		
Estado e Município	Característica do modelo de avaliação	BONIFICAÇÃO
Município localizado no interior de Santa Catarina.	O sistema de avaliação implantado em cidade próxima a Lages, avalia seus professores contratados em vários momentos: Em um primeiro momento para ingressar no magistério público municipal por meio de processo seletivo que inclui uma prova objetiva e a elaboração de um plano de aula, e no decorrer do ano letivo são realizadas avaliações individuais, coordenadas por uma comissão de avaliação eleita na unidade escolar que, reunida, avalia o desempenho de cada profissional da escola de acordo com critérios previamente estabelecidos em edital de contratação e Proposta Curricular ¹⁷ do Município.	Os docentes não recebem bonificação em dinheiro são oferecidos aos professores cursos de capacitação gratuitos com profissionais capacitados, para sanar as dificuldades observadas no decorrer do processo de avaliação de desempenho docente e uma nova avaliação é realizada, para analisar o progresso do professor, para torná-lo apto para a função.

Fone: <http://leismunicipa.is/lbrdm>: Secretarias Municipais de Educação (2014).

Ao organizar esse quadro com as características dos modelos de avaliação de desempenho docente de alguns Estados e Municípios tivemos a intenção de mostrar que a forma de bonificação que cada um deles escolheu é praticamente a mesma. Os docentes recebem de alguma forma, melhoria salarial; a única exceção encontrada foi no Município de Xxx, em que os docentes recebem um parecer com um dos seguintes resultados: Apto, Parcialmente Apto e Não Apto, sendo oferecido aos docentes, conforme a avaliação obtida, cursos de capacitações para torná-los “Aptos”, sendo este um dos objetivos do sistema de Avaliação de Desempenho Docente.

Considerando que não temos um modelo de Avaliação de Desempenho Docente significativo é que buscamos contribuir

¹⁷**Proposta Curricular.** Este documento deve constituir-se em subsídio à elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidos por organizações governamentais e não governamentais, adaptados às realidades locais e necessidades específicas.

ampliando a discussão sobre o tema a partir do entendimento do professor da Educação Básica sobre o processo de avaliação por competência, realizada com docentes.

3.1.4 Análise de conteúdo

A Análise de Conteúdo será utilizada para tratar as respostas aos questionários, entregues aos professores. Trata-se de um conjunto de técnicas por meio das quais se pretende analisar as formas de comunicação verbal e não verbal. Bardin (1977, p. 42) define a Análise de Conteúdos como sendo:

[...] o conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin (1977), ao fazer sua análise, nos traz uma definição resumida, apresentada por dois processos: a descrição e a inferência. É na descrição que se explora o texto na medida em que o mesmo vai sendo desconstruído. Feito isso, parte-se para a etapa da categorização, momento em que, seguindo certos critérios definidos pelo pesquisador, o texto é novamente reconstruído. Após a categorização, parte-se para a inferência. É neste momento que se atribui, por meio de deduções lógicas e justificadas, significado ao discurso. Desta forma obtêm-se novas informações a respeito do discurso sob análise, completando as informações que não ficam tão visíveis à primeira vista.

A análise de conteúdo se fez presente desde o início da humanidade, com a finalidade de ajudar a mesma a interpretar escritos antigos. Entretanto, somente na década de 20 do século XX, é que ela foi reconhecida, sistematizada como método. De acordo com Bardin (1994, p. 18):

A célebre definição de análise de conteúdo surge no final dos anos 40-50, com Berelson, auxiliado por Lazarsfeld afirmando que a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e

quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.

Dentre tantos que tentaram melhorar e aprofundar o método, no ano de 1977 foi publicada uma obra notável sobre análise de conteúdo, na qual este método foi descrito em detalhes e que nos orienta até os dias atuais, para diversos tipos de análise de pesquisa, de cunho qualitativo ou não:

Posterior a esta data, a análise de conteúdo passa a ser definida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, das mensagens analisadas, sejam seus indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1994, p 44).

Para Bardin (1994, p. 44) a análise de conteúdo de mensagens que deveria ser aplicável a todas as formas de comunicação possui duas funções que podem ou não se dissociar quando colocadas em prática: “A primeira diz respeito à função heurística, ou seja, a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta”.

A segunda se refere à administração da prova, em que: “hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servem de diretrizes apelando para o método de análise de uma confirmação ou de uma informação”. Quando existe comunicação que envolve um receptor e um emissor, podendo o diálogo entre eles ter significado que possa ser interpretado, a análise de conteúdo e suas técnicas podem ajudar.

Partindo do pressuposto de que por trás do discurso aparente esconde-se outro sentido que convém ser descoberto, a análise de conteúdo sofreu as influências da busca da cientificidade e da objetividade recorrendo a um enfoque quantitativo que lhe atribuía um alcance meramente descritivo dos dados analisados. Essa deficiência deu lugar à análise qualitativa dentro dessa técnica, possibilitando a interpretação dos dados, pela qual o pesquisador passou a compreender características, estruturas e/ou modelos que estão por trás das mensagens dos envolvidos no processo, as quais serão levadas em consideração na pesquisa (GODOY, 1995).

Diante das leituras até aqui realizadas, pode-se afirmar que a análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, porém com formas diferentes de aplicação. Na quantitativa, o que é observado é a frequência com que surgem certas características do tema pesquisado, enquanto na investigação qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica ou de um conjunto de características observadas na pesquisa num determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração (BARDIN, 1994).

3.1.5 Descrição do método de análise de conteúdo

O método da Análise de Conteúdo é utilizado como uma ferramenta indispensável para a compreensão da construção de significado que os envolvidos na pesquisa exteriorizam no discurso, analisado no presente estudo sob o enfoque da teoria das Representações Sociais e da teoria da Ação na perspectiva fenomenológica¹⁸, o que permite ao pesquisador o entendimento das representações que o indivíduo apresenta em relação à sua realidade e à interpretação que faz dos significados à sua volta.

Berger e Luckmann (1987, p. 11) elucidam a importância do estudo do processo de construção social na afirmação de que a realidade é construída socialmente e que a sociologia do conhecimento deve analisar o processo em que este fato ocorre.

A experiência da vida cotidiana dos docentes, envolvidos na pesquisa, envolve processos simbólicos e, portanto processos de significação referentes a diferentes realidades que estão relacionadas à interpretação dos agentes sociais, ou seja, à representação social dos significados. O processo descrito se refere a uma visão interpretativa da realidade do ponto de vista dos entrevistados.

Esse processo tem predominado na pesquisa qualitativa, seja por critérios da teoria das representações sociais ou da teoria da ação. Tais teorias buscam a compreensão da realidade do ponto de vista dos envolvidos na pesquisa a partir do discurso declarado pelos mesmos. Uma operacionalização que facilite o trabalho do pesquisador apresente-se necessária, de acordo com Laville e Dionne (1999). A análise de

¹⁸ **Fenomenologia** é o estudo de um conjunto de fenômenos e como se manifestam, seja através do tempo ou do espaço. É uma matéria que consiste em estudar a essência das coisas e como são percebidas no mundo.

conteúdo vem contribuir como um direcionador do trabalho de pesquisa e orientar sobre a ordem em que devemos realizar a análise dos dados.

Primeiramente devemos estar de posse dos dados, os quais podem ser coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas, questões abertas dos questionários ou outras ferramentas que o pesquisador julgue adequadas. No caso desta pesquisa optamos por um questionário estruturado e suas respectivas respostas.

De posse dos dados devemos partir para a análise e interpretação das informações colhidas para, em seguida, concluirmos a análise de dados. Segundo Laville e Dionne (1999), os dados na forma bruta precisam ser preparados, analisados, para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes. A forma numérica, quantitativa, de apresentação dos dados permite o tratamento e a análise com a ajuda dos instrumentos estatísticos, o que não é de interesse neste ensaio, por se tratar de uma pesquisa, ao passo que os dados que tomam forma literal, serão objeto de uma análise de conteúdo.

Utilizando-nos da teoria de Bardin procuramos analisar, de uma forma sistemática, diferentes fases como "a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação" (BARDIN, 1995, p.95). Em um primeiro momento realizou-se uma pré-análise das respostas coletadas, realizando uma breve leitura de todas as respostas coletadas, estabelecendo uma metodologia precisa de trabalho, definindo os procedimentos a serem adotados, mesmo estes sendo flexíveis.

Um segundo momento consistiu no cumprimento das decisões anteriormente tomadas, na exploração mais minuciosa do material coletado, agrupando as respostas por categorias. Na maioria das questões este processo foi muito importante, devido à quantidade de respostas distintas. Para analisar estes dados foi necessário efetuar sua recodificação, agregando categorias.

Por último, em um terceiro momento, com apoio nos dados coletados, realizou-se uma análise descritiva destes dados, procurando torná-los significativos a partir do entendimento do professor sobre o Processo de Avaliação de Desempenho ao qual o Docente foi submetido.

A primeira etapa da análise é muito importante, pois nesta etapa, já com o material da pesquisa em mãos, o pesquisador passa a ser orientado inicialmente pelo referencial teórico buscando sínteses coincidentes e divergentes de ideias. A Interpretação Referencial é a fase de análise propriamente dita. A reflexão, a intuição, com embasamento em materiais empíricos estabelecem relações com a

realidade aprofundando as conexões das ideias, buscando chegar à proposta inicial do trabalho respondendo as expectativas que a pesquisa propõe.

De acordo com Triviños (1987) o pesquisador não deve utilizar-se unicamente dos dados coletados para realizar sua análise de dados.

