



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

A avaliação do desempenho docente no contexto da escola pública brasileira: *Um estudo a partir das percepções dos professores de uma escola de ensino médio.*

Izabel Matos de Aguiar Silva

Orientação: Prof. Dr. António José dos Santos Neto

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização: Avaliação Educacional

Dissertação

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

A avaliação do desempenho docente no contexto da escola pública brasileira: *Um estudo a partir das percepções dos professores de uma escola de ensino médio.*

Izabel Matos de Aguiar Silva

Orientação: Prof. Dr. António José dos Santos Neto

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização: de *Avaliação Educacional*

Dissertação

Évora, 2014

*À re-construção de uma educação digna, voltada para a
avaliação pessoal do contexto profissional
no desenvolvimento docente.*

AGRADECIMENTOS

Reconhecemos o caminho da investigação como um percurso difícil, onde dúvidas e angústias são inevitáveis, mas cheio, sobretudo, de aprendizados e conquistas. Neste momento cabe-nos agradecer a todos que direta ou indiretamente colaboraram com a presente investigação.

Primeiramente agradeço a Deus. Àquele que me concedeu a vida.

Ao meu orientador, Professor Doutor António Neto, agradeço a dedicação e a perícia com que definiu as ações e perspectivou prováveis rumos, sempre com visão crítica e rigorosa, indispensável ao estudo. Para, além disso, exalto a sua visão sensível do mundo, que contribuiu para ampliar os pontos de vistas da realidade educacional estudada.

Aos professores do *Curso de Mestrado em Educação: Avaliação Educacional* dedico também a minha gratidão, pois contribuíram para ampliar meus horizontes na área educacional, através de conhecimentos técnicos e específicos necessários para fortalecer a minha capacidade investigativa.

Aos professores, que compuseram o painel de especialistas em Educação (Professora Doutora Isabel Fialho, Professora Doutora Marília Cid, Professor Doutor António Borralho e Professor Doutor António Neto), agradeço a validação do questionário (instrumento de pesquisa).

Ao meu esposo Joailson, professor especialista em Educação Matemática, externo o meu agradecimento pelo contributo, nomeadamente pelo seu acompanhamento diário e sugestões estatísticas pertinentes ao desenvolvimento do estudo.

Aos professores que participaram do estudo piloto e aos professores da escola onde decorreu o estudo empírico, especialmente a Direção, que dedicou total apoio a minha investigação, dedico também gratidão.

Aos meus filhos Arthur e Davi;

A minha mãe Antônia e ao meu pai Francisco Bahia (*in memoriam*);

A todos que contribuíram na concretização deste estudo.

TÍTULO: A Avaliação do Desempenho Docente no Contexto da Escola Pública Brasileira: *um estudo a partir das percepções dos professores de uma escola de ensino médio.*

RESUMO

A presente investigação surgiu a partir da situação vivida atualmente pela educação brasileira, no que diz respeito à avaliação do desempenho docente. Pretendeu-se, em concreto, conhecer a realidade de uma escola pública no Estado do Pará, através de uma pesquisa *in loco* inspirada no estudo de caso, com a finalidade de perceber como, por que e com que consequências profissionais e pedagógicas os professores da referida escola eram avaliados, mesmo que fosse apenas informalmente, por aqui perpassando o alcance da questão de partida. No enquadramento conceptual de base foi explorado o tema da profissionalidade docente. Os objetivos principais do estudo permearam a análise sobre a avaliação do desempenho docente e suas finalidades, os instrumentos utilizados para tal avaliação e a relação deste procedimento com as propostas legais existentes. Para sustentar o estudo, recorreu-se a uma abordagem metodológica mista, contemplando a utilização de questionários dirigidos aos professores da escola. Espera-se que do resultado deste estudo em causa possam ser derivados valiosos contributos para uma melhor compreensão do processo de avaliação do desempenho docente no contexto da educação paraense, na medida em que o tema, até por se encontrar ainda pouco explicitado e investigado, causa polémica quanto aos processos que têm sido utilizados e quanto às suas consequências muitas vezes injustas. Neste sentido, os resultados tenderam a apontar para a necessidade de implantação definitiva do sistema de avaliação docente formal no sistema educacional paraense.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação docente, desenvolvimento profissional, escola pública, Brasil.

TITLE: Evaluating Teacher Performance in the Context of the Brazilian Public School: a case study from the perceptions of teachers in a secondary school in Brazil.

ABSTRACT

The present investigation arose from the situation currently experienced by Brazilian education, with regard to teacher performance assessment. It was intended, in particular, know the reality of a public school in the state of Pará, through a survey on the spot inspired by the case study in order to understand how, why and with what consequences professional and training of teachers this school were evaluated, even if they are only informally, here passing by the scope of the initial question. In the basic conceptual framework was explored the topic of teacher professionalism. The main objectives of the study permeated the analysis of teacher performance assessment and its purposes, the instruments used for the evaluation and the relation of this procedure with existing legal proposals. To support the study, we used a mixed methodological approach, contemplating the use of questionnaires for school teachers. It is expected that the results of this study concerned can be derived valuable contributions to a better understanding of teacher performance assessment process in the context of Brazilian education, insofar as the subject, even by finding poorly explained and investigated, because controversy as to the processes that have been used and as to its consequences often authoritarian. In this sense, the results tended to point for definitive implementation of formal teacher evaluation system in educacional Para system.

KEYWORDS: teacher evaluation, public school, study, Brazil.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE TABELAS.....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS.....	X
I. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Nota de Abertura	2
1.2. Contextualização do Estudo	3
1.3. Objetivos da Pesquisa.....	5
1.4. Importância do Estudo.....	6
1.5. Estrutura da Dissertação	7
II. QUADRO CONCEITUAL.....	9
2.1. Da Profissionalidade Docente ao Desempenho Profissional.....	13
2.2. Avaliação do Desempenho Docente: Pilares Estruturantes.....	16
2.3. Perspectivas para a Avaliação do Desempenho Docente	18
2.3.1. Recomendações internacionais	18
2.3.2. Tendências político-normativas no Brasil	21
2.4. A Avaliação do Desempenho Docente em Contexto	23
2.4.1. O caso do Estado do Pará.....	23
2.4.2. O Estágio Probatório.....	25
III. ESTUDO EMPÍRICO	28
3.1. Do Problema aos Objetivos da Pesquisa	29
3.2. O Desenho da Investigação e as Opções Metodológicas de Base.....	31
3.3. O Contexto da Investigação e os Participantes.....	34
3.4. Os Procedimentos de Recolha de Dados	35

3.4.1. Processo de construção e validação do questionário	41
3.4.2. O estudo piloto do questionário	45
3.4.3. O estudo principal de aplicação do questionário	47
3.5. Procedimentos de Análise de Dados	55
IV. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	59
4.1. Das Percepções dos Professores sobre o Desenvolvimento Profissional	60
4.2. Das percepções dos Professores sobre a Avaliação do Desempenho Docente. ...	65
4.3. Das percepções dos Professores sobre o Estágio Probatório.....	66
4.4. Das percepções dos Professores sobre a implementação no Estado do Pará da Avaliação do Desempenho Docente prevista no PCCR.....	68
4.5. Síntese dos Resultados	79
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
5.1. Sentidos e Implicações do Estudo	86
5.2. Limitações do Estudo	89
5.3. Referências para Futuras Investigações.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
APÊNDICES.....	97

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Característica do estudo de caso.....	33
Tabela 2. Matriz do questionário.....	36
Tabela 3. Questões base para construção do instrumento de recolha de dados.....	42
Tabela 4. Distribuição de professores por sexo.....	51
Tabela 5. Idade dos professores.....	52
Tabela 6. Distribuição dos inquiridos por formação académica	52
Tabela 7. Tempo de serviço global dos inquiridos.....	53
Tabela 8. Tempo de serviço dos inquiridos na escola.....	53
Tabela 9. Cargos desempenhados nos últimos anos letivos (2009-2013).....	54
Tabela 10. Grau de importância da participação em atividade de formação profissional	61
Tabela 11. Frequência da participação em eventos promotores de desenvolvimento profissional	62
Tabela 12. Relevância das atividades de formação para o desempenho profissional	64
Tabela 13. Utilidade da avaliação do desempenho docente	65
Tabela 14. Docentes inquiridos que realizaram o estágio probatório.....	66
Tabela 15. Percepções sobre o estágio probatório.....	67
Tabela 16. Expectativa acerca da avaliação do desempenho docente no PCCR.....	69
Tabela 17. Percepções sobre avaliação docente efetivamente realizada na instituição..	71
Tabela 18. Dados de categorização das respostas à questão 14	75

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Etapas e níveis de desenvolvimento profissional (adap. de Faucher, citado por Machado (2010, p. 36).....	14
<i>Figura 2.</i> O ato de avaliar.....	17
<i>Figura 3.</i> Professores efetivos lotados na zona urbana e na zona rural.....	48
<i>Figura 4.</i> Professores efetivos respondentes e não respondentes.....	48
<i>Figura 5.</i> Distribuição de professores por idade	52
<i>Figura 6.</i> Categorias de atenções percebidas pelos docentes.....	76
<i>Figura 7.</i> Ênfase relativa das subcategorias da categoria 1.	77
<i>Figura 8.</i> Ênfase relativa das subcategorias da categoria 2	77
<i>Figura 9.</i> Ênfase relativa das subcategorias da categoria 3.	78
<i>Figura 10.</i> Contributos para o sucesso da avaliação.....	87

I. INTRODUÇÃO

1.1. Nota de Abertura

“**A**ma e faze o que quiseres. Se calares, calarás com amor; se gritares, gritarás com amor; se corrigires, corrigirás com amor; se perdoares, perdoarás com amor. Se tiveres o amor enraizado em ti, nenhuma coisa senão o amor serão os teus frutos.”

Santo Agostinho

Investigar¹ na área educacional pelos campos subjetivos do contexto humano é, sobretudo, a busca de rastros deixados pelas inúmeras vertentes ideológicas que transcendem a arte de educar, exigindo do investigador a sua própria superação no que diz respeito à prática do amor na profissão que escolheu. O trabalho deve ser desde o início bem cultivado e enraizado, para que continue a desenvolver bons frutos por toda a vida.

Nesse contexto racional e emocional é que devemos entender a nossa identidade profissional, para o desenvolvimento de uma prática consciente e norteadora de atitudes dignas e condizentes com a realidade de cada ser humano, ávido não somente pelo conhecimento, mas, muitas vezes, por uma palavra, um olhar ou um gesto.

Materializamos este estudo na abordagem da Avaliação do Desempenho Docente, levando em consideração os professores – os grandes atores desse cenário.

Procuramos diagnosticar os efeitos da avaliação do desempenho docente nos espectros profissionais e pedagógicos, traçando um perfil da realidade vivida pelos professores paraenses no que diz respeito ao processo de avaliação a que são submetidos.

¹ O termo investigação deriva do latim “investigatio” (in+vestigium), “in” significando uma ação de entrar e “vestigium” correspondendo a vestígio, marca, sinal” (Sousa, 2005).

1.2. Contextualização do Estudo

A avaliação do trabalho do docente no Brasil apresenta-se ainda num estado embrionário. Vale ressaltar que o país tem instituído desde 1990 um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pautado em uma matriz de referência curricular, dispondo também do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como promotor dessas avaliações.

É importante salientar que, mesmo contando já o país com órgãos direcionados à questão da avaliação do desempenho docente, as prioridades nesse nível têm sido colocadas noutras frentes, entre as quais, de acordo com Gatti (2011), se destacam o acompanhamento e a avaliação das políticas de currículo da educação básica e da formação de professores, através dos rendimentos dos alunos na Prova Brasil, medidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)², desafiando as redes de ensino a conseguirem resultados positivos até 2021.

Dada a não obrigatoriedade da implantação de um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente no Brasil, os Estados e Municípios do país têm acompanhado os direcionamentos prioritários dos programas de avaliação de ensino em sentidos e encaminhamentos diversos. É o que acontece, por exemplo, no Estado do Pará, o qual ainda não possui um sistema de avaliação do desempenho docente consistente e devidamente validado, com aplicação regular e universal. Apenas há a destacar neste Estado e nesse âmbito o Decreto n° 1.945 de 13 de dezembro de 2005³ (Estágio Probatório) e a Lei 7.442, de 02 de julho de 2010, a qual dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado .

Embora esse Plano não tenha sido ainda regulamentado pelo Poder Executivo, vale, contudo, a pena destacar os artigos a seguir referenciados, dada a pertinência que os mesmos adquirem em matéria de avaliação de desempenho docente ou afim:

² O IDEB foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações (INEP, 2011).

³ Dispõe sobre o cumprimento do estágio probatório de servidor público civil ocupante de cargo de provimento efetivo da administração direta, das autarquias e das fundações públicas do Estado do Pará e dá outras providências. Compõe-se de três anos de efetivo exercício de função.

- I) Artigo 10º, que enfatiza a importância do profissional do magistério e do sistema de ensino, levando em conta, entre outros fatores, a objetividade, com escolhas de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos, e a transparência, que assegure o resultado da avaliação, podendo ser analisado pelo avaliado e avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema;
- II) Artigo 11º, que determina que todos os procedimentos relativos à avaliação do desempenho docente deverão ser objeto de regulamentação por parte do Poder Executivo mediante Lei Específica, assegurando-se ao servidor a recorribilidade das decisões;
- III) Artigo 12º, que prevê a formação de uma Comissão Permanente de Avaliação de Desempenho Funcional que será composta por cinco servidores estáveis, integrantes do Quadro Permanente do Magistério, designados por Ato do Secretário de Estado de Educação, pelo período de até dois anos, prorrogável uma única vez por igual período, com as seguintes incumbências:
 - a) incentivar, coordenar e acompanhar o processo de avaliação de desempenho funcional;
 - b) apreciar assuntos concernentes ao desenvolvimento dos profissionais da educação na carreira compreendendo as progressões;
 - c) desenvolver estudos e análises que subsidiem informações para fixação e aperfeiçoamento da política de pessoal;
 - c) planejar, organizar e coordenar o sistema de avaliação de desempenho funcional dos servidores alcançados por esta Lei;
 - d) examinar e emitir parecer conclusivo sobre os pedidos de progressão funcional;
 - d) acompanhar o enquadramento e sua revisão anual dos servidores da educação;
 - e) responder às consultas relativas às matérias de sua competência;
 - f) analisar os recursos administrativos dos servidores, cabendo ao Secretário de Estado de Educação deliberar;

- g) criar subcomissão por URES – Unidade Regional de Educação, composta por cinco servidores estáveis e efetivos, pelo período de até dois anos, admitida uma única prorrogação, por igual período, para conduzir o processo de avaliação na Unidade Regional.

A pesquisa realizada nesta área parece ser de extrema importância, levando em consideração a prática de avaliação do desempenho docente empregada no contexto atual e a reflexão sobre esse processo, que possivelmente necessita ser redescoberto e/ou reconstruído para que o docente desenvolva identidade e conhecimentos próprios no caminho da profissionalidade.

É nesse sentido e enquadramento que surgiu a pesquisa que deu corpo a esta investigação, a qual teve por objeto a temática da avaliação de desempenho dos professores e que foi realizada no contexto de uma escola pública da cidade de Castanhal, no Estado do Pará, Brasil.

A investigação adquiriu, dessa forma, contornos de estudo de caso, procurando debruçar-se especificamente sobre o desenvolvimento profissional e perspectivando o modo como os professores da escola sede do estudo eram avaliados, ainda que tal avaliação pudesse ser de tipo informal.

1.3. Objetivos da Pesquisa

A pesquisa adquiriu, em suma, um perfil naturalista, visto que não se pretendeu ter qualquer controle sobre o fenômeno em análise e não houve previsão de qualquer ação interventiva na realidade em estudo. A investigação foi assim realizada em ambiente escolar, envolvendo os professores. Houve, além disso, por suporte uma estratégia que se aproximou de um estudo de caso de ênfase quantitativa e analítica, tendo como instrumentos de pesquisa questionários, sem prejuízo de terem sido também recolhidos dados provenientes de pesquisa documental.

De acordo com Coutinho (2014), o estudo de caso é a estratégia de investigação mais adequada quando se visa preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade, pois envolve um plano de investigação através de um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, que na situação em tela foi desenvolvido envolvendo a investigadora e os professores efetivos da escola sede do estudo. Foram,

dessa forma, observadas suas identidades e as características peculiares de forma naturalista e interpretativa, de acordo com os interesses da pesquisadora.

Tendo por suporte essa opção metodológica de base, todo o processo investigativo foi desenvolvido em torno da busca de possíveis respostas para a seguinte grande questão de partida:

Como, por que e com que consequências profissionais e pedagógicas por si percebidas os docentes da escola sede do estudo são avaliados?

Sendo a questão precedente bastante ampla, houve a necessidade de a operacionalizar, definindo para o estudo os seguintes objetivos de pesquisa:

- Analisar de que forma é realizada a avaliação do desempenho docente no contexto da escola sede do estudo e quais as suas finalidades;
- Determinar quais os instrumentos utilizados para a realização da avaliação do desempenho docente na instituição pesquisada;
- Perceber até que ponto a avaliação efetuada atende aos propósitos da Lei que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado⁴.

1.4. Importância do Estudo

O tema avaliação do desempenho dos professores tem sido amplamente estudado e debatido em diversos países. O Brasil tem reconhecido que “a formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são grandes desafios para as políticas educacionais” (Gatti, 2011, p. 11).

Nesse sentido, vale ressaltar os diversos esforços realizados e, sobretudo, a aceitação de que o profissional docente deve receber suporte para enfrentar os novos desafios de ensino e de aprendizagem do contexto da educação brasileira.

O presente estudo abordou o universo dos professores de uma escola pública do País, situação não diferenciada das outras muitas existentes na sua totalidade, já que não existe um sistema de avaliação docente implantado de maneira uniforme. A intenção foi

⁴ PCCR – Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010.

ouvir os professores para conhecer o que dizem, o que pensam e o que sentem em relação ao tipo de avaliação a que são submetidos.

A importância do estudo revela-se no momento em que percebemos a necessidade de uma (re)organização para a obtenção da eficiência educacional brasileira (paraense), fato evidenciado quando encontramos as escolas públicas do Estado do Pará nos menores patamares no *ranking* nacional do Ministério da Educação (MEC). Na verdade, dentre os motivos destes baixos índices encontramos a falta de avaliação de professores, tema que “se transformou, nos últimos anos, em elemento de destaque central da didática” (Arredondo & Diago, 2009, p. 79), o que faz os professores retornarem, ou melhor, elevarem-se ao centro das preocupações e das políticas, uma vez que esse profissional se torna “insubstituível, não só na promoção da *aprendizagem*, mas também nos processos de integração que respondam aos desafios da *diversidade* e de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*” (Nóvoa, 2007, p. 21).

Sobre o olhar da investigadora, ampliam-se os horizontes sobre o tema avaliação do desempenho docente, na medida em que ocorre o aprofundamento dos conhecimentos científicos, a capacidade de análise crítica e de reflexão sobre o tema.

Nesse sentido, ocorre uma contribuição para as políticas educacionais no ambiente da escola investigada e fora dela, uma vez que proporciona uma informação sistematizada, através de estudo empírico que objetiva a promoção da melhoria das práticas docentes, um repensar sobre as práticas avaliativas e, dessa forma, uma evolução nos processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, vale ainda ressaltar a importância do estudo em termos de investigação educacional, sobretudo porque o país, e neste caso específico o Estado do Pará, encontra-se incipiente em relação ao processo de avaliação do desempenho docente, precisando assim de suportes científicos que melhor direcionem o possível processo de implantação definitivo da avaliação docente no contexto escolar.

1.5. Estrutura da Dissertação

A dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos, visando, no seu todo, a melhor compreensão do fenômeno cultural da escola sede do estudo no que diz respeito à avaliação do desempenho docente. Corresponde ao primeiro capítulo a presente introdução.

Ao segundo capítulo está associado o quadro conceitual, o qual evidencia a sustentação teórica do estudo, em estreita conexão com os objetivos deste. Na continuação, faz-se um esclarecimento sobre os domínios da profissão docente, no que se refere às várias etapas de conscientização, desde a profissionalidade docente ao desempenho profissional, bem interligado à avaliação. As tendências político-normativas atuais, nacionais e internacionais, são os assuntos subsequentes do capítulo, finalizado com as referências da avaliação do desempenho docente no contexto investigado.

No terceiro capítulo é descrita a metodologia do estudo empírico – seus problemas, suas opções metodológicas e procedimentos de recolha de dados – suportada numa abordagem de ênfase predominantemente quantitativa e interpretativa, baseada na leitura inicial de documentos da gestão pedagógica e na inquirição dos professores efetivos da escola, feita por questionários previamente validados.

O quarto capítulo propõe-se a uma exposição e confronto dos resultados do estudo empírico, no que se refere às percepções dos professores efetivos da escola sobre o desempenho profissional, a avaliação do desempenho, o estágio probatório e sobre o real impacto da efetiva e extensiva implantação formal da avaliação de desempenho no Estado do Pará.

A finalizar, explanamos, no quinto capítulo, os sentidos e implicações do estudo, com referências às limitações deste e a sugestão de futuras investigações sobre temas e problemas afins.

O fechamento do relatório se dá com a apresentação das referências bibliográficas, da legislação consultada e dos apêndices, documentos responsáveis pela exposição do enquadramento conceitual teórico e metodológico do nosso estudo.

II.QUADRO CONCEITUAL

Segundo Coutinho (2014), “a revisão de literatura consiste na identificação, localização e análise de documentos que contêm informações relacionadas com o tema de uma investigação específica” (p. 55), de onde nesse sentido surgiu a nossa intenção de seguir as linhas da fundamentação teórica fazendo a ligação com os objetivos do estudo.

Para encontrarmos o conceito de avaliação, precisamos conhecer a sua gênese e organizar algumas ideias. Arredondo e Diago (2009) afirmam que “o termo avaliação é proveniente do mundo empresarial” (p. 79). No entanto, sabemos que, para adentrar no mundo da educação, foi necessário que o tema sofresse profunda transformação, sobretudo no que diz respeito à avaliação do desempenho docente, por seu caráter extremamente delicado.

Para Ruivo (2009), “avaliar é [na verdade] tarefa periscópica”⁵ (p. 7). Avaliar, na visão de Hadji (1994), significa, por outro lado, “tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis da realidade, sempre a marcar e a sublinhar por esta mesma operação a distância que os separa” (p. 30).

O processo avaliativo deve, assim, estender o campo de visão para além do centro em diversos ângulos, com o objetivo principal de projetar um futuro promissor para o sistema educacional. De acordo com Ketele e Roegiers (1999), avaliar consiste em recolher um conjunto de informações “pertinentes, válidas e fiáveis” para confrontá-las com critérios adequados a cada realidade.

Nesse sentido e por tudo isso, o processo avaliativo, em particular do desempenho docente, deve ser realizado com prudência, já que no contexto existe o professor, com todos os seus anseios, suas dificuldades e, principalmente, a sua conjuntura de atuação.

É importante, no processo avaliativo do docente, serem levadas em conta “as competências sócio-afetivas, a aptidão para gerir suas emoções, a capacidade de estabelecer relações positivas do professor avaliado, pois são fatores que intervêm fortemente nas situações profissionais” (Pasquay, 2012, p. 15).

Os professores, em alguns casos, são vítimas do próprio sistema educacional, com todas as suas falhas e vícios. É por isso fundamental perceber, ao avaliá-los, que dentro desse contexto educacional, os professores são, muitas vezes, “atores que

⁵ Própria de periscópio (lente que dá ao campo visual uma grande perspectiva).

investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (Tardif, 2006, p. 38).

Neste sentido, reconhecemos que o sistema avaliativo do docente precisa estar conectado aos programas de desenvolvimento e aperfeiçoamento do seu trabalho. O professor não pode sentir-se prejudicado moralmente e desconfiar do processo avaliativo, uma vez que, segundo Estrela e Nóvoa (1999), estes são os motivos ligados à diminuição do empenho de muitos profissionais que, a partir dessa situação, tornam-se desestimulados diante da profissão.

