

Mestre em Educação e
professora da
Universidade do Vale
do Itajaí (Univali).
E-mail:
marciab@univali.br

Correspondência:
Address:
Rodovia Osvaldo Reis,
nº 200, apto 101-G
Fazenda, Itajaí-SC
CEP: 88306001.

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: caminho para o desenvolvimento profissional?

PERFORMANCE ASSESSMENT OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS: A route to professional development?

Márcia Roseli da Costa*

Resumo

Este artigo apresenta parte da pesquisa que teve como objetivos identificar e analisar a avaliação que os professores do ensino médio dos colégios de aplicação da UNIVALI fazem acerca da avaliação do seu desempenho docente, levando em consideração a percepção dos professores sobre este processo e sobre o uso que a Instituição e os próprios docentes fazem dos resultados desta avaliação. O estudo fundamentou-se em referenciais teóricos que norteiam a avaliação institucional e a avaliação do desempenho docente e naqueles que oferecem as bases conceituais para o desenvolvimento profissional docente na atualidade. Na pesquisa, fez-se uso de uma metodologia qualitativa de coleta e análise dos dados e utilizou-se a análise categorial de conteúdo para o tratamento. A análise realizada a partir das falas dos professores, na qualidade de metavaliação, revela a importância da avaliação do desempenho docente para o seu desenvolvimento profissional na medida em que esta avaliação faça parte do projeto educativo da Instituição, dando sentido e significado ao processo e ao uso que se faz dos seus resultados.

Artigo recebido em:
02/02/2007
Aprovado em:
21/03/2007

Abstract

This article presents part of a study aimed at identifying and analyzing the assessment of secondary education teachers at the Colégios de Aplicação schools of UNIVALI, in relation to their teaching performance assessment. It considers the teachers' views on

this process, and the use made by the Institution, and the teachers themselves, of the results of this assessment. The study was based on theoretical references to Institutional assessment and teacher performance assessment, and those which offer conceptual bases for the professional development of teachers, in today's context. In the study, the qualitative method was used to collect and analyze the data, and categorical content analysis was used for the analysis. The analysis was carried out based on the teachers' reports, in the form of a meta-evaluation, revealed the importance of teachers' performance assessment, provided this assessment forms part of the educational project of the Institution, giving meaning and significance to the process, and to the use made of the results.

Palavras-chave

Avaliação institucional; Avaliação de desempenho docente; Desenvolvimento profissional.

Keywords

Institutional assessment; Teachers' performance assessment; Professional development.

Introdução

Em 1993, foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)¹, que impulsionou e mobilizou as Universidades para a realização de suas avaliações internas. Já no primeiro ano de funcionamento do PAIUB (1994) a Universidade do Vale do Itajaí criou seu próprio Programa de Avaliação Institucional, avaliando seus cursos de graduação. Em 1998, o Programa foi estendido aos Colégios de Aplicação da UNIVALI de Itajaí e de Tijucas.

A complexidade e a importância da avaliação do desempenho docente para a busca da qualidade em educação² tornam indispensáveis a discussão e a reflexão sobre seus processos. Sendo o professor o principal sujeito e também objeto da avaliação de desempenho, é ele que apresenta maiores condições de iniciar esta discussão e reflexão.

Neste contexto, este artigo fundamenta-se na dissertação de mestrado de autoria desta pesquisadora, sob a orientação da Prof^a Cássia Ferri, com o mesmo título, que se propôs a identificar e analisar a avaliação que os professores do ensino médio tinham a respeito do processo de avaliação do seu desempenho docente; do uso dos resultados da avaliação do desempenho docente pela Instituição e dos resultados da avaliação do desempenho docente pelo próprio professor.

O contexto: a urgência de repensar o ensino médio

A inserção do ensino médio na educação básica, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, marca um momento de grande importância para este nível de ensino no país, acentuado pela expansão da demanda e preocupações com a qualidade do seu atendimento.

As diretrizes nacionais para o ensino médio orientam para a preparação das bases de expansão do atendimento e para a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1999), porém, os próprios dirigentes indicam esta como uma tarefa tecnicamente complexa e politicamente conflitiva, dado o aumento da permanência escolar e a demanda crescente que agravam as dificuldades da baixa capacidade de atendimento existente.

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 1999), o ensino médio aparece como fundamental e merecedor de destaque, desde o momento em que se pretenda encarar a educação como um processo a prosseguir ao longo de toda a vida. Aponta, ainda, o Relatório, a necessidade de preocupação com a qualidade da educação, cuja tarefa principal seria a de preparar o sujeito para a vida, num mundo em constante transformação, habilitando-o a dominar as novas tecnologias e a enfrentar os conflitos e a violência, enquanto cidadãos.