O pesquisador, ao ler os dados coletados deve dedicar-se em uma análise profunda e minuciosa dos dados para poder observar as diversidades, as ideologias, às tendências e os fenômenos sociais e políticos implícitos no contexto das respostas, considerando o contexto da escola. Laville e Dionne (1999, p. 225) apontam que:

A análise de conteúdo é principalmente aplicada nos dados que se apresentam como discurso, o qual abrange textos extraídos de diversos tipos de documentos como respostas obtidas em perguntas abertas.

A análise de conteúdo não obedece a etapas rígidas, mas sim a uma reconstrução simultânea com as percepções do pesquisador com vias possíveis nem sempre claramente balizadas.

O papel de interpretação da realidade configura ao método de análise de conteúdo um importante papel como ferramenta de análise na pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais aplicadas.

3.1.6 Perfil dos participantes da pesquisa

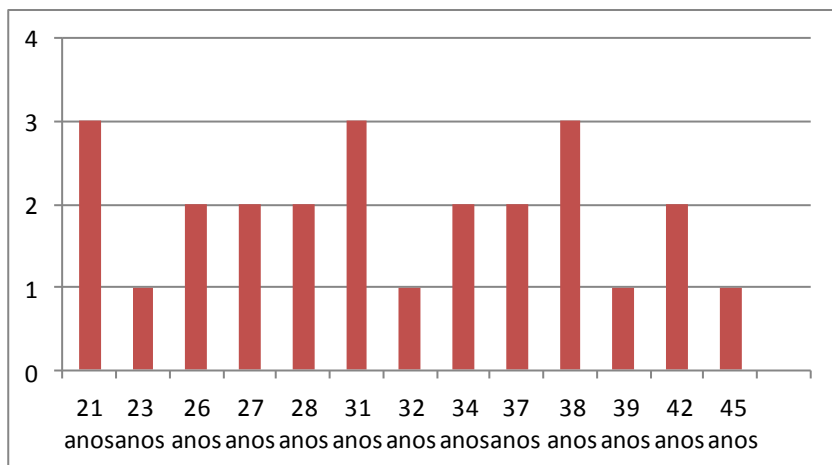
A amostra da pesquisa foi de 30 Docentes. Destes trinta pesquisados, 25 devolveram seus questionários respondidos, vindo estes a contribuir com a pesquisa. Todos os participantes estão vinculados à rede municipal de ensino, a qual implantou o processo de Desempenho Docente. Estes docentes trabalharam no ano de 2014 e 2015, no período mínimo de trinta dias, vindo a participar do processo de avaliação de Desempenho Docente, conforme edital de contratação.

Este grupo contribuiu com nosso estudo para **compreender o entendimento do professor da Educação Básica sobre o processo de avaliação de desempenho realizado com docentes.**

Os professores entrevistados atuam em duas escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação de um município do interior do Estado de Santa Catarina, sendo dois do sexo masculino e vinte e três do sexo

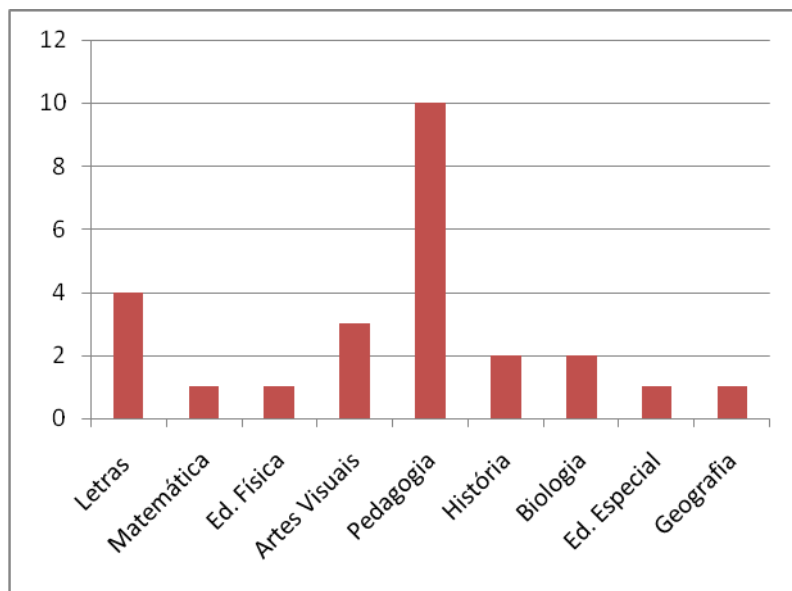
feminino. Tinham entre 21 e 45 anos de idade, conforme se vê no Gráfico 01.

Gráfico 01: Idade dos Docentes Entrevistados



Fonte: Produção da própria autora (2015)

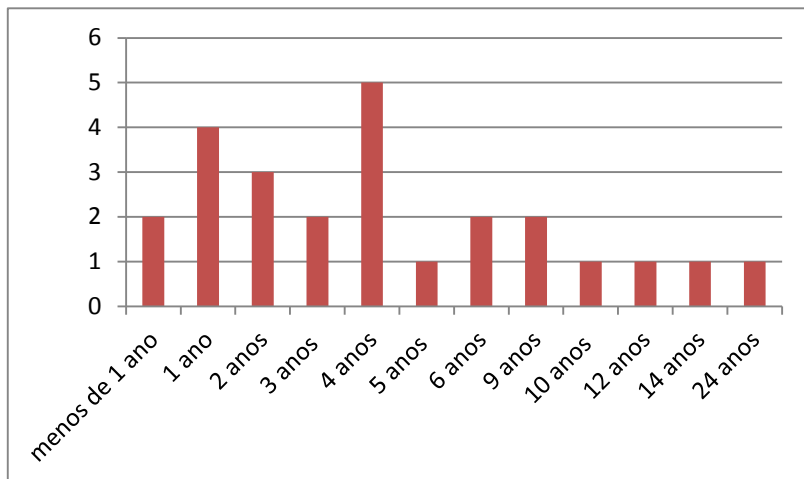
A formação acadêmica dos docentes participantes da pesquisa compreende as áreas de licenciatura em Pedagogia, Letras e Educação Especial, Matemática, Ciências Biológicas, História, Geografia, Artes Visuais, Educação Física. De acordo com suas habilitações, 16 destes profissionais atuam no Ensino Fundamental, nas séries Iniciais, 07 no Ensino Fundamental, nas séries Finais, e 02 atuam na função de segundo professor, nas séries finais, conforme Gráfico 02.

Gráfico 02: Formação Acadêmica dos Professores

Fonte: Produção da própria autora (2015).

Na questão que aborda o tempo de atuação dos professores na rede municipal de ensino, os dados obtidos revelam que, em média, o tempo de atuação dos professores entrevistados é de quatorze anos. Mas temos um grupo significativo de docentes que devemos considerar, pois estamos pesquisando sobre Avaliação de Desempenho de Professores, e mais de cinquenta por cento dos docentes que participaram da pesquisa ingressaram na carreira docente há três anos ou menos, conforme podemos observar no Gráfico 03.

Estes dados são relevantes e merecem destaque, já que os professores na sua maioria atuam há pouco tempo no desempenho de suas funções, desconhecendo a proposta da Secretaria de Educação e as metodologias adotadas, necessitando de orientações e acompanhamento durante seu ingresso na carreira docente. Tal fato pode ser positivo tanto para o professor quanto para a Instituição, que podem juntos, adequar-se às propostas da Secretaria Municipal, adaptando-se ao processo de ter seu trabalho avaliado.

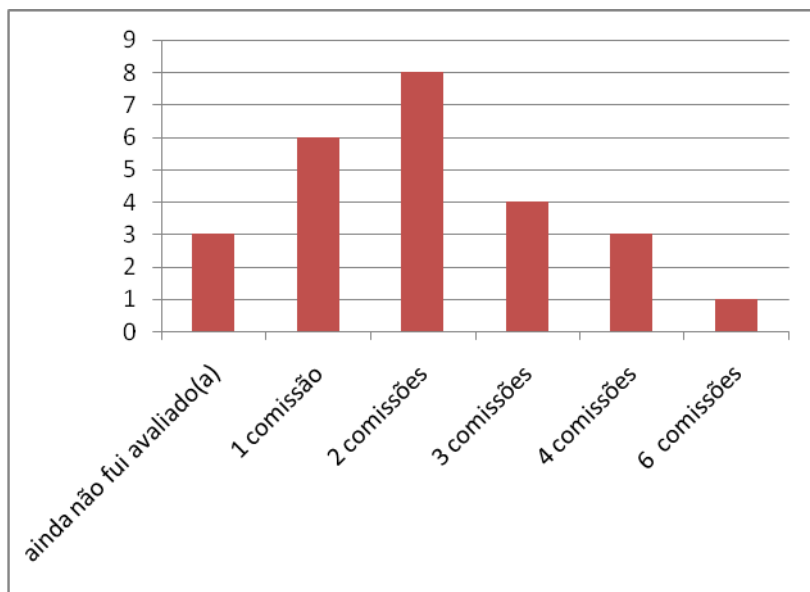
Gráfico 03: Tempo de Atuação na Rede Municipal de Ensino

Fonte: Produção da própria autora (2015)

Cada unidade escolar tem sua Comissão de Avaliação de Desempenho, conforme regulamento da Secretaria Municipal de Educação. Assim o docente que trabalha em duas ou mais escolas será avaliado por estas comissões em cada uma das escolas em que atue. Estas comissões se reúnem e emitem um parecer único ao Docente.

Ao observarmos o gráfico a seguir vamos agrupar os docentes de acordo com o número de Comissões pelas quais os mesmos foram avaliados.

Os que ainda não foram avaliados foram contratados no decorrer deste ano letivo, após o primeiro período de Avaliação, mas até o final deste ano letivo irão participar do processo e terão seu parecer final ao término deste ano.