Faz-se assim necessário encontrar conceitos no sentido de reconstruir e fazer aplicar uma prática avaliativa que melhor atenda aos serviços de ensino e aprendizagem profissionais, tendo a visão clara do objetivo avaliado e, sobretudo, esclarecendo o professor sobre o seu papel no desenvolvimento desse processo, principalmente porque na avaliação estão envolvidas “mudanças nas percepções, funções e atividades” (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 103), fato que exige do docente uma capacidade autocrítica e reflexiva sobre a sua prática, com a coragem para romper consigo mesmo, instaurando uma nova ação na construção e ampliação dos seus conhecimentos.

É assim importante começar por perceber a cultura escolar e suas implicações junto ao docente, visto que, como Freire (2005) faz lembrar, é imperioso discutir a necessidade do desenvolvimento de situações pedagógicas que, além das ideologias democráticas, conduzam o docente a libertar-se da cultura do silêncio, ou seja, a não estar inconscientemente envolvido num processo avaliativo opressor, por não conseguir argumentar e provar o seu ponto de vista.

Torna-se, nesse sentido, prudente a análise e a (re)formulação dos processos de avaliação do desempenho docente, em particular no contexto da escola pública paraense, em que é recorrente a falta de critérios de avaliação formais objetivos e relacionados com as realidades vividas, devendo “assumir o valor do conhecimento sobre a prática” (Day, 1999, p. 103), ou seja, implementar processos avaliativos abertos com o objetivo de compreender, mas também de libertar o professor para refletir sobre a sua ação dentro da sala de aula, fora desta e no contexto político, econômico e social em que ele vive.

Entre os requisitos relacionados com a avaliação docente, Fernandes (2011) releva a necessidade de propósitos bem compreendidos entre todos os intervenientes, num processo transparente e consensual, além da competência dos avaliadores que, no

dizer de Hadji (1994), deve ser comparada à de um especialista, um juiz ou um filósofo, na medida em que precisa analisar minuciosamente cada situação encontrada e saber projetar-se para uma ação adequada, julgadora, analítica e, sobretudo, interventiva para o bem do docente e da comunidade escolar.

A clarificação do processo avaliativo do docente deve, segundo Lauriti (2002), ser feita de forma articulada, sistêmica, contextualizada com a cultura de cada instituição e emoldurada por um agir comunicativo (*modus comunicandi*) que possa marcar o processo avaliativo e condicionar a sua eficiência na resolução de problemas relacionados com a avaliação e o desenvolvimento profissional do professor, o que implica conseguir dar respostas substantivas a questões como as seguintes: O que significa desempenho docente? O que se entende por avaliação docente? Quais as implicações positivas e negativas para o sistema de ensino e para o desenvolvimento do professor da existência de avaliação docente regular e sistemática?

Sabe-se que “avaliar não é pesar um objeto que se teria podido isolar no prato de uma balança; é apreciar um objeto em relação a outra coisa para além dele” (Hadji, 1994, p. 13). Ou seja, no caso da avaliação docente, é preciso levar em consideração toda a realidade da instituição escolar, compreendendo o que é verdadeiro, o que está obscuro e quais os procedimentos que devem ser tomados a fim de atribuir com acuidade as possíveis “notas”, ou seja, distinguir com clareza e precisão as práticas avaliativas dos professores.

Segundo Alves e Machado (2010), avaliar implica tomar em consideração as três funções principais do ato de avaliar: avaliar para orientar a ação, para regular a ação e para certificar a ação, isto é, dispor de um referencial de competências para assegurar uma avaliação “válida, verdadeira e equitativa” (p.10). Importante também é a postura do avaliador no processo, na medida em que deve reunir condições para realizar a tarefa, devendo possuir “conhecimentos especializados, com enorme sensibilidade, com capacidade analítica e de comunicação empática, com experiência de ensino e elevada responsabilidade social” (Ruivo, 2009, p. 14).

Advogamos, nesse sentido, que a avaliação do desempenho docente é algo necessário para o desenvolvimento do sistema de um ensino, uma vez que o acompanhamento e a supervisão dos professores, feitos de maneira democrática, consensual, transparente e credível, poderão contribuir e, sem dúvida, não deixarão de

culminar na promoção de práticas que contribuam para que as escolas façam grande diferença na vida dos alunos e de todo o sistema de ensino.

2.1. Da Profissionalidade Docente ao Desempenho Profissional

No caminho da profissionalidade docente existe o processo da identidade profissional que funciona como eixo estruturante para o desempenho profissional. Day (1999) enfatiza que no desenvolvimento do professor devem ser considerados os aspectos psicológicos e sociais que podem encorajá-lo a realizar intervenções (mudanças) na sua vida profissional, através da compreensão dos aspectos diários do seu trabalho ao longo da carreira.

Nesse sentido, Roldão (2010) esclarece que a especificidade da função associada à atividade e o saber específico são indispensáveis ao desenvolvimento da atividade docente. Com efeito, cabe-nos analisar as novas tendências para o professor, uma vez que reconhecemos a atividade de *educar*⁶ cada vez mais necessitada de integrar-se à cultura da modernidade. Baseada na discussão sobre a avaliação de desempenho do docente, Flores (2010) aponta que

a discussão da avaliação de professores implica, necessariamente, a reflexão sobre um conjunto de aspectos que a enquadram e definem, nomeadamente a concepção do que significa ser profissional/professor e o modo como se encaram as funções e as dimensões inerentes à profissão docente. (p. 8)

A docência é, assim, contextualizada teoricamente; porém, o trabalho docente é muito mais complexo, na medida em que é considerado “uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades” (Tardif & Lessard, 2012, p. 17).

Ao analisar o desenvolvimento global do indivíduo na profissão docente, percebemos que o seu amadurecimento identitário dá-se ao longo da carreira. Vale ressaltar ainda que essa progressão acontece através de um processo natural de

⁶ Educar vem do latim *Educare*, que significa instruir, criar. A palavra é composta por *ex* (fora) e *ducere* (guiar, conduzir, liderar), ou seja, educar trazia a ideia do “conduzir para fora, preparar para o mundo”. (<http://www.kailo.com.br/2012/08/na-origem-da-palavra-educacao/>) acessado em 20 de março de 2014.

aprendizagem de conhecimentos e habilidades que a prática da profissão proporciona, como enfatiza Pasquay (2012), quando declara que

as competências sócio-afetivas, a aptidão para gerir suas emoções, a capacidade de estabelecer relações positivas com o outro e todas as dimensões do desenvolvimento pessoal, intervêm fortemente nas situações profissionais. (p. 15)

É, portanto, durante o ato de *ser professor* que o indivíduo adquire a sua identidade profissional. É vivenciando a sua experiência pessoal que constrói o conhecimento e a cultura própria da profissão. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2012) afirmam que

o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas numa atividade em que o professor pode dar sentido ao que faz com a interação de outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (p. 38)

Corroborando esse ponto de vista, Alves e Machado (2010) afirmam que “o fim da formação inicial marca o fim da profissionalização dos estudantes, e, a partir de então, passam por um longo período de profissionalidade” (p. 36), como o ilustra a Figura 1:

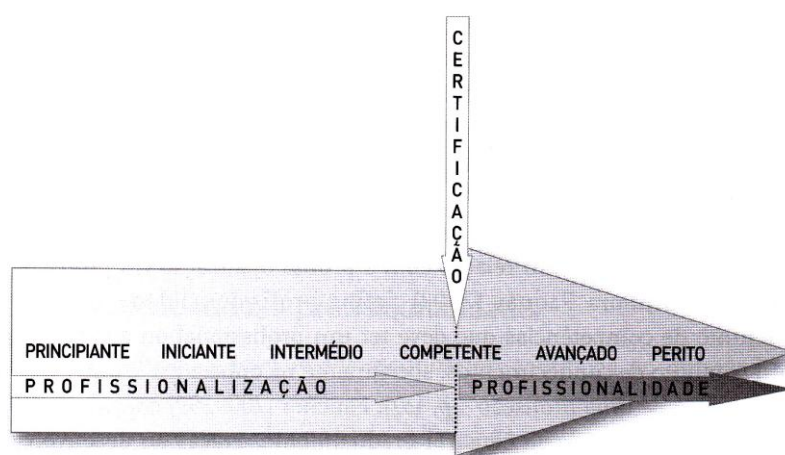


Figura 1. Etapas e níveis de desenvolvimento profissional (adap. de Faucher, citado por Machado (2010, p. 36).

Nesse contexto, comparamos o trabalho docente com uma pedra bruta a lapidar, onde o ser humano vai, ao longo dos anos de profissão, tornando-se aquilo que busca ser através das relações humanas que vivencia, realizando com maturidade a sua auto-avaliação, assumindo a responsabilidade de ser o encarregado de constatar acertos e erros, tomando consciência do que está fazendo em relação aos seus objetivos e assumindo a sua autonomia no processo educacional.

É importante também a consciência do professor na busca pela sua formação, conhecendo a fundo o que é necessário para sua evolução como profissional. Para Day (1999), o desenvolvimento profissional dos professores está relacionado com uma série de fatores: “depende das suas vidas pessoais, profissionais e políticas, além do contexto escolar nos quais realizam as suas atividades. Neste sentido, Day (1999, p. 17) faz ainda as seguintes reflexões:

- Os professores constituem o maior trunfo da escola;
- Uma das principais tarefas do professor é desenvolver nos alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda vida;
- É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira;
- Os professores aprendem naturalmente ao longo de sua carreira;
- O pensamento e a ação dos professores constituem o resultado da interação entre as suas histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, cenário de sala de aula e da escola;
- As salas de aula estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios socioculturais diversos;
- O modo como o currículo é interpretado depende da construção das identidades pessoais e profissionais dos professores;
- Os professores não podem ser formados passivamente;
- O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor;
- Planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e dos Governos.

Nesta perspectiva, estabelecemos alguns princípios básicos para o desenvolvimento profissional docente, na medida em que reconhecemos que a essência para um bom profissionalismo resulta do compromisso do professor em trabalhar empenhando-se num processo de mudança pessoal e interpessoal.

Por fim, referindo-nos ainda às etapas de desenvolvimento profissional, é importante também que o docente esteja consciente de que o avanço da sua profissionalidade depende, sobretudo, do deixar-se avaliar, ou seja, da aceitação e reflexão sobre os pontos avaliados, com o objetivo de reconhecer as suas limitações e estando aberto a novos conceitos, habilidades e práticas profissionais.

2.2. Avaliação do Desempenho Docente: Pilares Estruturantes

A avaliação tem adquirido importância cada vez maior nos tempos correntes, passando a ser um dos centros de debate crescente nas políticas atuais. Em diversas áreas sociais, percebemos o processo avaliativo sendo realizado como instrumento de detecção de problemas para posterior adoção ou continuação de um determinado plano de ação. Essa é uma afirmação de Rosales (1992), quando diz que a avaliação envolve as fases de recolha de informação, interpretação dessa informação de acordo com uma determinada teoria ou esquema conceptual e adoções de decisões, ou seja, são trabalhados nessa relação essencial do ato de avaliar o referente (modelo ideal) e o referido (objeto de avaliação).

Como assinala Hadji (1994), a construção do referente (do real) e do referido (o desejável) constituiu uma representação necessariamente parcial da recolha de informações com critérios indicadores e com recurso a instrumentos, o que permite a formulação de um juízo de valor fundamentado da realidade em que se inserem, como o exemplifica a Figura 2.



Figura 2. O ato de avaliar

No contexto da implantação do ato de avaliar, ocorre crescentemente uma busca incessante pela formalização da avaliação docente como emergência para solucionar os problemas que a educação viveu por décadas. No dizer de Alves e Machado (2010), isso “é confirmado quando se percebe que houve por longo tempo uma tolerância à persistência de taxas massivas e endêmicas de insucesso escolar” (p. 7). Somente neste século veio o reconhecimento de que dentre os inúmeros motivos do desgaste da educação, a avaliação docente é também uma das razões que colaboraram para tal quadro.

Vale ressaltar ainda que a avaliação do desempenho parece estar diretamente relacionada com o desenvolvimento profissional do professor, quando se percebe que é com a certificação dos resultados dessa avaliação que existe a possibilidade do registro de ação, sob o ângulo de uma reflexão mais formalizada, conforme esclarece Day (1999), quando afirma que

para que a avaliação se centre no processo e no produto, é necessário que faça parte de um esquema de desenvolvimento profissional contínuo mais vasto. Por outras palavras, embora o produto seja necessário, é essencial realizar o processo de forma correta e, mais importante ainda, adotar o processo certo. (p. 151)

A avaliação do desempenho docente é, na verdade, a peça fundamental e estruturante do desenvolvimento profissional, como afirma Tardif (2006), ao sustentar que a avaliação docente permite ao avaliado lançar um olhar crítico sobre suas aprendizagens e identificar as competências e seus níveis de apropriação.

Nesse sentido, vale a pena acentuar que a base estruturante para um bom desenvolvimento profissional está relacionada com a aceitação do “ser avaliado” e do “auto-avaliar-se” como um dos primeiros pontos concretos a serem implementados na vida docente, já que o professor que não passa pela avaliação do seu desempenho tem, sem dúvida, a sua prática e conduta profissional sem inquietudes, acomodada a uma realidade individual e egocêntrica.

2.3. Perspectivas para a Avaliação do Desempenho Docente

2.3.1. Recomendações internacionais

As organizações internacionais vêm destacando a avaliação docente como fator imprescindível no melhoramento da educação. Dentre estas entidades, são de destacar a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia.

Com o objetivo de auxiliar os países membros a melhorar o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, a UNESCO desenvolve ações estratégicas para o fortalecimento das políticas nacionais de educação, que envolvem também a avaliação do desempenho docente, reforçando com essa prática “a capacidade dos professores para uma ação responsável e autónoma” (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 100), no sentido de perceber a necessidade de inserir-se ao contexto da realidade educacional vivenciada.

Vale ressaltar que, no final do século XX, importantes estudos internacionais comparados alertaram para o problema das aprendizagens. Pela difusão e impacto em todo Mundo é importante salientar o PISA (*Programme for International Student Assessment*), desenvolvido pela OCDE, a partir de 1997.

Neste âmbito podemos destacar, também, o *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) que, no ano de 2008, publicou o seu primeiro diagnóstico relativo ao inquérito internacional realizado sobre os ambientes de aprendizagem na escola e as condições de trabalho dos professores. Com ele concluiu-se que os

docentes que recebem mais oportunidades de desenvolvimento profissional trabalham com mais eficiência, os docentes que têm fortes convicções sobre os métodos de ensino manifestam um

comportamento mais colaborativo com os colegas e sentem-se mais eficientes, os docentes que são reconhecidos pelo seu trabalho por parte do diretor e de seus colegas sentem-se mais eficientes e o impacto da liderança escolar nas aprendizagens é atenuado, indiretamente, pelas ações dos docentes. (OCDE, 2011, p. 8)

Em 2013, por ocasião do segundo relatório internacional realizado por aquela entidade, a pesquisa teve como objetivo

a formação do docente e seu desenvolvimento profissional, a apreciação do *feedback* recebido na pesquisa anterior, o clima da escola, a liderança nas escolas, os princípios pedagógicos dos docentes e as práticas pedagógicas dos docentes, acreditando que nesta economia global, a educação constitui a maior força motriz do crescimento e desenvolvimento. (OCDE, 2011, p. 6)

Para Barbara Ischinger⁷ (in OCDE (2011, p. 4), através deste tipo de pesquisa, o TALIS tem condição de fornecer uma visão realista sobre as condições de trabalho dos docentes e as práticas de ensino e aprendizagem na escola.

Vale ressaltar ainda o contributo da União Europeia, cujo objetivo, sobretudo a partir da Estratégia de Lisboa (2000), visa tornar a Europa a economia de conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento econômico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social.

Nesse sentido, foi realizada, em 2007, a Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, em Lisboa. Esse evento foi palco de grandes análises, reflexões e debates sobre o tema da formação de professores na União Europeia. Por ocasião da sessão inicial da conferência, Maria de Lurdes Rodrigues, então Ministra da Educação de Portugal, explicou que

a Estratégia de Lisboa, lançada anteriormente pela Presidência Portuguesa da União Européia, procurou corresponder às mudanças na economia e na sociedade com dois planos de ação: o do reforço

⁷ Cientista alemã e atualmente Diretora de Educação da OCDE, em Paris, onde é responsável pelos estudos PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

da sua capacidade de desenvolvimento e a reafirmação do ‘modelo social europeu’, tendo como pilares centrais de investimento social a educação e a formação. (Rodrigues, 2007, p. 13)

Ján Figel, Comissário Europeu responsável pela Educação, Formação, Cultura e Juventude naquela ocasião expôs também os seus anseios e expectativas quanto à Conferência, dizendo que

aquela Comissão era responsável por ajudar os jovens a desenvolver habilidades transversais e transferíveis de adaptações às mudanças, enfatizando que o “Quadro de Referência Europeu”⁸ para as competências-chaves, adotado pelos Estados-membros da União Europeia (ao longo da vida) acredita que todos os cidadãos necessitam da participação de forma plena na Sociedade do conhecimento”. (Figel, 2007, p.20)

Nesse sentido é que existe uma preocupação com a formação do docente para que este também tenha capacidade de proporcionar o tipo de ensino exigido pelo jovem atual, enfatizando que esse apoio aos professores é de importância vital para o futuro da Educação.

Percebe-se, em síntese, que as questões relacionadas com a formação dos professores, a avaliação do desempenho docente e a qualidade do ensino e das aprendizagens estão em pauta na política internacional, sendo oportuno salientar que a importância destas temáticas tem sido umas das preocupações comuns em diversos países, membros ou não membros da União Europeia, sobretudo os que reconhecem que a educação de alto nível somente se materializa quando existem atos reflexivos sobre as habilidades e as competências da profissão docente.

⁸ O Quadro de Referência Europeu funcionará como um quadro de correspondência entre os sistemas de qualificações dos Estados-Membros, auxiliando assim os empregadores e os estabelecimentos de ensino da Europa a comparar e compreender as qualificações apresentadas pelos cidadãos.

2.3.2. Tendências político-normativas no Brasil

No Brasil, a questão do preparo de professores emergiu logo após a independência do país. Foi nesse contexto que o Estado de São Paulo promoveu uma ampla reforma da instrução pública que começou com o Decreto n.º. 27, de 12 de março de 1890⁹, o qual estipulava: “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz”.

É importante perceber que, por longos séculos e ainda hoje, discute-se a instrução dos docentes num contexto pedagógico, fato que demonstra a importância do professor como peça fundamental no processo de evolução educacional.

Segundo Saviani (2008), a nova Constituição do país, promulgada em 5 de outubro de 1988, contemplou diversas reivindicações do movimento docente e conferiu à União competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, através da Lei n.º. 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

A inclusão da educação como direito fundamental de todo cidadão contribuiu para sinalizar na perspectiva da abrangência do termo, em aspectos físicos, políticos e sociais.

Com a educação paraense não foi diferente, na medida em que, regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, vem acompanhando também as perspectivas atuais, no que diz respeito ao sistema de ensino e aprendizagem. A busca por uma educação de qualidade envolve, preferencialmente, a valorização do profissional no que diz respeito a inúmeros aspectos, dentre esses a formação continuada, as condições de trabalho, os planos de carreira e a avaliação docente.

No que tem a ver com a avaliação do desempenho docente, ela deve, como acentua Brooke (2006), considerar algumas questões-chave, destacando-se entre essas o cumprimento de leis nas redes de ensino, a manutenção dos padrões perante a profissão e, principalmente, os resultados dos exames nacionais, que têm demonstrado saldos não satisfatórios.

No dizer de Gatti (2011), as políticas normativas do país devem traduzir uma posição de governo articulada com clareza de direção, com metas integradoras,

⁹ Prudente de Moraes apresentou a chamada Grande Reforma que, em síntese geral, reformulava a Escola Normal e convertia em escola-modelo as escolas anexas.

compreensivas e com balizas sobre onde se pretende chegar, fato que o Brasil ainda deixa a desejar, já que, segundo o mesmo autor, “a democracia da América Latina, como um todo, ainda não conseguiu dar sentido para a maioria das demandas da cidadania, em especial aos setores mais empobrecidos, o que aumenta o desafio da educação” (p.14).

É certo que existe um visível aumento das pesquisas sobre a formação dos professores no Brasil, assim como outras ações políticas em prol da educação. Um estudo enfatizado ainda por Gatti (2011) evidencia que a partir do ano de 2000 a maioria das investigações científicas educacionais começaram a dirigir-se aos docentes, aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total dos estudos.

O Governo Brasileiro criou, por seu lado, a partir de 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com a finalidade de aferir o rendimento dos alunos, então motivado pela necessidade de melhorar o controle da educação nacional. Surgiram também nessa mesma linha o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudante) e o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), todos eles voltados para o acompanhamento das políticas educacionais e, nesse contexto, envolvendo também a avaliação da formação e do trabalho docente.

Nesse sentido, é importante salientar que, a partir do ano 2000, “a base amostral dos dados do SAEB vem servindo para fornecer informações aos sistemas de ensino, com o objetivo de subsidiar as políticas públicas” (Gatti, Barreto & André, 2011, p. 40), para a melhoria da qualidade da educação, estando inclusa neste rol a avaliação do desempenho docente.

Atualmente, a avaliação do desempenho docente tem seus escores essencialmente em função dos resultados dos rendimentos dos alunos, questão essa absolutamente debatida, pois sabemos que avaliar o professor não é tarefa somente objetiva, mas, como assinala Graça (2011), surge subjetivamente ampliada a vários fatores como os materiais didáticos utilizados, os projetos implantados, os programas inseridos no sistema educacional, o desenvolvimento dos professores e das próprias instituições educativas.

2.4. A Avaliação do Desempenho Docente em Contexto

2.4.1. O caso do Estado do Pará

Avaliar o desempenho do docente “não é fácil nem confortável” (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 103), nem é algo que possa ser considerado como o principal e o único fator responsável pelo sucesso ou insucesso escolar. É, no entanto, um tema que tem sido alvo das políticas educacionais contemporâneas um pouco por todo o mundo, motivando muitos países, nomeadamente da América Latina, como é o caso do Brasil, a reconhecê-lo como importante objeto de estudo científico, podendo vir a contribuir para melhorar os resultados dos sistemas de ensino, incrementando a sua qualidade.

A Região norte não está fora da realidade do país, sendo uma das regiões brasileiras mais acometidas pelo baixo nível na qualidade da educação. Comprovação de tal realidade é o resultado do SISPAE/2013 (Sistema Paraense de Avaliação Educacional). Segundo essa avaliação, 39,9% dos estudantes paraenses terminam o Ensino Médio abaixo do básico com relação aos conhecimentos em Língua Portuguesa e, quando se trata de Matemática, o resultado é ainda mais alarmante, já que 65,8% estão abaixo do nível básico.

Atualmente, existe a tendência natural dos governos estaduais paraenses em avaliar os professores apenas com base num conjunto de competências, nomeadamente os resultados escolares, diagnosticados pelo SISPAE, quando, como salientam diversos autores, os resultados devem servir inicialmente apenas como “ponto de referência” (Day, 1999, p. 95), devendo outros aspectos, como disposições psicológicas e sociais, serem também levados em consideração no processo avaliativo.

Falando da situação dos docentes nestes últimos três anos, o Governo do Estado do Pará tem resistido quanto à implantação efetiva e completa da Lei 7.442, de 02 de julho de 2010, a qual dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado. Os profissionais docentes deste Estado são avaliados através do Estágio Probatório, avaliação feita pela chefia imediata a todo e qualquer funcionário público do Estado, nos três primeiros anos de exercício da função, que tem por objetivo medir a aptidão e a capacidade do servidor-estagiário para a realização das funções inerentes ao cargo de provimento efetivo para o qual foi nomeado.

Dessas questões surgem os grandes embates entre o governo e a classe docente que, apesar de ver validada parte da Lei 7.442, de 02 de julho de 2010 (PCCR) , ainda não goza efetivamente dos direitos adquiridos, dentre eles o da lotação por jornada, com 25% de hora atividade já em 2014, que assegura a majoração gradativa para 1/3 da jornada; garantia de nenhuma perda remuneratória com a regulamentação das aulas suplementares; apresentação de um cronograma de reforma das escolas; regulamentação da eleição direta para direção de escola; PCCR unificado para contemplar todos os trabalhadores em educação; pagamento de retroativo do piso do ano de 2011 a partir de janeiro/2014; realização de novo concurso público; regulamentação da Lei do Some¹⁰ e pagamento de pró-labore e adicional de titulação (em vigor desde outubro de 2013).