O ensino médio nos parâmetros curriculares nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para novos objetivos de formação no ensino médio³, priorizando a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, justamente no momento do estabelecimento de um novo paradigma para uma nova sociedade, em que “cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo” (PCN - Ensino Médio, 1999, p.26). Isto é, ser um profissional competente e realizado se integra à própria condição de ser homem e cidadão, neste início de milênio, caracterizado pela sociedade tecnológica e da informação⁴.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) o ensino médio deverá se pautar pela construção de conhecimentos, competências e habilidades, em uma prática pedagógica baseada no desenvolvimento da participação e da autonomia, o que pressupõe um ensino com base na interdisciplinaridade e na contextualização.

O olhar para a avaliação: em busca dos referenciais

Gadotti (apud DEMO, 1995, p.1) trabalha a idéia de que a avaliação faz parte da “permanente reflexão sobre a atividade humana”, como um processo intencional que sofre influência de várias ciências e pode ser aplicado a qualquer prática.

Para Hadji (1994) a avaliação só pode acontecer em um dado contexto e sua tarefa é sempre a de estabelecer relações, através de um juízo de valor: entre o que existe e o que era esperado, entre um determinado comportamento e um comportamento-alvo, entre uma realidade e um modelo ideal.

Perrenoud (1999, p.11) apresenta a tese de que “bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações

entre a família e a escola ou entre profissionais da educação”. A avaliação não é, portanto, uma atividade isolada no interior das escolas, mas algo que pode intervir em todos os seus processos.

Neste cenário, a avaliação passa a adquirir maior importância e surge a necessidade de desdobramentos; não se fala mais somente de avaliação da aprendizagem, mas assumem destaque outras formas de avaliação educacional, tais como, a avaliação de sistemas, a de programas e currículos e a avaliação institucional, esta última, foco deste estudo.

A avaliação institucional

A avaliação institucional é um processo para diagnosticar, propor e gerenciar mudanças qualitativas e quantitativas na instituição a que se destina. Ela é, segundo Dias Sobrinho (1998, p.67), “um processo intencional, resultado de vontade e opção políticas, um conjunto coerente de conceitos e práticas deliberada e socialmente organizados, estruturados e implementados”.

Quando se fala em avaliação institucional é necessário entender a escola como algo que se está produzindo e, ao mesmo tempo, sendo produzido num processo histórico-social, portanto, não se pode ver a escola como algo parado no tempo e no espaço, um cenário no qual se pode tirar e colocar peças ou, simplesmente, mudar-lhes a ordem.

A avaliação deve ser útil para quem avalia e para quem é avaliado. À medida que serve para que todos conheçam a realidade da escola, ela se reveste de um caráter pedagógico, de ensino-aprendizagem e pode assumir um caráter transformador, quando se buscam alternativas para a mudança e a melhoria da escola.

A avaliação institucional inicia muito antes da aplicação de seus instrumentos. Ela começa, na verdade, quando há a decisão institucional para que aconteça.

Com o envolvimento amplo e articulado de toda a comunidade escolar é possível vislumbrar uma avaliação institucional que não apresente validade somente nos seus resultados, mas que, como processo, favoreça a

transformação da instituição, uma vez que é pela transformação dos sujeitos que esta pode se transformar.

A avaliação institucional pode e deve ser utilizada para a superação das crises e dos problemas educacionais. No entanto, a forma como isto vai acontecer depende da opção que a organização escolar fizer: se na perspectiva da dominação ou da emancipação.

A perspectiva da dominação prevê uma avaliação institucional baseada no autoritarismo educacional, na alienação pedagógica e na dependência econômico-cultural dos envolvidos. Já a perspectiva da emancipação valoriza a construção da cidadania, a conquista da autonomia com base nos princípios da democracia.

A avaliação do desempenho docente no contexto da avaliação institucional

As discussões sobre a reforma educativa que vem ocorrendo no Brasil, nos últimos anos, tem a formação e a avaliação docentes como pontos centrais. A avaliação do trabalho docente tem sido meio importante para o alcance do desenvolvimento profissional dos professores. A avaliação torna-se ineficaz se tiver apenas a função de descrever a realidade, ou mesmo se servir para que, após sua realização, autoridades, externas ao processo, tomem decisões e proponham mudanças, adotem regras de controle, punição ou recompensa.

Day (1993, p.83) faz uma pergunta bastante pertinente e que leva à reflexão do “para quê da avaliação institucional: estas dinâmicas vão ser utilizadas para promover o desenvolvimento do pessoal docente no seu sentido mais amplo ou para acentuar lógicas de responsabilização?”.