Gráfico 04: Por quantas comissões de avaliação você foi avaliado.

Fonte: Produção da própria autora (2015)

Ao analisar os primeiros dados coletados referentes ao perfil dos docentes envolvidos na pesquisa já é possível fazer algumas observações relevantes ao nosso objeto de pesquisa. Temos uma equipe formada por profissionais com experiência no exercício do Magistério; todos são contratados para atuarem na sua área de formação, e praticamente a metade trabalha há menos de dois anos na Rede Pública Municipal. Quatro docentes participantes da pesquisa ainda não foram avaliados em suas unidades escolares, mas já foram informados sobre o processo de Avaliação de Desempenho Docente. A maioria dos docentes pesquisados foram avaliados por três Comissões ou menos; os demais foram avaliados por mais Comissões, o que enriquece a pesquisa.

Podemos dizer que temos uma equipe consideravelmente nova, que foi avaliada por Comissões distintas e a partir destes distintos olhares pretendemos sim elaborar com mais riqueza sua percepção sobre o processo de Avaliação de Desempenho Docente.

CAPÍTULO IV

4 DISCUSSÕES SOBRE OS DADOS DE PESQUISA

Nesse capítulo apresentamos a discussão dos dados coletados para a pesquisa. Nossa ideia inicial foi promover um encontro por meio das narrativas dos professores, e nossas questões permitiram breves depoimentos que aqui serão problematizados a partir da técnica de Análise de Conteúdo.

4.1 A RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO DOCENTE, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A REFLEXÃO

Questionados sobre “Avaliação de Desempenho”, os professores que participaram da pesquisa, num universo de 30 docentes, sendo que 25 deles devolveram o questionário respondido, deram destaque à Avaliação de Desempenho sob dois aspectos aqui considerados como “categorias que emergiram do estudo”. A primeira etapa desse tipo de análise, denominada de pré-análise, é a fase que compreende a organização do material a ser analisado com vistas a torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais que darão origem às categorias.

Assim, a primeira categoria e as demais, foram aqui consideradas como **eixos temáticos** que surgiram dos questionários.

Para agrupar as respostas de cada professor, foi necessário usar de um código, todas as respostas R 01, referem-se ao mesmo professor, e assim subsequentemente.

O primeiro eixo mostrou a articulação entre Avaliação, Desempenho Profissional e Reflexão:

R 01: *“É a avaliação do seu desempenho profissional, ver se nós professores estamos capacitados para dar aula ou não”.*

R 03: *“Entendo que é uma avaliação para diagnosticar o meu desempenho metodológico em sala de aula, e enquanto grupo”.*

R 06: *“Entendo que seja uma forma de avaliar a atuação do professor em sala de aula, metodologia, aprendizagem dos professores”.*

R 07: *“Bom, eu penso que é um sistema novo para nós docentes, muito eficaz para o nosso desenvolvimento profissional”.*

R 12: *“O sistema de avaliação cria a oportunidade de desenvolvimento profissional da gente”.*

R 15: *“A avaliação de desempenho é para nos orientar, enquanto profissional, pois nos faz pensar em nossa prática pedagógica, nossas ações, enquanto grupo e nossas metodologias”.*

É comum vermos a avaliação docente como um dos pontos nevrálgicos da escola, entretanto, segundo Perrenoud (1999, 1999, p. 9), para os mais diferentes níveis:

[...] a avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.

Cruz e Cavalcante (2008, p. 47) afirmam que “a avaliação é um ato importante na prática pedagógica”, seja “para o sentido do acompanhamento, da mediação, e da promoção da melhoria do ensino e aprendizagem”, ou “como ferramenta da formação” (CRUZ, 2006, p. 03). E constatamos que os depoimentos acima acatam essa ideia de acompanhamento, oportunidade e formação profissional.

De um modo geral esses professores articularam a ideia de avaliação docente à formação profissional, e talvez por isso tenham dado destaque à naturalidade com a qual lidam com a avaliação. Existe certa facilidade em relacionar Avaliação Docente à formação profissional. Segundo Villas-Boas (1994) o fato de a formação profissional da era da globalização exigir atualizações constantes faz com que os professores repitam sempre essa ideia quando se trata de avaliação docente. Tendo em vista os avanços tecnológicos e da era da informação os professores acabam naturalizando essa articulação sem parar para refletir sobre o que fundamenta esses depoimentos.

Morin (2007, p. 82) vem nos indicar que “Todo conhecimento é uma tradução, que é seguido de uma reconstrução, e ambos os processos oferecem o risco do erro”. Lemos e interpretamos o mundo a partir da nossa realidade e a tomamos como real. Neste contexto a compreensão humana, o fato de sermos idênticos e ao mesmo tempo únicos e

diferentes nos torna complexos. No quesito "Enfrentar as Cegueiras do Conhecimento", o autor busca trabalhar a ideia de erro, porque a ciência sempre buscou afastar o erro de sua concepção, sendo assim tudo aquilo que era considerado como erro devia ser retirado da criação do conhecimento. Não basta conhecer para se atualizar para uma profissão, pois, segundo o autor antes citado: "O dever principal da educação é preparar cada um para enfrentar os não saberes com lucidez", ou seja, a necessidade de compreender os erros nas concepções para que o conhecimento consiga avançar.

Precisamos aprender a aprender, nos colocar como mediador e aprendiz, aquele que aprende enquanto educa. Apoiada nesta prática a mediação pode ser compreendida como um sistema que se concretiza nas ações, nas quais os próprios mediadores se educam pelo diálogo de forma reflexiva.

Outra categoria surgiu quando alguns destacaram a aceitação da proposta de Avaliação relacionando a ideia de reflexividade e possibilidade de crescimento também pessoal, como destacaram a seguir:

R 02: *“Um momento de reflexão, oportunidade de rever, refletir e reestruturar a prática pedagógica”.*

R 04: *“Avaliação é um processo pelo qual se busca aperfeiçoar e melhorar a qualidade de ensino e também aprimoramento profissional do docente”.*

R 09: *“Diagnosticar possíveis dificuldades e limitações: Professores x Docência”.*

Houve ênfase na dimensão pedagógica, com as palavras e expressões: reflexão, qualidade de ensino, diagnóstico de dificuldades:

[...] a cultura científica, privada da reflexividade sobre os problemas gerais e globais, se torna incapaz de pensar em si próprio e de pensar os problemas sociais e humanos que a cultura coloca (MORIN, 2000, p. 9).

Para analisar o pensamento complexo na contemporaneidade, devemos compreender algumas orientações fundamentais da teoria da complexidade que são as bases estruturadoras desse pensamento. A dificuldade, por exemplo, de se juntar razão e a emoção, o real e o

imaginário, ou seja, juntar o que aparentemente está separado. A reflexão é contínua, caminha junto com a prática pedagógica cotidiana e com a qualidade do ensino, pois passa pela cabeça de cada professor que continuamente avalia suas dificuldades.

Para a reflexão também cabe destacar o terceiro saber. Para pensar na condição humana, aprendemos que somos só culturais, e precisamos reaprender que não nos limitamos apenas a este aspecto, mas também somos naturais, físicos, psíquicos, místicos, sociais dentre outros. Neste saber o autor Morin (2003, p 121) busca demonstrar que necessitamos reaprender nossa própria condição, "ensinar o ser humano: com razão e sensibilidade; razão e emoção". O ser humano deveria ser objeto para Educação do futuro.

Curiosamente, um dos respondentes (R 11) destacou seu desconforto com a avaliação de desempenho ao afirmar que: "Não vi fundamento". Esse professor mostrava-se alheio ao processo e sem nenhuma reflexão. No entanto, é preciso reconhecer que o sistema de ensino só pode se reproduzir se nós próprios nos tornarmos os produtores. Somos nós os responsáveis pelos processos que nos incluem. Segundo Morin (2003) os humanos produzem a sociedade que os produz que por sua vez produz a humanidade por meio da linguagem e da cultura. Essa recursividade exige de cada um de nós envolvimento e responsabilidade.

4.1.1 Um sistema de Avaliação de Desempenho pode ser considerado formativo?

Nesse eixo, nossos entrevistados ao serem questionados se consideravam a avaliação um processo formativo, os mesmos apresentaram respostas problematizadoras para essa pesquisa. Observamos divergências entre as respostas embora muitos tenham respondido que sim, afirmando que a Avaliação foi auto-reflexiva.

Os eixos temáticos aqui evidenciados são: prática pedagógica e formação de professores.

R 01: *Sim, pois foi avaliado a prática pedagógica, mas não foi acompanhado diariamente em sala de aula.*

R 02: *Sim, pois através dele refleti minha prática, e o que ainda há para melhorar e modificar no meu modo de atuar em sala de aula.*

R 05: *Sim, pois através dele é possível nos avaliar como está nossas aulas e tirar dúvidas.*

R 07: “*Sim, pois todos os dias estamos em constante avaliação, somos analisados em nossas ações, procedimentos e atitudes. Somos humanos e com possíveis erros e acertos*”.

R 10: “*Ensinando ao avaliador e ao avaliado a conhecerem a realidade do objetivo analisado e apresentando as alternativas que permitem gerar mudanças de aperfeiçoamento é o que faz que a avaliação seja útil para quem avalia e para quem é avaliado*”.

R 13: “*Sim, me permite rever minha prática pedagógica*”.

R 15: “*Sim, foi uma avaliação processual, diagnóstica, através da prática pedagógica, através da equipe diretiva*”.

R 16: “*Eu considero mais uma avaliação autor- reflexiva, gerando ao docente uma análise sobre suas ações no campo escolar*”.

R 20: “*Sim, pois assim o professor saberá os pontos positivos e negativos do seu trabalho*”.