No que se refere à Avaliação do Desempenho Docente, há a destacar as Secções III e IV dos artigos da Lei anteriormente referendada (PCCR), visto que se percebe algum interesse pelo tema, parecendo mesmo intenção do legislador que em curto ou médio prazo a Lei seja validada e regulamentada. Tal validação torna-se imperiosa, pois o professor há séculos vem sendo avaliado de forma implícita ou informal, por avaliadores sem competência para a função, surgindo também o problema da responsabilização direta do professor, sem observar, muitas vezes, o contexto social, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais do contexto em que atua.

No ato de avaliar, “o avaliador é chamado a pronunciar-se sobre inúmeros domínios” (Ruivo, 2009, p. 315), ciente, portanto, de que um processo avaliativo consistente e ético

depende, inevitavelmente, da forma como todo o processo for gerido e do envolvimento do conjunto dos interessados. No caso da avaliação para o desenvolvimento profissional, torna-se evidente que todos os gestores escolares têm de ter em conta, pelo menos duas questões fundamentais: a relação da avaliação com autonomia do professor e a relação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor. (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 96)

Em se tratando do Estado do Pará, vale ressaltar o já referido SISPAE (Sistema Paraense de Avaliação Educacional), que é realizado em todos os municípios que

¹⁰ O Some (Sistema de Organização Modular de Ensino) foi criado em 1980, para atender às necessidades das regiões mais distantes do Estado (como a zona rural e ilhas) que não tenham ensino fundamental e médio.

aderiram ao Pacto pela Educação do Pará¹¹, com os mesmos critérios técnicos dos sistemas nacionais de avaliação, aplicado anualmente, visando oferecer informações para gestores, diretores, professores e técnicos sobre os avanços da aprendizagem do alunado e os fatores associados. Esse sistema avaliativo tem como objetivos diagnosticar e oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas e programas educacionais ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas; obter dados e informações sobre o desempenho dos alunos e fornecer subsídios mais imediatos para os Municípios no que tange à gestão, ao monitoramento e à avaliação.

A aplicação destes tipos de avaliação pouco ou nada tem contribuído para a implantação do processo de avaliação do desempenho docente, na medida em que continuam a não envolver diretamente o trabalho docente também como um referencial diagnóstico da situação educacional existente. É de extrema necessidade a validação e efetivação dos artigos da Lei de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado, que regularizam a avaliação docente propriamente dita no Estado.

Em síntese, é importante salientar que são vários os detalhes, mas torna-se primordial e necessária a reflexão sobre todo o conjunto de aspectos que envolvem o processo de implantação da avaliação do desempenho docente no Estado do Pará, nomeadamente em todas as dimensões que configuram a profissão docente, para que a base de implantação do processo se torne sólida e coesa, para, posteriormente, suportar o peso das consequências impostas pelo sistema.

2.4.2. O Estágio Probatório

O Estágio Probatório é uma avaliação especial de desempenho dos servidores do Estado do Pará, instituído através da Lei 1.945, de 13 de dezembro de 2005, com o objetivo de avaliar a aptidão e a capacidade do servidor-estagiário (incluindo os docentes), para a realização das funções inerentes ao cargo de provimento efetivo para o qual foi nomeado.

¹¹ esforço integrado de diferentes setores e níveis de governo, da sociedade civil (fundações / ONGs e demais organizações sociais), da iniciativa privada e de organismos internacionais, liderado pelo Governo do Estado do Pará, em torno do objetivo de aumentar em pelo menos 30% o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do Estado em todos os níveis até 2017.

Tal avaliação deve levar em consideração a data de exercício na função, a situação de avaliação em que o candidato se encontra, realizada, geralmente, pelo seu chefe imediato e a sua auto-avaliação, efetuada de maneira a assumir a sua conduta profissional (Decreto nº 1.945 de 13 de dezembro de 2005). O processo é realizado em três etapas, definidas como se segue:

- o servidor com data de exercício até 27/12/2007 é avaliado em 24 (vinte e quatro) meses e a sua avaliação é feita através de avaliação externa e auto-avaliação;
- o servidor com data de exercício a partir de 27/12/2007 é avaliado de acordo com o seu estado inicial de avaliação que se segue:
 - a) em 36 (trinta e seis) meses, *se nunca foi avaliado*, na forma de ficha de acompanhamento, avaliação de desempenho externa e auto-avaliação;
 - b) em 24 (vinte e quatro) meses, *se já foi avaliado*, com mais 12 (doze) meses complementares, na forma de avaliação de desempenho externa e auto-avaliação.
- o servidor com data de exercício a partir de janeiro/2010 a 13/10/2011 é avaliado em 36 (trinta e seis) meses, como se segue:
 - a) o servidor que *já foi avaliado* em três etapas faz uma quarta etapa na forma de ficha de acompanhamento e auto-avaliação.
 - b) o servidor que *já foi avaliado* nas duas primeiras etapas faz a terceira e quarta etapas na forma de ficha de acompanhamento, avaliação de desempenho e auto-avaliação;
 - c) o servidor que *já foi avaliado* na primeira etapa faz a segunda, a terceira e a quarta etapas na forma de ficha de acompanhamento, avaliação de desempenho e auto-avaliação;
 - d) o servidor que *nunca foi avaliado* faz a primeira, a segunda, a terceira e a quarta etapas na forma de ficha de acompanhamento, avaliação de desempenho e auto-avaliação;
 - e) o servidor com data de exercício a partir de 14/11/2011: são avaliados em quatro etapas na forma de ficha de acompanhamento, avaliação de desempenho e auto-avaliação.

Nesse sentido, percebe-se que o Estágio Probatório tem o único e previsível objetivo de avaliar os três primeiros anos da carreira efetiva do servidor público (docente ou não), almejando verificar somente a sua condição para continuar exercendo o cargo para o qual foi nomeado.

Mesmo sendo algo necessário, visto apresentar características de acuidades trabalhistas, o estágio probatório parece não possuir grandes contribuições para o sistema educacional no sentido de avaliação do desenvolvimento docente, na medida em que as mudanças importantes para a educação devem incluir, no dizer de Figel (2007), apoios contínuos no decurso da carreira docente para que esses profissionais consigam desenvolver os seus talentos, as suas habilidades e, sobretudo, estar constantemente e ao longo da vida preparados para enfrentar os desafios que surgem a todo o momento no sistema educacional, questão essa não visualizada na educação paraense.

Na opinião de Hadji (1994), a avaliação deve ser um instrumento da própria ambição do homem de “pesar” o presente para “pesar” o futuro (p. 23), com o objetivo de exercer alguma influência sobre aquilo que não vem proporcionando os efeitos desejados.

Ao longo de décadas, os profissionais da educação são lançados em sala de aula, enfrentando, além de classes heterogêneas e em diferentes contextos sociais, culturais e de níveis de aptidão ou inaptidão, o descaso governamental pelas estruturas físicas das escolas e a falta de valorização profissional, o que dificulta imensamente o desenvolvimento educacional de forma desejável.

Supomos que exista no Estado do Pará o desejo de aplicações de avaliação do desempenho docente que atendam às vontades de mudança por parte de todos. Observamos, porém, há que o reconhecer, certa imperícia, no que diz respeito à implementação desse sistema complexo.

III. ESTUDO EMPÍRICO

3.1. Do Problema aos Objetivos da Pesquisa

Vivenciando as expectativas de mudança no campo educacional, surgiu como tema para a presente investigação a problemática da avaliação do desempenho docente, que teve seu quadro conceitual norteado no capítulo anterior.

Evoluímos para o estudo empírico na convicção de que, na atualidade, a pesquisa no campo educacional exige, como acentua (Esteban, 2010, p. 19), uma “postura científica responsável e reflexiva, preocupada com as consequências da própria pesquisa”.

Levando em consideração o caminhar pessoal dentro da profissão docente e a análise da literatura sobre o referido assunto, sentimos que existe a necessidade latente de mudanças no sistema educacional brasileiro (em particular no paraense). A partir do século XXI, grande inquietação foi tomando forma no que se refere às práticas educacionais que ecoam por todo o mundo, passando a ser essa uma das grandes prioridades das políticas nacionais.

Durante a Conferência de desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para equidade da aprendizagem ao longo da vida, Nóvoa (2007) fez sentir que existem outras realidades que também impulsionam a reflexão e a intervenção no campo da educação, dentre as quais se contam as questões da diversidade, com as suas múltiplas facetas e os desafios instaurados pelas novas tecnologias, na busca da construção de novas pedagogias e métodos de trabalho que exigem do professor um novo olhar sobre as suas práticas, em busca de uma melhor adaptação ao contexto vivenciado.

São muitos os desafios no processo de (re)definição do desempenho docente e, nesse sentido, não é inoportuna a decisão pela temática escolhida para esta pesquisa, tendo dela emergido a própria grande questão de investigação que marcou o contexto de partida para a mesma e que foi a seguinte:

Como, por que e com que consequências profissionais e pedagógicas por si percebidas os docentes da escola sede do estudo são avaliados?

Nessas condições, o estudo propôs-se dar consecução aos seguintes objetivos:

- Analisar de que forma é realizada a avaliação do desempenho docente no contexto da escola sede do estudo e quais as suas finalidades;
- Determinar quais os instrumentos utilizados para a realização da avaliação do desempenho docente na instituição pesquisada;
- Perceber até que ponto a avaliação efetuada atende aos propósitos da Lei que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado¹².

Dessa forma, e de acordo com a questão de partida e os objetivos da investigação, emergiram questões mais específicas e instrumentais, as quais foram essenciais na construção do questionário aplicado. Dessas questões, vale destacar as seguintes:

- Qual a importância das atividades relacionadas com o desenvolvimento profissional vivenciado pelos professores da escola?
- Qual a percepção dos professores sobre a formação que tem por objetivo a melhoria do seu desempenho?
- Qual o grau de importância percebido pelos professores da escola em relação à implantação da avaliação do desempenho docente?
- Qual a percepção do professor sobre o estágio probatório, o único sistema avaliativo formal ao qual são submetidos, após três anos efetivos no cargo?
- Quais os parâmetros de avaliação utilizados, mesmo que informalmente?
- Qual a importância da direção, coordenação pedagógica e alunos no processo de avaliação docente?
- Qual a bonificação e/ou punição para o professor em caso de avaliação do seu desempenho?
- Como permanece o relacionamento entre avaliador e avaliado após a concretização da avaliação?

¹² PCCR – Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010.

3.2. O Desenho da Investigação e as Opções Metodológicas de Base

A ênfase dada à avaliação do desempenho docente como fenômeno social de destaque atualmente relevante no cenário mundial nos impulsionou a reconhecê-la como importante tema de estudo. Buscamos procurar opções metodológicas que contribuíssem para uma melhor compreensão do fenômeno estudado, no caminho para uma melhor visão sobre a investigação. Buscamos também um método de trabalho e um plano de pesquisa que se enquadrassem nos objetivos do estudo.

Segundo Flick (2009), um plano de pesquisa é

um plano para a coleta e a análise de indícios que possibilitarão ao investigador responder a quaisquer das questões a que se propôs. O plano de uma investigação afeta quase todos os aspectos, desde os mínimos detalhes da coleta dos dados até a seleção das técnicas de análise de dados. (Flick, 2009, p. 96)

Embora o estudo tivesse assumido um registro essencialmente quantitativo, foram também recolhidos alguns dados qualitativos complementares. Segundo Flick (2009), tal situação permite que possamos falar de uma discreta triangulação, na medida em que nos tenhamos orientado de forma global através do enfoque quantitativo, pudemos aprofundar os pontos de vista dos participantes no estudo tendo por base uma questão aberta do instrumento de pesquisa, a qual possibilitou informação qualitativa pertinente.

A pesquisa adquiriu, por outro lado, um perfil naturalista, visto não se ter pretendido qualquer controle sobre o fenômeno em análise e não estar prevista qualquer ação interventiva na realidade em estudo.

O nosso propósito foi, com efeito, descrever e perceber as características da avaliação do desempenho docente no seu contexto *natural*, mobilizando aspectos físicos (escola), sociais (interação entre os indivíduos envolvidos no contexto e a sociedade) e psicológicos (impactos causados fomentando prejuízo das aprendizagens interativas). Além disso, buscamos as percepções dos professores sobre a temática estudada, através de instrumento empírico deliberadamente construído para o efeito (o questionário).

A estratégia de investigação que serviu de enquadramento à pesquisa foi o estudo de caso. De acordo com Ponte (2006), usa-se o estudo de caso para compreender

a especificidade de uma dada situação ou fenômeno, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, com vista à sua melhoria, para ajudar um dado organismo a definir novas políticas ou ainda para formular novas teorias.

Yin (1994) acrescenta ainda que o estudo de caso

se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o ‘como?’ e o ‘por quê?’, quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenômeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenômeno, do programa ou do processo. (p.13)

Vale ainda ressaltar que a pesquisa se enquadrou num processo de tipo etnográfico, em que os fenômenos foram descritos de maneira global em seu *habitat* natural. Os significados foram estudados do ponto de vista dos agentes sociais, as observações se situaram dentro de uma perspectiva mais ampla, foi evitada a emissão de julgamentos de valor sobre as observações e a pesquisadora fez parte do mundo que estudava e era afetada por ele (Esteban, 2010).

Objetivou-se, em concreto, analisar e tirar conclusões fundamentadas a partir das percepções evidenciadas pelos professores efetivos de uma escola de ensino médio.

Sintonizando as nossas perspectivas com os acordos investigativos, procuramos decifrar a avaliação do desempenho docente, focando, em particular: *como* era a cultura escolar através da percepção dos professores, *por que* o sistema avaliativo, apesar de importante para a organização escolar, causa polêmica no meio profissional e afins, e *quais* as previsões das possíveis consequências da implantação do sistema avaliativo no campo profissional docente.

Com a perspectiva naturalística e concordando ainda com Yin (1994), quando fala sobre a “confrontação de questões complexas” e “análise de fenômeno de forma profunda e global”, o estudo feito enquadra-se e caracteriza-se num estudo de caso, principalmente por “apresentar-se particularista, descritivo, heurístico e indutivo”, conforme a Tabela 1 ilustra:

Tabela 1

Características do estudo de caso

Características do estudo de caso	
Particularista	Os estudos de caso se centram em uma situação, um evento, um programa ou fenômeno em particular. O caso em si é importante pelo que revela sobre o fenômeno e pelo que possa representar. Essa especificidade o torna especialmente apto para problemas práticos, questões, situações ou acontecimentos que surgem na vida diária.
Descritivo	O produto final de um estudo de caso é uma descrição rica e “densa” do fenômeno objeto de estudo. Pode incluir variáveis distintas que ilustram sua interação, frequentemente ao longo de um período de tempo; podem, por isso, ser estudos longitudinais. A descrição costuma ser de tipo qualitativo.
Heurístico	Os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor do fenômeno objeto de estudo. Podem dar lugar ao descobrimento de novos significados, ampliar a experiência do leitor ou confirmar o que já é conhecido. Podem aparecer relações e variáveis não conhecidas anteriormente que provoquem um replanejamento do fenômeno e novos <i>insights</i> .
Indutivo	Em sua maioria, tem como base o raciocínio indutivo. As generalizações, os conceitos ou as hipóteses surgem de um exame dos dados fundamentados no próprio contexto. Ocasionalmente, podem existir hipóteses de trabalho, tentativas, no início do estudo. Mais do que a verificação de hipóteses predeterminadas, o estudo de caso qualitativo é caracterizado pela descoberta de novas relações e de novos conceitos.

Fonte: (Esteban, 2010, p. 181)

Por fim, com o propósito de estudar a fundo o fenômeno, continuamos a realizar os procedimentos metodológicos sistematizados, na medida em que “queríamos alcançar uma maior compreensão desse caso em particular” (Esteban, 2010, p. 21), ou seja, foi selecionado o caso de interesse sem o propósito de gerar teorias, mas, sobretudo, o aprofundamento no que constitui o objeto da pesquisa, compreendendo com profundidade a realidade avaliativa do desempenho dos docentes efetivos na escola campo da pesquisa.

3.3. O Contexto da Investigação e os Participantes

A pesquisa foi então realizada no contexto de uma escola pública da cidade de Castanhal, no Estado do Pará, Brasil. A investigação adquiriu, dessa forma, e como foi já explicado, contornos de estudo de caso, estando o caso relacionado com o modo como os professores da escola sede do estudo eram avaliados, ainda que tal avaliação pudesse ser de tipo informal.

De acordo com Coutinho (2014), o estudo de caso é a estratégia de investigação mais adequada quando se visa preservar e compreender a situação no seu todo e na sua unicidade, pois envolve um plano de investigação através de um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, que neste caso foi desenvolvida envolvendo a investigadora e os professores efectivos da escola sede do estudo.

De início, procurou-se sensibilizar a direcção e o corpo pedagógico da escola para a importância da pesquisa, no sentido de explorar o tema avaliação do desempenho docente internamente. Após a necessária aceitação por parte da direcção da escola, foi negociado o plano de desenvolvimento do trabalho de campo e o mesmo colocado em prática.

Dada a necessidade de articular a realidade em estudo, o perfil metodológico da pesquisa e o tempo disponível para a sua realização, estabelecemos um cronograma estratégico de etapas que nos guiaram por todo o percurso do estudo. Essas etapas contemplaram os seguintes momentos:

- a) o primeiro momento foi dedicado à escolha do tema a ser estudado;
- b) o segundo consistiu na redacção do projeto de investigação, incluindo o seu desenho metodológico;
- c) no terceiro momento, foi elaborado o instrumento de recolha de dados (questionário) a ser utilizado;
- d) no quarto momento, o instrumento de investigação foi encaminhado para o orientador da pesquisa e mais três especialistas na área, para efeitos de validação;
- e) no quinto momento, e uma vez validado, o instrumento foi apresentado e posteriormente aplicado aos participantes da pesquisa;

- f) no sexto, foi feita a codificação dos dados para justificar a categorização através da criação de banco de dados, com auxílio do programa estatístico *Microsoft Excel 2007*;
- g) no sétimo momento, foram realizados os tratamentos e as análises dos dados provenientes do estudo empírico;
- h) no oitavo momento, foi feita a discussão dos resultados, aumentando a convergência de relações importantes entre os elementos da pesquisa;
- i) e, no nono momento, foram apresentados os sentidos e as implicações do estudo, suas limitações e recomendações para futuras investigações que tratem de tema semelhante.

3.4. Os Procedimentos de Recolha de Dados

A recolha de dados teve por suporte as técnicas da pesquisa documental e do inquérito por questionário, enfatizando sempre o rigor ético sobre o objeto de investigação e o enquadramento conceitual.

A análise dos documentos da escola (Projeto Político-Pedagógico, Plano Plurianual de Atividades e Projetos Educacionais, nomeadamente) foram realizados no momento da construção do referencial conceitual, ou seja, na fase de exploração, a qual se revelou fundamental por nos conferir acuidade na busca por documentos que ajudassem a descobrir significados, aumentando o conhecimento e gerando ideias relevantes.

Optámos, por outro lado, pelo questionário, por se configurar como um instrumento direto, conciso e simples de responder (Arredondo & Diago, 2009, p. 315). Esse instrumento ajudou-nos a concentrar o foco no objeto de estudo, assim como foi de fácil aplicação, dando-nos a possibilidade de quantificar uma enorme quantidade de dados e realizar, assim, análise estatística sustentada.

Procurando organizar o nosso estudo em uma sequência lógica de “etapas conceituais, metodológicas e empíricas” (Flick, 2009, p. 103), seguimos com os procedimentos para a recolha de dados, por forma a passar a abranger um entendimento específico da relação entre o tema da pesquisa e o método que adotamos.

Assim, com traços bem definidos, procuramos naturalmente incorporar à pesquisa o tema avaliação do desempenho docente através da junção entre o

conhecimento teórico extraído da literatura consultada e as descobertas empíricas do *feedback* da profissão docente, através da aplicação e posterior análise do instrumento de pesquisa.

Ao longo do trajeto, foram, no entanto, surgindo vários questionamentos a respeito do procedimento, pois existia a necessidade real da abrangência de conhecimentos sobre a cultura da avaliação do desempenho docente na realidade estudada.

Necessitou-se, assim, de uma reflexão cuidada sobre as questões de pesquisa, uma vez que estas “constituem pontos centrais de referência para a avaliação da apropriabilidade das decisões a serem tomadas” (Flick, 2009, p. 105), e, nesse sentido, começamos a pontuar tanto a formulação dos questionamentos a serem aplicados, quanto as possíveis interpretações, mesmo sabendo que não seria fácil interpretar a “montanha de dados” recolhidos.

Para dar continuidade ao processo, elaborou-se a matriz do questionário (Tabela 2), que viabilizou a categorização das informações consideradas importantes, sempre em interligação com os objetivos da investigação (Flick (2009, p. 106).