A avaliação do desempenho docente não deve ser vista como uma afronta ao profissionalismo do professor, mas sim como um estímulo ao seu desenvolvimento profissional. No dizer de Abramowicz (1998, p.41), “a avaliação do desempenho docente [...] não se limitaria só a um julgamento do trabalho docente, mas se constituiria em uma possibilidade de orientar a trajetória profissional do professor”.

Em uma avaliação formativa, de processo, os resultados não servirão apenas como informação para tomadas de decisão de autoridades. Antes, servirão como fonte de novas idéias para que os professores possam aperfeiçoar seu trabalho por si mesmos, através da reflexão, da busca de sua autonomia profissional e do sentido da sua profissionalidade.

Abramowicz (1998) defende a tese de que a avaliação do desempenho profissional docente só é válida quando aparece articulada a um projeto pedagógico mais abrangente, como um dos instrumentos para a sua construção.

Neste sentido, a avaliação se constitui em um modelo processual, que permitirá o seu afastamento do controle e possibilitará a construção de uma avaliação que sirva ao desenvolvimento profissional do professor e à conquista da autonomia docente.

O desenvolvimento profissional do professor

Tradicionalmente habituados à prática de um ensino transmissivo e reprodutivista, os professores, especialmente os do ensino médio, são chamados a rever seu fazer pedagógico, tornando-o mais atual e adequado aos novos princípios.

Ao professor da atualidade cabe a tarefa de adaptar-se às situações que se apresentam na perspectiva do que diz Perrenoud (1999), isto é, na reflexão, no “pensar sobre” é que o professor se prepara para atuar como educador neste mundo em constante mudança. Este “pensar sobre” o seu trabalho, colabora para a assunção da profissionalidade docente.

O ensino por competências tem sido apontado como uma possibilidade para a educação atual. Para Perrenoud (1999a), as sociedades humanas apresentam uma lógica de desordem e incerteza, não funcionam como relógios e, portanto, exigem que o indivíduo tenha mais do que conhecimentos para atuar adequadamente nela. A sociedade exige que o indivíduo aprenda a aprender, não para ter domínio dos conteúdos escolares ou conseguir um diploma, mas para assimilar competências para dominar situações da vida real.

Um trabalho docente por competências baseia-se na formação global dos alunos, na troca de experiências e conhecimentos com seus pares, na observação das transversalidades possíveis nos conteúdos e atividades, no trabalho com projetos interdisciplinares e na resolução de situações-problema, na assunção de um trabalho de ajuda metodológica, ligado diretamente aos alunos, com estimulação de projetos coletivos, gestão da escola e acompanhamento de projetos pessoais (PERRENOUD, 1999a).

O professor, dadas as características da essência do seu trabalho, especialmente com crianças e adolescentes, lida, cotidianamente, com realidades diversas e com situações que não podem ficar no aguardo de uma decisão do professor, *a posteriori*. O professor precisa refletir, tomar decisões e agir quase que instantaneamente no processo de ensino-aprendizagem para garantir a eficácia e eficiência de suas ações.

No entanto, a ação individual do professor precisa ser entendida, também, em relação às ações de outros, evitando o individualismo que isola e distancia, uma vez que a ação docente se dá em interação com outros; ainda que ímpares e diferentes entre si, pode-se falar de estilos de ação educativa compartilhados por todos os envolvidos; além do que, se pode entender a ação educativa como empresa coletiva, que envolve todos em um movimento social ou em uma ação conjunta.

Pensar a docência a partir do saber adquirido pela experiência e pelas relações existentes no interior das escolas e da sala de aula implica pensá-la como atividade não linear, mas de grande complexidade e de reflexão necessária: atividade ímpar, à medida que respeita sua própria lógica na prática; atividade dialógica, quando recorre a diversas outras lógicas para compor a sua prática; atividade que exige atitude reflexiva docente, garantindo-lhe consistência teórica para o seu exercício; atividade política, pois implica a escolha de princípios e posicionamentos do professor que exigem dele o comprometimento teórico-prático decorrente.

Assumir o trabalho docente como prática reflexiva, reconhecer o docente como sujeito desta prática, requer pensar a realidade dos professores no contexto das escolas e da sala de aula, refletir sobre seus objetivos e sua

individualidade, as condições reais de trabalho e a cultura escolar que envolve o professor e seus pares.

A reflexão sobre o trabalho docente remete não só a formar profissionais qualificados, mas também a trabalhar para a mudança do sistema educativo, uma consequência do desenvolvimento profissional do professor, como afirma García (1995, p.315):

desde esta perspectiva, se entendería que la actividad de desarrollo profesional no afecta sólo al profesor, sino a toda persona con responsabilidad o implicación en la mejora de la escuela, sean administradores, supervisores, inspectores, personal de apoyo, etc. De esta forma, el desarrollo personal y profesional de los profesores se produce dentro del contexto del desarrollo de la organización en la que trabajan.