A maioria dos docentes entende como formativo o processo de avaliação ao qual foram submetidos, por compreenderem a importância do refazer pedagógico, novos modos de pensar e uma relação muito próxima entre a teoria e a prática pedagógica, neste novo contexto educacional, e se mostram entusiasmados em participarem do processo para tomarem consciência e refletir sua *práxis* pedagógica. Segundo Perrenoud (1990, p. 14):

A avaliação formativa nada mais é do que uma maneira de regular a ação pedagógica, por que não é uma prática corrente? Quando um artesão modela um objeto, não deixa de observar o resultado para ajustar seus gestos e, se preciso for, “corrigir o alvo”; expressão comum que designa uma faculdade humana universal: a arte de conduzir a ação pelo olhar, em função de seus resultados provisórios e dos obstáculos encontrados.

Ainda Perrenoud (1990, p, 78), nos fala que “aquele que se preocupa com os efeitos de sua ação modifica-a para melhor atingir seus objetivos”. E para 07 participantes, este processo não foi considerado

formativo; um deles chamou a atenção para o fato de terem focado única e exclusivamente nos pareceres finais, mas sim em capacitações e questionou o fato de cada professor ter se submetido a um teste seletivo e ter alcançado a nota exigida para ser contratado.

Outros questionaram não terem participado de cursos de formação na sua área de atuação, perdendo desta forma o foco do processo de avaliação e privilegiando alguns profissionais que, de acordo com sua área de formação tiveram mais formação continuada do que outros. Em especial os professores das áreas específicas, ficaram devendo cursos de formação.

Não podemos deixar de comentar algumas respostas por virem ao encontro das respostas anteriores, e descreverem que já desenvolvem um bom trabalho, junto com autores aos quais já fiz referências anteriormente, durante todo o decorrer desta dissertação, que defendem a formação continuada, a reflexão sobre a docência, e a importância dos processos de avaliação, para nossas reflexões e no processo de desenvolvimento de competências e habilidades na docência.

Nossos respondentes, questionados se a proposta teria sido formativa, assim se posicionaram;

R 06: *“Não, seria formativo se não fosse focado no resultado da avaliação, apto, parcialmente apto, mas sim em capacitações, pois cada professor passou por um teste seletivo e alcançou a nota para ser contratado”.*

R 08: *“Não”.*

R 19: *“Em minha opinião, não seria esta a palavra apropriada”.*

Para Silva (2009), a avaliação formativa não tem um fim em si mesmo, ela possibilita a análise da realidade de forma reflexiva de modo a permitir a reconstrução da ação. As críticas expostas acima mostram o cuidado que devemos ter em apresentar processos de avaliação com foco unicamente nos resultados. Como marcar se um professor é apto ou menos apto? Se a avaliação não nos faz pensar, o melhor é endossar a fala do professor 19: *“não seria essa uma palavra apropriada”* referindo-se à expressão *“formativa”*.

Nesse sentido buscamos esclarecimento nos apontamentos de Allal e Cardinet (1986, p. 14), por definir avaliação formativa como sendo aquela que:

[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

Sob outros olhares, a Avaliação deveria ser também informativa, considerando que informa os atores do processo educativo antes de cobrar resultados. Entretanto a maioria dos professores não a considerou assim. A maioria dos professores pesquisados destacou a importância de se avaliar o trabalho docente, as metodologias utilizadas e suas ações, enfatizando a importância destas reflexões e a busca constante por novas metodologias, melhorando suas práticas pedagógicas. Conforme resposta a seguir:

R 01: *“É muito importante, pois nós educadores precisamos estar sempre avaliando o nosso trabalho, nossas metodologias e nossas ações”.*

R 02: *“É de grande importância, pois nessas reflexões é que podem ser encontrados modelos que permitam uma melhor organização e aperfeiçoamento da prática docente”.*

R 03: *“Para vermos no que estamos errando. E também nós estamos sempre em processo de aprendizagem, no qual o nosso aperfeiçoamento em sala de aula é o que nos faz um ótimo professor”.*

R 06: *“É importante, mas penso que o professor precisa da ajuda, capacitações, ter momentos com a equipe gestora para sanar dúvidas, pois muitos erram por não saber”.*

Após estas respostas observamos que parece não ter havido uma compreensão pertinente ao conceito de Avaliação Formativa, pois de um modo geral os participantes sinalizaram reflexões, aprendizado e a

capacidade de proporcionar oportunidade de repensar erros e de melhorar a partir dessa reflexão.

A resposta do professor de número seis chamou-nos ainda a atenção sobre a desinformação/dúvidas. Alarcão (2003) por meio do conceito de “professor reflexivo” propõe também a “escola reflexiva”, por considerar que esse é o espaço ideal para uma constante aprendizagem. E nesse sentido, a escola precisa também garantir uma discussão permanente a respeito do seu Projeto Político Pedagógico dado que esse inclui o processo de avaliação. Para o professor-reflexivo:

[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que são exteriores (ALARCÃO, 2003, p. 41).

Ao se referir à equipe gestora o professor R.06 sinaliza o quanto o processo de avaliação docente está apartado da compreensão e do cotidiano do grupo.

Outros respondentes, no entanto, reforçam a ideia de reflexividade que apontamos anteriormente.

R 10: *“Achei muito bom, mesmo com muito medo no início, me ajudou a melhorar minha prática e refletir sobre minha profissão”.*

R 19: *“Por um lado é muito bom e importante, pois assim estariam a acompanhar seu desempenho como professor. Por outro lado ninguém gosta de ser avaliado, sendo apontadas suas falhas em relação a sua carreira profissional”.*

Nas respostas referentes ao eixo que aqui distinguimos, observamos também uma grande preocupação com o erro e a reflexão. O erro, a ilusão e o conhecimento são paradoxos, ou seja, contradizem uma intuição comum. Morin (2007, p. 81) já questionava o que é conhecimento. “O que as pessoas acreditavam ser conhecimentos verdadeiros e certos eram apenas ilusões. O que hoje nos parecem ser conhecimentos verdadeiros, certos, não são também ilusão?”.

Hoje já sabemos, por meio de estudos realizados pela neurociência, que conhecimento é uma percepção, ou seja, não lemos o mundo como uma fotografia, mas o sentimos através dos estímulos externos que recebemos considerando nossa razão, nossas emoções,

nossa cultura, nossas crenças, os paradigmas da época, enfim o meio no qual estamos inseridos, todo nosso contexto. E através da percepção o interpretamos, cada um à sua maneira. Morin descreve como percebemos a realidade, “nossa visão de mundo é puramente cultural, e isto não quer dizer que ele não seja fundado sobre uma experiência verdadeira” (MORIN, 2007, p. 83).

Em uma profissão onde tudo passa pelo “conhecimento”, constantemente nos desafiamos a desmistificá-lo esse “conhecimento”, desenvolver nossas habilidades e a de nossos alunos a partir das nossas inspirações, das nossas intervenções para fazer uma leitura do mundo sob vários aspectos, culturais, sociais, contextualizar esses conhecimentos. Destacamos a importância deste processo de Avaliação de Desempenho de Professores por permitir os diversos olhares, de distintas áreas de formação pedagógica, sobre a prática do trabalho do professor, contribuindo com a construção do conhecimento e a formação profissional.

Fica evidenciada também, na maioria dos depoimentos, a preocupação dos docentes com suas práticas pedagógicas; eles destacam a importância das capacitações continuadas, dos encontros com as Equipes Gestoras e o comprometimento com o ensino e sua qualidade: o seu “desenvolvimento profissional”. Para Paquay, Nieuwenhoven e Wauters (2012, p, 14) desenvolvimento profissional consiste em:

[...] ‘desenvolvimento profissional’ consiste essencialmente na construção de competências e nas transformações identitárias nas situações de trabalho ao longo da carreira. Portanto, o conceito de ‘desenvolvimento profissional’ remete, antes de tudo, a esse processo individual de aprendizagem de conhecimentos, habilidades, atitudes e de sua mobilização em forma de competência para enfrentar, de maneira eficaz, situações profissionais; trata-se, fundamentalmente, do processo do indivíduo que aprende pelo trabalho para o seu trabalho.

De acordo com as respostas que nos foram dadas e tendo como base argumentos de Perrenoud, (2012, p, 42), podemos dizer que: “as práticas avaliativas são potencialmente geradoras de desenvolvimento profissional”, mas por certo, dependerão da maneira como são conduzidas. Observou-se que nem sempre as pessoas se sentem

contempladas, conforme o professor R: 14 que respondeu considerar sem importância a avaliação do trabalho docente.

R 14: *“Acho que não há importância. Só serve para deixar o professor mais preocupado com o trabalho e vejo muitos professores com depressão por este motivo”*.

Este professor deixa claro que ainda não encontrou relação com a Avaliação do Desempenho Docente e seu desenvolvimento profissional, justificando problemas de saúde decorrentes deste processo.

4.1.2 A prévia troca de ideias sobre o processo de Avaliação de Desempenho poderia acontecer.

Por tratar-se de uma avaliação institucional e estar integrada ao Edital para contratação de professores contratados para o ano Letivo de 2014 e 2015, é muito importante que todos os envolvidos, avaliadores e avaliados estejam cientes sobre a forma pela qual serão avaliados. Portanto, é importante ter claro a quais itens da avaliação, critérios e sanções cada docente será submetido, de acordo com o parecer final obtido individualmente. Perrenoud (2012, p, 43) nos fala sobre a importância deste diálogo:

A avaliação ‘institucional’ pode ser definida como uma prática de avaliação inscrita nas regras de funcionamento de uma organização e que, conseqüentemente, se impõe aos seus membros, seja como avaliador, seja como avaliados. [...] Ela invoca uma preocupação de eficiência e de regulação.