Tabela 2

Matriz do questionário

DOMÍNIOS	CATEGORIAS	INDICADORES	OBJETIVOS
Informações Biográficas	1-Sexo	Feminino / Masculino	-Conhecer os dados biográficos de cada docente.
	2-Idade	x anos	
	3-Tempo de serviço 3.1-Como docente 3.2-Como docente na escola	x anos x anos	-Identificar a formação de cada docente.
	4-Formação acadêmica	Nível Superior / Especialização / Mestrado / Doutorado	-Identificar os cargos desempenhados por cada docente num período de cinco anos (2009-2013)
	5-Cargos desempenhados nos últimos cinco anos (2009-2013)	-Membro do Conselho Executivo/Direção ou Vice-direção - Membro do Conselho Escolar - Coordenação Pedagógica - Coordenação de Departamento (informática, multidisciplinar, etc.). - Coordenação (a) da	

DOMÍNIOS	CATEGORIAS	INDICADORES	OBJETIVOS
		Biblioteca - Coordenação (a) de Projetos - Coordenação (a) de Esportes - Orientação (a) de Estágios - Outros.	
Desenvolvimento Profissional	6-Grau de importância na participação de eventos para a formação profissional de docente	- Participação em estágios acadêmicos - Participação em cursos/oficinas/palestras sobre educação - Participação em curso de extensão na área de educação - Participação em investigação individual sobre área de interesse profissional (TCC)	- Identificar como foi desenvolvido o percurso profissional do docente, no que diz respeito a sua participação e frequência em eventos de formação profissional.
	7-Frequência na participação de eventos na formação profissional de docente, nos últimos dois anos (2012-2013)	- Eventos na escola (festas, atividades esportivas, etc.) - Cursos de formação profissional - Reuniões com colegas da mesma disciplina -Reuniões interdisciplinares ou de partilha de materiais pedagógicos - Conferências ou seminários sobre educação realizados na escola - Projetos de investigação individual sobre tema de interesse profissional.	- Perceber quais os contributos da participação em eventos de formação docente, num período de dois anos (2012-2013).
	8-Contributos da participação em eventos na formação profissional de docente, nos últimos dois anos (2012-2013)	- Interação entre os colegas e promoção da interdisciplinaridade - Reflexão sobre práticas docentes por você e pelos colegas - Atualização de conhecimentos sobre acontecimentos na escola - Direcionamento sobre um plano individual de trabalho	

DOMÍNIOS	CATEGORIAS	INDICADORES	OBJETIVOS
		- Auto-avaliação pessoal e profissional	
Parte geral e específica sobre Avaliação do Desempenho Docente (ADD)	9-Percepções sobre Avaliação do Desempenho Docente (ADD)	- Fundamental para a qualidade da educação pública - Imprescindível para a qualificação científica e pedagógica do docente - Fomenta o desenvolvimento profissional do docente - Promove qualidade do serviço prestado à comunidade escolar - Ajuda no cumprimento do programa de conteúdos das disciplinas - Contribui para o sistema de reconhecimento e premiação do profissional - Potencia o incremento da satisfação laboral.	- Perceber qual a concepção do docente sobre o tema Avaliação do Desempenho Docente - Identificar qual a finalidade do Estágio Probatório na percepção do docente. - Perceber qual a opinião do docente em relação à proposição da Lei 7.442/2012 (PCCR), no que diz respeito à implantação definitiva do sistema de avaliação do desempenho docente na educação do Estado do Pará
	10-Estágio Probatório (Decreto nº 1.945/2005)	- Realizou Estágio Probatório - Não realizou Estágio Probatório	
	11-Percepções sobre o Estágio Probatório (Decreto nº 1.945/2005)	- Fundamental para o desempenho profissional do docente - Contribui para a melhoria da educação escolar paraense - Foi aplicada nos termos da Lei. - Essencial para uma auto-avaliação sobre as ações do docente	- Descobrir de que forma é realizada a avaliação do desempenho docente na escola sede do estudo - Descobrir quais os instrumentos utilizados para a realização da avaliação docente na escola sede do estudo
	12-Avaliação do Desempenho Docente sob o enfoque da Seção III e IV da Lei 7.442/2012 (PCCR). Grau de concordância.	- Promoverá uma melhor qualidade da educação do Estado do Pará - Poderá contribuir para a superação das dificuldades no desempenho profissional ou no sistema educacional - Ajudará a premiar os	- Conhecer o papel da coordenação pedagógica, da direção e dos alunos no processo de avaliação do

DOMÍNIOS	CATEGORIAS	INDICADORES	OBJETIVOS
		professores mais esforçados - Fomentará um melhor desenvolvimento profissional do docente - Contribuirá para uma melhoria na qualidade dos serviços prestados à comunidade pelas escolas paraenses - Direcionará o (a) professor (a) para um plano individual de trabalho mais completo - Ajudará no cumprimento do programa de conteúdos	desempenho docente realizado na escola sede do estudo. - Perceber até que ponto a avaliação efetuada na escola sede do estudo, atende aos propósitos da Lei que dispõe sobre Lei 7.442/2012 (PCCR), no que diz respeito à implantação definitiva do sistema de avaliação do desempenho docente na educação do Estado do Pará
	13. Percepções sobre Avaliação do Desempenho Docente efetivamente realizada na escola (instituição que será a sede da investigação)	- A Avaliação do Desempenho Docente, mesmo que informalmente, é realizada na escola com todos os professores - A equipe avaliadora possui formação para efeitos de Avaliação de Desempenho Docente - A direção da escola tem efetiva participação na Avaliação do seu Desempenho Docente - A coordenação pedagógica tem efetiva participação na Avaliação do seu Desempenho Docente - A coordenação pedagógica contribui positivamente na Avaliação do Desempenho do Docente - Os alunos são levados em consideração na Avaliação do Desempenho Docente - Os índices do ENEM são pontos importantes na Avaliação do Desempenho do Docente - Os resultados da	

DOMÍNIOS	CATEGORIAS	INDICADORES	OBJETIVOS
		<p>Avaliação do Desempenho do Docente são remetidos para as Secretarias Regionais e/ou Estaduais de Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com o resultado da Avaliação do Desenvolvimento Docente <u>insatisfatório</u>, TODOS os professores, sem exceção, têm punição interna ou externa. - Com o resultado da Avaliação do Desempenho Docente <u>satisfatório</u>, TODOS os professores, sem exceção, têm de fato reconhecimento e/ou premiação interna e externamente. - Apenas ALGUNS professores são punidos ou premiados interna e externamente - A discricão sobre a Avaliação do Desempenho do Docente é mantida pelos avaliadores envolvidos no processo - O relacionamento entre professor e avaliador altera-se após a avaliação concretizada. 	
	<p>14. Fundamentação aberta, escrita pelo docente sobre o tema avaliação do desempenho docente.</p>	<p>Como, por que e com que consequências profissionais e pedagógicas por si percebidas os docentes da escola sede do estudo são avaliados?</p>	<p>- Definir em linhas gerais e pessoais, as consequências da avaliação do desempenho do docente realizada na escola sede do estudo</p>

3.4.1. Processo de construção e validação do questionário

Na construção do questionário, buscamos fundamentação no TALIS (*Teachers for the 21st Century – Using Evaluation To improve Teaching*)¹³ – estudo levado a cabo pela OCDE em 24 países, visando encontrar subsídios mais eficazes para sustentar a tese de que “a avaliação de professores pode ser uma alavanca fundamental para aumentar o foco na qualidade de ensino e do desenvolvimento profissional contínuo dos professores” (p. 9).

O referido estudo foi realizado através de questionário, desenvolvido por um grupo de especialistas internacionais e foi debatido e acompanhado por docentes representantes de diversas entidades, em particular pelo *Trades Union Advisory Council* (TUAC), servindo assim de suporte na construção do nosso instrumento de recolha de dados.

Nesse sentido, foram realizadas seleções e adaptações das questões, com o objetivo de enquadrá-las ao contexto do ensino brasileiro. Assim, na primeira secção de perguntas, surgiu a *Informação Biográfica*, sendo utilizadas duas questões das cinco existentes no TALIS; a segunda secção envolveu o *Desenvolvimento Profissional*, utilizando-se também duas questões das cinco propostas no TALIS; e na terceira secção, intitulada *Avaliação do Desempenho Docente*, utilizaram-se dez questões, das 14 propostas pelo TALIS.

Através da Tabela 3, procuramos apresentar as questões utilizadas como base para a elaboração do questionário.

¹³ Professores para o Século 21 – Usando avaliação para melhorar o ensino.

Tabela 3

Questões base para construção do instrumento de recolha de dados

Questão 4 (tabela A. 1 e 3) - Quem determina os procedimentos para avaliação dos professores?
Questão 6 (tabela A. 1 e 3) - Contra que referências os professores são avaliados?
Questão 7 (tabela A. 1 e 3) - Em que aspectos o desempenho dos professores é avaliado?
Questão 8 (tabela A. 1 e 3) - Que instrumentos e fontes de avaliação são usados?
Questão 9 (tabela A. 1 e 3) - O resultado da avaliação tem classificação para os professores?
Questão 13 (tabela A. 1 e 3) - Que outra recompensa pode envolver a avaliação dos professores?
Questão 14 (tabela A.1 e 3) - Quais as respostas do mau desempenho do professor?
Questão 3 (tabela A. 2) - Em que circunstâncias os professores são avaliados na escola?
Questão 3 (tabela A.2) - O que determina os procedimentos para avaliação dos professores?
Questão 3 (tabela A.2) - Quem são os avaliadores?
Questão 1 (tabela A. 4) - Quem é o empregador dos professores?
Questão 2 (tabela A.4) - Qual a situação de emprego dos professores?
Questão 4 (tabela A.4) - Qual a estrutura da carreira docente?
Questão 5 (tabela A.4) - O que determina a progressão na carreira docente?

Considerando os objetivos da pesquisa, foi necessário buscar informações relativas ao perfil pessoal e profissional do professor – sexo, idade, tempo de serviço docente (questões 1, 2, 3 e 4) –, visto que era estatisticamente importante conhecê-los. Precisávamos também perceber quais os cargos que os docentes tinham desempenhado nos últimos cinco anos letivos (questão 5), já que esse dado permitiria visualizar suas funções específicas e intermediárias na realidade da escola, juntamente com as suas expectativas e ambições para o futuro do seu desenvolvimento profissional.

Levando em consideração o avanço da pesquisa, foi imprescindível o conhecimento sobre a formação profissional do professor (questão 6) e a sua frequência de participação em eventos proporcionados pela escola relativos a formações, reuniões e projetos de investigação nos anos de 2012-2013 (questões 7 e 8). Com efeito, como salienta Pimenta (2012), o “profissional docente deve refletir sobre a sua ação, buscando construir um repertório de experiências que mobilizem um conhecimento prático” (p. 23); ou seja, o professor precisa perceber que o seu desenvolvimento docente depende,

em maior grau, da sua própria reflexão-ação, da sua “facilidade de julgar” o que necessita para aperfeiçoar cada vez mais a sua prática docente.

Adentramos no tema avaliação do desempenho docente através de questões relativas ao conhecimento do professor sobre o assunto (questão 9), suas percepções em relação ao estágio probatório (Decreto Lei nº 1.445 de 13 de dezembro de 2005)¹⁴, suas expectativas relacionadas com a avaliação do desempenho docente prevista na Lei 7.442 de 2, de julho de 2012¹⁵, em vias de regulamentação (questão 12) e, por fim, as suas percepções sobre a avaliação do desempenho docente efetivamente realizada na escola (questão 13), momento em que buscamos utilizar em maior número as ideias do questionário do TALIS, visando abranger questões envolvendo *como*, *por que* e *com que* consequências profissionais e pedagógicas aqueles profissionais eram avaliados naquele contexto educacional (questão 14). Por fim, e ainda no que tem a ver com a construção do questionário, escolhemos escalas fechadas com quatro opções de escolha para facilitar na codificação das respostas, com grande atenção para a manutenção gráfica de tamanho idêntico nos graus de escala.

Segundo Santos (2012), a “escala é uma espécie de filtro da realidade manuseada pelo pesquisador” (p. 87). No mesmo sentido, Lepetit (1998) afirma que a escala “deve ser bem escolhida através de uma ação deliberada e estratégica” (p. 89).

Nesse sentido, escolhemos a escala de tipo *Likert*, por ser, além de popular, bastante confiável na medida de atitudes e comportamentos, com opções de resposta variáveis de um extremo a outro, possibilitando a descoberta dos níveis de opiniões que precisávamos para realizar a pesquisa.

Demos cabo à investigação, procurando medir as “apreciações feitas sobre as dimensões de um conceito de um modo bastante discreto” (Tuckman, 2000, p. 286), mesmo deparando com “ambiguidade de interpretação que lhe é inerente” (Neto, 1998, p. 318).

As escalas foram utilizadas em número par de graus (quatro), de forma que as opiniões tivessem sentido real, evitando a neutralidade, conforme sugerem Hill e Hill (2008), quando afirmam que, “se o investigador pensar que uma variável é ‘sensível’, um número par de respostas alternativas pode ser útil” (p. 127).

¹⁴ Única forma de avaliação do desempenho docente do Estado do Pará, Brasil, realizada após os três primeiros anos de exercício efetivo na função.

¹⁵ PCCR – Lei que prevê regulamentação de um sistema formal de avaliação de desempenho docente para todo o Estado do Pará, Brasil.

Vale ressaltar ainda que, para a facilidade na codificação das respostas, foram atribuídos, para cada hipótese de resposta, os dígitos 1-2-3-4, representando o nível 4 o juízo mais positivo.

No final do questionário, foi introduzida uma questão aberta (questão 14), com o objetivo de amplificar o conhecimento sobre as percepções dos docentes quanto ao processo de avaliação a que eram submetidos. A mancha gráfica foi devidamente observada no instrumento, com o objetivo de melhorar a legibilidade do documento, estimulando assim o respondente na cooperação com o trabalho.

No percurso entre a construção e a validação do questionário, passamos por momentos de muitas dúvidas e angústias, pois, apesar de ver claros os objetivos da pesquisa, não tínhamos plena certeza de que estaríamos no caminho certo: as perguntas estariam de acordo com os objetivos da pesquisa? As questões estavam de forma clara e imparcial? Estávamos realmente preparados a conceber os resultados, mesmo que eles fugissem do esperado? Assim, resolvemos, então, seguir o caminho sugerido por Ketele & Roegiers (1999) que define a recolha de dados como

um processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada, cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes. (p. 17)

Sabendo que deveríamos prosseguir o estudo com a máxima base metodológica e técnica para garantir a validade do instrumento e a sua confiabilidade, seguimos as instruções de Neto (1998), utilizando as seguintes etapas:

1. Leitura minuciosa do instrumento de recolha de dados, feito por um *amigo crítico*¹⁶.
2. Apresentação do documento a um grupo de especialistas na área da educação.
3. Realização de um estudo-piloto.

O amigo crítico (coordenador pedagógico e Mestre em Educação) colaborou com a sua opinião sobre o questionário, uma vez que nos fez refletir e fazer algumas

¹⁶ Pessoa responsável por visualizar e emitir opiniões críticas e construtivas a respeito do questionário.

alterações estruturais relacionadas com a sua extensão e tempo de preenchimento, seus enunciados e sua sequência, de forma que se adequassem ao objetivo pretendido.

O questionário foi apresentado a quatro especialistas, Professores Doutores do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, entre os quais o Orientador da presente dissertação. Para tanto, foi-lhes encaminhada a matriz sugerida para o questionário. Consideramos o *feedback* de grande valia, pois, a partir de sugestões e posteriores alterações, relacionadas com um melhoramento das evidências que procurávamos e sobretudo com os objetivos da pesquisa, recebemos a validação do instrumento.

Nessa operação de validação, surgiram algumas recomendações, dentre elas:

- Organizou-se um melhor alinhamento entre os objetivos e os objetos (domínios) e dimensões (indicadores), evitando assim que corrêsemos o risco de recolher informações irrelevantes para o cumprimento dos objetivos da tese;
- Reformulou-se a questão aberta (questão 14), uma vez que parecia confusa na percepção de um dos especialistas;
- Sugeriu-se a mudança na estrutura do instrumento, com uma melhor adequação da mancha gráfica, assim como mudanças de termos utilizados que estariam causando ambiguidade de sentido.

Aceitamos todas as propostas de mudanças e, assim, conseguimos tanto a validação do questionário quanto um considerável ganho em nossa base teórica e prática, na construção de um instrumento de pesquisa consistente e com os reais propósitos direcionados ao objetivo do estudo.

3.4.2. O estudo piloto do questionário

Com a validação do instrumento de pesquisa pelos especialistas, passamos ao estudo-piloto, terceira etapa proposta pelo orientador, para que o nosso estudo evoluísse com base metodológica e técnica, garantindo assim confiabilidade. De acordo com Fox (Fox, 1987, p. 629), “a realização de um estudo piloto permite estimar as características do instrumento a utilizar na recolha de dados e, assim, o investigador poder eliminar todas as possíveis ambiguidades nas perguntas formuladas e prever as respostas

importantes”. Distribuímos então 18 questionários a professores de várias escolas de Castanhal, no Pará, escolhidos aleatoriamente.

Tivemos 100% de devolução, fato não muito comum, mas que nos motivou a continuar, com a impressão de que teríamos êxito quanto à pesquisa principal. Realizou-se um contato direto na recolha dos questionários, o que foi importante para solicitar aos participantes que fossem sinceros quanto à relevância do estudo, à clareza e compreensão das perguntas, assim como ao grau de dificuldades encontradas com a leitura das escalas.

Para que conseguíssemos um *feedback* aproveitável, colocou-se uma página final no questionário, com índices relativos a cada questão, para que os participantes do estudo pudessem expressar o que havíamos solicitado. Todos os participantes da pesquisa eram professores efetivos da rede estadual de ensino no Estado do Pará, com 15 anos de serviço docente em média e 2 professores apenas pertenciam à Direção. Todos ocupavam cargos e funções relevantes na escola e ainda possuíam formação acadêmica e mesmo especialização, conforme análise das respostas extraídas das questões 1, 2, 3, 4 e 5.

Segundo Hill e Hill (2008), “o estudo-piloto proporciona informação relevante para a investigação principal” (p. 69) e assim procuramos organizá-lo de forma que todas as sugestões fornecidas pelos participantes fossem analisadas e, de alguma forma, utilizadas na melhoria dos itens do questionário. Foi esse o caso das questões que se seguem:

1. (Questão 8, alíneas 8.1) – “As atividades de formação em que participei nos últimos dois anos na escola contribuíram decisivamente para a minha interação com os colegas e para a promoção da interdisciplinaridade”, foi reformulada para: *As atividades de formação em que participei nos últimos dois anos na escola contribuíram decisivamente para a minha interação com os colegas?*
2. (Questão 8, alíneas 8.2) – “As atividades de formação em que participei ajudaram a promover reflexão sobre as minhas práticas e sobre as dos colegas”, foi reformulada para: *As atividades de formação em que participei ajudaram a promover reflexão sobre as minhas práticas?*
3. (Questão 8, alíneas 8.3) – “As atividades de formação em que participei ajudaram-me a atualizar conhecimentos sobre a educação e sobre a escola”, foi

reformulada para: *As atividades de formação em que participei ajudaram-me a atualizar conhecimentos sobre a educação?*

Vale ressaltar ainda que o estudo-piloto, além de *testar* o instrumento, nos ajudou na percepção de algumas situações sobre o questionário, sendo uma delas a pouca habilidade de alguns respondentes com o manuseio da escala de *Likert*, algo muitas vezes relatado (60% dos respondentes) como difícil ou trabalhoso. Percebeu-se ainda que poucos professores estavam acostumados aos estudos científicos.

Suscitadas pelas dúvidas e os anseios dos respondentes ao questionário no estudo-piloto, foram efetivadas pequenas mudanças no texto de algumas questões e na estrutura de conceituação e legibilidade dos itens, mas, por indicação orientada, permanecemos com o tipo de escala anteriormente escolhida (escala de *Likert*), na certeza de que estaríamos utilizando o que é mais habitual utilizar em estudos científicos desta natureza.

3.4.3. O estudo principal de aplicação do questionário

O estudo principal da pesquisa deu-se com a aplicação do questionário a professores efetivos de uma escola de ensino médio de Castanhal, Pará, Brasil.

A referida escola foi criada em 31 de outubro de 1961, pela Lei 4.024, momento em que funcionava apenas como um grupo escolar para atender à comunidade da época. Somente a partir do ano de 1975 passou a atender a demanda do 2º grau, como era chamado, e que hoje, com o advento da Lei Federal 9.394/96, é chamado de Ensino Médio. A escola apresenta-se com uma estrutura física antiga, porém espaçosa, com 15 salas de aula, laboratório de informática, secretaria, sala de professores, sala de dança, sala de arquivo, biblioteca e área poliesportiva. Atende atualmente a 1.500 alunos e compõe o quadro de escola tradicional pela aprovação no exame de vestibular.¹⁷

No ano letivo de 2012/2013, o corpo docente da escola era composto de 67 professores efetivos, lotados naquela instituição de ensino, 55 (82%) distribuídos na zona urbana e 12 (18 %) na rural (Figura 3). Responderam ao questionário 52 professores, o que corresponde a 78% do total (Figura 4).

¹⁷ Designa o processo de seleção de novos estudantes, empregado pelas universidades brasileiras.



Figura 3. Professores efetivos lotados na zona urbana e na zona rural.

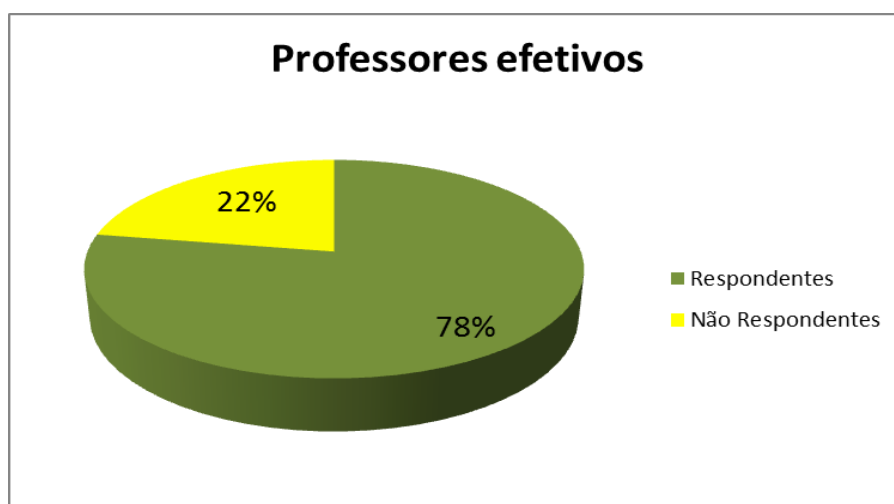


Figura 4. Professores efetivos respondentes e não respondentes.

O tema da pesquisa foi fator determinante para o fácil acesso ao campo de estudo (escola escolhida), uma vez que já existiam algumas discussões sobre o assunto no local, devido aos processos de avaliação empregados, além da disponibilidade das pessoas em colaborar. Os requisitos formais para a realização do estudo foram cumpridos da seguinte forma:

- a) Apresentação do Projeto de Pesquisa e do pedido de autorização à Direção da escola para a aplicação dos questionários aos professores. A autorização consta no Apêndice 1.
- b) Comunicação aos participantes do estudo (primeira página do questionário). (Apêndice 2).

A referida escola foi escolhida por razões de conveniência. Era o local de trabalho da investigadora, também docente daquela instituição de ensino e, nesse sentido, era sensível às questões relativas ao desempenho docente, almejando contribuir de alguma forma com a melhoria do sistema educativo através do estudo que realizava. Tal fato também trouxe naturais riscos, uma vez que poderiam ocorrer distorções nos dados recolhidos ou até mesmo a dúvida sobre o distanciamento entre o sujeito e o objeto da investigação, podendo aparecer algumas desvantagens para a pesquisa.

Sabendo que a entrega de “questionários seria menos exigente do que entrevistas” (Flick, 2009, p. 41), decidimos adotar uma postura ética e neutra, o que facilitou bastante a aproximação com os docentes da instituição, deixando-os cientes e seguros em responder anonimamente às questões propostas e, dessa forma, contribuir para o caráter ético e científico do trabalho.

Foram escolhidos como participantes da pesquisa os professores efetivos da escola, pois necessitávamos de uma sustentação teórica com vasta abordagem prática, pelo que o perfil estável dos respondentes facilitava a revelação sintonizada entre o desenvolvimento profissional e organizacional da situação pesquisada.

Como não tínhamos pretensão de elaborar teorias, partimos com a idéia-chave de analisar em profundidade as percepções dos professores sobre o tema em estudo, mesmo estando cientes das limitações dessa opção, a qual não nos possibilitaria a comparação entre grupos ou variações. Nesse sentido, os professores efetivos tinham fundamental importância, uma vez que estávamos, de fato, querendo caracterizar a cultura avaliativa na escola.

Vale ressaltar ainda que essa cultura avaliativa tem direta relação com a cultura da própria escola, na medida em que era naquele contexto que procurávamos respostas singulares das várias dimensões observadas, com as suas ações específicas e organização própria.

Na profissão docente, simultaneamente, procuramos revelações ligadas ao objetivo da investigação, direcionadas à profissionalidade docente no que diz respeito ao fenômeno da avaliação do desempenho docente, contribuindo, assim, no ato reflexivo, para posterior “valorização da prática profissional” (Pimenta, 2012, p. 23), e, sobretudo, na construção de conhecimento e problematização da questão analisada.

Com a devida autorização, os questionários foram aplicados. O processo decorreu de outubro a dezembro de 2013, com a vantagem do contato direto na entrega

e recolha dos instrumentos. Houve grande envolvimento dos inquiridos, algo facilitado pela empatia já existente entre os docentes da escola e a pesquisadora. Uma boa explicação dos objetivos da pesquisa também ajudou no processo.

A estratégia se mostrou eficiente, visto que houve, como foi indicado, um retorno de 78% dos questionários aplicados, o que nos permitiu dar continuidade ao trabalho de análise dos dados.

O questionário era composto de quatro páginas: a primeira página direcionava-se aos respondentes, informando-os sobre a pesquisa e explicando alguns procedimentos a serem realizados após o seu preenchimento.

A segunda incluía um conjunto de questões relativas às *informações biográficas* dos respondentes: sexo, idade, tempo de serviço, formação acadêmica e função exercida no contexto escolar – dados que contribuiriam para análise do perfil docente daquela escola.

A terceira estava focada na formação profissional do inquirido, uma vez que se tornava imprescindível um conhecimento mais detalhado sobre o seu *desenvolvimento profissional*.

A quarta e última página estava relacionada com o tema propriamente dito, pois precisávamos compreender a fundo a prática de avaliação daquela instituição, a percepção dos professores sobre o assunto e quais as implicações dessa prática no contexto escolar como um todo.

Utilizamos o programa de informática *Microsoft Office Excel 2010*, com aplicação de estatística descritiva simples, em particular de medidas de tendência central (média, moda e mediana).

Observamos que dos 52 participantes do estudo, 30 eram do sexo feminino (57,7 %) e 22 pertenciam ao sexo masculino (42,3%), tal como está ilustrado na Tabela 4, o que identifica um número relativamente equilibrado de professores de ambos os sexos, embora com predominância de mulheres.

Tabela 4

Distribuição dos professores por sexo

Sexo	Nº	%
Feminino	30	57,7
Masculino	22	42,3
Total Geral	52	100,0

No que tem a ver com a idade dos professores (Figura 5), verificou-se que o docente mais novo tinha 28 anos e o docente mais velho 62 anos de idade. Na Tabela 5, observamos que o valor da média foi 39,8 anos, da mediana foi 38,5 e as idades que mais se repetiram foram 32 e 45 anos (moda).