A avaliação do desempenho docente só pode ter sentido à medida que servir para o desenvolvimento de todos os processos desenvolvidos na escola.

Avaliando a avaliação do desempenho docente

A pesquisa de que trata este artigo foi realizada pela aplicação de questionários e entrevistas, com os professores do ensino médio dos Colégios de Aplicação para investigar a avaliação que estes fazem acerca da avaliação do desempenho docente, iniciando pelo conhecimento dos instrumentos utilizados, passando pela reflexão sobre o uso dos resultados pela própria Instituição e culminando com a reflexão dos professores sobre a identificação da avaliação como caminho para seu desenvolvimento profissional.

Os questionários e entrevistas foram organizados de forma a investigar qual a participação dos professores no processo; qual a percepção que tinham sobre o processo; de que forma foram utilizados os resultados pela Instituição e quais os limites e as contribuições dos resultados da avaliação para a melhoria da sua prática pedagógica. Tal investigação apontou resultados que serão discutidos a seguir.

Pensando os instrumentos da avaliação do desempenho docente

Falar da avaliação do desempenho docente remete à elaboração e aplicação dos instrumentos. Esta etapa do processo, ainda que pareça meramente técnica, faz com que os sujeitos se envolvam diretamente com os seus princípios e fundamentos: os instrumentos utilizados e sua aplicação são o “como” e revelam “o que” se pensa sobre a avaliação, a educação, o homem e o mundo.

Gane (apud DAY, 1993) afirma que para a valorização da autonomia dos professores, os esquemas de avaliação precisam ser elaborados de acordo com as necessidades da Instituição, ser evolutivos e dinâmicos, estar no consenso dos professores, ser simples quanto a sua documentação e amparados por uma formação adequada.

Nas respostas dadas pelos professores dos Colégios é possível perceber aspectos importantes quando avaliam os instrumentos da avaliação docente.

Um destes aspectos refere-se à limitação do instrumento. Os professores dizem que “a avaliação é parcialmente limitada”.

Encontrar um instrumento que consiga unir todos estes aspectos é tarefa difícil que, no entanto, torna-se perfeitamente possível quando “passa pela construção social e pública dos critérios” (DIAS SOBRINHO, 1996, p.22). Essa construção, com base na participação, requer de todos um envolvimento efetivo e que não é, na maioria das vezes, muito fácil de acontecer e que, como relatam os sujeitos, foi o que aconteceu nos Colégios.

A realização da avaliação do desempenho docente pelos alunos é considerada por muitos professores como um fator problemático. De acordo com os professores, os problemas decorrem da pouca “seriedade” e pouco “entendimento” dos alunos acerca da importância da avaliação para a vida profissional do professor e do Colégio. Ainda, ponderam que, em alguns casos, os alunos não compreendem bem o próprio questionário por dificuldades de interpretação e pela forma como é aplicado.

Os professores reclamam da época em que são realizadas as avaliações, sempre no final do ano – período em que os alunos e professores estão

envolvidos em inúmeras atividades de caráter decisivo para eles, como provas e exames finais, o que acaba interferindo nas suas respostas.

As dificuldades apontadas pelos professores não os impedem de perceber a importância da avaliação. Day (1993, p.70) afirma que “há evidências de que os professores e professoras acham que a avaliação, quando bem feita e quando conta com a participação das pessoas que estão sendo avaliadas, pode proporcionar uma oportunidade para reflexão sobre suas práticas diárias”.

Essa posição é reforçada pelos professores do CAU quando dizem que a avaliação permite “rever alguns tópicos avaliados pelos alunos que não atribuíram boa nota” e “entender melhor todo o processo, [...] refletir sobre tudo aquilo que eu tenho que mudar, como educador” (Informação verbal).

As mudanças que vem ocorrendo, anualmente, nos instrumentos, são percebidas pelos professores como positivas, pois levam à melhor compreensão do aluno por estarem se tornando “mais claros e objetivos” e, principalmente, por estarem “de acordo com as mudanças que ocorreram no Colégio”. Isto revela a preocupação de fazer com que a avaliação do desempenho docente seja adequada às necessidades da comunidade escolar e que acompanhe o movimento de renovação e mudança da educação.

Refletindo sobre o uso dos resultados da avaliação

O uso dos resultados da avaliação do desempenho docente é aspecto dos mais importantes e foi bastante enfatizado pelos professores.

No entanto, fica clara na fala dos professores uma preocupação com um acompanhamento mais sistemático do trabalho docente, quando afirmam que “precisaríamos de mais reuniões para que a gente pudesse, em grupo, em conjunto, tentar sanar lacunas que sozinha não vou conseguir” (Informação verbal).