Um sistema de Avaliação de Desempenho contribui com a instituição quando tem objetivos claros e define um padrão, tornando os envolvidos conscientes de suas deficiências e de seus pontos positivos; a partir desta análise podem ser preparados planos de ações que venham a contribuir com a melhoria do material humano.

De acordo com as respostas, apenas 13 professores nos responderam haverem sido informados sobre o processo de Avaliação de Desempenho Docente, entretanto, por fazer parte da equipe gestora, eu sabia que todos os professores contratados no ano de 2014 para lecionarem no ano de 2015, participaram de uma reunião para tratar do assunto, e que naquele momento foi feita a leitura do documento na

íntegra e aberta a discussão com o grupo sobre o processo, fato que só aparece em alguns depoimentos:

R 01: *Sim; tivemos encontros com as pessoas envolvidas na avaliação e foi positivo, pois já sabíamos que esta avaliação aconteceria.*

R 02: *Sim, conversamos com a Direção da Escola que nos passou o método como seria feita a Avaliação Docente.*

R 04: *Sim, participei no momento de esclarecimento sobre como ele aconteceria, onde foi deixado claro cada item de Avaliação.*

R 17: *Sim, pois eles fizeram um comunicado como seria essa Avaliação.*

R 18: *Sim, fui informada e pudemos trocar informações sobre o processo.*

Outros envolvidos na pesquisa afirmaram não haver tido a oportunidade de trocar ideias sobre o processo e contribuir com o mesmo, como destaca o entrevistado de número R 12: “*Não, em nenhum momento*”. Ou ainda de acordo com o R 20, ao marcar sua posição: *Eu não tive oportunidade de trocar ideia no processo de Avaliação acredito que as pessoas que vão realizar a Avaliação têm que ter conhecimento de causa e serem preparados pra isso.*

Mas como sugere Perrenoud (2012, p. 69), é preciso pensar a avaliação de modo diferente:

De fato, se a avaliação não tem como objetivo fazer um julgamento sobre a pessoa e suas práticas, mas sim, ajudar os atores envolvidos (pessoas em formação e acompanhante-avaliador) a compreender o agir em curso para tomar decisões pertinentes, o papel do avaliador é de um ‘amigo crítico’, (DE KETELE, 2001, 2009; JORRO, 2006). Ser um amigo crítico no quadro de uma postura de reconhecimento, respeitar a pessoa do outro.

Nesse sentido, a Avaliação Docente não pode ser vista como um ato isolado, mas como parte da prática educativa. A reflexão a partir da avaliação pode provocar mudança na ação educativa melhorando as condições do processo ensino-aprendizagem.

4.1.3 Os quatro grandes eixos da avaliação: Planejamento, Gestão de classe, Aprendizagem e Relações

A partir desses quatro grandes eixos e, de acordo com o parecer final, os professores puderam expressar o eixo de maior dificuldade.

4.1.3.1 Planejamento

Muitos destacaram a questão do planejamento como sendo a mais difícil;

R 02: *“Planejamento, pois em nossa trajetória acadêmica, aprendemos a teoria, e somente na prática é que adquirimos habilidades e competências para exercer a função”*.

R 03: *“Mais no planejamento, pois comecei a lecionar este ano, no qual a suporte ajuda nas orientações necessárias”*.

R 10: *“Planejamento; estou em início de carreira aprendi muito com as capacitações”*.

R 16: *“Planejamento, pois o mesmo é quinzenal, onde há determinados critérios que podem desfavorecer o docente, como a má função entre os objetivos e a avaliação”*.

Planejar diz respeito a prever o desenvolvimento da ação no tempo (o que vem primeiro, o que vem em seguida), no espaço (onde vai ser feita), as condições materiais (que recursos, materiais, equipamentos serão necessários) e políticas (relações de poder, negociações, estruturas) etc., para que aconteça. Para Vasconcellos, (2000, p. 79), nesse sentido, planejamento: “é também um processo de reflexão, contínuo e dinâmico”. As queixas sobre esse eixo em geral vinham articuladas à falta de experiência.

4.1.3.2 Aprendizagem

Nesse eixo destacamos:

R 06: *“Aprendizagem, pois era meu primeiro ano como professora”*.

R 07: *“Sim, porque realmente foram citados itens que eu também concordo que precisavam ser melhorados”*.

Novamente a inexperiência do professor foi observada, mas dessa vez aliada à compreensão de que é um ponto que exige melhoria.

4.1.3.3 Relações

R 12: *“Relações foi o que falaram [...] Porque sou rígida demais e não ia nas festas fora da escola”.*

R 13: *“Relações. Porque deu a entender que tenho dificuldade em conviver com os demais. Assim como compartilhar ideias. E eu não acho que tenho essa dificuldade”.*

Entre os Quatro Pilares da Educação, o “aprender a conviver” é um dos princípios defendidos no relatório realizado por Delors Jacques (1996) para a UNESCO. Para esse autor, o objetivo da Educação não é somente transmitir conhecimentos, mas também criar uma atitude para a vida, refletir sobre como oportunizar convivência e gestão de conflitos em nosso dia a dia em sala de aula.

4.1.3.4 Gestão de classe

R 17: *“Nas minhas turmas às vezes a turma tem dificuldade de entender, mas eu como profissional preciso saber até onde vai o limite dos alunos”.*

R 19: *“Com Gestão de Classe; pois estava descrito que deveria zelar mais pela permanência dos alunos na escola”.*

R 23: *“Gestão de Classe, os alunos estão inquietos é difícil dominar a turma”.*

A gestão da sala de aula é um tema pouco discutido em pesquisas educacionais, mesmo configurando uma competência fundamental do professor. Para Gauthier *et al* 1998, o planejamento dessa gestão é fundamental para que os agentes da sala de aula se conheçam e as regras de convivência sejam compartilhadas. Por isso alguns externaram sua dificuldade em relação ao eixo.

É curioso que, diante da complexidade que a profissão exige 06 participantes da pesquisa tenham dito não haverem encontrado dificuldade em desenvolver seu trabalho, de acordo com as recomendações da Secretaria, e que o realizam com amor e dedicação.

Cinco participantes optaram por não responder esta pergunta. Morin (2000, p. 30) destaca a questão do inesperado:

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado.

Portanto, devemos estar preparados para dialogar com o imprevisto, ser capazes de rever nossas práticas, nossas ideias que impedem a mudança e a renovação. E ainda, alguns professores sinalizaram sua concordância e falta de questionamento, como as respostas que seguem:

R 01: *“Não tive dificuldade em nenhum dos quatro eixos, pois procuro trabalhar de acordo com as orientações da Secretaria e da unidade escolar e minhas metodologias são dinâmicas e atrativas. De acordo com a turma”*.

R 21: *“Não, quando você faz o seu trabalho com amor e dedicação, não tenho dificuldade com nenhum”*.

Questionados se concordavam com o parecer final sobre seu desempenho docente, a diversidade de respostas não surpreendeu.

Ao analisar as primeiras respostas positivas, sobre o parecer final de desempenho docente e a relação que foi feita com a possibilidade de reflexão sobre a prática pedagógica fica evidente o comprometimento por parte dos profissionais pesquisados, a responsabilidade que os mesmos atribuíram ao processo e o comprometimento com sua profissão e a tarefa de ensinar, fazendo deste momento um momento para refletir e melhorar seu trabalho. Morin (2000, p. 82) nos fala sobre as transformações recorrentes de mudanças de comportamento:

Toda evolução é fruto do desvio bem-sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema onde nasceu: desorganiza o sistema, reorganizando-o. As grandes transformações são morfogêneses, criadoras de formas novas que podem constituir verdadeiras metamorfoses.

De acordo com a fala destes professores, o que aconteceu com eles foi que, depois do parecer, vieram as mudanças evidenciadas como necessárias, contribuindo para a melhora do trabalho docente, conforme vários depoimentos:

R 01: *“Sim, porque foi muito positiva para a minha prática em sala de aula”.*

R 02: *“Sim, pois através dela visualizei meus pontos positivos e também os negativos e assim pude fazer uma reflexão e procurei melhorar ainda mais o meu desempenho docente”.*

R 04: *“Sim, penso que foi justa a minha avaliação a Comissão foi constituída por pessoas idôneas e com condições de avaliar o trabalho docente”.*

R 15: *“Sim, porque serve para que possa fazer uma auto-avaliação crítica da nossa prática pedagógica”.*

R 16: *“Concordei, mas teve casos de colegas que foram verdadeiras injustiças”.*

R 17: *“Sim, mas só não concordei com pessoas que fizeram a avaliação e não fazem parte da Instituição”.*

R 20: *“Concordo, pois através do parecer final saberei onde melhorar e como é visto meu trabalho como profissional da Educação”.*

Alguns professores não concordaram com o parecer final emitido a ele, por não terem coerência com seu desenvolvimento profissional. Cabe aqui destacar que a Avaliação de Desempenho Docente não é algo para ser agradável, ela se faz necessária ao processo, temos um compromisso com a escola e com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com o desenvolvimento profissional, entendido que desenvolvimento profissional está relacionado com a construção de competências, de acordo com Paquay, Nieuwenhoven e Wauters (2012, p. 14):

Desenvolvimento profissional remete, antes de tudo, a esse processo individual de aprendizagem de conhecimento, habilidades, atitudes e de sua mobilização em forma de competência para enfrentar, de maneira eficaz, situações

profissionais; trata-se, fundamentalmente, do processo do indivíduo que aprende pelo trabalho para o seu trabalho!