Tabela 5

Idade dos professores

Medidas	Anos
Média	39,8
Mediana	38,5
Moda	32 e 45

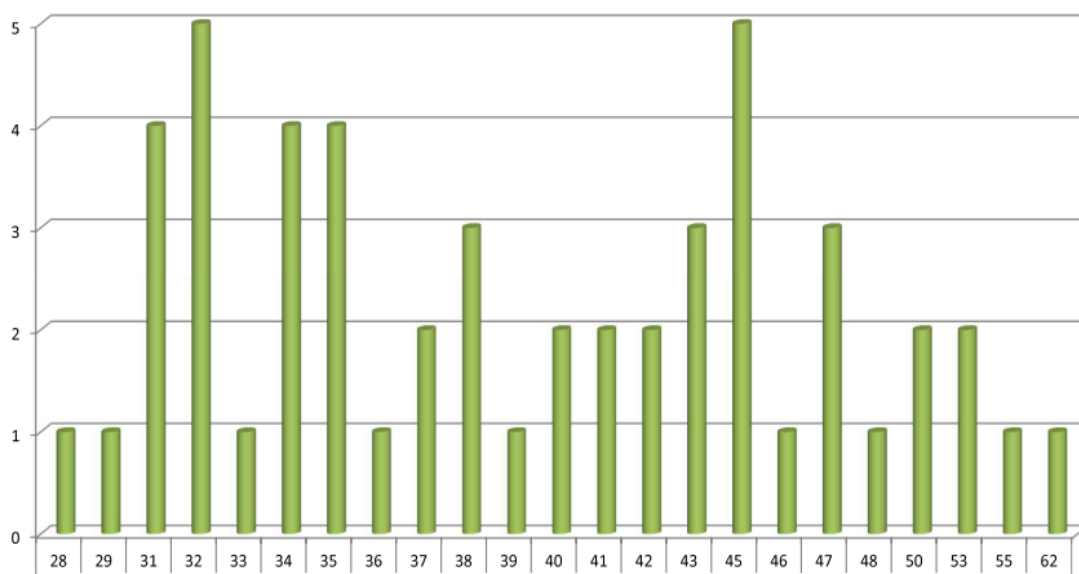


Figura 5. Distribuição de professores por idade

Em relação à formação acadêmica, a conclusão de especialização era o grau acadêmico com uma maior expressão nos respondentes, representada por 38 professores, seguidos de formação superior com 13 professores, nenhum mestre e apenas 1 doutor, como mostra a Tabela 6.

Tabela 6

Distribuição por formação acadêmica

Formação acadêmica	Nº	%
Doutorado	1	1,9
Especialização	38	73,1
Nível Superior	13	25,0
Total Geral	52	100,0

Quanto ao tempo de serviço docente, pela análise das Tabelas 7 e 8, podemos verificar que os professores respondentes tinham de 3 a 23 anos de serviço, ou seja, uma experiência profissional relativamente pequena, quando percebemos que a média encontrava-se em 14,3 anos. No que se refere ao tempo de serviço na escola, verificava-se uma variação que ia de 1 a 30 anos, questão que pode revelar constante mudança no quadro de professores.

Tabela 7

Tempo de serviço global

Medidas	Anos
Média	14,3
Mediana	13,5
Moda	5 e 18
Mínimo	3
Máximo	23

Tabela 8

Tempo de serviço na escola

Medidas	Anos
Média	7,6
Mediana	6
Moda	5
Mínimo	1
Máximo	30

Por fim, vale salientar ainda a percepção dos professores em relação à função e/ou outros cargos desempenhados na escola nos últimos cinco anos. Detectamos, através da Tabela 9, que, em suma, o corpo docente da escola apresentava traços identitários relativamente participativos. Ser membro do conselho escolar ocupava o

primeiro nível entre a participação docente, seguido da participação em cargo de coordenador de projetos, fato que supõe existir certa cultura de desenvolvimento de projetos na escola estudada.

No entanto, mesmo sabendo que os professores tinham vínculo efetivo e, de forma geral, entender um pouco dos seus cargos desempenhados nos últimos cinco anos não nos elucidava a cultura geral da escola. Seria necessária uma análise mais detalhada, incluindo documentos de gestão pedagógica, para que pudéssemos compreender melhor a percepção dos professores sobre o tema avaliação do desempenho docente.

Tabela 9

Cargos desempenhados nos últimos cinco anos letivos (2009-2013).

Cargos	Nº	%
1-Membro do Conselho Executivo/Direção ou Vice-direção	5	9,6
2-Membro do Conselho Escolar	13	25,0
3-Coordenação Pedagógica	2	3,8
4-Coordenador(a) de Departamento (informática, multidisciplinar, etc.)	0	0,0
5-Coordenador(a) da Biblioteca	2	3,8
6-Coordenador(a) de Projetos	8	15,4
7-Coordenador(a) de Esportes	0	0,0
8-Orientador(a) de Estágios	2	3,8
9-Outro	0	0,0

Concluindo, verificou-se, com os dados obtidos, a identidade daquele corpo de profissionais docentes, com as suas características comuns (professores efetivos) e incomuns (sexo, idade, formação acadêmica, tempo de serviço, etc.), naturalmente produzidas pelas demandas laborais.

As suas percepções, analisadas através dos questionários, foram de extrema importância para as descobertas sobre o desenvolvimento profissional daqueles docentes e também sobre a forma como a avaliação do desempenho docente era realizada naquele espaço educacional, um dos objetivos da investigação. Porém, ainda

era necessária uma análise profunda que incluísse documentos de gestão pedagógica, com análise estatística e análise de conteúdo, de forma que fosse traçado um perfil científico, mas também seguro do estudo em questão.

3.5. Procedimentos de Análise de Dados

A análise de dados convergiu para uma investigação voltada aos objetivos da pesquisa. Procedemos de maneira a instrumentalizar melhor aquilo que vinha à tona a partir dos documentos observados e dos dados obtidos (quantitativos e qualitativos).

Primeiramente, procedemos à análise dos documentos de autonomia da escola, objetivando refletir sobre a organização pedagógica, curricular e de gestão da instituição.

Em consonância com a Lei 9.394/96, de 20 de dezembro (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), responsável por prever dimensões de planos para a área educacional, entendemos necessário analisar o Projeto Político-Pedagógico¹⁸, o Plano Plurianual de Atividades em nível estadual e os Projetos Educacionais implantados naquela instituição, almejando identificar algo sobre a cultura avaliativa dos professores.

Em seu artigo 12, inciso I, a Lei antes referida estabelece que cada unidade de ensino, respeitando as normas em que está inserida, deverá elaborar e executar sua proposta pedagógica de forma coletiva, envolvendo todos os atores interessados, visando especialmente a transformação de sua realidade.

Vale ressaltar que a escola alvo da investigação é constituída de uma clientela predominantemente de classe baixa, com alguns alunos da classe média. Esses alunos são oriundos dos diversos bairros e da zona rural do município de Castanhal. O turno da noite continua apresentando em sua maioria alunos trabalhadores, muitos deles sendo já pais e mães de família, além de haver grande representatividade de alunos repetentes e/ou em dependência de estudos.

O projeto Político-Pedagógico da Escola em questão se propõe a contribuir para fazer a diferença no atendimento aos pontos norteadores da Lei, levando em consideração principalmente a realidade vivida, pois oportuniza o conhecimento acerca das necessidades da comunidade e de seus anseios, proporcionando momentos de

¹⁸ Documento disponível no site da escola, <http://lameira.tk/>. Consultado no dia 12 de agosto de 2013.

análise da realidade institucional, para que os problemas sejam identificados e as soluções possam contar com a colaboração de todos os segmentos.

É importante destacar que, a partir do ano de 2012, com a implantação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro¹⁹, possibilitou-se a vivência de novas experiências pedagógicas a partir de metodologias disponibilizadas pelo Projeto, bem como a revitalização de outros projetos já em curso na unidade escola.

A partir da leitura das metas nele consagradas, foi possível constatar que o assunto da avaliação do desempenho docente estava explicitamente contemplado no projeto Político-Pedagógico da escola, enquadrado no programa de avaliação institucional a ser implementado na escola, sendo isso um sinal de que a cultura avaliativa docente se apresentaria como meta a ser cumprida.

Apesar de o projeto referendar como meta a implementação de uma avaliação institucional, não havia, na verdade, como os resultados empíricos documentos a comprovar, a formalização de uma avaliação do desempenho docente sistemática na referida escola.

Como metas explicitadas no Projeto Político-Pedagógico são de destacar as seguintes:

- Reorganizar o Grêmio Estudantil;
- Melhorar a comunicação inter e intra setorial;
- Diminuir a evasão escolar, principalmente nos turnos da tarde e da noite;
- Melhorar os índices de aprovação escolar;
- Melhorar o desempenho dos educandos em todas as disciplinas, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática;
- Promover discussões e implementar reorientação curricular;
- Aplicar as metodologias disponibilizadas pelo Projeto Jovem de Futuro;
- Ampliar a participação dos pais junto à escola;
- Implementar, gradativamente, um programa de avaliação institucional;
- Acompanhar melhor o processo ensino-aprendizagem desenvolvido nos anexos da zona rural;

¹⁹ Integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para fomentar a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo das escolas, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio.

- Incentivar a realização de projetos interdisciplinares;
- Melhorar a presença dos professores e dos alunos nas atividades pedagógicas;
- Melhorar o hábito de leitura, incentivando a visita à biblioteca e estimulando o desenvolvimento de projetos voltados para práticas de leitura;
- Dinamizar o uso dos recursos tecnológicos disponíveis, colocando-os a serviços da melhoria da aprendizagem;

Como se pode concluir, percebe-se alguma irrelevância em termos da explicitação de metas no documento maior da escola no que tem a ver com as dimensões que envolvem a avaliação do desempenho docente.

O Plano Plurianual de Atividades 2012-2015²⁰, intitulado Pacto pelo Pará, apresentava, por seu lado, o desafio de buscar soluções para os grandes e graves problemas do Estado, através de políticas públicas para aperfeiçoar recursos e resultados. Os principais objetivos do Plano a nível educacional concentravam-se em fortalecer o ensino profissionalizante, com foco no desenvolvimento produtivo local, e em intensificar, interiorizar e melhorar a qualidade do ensino.

A escola apresenta-se engajada em alguns projetos educacionais, podendo, dentre eles, citar-se o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo das escolas, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas e atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do Ensino Médio; o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), que foi criado pelo Governo Federal em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica; e o Projeto MUNDIAR, destinado à aceleração escolar para atender a estudantes do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio da rede estadual de ensino que apresentam distorções entre idade/série frequentada.

Acreditamos, na linha de Flick (2009, p. 231), que analisar documentos “oferece uma definição mais dinâmica e voltada para a prática”, algo que é necessário para a

²⁰ www.seduc.pa.gov.br/portal, acessado em 22 de janeiro de 2014.

compreensão representada da realidade. O mesmo autor realça ainda que os documentos “são versões específicas de realidades construídas para objetivos específicos” (p. 234). Julgamos que a análise do documento da escola nos proporcionou descobrir mais ainda sobre o desenvolvimento escolar, suas peculiaridades e seus planos contínuos para alcançar metas sonhadas. No entanto, há que salientar, continuamos a confirmar a informalidade sobre processo da avaliação do desempenho docente naquela instituição.

Em contrapartida e através dos questionários, conseguimos extrair evidências ainda mais ligadas aos objetivos da investigação. Recolhemos os dados e, posteriormente, utilizamos o programa *Microsoft Excel 2010* para realizar a análise estatística.

Organizamos o questionário através de uma tabela de dados, onde nas colunas foram inseridas as perguntas e, acima das colunas, as opções de resposta. Na primeira coluna, identificaram-se os questionários que foram numerados (exigência do programa informático) com o objetivo de evitar erros, sendo essa organização fundamental para obtermos a informação inquirida através das percepções dos professores sobre o tema estudado.

Inserimos também a tabela dinâmica, possibilitando o cruzamento de duas variáveis como, por exemplo, o *número de entrevistados que realizaram ou não estágio probatório* (Tabela 12). Através do *Excel*, foram incluídos também alguns gráficos como, por exemplo, o gráfico representativo da *distribuição dos professores por idade* (Figura 3).

A partir deste *software*, pudemos também calcular a média das escalas criadas, objetivando estimar o juízo de intensidade das respostas que nos levariam às prováveis tendências.

Para atender a natureza do estudo foi utilizada a média, a mediana e a moda, medidas estatísticas descritivas simples, que procuram caracterizar “o valor central sob o estudo que ocorre com mais frequência” (Guerreiro, 2011, p. 75).

Para finalizar, vale ressaltar que, mesmo as estruturas da grande maioria dos dados sendo quantitativos, os resultados obtidos puderam ser interpretados a fundo, a partir do momento em que realizamos o aprofundamento nas questões interpretativas, assegurando, assim, alguma triangulação metodológica.

IV. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados da investigação será realizada seguindo a estrutura dos objetivos e as principais questões do questionário. Os resultados foram assim organizados em cinco campos principais, relacionados com as percepções dos professores sobre o desenvolvimento profissional, sobre a avaliação do desempenho docente no geral, sobre o estágio probatório, sobre a inclusão da avaliação do desempenho docente no Estado do Pará através do PCCR, finalizando com a síntese desses resultados.

4.1. Das Percepções dos Professores sobre o Desenvolvimento Profissional

No âmbito deste estudo, entende-se por desenvolvimento profissional a construção de competências e a série de transformações que os docentes vão experimentando ao longo de sua carreira. Esse processo longitudinal de aprendizagem de conhecimentos, técnicas e habilidades proporciona a eficácia nas situações profissionais. É a partir do amadurecimento na profissão que o professor percebe a necessidade de buscar, por conta própria, mas com ajuda de outros, incluindo os seus pares, formação, atualização e conhecimentos abrangentes para melhor gerir as exigências profissionais. Segundo Pimenta (2012), a experiência docente funciona, assim, como

o espaço gerador e produtor de conhecimentos, [o que] não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as suas próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. (p.155)

Partindo desse pressuposto e admitindo a existência de uma cultura avaliativa (mesmo que informal) na escola sede do estudo, começamos a nos questionar como estava sendo percebido o desenvolvimento e a avaliação do desempenho profissional pelos docentes da mesma escola, em particular pelos docentes efetivos.

Consideramos, nomeadamente, relevante avaliar o grau de importância atribuído pelos participantes no estudo, professores efetivos da escola, às atividades de formação

profissional (questão 6), a sua frequência de participação nos eventos relacionados com o desenvolvimento profissional (questão 7) e os contributos desses eventos para aspetos como a interação com os outros professores, a interdisciplinaridade pedagógica, as práticas docentes e a própria auto-avaliação pessoal e profissional (questão 8).

Para a análise dos dados, foram por nós utilizadas técnicas de estatística descritiva simples (frequências relativas e médias), por nos parecerem as mais adequadas aos objetivos do estudo. No que tem a ver com frequências, decidimos destacar, nas tabelas a seguir incluídas, os valores em percentagem superiores a 30%, por os julgarmos particularmente expressivos, em termos relativos. Incluiremos também valores das médias associadas a cada item, sendo essas médias determinadas com base na pontuação que atribuímos a cada nível da escala em causa.

Começando pela questão 6, relativa à percepção do grau de importância das atividades de formação profissional, chegamos aos resultados apresentados na Tabela 10.

Tabela 10

Grau de importância da participação em atividades de formação profissional.

	1-Nada Importante (%)	2-Pouco Importante (%)	3-Importante (%)	4-Muito Importante (%)	MÉDIA
6.1. Participação em estágios académicos	1,9	3,9	48,1	46,2	3,4
6.2. Participação em cursos/oficinas/palestras sobre educação	0,0	1,9	42,3	55,8	3,5
6.3. Realização de curso(s) de extensão na área da educação	0,0	3,9	32,7	63,5	3,6
6.4. Realização de investigação individual sobre área de interesse profissional	1,9	5,8	38,5	53,9	3,4

Como se pode inferir, nas suas percepções, os respondentes, professores efetivos da escola em referência, tenderam a destacar muito favoravelmente a sua participação em atividades de formação. Em todos os quatro itens considerados, as médias atingidas superaram o valor 3 (numa escala em que o máximo era 4), sendo este fato reforçado pela evidência de a esmagadora maioria dos inquiridos ter optado pelas opções “muito importante” ou “importante”.

A realização de cursos de extensão na área da educação (item 6.3), com média 3,6, foi, em concreto, a atividade que para os professores efetivos inquiridos pode ter

tido um maior grau de importância para a sua formação, o que indicia a necessidade por eles sentida da vivência de ações transformadoras que favoreçam uma visão integrada do atuar pedagógico na educação. Seguiu-se a *participação em cursos, oficinas, palestras, etc. sobre educação* (item 6.2), com valor médio 3,5, revelando com isso alguma preocupação com atividades de atualização profissional.

A *participação em estágios acadêmicos* (item 6.1) e a *realização de investigação individual sobre área de interesse profissional* (item 6.4), ambas com média 3,4, foram atestadas como possuindo importância com grau ligeiramente menor, mas ainda assim considerável, atendendo a que foram valorizadas significativamente por mais de noventa por cento dos respondentes. Numa realidade educacional como a brasileira, e nomeadamente paraense, com poucos incentivos governamentais nas áreas humana e física, proporcionando aos professores, de um modo geral, escassos benefícios práticos para a sua vida docente, isso não deixa de surpreender.

Em relação à questão 7, que se referia à frequência da participação dos docentes inquiridos em eventos promotores de desenvolvimento profissional nos anos letivos de 2012-2013, chegamos aos resultados sintetizados na Tabela 11.

Tabela 11

Frequência da participação em eventos promotores de desenvolvimento profissional.

	1-Nunca (%)	2-Às vezes (%)	3-Muitas Vezes (%)	4-Sempre (%)	MÉDIA
7.1. Tenho participado ativamente nos eventos propostos pela escola (festas, atividades esportivas, etc.).	0,0	19,2	30,8	50,0	3,3
7.2. Tenho participado ativamente nos cursos de formação profissional.	7,7	42,3	34,6	15,4	2,6
7.3. Tenho participado ativamente nas reuniões realizadas com colegas da minha disciplina.	7,7	23,1	28,9	40,4	3,0
7.4. Tenho participado ativamente em reuniões interdisciplinares ou de partilha de materiais pedagógicos.	11,5	42,3	19,2	26,9	2,6
7.5. Tenho participado ativamente nas conferências ou seminários sobre educação.	9,6	61,5	25,0	3,9	2,2
7.6. Tenho participado ativamente em projetos de investigação individual sobre tema de interesse profissional.	17,3	51,9	26,9	3,9	2,2

Através dos dados tabelados, pode observar-se que os inquiridos denotavam, de certa forma, frequência irregular na participação em eventos deste tipo, tendendo a não manter compromisso constante com tal participação.

Os *eventos propostos pela escola, como festas, atividades esportivas, etc.* (item 7.1), com média 3,3, compunham, ainda assim, a categoria de eventos mais favorecida pelos inquiridos, tendo mesmo a grande maioria afirmado que sempre ou muitas vezes neles costumavam participar. Os resultados também indiciam que *os docentes poderiam participar ativamente das reuniões realizadas com os colegas da mesma disciplina* (item 7.3), apresentando esta opção a média de 3,0, o que indicia uma provável boa colaboração entre os docentes nesse contexto, a avaliar pelos testemunhos dos professores efetivos participantes no estudo.

Vale ainda ressaltar que os indicadores relacionados com a participação em *cursos de formação profissional* (item 7.2) e em *reuniões interdisciplinares ou de partilha de material pedagógico* (item 7.4), associados em ambos os casos a média de 2,6, apontam para alguma falta de compromisso por parte dos inquiridos com o desenvolvimento profissional nesse âmbito. Com efeito, em termos de frequência relativa, destaca-se o percentual de 42,3%, nos itens 7.2 e 7.4, o que evidencia a suposta participação dos inquiridos somente “às vezes” nos eventos em questão.

Além disso, parece-nos que seria também pouco frequente (somente às vezes) a *participação dos inquiridos em conferências ou seminários sobre educação* (item 7.5) e a sua *participação em projetos de investigação individual sobre temas de interesse profissional* (item 7.6), ambas com média 2,2, o que não deixa de ser algo preocupante, dada a importância de eventos como esses para a atualização e o desenvolvimento profissional dos professores.

Relativamente à questão 8, que se referia aos contributos das atividades de formação para o desempenho profissional, a maioria dos inquiridos tendeu a concordar (Tabela 12) que tais atividades haviam de fato tido impacto positivo em diversas valências da sua vida profissional.

Tabela 12

Relevância das atividades de formação para o desempenho profissional

	1- Discordo em absoluto (%)	2- Discordo (%)	3- Concordo (%)	4- Concordo em absoluto (%)	MÉDIA
8.1. As atividades de formação em que participei nos últimos dois anos contribuíram decisivamente para a minha interação com os colegas.	0,0	11,5	78,9	9,6	3,0
8.2. As atividades de formação em que participei nos últimos dois anos contribuíram decisivamente para a promoção da interdisciplinaridade.	1,9	26,9	61,5	9,6	2,8
8.3. As atividades de formação em que participei ajudaram a promover reflexão sobre as minhas práticas.	1,9	3,9	65,4	28,9	3,2
8.4. As atividades de formação em que participei ajudaram-me a atualizar conhecimentos sobre a educação.	0,0	5,8	61,5	32,7	3,3
8.5. As atividades de formação em que participei ajudaram a promover a minha auto-avaliação pessoal e profissional.	0,0	1,9	67,3	30,8	3,3

Em todos os itens, na verdade, a frequência associada à opção “concordo” esteve acima de 60% e as médias atingiram valores em torno de 3. Como mais destacadas apareceram as referências aos contributos das atividades de formação *para a atualização de conhecimentos sobre educação* (item 8.4) e *para a promoção da auto-avaliação pessoal e profissional* (item 8.5).

De assinalar ainda os alegados contributos *para a promoção de reflexão sobre as práticas docentes* (item 8.3), com média 3,2, e *para a interação entre os colegas de profissão* (item 8.1), com média 3,0.

Em relação à *promoção da interdisciplinaridade pedagógica* (item 8.2), com média 2,8, podemos admitir uma tendência de concordância moderada, sendo de supor que, na realidade escolar estudada, e apesar de o Projeto Político-Pedagógico recomendar a prática da interdisciplinaridade, ela pudesse não estar ocorrendo plenamente.

A existência de valores médios iguais ou superiores a 2,5 em todos os cinco itens indicia a tendência de os participantes considerarem, em suma, relevantes as atividades de formação para o seu desempenho profissional efetivo.

4.2. Das percepções dos Professores sobre a Avaliação do Desempenho Docente.

O tema avaliação do desempenho docente é, pelo que ficou já exposto, uma questão que reveste contornos de bastante complexidade. Através da questão 9, buscamos a percepção dos docentes quanto à utilidade dessa avaliação no contexto educacional, algo ilustrado na Tabela 13.

Tabela 13

Utilidade da avaliação do desempenho docente

	1-Discordo em absoluto (%)	2-Discordo (%)	3-Concordo (%)	4-Concordo em absoluto (%)	MÉDIA
9.1. A ADD é fundamental para a qualidade da educação pública.	0,0	7,7	63,5	28,9	3,2
9.2. A ADD é imprescindível para a qualificação científica e pedagógica do docente.	0,0	21,2	59,6	19,2	3,0
9.3. A ADD fomenta o desenvolvimento profissional do docente.	0,0	19,2	63,5	17,3	3,0
9.4. A ADD promove a qualidade do serviço prestado à comunidade pela escola.	0,0	26,9	50,0	23,1	3,0
9.5. A ADD ajuda no cumprimento dos programas das disciplinas.	0,0	21,2	71,2	7,7	2,9
9.6. A ADD desempenha um importante contributo para o sistema de reconhecimento e premiação profissional do professor.	1,9	28,9	57,7	11,5	2,8
9.7. A ADD influencia o rendimento profissional do docente.	0,0	17,3	63,5	19,2	3,0
9.8. A ADD potencia o incremento da satisfação laboral.	0,0	23,1	63,5	13,5	2,9

Os dados recolhidos indicam que a grande maioria dos professores efetivos inquiridos tendeu a reconhecer a utilidade da avaliação do desempenho docente no contexto educacional em causa. Isso encontra-se refletido na tabela anterior em todos os itens em apreço, para os quais as médias se situam em torno de 3 e em que a maioria dos respondentes optou pela opção “concordo”.