Conforme tratamos anteriormente, Simons (1993) aponta que os professores não podem mudar suas práticas se não tiverem apoio consultivo em nível institucional e local. De fato, não se pode esperar que a simples

aplicação dos instrumentos e a devolução dos resultados, individualmente, aos professores já sirvam como desencadeadores da mudança necessária.

Os professores percebem, também, o seu isolamento, quando afirmam que “cada um recebeu o seu e ficou por aqui”, o que leva a refletir sobre a necessidade de um trabalho conjunto, em que todos sejam responsáveis e possam participar da busca de soluções.

Alguns professores revelam desconhecer o uso dos resultados além da entrega individual a eles. Por outro lado, vários professores revelam que a avaliação do desempenho docente tem servido, nos Colégios de Aplicação, para validar a demissão de docentes.

Esta é uma questão que merece ser trazida à discussão, especialmente pelo princípio da **não-punição ou premiação**, do PAIUB, que serviu como base do Programa de Avaliação Institucional da UNIVALI e, por consequência, dos seus Colégios de Aplicação.

Revelando as resistências à avaliação

Os professores do CAU falam de uma avaliação que, para eles, “serviu como um referencial imposto pela Instituição” que “impõe uma série de valores como modelo (ideal) e que o professor deve seguir” mas que “não são adequados para o trabalho com os alunos” (Informação verbal). Esta desconfiança, presente em vários depoimentos, remete a algumas discussões.

A primeira delas se refere à forma como os professores percebem a avaliação do seu desempenho, fator decisivo para sua aceitação e engajamento no processo.

Abramowicz (1998) diz que as sistemáticas de avaliação docente, por vezes, são firmadas em relações autoritárias, que colocam o professor como objeto de controle, sem participação no processo. Já Day (1993, p.103) afirma que o “processo de avaliação não é fácil nem confortável, mesmo quando se realizaram negociações intensas”.

Ao que indica a pesquisa realizada, a avaliação nos Colégios de Aplicação ocorreu com base na participação negociada, porém, cada sujeito revela o seu ponto de vista, de acordo com a intensidade do seu envolvimento.

Muitos dos professores revelam que sua participação no processo se restringe a “responder de forma mais fiel a realidade” ou a “receber os resultados”. Para estes professores, é mais difícil aceitar e se engajar na avaliação, demonstrando uma certa suspeita e descrença do corpo docente; passa-se a viver o que Day (1993) chama de mudança legislada, quando, de fato, a mudança deveria ser negociada.

Na pesquisa, professores apontam que as mudanças ocorridas na sua prática pedagógica nada têm a ver com a avaliação do seu desempenho docente, mas com outros fatores, tais como: “os cursos de atualização”, “as mudanças propostas pelo MEC/ENEM/SAEM” ou “as técnicas utilizadas”. Outros, ainda, salientam que “o tempo” que já trabalham e a “ótima receptividade dos alunos” comprovam a sua competência e a pouca validade da avaliação do desempenho docente.

Sacristán (1999) trata da questão afirmando que a experiência dos professores se faz no sentido prático e cognitivo ao mesmo tempo. Esta experiência dá ao professor, de fato, uma estabilidade e autoridade no contexto escolar.

Alguns professores referem-se à avaliação do desempenho docente como algo estressante. Para eles, “o impacto inicial é bem negativo” e ficam “ansiosos para saber como é que foi”, o que confirma a tese de que ser avaliado sempre causa um certo desconforto e alguma preocupação mesmo entre professores mais experientes.

Avaliação do desempenho docente: caminho para o desenvolvimento profissional?

A análise das falas dos professores a partir da análise das categorias, ligadas diretamente aos referenciais apresentados, que apontam na direção da construção do desenvolvimento profissional docente, constituiu o ponto central deste estudo. Para tal, procurou-se agrupar quatro categorias, que, segundo a opção feita, explicitam e analisam a avaliação do desempenho docente pelos professores do ensino médio do CAU, respondendo à indagação presente quanto ao caminho para o desenvolvimento profissional, a saber:

Fazer docente

A preocupação central dos professores do ensino médio era, tradicionalmente, aquela referente aos conteúdos a serem trabalhados.

Hoje pode-se perceber na fala dos professores uma mudança significativa neste discurso. Os conteúdos passaram a ser tratados com maior flexibilidade, ou seja, como instrumentos para a construção de conhecimentos, habilidades e competências. Podemos perceber nos professores a vontade de “selecionar conteúdos relevantes”, “remodelar os conteúdos”, “relacionar os conteúdos às outras disciplinas sempre contextualizando-os”, “mudança de conteúdo”, através dos resultados da avaliação.