Para que o desenvolvimento profissional ocorra é importante dar tempo aos envolvidos no processo, desenvolvendo uma dinâmica formadora, que envolva todos em cursos, debates, discussões, reflexões e cooperação. Desta forma obteremos sucesso com relação ao desenvolvimento profissional, contribuindo com a prática e melhorando o desempenho do professor:

O desenvolvimento profissional é concebido como um processo contínuo de aprendizagem, que provoca mudanças na ação profissional do professor, através da forma como atribuem sentido às suas experiências e como estas influenciam as suas práticas diárias. Mas, por sua vez, na medida em que o desenvolvimento pessoal e profissional está condicionado pelo contexto da escola enquanto local de trabalho e relação, a formação orienta-se para a consecução de uma estreita articulação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho, otimizando a dimensão educativa dos processos de trabalho, mediante uma aprendizagem reflexiva e colegial (BOLÍVAR, 2003, p. 68).

De acordo com a resposta dos professores a respeito dos avaliadores e das Comissões de Avaliação, a ideia de oportunizar um treinamento aos avaliadores justifica-se, pela singularidade do grupo e pelo alto nível de formação cultural, e pela diversidade de áreas de atuação. Podemos assim dizer que grande parte do sucesso de todo processo de Avaliação de Desempenho depende do preparo dos envolvidos, conforme se percebe em algumas respostas:

R 14: *“Não, porque nunca perguntaram em uma escola sobre meu planejamento”.*

R 18: *“Não, porque foi meu primeiro ano como profissional e fui prejudicada pela questão de Gestão de Classe, em que o problema da turma não era só meu e sim da escola e de todos os professores”.*

O argumento acima apresentado sinaliza a importância do pensamento complexo sobre a Avaliação. O problema em destaque pode ser refletido como um problema partilhado entre professores. É de todos, pois em apenas um ano, como sinaliza a professora, não há como dar conta de um processo que se desenvolve há vários anos.

Morin (2003) considera ser a parte tão importante quanto o todo. Todos os envolvidos no processo, avaliador e avaliados, devem estar atentos a reflexões constantes, pois atuamos em realidades diferentes, agimos de acordo com estas realidades, e adequar-se a elas requer habilidades e ponderações sobre os contextos.

Costa (2007, p. 32) afirma que a avaliação de desempenho docente deve considerar:

As atitudes do professor frente ao trabalho que realiza e sua interação com os colegas, equipe da direção e alunos; e sua competência para organizar, desenvolver e avaliar o trabalho pedagógico sob sua responsabilidade.

A avaliação pode dar conta de um momento, mas não pode ver o processo desenvolvido por um profissional como um todo. Cada momento tem a sua carga subjetiva e emocional. Morin (2003, p. 40) nos fala sobre esta subjetividade, a inteireza do ser:

O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico, o sexo, o nascimento, a morte é, também, o que há de mais impregnado de cultura. Nossas atividades biológicas mais elementares, comer, beber, defecar estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que há de mais especificamente cultural; nossas atividades mais culturais, falar, cantar, dançar, amar, meditar põem em movimento nossos corpos, nossos órgãos; portanto, o cérebro.

Somos produto do meio e também o produzimos. Nossas emoções, nossa razão estão relacionadas com nossas atitudes; o desafio

pode estar em estabelecer uma relação estável em nosso ambiente de trabalho, cientes de que cada professor e cada unidade escolar apresentam características únicas:

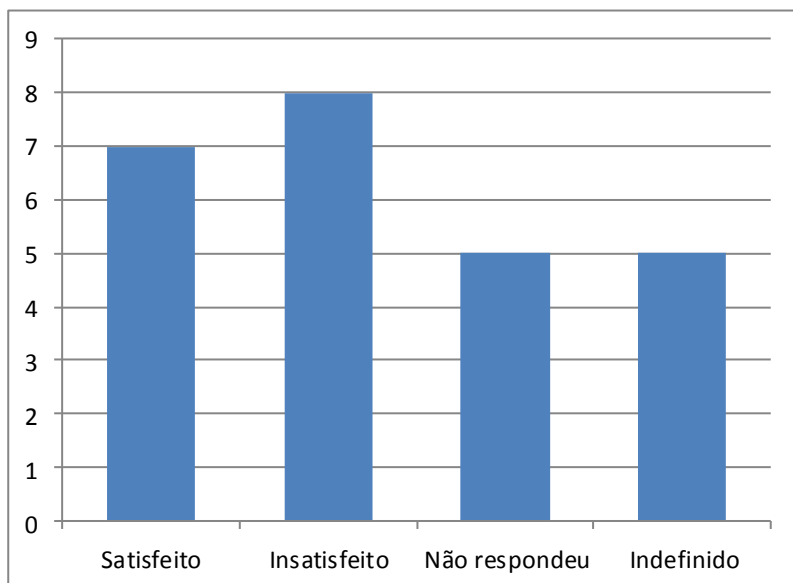
R 10: *“Em uma escola sim, na outra fiquei com dúvidas, todos somos parciais no que fazemos”.*

Outros optaram por não responder sobre sua Avaliação. O silêncio desses professores também pode ser significativo. O que dizer de uma Avaliação que nos pareceu duvidosa, incompleta ou insatisfatória?

A avaliação aqui considerada por alguns como insatisfatória pode ter sido decorrente da forma como se deu o processo de avaliação considerando que alguns se queixaram de haverem sido avaliados por profissionais de outras áreas e outros, conforme já sinalizamos, se declararam “Insatisfeitos” destacando que gostariam de ser avaliados de forma “mais humana sem ofensa à dignidade pessoal e profissional dos colegas de trabalho”. Convém destacar que alguns pareceres foram revistos gerando muita angústia, preocupação e nervosismo no decorrer de todo o processo de Avaliação de Desempenho.

Sobre os fatores que os deixaram insatisfeitos e/ou satisfeitos ao serem submetidos ao sistema de Avaliação de Desempenho Docente, os participantes dessa pesquisa apontaram mais insatisfação, entretanto, o número de pessoas que não responderam ou que permaneceram indefinidas foi alto.

Gráfico 05: Você ficou satisfeito ou insatisfeito com o parecer final que recebeu?



Fonte: Produção da própria autora (2016)

O grau de satisfação veio associado à possibilidade de rever ações, aprendizado, melhoria da prática ou a simples aprovação:

R 01: *“Fiquei satisfeito porque está bem relacionada à minha prática em sala e alguns aspectos avaliados serviram para eu, como profissional, rever alguns pontos importantes”.*

R 02: *“Visualizei meus pontos falhos e assim vou poder melhorar ao longo do processo. Os cursos oferecidos para os professores após o sistema de avaliação. (satisfeita)”.*

R 04: *“Ser avaliado permite “fugir” do comodismo. (Satisfeita)”.*

R 23: *“Melhorei minha prática, estou mais atenta com meu fazer docente. Tudo melhorou e aprendi muito. (Satisfeita)”.*

R 21: *“Não vejo nenhum problema em ser avaliada, pois cumpro com minhas obrigações sempre. (Satisfeita)”.*

R 20: *“Fiquei satisfeita com minha Avaliação de Desempenho Docente, pois fui apta na avaliação final”*.

O grau de insatisfação, por sua vez, se associou às comparações entre professores e falta de preparo dos avaliadores:

R 06: *“Insatisfeito, exposição, desempenhar papel correto quando há horários e demais pontos enquanto outros não o faziam e foram aptos”*.

R 10: *“Não concordo ser avaliada por pessoas com mais dificuldades que as minhas e não trabalham com alunos”*.

R 11: *“Ser avaliada por uma comissão vinculada à Secretaria. E por que os efetivos não passam por avaliação se todos sabemos que fazem muito mais coisas erradas do que nós, ACTS?”*

R 13: *“Ser avaliado por quem não conhece meu trabalho e minha didática na sala de aula, isso me deixaria muito insatisfeita. Ser avaliada sem saber ou sem ser ouvida antes”*.

R 16: *“Volto a dizer: o quesito “professor avaliar professor”; temos que ter pessoas mais capacitadas, com nível de escolaridade acima do nosso para fazer isso. Ex: Professores Universitários”*.

R 18: *“Poucas capacitações, (reuniões, cursos e esclarecimentos)”*.

Hadji (2001) é um dos autores a destacar a importância de uma Avaliação Formativa. Muitos professores criticaram a forma da avaliação que receberam. E de acordo com o autor aqui mencionado, uma Avaliação Formativa precisa ocorrer durante o processo pedagógico e não de forma cumulativa, ao final dos períodos, visando apenas uma certificação. A certificação é importante, mas não pode ser a única meta da Educação, ideia que parece ter sido assimilada por alguns educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desta Dissertação observamos uma diversidade de dimensões que circundam o conceito de Avaliação Docente o que amplia a necessidade de discussões sobre esse tema e os esforços para avaliar o trabalho do professor, melhorando também a qualidade do Ensino.

Integrar a equipe que implantou na Rede Municipal de Ensino, no ano de 2013, a Avaliação de Desempenho de professores contratados em caráter temporário configurou-se uma atividade complexa. Falar em avaliação é se referir a uma prática pedagógica que não está descolada de um projeto educacional que inclui concepções de homem e de mundo. Um professor (R 07) chegou a referir que: “*a palavra Avaliação mexe muito com o ser humano, mesmo sabendo que estamos sempre sendo avaliados*”. A Avaliação para muitos educadores tem uma ação positiva e reflexiva principalmente quando ela foca em nossa prática educativa.

Outro professor (R 16), mais radical, sinalizou:

“Jamais deveria ocorrer de professor avaliar professor, isso gera intrigas dos mais variados tipos, onde nossa sociedade educacional não sabe diferenciar o quesito ‘político’. Com isto ocorre a falsa sensação de Avaliação, e sim fofocas”.