Vale, em concreto, destacar o item 9.1, com média 3,2, que denota *a ADD como sendo fundamental para a educação pública*. De evidenciar também outros itens, com média 3,0, que, apontando um grau de concordância expressiva, veiculam afirmações de

que a avaliação do desempenho docente é *imprescindível para a qualificação científica e pedagógica* (item 9.2), que a *ADD fomenta o desenvolvimento profissional* (item 9.3), que *promove a qualidade do serviço prestado à comunidade escolar* (item 9.4) e que *influencia o rendimento profissional do docente* (item 3.0). Toda esta evidência permite, com efeito, supor que os inquiridos tendiam a perceber a avaliação do desempenho docente como necessária para o sistema educacional.

As percepções analisadas nesta questão referem-se ao conhecimento dos professores efetivos que colaboraram no estudo sobre avaliação do desempenho e ao seu contributo para a educação. A partir da sua análise, parece-nos, em síntese, legítimo admitir que os inquiridos tendiam a estar conscientes e a reconhecer a avaliação de desempenho como um “processo capaz de reforçar as suas capacidades para uma ação responsável e autónoma” (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 100).

4.3. Das percepções dos Professores sobre o Estágio Probatório

O estágio probatório, instituído pelo Decreto nº 249, de 11 de outubro de 2011, e já anteriormente referenciado, é a única avaliação prevista no sistema educacional paraense que se pode considerar de natureza formal. É realizado após um período de trinta e seis meses de efetivo exercício, durante o qual, mediante processo de avaliação especial de desempenho, são avaliadas a aptidão e a capacidade do servidor-estagiário para a realização das funções inerentes ao cargo de provimento efetivo para o qual foi nomeado. Uma vez que se trata de lei relativamente nova, julgamos importante averiguar, através da questão 10, quantos dos professores inquiridos haviam levado a cabo tal avaliação e, nesse sentido, expomos os resultados obtidos através da Tabela 14.

Tabela 14

Docentes inquiridos que realizaram o estágio probatório

Estágio Probatório	Nº	%
Realizou Estágio Probatório	30	57,7
Não realizou Estágio Probatório	22	42,3
Total Geral	52	100,0

Como é possível verificar, dos 52 professores efetivos que responderam ao questionário, apenas 30 tinham realizado o estágio probatório, o que evidencia que a sua data de exercício de funções se verificou a partir de 27 de dezembro de 2007, data em que foi implantada definitivamente a lei. Os 22 docentes que não haviam realizado tal avaliação eram aqueles que tinham essa data antes de 2007, portanto funcionários mais antigos no serviço público de educação.

Nesse sentido, fez-se também necessário perceber, através da questão 11, que importância a avaliação docente feita através do estágio probatório tinha para os professores que haviam sido assim avaliados, uma vez que precisávamos caracterizar a percepção sobre essa utilidade para o desempenho profissional docente (Tabela 15).

Tabela 15

Percepções sobre o estágio probatório

	1- Discordo em absoluto (%)	2-Discordo (%)	3- Concordo (%)	4- Concordo em absoluto (%)	MÉDIA
11.1. A avaliação docente no Estágio Probatório foi (ou está sendo) fundamental para o meu desempenho profissional como docente.	6,7	63,3	30,0	0,0	2,2
11.2. A avaliação docente no Estágio Probatório presta um importante contributo à melhoria da educação escolar paraense.	0,0	70,0	26,7	3,3	2,3
11.3. A avaliação docente no Estágio Probatório foi criteriosamente aplicada nos termos da Lei.	0,0	63,3	26,7	10,0	2,5
11.4. A avaliação docente no Estágio Probatório foi essencial para uma auto-avaliação sobre as minhas ações como docente.	0,0	66,7	26,7	6,7	2,4

No que tem a ver com a questão em tela, os participantes no estudo que haviam realizado estágio probatório tenderam a discordar sobre a real importância da avaliação formal a que dessa forma haviam sido submetidos. Esse fato remete-nos a um paradoxo quando comparamos esse resultado com a evidência recolhida na questão anterior (questão 9), que procurou conhecer o grau de concordância dos docentes quanto à importância da avaliação do desempenho docente. O que pensar agora? Teria algo de errado com a avaliação em tela?

O único item onde a média se mostrou satisfatória, ou seja 2,5, foi o relacionado com a *aplicação criteriosa nos termos da Lei na avaliação do estágio* (item 11.3), embora 63,3 % dos inquiridos se tenham posicionado na opção “discordo”.

Vale assinalar que o item que obteve a menor média (2,2) foi o que afirmava a *importância da avaliação feita no estágio probatório para o desempenho profissional do docente* (item 11.1). Apesar de esta afirmação ter registrado a taxa de concordância ainda assim expressiva de 30%, o percentual de inquiridos que dela discordaram, ou seja, que tenderam a não relevar a utilidade do estágio probatório para o desempenho profissional, foi bastante elevado, alcançando no global 70%.

Estes resultados parecem, assim, denotar, índices elevados de insatisfação por parte dos professores no que tem a ver com a forma como o seu desempenho era avaliado através do estágio probatório. Isso pode ter ocorrido pelo fato de o estágio probatório se tratar de *Lei nova*, ou seja, de uma diretiva que, apesar de programar alguma mudança em termos de formalização e sustentação de mecanismos de avaliação de desempenho, pode estar precisando de adequações e ajustes.

4.4. Das percepções dos Professores sobre a implementação no Estado do Pará da Avaliação do Desempenho Docente prevista no PCCR

No que se refere ao PCCR (Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública do Estado do Pará), instituído pela Lei nº 7. 422, de 02 de julho de 2010, consideramos também importante inquirir os participantes no estudo, através da questão 12, sobre as suas expectativas em relação à validação das seções III e IV de tal Lei (que prevê a regulamentação definitiva de um sistema formal de avaliação de desempenho docente no Estado) (Tabela 16).

Tabela 16

Expectativas acerca da avaliação do desempenho docente prevista no PCCR.

	1-Discordo em absoluto (%)	2-Discordo (%)	3-Concordo (%)	4-Concordo em absoluto (%)	MÉDIA
12.1. O novo sistema de ADD promoverá uma melhor qualidade da educação no Estado do Pará	1,9	34,6	53,9	9,6	2,7
12.2. O novo sistema de ADD poderá contribuir para a superação das dificuldades atualmente sentidas no desempenho profissional ou no sistema educacional.	1,9	23,1	65,4	9,6	2,8
12.3. O novo sistema de ADD ajudará a premiar os professores mais esforçados.	1,9	50,0	44,2	3,9	2,5
12.4. O novo sistema de ADD poderá fomentar um melhor desenvolvimento profissional do docente.	1,9	25,0	63,5	9,6	2,8
12.5. O novo sistema de ADD irá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade dos serviços prestados à comunidade pelas escolas paraenses.	1,9	40,4	50,0	7,7	2,6
12.6. O novo sistema de ADD poderá ajudar no direcionamento do(a) professor(a) para um plano individual de trabalho mais completo e mais fundamentado.	1,9	21,2	69,2	7,7	2,8
12.7. O novo sistema de ADD poderá ajudar no cumprimento do programa de conteúdos.	1,9	32,7	59,6	5,8	2,7

Pela leitura dos valores destacados na Tabela 16, pode inferir-se que as percepções dos inquiridos evidenciavam tendência para uma concordância moderada acerca do impacto positivo diferenciado da implantação definitiva do sistema de avaliação do desempenho docente previsto no PCCR. Apenas no caso de um item (12.3), a taxa global de discordância supera a taxa global de concordância.

Pode, em concreto, observar-se, que os professores inquiridos pareciam concordar, na sua grande maioria, que *o novo sistema ADD poderá ajudar no direcionamento do professor para um plano individual de trabalho mais completo e individualizado* (item 12.6) (69,2% no nível “concordo”), seguindo-se pela concordância de que *o novo sistema de ADD poderá contribuir para a superação das dificuldades atualmente sentidas no desempenho profissional ou no sistema*

educacional (item 12.2) (65,4% no nível “concordo”), finalmente, pela aceitação de que *o novo sistema de ADD poderá fomentar um melhor desempenho profissional do docente* (item 12.4) (63,5% no nível “concordo”), todos com uma média de 2,8.

A maioria dos docentes inquiridos tendeu ainda a considerar que *o novo sistema de ADD promoverá uma melhor qualidade da educação do Estado* (item 12.1), assim como também *podará ajudar no cumprimento do programa de conteúdos* (item 12.7), ambos com média de 2,7.

Finalmente, também de forma moderada, com média 2,6, os professores pareceram concordar com o fato de que *o novo sistema de ADD irá contribuir significativamente para a maioria dos serviços prestados à comunidade pelas escolas paraenses* (item 12.5).

O único item em que prevaleceu a taxa de discordância foi o que afirmava que *o novo sistema de ADD ajudará na premiação dos professores mais esforçados* (item 12.3), com média 2,5. Esta evidência pode ser justificada pelo fato de, independentemente do tipo de avaliação docente no Estado, não ser da cultura governamental, e por isso das escolas, o reconhecimento com premiação do professor.

Através da questão 13, buscamos aprofundar detalhadamente a percepção dos professores sobre a avaliação docente efetivamente realizada na instituição de ensino sede do estudo, mesmo sabendo do já afirmado registro informal em que a mesma decorria (Tabela 17).

Tabela 17

Percepções sobre a avaliação docente efetivamente realizada na instituição

	1-Discordo em absoluto (%)	2-Discordo (%)	3-Concordo (%)	4-Concordo em absoluto (%)	MÉDIA
13.1. A avaliação do meu desempenho docente é constantemente realizada e, <u>apesar de informal</u> , tem consequências concretas na minha vida profissional.	3,9	25,0	65,4	5,8	2,7
13.2. Todos os professores na escola são, de algum modo, avaliados sem exceção, ainda que essa avaliação possa decorrer de um modo informal.	3,9	50,0	40,4	5,8	2,5
13.3. A equipe avaliadora da escola possui formação suficiente e adequada para efeitos de avaliação de desempenho docente.	9,6	59,6	26,9	3,9	2,2
13.4. A direção da escola tem efetiva participação na avaliação do desempenho docente dos professores.	3,9	28,9	63,5	3,9	2,7
13.5. A coordenação pedagógica tem efetiva participação na avaliação de desempenho docente que é realizada na prática.	3,9	32,7	57,7	5,8	2,7
13.6. A coordenação pedagógica contribui positivamente para a avaliação do desempenho docente.	3,9	48,1	44,2	3,9	2,5
13.7. Os alunos são levados em consideração na avaliação do desempenho docente realizada na escola, ainda que de modo informal.	3,9	21,2	69,2	5,8	2,8
13.8. Os índices do ENEM são um parâmetro importante nos critérios de avaliação do desempenho do docente realizada na escola.	7,7	42,3	46,2	3,9	2,5
13.9. Todos os professores, sem exceção, podem ser alvos de punição interna ou externa, se tiverem um nível <u>insatisfatório</u> na avaliação de desempenho docente, mesmo feita de maneira informal.	5,8	71,2	19,2	3,9	2,2
13.10. Todos os professores a quem tenha sido atribuído o nível <u>satisfatório</u> são, sem exceção, alvo de reconhecimento e/ou premiação, interna e externamente.	19,2	59,6	19,2	1,9	2,0
13.11. Os avaliadores envolvidos no processo de avaliação docente desta escola mantém total discrição sobre essa avaliação.	5,8	46,2	46,2	1,9	2,4
13.12. O relacionamento entre avaliador(a) e avaliado(a) costuma ser bastante alterado após a avaliação se concretizar.	5,8	36,5	55,8	1,9	2,5

No que tem a ver com a questão em tela, dos doze itens analisados, nenhum deles atingiu média pelo menos igual a 3, tendo oito registrado mesmo médias iguais ou inferiores a 2,5. Isso poderá indiciar alguma tendência por parte dos inquiridos ao questionamento sobre a existência de uma efetiva avaliação do desempenho docente na escola sede do estudo, com reflexos desfavoráveis no desempenho dos professores.

O item que, ainda assim, poderá denotar alguma positividade (média de 2,8) refere-se, com alguma surpresa, à possibilidade de os *alunos serem levados em consideração na avaliação do desempenho docente realizada na escola, se bem que de modo informal* (item 13.7). Este fato pode talvez ser justificado pelo caráter predominantemente informal da avaliação, uma vez que os professores tendem, nesse caso, a ser avaliados também em função do seu desempenho em sala de aula.

O item 13.10, relativo ao *reconhecimento e premiação de professores através da avaliação do seu desempenho*, apresentou, ao contrário, o maior grau de discordância e, conseqüentemente, a menor média (2,0), o que se pode justificar, em consonância com o item 12.2 da questão 12, pela não existência da prática de reconhecimentos e premiações de professores ao nível do Estado e, portanto, naquela comunidade escolar.

Outros itens onde as concordâncias revelaram alguma expressividade foram os relacionados com as *conseqüências concretas da avaliação do desempenho na vida profissional do docente* (item 13.1), *a participação efetiva da direção da escola na avaliação do desempenho do professor* (item 13.4) e finalmente o item relativo à *efetiva participação da coordenação pedagógica no processo de avaliação docente* (item 13.5), todos com média 2,7. Essa evidência permite supor a existência de uma avaliação docente, ainda que feita de maneira informal, sob o olhar diretivo e pedagógico, a qual pode estar causando conseqüências, positivas e/ou negativas, na vida profissional dos avaliados.

Vale, por outro lado, destacar o caso do item 13.2, relativo à *existência de avaliação de desempenho para todos os professores, sem exceção*, e do item 13.6, afirmando que *a coordenação pedagógica contribui positivamente no processo de avaliação docente*, ambos com média 2,5, e em que predominou a discordância. Esses indicadores indiciam certa irregularidade quanto ao processo de avaliação, na medida em que se percebe poder haver a existência de professores beneficiados e/ou não no processo avaliativo, mesmo que de maneira informal.

Prosseguindo a análise, releva-se também o item 13.8, o qual se refere à *influência do ENEM na avaliação do desempenho docente*, e o item 13.12, relativo ao *relacionamento avaliador(a) e avaliado(a) após a avaliação concretizada* (ambos com média 2,5), nos quais os resultados tenderam levemente para a concordância.

Objetivando uma análise completa, é também de destacar os casos dos itens 13.3, *relativo à eficiência da equipe avaliadora do desempenho docente*, e 13.9, *referente a uma possível punição aos professores com avaliação do desempenho docente insatisfatório*, que apresentaram média 2,2, associada a posicionamentos marcados por certa discordância. Tal fato pode remeter à possível desordem no sistema avaliativo daquela instituição. Vale lembrar que, segundo Estrela e Nóvoa (1999), o processo de avaliação é considerado justo se houver confiança nos que emitem as opiniões, ou seja, é necessário que haja a possibilidade de debates prévios em todos os aspectos que vão ser analisados.

Por fim, importa indicar o item 13.11, sobre a *discrição dos avaliadores no processo de avaliação do desempenho docente*, com média 2,4, onde se destaca que as taxas associadas às posições “concordo” e “discordo” tiveram seus valores (frequência relativa) exatamente iguais, 46,2%. Isso é possivelmente *explicável pela falta de eficiência da equipe avaliadora* remetida no item 13.9, assim como pela *mudança no relacionamento entre avaliador(a) e avaliado (a)* (item 13.12). Parece, portanto, tal como se esperava e o indicavam os documentos estruturantes, não existir naquela instituição um processo de avaliação eficiente, claro e discreto. No dizer de Nisbet (1986), a avaliação “deve possuir uma base racional sólida, que transmita confiança aos professores” (p.107). Isso parecia claramente não estar acontecendo na escola que serviu de cenário ao estudo.

Após a descrição sobre a avaliação do desempenho docente nos aspectos gerais, possibilitada pelos dados quantitativos derivados do questionário, continuamos a pesquisa tendo por base a análise de conteúdo das respostas à questão aberta 14 – *Como, por que e com que consequências profissionais e pedagógicas o docente da escola sede do estudo tem visto o seu trabalho avaliado e devidamente reconhecido?*

Antes, analisou-se o PCCR, isto é, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública do Estado do Pará, que se apresenta na iminência de validação como proposta de superação das dificuldades no

desenvolvimento docente, tendo esse vindo a afirmar-se como um dos objetivos do nosso estudo, na medida em que procuramos recolher as percepções dos professores acerca dos impactos que a validação das secções III e IV da referida Lei (que trata da avaliação do desempenho docente) poderia trazer para o sistema educacional paraense.

Nesse sentido, e sabendo que “a interpretação é a essência da pesquisa” (Flick (2009), buscamos uma compreensão mais profunda dos fenômenos, partindo da perspectiva dos sujeitos da investigação (dados qualitativos) tendo por referência o PCCR, através da interpretação e descrição de respostas escritas, tentando visualizar alguma característica de classificação, o que nos permitiu identificar os parâmetros que os docentes da escola sede do estudo consideravam relevantes para o desenvolvimento profissional.

Com efeito, “abandonamos o processo linear de coletar os dados em uma primeira etapa” (Flick (2009, p. 360) e passamos a buscar sua interpretação, a partir de categorias de análise, propondo assim uma “combinação de perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno” (Flick (2009, p. 361), ou seja, a *triangulação metodológica*.

Na organização das categorias e subcategorias, observamos as respostas dos docentes à questão 14: *Como, por quê e com que consequências profissionais e pedagógicas tem visto o seu trabalho docente avaliado e devidamente reconhecido, enquanto professor (a) da escola?* Julgamos também conveniente atender à legislação do PCCR, a qual trata da implantação da avaliação do desempenho docente e do Estatuto da Carreira Docente, o que, conjugadamente, nos levou a considerar as três seguintes categorias:

- a) Políticas educacionais e condições socioeducativas inadequadas;
- b) Falta de planejamento, organização e coordenação da avaliação docente;
- c) Sugestões de melhoria do processo de avaliação do desempenho docente.

Vale ressaltar que, a partir destas categorias, passamos à identificação das subcategorias e dos indicadores julgados pertinentes. Nessa identificação foram utilizadas duas etapas: na primeira, o material foi parafraseado, ou seja, “trechos e paráfrases menos relevantes que possuíam significados iguais foram omitidos”, e na segunda as “paráfrases similares foram condensadas e reduzidas” (Flick (2009, p. 292).

Procedemos, assim, à análise em profundidade dos dados recolhidos das respostas à questão 14, com o objetivo de clarificar mais a fundo as percepções dos

professores sobre o tema avaliação de desempenho docente e das implicações diretas e indiretas que a prática poderia estar influenciando pessoal e profissionalmente. Essa informação encontra-se sintetizada na Tabela 18, a qual pode ser expandida e aprofundada através da Matriz Global de Categorização das respostas à questão 14 do Questionário, apresentada no Apêndice 3.

Tabela 18

Dados de categorização das respostas à questão 14

Categorias	Subcategorias	Nº de Indicadores	Percentual
1. Políticas educacionais e condições socioeducativas inadequadas.	1.1. Falta de desenvolvimento da infraestrutura da educação.	11	31,5%
	1.2. Inexistência de promoção do reconhecimento profissional pelos governantes	7	
	1.3. Desmotivação do professor	7	
	1.4. Falta de reconhecimento do profissional pela comunidade escolar	4	
2. Falta de planejamento, organização e coordenação da avaliação docente	2.1. Existência de avaliação docente informal	27	47,8%
	2.2. Falta de intervenções positivas realizadas no contexto educacional	7	
	2.3. Inexistência de Comissão Permanente de Avaliação do desempenho docente	10	
3. Sugestões de melhoria do processo de avaliação do desempenho docente	3.1. Reforço do papel da auto-avaliação	8	20,7%
	3.2. Implantação de um sistema sustentado de avaliação docente formal	11	
		92	100,0%

Como se pode concluir, nas respostas a esta questão aberta, os professores tenderam, no geral, a manifestar livremente estados de insatisfação face a aspectos diversos da avaliação de desempenho por eles vivenciada, canalizando os seus testemunhos para duas grandes categorias de preocupações, uma relacionada com a alegada *falta de planejamento, organização e coordenação do sistema de avaliação*

docente (47,8 %) e outra com a suposta existência de *políticas educacionais e condições socioeducativas inadequadas* (31,5%). Apesar disso, alguns deles (21,5%) apresentaram diversas *sugestões de melhoria do processo de avaliação do desempenho docente*. Toda essa evidência se encontra bem ilustrada, em jeito de reforço, na Figura 6.

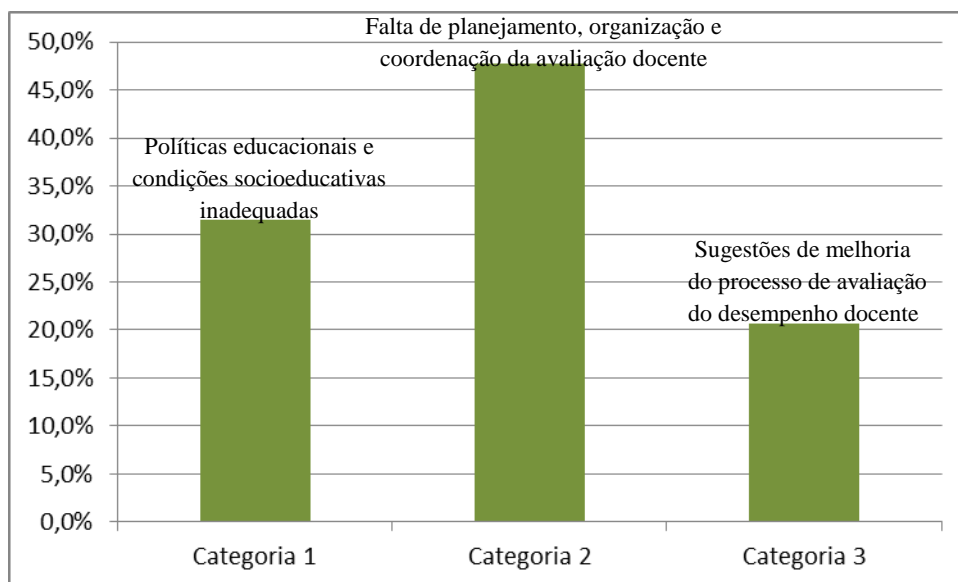


Figura 6. Categorias de atenções percebidas pelos docentes

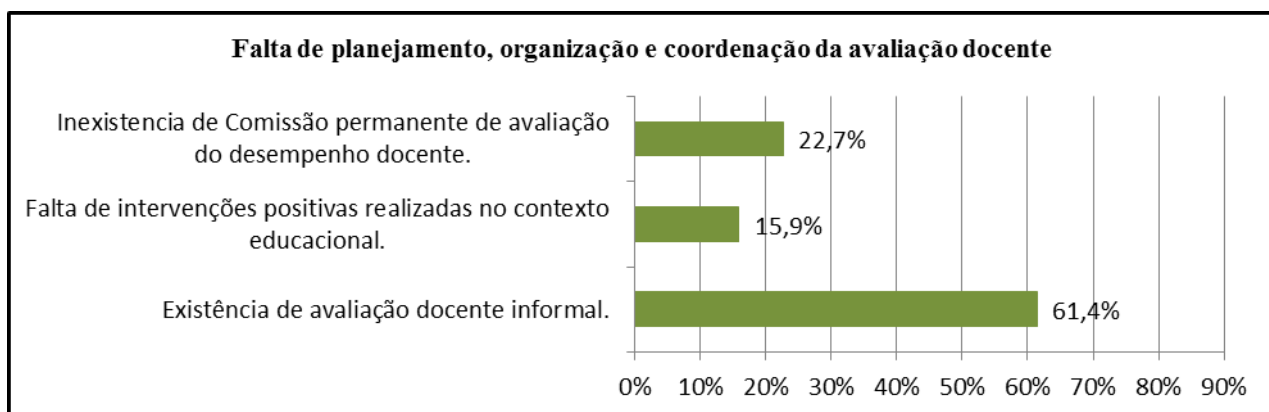
Tendo em conta a evidência antes apresentada, pode, em suma, admitir-se que na percepção dos inquiridos existia de fato avaliação de desempenho docente naquela instituição de ensino. No entanto, ela era realizada de forma bastante aleatória ou informal, ou seja, sem critérios previamente estipulados e sustentados, parecendo ser essa a maior inquietação dos inquiridos. Estes, ao contrário do que estava sucedendo, desejariam certamente, como propõem Estrela e Nóvoa (1999, p. 98), que a avaliação pela qual estavam passando fosse “uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional” e não somente uma forma de “ataque ao profissionalismo docente”, sem critérios aparentes.