Um dos itens presentes na avaliação do CAU é a recomendação de bibliografia adequada às disciplinas. Este item é o que apresenta os resultados mais baixos da avaliação e tem sido motivo de discussão entre os professores. Alguns reconhecem que “me perco em relação à referência bibliográfica” e que “os alunos avaliaram negativamente” este item.

No entanto, as ações apontadas pelos professores revelam, apenas, uma preocupação em promover maior divulgação da bibliografia, como no exemplo: “neste ano eu procurei dar mais bibliografias em forma de panfletos no mínimo semestralmente” (Informação verbal).

Com as mudanças propostas pela reforma educacional, em especial para o ensino médio, os professores passaram, também, a pensar sobre a forma de ensino. A aula tradicional, baseada no conhecimento superior docente a ser adquirido pelo aluno que desconhece, parece ser repudiada pelos alunos e pela sociedade neste novo modelo. Este repúdio aparece, claramente, na avaliação do desempenho docente pelos alunos do CAU e os professores, por sua vez, mostram-se atentos a isto em suas falas.

Por um lado se percebe um grupo de professores para quem a indicação dada pelos alunos os leva a repensar o seu fazer a partir de uma opção pedagógica já definida e que se coaduna com a concepção adotada pelos projetos pedagógicos dos Colégios, como nas falas: “reavaliação das metodologias utilizadas em sala de aula”, “na intenção de interagir

teoria com a prática, além da inserção da disciplina no cotidiano do aluno” (Informação verbal).

Paralelamente, a fala de outros professores revela a falta de clareza ou até de definição quanto à concepção pedagógica que norteia o seu fazer, ainda que esteja presente a percepção da necessidade de mudar, quando afirmam que pretendem “organizar as atividades de maneiras mais lúdicas”, “aulas mais dinâmicas”.

Quanto à relação professor/aluno, é possível observar posicionamentos e interpretações diferenciadas.

Alguns professores revelaram que a avaliação permite “identificar a receptividade bem como o entendimento dos alunos”, mostra a necessidade do professor “adaptar-se ao grupo” no que se refere à metodologia, bem como a importância de discutir com os alunos: “passei a discutir com os alunos sobre os conteúdos programáticos e os mecanismos de avaliação”, “falar dos objetivos” do ensino.

Uma fala chama a atenção neste contexto: “é um instrumento assim muito importante pra que o professor melhore o processo comunicativo, pra que o professor consiga, efetivamente interagir com o aluno, pra que consiga trocar conhecimento com o aluno” (Informação verbal). Esta fala é reveladora do perfil docente requerido pelos projetos pedagógicos dos Colégios de Aplicação e se completa pela afirmação de que a avaliação contribui “incentivando a participação do aluno nas discussões e atividades práticas, assim como possibilita ao aluno expressar suas habilidades” (Informação verbal).

O processo de avaliação da aprendizagem dos alunos ganhou, para alguns professores, nova dimensão, a partir da análise dos resultados da avaliação do desempenho docente. Para estes professores os resultados levaram a mudança “na maneira de conduzir o processo avaliativo”, quando passaram a ver “o processo avaliativo como uma coisa contínua, ininterrupta, que deve acontecer dia-a-dia” e que requer “mais participação [...] e menos instrumentos como provas”.

Este é um dado significativo, que revela a intenção dos professores de adequarem seu trabalho aos pressupostos presentes no projeto pedagógico, no que se refere à avaliação da aprendizagem, motivados pela análise dos resultados da avaliação do desempenho docente.

Poucos professores se posicionaram quanto ao planejamento de ensino: “a partir da instituição do processo avaliativo houve uma mudança bastante significativa na forma de planejar e o que planejar”, o que causa estranheza, pois, planejar remete o professor a pensar sobre o seu fazer, a reformulá-lo, a inová-lo, a definir a concepção pedagógica que norteará o seu trabalho.

Destacam-se, também, algumas falas dos professores que apontam para uma visão empresarial da escola, que tratam o aluno como “cliente deles”, pois “o mercado, a gente sabe que está aí, o mercado é competitivo, é um mercado que exige muita doação”. Esta visão, marcadamente baseada na eficiência e produtividade, é contrária à visão construtivista e inovadora⁵ proposta pelos projetos pedagógicos dos Colégios.

A avaliação da avaliação do desempenho docente realizada pelos professores aponta para a necessidade da reflexão sobre como se constitui o fazer docente, sobre o que impulsiona o professor a agir de determinada forma e sobre o conhecimento que está implícito nesta ação.

Ação-reflexão-ação

Os professores apontam que ao receber os resultados da avaliação fazem “uma leitura e análise”, realizando o seu diagnóstico a partir “dos pontos positivos e negativos”, pois, “a avaliação nos faz pensar e refletir nossa prática pedagógica”.