As relações humanas se destacaram nos depoimentos e, discutidas anteriormente nesse trabalho, configuram uma das dificuldades encontradas pelos professores ao longo desse processo de avaliação. Sendo um dos pilares da Educação do futuro, o aprender a conviver requer o aprendizado da boa convivência, indicador que se apresenta como fundamental às pessoas, professores e sociedade. A referência do outro é fundamental para confrontar com a realidade, com aquilo que conhecemos. Seria esse o aprendizado mais urgente para o processo de Avaliação?

A pesquisa mostrou que, por certo, os professores vivenciaram momentos de tensão, semelhantes aos sentidos em momentos pontuais da Avaliação Classificatória. Revidaram no bom sentido apontando problemas, dificuldades que devem ser repensadas pelas equipes que se encarregam da Avaliação, pelos professores e comunidade acadêmica de um modo geral.

Para Esteban (2001), a avaliação mantém um forte vínculo com a busca da homogeneidade e tem sido tradicionalmente vista como um

instrumento usado para examinar e classificar, muito embora já mostre sinais de que outras dimensões estão sendo percebidas. Estaria ocorrendo, na avaliação, um movimento de transição paradigmática que relaciona conhecimento e emancipação?

A Avaliação se constitui na intervenção da realidade, do objeto a ser avaliado, a escolha de um método adequado é fundamental para o sucesso da Avaliação, tanto para o avaliador quanto para quem vai ser avaliado. E nesse sentido ela deve ser pedagógica (que os avaliadores e os avaliados possam aprender sobre a realidade do objeto analisado).

Nesta pesquisa optamos por ouvir um grupo de professores que passaram recentemente por um processo de Avaliação de Desempenho tendo por objetivo: compreender o entendimento do professor da educação básica sobre o processo de desempenho docente. Pelas respostas de doze dos vinte e cinco professores que participaram da pesquisa, há concordância com a forma pela qual o processo de avaliação ocorreu.

De acordo com alguns destes docentes:

R 01: *“A Avaliação realizada este ano foi produtiva, porque foram avaliados itens que realmente foram pertinentes na nossa Prática Pedagógica”.*

Entretanto outros defenderam a ideia de que:

R 25: *“Sim, gostaria de ser avaliada por quem entende como deve ser feito meu trabalho, mostrando a necessidade do respeito mútuo como outra dimensão necessária ao processo”.*

Muitas são as dúvidas e as inquietações expressas pelos docentes, mas todos convergem para uma mesma opinião, concordam com a avaliação do trabalho docente, dizem que ela só veio a acrescentar no desempenho profissional. Por vezes causou-lhes estranheza e se fez necessário retomar novas orientações, observações, novas metodologias para a composição de um novo olhar sobre a avaliação de desempenho.

De qualquer forma, avaliar o desempenho profissional sob qualquer perspectiva, influencia as pessoas envolvidas, podendo paralisá-las ou levá-las a rever e investir no seu desenvolvimento profissional. Conforme afirma Cifali (1.994, p. 255):

A linha que separa o que se constrói e o que se destrói é frágil [...] evidentemente, são necessárias medidas de conjunto, dispositivos, condições

racionais, ordenamentos, mas a diferença passa pelos detalhes, pela humanidade de nosso olhar, pela pertinência de nossos gestores, pela qualidade de nossas intervenções.

Por certo a Avaliação é um processo complexo que exige atenção a várias dimensões humanas e por isso mesmo deveria valorizar os professores como sujeitos socioculturais políticos, sujeitos de inteireza. Conforme já pontuamos ao longo do estudo a avaliação parece estar vivendo um processo de transição paradigmática, caminhando para uma forma mais qualitativa. Portanto, torna-se importante avançar cada vez mais rumo a uma avaliação formativa.

Ressaltamos ao final do trabalho que muitos dados ficaram fora de nossa análise por exigirem mais aproximações sobre o tema, o que o tempo não permitiu, mas não podemos deixar fora um registro. A contribuição maior desse estudo pode estar no fato de destacar alguns pontos de reflexão; um processo de Avaliação Formativo-Qualitativa, diferente da avaliação Somativa-Quantitativa favorece o desenvolvimento de atitudes de respeito ao outro e também do autoconhecimento.

REFERÊNCIAS

ALLAL, L.; CARDINET, J. PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis**: uma análise dos programas de Pós-graduação. *Revista de Contabilidade & Finanças*. v. 19, n. 46, p.91-102, set./dez., 2008.

_____. **Análise das Competências do Professor do Ensino Superior em Contabilidade**: um estudo exploratório. *In*: Congresso Brasileiro de Custos, 13, 2006, Belo Horizonte.

_____. Anais, Belo Horizonte: CBC, 2006. CD-ROM. : **Velhas e novas questões**, nº. 148, ano 37, jul.-set, 2008, p. 45-62. ISSN 0104-0537.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads). Lisboa: Edições 70, 2006.

BELL, J. *A guide for first-time researchers in education and social science*. Milton Keynes: Open University, 1985.

_____. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005c.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas v.1).

BERGER, P. I; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 248.

BINDÉ, J. **Complexidade e crise da representação**. *In*: MENDES, C. Representação e Complexidade. Rio de Janeiro: Garamond, p. 54-89. Grupo de estudos da complexidade (grecom), 2003.

BLANCO, Elias; PACHECO, José; SILVA, Bento. A avaliação do professor. **Revista Portuguesa de Educação**, 1(2), 89-112, 1988.

BOCLIN, R. **Avaliação de docentes do ensino superior**: Um estudo de caso. *Revista Ensaio*. v. 12, n. 45. out./dez, 2004.

BOLÍVAR, Antônio. **Como melhorar as escolas**: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições ASA, 2003.

BOUGDAN, R.& BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto. Porto Editora, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n 9394/96. Brasília: 1996.

CAMARGOS, M. A.; CAMARGOS, M. C. S.; MACHADO, C. J. **Análise das preferências de ensino de discentes de um curso superior de Administração de Minas Gerais**. *Revista de Gestão USP*. v. 13, n. 2, p. 1-14, abr./jun., 2006.

CIFALI, M. **Le lien éducatif**: contrejour psychanalytique. Paris: Presses Universitaires de France. 1994.

CIFALI, M.; CFFH (org.). **Atas do Seminário - (Re) pensar a formação contínua na construção da profissão docente**. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, p. 34-52.

COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. **Projeto de Pesquisa**: entenda e faça. Petrópolis: Vozes, 2011.

CRISTELO, S. C. **Avaliação de professores**: estudo de caso no 1º ciclo do Ensino Básico. Tese apresentada à FPCE de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, 2006.

CRISTELO, S. C.; CRUZ, F. M. L. Avaliação e a democratização da educação escolar: processos de aprendizagens emancipatórias. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, v. 3, nº. 2, jul. 2008.

CRISTELO, S. C.; CRUZ, F. L.; CAVALCANTE, P. S. **Avaliação da aprendizagem**: anúncios e práticas nas abordagens conservadora e transformadora, no ensino presencial e no mediado pelas tecnologias. **Revista da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – AEC**

CURADO, A. **Política de Avaliação de Professores em Portugal**: Um Estudo de Implementação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

Dicionário da Língua Portuguesa. Porto Editora, 1.999.

DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação**. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortezo, 1996.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? : Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, M. T.; ESTRELA, M. T. (1986). **Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente**. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XX Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1413-1434, Set./Dez. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Sônia Cristina Vermelho & Graciela Inês Presas Are, 2005.

FERNANDES, D. **O ensino secundário e a avaliação de professores**. *A página da Educação*, Ano XV, 158, p.21.

FERNANDES, D. **A avaliação do desempenho docente**: desafios, problemas e oportunidades. Lisboa: Texto, 2008.

FERNANDES, D: **Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural**. *Revista Elo*, 16, 18-23, 2009.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Ed. Paz e Terra, São Paulo, 1997.

_____. **Gabinete do Ministro - Portaria Normativa nº. 14, de 21 de maio de 2010. Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.** 2010.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí (RS): Unijuí, 1998.

GODOY, Arilda S. – **Pesquisa Qualitativa – Tipos Fundamentais.** Revista RAE de Administração de empresas. v. 35, n. 3 – maio/junho de 1995, p.25.

GODOI, Arilda. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas, 35(2), 57-63, 1995.

GODOI, Arilda. S., Bandeira-de-Melo, R., & Silva, A. B. **Pesquisa qualitativa nas organizações: paradigmas estratégias e métodos.** São Paulo: Saraiva, 2006.

HUSSERL, E. ((1.990) “**Meditações Cartesianas – Introdução à Fenomenologia**”, Porto: Rés-Editora, apud RICOEUR, 2009, p. 40).

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação.** In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortezo. p. 89-102, 1996.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1975.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber.** Belo Horizonte: UFMG, 1999, p. 340.

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIRA, S. L.S. **Avaliação do desempenho docente: Por onde começar?** Universidade Federal de Alagoas. Monografia, Maceió, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, M. P. O. **Complexidade e transdisciplinaridade**. In: SEMINÁRIO C – COMPLEXIDADE E EDUCAÇÃO. Apresentação em *power point*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

MEDLEY, D. **Teacher competency testing and the teacher educator**. Charlottesville, VA: *Association of Teacher Educators*, 1982.