No que tem a ver com as dimensões associadas às subcategorias, aquelas aparecem ilustradas detalhadamente nas Figuras 7, 8 e 9. Os percentuais traduzem a ênfase relativa de cada subcategoria no âmbito da categoria a que pertence.



Figura 7. Ênfase relativa das subcategorias da categoria 1.

Não são novidade os índices atestados na figura anterior em relação à falta de *reconhecimento profissional*, quer pelas autoridades governamentais, quer pela própria comunidade escolar. Na verdade, já anteriormente nos referimos ao fato de os docentes da escola estudada parecerem considerar (ou não acreditar) haver reconhecimento do seu trabalho (algo expresso nos resultados do item 12.3 do questionário), talvez devido à falta de incentivos governamentais a esse respeito, com reflexos na própria cultura de escola. Quando analisamos os resultados do *desenvolvimento da infraestrutura da educação*, podemos, por outro lado, pensar num profissional docente não satisfeito com as suas condições de trabalho. O docente paraense convive, com efeito, diariamente com a falta de ventilação e climatização das salas de aulas, de água potável, de espaços educacionais adequados; com banheiros sem condições de uso e materiais didáticos insuficientes, sem falar da insegurança que assola a comunidade escolar.



Como se pode observar pela figura anterior, a subcategoria que claramente mais se destaca nesta categoria, relacionada, de modo geral, com as questões de organização

e planeamento da avaliação de desempenho na escola sede do estudo, tem a ver com a percepção espontânea dos inquiridos de que tal avaliação assumia, sobretudo, um carácter informal. Tal informalidade encontrava-se bem refletida na alegada inexistência de uma Comissão Permanente de Avaliação de Desempenho Docente, prevista na Lei (PCCR), mas na altura ainda não implementada. Pode assim supor-se que a reorganização do processo de avaliação do desempenho docente, de predominantemente informal para tendencialmente formal, se implementada, pudesse ser algo bem aceite pelos docentes, como o indicam, aliás, as sugestões por eles mesmos apresentadas (Figura 9).

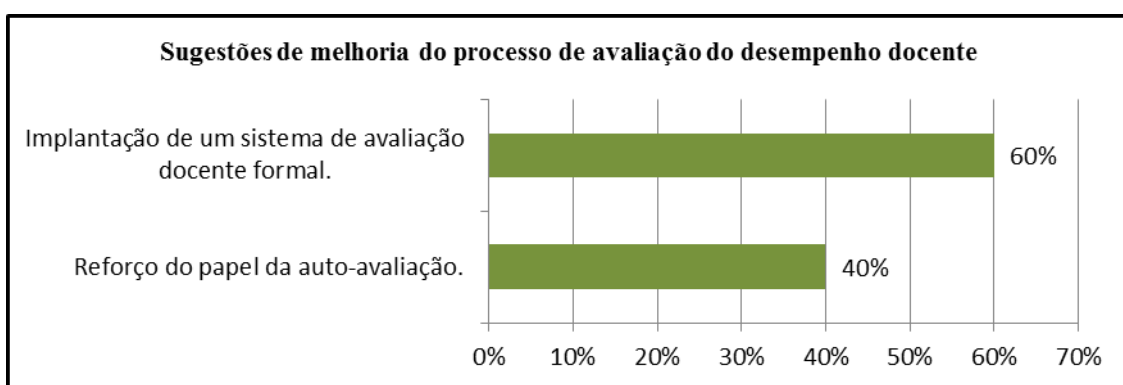


Figura 9. Ênfase relativa das subcategorias da categoria 3.

Por fim, com o intuito de fechar a análise em termos das categorias propostas, percebe-se, através da Figura 9, que os docentes julgaram importante apresentar duas sugestões de melhoria bastante pertinentes: precisamente a implantação de um *sistema de avaliação de desempenho docente formal*, atestando que o profissional docente parecia reconhecer a implantação da avaliação do desempenho docente de maneira formal como importante instrumento de melhoria para a educação; e o *reforço do papel da auto-avaliação*, fato que pode evidenciar certo grau de falta de cobrança pessoal do docente quanto ao seu trabalho.

Os indicadores analisados pareciam, em suma, revelar globalmente inegável insatisfação por parte dos professores face ao modo como estavam vivenciando a avaliação de desempenho docente na escola em estudo, associando à realidade em causa certa desorganização, fato que, por combinar turbulência crescente, é impossível corresponder a expectativas elevadas em relação ao desempenho (Schon (2000)).

4.5.Síntese dos Resultados

Com o processo de análise realizado, passamos a sistematizar os resultados obtidos, de forma a melhor entender os fenômenos em análise. Em primeira instância, pretendemos pôr em foco a percepção dos docentes efetivos da escola sede do estudo sobre a avaliação do desempenho docente e as suas reais implicações naquele contexto educacional.

Quando finalizamos o estudo com a questão aberta (questão 14), foi-nos proporcionada a realização de uma discreta triangulação metodológica, fato que também nos ajudou a traçar de forma mais completa as percepções dos professores efetivos sobre a avaliação do desempenho docente por eles vivenciada.

O questionário apresentava-se em duas vertentes: uma mais geral, relacionada com o desenvolvimento profissional, e a outra diretamente ligada à avaliação do desempenho docente, que representava as percepções dos professores acerca do tema de forma geral e de uma forma mais individualizada (estágio probatório), crítica e reflexiva.

A questão 6 valorizava as atividades de desenvolvimento profissional, enfatizando a importância que tais atividades pudessem ter tido para a formação acadêmica. A questão 7 enfatizava a frequência de participação em atividades de desenvolvimento profissional. A questão 8 relacionava-se com a relevância das atividades de desenvolvimento docente para o seu crescimento profissional.

A partir da questão 9, os itens estavam relacionados com a avaliação do desempenho docente propriamente dita. A própria questão 9 tratava da percepção de um modo geral sobre o tema avaliação do desempenho docente. As questões 10 e 11 estavam direcionadas às indagações sobre o estágio probatório (avaliação formal) e a sua real importância no contexto vivido. A questão 12 visava a possível implantação do PCCR e as suas implicações para a vida profissional dos docentes. Por fim, a questão 13 buscava opiniões sobre a forma de avaliação de desempenho realmente vivida pelos docentes na escola. A última questão (questão 14) configurava uma indagação aberta, visando um olhar mais detalhado, que pretendia dar voz ativa ao professor, num processo crítico-reflexivo, sobre a forma como ele era avaliado, por que era avaliado e quais as possíveis consequências que essa avaliação poderia ter em sua vida pessoal e profissional.

No que diz respeito às implicações das atividades de formação profissional no desempenho docente, os resultados indicaram tendência positiva, uma vez que os professores efetivos da escola consideraram que tais atividades proporcionaram importantes contributos, principalmente no que diz respeito aos cursos de extensão profissional.

Relativamente à frequência de participação dos docentes num leque variado dessas atividades, os resultados já não foram tão favoráveis, dado que os professores efetivos inquiridos tenderam a revelar que, embora participassem de tais atividades, faziam-no sem grande constância. Este fato remete-nos a pensar que os participantes apresentavam um quadro escassamente reflexivo sobre a importância da formação profissional. Ora, no entender de Schon (2000), é justamente a falta de reflexão sobre a ação e a falta de pensamento retrospectivo que podem contribuir para resultados inesperados (negativos).

O estudo permitiu também salientar a percepção dos professores sobre a avaliação do desempenho docente de maneira geral, parecendo emergir uma tendência ao reconhecimento dessa prática como essencial e de suma importância no contexto educacional. Contudo, é importante frisar que na análise sobre o estágio probatório (avaliação formal após três anos de efetivo desempenho de função), a tendência foi contraditória, na medida em que os professores discordaram da relevância dessa forma de avaliação docente, parecendo considerar escassos os contributos efetivos do estágio probatório para a qualidade do sistema educacional, uma vez que segundo os resultados obtidos, apesar da formalidade, o mesmo carecia de seriedade. Essa evidência indicia que a Lei em tela deverá passar por alguma avaliação para posterior adequação e/ou ajuste, seja no seu texto ou na sua forma de aplicação. Conforme Estrela e Nóvoa (1999), “os sistemas de avaliação devem reforçar as capacidades dos professores para uma ação responsável e autónoma” (p.100). Como sentir-se responsabilizado ou motivado sem conhecer os critérios pelos quais se era avaliado?

Sobre o PCCR (Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública do Estado do Pará), os professores concordaram, de forma moderada, que a sua implantação traria benefícios ao desempenho profissional docente, fato que pode estar interligado à questão do estágio probatório, percebido pelos professores com certos vícios ou inadequações na sua forma prática de aplicação. É necessário destacar que os profissionais docentes podem estar receosos, na medida em

que já não têm uma boa experiência com a única avaliação formal, à qual são submetidos, e que de certa forma, parece ter apenas a finalidade de transferi-lo para o quadro efetivo do sistema governamental, sem de fato visualizar com acuidade o seu desempenho profissional de forma eficaz.

Estamos assim em crer, através da análise feita, que os parâmetros da realidade vivida, em nível de avaliação de desempenho docente, pareciam confirmar a suposição inicial da existência de uma avaliação informal e sem critérios sustentados, bastante distante da proposta do PCCR, a qual, se já devidamente posta em prática, apontaria para uma avaliação formal e teoricamente sustentada. Podemos atestar tal afirmativa quando analisamos as falas dos respondentes na Matriz de Categorização, Item 2.1, Apêndice 3 a seguir: *“inexistência de avaliação docente formal”, “existência de avaliação docente subjetiva”*.

Podemos destacar ainda o fato de os professores tenderem a considerar que existe um caráter insatisfatório em relação à avaliação do desempenho docente, predominantemente informal, à qual são submetidos na escola onde foi realizado o estudo, conforme atestam as falas no item 2.3 da Matriz Global de Categorização, Apêndice 3: *“carência de formação para avaliador”, “necessidade de atuação antipartidária”, “profissionais avaliadores desqualificados”, “relação de compadrio”, “necessidade diagnósticas de resultados”, “falta de critérios objetivos de avaliação” e “falta de planejamento adequado de avaliação”*..

Segundo Graça (2011), uma avaliação do desempenho docente consistente é aquela que visa a concretização de objetivos e resulta num processo de partilha, de reflexão conjunta através de diálogo e envolvendo todos no processo: os órgãos da gestão escolar, o avaliador e o avaliado, por isso, trata-se de uma questão ampla e bastante discutível quando analisamos as respostas dos inquiridos. Por um lado, os docentes reconhecem que a avaliação é necessária; por outro lado, porém, não deixam de identificar na prática excessivamente informal da avaliação docente a que são submetidos demasiados impasses, contradições e até problemas pedagógicos.

A partir das respostas analisadas pareceu, por outro lado, poder inferir-se que a avaliação de desempenho era realizada, em grande parte, levando em consideração a opinião dos alunos e com a contribuição do corpo diretivo e pedagógico do sistema escolar, conforme o exposto através das falas dos respondentes na Matriz Global de Categorização, Item 2.1, Apêndice 3, a seguir: *“avaliação informal feita pela*

cooedenação pedagógica”, “*avaliação docente feita por alunos*”, “*avaliação docente feita pela direção*”, “*avaliação docente deficiente*”. Esse fato, de certa forma, parece não estar sendo muito aceito pela maioria dos profissionais, já que os mesmos apontam críticas à falta de ética no processo. O assunto torna-se polêmico, na medida em que a “ética não contempla apenas os costumes e os modos de ser habituais, mas, sobretudo os costumes e os modos de ser considerados mais adequados, no pressuposto de que os processos de definição de critérios de melhoria permanecem sempre abertos” (Baptista, 2011, p. 10).

De outro lado, os professores parecem também “desconfiar” da forma como a avaliação (sem critérios formais) é realizada, na medida em que parecem não concordar que “todos” os professores são avaliados da mesma forma ou que os coordenadores pedagógicos contribuem positivamente para o processo. Neste sentido podemos demonstrar através das falas dos respondentes: “*problematização da avaliação docente*”, “*falta de ações pedagógicas coerentes*”, “*professor sente-se acuado*”, “*falhas no processo ensino e aprendizagem*” e “*falta de conhecimento do processo avaliativo docente*”.(cf. Matriz de Categorização, Item 2.2, Apêndice 3).

Os professores demonstram atestar, além disso, certo grau de ineficiência quanto à equipe avaliadora, na medida em que relataram certo estremecimento da relação entre avaliador/avaliado (mesmo que informal) e uma possível indiscrição quanto ao processo por parte dos avaliadores, questão esta inconcebível, uma vez que a “avaliação do desempenho docente corresponde a uma prática social complexa que apela à participação motivada e qualificada dos atores, segundo regime de interação e comunicação eticamente exigentes” (Baptista, 2011, p. 35), o que parece não estar ocorrendo no processo visualizado.

A partir das respostas à questão aberta, os docentes, neste caso de forma mais flexível, tiveram a oportunidade de ratificar e fundamentar os seus estados de insatisfação face à natureza informal e assistemática do processo de avaliação de desempenho a que vinham sendo submetidos naquela instituição de ensino. Com efeito, mesmo julgando a avaliação e a auto-avaliação docente importantes para a melhoria da qualidade de ensino, consideraram que uma avaliação docente eficiente tem forçosamente de ser com *resultados e diagnósticos claros*, com *planejamento adequado* e, sobretudo, com profissionais *qualificados para realizar o processo de avaliação* (cf. Matriz Global de Categorização, Apêndice 3).

Os resultados apontam assim para a imperiosa necessidade da implantação definitiva do sistema de avaliação docente formal no sistema educacional paraense, uma vez que surgiram indícios da não existência de critérios avaliativos sistemáticos e sustentados. Sabemos que os processos de avaliação do desempenho docente são (ou devem ser) “processos complexos e multidimensionais” (Baptista, 2011, p. 29), devendo ser “justos, com observação das normas, das vontades e as singularidades humanas e contextuais” (Guerra, 2002), o que, de certa forma, parece não estar acontecendo no quadro estudado.

Por fim, percebemos que, para além do que foi visualizado no estudo empírico, é importante fazer referências aos documentos da escola, a partir dos quais foi, tendencialmente, possível constatar que eram neles escassas as referências explícitas à avaliação do desempenho docente, apesar de haver itens favoráveis às questões de formação e qualificação profissional para o desenvolvimento profissional.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se esta investigação como uma *busca pela verdade* com o intuito de visualizar as reais percepções e sentimentos dos que nela participaram face ao processo de avaliação de desempenho docente em que tinham estado envolvidos e suas projeções para o futuro, considerando que o desenvolvimento profissional docente se torna extensão do processo de avaliar.

A conclusão do estudo nos remete a uma abordagem complexa, mas, ao mesmo tempo, instigadora de muitas problemáticas, já que, segundo Pasquay (2012), uma prática avaliativa pode simultaneamente, às vezes em tensão paradoxal, estimular o desenvolvimento de competências e, por uma questão de “detalhe”, provocar um bloqueio”.

No caso estudado, o “detalhe” pode estar sendo o causador das contradições quanto à avaliação do desempenho docente, na medida em que “a maneira como geralmente são organizadas essas avaliações tende a impedir, paralisar, inibir ou mesmo perverter o desenvolvimento docente” (Pasquay, 2012, p. 26).

Avaliando as questões conceituais em tela e remetendo para a nossa investigação, supomos, como era de esperar, por já se conhecer a realidade paraense, certa desorganização no processo avaliativo do professor no ambiente estudado, fato justificável, talvez, pelo não direcionamento institucional, ou seja, a não validação da Lei responsável pela sistematização do processo (seções III e IV do PCCR).

Sabemos que a tarefa que o professor desempenha é árdua. Na visão de Tardif e Lessard (2012), não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas. Deve ser sobretudo, uma possibilidade de reflexão diária sobre a sua prática diante dos novos desafios que a educação deste século enfrenta e com o “propósito claro de incluir os problemas da prática em uma perspectiva de análise que vai além de nossas intenções e atuações pessoais” (Pimenta, 2012, p. 222).

Levando em consideração os objetivos do estudo, procuramos investigar o processo de avaliação do desempenho docente em uma escola específica. O estudo empírico se deu através da tentativa de captar as percepções dos professores efetivos da instituição específica em estudo e nos fez supor que poderia estar acontecendo um confronto entre *avaliação formal* e *avaliação informal*, no que diz respeito à implantação de *uma* e a aplicação (na informalidade) de *outra*, respectivamente.

Do estudo em questão, depreendeu-se que os professores (efetivos) paraenses que participaram do estudo, ao mesmo tempo em que aceitavam a avaliação do desempenho docente como essencial para o processo educativo, também expressaram níveis altos de insatisfação quanto ao processo avaliativo formal (estágio probatório) e informal ao qual vinham sendo submetidos, o que nos supõe que estariam bem distantes das propostas referenciadas pela Lei (PCCR) que pretende inserir no Estado o processo de avaliação do desempenho docente definitivamente.

5.1.Sentidos e Implicações do Estudo

De posse do mapeamento das concepções sobre avaliação do desempenho docente, passamos agora a refletir sobre o fazer pedagógico *de avaliar* e todas as suas dimensões possíveis. Pimenta (2012) afirma que

refletir é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer. (p.109)

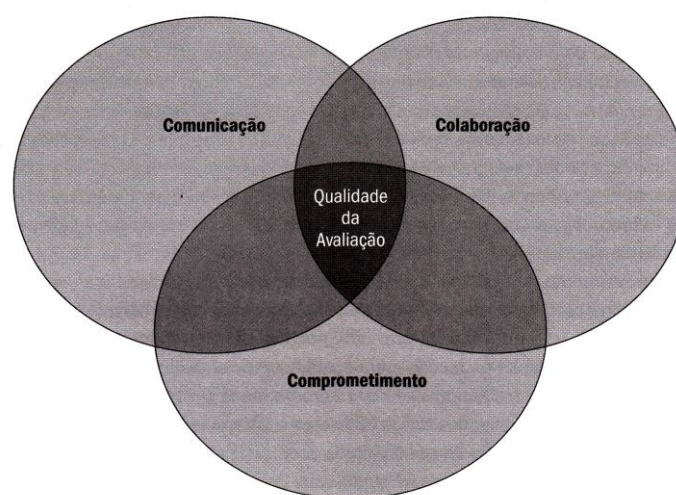
Nesse sentido, optamos por refletir sobre como poderíamos “transportar” os professores de um lugar de vítimas e transformá-los em atores satisfeitos, críticos e reflexivos de suas próprias vivências.

Desde o início, sem grandes interesses na intervenção prática, mas sobretudo com um olhar criterioso e de aconselhamento sobre as questões expressivas e problemáticas do dilema estudado, foi que pudemos dimensionar as implicações do estudo. Entendemos que, se o processo de avaliação do desempenho docente for clarificado de forma sistematizada, institucionalizada e profissional, o professor tenderá a conceber e perpetuar a necessidade da prática avaliativa não somente como essencial para o sistema educacional, mas, sobretudo, de modo individualizado para o seu crescimento profissional de forma reflexiva e atuante.

O profissional reflexivo é “aquele que gera expectativas quanto ao seu desempenho no cotidiano da escola” (Pimenta, 2012, p. 217) e passa a entender o processo avaliativo como um impulso para a realização das suas vontades profissionais, parecendo ganhar fôlego para superar as adversidades em prol do processo de ensino e aprendizagem.

Advogamos a existência emergencial da reorganização do sistema avaliativo formal existente (estágio probatório) sob o enfoque do contexto estudado, de forma que os profissionais docentes passem a visualizar completamente as implicações positivas para o seu desempenho na escola.

De acordo com Graça (2011), o sucesso para qualquer sistema de avaliação do desempenho é a existência de comunicação, colaboração e comprometimento, conforme ilustrado na Figura 10.



Adaptado de Stronge e Tucker, 2003

Figura 10. Contributos para o sucesso da avaliação.

Nesse sentido, podemos também concordar que se torna imperiosa a validação das seções III e IV da Lei 7.442, de 02 de julho de 2010 (PCCR), com toda a sua contextualização positiva sobre o processo de avaliação docente, fato que, sem dúvidas, elevará a educação paraense a níveis comparáveis com padrões internacionais no que diz respeito a “apreciação do trabalho docente” (OCDE, 2011).

5.2. Limitações do Estudo

Por certo, no desenvolvimento do estudo pudemos perceber algumas limitações: primeiramente, podemos falar da limitação quanto à própria natureza do problema estudado, que está interligado com o ato de *ser professor*.

Na medida em que percebemos a boa profissionalidade docente sendo alvo de pouca consonância (no que diz respeito ao ambiente estudado), convergimos também para supor poucas caracterizações sobre as metodologias coesas do ato de ensinar. Nesse sentido, percebemos certa implicação no avanço de estudos sobre a avaliação do desempenho docente que, nessa perspectiva, depende diretamente desses consensos para avançar de fato.

Podemos ainda relatar como uma limitação ao estudo a questão da universalidade do problema estudado, pois, mesmo tratando-se de um estudo local (escola paraense), deparamos com algumas dificuldades na hora da investigação. O estudo foi limitado à percepção dos professores efetivos sobre a avaliação do desempenho docente de modo geral e pessoal naquele ambiente escolar, fato que impossibilitou o conhecimento de outros enfoques sobre o problema.

A abrangência restrita do problema estudado não permitiu uma amplitude sobre as linhas da avaliação do desempenho docente, porém os prováveis resultados obtidos sobre a cultura avaliativa daquele ambiente escolar (percepções dos professores) nos permitiram de um modo seguro entender *como, por que e com que* consequências profissionais e pedagógicas os professores passavam por tal procedimento avaliativo, fato que supôs um alcance de forma integral.

E, finalmente, podemos referir alguma limitação no que diz respeito ao questionário utilizado (instrumento de recolha de dados), que nos permitiu apenas perceber os relatos dos professores efetivos, sem o complemento da observação *in loco*, uma vez que, dessa forma, poderíamos realizar o cruzamento das informações coletadas para uma posterior acareação entre os resultados.

5.3. Referências para Futuras Investigações

Diante das boas notícias sobre os estudos, sobre as novas estratégias e tendências realizados a cerca da *avaliação do desempenho docente*, questão essa aprofundada e cientificamente atestada em nível internacional, podemos, sem receios, garantir o seu legado de importância para o desenvolvimento do sistema educacional por todo o mundo, onde de fato se realiza.

É visível que o aprofundamento neste assunto é de extrema importância, por isso esta é a sugestão: é necessário o conhecimento minucioso sobre o tema avaliação docente, a percepção sobre o seu melhor método e a sua validação imediata em prol do desenvolvimento profissional docente e, sobretudo, do sistema educacional.

Um aprofundamento especulativo sobre o tema poderia nos encaminhar para outras investigações e, nesse sentido, não podemos deixar de elucidar os méritos do estudo internacional da OCDE, o TALIS, que, “embora haja um longo caminho a percorrer na investigação neste domínio” (Alves & Machado, 2010, p. 7), muito tem contribuído para uma abertura visual e prática dos resultados de implantação dos sistemas avaliativos de professores.

Segundo Alves e Machado (2010), mesmo o “tema sendo de extrema complexidade, multidimensionalidade e multicausalidade”, parece-nos interessante, pois essa visualização nos possibilita a organizar parâmetros que podem servir de base às nossas realidades de forma crítica e reflexiva.

O processo investigativo pelo qual adentramos fez-nos perceber a avaliação do desempenho docente como algo capaz de instituir mudanças eficazes no sistema educacional. Por isso, sugerimos não só a aplicação do processo avaliativo, mas também, e, primordialmente, a acuidade com o professor, “fator humano” (Estrela & Nóvoa, 1999), que pode ser vítima de um sistema avaliativo sem critérios práticos capazes de “orientar, regular e certificar a ação”, as três principais considerações sobre as funções da avaliação, relatadas por Alves e Machado (2010, p. 9).

Sem intenção e não podendo generalizar o fato, buscamos compreender a cultura avaliativa da escola sede do estudo, em relação à avaliação do desempenho docente, de maneira a descobrir a percepção dos professores efetivos sobre a sua atuação dentro de um contexto profissional com todos os seus pormenores, sejam eles positivos ou negativos.