A avaliação do desempenho docente é vista pelos professores, nesta perspectiva, como uma “ferramenta” que contribui para a reflexão sobre a sua prática. Este movimento tem levado os professores a um processo de auto-avaliação, a uma “autocrítica” do seu trabalho.

Além disso, os professores afirmam que a avaliação contribui para “tornar a sala de aula um centro de discussão, preparando o aluno para o exercício da cidadania”, uma vez que, ao discutir os elementos que constituem o fazer docente (metodologias, conteúdo, avaliação etc.), o aluno passa a se perceber mais como parte do processo.

No entanto, poucos professores denotam uma preocupação com o porquê e o para quê do fazer docente. Um deles se questiona: “o que pretendo

com esta disciplina? Pra que ela serve, afinal?” e outro afirma que a avaliação o leva a repensar “conceitos, posturas, valores que precisam ser resgatados, enfim, repensar a função na escola na sociedade”.

Ao lado das falas que apontam o repensar, o refletir, como reveladores da necessidade de “traçar novas estratégias”, de “reorganizar a maneira como trabalho nesta disciplina”, de ir “em busca de novas estratégias a fim de tornar as aulas mais atraentes” e que indicam uma preocupação visível com o como fazer mais imediato, há aquelas que dizem de um refletir mais cuidadoso que aponta para um “novo planejar”, fruto de uma análise mais apurada do seu agir, como na fala: “repensar o caminho da disciplina, suas prioridades e falhas, resultando num novo pensar”.

Revelam-se, ainda, as posições dos professores quanto a “assumir novas posturas, novas possibilidades de trabalho” e “de crescer cada vez mais” como profissional.

Comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico da Instituição

Fica presente nas falas a percepção de que a avaliação do desempenho docente contribui para “traçar metas em relação aos docentes, a parte pedagógica, didática, administrativa e organizacional” e serve como “instrumento para orientar as práticas pedagógicas do colégio”.

Neste sentido, os professores reivindicam “mais reuniões para que a gente pudesse em grupo, em conjunto, tentar sanar lacunas que [...] sozinha não vou conseguir” e “nós precisamos mais, realmente alguma coisa mais sistemática” (Informação verbal).

Esta percepção é bastante significativa na direção da construção da qualidade e no desenvolvimento dos Colégios e é um importante indicador aos gestores da necessidade de aproveitar o potencial dos docentes para a consolidação de um trabalho pedagógico participativo.

Formação continuada

Há aqueles professores que acreditam que os resultados da avaliação de desempenho motivam o professor a melhorar e a crescer, como na seguinte fala: “então isso aí motivou, me motivou e motivou todo o quadro, hoje em dia [...] são raros os casos dos professores que não estão fazendo especialização [...] essa avaliação motivou o nosso professorado a tomar essa atitude de buscar a formação” (Informação verbal).

Os professores afirmam, ainda, que a avaliação os levou a “buscar outros cursos, hoje eu tô fazendo um mestrado em educação”, porém, afirmam, também, que não é só isto que os impulsiona, mas o “repensar constante que eu faço do meu trabalho”.

Garcia (1995) trabalha a idéia de que a maneira como o professor conduz o seu desenvolvimento, que passa, necessariamente pela sua formação, é determinada pelo próprio professor, individual ou coletivamente.

Na verdade, o que se constata é que, de fato, o processo de desenvolvimento profissional, embora possa ser motivado por fatores externos ao professor, como é o caso da avaliação, somente acontece a partir da vontade do professor, para quem tudo o que interfere no seu trabalho terá um valor diretamente ligado a sua subjetividade, a sua identidade pessoal e profissional.

Autonomia docente

A construção da autonomia docente aparece implícita nas falas dos professores quando dizem da necessidade e da importância de refletir sobre sua prática, de se auto-avaliar, de rever posturas, de pensar sua própria formação e de mudar a forma de trabalhar, a avaliação, os conteúdos, a relação professor/aluno.

Abramowicz (1998, p.39) aponta que “a mera avaliação do desempenho profissional do professor por si só, não basta para propiciar uma melhoria da qualidade do ensino e um aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem”.

A avaliação só ganha sentido quando pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e, para tanto, é preciso levar em conta a aprendizagem e a mudança do professor no contexto institucional em que atua.

O exercício da análise do processo de avaliação do seu desempenho docente e do uso dos resultados desta avaliação poderá contribuir, significativamente, para garantir este envolvimento e participação e, quiçá, para a construção da profissionalidade docente.