MENDES-DA-SILVA, Wesley; BIDO, Diógenes de Souza; FORTE, Denis. **Identificando Atributos que Influenciam o Desempenho do Professor de Finanças**: Evidências Empíricas por Meio de Equações Estruturais. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 32, 2008, Rio de Janeiro. Anais... Salvador: ANPAD, 2008.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **La Connaissance de laconnaissance (t. 3)**, Le Seuil, Nouvelle édition, coll. Points. Em português: O Método 3 - O Conhecimento do Conhecimento, Europa América, 1996. Sulina, 2002.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa – Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

MORIN, Edgar. **Saberes Globais e Saberes Locais**: o olhar transdisciplinar/ participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo** - não um acerto de contas. Rio de Janeiro: 3ª. edição. DP&A, 2003.

NASCIMENTO, C. L. **Qualidade do ensino superior de Ciências Contábeis**: um diagnóstico nas instituições localizadas na região norte do estado do Paraná. Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos, set./dez. 2005.

NÓVOA, A. Evidentemente: **Histórias da Educação**. Porto: Asa Editora, 2005.

_____. Conferência de abertura. Debate nacional sobre a educação. Os professores e as histórias da sua vida. In. Nóvoa, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. Disponível em: <http://www.debatereducação.pt>. Acesso em: 15 fev. 2006.

_____. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2ª. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2011.

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais, Editora Melo, 2011.

PACHECO, J. **A avaliação do professor**: alguns consensos. Noesis, nº. 38,47, 1996.

PACHECO, J.; PENNA FIRME, Thereza. **Avaliação: resposta, responsabilidade, integração**. In: Brasil. Secretaria da Educação Superior. Coletânea de Textos. Brasília: MEC. Uberlândia: UFU.

PAQUAY, L., WOUTERS, P., & VAN NIEUWENHOVEN, C. **A avaliação, freio ou alavanca do desenvolvimento Profissional?** In: L. PAQUAY, P. WOUTERS, & C. VAN NIEUWENHOVEN, C. (org.). **A avaliação como ferramenta do desenvolvimento profissional de educadores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda., 2002.

PETRAGLIA, I. C.; MORIN, E: **A educação e a complexidade do ser e do saber**. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação. Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica. *In*: ESTRELA.; NÓVOA, A. (eds.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*,. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIONEIRA, T. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo. 2005.

QUEIRÓZ, M. I. P. **Variações sobre a Técnica de Gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiróz. 1991.

RICOEUR, P. **Na escola da fenomenologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

RODRIGUES, P. **A formação no contexto da avaliação do professor**, 2001.

RUIVO, J. **Avaliação de desempenho de professores**. Associação Nacional de Professores. Rvj Editores, 2009.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basic of qualitative research**: grounded theory and techniques. London: Sage, 1990. 268 p.

SZTAJN, P.; BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Formação docente nos Surveys da avaliação educacional**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, março, 2003.

_____. Texto sobre avaliação de desempenho do Município de Lages retirado do site: <http://leismunicipa.is/lbrdm>. Acesso em: 16 fev. 2016.

TERRIEN, Silvia M. N. e Jacques. Trabalho Científico e estado da questão: Reflexos teóricos metodológicos, **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul. Dez./2004.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, D. **Seminário de Secretários Estaduais de Educação pela coordenadora do Programa de Desenvolvimento**. In.: _____. **Profissional Docente na América Latina e Caribe (Preal)**. Disponível em <:http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/divorcio-formacao-pratica> Acesso em: 30 ago. 2015.

VILAS, Boas. Práticas avaliativas, disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6084/5033>. Acesso em: 30 ago. 2015.

VAILLANT, D. Percalços da formação na América Latina. **Revista Nova Escola**, v. 9, p. 14- 29. Recuperado em 10 de abril de 2012, de <http://www.revistaescola.abril-combr/gestao-escolar/coordenacao-percalcos-formacao>.

APÊNDICES

APÊNDICE A - INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Objetivo da pesquisa: Compreender o entendimento do professor da Educação Básica sobre o processo de avaliação de desempenho docente. .

[...] o depoimento significa o conhecimento a respeito do fato sob julgamento nas Ciências Sociais este termo “significa o relato de algo que o informante efetivamente presenciou, experimentou, ou de alguma forma conheceu, podendo assim certificar (Queiroz, 1991, p. 7)”.

Bloco I – questionário sobre dados gerais dos participantes da pesquisa:

1. Gênero: F () M ()
2. Idade: _____
3. Formação Acadêmica: _____ Ano de Conclusão: _____
4. Caso sua formação acadêmica seja Pedagogia, sua habilitação compreende:
 Educação Infantil Séries Iniciais Ensino Médio.
 Outras _____
5. Especialização: Lato Sensu Ano de conclusão _____
 Stricto Sensu Ano de conclusão _____
6. Tempo de atuação como professor da Rede Municipal de Ensino:

7. Por quantas Comissões de Avaliação você foi avaliada (o) _____

Bloco II Parte das narrativas

Benjamin (1994) dizia que “a narrativa é uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (p. 205).

1. O que você entende por avaliação de desempenho docente?

2. O sistema de avaliação de desempenho ao qual foi submetido é considerado por você como formativo?

3. Qual a importância de se avaliar o desempenho do trabalho docente?

4. Você teve oportunidade de trocar ideias sobre o processo de Avaliação de Desempenho Docente antes de acontecer?

5. Você concorda com a forma pela qual o processo de Avaliação de Desempenho Docente ocorreu? O que você sugere para o processo de Avaliação de Desempenho Docente ser mais adequado?

6. A Avaliação de Desempenho Docente contemplou quatro grandes eixos: Planejamento, Gestão de classe, Aprendizagem e Relações. De acordo com o parecer final em qual deles você teve mais dificuldade? Por quê?

7. Você concorda com o parecer final sobre seu desempenho docente? Por quê?

8. Enumere fatores que o deixaram insatisfeito e/ou satisfeito ao ser submetido (o) a este sistema de avaliação de Desempenho Docente?

Agradecemos a sua colaboração.

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

Av. Castelo Branco, 170 – CEP 88 509 900 – Lages – SC – Caixa Postal 525 – Fone
(0**49)3 251 1022 – Fax: (0**49)3251 1051.

Home-Page: <http://www.uniplac.net> E-mail: uniplac@uniplac.net

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu,.....
..., coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação-mestrado, autorizo a Mestranda: Jeane Aparecida Amarante de Liz Huguen Souza (PPGE/ UNIPLAC) a realizar a pesquisa sobre o dilema da avaliação de desempenho docente: a percepção de professores da educação básica.

Trata-se de um Projeto de Pesquisa, dissertação desenvolvida por professora e orientanda desse Mestrado da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, cujo objetivo é Compreender o entendimento do professor da Educação Básica sobre o processo de avaliação por competência realizada com docentes.

Trata-se de uma pesquisa com realização de questionário e depoimentos de professores. Com a realização desta pesquisa espera-se contribuir na construção desse conhecimento e subsidiar discussões que permitam reflexões da comunidade acerca do tema.

Lages,...de 2015

.....
Coordenadora do PPGE UNIPLAC
(Assinatura e carimbo)

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, (_____), residente e domiciliado (endereço do sujeito de pesquisa), portador da Carteira de Identidade, RG (n. RG), nascido (a) em ___/___/_____, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (ou com a participação do (a) menor (nome do menor), por quem sou responsável legal) da pesquisa (descrever título da pesquisa). Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente de que:

O estudo se refere a (descrever a finalidade/objetivos da pesquisa).

A pesquisa é importante de ser realizada por (descrever a justificativa da pesquisa)

Participarão da pesquisa (descrever a quantidade e as características dos sujeitos de pesquisa, tais como: tamanho, faixa etária, sexo, cor/raça (classificação do IBGE) e etnia, orientação sexual e identidade de gênero, classes e grupos sociais, e outras que sejam pertinentes à descrição da população e que possam, de fato, ser significativas para a análise ética da pesquisa; na ausência da delimitação da população, deve ser apresentada justificativa para a não apresentação da descrição da população, e das razões para a utilização

de grupos vulneráveis, quando for o caso; As especificidades éticas das pesquisas com população indígena dadas as suas particularidades, são contempladas em Resolução Complementar do Conselho Nacional de Saúde/CNS.).

Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada (descrever clara e objetivamente o procedimento/metodologia adotada inclusive se há a possibilidade de inclusão em grupo controle ou grupo placebo).

Para isso (descrever os riscos ou desconfortos associados com a participação do sujeito na pesquisa) o risco, avaliando sua gradação, e descrevendo as medidas para sua minimização e proteção do participante da pesquisa; as medidas para assegurar os necessários cuidados, no caso de danos aos indivíduos; os possíveis benefícios, diretos ou indiretos, para a população estudada e a sociedade. De acordo com a resolução 466/2012 “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo”.

A pesquisa é importante de ser realizada, pois deve trazer como benefícios (descrever os benefícios esperados com a pesquisa, para o participante e a comunidade em geral).

1. (se necessário) Além do método utilizado é possível (descrever se existem outros métodos ou alternativas para os procedimentos propostos)
2. (quando houver necessidade) Se houver algum problema ou necessidade, posso buscar assistência (descrever as formas de assistência).
3. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o (a) (nome do PESQUISADOR RESPONSÁVEL pela pesquisa), responsável pela pesquisa no telefone (n. do telefone disponível), ou no endereço (indicar endereço disponível para contato).
4. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico, nem interferirá no meu tratamento médico (acrescentar esta última parte quando for o caso).

5. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.
6. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa (descrever onde estarão disponíveis os resultados).
7. (se necessário) Receberei o ressarcimento (descrever a que se refere e as formas de ressarcimento)
8. (se necessário) Receberei indenização (descrever as formas de indenização) quando (descrever a que se refere à indenização).

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pelo projeto: (nome e assinatura)

Endereço para contato:

Telefone para contato:

E-mail:

CEP UNIPLAC

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.

Bairro Universitário

Cep: 88.509-900, Lages-SC (49) 3251-1086

Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com