E, para finalizar, na certeza de que a pesquisa poderá contribuir para as futuras reflexões e, quem sabe, para posteriores consensos sobre a avaliação do desempenho docente, no Estado do Pará, deixamos um poema de João Cabral de Melo Neto:

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã,
desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

Fonte: (Silva, 2008, p. 15)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2010). *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores.
- Arredondo, S. C., & Diago, J. C. (2009). *Avaliação educacional e promoção escolar*. São Paulo: Unesp. (Tradução de Sandra Martha Dolinsky).
- Baptista, I. (2011). Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente *Ministerio da Educação - Conselho Científico para Avaliação de Professores* Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>. Acesso em: 20 de outubro de 2013
- Brooke, N. (2006). O futuro das políticas de responsabilidade educacional no Brasil, 36 (28), 377-401.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Day, C. (1999). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Portugal: Porto Editora.
- Esteban, M. P. S. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação*. Porto Alegre: Art med. (Tradução de Miguel Cabrera).
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Portugal: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: análise e discussões de algumas questões essenciais. In Isabel Fialho & Hélio Salgueiro (Eds.), *Turmamais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 81-108). Évora: Universidade de Évora.
- Figel, J. (2007). Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida *Conferência 'Desenvolvimento profissional de professores para qualidade e para equidade da Aprendizagem ao longo da Vida'*. Lisboa: Ministerio da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Figueiredo, L. M. F. (2009). *A Avaliação do Desempenho Docente: Estudo do processo de implementação com professores de Educação Especial*. Minho: Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado).
- Flick, U. (2009). *Introdução á pesquisa qualitativa* (3ª ed). Porto Alegre: Artmed. (Tradução de Joice Elias Costa).

- Flores, M. A. (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.
- Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigacion en educacion*. Pamplona: Universidade de Navarra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S., & André, M. E. (2011). *Políticas docente no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Graça, A., Duarte, A. P., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., . . . Santos, R. (2011). *Avaliação do desempenho docente: um guia para ação*. Lisboa: Lisboa Editora S.A.
- Guerra, M. S. (2002). Como num espelho: avaliação qualitativa das escolas Disponível em: www.asa.pt/CE/PDF/comonumespelho.pdf. Acesso em: 6 de fevereiro de 2014
- Guerreiro, M. C. M. (2011). *Oportunidade e desafios da avaliação desempenho docente para desenvolvimento profissional dos docentes: um estudo a partir das percepções de professores de uma escola básica do distrito de Évora*. Évora: Universidade de Évora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hill, A., & Hill, M. M. (2008). *Investigação por Questionário* (2ª ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- INEP. (2011). O que é o IDEB? Acesso em: 31 de fevereiro de 2014, de <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>.
- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lauriti, N. C. (2002). A comunicação na avaliação do desempenho docente no ensino superior. *Eccos Revista Científica*, 111-130.
- Lepetit, B. (1998). *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. (Tradução de Dora Rocha).
- Neto, A. (1998). *Resolução de problemas em Física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Nisbet, J. (1986). Appraisal for improvement. . In B. Dockerell (Ed.), *Appraising Appraisal*. British educational research association: Dixon printing Co. Ltd.
- Nóvoa, A. (2007). Percursos profissionais e aprendizagens ao longo da vida *Conferência 'Desenvolvimento profissional de professores para qualidade e para equidade da Aprendizagem ao longo da Vida'*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- OCDE, T. (2011). Inquérito internacional sobre ensino e aprendizagem
- Pasquay, L., Nieuwenhoven, C. V., & Wouters, P. (2012). *A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores*. Porto Alegre: Penso.
- Pimenta, S. G. (2012). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In S. g. Pimenta & E. Ghedin (Eds.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (7° ed.). São Paulo: Cortez.
- Ponte, J. P. (2006). Estudo de caso em educação matemática. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20%28Estudo%20caso%29.pdf>. Acesso em: 14 de janeiro de 2014
- Rodrigues, M. L. (2007). Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida *Conferência 'Desenvolvimento profissional de professores para qualidade e para equidade da Aprendizagem ao longo da Vida'*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Roldão, M. C. (2010). Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional. Disponível em: <http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brocura1.pdf>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2014
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Rio Tinto, Portugal: Editora Asas.
- Ruivo, J. (2009). Avaliar Professores é fácil? In J. Ruivo & A. Trigueiros (Eds.), *Avaliação do desempenho dos professores*. Lisboa: JVI Editores.
- Santos, J. B. (2012). Discussões sobre o conceito de escala e os mapeamentos de solo no Brasil. *Caminhos de geografia*. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/>. Acesso em: 8 de março de 2014

- Saviani, D. (2008). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados.
- Schon, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed. (Tradução de Roberto Cataldo Costa).
- Silva, L. P. (2008). *Prática textual em língua portuguesa*. Curitiba: IESDE.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tardif, M. (2006). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes: São Paulo.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2012). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (7ª ed). Petrópolis: Editora Vozes.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research, design and methods* (5ª ed). London: SAGE publications.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei nº 7.442, de 02 de julho de 2010.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Portaria nº 931, de 21 de março de 2005.
- Lei nº 4.024/61, de 31 de outubro de 1961.
- Decreto nº 1.945, de 13 de dezembro de 2005.
- Constituição Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.

APÊNDICES

Apêndice 1

Contato formal com a direção da escola sede do estudo

À

Diretora da Escola Estadual de Ensino Médio [REDACTED]

Em função de um projeto de investigação do Mestrado em Ciências da Educação, na área de Avaliação Educacional, de orientação do Professor Doutor António dos Santos Neto, da Universidade de Évora, Portugal, com o Tema: Avaliação do Desempenho Docente no Contexto da Escola Pública Brasileira: um estudo a partir das percepções dos professores de uma escola de ensino médio, venho solicitar a V. Sa. a permissão para aplicar os questionários aos professores do quadro efetivo da Escola Estadual de Ensino Médio [REDACTED]

O questionário (anexo 1) servirá de instrumento para um estudo empírico que pretende compreender as percepções dos professores efetivos da escola, em relação a sua profissão, no que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional, considerando o sistema de avaliação docente pelo qual são submetidos. A informação prestada será de caráter confidencial.

A entrega e a recolha do questionário estará sob a responsabilidade somente da investigadora.

Desde já, agradeço a colaboração.

Castanhal, 30 de agosto de 2013.



Szabel Matos de Aguiar Silva

Ana Cristina de Oliveira Rosa

Ana Cristina de Oliveira Rosa
Diretora
Mat. 54182850/2
Portaria Nº 2963/2012

Autorizo em 30/08/2013, que sejam aplicados os questionários de pesquisa nesta instituição de Ensino.

Apêndice 2

Questionário utilizado como estudo principal



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Prezado(a) colega

Este questionário faz parte do trabalho de pesquisa que estou a realizar, no âmbito do curso de mestrado em Ciências da Educação, especialização de Avaliação Educacional, da Universidade de Évora, em Portugal.

A pesquisa tem como grande objetivo recolher informações acerca da Avaliação do Desempenho Docente no contexto da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará-Brasil, ainda que a mesma possa acontecer de maneira informal. Com o estudo pretende-se, em concreto, estudar *como, por que e com que* consequências profissionais e pedagógicas os professores desta Escola são avaliados.

O questionário é composto de três partes: uma destinada à **recolha de informação biográfica**, outra focalizada para o **desenvolvimento profissional** do inquirido e a terceira especificamente relacionada com o tema geral da **Avaliação do Desempenho Docente**.

Os dados assim recolhidos destinam-se única e exclusivamente a fins investigativos, sendo preservado o anonimato dos respondentes e a total confidencialidade dos dados.

A sua colaboração é de fundamental importância para a concretização deste estudo.

Após o preenchimento do questionário, entregue-o, por favor, diretamente à autora da pesquisa.

Antecipadamente, agradeço a sua colaboração.

Izabel Matos de Aguiar Silva

Informação Biográfica

Esta informação destina-se a traçar o seu perfil pessoal e profissional.

1. Sexo: Feminino Masculino

2. Idade: _____ anos.

3. Tempo de serviço docente:

3.1. Na globalidade _____ anos.

3.2. Nesta escola _____ anos.

4. Assinale com **X** a sua formação académica:

Nível Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. No caso de ter desempenhado nesta escola, **nos últimos cinco anos (2009-2013)**, para além da função docente, algum (ou alguns) dos cargos a seguir indicados, assinale com **X** o espaço (ou espaços) que se aplica (ou aplicam) ao seu caso concreto:

Membro do Conselho Executivo/Direção ou Vice-direção

Membro do Conselho Escolar

Coordenação Pedagógica

Coordenador(a) de Departamento (informática, multidisciplinar, etc.)

Coordenador(a) da Biblioteca

Coordenador(a) de Projetos

Coordenador(a) de Esportes

Orientador(a) de Estágios

Outro(s). Indique qual(ou quais) _____

Desenvolvimento Profissional

No contexto desta pesquisa, entende-se por **desenvolvimento profissional** o percurso profissional seguido pelo professor, desde os períodos acadêmicos até ao presente momento, ou seja, a **formação profissional** realizada ao longo desse percurso.

6. Para cada um dos eventos em baixo indicados (de 6.1 a 6.4), **assinale o grau de importância que atribui a esse evento**, enquanto contributo efetivo **para o seu desenvolvimento profissional**, tendo por base a escala fornecida.

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
6.1. Participação em estágios acadêmicos				
6.2. Participação em cursos/oficinas/palestras sobre educação				
6.3. Realização de curso(s) de extensão na área da educação				
6.4. Realização de investigação individual sobre área de interesse profissional				

7. Tendo por base a escala em baixo fornecida, indique a frequência com que, nos **últimos dois anos** (2012-2013), tem participado nas atividades a seguir consideradas (7.1 a 7.6).

	Sempre	Muitas Vezes	Às vezes	Nunca
7.1. Tenho participado ativamente nos eventos propostos pela escola (festas, atividades esportivas, etc).				
7.2. Tenho participado ativamente nos cursos de formação profissional.				
7.3. Tenho participado ativamente nas reuniões realizadas com colegas da minha disciplina.				
7.4. Tenho participado ativamente em reuniões interdisciplinares ou de partilha de materiais pedagógicos.				
7.5. Tenho participado ativamente nas conferências ou seminários sobre educação.				
7.6. Tenho participado ativamente em projetos de investigação individual sobre tema de interesse profissional.				

8. Tendo em conta as atividades de formação em que participou nos últimos dois anos (as mesmas que assinalou na pergunta anterior), **assinale o seu grau de concordância relativamente aos contributos** (de 8.1 a 8.5) **que as mesmas atividades possam ter tido para o seu desenvolvimento e o seu desempenho profissional.**

	Concordo em absoluto	Concordo	Discordo	Discordo em absoluto
8.1. As atividades de formação em que participei nos últimos dois anos contribuíram decisivamente para a minha interação com os colegas.				
8.2. As atividades de formação em que participei nos últimos dois anos contribuíram decisivamente para a promoção da interdisciplinaridade.				
8.3. As atividades de formação em que participei ajudaram a promover reflexão sobre as minhas práticas.				
8.4. As atividades de formação em que participei ajudaram-me a atualizar conhecimentos sobre a educação.				
8.5. As atividades de formação em que participei ajudaram a promover a minha auto-avaliação pessoal e profissional.				

Avaliação do Desempenho Docente

9. **Percepções sobre Avaliação do Desempenho Docente (ADD).**

Encontra em baixo uma série de afirmações (9.1 a 9.8), todas elas relacionadas com a ADD. Tendo em conta a escala fornecida, **assinale o seu grau de concordância relativamente ao conteúdo de cada uma dessas afirmações**, por forma a caracterizar a sua percepção pessoal sobre a utilidade da ADD para o desempenho do professor, independentemente da forma como ela possa ser concretizada na prática.

	Concordo em absoluto	Concordo	Discordo	Discordo em absoluto
9.1. A ADD é fundamental para a qualidade da educação pública.				
9.2. A ADD é imprescindível para a qualificação científica e pedagógica do docente.				
9.3. A ADD fomenta o desenvolvimento profissional do docente.				
9.4. A ADD promove a qualidade do serviço prestado à comunidade pela escolar.				
9.5. A ADD ajuda no cumprimento dos programas das disciplinas.				
9.6. A ADD desempenha um importante contributo para o sistema de reconhecimento e premiação profissional do professor.				
9.7. A ADD influencia o rendimento profissional do				

docente.				
9.8. A ADD potencia o incremento da satisfação laboral.				

10. Como é certamente do seu conhecimento, a **única Avaliação do Desempenho Docente formalmente realizada pelo Estado do Pará acontece no designado Estágio Probatório**, previsto no Decreto N° 1.945 de 13 de dezembro de 2005. Este Estágio, a que corresponde um período de 36 meses de efetivo exercício, deve ser obrigatoriamente realizado por todos os docentes que iniciaram funções ao serviço do Estado do Pará a partir de 21 de dezembro de 2007.

Tendo em conta a informação anterior, assinale a opção que melhor se ajusta ao seu percurso profissional, no que tem a ver com a realização ou não do Estágio Probatório.

Realizei Estágio Probatório --- se assinalou esta opção, passe à Questão 11

Não realizei Estágio Probatório --- se assinalou esta opção, passe à Questão 12

11. **Percepções sobre o Estágio Probatório.**

Encontra a seguir um conjunto de itens a que correspondem quatro afirmações relacionadas com o **Estágio Probatório**. Tendo por referência a escala em baixo fornecida, **assinale o seu grau de concordância relativamente a essas afirmações**, por forma a caracterizar a sua percepção pessoal sobre a utilidade desse Estágio para o desempenho profissional do professor.

	Concordo em absoluto	Concordo	Discordo	Discordo em absoluto
11.1. A avaliação docente no Estágio Probatório foi (ou está sendo) fundamental para o meu desempenho profissional como docente.				
11.2. A avaliação docente no Estágio Probatório presta um importante contributo à melhoria da educação escolar paraense.				
11.3. A avaliação docente no Estágio Probatório foi criteriosamente aplicada nos termos da Lei.				
11.4. A avaliação docente no Estágio Probatório foi essencial para uma auto-avaliação sobre as minhas ações como docente.				

12. **Expectativas acerca da Avaliação de Desempenho Docente Prevista na Lei.**

Como é, por certo, do seu conhecimento, a **Lei 7.442 de 02 de julho de 2012 (PCCR)**, nas suas **Seções III e IV**, prevê que venha a ser regulamentado um sistema formal de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) para o Estado do Pará. No caso de ainda não estar devidamente documentado(a) sobre o normativo em causa, pode consultar a informação que lhe é fornecida em **Anexo**.

Tendo por referência a escala em baixo fornecida, **assinale o seu grau de concordância relativamente às afirmações** que a seguir encontrará (de 12.1 a 12.7), **por forma a caracterizar as suas expectativas** acerca da utilidade que tal sistema formal de avaliação de desempenho docente poderá vir ter.

	Concordo em absoluto	Concordo	Discordo	Discordo em absoluto
12.1. O novo sistema de ADD promoverá uma melhor qualidade da educação no Estado do Pará				
12.2. O novo sistema de ADD poderá contribuir para a superação das dificuldades atualmente sentidas no desempenho profissional ou no sistema educacional.				
12.3. O novo sistema de ADD ajudará a premiar os professores mais esforçados				
12.4. O novo sistema de ADD poderá fomentar um melhor desenvolvimento profissional do docente.				
12.5. O novo sistema de ADD irá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade dos serviços prestados à comunidade pelas escolas paraenses.				
12.6. O novo sistema de ADD poderá ajudar no direcionamento do(a) professor(a) para um plano individual de trabalho mais completo e mais fundamentado.				
12.7. O novo sistema de ADD poderá ajudar no cumprimento do programa de conteúdos.				

13. Percepções sobre a Avaliação de Desempenho Docente Efetivamente Realizada

Apesar de o Estágio Probatório ser, por enquanto, a única via formal de assegurar a avaliação do desempenho docente nas escolas do Pará, **o fato é que os professores vêm sendo na verdade avaliados**, ainda que, por vezes, de maneira informal ou implícita. Tendo em conta a escala em baixo fornecida, **assinale o seu grau de concordância relativamente às afirmações em baixo incluídas** (13.1 a 13.12), por forma a caracterizar devidamente a sua percepção acerca das formas como pensa que a Avaliação de Desempenho Docente vem sendo vivenciada no dia-a-dia da escola.

	Concordo em absoluto	Concordo	Discordo	Discordo em absoluto
13.1. A avaliação do meu Desempenho Docente é constantemente realizada e, <u>apesar de informal</u> , tem consequências concretas na minha vida profissional.				
13.2. Todos os professores na escola são de algum modo, avaliados sem exceção, ainda que essa avaliação decorra de maneira informal.				
13.4. A equipe avaliadora da escola possui formação suficiente e adequada para efeitos de avaliação de desempenho docente.				
13.4. A direção da escola tem efetiva participação na Avaliação do Desempenho Docente dos professores da escola.				
13.5. A coordenação pedagógica tem efetiva participação na Avaliação de Desempenho docente que é realizada na prática.				
13.8. A coordenação pedagógica contribui positivamente para a avaliação do desempenho docente.				
13.9. Os alunos são levados em consideração na avaliação do desempenho docente realizada na escola, ainda que de modo informal.				
13.8. Os índices do ENEM são um parâmetro importante nos critérios de avaliação do desempenho do docente realizada na escola.				
13.11. Todos os professores, sem exceção, podem ser alvo de punição interna ou externa, se tiverem um nível <u>insatisfatório</u> na avaliação de desempenho docente, mesmo feita de maneira informal.				
13.12. Todos os professores a quem tenha sido atribuído o nível <u>satisfatório</u> são, sem exceção, alvo de reconhecimento e/ou premiação, interna e externamente.				
13.11. Os avaliadores envolvidos no processo de avaliação docente desta escola mantém total discricção sobre essa avaliação.				
13.12. O relacionamento entre avaliador(a) e avaliado(a) costuma ser bastante alterado após a avaliação se concretizar.				

14. A terminar

Em jeito de conclusão, **muito agradeço o seu contributo final numa resposta suficientemente fundamentada à seguinte questão.**

Como, por quê e com que consequências profissionais e pedagógicas tem visto o seu trabalho docente avaliado e devidamente reconhecido, enquanto professor(a) desta escola?

Anexo

Seção III e IV da Lei 7.442 de 02 de julho de 2012 (PCCR).

Do Desenvolvimento na Carreira

Art. 9º O desenvolvimento na carreira ocorrerá mediante:

I - o atendimento das condições estabelecidas no plano de qualificação profissional;

II - aprovação na avaliação de desempenho funcional.

Seção III

Da Avaliação de Desempenho Funcional

Art. 10. A avaliação de desempenho do profissional do Magistério e do sistema de ensino, que leve em conta entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos, a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema, a ser realizada com base no Parágrafo único. A avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino que compreendem:

I - a formulação das políticas educacionais;

II - a aplicação delas pelas redes de ensino;

III - o desempenho dos profissionais do Magistério;

IV - a estrutura escolar;

V - as condições socioeducativas dos educandos;

VI - outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes;

VII - os resultados educacionais da escola.

Art. 11. Os procedimentos para execução da avaliação de desempenho funcional serão objeto de regulamentação por parte do Poder Executivo, por lei específica assegurando-se ao servidor a recorribilidade das decisões.

Seção IV

Comissão Permanente de Avaliação de Desempenho Funcional

Art. 12. A comissão permanente de avaliação de desempenho funcional será composta por cinco servidores estáveis, integrantes do Quadro Permanente do Magistério, designados por ato do Secretário de Estado de Educação, pelo período de até dois anos, prorrogável, uma única vez, por igual período e terá as seguintes competências:

I - incentivar, coordenar e acompanhar o processo de avaliação de desempenho funcional;

II - apreciar assuntos concernentes ao desenvolvimento dos profissionais da educação na carreira compreendendo as progressões;

III - desenvolver estudos e análises, que subsidiem informações para fixação e aperfeiçoamento da política de pessoal;

IV - planejar, organizar e coordenar o sistema de avaliação de desempenho funcional dos servidores alcançados por esta Lei;

V - examinar e emitir parecer conclusivo sobre os pedidos de progressão funcional;

VI - acompanhar o enquadramento e sua revisão anual dos servidores da educação;

VII - responder às consultas relativas às matérias de sua competência;

VIII - analisar os recursos administrativos dos servidores, cabendo ao Secretário de Estado de Educação deliberar;

IX - criar subcomissão por URES – Unidade Regional de Educação, composta por cinco servidores estáveis e efetivos, pelo período de até dois anos, admitida uma única prorrogação, por igual período, para conduzir o processo de avaliação na Unidade Regional.

Parágrafo único. Os membros da Comissão Permanente de Avaliação de Desempenho Funcional e Subcomissões exercerão suas funções sem prejuízo das suas atividades técnicas e docentes e sem direito à remuneração excedente, sendo-lhes assegurado horário de trabalho compatível com o funcionamento da Comissão.

Apêndice 3

Matriz Global de Categorização (Questão 14 do Questionário)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Fre- quência	%	%
1. Políticas educacionais e condições sócio-educativas.	1.1 Falta de desenvolvimento de infraestruturas da educação.	<i>Condições negativas de trabalho docente</i>	1	38,0	31,5
		<i>Falta de material pedagógico</i>	1		
		<i>Falta de estrutura física adequada</i>	7		
		<i>Descaso dos governantes face à educação</i>	2		
	1.2 Falta de reconhecimento profissional pelos governantes	<i>Trabalho docente não reconhecido</i>	4	24,1	
		<i>Falta de acompanhamento das tendências educacionais</i>	1		
		<i>Outros casos</i>	2		
	1.3 Desmotivação do professor	<i>Insatisfação do professor</i>	4	24,1	
		<i>Muitas adversidades vividas</i>	1		
		<i>Desânimo do professor</i>	2		
	1.4 Falta de reconhecimento profissional pela comunidade escolar	<i>Falta de reconhecimento do trabalho docente pelo aluno</i>	2	13,8	
		<i>Falta de cumprimento do Plano Anual de Atividades da escola</i>	1		
		<i>Falta de valorização do docente pela direção da escola</i>	1		
	2. Falta de planejamento, organização e coordenação da avaliação docente	2.1. Existência de avaliação docente informal	<i>Inexistência de avaliação docente formal</i>	3	
<i>Existência de avaliação docente subjetiva</i>			2		
<i>Avaliação informal feita pela coordenação pedagógica</i>			1		
<i>Avaliação docente feita por alunos</i>			9		
<i>Avaliação docente feita pela direção</i>			1		
<i>Avaliação docente deficiente</i>			11		

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Fre- quência	%	%		
	2.2 Falta de intervenções positivas realizadas no contexto educacional	<i>Problematização da avaliação docente</i>	1	15,9	47,8		
		<i>Falta de ações pedagógicas coerentes</i>	1				
		<i>Professor sente-se “acuado”</i>	1				
		<i>Falhas no processo ensino e aprendizagem</i>	1				
		<i>Falta de conhecimento sobre o processo avaliativo</i>	3				
	2.3. Inexistência de Comissão Permanente de Avaliação do Desempenho docente	<i>Carências de formação para avaliar</i>	1	22,7			
		<i>Necessidade de atuação antipartidária</i>	2				
		<i>Profissionais avaliadores desqualificados</i>	2				
		<i>Relação de compadrio</i>	1				
		<i>Necessidade de diagnósticos e resultados</i>	2				
		<i>Falta de critérios objetivos de avaliação</i>	1				
		<i>Falta de planejamento adequado de avaliação</i>	1				
	3. Sugestões de melhoria do processo de avaliação do desempenho docente	3.1. Reforço do papel da auto-avaliação	<i>Aumento da cooperação mútua entre avaliador e avaliado</i>	1		40,0	20,7
			<i>Aumento dos contributos para o desempenho profissional</i>	3			
<i>Incentivos à atualização profissional</i>			1				
<i>Promoção da relação interpessoal</i>			1				
<i>Estímulo à definição de novas estratégias</i>			1				
3.2. Implantação de um sistema de avaliação docente formal		<i>Benefícios para a educação</i>	3	60,0			
		<i>Promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem</i>	5				
		<i>Melhoria da construção do conhecimento</i>	1				
		<i>Promoção do auto-desenvolvimento</i>	1				