É importante que os gestores reflitam a respeito do uso dos resultados da avaliação do desempenho docente, dando-lhe o devido lugar na construção do projeto pedagógico, utilizando-os como forma de incentivar o trabalho coletivo e solidário dos professores, articulando estratégias de ação e acompanhamento que possibilitem a superação das dificuldades e o crescimento profissional docente e contribuindo para a construção de sua autonomia.

Considerações finais

A avaliação não pode se constituir em processo fechado em si mesmo, antes, precisa ser flexível e estar aberta a discussões e em sintonia com as necessidades do contexto e dos envolvidos.

Acredita-se que submeter a avaliação do desempenho docente à avaliação daqueles que nela estejam envolvidos permitiu o seu aperfeiçoamento em todos os sentidos, além do que, contribuiu para o seu maior envolvimento.

A avaliação do desempenho docente poderá contribuir com o trabalho do professor à medida que sirva para que ele construa conhecimento sobre o seu próprio trabalho, tendo dele uma visão clara e objetiva. Se a avaliação, como parte do projeto pedagógico da Instituição, trata o professor como sujeito do seu fazer e permite que o professor faça uso dos resultados de forma comprometida e participativa, estará contribuindo para a construção da sua autonomia docente.

Desse modo, considera-se que a avaliação de desempenho docente que pretenda obter sucesso em suas ações precisa ter como base alguns pressupostos:

- a avaliação do desempenho docente deve estar ligada a um projeto maior, com ações adequadas e pertinentes às necessidades e expectativas daqueles a que se destina;
- a consideração aos diversos fatores que constituem o fazer docente;
- a garantia das condições ao professor de refletir sobre suas práticas e transformá-las no sentido da inovação;
- a consciência de que o professor é um profissional em desenvolvimento e em processo de aprendizagem e que esta se dá em espaços na e além da prática em sala de aula;
- a necessidade da intervenção dos diversos atores que compõem a escola no sentido do uso adequado dos resultados da avaliação pelos professores, na construção da sua profissionalidade e por toda a instituição, na construção do seu projeto pedagógico.

Referências

- ABRAMOWICZ, M. Avaliação do desempenho profissional do professor e formação do educador: reflexões. **Revista de Educação**. v.1, n.4, jun.1998. Campinas: PUC, 1998.
- BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- DAY, C. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (orgs.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto Codex, Portugal: Porto, 1993.
- DELORS, J. (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC / UNESCO, 1999.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados / Cortez, 1995.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação**. Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. RAIES. Campinas: UNICAMP, ano 1, n.1, jul.1996.
- DIAS SOBRINHO, J. Funcionamento e Modos Sociais da Avaliação Institucional. **Avaliação**. Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. RAIES. Campinas: UNICAMP, v.3, n.2, jun. 1998.
- GARCIA, C. M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1995.
- HADJI, Ch. **A avaliação**: regras do jogo. 4.ed. Tradução: Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Porto Codex, Portugal: Porto, 1994.

PERRENOUD, P. **Avaliação**. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / Autores Associados, n.108, nov. 1999a.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em educação**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SIMONS, H. Avaliação e reforma nas escolas. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (orgs.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto Codex, Portugal: Porto, 1993.

Notas

¹. Recomenda-se a leitura de: BRASIL. Secretaria de Educação Superior. MEC. Comissão Nacional de Avaliação. Documento Básico: Avaliação das Universidades Brasileiras. Uma proposta nacional. Brasília, 26. nov.1993.

². A referência à qualidade em educação remete ao sentido de ‘acadêmico-crítica’, ‘democrática’, ‘emancipadora’, em constante construção, que auxilia os sujeitos e as instituições a se repensarem, enquanto sujeitos situados e condicionados socialmente, enquanto sujeitos históricos. Qualidade compreendida no sentido de investigação, procura do saber, criatividade, reflexão crítica sobre nossa prática.

³. Os objetivos de formação mencionados se relacionam às finalidades do ensino médio dadas pela LDB 9394/96 em seu artigo 35: “I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade à novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

⁴. Nas diretrizes para a educação básica, presentes nos projetos pedagógicos do CAU de Itajaí e Tijucas, lê-se: Compromisso com o desenvolvimento bio-psico-social do aluno, valorizando as peculiaridades do processo; Adoção de uma concepção pedagógica que favoreça a interação, a construção e vivência do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento da identidade, autonomia e cidadania; Implementação de uma prática pedagógica que vincule a iniciação à pesquisa e ao conhecimento tecnológico, diante das várias formas de comunicação e informação para o desenvolvimento criativo de habilidades e competências; Integração das atividades curriculares com as diversas modalidades de ensino ofertadas pela universidade; Incorporação dos projetos de trabalho como eixo metodológico da proposta pedagógica em acordo com os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

